

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

XIX. YÜZYILDA BATI'DA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ÇALIŞMALARI: W. B. BARKER ÖRNEĞİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ

HAZIRLAYAN
Süheyla DOĞAN

ELAZIĞ - 2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

XIX. YÜZYILDA BATI'DA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ÇALIŞMALARI: W. B. BARKER ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez .../.../ 2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman	Üye	Üye
Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ		

Bu tezin kabulü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../ .../..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Yukarıdaki jüri üyelerinin imzaları tasdik olunur.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

XIX. YÜZYILDA BATI'DA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ÇALIŞMALARI: W. B. BARKER ÖRNEĞİ

Süheyla DOĞAN

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

2011; Sayfa: X+140

Günümüz dünyasında uluslararası arenadaki rolünün ve öneminin artmasıyla Türkiye'ye olan yabancı ilgisi büyük ölçekli bir Rönesans yaşamaktadır. Bu ilgi politik ve ekonomik alanda olduğu kadar sosyal planda da Türk diline yoğun bir biçimde yönelmiştir. Bugün artık gerek Türkiye'de üniversiteler düzeyinde ve özel dil kurslarında gerekse dünyanın pek çok ülkesinde bulunan Türk okulları ve Türk kültür merkezleriyle uluslararası prestijli pek çok üniversitede Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Ayrıca Türkçe üzerine uluslararası olimpiyatlar da düzenlenmektedir. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yeni bir fenomen değildir ve yoğun bir tarihi geçmişe sahiptir. Özellikle de Batı'nın Türkçeye olan ilgisini 19. yüzyıldaki Sanayi Devrimine kadar götürmek mümkündür. Osmanlı Devletinde gerek diplomat gerekse gezgin olarak bulunmuş pek çok Batılı oryantalist Türk dili üzerine çeşitli kitaplar yazmışlardır. Bu kitapların amacı bu “egzotik dili”, Avrupalı meraklısına öğretmek olmuştur. Bu kitaplar arasında yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri açısından en kapsamlısı ve bir anlamda en yenilikçisi, bir İngiliz diplomat ve oryantalisti William Burckhardt Barker tarafından 1854'te yazılmış olan “*A Reading*

III

Book of Turkish with a Grammar and Vocabulary” adlı çalışma olmuştur. Kendini çağdaşlarından ayıran özellikleri dolayısıyla bu tez çalışmasına konu edilmiş olan kitabın 19. yüzyılda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarına ayna tutacağı düşünülmüştür. Nitekim söz konusu kitabın dilbilgisi, yazma (kompozisyon), telaffuz, okuma metinleri ve sözlük bölümlerinin detaylı bir biçimde incelenmiş olduğu bu tez çalışmasının 19. yüzyılda yabancı dil öğretimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Yabancı dil, Dil öğretimi

ABSTRACT**MASTER THESIS****TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS IN THE WEST IN THE 19th
CENTURY: W. B. BARKER'S WORK****Süheyla DOĞAN****Fırat University****Institute of Educational Sciences****Department of Turkish Language Education****2011; Page: X+140**

In today's world, the foreign interest towards Turkey is experiencing a large-scale renaissance due to its ever-increasing role and importance in the international arena. This interest has intensively been directed to the language, which is the main building-block of the country's culture forming the social domain, as much as it is in the political and economical domains. Now, Turkish is taught as a foreign language not only at the universities and private language schools in Turkey, but also at the Turkish schools and cultural centers and many prestigious international universities around the world. Moreover, international Language Olympiads for Turkish Language are now held. However, the teaching of Turkish as a foreign language is not a brand-new phenomenon and has a rich historical background. It is clear that this richness was mostly experienced in the 19th century together with the Industrial Revolution in the West. Many western orientalists that had been to the Ottoman Empire as both diplomats and travelers wrote many works on the Turkish language. And the aim of these books were to teach this exotic language to its European fanciers. Among these books, the most comprehensive and, in a sense, the most innovative one in terms of the foreign language teaching methods and techniques was "A Reading Book of Turkish with a Grammar and Vocabulary" written by an English diplomat and orientalist William. B. Barker in 1854. It is thought that this book, which has been chosen as the subject of this study due to the characteristics that distinguish it from its contemporaries, will mirror

the studies of teaching of Turkish as a foreign language in the 19th century. So, it is predicted that this study, in which the grammar, writing (composition), pronunciation, reading texts and vocabulary parts of the book in question have been analyzed in detail, will make an important contribution to the relevant literature in terms of the subjects of foreign language teaching and teaching of Turkish as a foreign language in the 19th century.

Key Words: Turkish, Foreign Language, Language Teaching

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
ŞEKİLLER	VII
ÖNSÖZ	X

GİRİŞ	1
A) Dil Nedir?	2
B) Dilin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	3

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	6
1.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi	7
1.2. Direkt Yöntem	12
1.3. İşitsel-Dilsel Yöntem	14
1.4. Bilişsel Yöntem.....	16
1.5. Telkin Yöntemi	17
1.6. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	18
1.7. Sessiz Yol Yöntemi.....	20
1.8. İletişimci Yöntem.....	21
1.9. Seçmecı Yöntem (Eclectic Method)	23

İKİNCİ BÖLÜM

19. YÜZYILDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ	25
2.1. 19. Yüzyılda Yabancı Dil Öğretimi.....	25
2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminin 19.Yüzyıl'a Zemin Hazırlayan Tarihçesi	25
2.1.2. 19.Yüzyıl'da Yabancı Dil Öğretimi	26

2.2 19. yüzyılda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.....	29
2.2.1. 19. Yüzyıl'a Kadar Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi'nin Kısa bir Tarihi	29
2.2.2. 19. Yüzyıl'da Batılılara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Durumu	32
2.2.3. 19. Yüzyıl'da Batılılara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılmış Eserler	33
2.2.3.1. Rusça Yazılan Eserler	34
2.2.3.2. Almanca Yazılan Eserler	34
2.2.3.3. Fransızca Yazılan Eserler	35
2.2.3.4. İngilizce Yazılan Eserler.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

“A READING BOOK OF TURKISH WITH A GRAMMAR AND VOCABULARY” ADLI KİTABIN DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1 William Burckhardt Barker'ın Hayatı Ve Eserleri.....	40
3.1.1 Hayatı	40
3.1.2 Eserleri	40
3.2 Kitabın Genel Özellikleri	41
3.3 Dilbilgisi Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar	43
3.3.1. Dilbilgisi Bölümünde İşlenen Konular	45
3.3.2. Dilbilgisi Konularının İşlenişi	53
3.4. Yazma (Kompozisyon) Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar	77
3.5. Telaffuz Ve İmlâ Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar.....	83
3.6. Okuma (Metin) Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar	88
3.7. Sözlük Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar	102
SONUÇ	116
KAYNAKÇA	122
ÖZGEÇMİŞ.....	128
EKLER	
Kitabın Ön kapağı.....	129
İçindekiler Bölümü	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Osmanlıca Alfabe Tablosu	53
Şekil 2: Harekeler Tablosu	54
Şekil 3: İsim Çekim Tablosu	55
Şekil 4: Zamirler Tablosu	56
Şekil 5: Dönüştürme Zamirleri Tablosu	57
Şekil 6: İyelik Ekleri Tablosu	57
Şekil 7: Soru Zamirleri Tablosu	58
Şekil 8: Sayma Sayıları Tablosu	58
Şekil 9: Türkçe Fiil Türetme Tablosu	59
Şekil 10: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 1	60
Şekil 11: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 2	61
Şekil 12: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 3	62
Şekil 13: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 4	63
Şekil 14: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 5	64
Şekil 15: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 6	65
Şekil 16: “Olmak” ve “Olunmak” Fiillerinin Çekim Tablosu	66
Şekil 17: “İm” Eksikli Fiilin Çekim Tablosu	67
Şekil 18: “Var” Eksikli Fiilin Çekimi Tablosu	68
Şekil 19: Olumsuz ve Soru Cümlesi Yapma Tablosu	69
Şekil 20: İyelik Ekinin Kullanım Örnekleri Tablosu	72
Şekil 21: Sözdizimine Örnek Okuma Parçası	73
Şekil 22: “Okumak” Fiilinin Bileşik Zamanlı Çekimleri Tablosu 1	74
Şekil 23: “Okumak” Fiilinin Bileşik Zamanlı Çekimleri Tablosu 2	75
Şekil 24: “Almak” Fiilinin Zarf-fiil Halleri Tablosu	76
Şekil 25: Cümle Oluşturma Örneği 1	82
Şekil 26: Cümle Oluşturma Örneği 2	82
Şekil 27: Cümle Oluşturma Örneği 3	83
Şekil 28: İmlaya Yönelik Dikte Çalışması Sonucunun Tablosu	85
Şekil 29: Türkçe Harflerin Telaffuzu Tablosu	87
Şekil 30: Yuhanna İncili Metninin İlk Sayfası	88
Şekil 31: Okuma Metninde Dipnotla Gramer Anlatımı	90

Şekil 32: Nasreddin Hoca Latifeleri'nin İlk Sayfası	94
Şekil 33: Okuma Metninde Deyim Kullanımına Örnek 1	98
Şekil 34: Okuma Metninde Deyim Kullanımına Örnek 2	98
Şekil 35: Okuma Metninde Deyim Kullanımına Örnek 3	99
Şekil 36 : -mİş'li Geçmiş Zaman Kullanımına Örnek	99
Şekil 37: Kültürel Bilgi (Söylem) Aktarımına Örnek 1	101
Şekil 38: Kültürel Bilgi (Söylem) Aktarımına Örnek 2	101
Şekil 39: Dini Bilgi Aktarımına Örnek	102
Şekil 40: Sözlük Bölümünün İlk Sayfası	104
Şekil 41: Sesli Harflerin Sırlanışına Örnek	105
Şekil 42: Latin Harfleriyle Transkripsiyon	105
Şekil 43: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 1	106
Şekil 44: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 2	106
Şekil 45: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 3	106
Şekil 46: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 4	107
Şekil 47: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 5	107
Şekil 48: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 6	107
Şekil 49: Sözlükte Yer Alan Kelimelerin Etimolojik Grafiği	108
Şekil 50: Sözlükte Yer Alan Sözcük Türlerinin Dağılım Grafiği	109
Şekil 51: Kelimeler Arasında Yapılan Yönlendirme Örneği	110
Şekil 52: Dilbilgisi Bölümüne Yapılan Yönlendirme Örneği	110
Şekil 53: Kelimelerin Tekil – Çoğul Hallerinin Gösterimi 1	111
Şekil 54: Kelimelerin Tekil – Çoğul Hallerinin Gösterimi 2	111
Şekil 55: Halk Arasında Kullanılan (Argo) Kelimelerin Gösterimi	111
Şekil 56: Kelimelerin Telaffuzunun Gösterilişi	112
Şekil 57: İlgili Kelimeyle Oluşturulmuş Kelime Öbeklerinin Verilişi	112
Şekil 58: Eski Kullanım /Yaygın Olmayan Kelimelerin Belirtilişi	112
Şekil 59: Ses Olaylarının Gösterilişi	112
Şekil 60: Kelimelerin Mecaz Anlamlarının Verilişi	113
Şekil 61: Örnek Bağlam Kullanımı 1	114
Şekil 62: Örnek Bağlam Kullanımı 2	115
Şekil 63: Örnek Bağlam Kullanımı 3	115

ÖNSÖZ

Avrupa’ da Yeni Çağ’ın başlamasıyla hız kazanan coğrafi keşifler, Batı’nın ilgisini Doğu’ya yöneltmiştir. Başlangıçta “*binbirgece masalları*”nın fantastik atmosferine yönelen bu egzotik ilgi, zamanla bilimsel bir zemine doğru kaymıştır. Avrupa ülkelerinden pek çok seyyah ve oryantalist, Doğu evrenini yakından tanımak maksadıyla seyahatlere çıkmışlardır. Avrupa’dan Doğu’ya yönelen oryantalistlerin başlıca çalışmalarından biri de filolojik etütler olmuştur. Bu bağlamda Osmanlı Türkçesi, Arapça, Farsça ve Hintçe üzerine incelemeler yapılmıştır. Özellikle Doğu’nun temsilcisi durumundaki Osmanlı’nın resmi dili olan Türkçe 19. Yüzyılda Avrupalıların ilgi alanına girmiş bulunmaktaydı. Bu yüzyılda Osmanlı Devleti ile siyasi, ticari ve kültürel ilişkilerinin ilerlemesini isteyen Batılı devletler, Türkçe öğrenmek maksadıyla pek çok kitap yazmışlardır.

Bu kitapların en önemlilerinden biri, İngiliz oryantalist **W. Burckhardt Barker**’in İngilizlere Türkçe öğretmek için yazdığı “*A Reading Book of Turkish with a Grammar and Vocabulary*” isimli kitaptır. 1854 yılında Londra’da basılan Barker’ın kitabı dilbilgisi, yazma (kompozisyon), telaffuz, okuma metinleri ve sözlük bölümlerinden oluşmaktadır. 19. yüzyılda Batı’da Türkçenin öğretimine yönelik olarak hazırlanmış bu kitabın çağdaşlarından ayıran kendine has özellikleri olması dolayısıyla kapsam olarak Batılılara Türkçenin öğretiminde ilklerden olduğu düşünülmektedir. Bu vesileyle “ XIX. Yüzyılda Batı’da Türkçe Öğretimi Çalışmaları: W. B. Barker Örneği” adlı bu tez çalışmasına konu edilen söz konusu kitabın detaylı olarak değerlendirilmiş olmasının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin 19. yüzyıldaki durumuyla ilgili yapılmış ilk çalışmalardan oluşuyla, alanla ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı açıktır.

Çalışma boyunca göstermiş olduğu yardımlardan ve katkılarından dolayı değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ’ a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, desteğini eksiltmeyen eşim Yunus DOĞAN’ a teşekkürlerimi sunuyorum.

Süheyla DOĞAN

GİRİŞ

Türkçe, insanın onu pratik olarak edinmeye yönelik bir isteği olmasa da, gramerini okumanın bile gerçek bir zevk (Müller, 1861: 308) verdiği bir dildir. Dünyanın farklı bölgelerinde yaklaşık 300 milyon insan tarafından konuşulan Türkçe, bin yılı aşkın bir süredir hem "edebi dil", hem de "devlet dili" (Mert, 2002: 349) olarak kullanılması sebebiyle oldukça eski bir kültür zeminine sahiptir. Yeni sosyal ve siyasi gelişmelerle birlikte önem kazanan Türk dili çok farklı coğrafyalarda ilgi ile karşılanmakta ve bunun sonucu olarak Türkçe öğrenme talepleri de gittikçe artmaktadır (Öztürk vd., 2007:3). Daha 11. yy.da Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış olan Divan-u Lügatî't Türk'te bile Türkçe öğrenmenin önemine vurgu yapılmış ve bu kitabın önsözünde Kaşgarlı Mahmut, Türkçe öğrenmenin ve konuşmanın önemini ve amacını şöyle ifade etmiştir:

"Tanrının devlet güneşini Türk burçlarında doğdurmuş olduğunu ve onların milkleri (mülkleri) üzerinde göklerin bütün teğrelerini (etrafını) döndürmüş bulunduğunu gördüm. Tanrı onlara Türk adını verdi ve onları yeryüzüne ilbay kıldı. Zamanımızın Hakanlarını onlardan çıkardı; dünya milletlerinin idare yularını onların ellerine verdi; onları herkese üstün eyledi; kendilerini hak üzere kuvvetlendirdi. Onlarla birlikte çalışanı, onlardan yana olanı aziz kıldı ve Türkler yüzünden onları her dileklerine erіştirdi; bu kimseleri kötülerin -ayak takımının- şerrinden korudu. Okları dokunmaktan korunabilmek için, aklı olana düşen şey, bu adamların tuttuğu yolu tutmak oldu. Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü almak için *onların dilleriyle konuşmaktan başka yol yoktur*" (Atalay, 1992; Adıgüzel, 2001: 28).

Bu hususlar göz önünde bulundurularak yapılmış olan bu çalışmanın amacı, 19.yy. da (1854) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için William Burck Hardt Barker tarafından hazırlanmış "A Reading Book of Turkish with a Grammar and Vocabulary (Dilbilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı)" adlı eseri, yabancı dil öğretim yöntemleri, özellikle de 19.yy.da yabancı dil öğretimi bağlamında incelemektir. Çalışma konusu bir dilin yabancılara öğretimi olunca, işe en temelden yani "dil" ve "dilın

yabancı dil olarak öğrenimi/öğretimi” kavramlarını özetle ele alarak başlamak yerinde olacaktır.

A) Dil Nedir?

19. yüzyılda yaşamış, Alman filolog ve oryantalist Frederich Max Müller , “*Lectures on The Science of Language*” adlı eserinin girişinde bu soruya özgün benzetimler yaparak şu ifadeleriyle cevap arar:

“Kelime çalışması yapmak bir okul çocuğuna sıkıcı gelebilir, tıpkı bir kaldırım işçisine taş kırmanın zor gelmesi gibi. Ancak bir yer bilimcinin dikkatle bakan gözünde bu taşlarda ilgi çeken o kadar çok şey vardır ki; - yoldaki mucizeleri görür, her bir kazmada adeta yola ait eski kayıtları okur. Aynı şekilde , dilin de, sadece sabırlı bir öğrencinin öğrenmeye meraklı bakışına açtığı kendine ait harikaları vardır. Altında pek çok kayıt yatar, her bir kelimesinde nasihat vardır” (1861: 13).

Dilin “kutsal bir zemin” olduğunu belirten Müller, bunun sebebini ise üç farklı varsayım ile şöyle açıklamaya çalışır:

“...çünkü o düşüncelerin yatağıdır. Ama hala dilin tam olarak ne olduğunu açıklayamamaktayız. Doğanın bir ürünü, insanın sanat eseri ya da Allah’ın bir lütfü olabilir. Fakat bunlardan hangisine ait olursa olsun, hep eşsiz ve benzersiz görünmüştür. Eğer doğanın ürünüyse, sadece insana ayırdığı en son ve en parlak ürünüdür. Eğer, insanın sanat eseriye, sanatçısını neredeyse ilahi yaratıcının seviyesine yükseltmiş gibidir. Eğer Allah’ın bir lütfü ise, Allah insanla, insan da ibadetinde, duasında ve tefekküründe Allah’la dil aracılığıyla konuştuğu için, dil Allah’ın en yüce armağanıdır” (1861: 13).

Bize armağan olarak verilmiş olan dilin var olma boyutunu düşünce boyutuyla birleştirerek bütün bunların bir anlam dahilinde dışavurumunu üstlendiği, insanın varlık dünyasının bir aynası olarak karşımıza çıktığı görülür (Altuner, 2005). İnsanın var olduğu evrendeki yerini ve değerini belirleyen dil, insanı insan yapan, onun duygularını, düşüncelerini, istek ve davranışlarını aktarmaya yarayan bir unsurdur (Doğan, 2009: 2).

Sahip olduğu muhtelif işlevleriyle kendini gösteren dil, onu ele alanlar tarafından birbirinden farklı tanımlarıyla karşımıza çıkmıştır. Şöyle ki:

Dil; toplumsal yaşamın bir parçası olarak, sonsuz anlam boyutları taşıyan ve bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. pek çok olgularla kesişimleri bulunan bir işaretler dizgesidir (Eker, 2005 : 3).

Aynı şekilde bu alana çalışmalarıyla yön vermiş Muharrem Ergin ise dili “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese” olarak tanıtır” (Ergin, 2005 : 3).

Dil, insan oluş macerasının varlık alanına ilk adımıdır, insanın yarattığı ve onunla var olduğu dünyasıdır (Erenoğlu, 2008: 65).

Doğan Aksan’ın tanımıyla (2003: 11) “bir anda düşünemediğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren dil, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır”.

“Dil, çocukta kendiliğinden gelişen ve bilinçli bir çaba ya da formal bir öğretim olmadan, kendine özgü mantığı anlaşılmaksızın işletilen niteliksel olarak her bireyde aynı olan, bilgi işleme ya da akıllı davranma gibi daha genel yeteneklerden farklı olan karmaşık ve özel bir kabiliyettir” (Pinker, 1994: 18).

Yapılan tanımlar çoğaltılabilir ancak, söz konusu tanımlardan çıkarılabilecek en çarpıcı yön ise Roucek ‘in dediği gibi “dilin insanlar arasında bir iletişim aracı” olduğudur (Demirel, 1999: 9).

İnsanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınan ve başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede ve tutumda ortak bir payda yaratılma süreci olan (Sever: 51) iletişimin sağlanabilmesi dilin öğrenilmesine ve öğretilmesine bağlıdır. Dilin öğrenimi ve öğretimi ise, ana dili öğrenimi - öğretimi ve yabancı dil öğrenimi ve öğretimi olarak ikiye ayrılrsa da, bu çalışmanın konusu gereği yabancı dil kavramına, öğrenimine ve öğretilmesi noktalarına değinilecektir.

B) Dilin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi ve Öğretimi

Yabancı dil temel olarak, insanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği anadilinden farklı olarak, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda öğrenilen dil olarak tanımlanabilmektedir.

Tarih boyunca insanların değişik amaç ve biçimlerde yabancı dil öğrendikleri bilinmektedir. Bireyin başka bir toplum içinde hayatını sürdürmek zorunda kalması,

kendi kültürel değerlerini diğer dilleri konuşan insanlara aktarma isteği veya onların kültürel değerlerini öğrenme merakı ve bunun yanında hem bireysel hem de kurumsal olarak ticaret, siyaset, askerlik, bilim, sanat, çalışma, turizm, eğitim, kültür, haberleşme alanlarında ikili-çoklu olmak üzere türlü ilişkiler kurup yürütebilmeleri için anadillerinden başka dilleri öğrenme gereksinimi duymuşlardır (Demircan, 2002: 17).

İnsanoğlunun yabancı dil öğrenme teşebbüsleri, insanlık tarihinin ilk dönemlerine kadar dayanır. Hatta denilebilir ki yabancı dil öğretim metodolojisi binlerce yıllık insanlık tarihi kadar eskidir. Doğal olarak bu uzun dönemin büyük bir çoğunluğu itibariyle, yabancı dil öğrenimi sistemli, bilinçli ve bilimsel çalışmadan mahrum bir ortamda gerçekleşmiştir. Dilbilgisi kurallarının incelenmesi bir tarafa, yazının bile kullanılmadığı bu uzun dönemde izlenen tek yol, o dili anadil olarak konuşan kişilerle doğal iletişim ortamına girmekten ibaretti (Krashen ve Terrell, 1983: 7; Ellidokuzoğlu).

Her şeyden önce, kabul etmek gerekir ki, (Demircan, 2002: 19) yabancı dil öğrenimi ve öğretimi herkesi ilgilendiren zorlu, çoğu zaman zorunlu bir süreçtir. Ancak sabır isteyen bu uzun soluklu sürecin getirileri düşünüldüğünde, yabancı dil öğrenme gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır. Nitekim Nermi Uygur (1996: 30), çok kültürlülüğe açılmanın yolunun, yabancı kültürü en iyi yansıtan araç olan yabancı dili öğrenmek olduğuna işaret etmiştir. Bunun yanı sıra, “bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu o toplumun dilini bilmekten, öğrenmekten geçer (Özil, 1991: 96) gerçeğini de unutmamak gerekir (Köse , 2005: 161). Her dilde kavramlar dokusu bulunduğu ve her dil insanlığın bir bölümünün tasarlama biçimini ele aldığından, kısacası her dil özel bir dünya görüşünün yankısı olduğundan, yabancı bir dilin öğrenilmesi de insana yeni bir görüş kazandırır, görüş açılarını çoğaltır (Akarsu, 1998 : 64; Köse, 2005: 161).

Yine aynı şekilde, yabancı dil öğrenen biri, o dilin kültürü sayesinde, kendi kültürünü değerlendirebilir ve kendi konumuna daha nesnel bir açıdan bakabilir. Daha net bir şekilde ifade etmek gerekirse yabancı olanı anlamak (Özil, 1991: 99) kişinin dünyaya bakış ufkunu genişletir ve bir toplumu, kalıplaşmış düşünce biçimlerinin ötesine yeni kavramlar, yeni anlatımlar taşıyabilir ancak (Köse, 2005: 162). Yabancı dilin öğrenilmesi mevzusu, beraberinde, bir kelime oyunuyla, öğrenim kadar önemli olan öğretim bahsini de getirmektedir. Heyd (1990: 9), “yabancı dil öğretimini, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümü” olarak tanımlar ve devam eder: “Yabancı dil öğretiminin

yaygınlaşmasında Avrupa'nın sanayileşmesiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmeler etkili olmuştur. Diğer taraftan ticaretin ve ulaşım olanaklarının yaygınlaşmasıyla yabancı dil, pratik anlaşma aracı olarak önem kazanmıştır" (Şahin, 2007: 465).

Benhür (2002: V), doktora tezinin önsözünde dilin yabancılara öğretilmesinin önemini şu şekilde yorumlar: " 20.yy.da yapılan savaşlar da göstermiştir ki , silahlı mücadelede kazanan taraf bile aslında kaybetmiştir. Özellikle I. ve II. Dünya savaşında milyonlarca insanın ölmesinin yanı sıra gerek savaşı kaybeden, gerekse kazanan ülkelerin ekonomileri çok büyük zararlar görmüştür. Buradan hareketle sıcak savaşın yavaş yavaş yerini soğuk savaşa bıraktığı dünyamızda, soğuk savaşın üç önemli silahı vardır: Bunlar ekonomik bakımdan güçlü olmak, teknolojik açıdan gelişmiş olmak ve dilini yabancılara öğretmektir.Bu anlamda Avrupa ülkelerinde XIX.yy. ortalarından itibaren başlayan yabancı dil öğretime verilen önem günümüzde inanılmaz boyutlara ulaşmış sadece bir eğitim alanı olarak değil aynı zamanda dünya çapında büyük bir endüstriye dönüşmüştür."

Madrid'te, 17-18 Kasım 1995 tarihlerinde gerçekleştirilen Fransızca Öğretmenleri 1. Kongresi'nde, dil öğretiminin salt bir öğrenme olmadığı, kişilik gelişimi ve kültürel hoşgörünün oluşmasına da önemli katkılar sağladığı sonuç bildirgesinde yer alan şu cümlelerle vurgulanmıştır:

"Yabancı dillerin öğretimi, kendi içinde bir amaç olarak görülmemelidir. İletişim ve sosyo-kültürel bakışların değişim aracı olan dilin öğrenimi aynı zamanda bir kişilik oluşum sürecidir. Çocuğun, erişkinin ve yetişkinin ister istemez birtakım etkiler altında kaldığı bu süreçte, başkasını, yabancıyı, yabancı olanı kabullenmede çeşitliliğin ve yaşadığımız dünyada çoğulculuğun kavranması bakımından önemli bir rol oynar" (Fernandes, 1996: 16; Köse, 2005: 162).

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Öğretim işinin tatbiki elbette bir takım yöntemler dahilinde gerçekleşecektir. Söz konusu dil öğretimi ve özellikle de yabancı dil öğretimi olunca , birbirinden farklı yaklaşıma dayandırılan ve çok sayıda öğretim tekniğiyle hayat bulan birbirinden farklı aynı zamanda ortak prensipleri bulunan yabancı dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır.

Dil öğretim yöntemlerinin tarihi kısaca incelendiğinde, günümüzde var olan çağdaş yöntemlerin tartışılması için bir zemin hazırlanmış olur ve bu yöntemler analiz edilirken temel alınan konular ele alınmış olur. Bu tarihsel boyuttan bakıldığında, modern yöntem niteliklerinin doğuşuna neden olan kaygıların, yabancı dillerin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin tartışmaların merkezinde yer alan kaygılara benzediği görülebilmektedir. Tarih boyunca dil öğretim yöntemlerinde görülen değişiklikler öğrencilerin gereksinim duydukları yeterlik derecesindeki değişiklikleri de yansıtmaktadır; örneğin, bir zamanlar dil öğreniminin amacı okuma-anlama becerisiyken, günümüzde bu amacın sözel yeterliğe doğru kaydığı görülmektedir. Yöntemlerdeki değişiklikler, aynı zamanda dilin doğası ve dil öğrenimine ilişkin kuramlardaki değişiklikleri de yansıtmaktadır (Richard ve Rodgers, 2001: 3).

Dil öğretimi alanında çalışan herkesin doğru değerlendirme yapabilmesi, çalışmaları esnasında karşılaştığı sorunları sağlıklı bir çözüme kavuşturabilmesi için dil öğretiminde kullanılan yöntemleri bilmesi yararlı olacaktır. Kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin her biri öğrenme koşulları; öğretmen, araç- gereç, zaman, amaç vb. etmenlere göre değerlendirilmelidir.

Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil öğretimi alanında ve yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri kısaca tanıtılacaktır. Teze konu olan kitap 19. yüzyıla damgasını vuran Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile yazıldığı ve bu yöntem hakkında verilen özelliklerin büyük oranda kitabın Türkçe öğretim yönteminin özelliklerini yansıttığı için, ve de bu yöntem aynı zamanda yöntemlerin kronolojik sıralamasında en başta yer alarak bir anlamda diğer yöntemlerin gelişmesine neden olduğu için bu yöneme daha ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan başlıca yöntem ve yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (The Grammar-Translation Method)
2. Düz varım Yöntemi (The Direct Method)
3. İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audio-Lingual Method)
4. Bilişsel Yöntem (The Cognitive Approach)
5. İletişimci Yaklaşım (The Communicative Approach)
6. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
7. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
8. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)
9. Seçmecî Yöntem (The Eclectic Method)

1.1 Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)

Bu yöntemin öncü destekçilerinin isimlerinin de göstereceği gibi (Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf, ve Johann Meidinger), Dilbilgisi-Çeviri Alman öğretiminin bir ürünüdür ve daha az tanınmış bir eleştirmenin belirttiği gibi, yöntemin amacı "bir şeyin kendisini bilmektense o şey ile ilgili her şeyi bilmek" (W. H. D. Rouse, Kelly 1969: 53) idi. Dilbilgisi-Çeviri aslında Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk başlarda Prusya Yöntemi olarak tanındı. (Amerikalı bir klasik diller öğretmeni olan B. Sears tarafından yazılmış ve 1845'te basılmış bir kitap *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language* (Kelly, 1969) [Latin Dilinin Unsurlarının Öğretilmesinde Çıçero ya da Prusya Yöntemi] başlığını taşımaktaydı (Richards ve Rodgers , 2001: 5) .

19. yüzyıl başında Almanya'da başlayan ve Prusya liselerinde değişmez bir yöntem olan Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi, İngiltere'de de liselere zorunlu yabancı dil dersi konunca, bu okullarda kullanılmak üzere dil öğrenmeyi kolaylaştıracak bir yenilik olarak benimsendi, ama sınıf öğretimine uygulamada başarı sağlanmadı (Demircan, 2002: 151). Richard ve Rodgers (2001:6)'a göre Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nin temel özellikleri şunlardır:

1. Yabancı dil çalışmasının hedefi bir dili o dilin edebiyatını okumak için öğrenmek ya da yabancı dil çalışmasından kaynaklanan zihinsel disiplinden ve entelektüel gelişmeden yararlanmaktır. "Edebiyat dili, konuşma dilinden üstündür. Öğrencilerin hedef kültürdeki etkileşimleri, edebiyat ve güzel sanatlarla sınırlıdır" (Larsen-Freeman, 2000: 16).

2. Dilbilgisi-Çeviri bir dili araştırmanın bir yoludur ve işe önce dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizi ile başlar; sonra bu bilgiyi metinleri kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çeviri yapma göreviyle uygulamaya koyma gelir. Dil öğrenimini, yabancı dilin biçimini ve sözdizimini anlayıp yönlendirmek için kuralların ve gerçeklerin ezberlenmesi olarak görür. "Anadil, ikinci dilin ediniminde bir değinme sistemi olarak korunur" (Stern, 1983: 455).
3. Okuma ve yazma temel unsurlardır; konuşma ya da dinlemeye verilen sistematik önem çok az ya da hemen hemen hiçtir.
4. Sözcük seçimi sadece kullanılmakta olan okuma metinlerine dayanır ve sözcükler iki dilde sözcük listeleri, sözlük çalışması, ve ezber yolu ile öğretilir. Tipik bir Dilbilgisi-Çeviri metninde, sözcükleri ve karşı dildeki anlamlarını içeren bir liste verilir ve çeviri alıştırmaları yer alır.
5. Cümle temel öğretim ve dil alıştırmaları birimidir. Dersin çoğu cümlelerin hedef dilden kaynak dile, kaynak dilden de hedef dile çevirisi ile geçer ve yöntemin belirgin özelliği cümlenin odak teşkil etmesidir. Dil öğretim çalışmasına, daha önceki yaklaşımlar dilbilgisini yabancı bir dildeki metinlerin incelenmesinde bir yardımcı olarak kullanmak şeklinde yaklaştılar. Ancak bunun ortaokullardaki öğrenciler için çok zor olduğu düşünüldü ve cümle üzerindeki ilgi dil öğrenimini kolaylaştırmak için bir çabaydı (Howatt, 1984: 131).
6. Doğruluk ve kesinlik vurgulanır. Öğrencilerden çeviride üst düzeylere gelmeleri istenir, bunun nedeni "içten gelen bir ahlak değerinin yanı sıra, yüzyılda ortaya çıkan ve sayıları hızla artan yazılı sınavları geçmek için bir koşul olan doğruluk ve kesinliğin şaşmaz standartlarına verilen büyük önceliktir"(Howatt, 1984: 132). Diğer bir deyişle "öğrenci bir dili diğer bir dile çevirebiliyorsa başarılı sayılır. Bu nedenle cümle, öğrenme öğretme sürecinin temel yapıtaşısıdır ve cümleye dayalı öğretim, bu yöntemin en belirgin özelliğidir" (Larsen-Freeman, 2000: 15).
7. Dilbilgisi tümdengelimine göre öğretilir - yani, önce dilbilgisi kuralları sunulup incelenir, sonra çeviri yolu ile alıştırmaları yapılır. Çoğu Dilbilgisi-Çeviri kitabında, kitap boyunca dilbilgisi konularının sıralamasına dayanan bir program izlenmekteydi ve dilbilgisini organize ve sistematik bir yoldan öğretme çabası vardı.

8. “Öğretim ana dilde yapılır. Hedef dilin çok az aktif kullanımı söz konusudur” (Brown, 2000: 15). Yani öğrencilerin ana dili dersin dilidir. Yeni maddelerin açıklanmasında ve yabancı dil ile öğrencilerin ana dili arasında yapılması gereken kıyaslamaların gerçekleşmesinde kullanılır.
9. Telaffuza verilen önem çok azdır ya da hiçtir (Brown, 2000: 16). Özetle, öğrenciye önce dilbilgisi kuralları gösterilir, kurallarla ilgili açıklamalar yapılır. Daha sonra dilbilgisi kurallarına örnekler içeren metinler okunur. Metinlerdeki bilinmeyen sözcükler çıkarılıp bunların anadildeki karşılıkları verilir. Dilbilgisi kurallarının anlaşılıp anlaşılmadığını, sözcüklerin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek için öğrencilere çeviriler yaptırılır” (Tapan, 1993: 192–193).

Dilbilgisi-Çeviri 1840'lardan 1940'lara kadar Avrupa'ya ve yabancı dil öğretimine hakim oldu ve uyarlanmış formda bugün de dünyanın bazı yörelerinde kullanılmaya devam etmektedir. En iyi hali ile, Howatt'ın (1984) belirttiği gibi, hiç de eleştirmenlerin söylediği türden bir korku unsuru değildi. Bu yöntemin en kötü örnekleri Fransızca ve Almanca çalışmanın klasik dilleri çalışmaktan hiç de daha az zor olmadığını sergilemek isteyenler tarafından dil öğretim dünyasına sunuldu. Bunun sonucunda da binlerce okul öğrencisi tarafından nefretle hatırlanan tür Dilbilgisi-Çeviri oluştu zira bu öğrenciler için dil öğrenmek hiç kullanılamayacak dilbilgisi kuralları ve sözcüklere ait sonsuz sayıdaki listenin ezberlenme tecrübesi, resmi ya da edebi düzyazının kusursuz çevirisinin üretilmeye çalışılması anlamını taşımaktaydı. Her ne kadar Dilbilgisi-Çeviri çoğu kez öğrencilerin bunalmasına neden olsaydı da, öğretmen konuların açıklanmasında kendi anadilini kullandığı için, öğretmenden çok az talepte bulunan bir yöntemdir. Edebi metinlerin anlaşılmasının yabancı dil çalışmasının temel odağı olduğu durumlarda ve konuşma bilgisini edinmeye çok az gereksinim olduğu durumlarda hala kullanılmaktadır. Günümüzde üniversitelerde yabancı dil öğretimi için kullanılan kitaplar çoğu kez Dilbilgisi-Çeviri'nin prensiplerini yansıtır. Bu kitaplar genelde dil öğretimi ya da uygulamalı dilbilim yerine edebiyat eğitimi görmüş kişilerin yazdığı kitaplardır (Richards ve Rodgers, 2001: 7).

Nae (2004: 36) daha objektif bir perspektiften bakarak Dilbilgisi Çeviri Yönteminin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini kapsamlı bir şekilde özetlemektedir:

Olumlu Yönleri:

1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencilere ana dillerini bir öğrenme aracı olarak kullanma olanağını sunmaktadır, böylece öğrenciler başlangıç seviyesinde kendilerine güvenmektedirler, bunun sonucunda öğrenci ve sınıf içi iletişim gelişmektedir. Dolayısıyla bu yöntem dil öğreniminin tüm seviyelerinde kullanılabilir.
2. Öğrenciler hedef dilin anadil konuşucusu ile iletişim kurmalarına gerek kalmadan ileri düzeyde hedef dil bilgisine ulaşabilmektedirler.
3. Öğrencilere hedef dilde ne söylemeleri gerektiğini değil, nasıl söylemeleri gerektiğini de göstererek öğrencilerin dilsel sistemler ve bu sistemleri kullanma arasındaki farkları da görmelerini sağlamaktadır
4. Ders malzemeleri iyi seçilirse, yöntem öğrencilere dil ile birlikte kültürü aktarmayı da sağlamaktadır (Pirinç, 2010: 6-7) .

Ancak bu yöntemin birçok olumsuz yönleri de bulunmaktadır:

1. Bu yöntem dilbilgisine öncelik tanınmaktadır ve dilin iletişim boyutunu göz ardı ederek öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurulması açısından başarısızlık yaratmaktadır. Nitekim, Polat (1993: 182), Amerikan dilbilimcisi Bloomfield’den yaptığı bir alıntıda Bloomfield’in daha 1914 yılında Amerikan öğrencilerine bu yöntemle Almanca öğrettiğine ilişkin deneyimlerini ve gözlemlerini aktarırken, Amerikan okullarında bu yöntemle yabancı dil öğrenen her 1000 öğrenciden birinin bile, yabancı dilde karşılıklı konuşmayı gerçekleştiremediğini dile getirmektedir. Polat verdiği bu örnekle haklı olarak doğal iletişim ortamlarında gereksinim duyduğumuz temel dil becerilerinin Dilbilgisi-Çeviri yöntemine ait etkinlikler ve stratejilerle geliştirilmesinin mümkün olamayacağını savunmaktadır (akt.Aktaş, 2005: 94).
2. Dinleme ve konuşmadan ziyade okuma ve yazmaya odaklanılmaktadır.
3. Sözcelerin sınırlı ya da dolaylı yoldan kullanılmasını vurgulamaktadır.
4. Ezbere öğrenme ya da mekanik öğrenme, beceri edimine tercih edilmekte ve verilen örneklerin dışına çıkılması özgürlüğü kısıtlamaktadır.
5. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencinin anadilindeki (kaynak dildeki) her şeyin eksiksiz olarak hedef dile dönüştürülebileceği gibi bir yanlış izlenim yaratmaktadır. Kaynak dildeki her sözcük veya ifadenin hedef dilde tam bir

tanımı olduğu görüşünü ortaya koyar. Ancak Winter (1961: 98)' e göre, çeviri yapma sürecinde en basit ve en temel gereksinimler bile bir zorlukla karşılaşılmadan bir dilden bir diğ er dile çevirisinin yapılması mümkün değildir. **A** dilindeki bir mesajın içeriği **B** diline çevrildiğinde tamamıyla aynı ifadelerle eşleşmeleri olanaksızdır. Çünkü ifade edilebilen ve ifade edilmesi gerekenler bir dilin kendi özellikleri tarafından belirlenmektedirler. Halliday (1970: 143), dilin olay veya durumlara bakış tarzımıza karar vermemize yardımcı olduğunu; böylece de kendi dilimizde olduğundan farklı bir bakış açısına ulaşmanın zihinsel bir çaba gerektirmekte olduğunu söyler.

6. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencileri kültür, amaç, bağlam, pratiklik ve üretim gibi konulardan uzak durmaya teşvik etmektedir.
7. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, bağlamdan bağımsız kullanılan tümceler bağlaşıklık ve bağdaşıklık gibi konuları göz ardı eder (Nae, 2004; Pirinç, 2010).

Sonuç olarak, Dilbilgisi-Çeviri'nin hala yaygın bir biçimde uygulandığını söylemek doğru olabilir. Uzun yıllar, ülkemizde orta öğretim ve yüksek öğretimde kullanılan bu yöntem, yabancı dil öğretimini önemli bir çıkmaza sokmuştur (Hengirmen, b.t.: 19). Öğrencilerin tümünün aynı dili konuşması durumunda, çok sayıda öğrenciye aynı anda ders vermeye uygun olması sebebiyle uygun bir öğretim şeklidir; ancak , öğretimde anadilin güçlü bir etkisi olduğu için, farklı dil özelliklerine sahip sınıflarda ya da anadilleri birbirinden farklı olan öğrencilerin oluşturduğu öğrenme gruplarında uygulanması imkânsız denecek kadar zordur. Dilbilgisi ve çeviri yöntemi daha ziyade zihinsel bir çalışmaya dayandığı için akli melekeleri geliştirme özelliğine sahiptir. Zeki ve büyükler için geçerlidir. Ancak yeni neslin ihtiyacına cevap veremediği için uygun ve pratik sayılmaz. Küçükler için ise uygun görülmemektedir. Çünkü (Richards ve Rodgers, 2001: 7) kuramı olmayan bir yöntemdir. Onu haklı çıkarmayı, dilbilim, psikoloji ya da eğitsel teori ile bağdaştırmayı amaçlayan hiçbir çalışma yapılmamıştır .

On dokuzuncu yüzyılın ortalarında ve sonlarında Dilbilgisi-Çeviri'ye olan tepki birkaç Avrupa ülkesinden başlayarak gitgide artmıştır. Yenilikçi Hareket diye anılan bu akım yeni dil öğretim yollarının temellerini atmış ve günümüze kadar süregelen tartışmaları doğurmuştur (Richards ve Rodgers, 2001: 7).

1.2 Direkt Yöntem (Dolaysız Yöntem, Düzvarım Yöntemi, Direct Method)

Yabancı dili ne dilbilgisi kurallarını ezberleyerek ne de çeviri ya da başka türlü açıklamalar yoluyla, anadilden yararlanmaksızın, ama öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak öğrenme yolu *dolaysız yöntem* adını alır. Bu yöntem 19. yüzyılın başından sonuna değin yaygın olarak kullanılan Dilbilgisi – Çeviri yöntemine bir tepki olarak 20. yüzyılın başında ortaya çıkıp, bu yüzyılın ilk yarısında çok geniş ölçüde kullanılmıştır (Demican, 2002: 171). Psikolog Gestalt’ın bütüncül, Herbart’ın eğitim ve Humboldt’un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur (Tosun, 81).

Dolaysız yöntemin ana çıkış noktası, Gouin’in ikinci dil öğreniminin, anadil öğrenimine benzemesi gerektiği fikrini ileri sürdüğü, Series Method’udur (Brown, 2000: 44). Richard ve Rodgers’ın (1986: 9-10) özetlediği Direkt Yöntemin ilkeleri Brown’da (2000: 45) şöyle yer alır:

1. Dersler bir diyalog ya da kısa bir hikayeyle başlar. Önce sözlü öğretim yapılır. Bu nedenle, dilbilgisi ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir. (Demirel, 2004: 33).
2. Sınıf içi öğretim sadece hedef dilde yapılır (Brown, 2000: 45). Hedef dilin yoğun bir şekilde kullanılması gerekir. Anadili kullanımına ve çeviriye izin verilmez (Richards ve Rodgers, 2001: 6).
3. Sadece günlük kullanılan kelimeler ve cümleler öğretilirdi (Brown, 2000: 45). Öğrenciler hedef dilde düşünmeyi mümkün olduğu kadar çabuk bir şekilde öğrenmelidirler. Öğrenciler, kelimeleri bir liste halinde ezberlemekten çok onları cümle içinde kullanabiliyorlarsa, kelime bilgisi daha doğal bir şekilde edinilmektedir (Larsen-Freeman, 2000: 27).
4. Sözel iletişim becerileri, dikkatli bir biçimde kademelendirilmiş bir ilerlemeyle, küçük yoğun sınıflarda öğrenci ve öğretmen arasındaki soru cevap usulüyle yapılandırılır (Brown, 2000: 45). Öğrenciler, hedef dilde düşünmeyi en kısa zamanda öğrenmelidirler. Dil öğreniminin amacı, iletişim kurabilmektir. Dersler, bazı konuşma etkinlikleri içermelidir. Bu nedenle, öğrenciler, hedef dilde soru sorup cevaplayabilmelidirler (Larsen-Freeman, 2001: 27).
5. Dilbilgisi tümevarım (sezgi) yoluyla öğretilirdi. Ayrıca dilbilgisinin görsel yolla, göze hitap ederek anlatılması ve belli bir ortamda verilmesi istenir. Kural, bu sürecin ardından verilebilir. Yeni dilbilgisi yapıları öğretilirken, sürekli dinleme

ve tekrara yer verilir. Yöntemin başarısında, görerek öğrenme ve örneklendirme oldukça önemlidir. Dilbilgisi öğretiminde önce eylemler öğretilir ve çekimlerine daha sonra geçilir (Demirel, 2004: 34).

6. Yeni öğretilecek şeyler sözel olarak tanıtılırdı.
7. Somut kelimeler gösteri (demonstrasyon), nesneler ve resimler yoluyla; soyut kelimeler ise çağrışım (association of ideas) ile öğretilirdi (Brown, 2000: 45). Kullanılan resimler ve hareketler, dilde anlamı kuvvetlendirmek için yapılır (Celce-Murcia, 2001: 6). Öğretmen, açıklama veya çeviri yapmamalı, sadece gösteri yolunu kullanmalıdır. Öğrencilerin, hedef dil ile anlamlı doğrudan ilişki kurmaları esastır (Larsen-Freeman, 2001: 28).
8. Hem konuşmayı-anlama hem de dinleneni-anlama öğretilirdi (Brown, 2000: 45). Bu yöneme göre; okuma, dil eğitiminin başında öğretilmeli ve konuşma yeteneği ile birlikte geliştirilmelidir. Çünkü dil, konuşma demektir (Larsen-Freeman, 2001: 29).
9. Doğru telaffuz ve dilbilgisinin üzerinde durulurdu (Brown, 2000: 45).
10. Bu yöntemde hatalara karşı tutum, katı değildir. Çok çeşitli teknikler kullanan öğretmen, öğrencilerin hatalarını mümkün olduğunca kendilerinin düzeltmesini bekler (Larsen-Freeman, 2001: 19).
11. Öğretmenden hedef dili çok iyi bilmesi ve konuşması beklenir. Öğretmenin, doğal dil konuşucusu veya hedef dili konuşmada ileri derecede yeterli olması gerekmektedir (Celce-Murcia, 2001: 6). Dolayısıyla , bu yöntem, büyük ölçüde öğretmenin enerjisine dayanır. Öğretmen, anadile başvurmaksızın anlamı çeşitli yollarla açıklamak konusunda becerikli olmalıdır (Demirel, 2004: 34).
12. Dolaysız Yönteme bağlı olarak geliştirilen teknikler ise şu şekilde sıralanabilir. **1) Sesli Okuma:** Öğrenciler, bir metin, oyun ya da bir diyalogu sesli olarak sırayla okurlar. Her öğrenciden sonra, öğretmen mimikler, resimler ya da örneklerle konuyu açıklamaya çalışır. **2) Soru Cevap Alıştırması:** Bu alıştırmada sadece hedef dilde yapılır. Öğrencilere sorular sorulur ve onlar da yeni sözcükleri ve dilbilgisi kurallarını tekrar etmek için cevaplar verirler. **3) Öğrencilere Kendi Hatalarını Düzelttirme:** Bu teknik iki şekilde uygulanabilir. Birinci olarak; öğretmen, öğrencinin kullandığı yanlış ifadeyi uyarıcı bir dille tekrar eder. Böylece öğrenci hata yaptığını fark eder ve düzeltme yoluna gider. İkinci olarak; öğretmen, öğrencinin sözünü tam hata yaptığı

yerden önceki kısımda durarak tekrar eder. Bu sayede öğrenci bu bölümde hata yaptığının farkına varır. **4) Konuşma Alıştırması:** Bu alıştırmada, öğretmenin öğrencilere etkileşim halinde sorular sorması ile yürütülür. Sorular, dilbilgisi konularını içerebilir. **5) Boşluk Doldurma:** Bu teknik, Dilbilgisi Çeviri yönteminde de yer almaktadır. Ancak, bu yöntemde kullanımı daha farklıdır ve sorularda hiçbir dilbilgisi kuralı doğrudan uygulanmaz. **6) Dikte Tekniği:** Öğretmen, metni üç kere okur. İlk seferde, normal hızda okur ve öğrenciler dinler. İkinci seferde, öğrencilerin duyduklarını not almaları için yeteri kadar durularak okunur. Son olarak, öğretmen yine normal hızda okur ve öğrenciler notlarını kontrol ederler. **7) Paragraf Yazma:** Öğretmen, öğrencilerin kendi istedikleri konuda ya da okunulan parça model alınarak bir paragraf yazmalarını ister (Larsen-Freeman, 2001: 30 -32).

Direkt Yöntem 19. yüzyılın sonuna doğru ve hatta 20. yüzyıla kadar oldukça önemli bir popülerliğe sahipti. En yaygın olarak da , öğrencilerin yüksek motivasyonlu (iyi güdülenmiş) olduğu ve anadilini konuşan öğretmenlerin çalıştırıldığı özel dil okullarında kabul gördü...Ancak, Direkt Yöntem, bütçe, sınıf mevcudu, zaman ve öğretmen alt yapısındaki kısıtlılıkların metodun kullanımını zorlaştırdığı devlet okullarında pek kabul görmedi. Ayrıca bu yöntem, zayıf teorik temelleri dolayısıyla eleştiriliyordu...20. yüzyılın ilk çeyreğine gelindiğinde, hem Avrupa’da hem de Amerika’da Direk Yöntemin kullanımı oldukça gerilemişti. Dil öğretimi programlarının çoğu tekrar Dilbilgisi-Çeviri yöntemine ya da yabancı dillerde okuma becerilerine vurgu yapan “okuma yaklaşımına” dönmüştü. Ancak ilginçtir ki 20. yüzyılın ortasında, Direk Yöntem yeniden ortaya çıkarıldı ve belki de modern çağın tüm dil “devrimleri”nin en göze çarpanı olan İşitsel-Dilsel Yönteme doğru yönlendirildi (Brown, 2000: 45).

1.3 İşitsel – Dilsel Yöntem (Kulak Dil Alışkanlığı, Auodiolingual Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem de (The Audio-Lingual Method) aynen Düz varım Yöntemi gibi konuşma becerisini temele almaktadır. Ancak Düz varım Yöntemi’ne göre kuramsal temellerinin oldukça güçlü olduğu düşünülmektedir. 1940’lı yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır.

Yöntemin İlkeleri:

1. Konuşma yazmadan daha önemlidir. İnsan önce konuşmayı sonra yazmayı öğrenir. Bu nedenle dil öğretiminde şu sıra izlenmelidir:
 - a) dinlediğini anlama
 - b) konuşma
 - c) okuduğunu anlama
 - d) yazma
2. Davranışçı psikologların etkisiyle dil bir alışkanlıklar sistemi olarak tanımlanmıştır. Bu konuda B.F.Skinner'in görüşleri etkili olmuştur. Çocuk, içinde bulunduğu toplumun dilini alışkanlıklar kazanarak öğrenir. Skinner'in Edimsel Koşullandırma kuramına göre taklit ve ezber , tümce kalıplarının sık sık tekrarlanması, yabancı dil öğretiminde oldukça yararlı görülmektedir.
3. Dil hakkında bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir. Anadilini konuşan çocuklar ve pek çok insan dilbilgisi bilmez. Bu nedenle uzun uzadıya dilbilgisi kurallarını öğretmek gereksizdir. Bu ilke dilbilgisi –çeviri yöntemine karşı duyulan tepkiyi belirtir.
4. Toplumun konuştuğu güncel dil öğretilmelidir. Genellikle dilbilgisi kurallarını öğretmek için basit, yapay tümceler kurulur. Örnek metinler, klasik edebiyattan modası geçmiş, güncelliği kalmamış kitaplardan seçilmemeli, bunlar yerine halkın konuştuğu doğal dil öğretilmeli, çağdaş metinlerden örnekler verilmelidir.
5. Yapısal dilbilimcilere göre her dilin kendine göre bir yapısı vardır. Bu nedenle bazı diller birbirine benzer, bazı diller de çeşitli yönleriyle birbirinden ayrılır. Anadilimize benzeyen dilleri daha kolay öğreniriz. Diğer dillerde ise ayrılıklar nedeniyle zorlanırız. Dil öğretiminde bu farklılıklar saptanmalı ve öğrenim zorluklarını kolaylaştırıcı alıştırmalar ve uygulamalara yer verilmelidir.
6. Diyaloglar öğretilirken anadili ile bazı açıklamalar yapılmalıdır. Ancak, bu açıklamalar yapılırken fazla ince ayrıntıya inilmeden, sadece diyalogun anlamını açıklayacak biçimde çevirisi verilmelidir. İşitsel dilsel yöntem bu bakımdan direkt yöntem ile ayrılmaktadır.
7. Diyalog, metin ve alıştırmalar tümevarım yoluyla öğretilmelidir. Önce öğretilen dilin yapısını veren tümceler öğretilir. Sonra bunların alıştırmaları yapılır. Böylece yabancı dil konuşurken anadildeki hıza erişilmeye çalışılır (Hengirmen, b.t: 24-25).

1.4.Bilişsel Yöntem (Cognitive – Code Learning)

Bilişsel yöntem Noam Chomsky'nin *üretimsel dönüşümlü* dilbilim kuramı sonucunda ortaya çıkmıştır. Chomsky 1957 yılında yayınladığı *Sözdizimi Yapıları* (Syntactic Structure) adlı kitabında yapısal dilbilime karşı çıkar. Chomsky'e göre bir dilde üretilmiş olan tümceleri incelemek yeterli değildir. Yabancı dil öğrenen bir kimsenin yeni tümceler üretebilecek düzeni kavraması gerekir. *Yapısal dilbilim* bir dilde sadece üretilmiş yapıları inceler ve yüzey yapıya yansıyan ilişkileri betimler. Oysa üretimsel dönüşümlü dilbilim dilin hem yüzey yapısını, hem de derin yapısını inceler (Hengirmen, b.t.: 26). Yani dil öğreniminin alışkanlık ve şartlanmadan çok yaratıcı bir süreçte, zihindeki akılcı algılama etkinlikleriyle yeni bilgilerin depolandığı, eski bilgilerin ise yeni anlamlar ve bağlar kazandığı, dolayısıyla dil öğrenmenin düşünerek mümkün olduğunu öne süren bir yöntemdir (Özkan, 2005 : 159).

Bilişsel yöntem, dil öğrenmenin piyano çalma veya tenis oynama gibi başka becerileri öğrenmeden çok da farklı olmadığı varsayımına dayanır. Bu teori, dil öğrenmenin temeli olarak “uyarıcı-tepki” ilişkisini kabul eden davranışçı dil öğrenme teorilerine tepki olarak çıkmıştır. Bunlara karşı olarak bilişsel teori, dil öğrenmede öğretimin ve açık bilginin rolü olduğunu kabul eder (Trosborg, 1994 : 92).

Chomsky bu görüşleriyle “Davranışsal dil öğretimi sağlayan davranışçı psikologlara” karşı çıkar. Davranışçı psikologlara göre insan beyni doğuştan boş bir levhaya benzer. Bu boş levhaya uyarma, tepki ve ödüllendirme yoluyla öğrenilen şeyler işlenir. Bilişsel görüşü benimseyen psikologlar ise öğrenme konusunda akla önem verirler. Akıl bilginin algılanmasını, işlenmesini ve saklanmasını sağlar. Bilişsel görüşü savunan psikologlardan olan Ausubel iki türlü öğrenme olduğunu belirtir; birincisi ezbere öğrenme (rote-learning) ikincisi ise anlamlı (meaningful learning) öğrenmedir. Bilişsel öğrenme anlamlı öğrenmeyi temel alır. Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgiler daha kolay öğrenilir. Daha uzun süre akılda kalır. Ausubel (1968) bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır diyor (Demirel, 1990: 42). Chomsky (1965: 30-37) geliştirdiği yeni yorumlara dayanarak anadilini edinim olarak değerlendirmektedir. Bu görüşe göre anadili edinilmekte yabancı dil ise öğrenilmektedir. İkisi arasındaki ayrılık, edinim işlemlerinin bilinç altında, öğrenmenin ise bilinçli olarak geliştiğidir. Krashen (1973: 106)'in çalışmaları sonucunda edildiği düşünce yabancı dille iletişimde ilk önce

edinilmiş işlemlerin uygulandığı, öğrenilenlerin ise bu kullanımın doğruluğunu denetlediği yolundadır.

1.5. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Esinlemeli yöntem, Bulgar ruh doktoru ve eğitimcisi Georgi Lozanov'un, bir yandan Sovyetler Birliği ruhbilimi öte yandan yoga ve zen-Buddhizm tekniklerinden yararlanarak 1960 sonrasında geliştirdiği çok hızlı bir öğretim yöntemidir. SSCB, Bulgaristan, doğu Almanya, Macaristan gibi bir çok Doğu Avrupa ülkelerinde kullanıldıktan sonra 1970'li yıllarda Batıya tanıtılmış olup, ABD, Kanada, İngiltere ve Fransa'da kurulan bir çok enstitüde uygulama çalışmaları sürmektedir (Bancroft 1972, 1978, 1983; Stevick 1976, Scovel 1979, Gold 1985; Demircan, 2002: 216).

Telkin yönteminde kullanılan ilkeler şunlardır:

1. Öğrenme, rahatlatılmış bir ortamda gerçekleşir.
2. Öğrenci, öğrenme ortamında bulunan dikkatini doğrudan yöneltmediği materyallerden de öğrenebilir.
3. Öğrenci, öğretmenin otoritesine güvenir ve saygı duyarsa bilgiyi daha iyi kavrar.
4. Öğretmen, öğrencilerin sınıfta öğrenmeye karşı bazı psikolojik engellerle geldiklerini bilmeli ve bunları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.
5. Öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmek, öğrenmeye yardımcı olur.
6. Öğretmen, öğrencilerin başarılı öğrenciler olacakları konusunda kendilerine güvenmelerini sağlamaya çalışmalıdır. Çünkü öğrenciler kendilerini ne kadar güvende hissedersen o kadar iyi öğrenirler.
7. Öğrenciler etkinlikler sırasında yeni kimlikler ve isimler edinirler. Bu, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine ve daha rahat olmalarına imkân verir.
8. Öğrencilerin kendi hayatlarında kullanabilecekleri diyaloglar verilir. Çünkü öğrencilerin dikkati dil yapısı üzerinde değil de iletişim süreci üzerinde olursa öğrenciler daha iyi öğrenirler.
9. Öğretmen, öğrenme ortamında “yapabileceklerinizde bir sınır yok” gibi olumlu önerilerde bulunur.
10. Öğretmen, grameri ve kelime bilgisini anlatır; fakat tamamen onlarla ilgilenmez.
11. Anlamı daha anlaşılır hâle getirmek için anadilde çeviriye yer verilir.

12. Sınıfta kullanılan müzik öğrenciye bilinçaltında öğrenmenin kolay ve eğlenceli olduğunu önerir. Diğer taraftan öğrenci öğrenme olayına katılmaktadır. Bilinç ve bilinçaltı arasında bir birlik olduğu zaman öğrenme gerçekleşir.
13. Konser dinlerken olduğu gibi pasif bir dinleyici konumundayken psikolojik engelleri aşmak ve öğrenme potansiyelinden yararlanmak daha kolaydır. Bu gibi durumlarda bilinç ve bilinçaltı arasındaki ayrım net değildir. Bu yüzden bu esnada öğrenme en iyi şekilde gerçekleşir.
14. Dramatizasyon ve hayal kurma öğrenmeye karşı oluşturulan engelleri azaltmaya yardımcı olur. Müzik, resim ve drama bilinçaltına ulaşmada etkili vasıtalar. Bu sebeple öğretimde bu sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanılmalıdır.
15. Öğretmen öğrencilere materyal kullanımında veya etkinlikler sırasında yardımcı olmalıdır. Bunun sebebi ise tekrardan kaçınmak ve yeniliğe yer vermektir. Yenilik, kazanıma yardımcı olur.
16. Müzik ve hareket dil ile ilgili materyali destekler. Öğrenme ortamında müziğe, şarkılara ve oyuna yer verilmesi öğrencilerin kendilerini çocuklar gibi rahat hissetmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin dikkati öğrenilen formlardan çok dilin kullanımında olur. Bunun sonucunda da öğrenciler öğrenmenin eğlenceli yanını gördükleri ve öğretmene de güvendikleri için öğrenmeye karşı daha istekli olacaklardır.
17. Yanlışlara karşı toleranslı olunmalıdır. Önemli olan form değil içeriktir. Öğretmen yapılan yanlış anında düzeltmek yerine daha sonra doğrusunu kullanıp öğrencilerin doğru formu kendilerinin duyması sağlanmalıdır (Larsen-Freeman, 1986: 75-76; İşcan, 2011: 1318-1319).

1.6. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel (motor) etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ondan sonra da, herhangi bir zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Demircan, 2002: 221).

Ruhbilimci J. Asher, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Kuramı, İnsancıl Eğitim v.b. uygulamalardan yararlanarak bu yöntemi geliştirmiştir. Çocuklar ana dillerini öğrenirlerken önce anne, baba ve yakınlarının buyruklarını dinleyip yerine getirir. Bu

noktadan hareketle Asher, öğrencilerin konuşmaya zorlanmadan verilen iletişim amaçlı emirlerin yerine getirilmesi ve rol değişimleriyle rahat bir biçimde yabancı dil öğreneceklerini söylemektedir. “Dil öğrenimi için doğuştan var olan özel bir bio-program olduğuna göre, bu program ikinci dilin gelişmesi için de uygun yolu izleyecektir, öyleyse ana dilin öğrenildiği yolla aynı olabilir” mantığıyla hareket edilmiştir. Öteki yabancı dil öğretim yöntemlerinde sol beyin yarım küresi öğrenim kapsamında ele alınmışken, Asher’in yöntemi sağ beyin yarım küresinin işlevine yöneliktir (Tosun, 2006: 83). Bu da Piaget’nin çalışmalarıyla ortaya çıkan, çocuğun anadilinin bir sağ-beyin etkinliği olan fiziksel (motor) eylemlerle edinilmesi gerçeğidir (Demircan, 2002: 222).

Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin Temel İlkeleri ise şöyle sıralanabilir:

1. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemine göre; bir olay ne kadar sık olursa ve bellekte ne kadar kuvvetli iz bırakırsa, o olayın hatırlanması da kolay olur. Bu nedenle sık tekrarlar bu yöntemde yaygındır.
2. Ders başlangıcında somut isimler ve emir kipleri yer alır. Dilbilgisi yapısından önce emir kipleri ile öğrenime başlanır. Daha sonra sarmal bir yapı içinde dilbilgisi yapıları verilir. Dilbilgisi tümevarım yoluyla anlatılır.
3. Bu yöntemle ders islerken yeni başlayanlar için öğretim materyali kullanımına gerek görülmez. Çünkü sınıf etkinlikleri için öğretmenin hareketleri, mimikleri, sesi yeterlidir. Daha sonra öğretmen sınıf içindeki nesneleri kullanır (Demirel, 1999: 63). İleri aşamalarda, resimler, çeşitli nesneler, duvar panoları, slayt gibi araç- gereçler kullanılabilir (Tosun, 2006: 83).
4. Öğrenilen emir kipleriyle dinleme yetisi güçlendirilmeye çalışılır. Emirler öğretmenin öğrencinin davranışını yönlendirebildiği oldukça güçlü dilbilimsel araçlardır (Larsen-Freeman, 2000). Bu yolla, anlayan ve katılımda bulunan öğrenen profili oluşturulur. Sözel üretim için dinleme çok önemlidir. Dinleme, konuşmadan önce gelişmelidir. Konuşma dili ise yazma dilinden önce gelir. Öğrenci kendini hazır hissettiğinde konuşacaktır. Diğer bir deyişle, başlangıç düzeyinde sözel yeterliliği öngörür gibi görünse de konuşma becerisinin gelişmesi doğal hızına bırakılmıştır (Tosun, 2006: 83).
5. Fiziki tepki, konuşmadan önce gelir. Öğretmen bir sözcüğü söylerken ya da bir dilbilgisi yapısını anlatırken onun anlamını fiziki olarak gösterir. Küçük yaştaki

öğrenciler bu yolla öğrenir. Bu nedenle küçük yaştaki öğrenciler için daha uygun görülür. Fakat yaşça büyük olan öğrencilere bazı dilbilgisi yapıları öğretilirken de bu yöntem kullanılabilir.

6. Öğrenciler hareketleri kendileri yapabilecekleri gibi onları gözlemleyerek de öğrenebilirler. Öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri oldukça önemlidir. Başarı hissi ve düşük kaygı öğrenme sürecini hızlandırır. Dil öğretimi eğlenceliyse daha etkilidir (Larsen-Freeman, 2000).
7. Bu yöntemde yer alan hikaye anlatımında, mimik ve vücut hareketi kullanılarak emir kipleri benimsetilebilir. Aynı zamanda geometrik şekillerle ve çubuklarla da öğretim yapılabilir.
8. Öğretmen dersi yöneten aktif bir role sahiptir. Konunun içeriğini, hızını öğretmen belirleyebilir. Öğretmen, bu yönteme göre rahatlatıcı ses ve mimikleri kullanmalıdır. Ayrıca hataları en başta sert bir şekilde olmayıp, yumuşak ses tonu ve mimiklerle düzeltmelidir (Richards ve Rodgers, 2001: 75).

İlk aşamalarda uygulanabilir görülen bu yöntem, fazla zaman kaybı ve tek düzeliği ve fazla tekrarlar nedeniyle pek tutulmamıştır (Tosun, 2006: 83).

1.7 Sessiz Yol Yöntemi (Silent Way)

“Sessiz Yol”, Caleb Gattegno’nun otuz beş yıllık öğrenim ve öğretim deneyimleri sonucunda ortaya koyduğu bir yabancı- dil öğretim yöntemidir. Bilişsel Yaklaşım’ın ilk uygulaması sayılabilecek (ama bu yaklaşımdan kaynaklanmayan) görüşlerini ilk olarak 1963 yılında ‘The Silent Way’ adlı kitabında yayınlamıştır. Yazara göre, önceki yöntemlerden en önemli ayrılığı, onlar gibi öğretime ağırlık vermek yerine öğrenime öncelik tanınmasıdır (Demircan, 2002: 208) .

İlkeleri:

- 1) Öğrenci, öğrenilecek materyali hatırlayıp da tekrar etmektense keşfederse veya yaratırsa öğrenme kolaylaşır.
- 2) Öğrenme, eşlik eden (medite eden) fiziksel objelerle pekiştirilir.
- 3) Öğrenme, öğrenilecek materyali içeren problem çözme yoluyla pekiştirilir (Richard ve Rodgers, 1986: 99; Brown, 2000: 106).

- 4) Bu yöntemde, öğrenilecek olan örnek ilk kez bir emir tümcesiyle sunulduktan sonra artık bunun anlaşılması ve kullanılması öğrenciye bırakılır.
- 5) Öğretmenin kendisi bir gözlemci olarak kalır, ilgi dağıtıcı herhangi bir girişimden kaçınarak , ancak çok gerekirse öğrencilerden biriymiş gibi derse katılabilir.
- 6) Öğrenciler ise yapılanları ve söylenenleri yoğun bir dikkatle izleyip anlamak ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak söze katılmakla yükümlüdürler.
- 7) Ana dilde bir tek sözcük bile söylenmesine izin verilmemektedir (Demircan, 2002: 208).

1.8 İletişimci Yöntem

1980 yıllarından sonra Chomsky'nin ortaya koyduğu bilişsel yöntemin yetersiz ve eksik olduğunu öne süren dilbilimciler oldu. Toplumbilimcilerin önde gelenlerinden olan Hymes, bilişsel yöntemi eleştirerek Chomsky'nin ortaya atığı *edim (performance)* ve *yeti (competence)* kavramlarıyla dilin doğasını açıklamakta yetersiz kaldığını, bu kavramlara *iletişim yetisi (communicative competence)* diye üçüncü bir kavramın eklenmesi gerektiğini söylemiştir (Hengirmen, b.t.: 31). Genç (2000: 101) iletişimsel yeti'nin ne olduğu üzerine şunları söyler:

Bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yanı sıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hakim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesi. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşımda hedeflenen ve bir dili bildirişim ihtiyacını karşılamaya yönelik bir ortamda ve uygun biçimde kullanarak karşılıklı anlaşmayı sağlayan yeti. Bu yeti, ancak öz ve yabancı kültür, toplum vb. bilgisi ve bakış açısının değişmesi ile oluşur. İletişimsel yeti, dilbilimsel yeti ile birlikte dil edinimini gerçekleştirir (akt. Aktaş, 2005: 90).

İletişimci Yaklaşım'ın temel amacı, öğrencilerin iletişim yetisini geliştirmektir ve bu geliştirme sürecinde de öğretmenin büyük sorumlulukları vardır. Öğretmen sınıf içinde iletişimi sağlamaktadır. En önemli sorumluluklarından biri, iletişimi geliştirecek durumlar oluşturmaktır. Etkinlikler sırasında bir danışman gibi hareket etmekte,

öğrencilerin sorularını yanıtlamakta ve onların çalışmalarını gözlemlemektedir (Larsen-Freeman, 2000: 128). İletişimci yaklaşımla birlikte öğrencilere anadil konuşanları tarafından gerçek yaşamda kullanılan dili anlama becerilerini geliştirme fırsatı verilir. Öğrenciler öğrendikleri yabancı dili kullanarak yararlı bir iş yaptıklarını hissederler ve dilbilgisi kalıplarından sıyrılmış olarak anlam odaklı iletişim kurarlar (Demirel, 2004: 50).

İlkeleri:

- 1) Hedef, öğrencilerin iletişim yetisini geliştirmektir. Bu diğer birçok yöntemin amacı olmakla birlikte, iletişimci yaklaşımda çok daha geniş kapsamlıdır. İletişim yetisi karşılaşılan sosyal çevrede uygun dili kullanabilmeyi gerektirir. Bunu yapabilmek için, öğrencinin dilin yapılarını, anlam ve işlevlerini bilmesi gereklidir. Birbirinden farklı yapıların bir işlevi ifade etmek için kullanılabileceği gibi bir tek yapının çeşitli işlevleri ifade edebileceğini bilmelidir (Demirel, 1999: 57).
- 2) *Akıcılık (fluency)* ve *doğru kullanım (accuracy)*, iletişimsel tekniklerin temelini oluşturan tamamlayıcı prensipler olarak kabul edilmektedir. Bazen akıcılık, öğrencileri dil kullanımına anlamlı bir biçimde angaje etmek için doğru kullanımdan daha çok önem arz edebilir (Brown, 2000: 266).
 - a. Anlam temeli oluşturur (Hengirmen, b.t.: 33) .
 - b. İletişimsel bir sınıfta, öğrencilerin nihai olarak dili daha önce prova edilmemiş bağlamlarda (context) üretken ve çabuk kavrayan bir biçimde kullanmaları gerekir (Brown, 2000: 266).
 - c. Anlaşılabilir bir telaffuz yeterli görülmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak çeviri kullanılabilir (Richards ve Rodgers, 2001: 156).
 - d. Kullanılıyorsa diyaloglar iletişimsel işlevlere dayanır ve normalde ezberlenmezler (Hengirmen, b.t.: 33) .
 - e. Oyunlar önemlidir çünkü gerçek iletişim ortamıyla ortak özellikler taşımaktadırlar (Larsen-Freeman, 2000: 126).

İletişimci yöntem, günümüzde artan iletişim ihtiyacından dolayı çok tutulan ve uygulanan bir yöntem olarak görülmektedir. Yöntem yabancı dil öğretiminde iletişim

ihtiyacından dolayı ortaya çıktığından, öğrenci üzerinde daha olumlu etki yapar ve öğrencileri derste daha aktif bir hale getirebilir.

Yöntemde dilbilgisi ve ezbere yer verilmemesi yöntemin olumsuz tarafını oluşturmaktadır. Deneme-yanılma yoluyla dil öğretilmeye çalışıldığı için zaman kaybı söz konusudur. Öğrencilere dilbilgisi kuralları verilmediği için konuşmada sık sık hatalar yapılması kaçınılmaz olur. Ayrıca yöntemde ezbere de yer verilmemektedir. Halbuki bilinçli olduğu takdirde ezber yeteneği yabancı dil öğretiminde olumlu görülmüştür.

1.9 Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

Adından da anlaşılacağı üzere yöntemler karması denilebilir. Nitekim bazı uygulamalı dilbilimciler, dil öğretiminde tek bir yöntemin yeterli olamayacağı kanısındadırlar. Bu dilbilimcilere göre çeşitli yöntemlerin en iyi yönleri alınmalı ve karma bir yöntem uygulanmalıdır. Bu görüşü savunanların başında Harold Palmer ve Henry Sweet gibi dilbilimciler gelir. Sweet'e göre , iyi bir yöntem her şeyden önce geniş boyutlu ve seçmeci olmalı, dilbiliminin tüm bilgilerine dayanmalı ve bilgileri kullanırken de psikolojik kurallardan yararlanmalıdır (Sweet, 1899: 3; Hengirmen, b.t.: 36)

Bu uygulama bir yöntemden ziyade öğretmenin eğilimini açıklar. Çok değişik arzu ve istekleri olan, kabiliyet ve becerileri farklı ve her biri ayrı bir dünya olan öğrencilerin bir araya geldiği sınıfta, öğretmenin her durum ve ortamda hangi tekniği kullanacağını ne eğitimci, ne yöntemci ve ne de ders kitabı yazarı belirleyemez. Onun için bu kararı öğretmene bırakan seçmeci yöntem öngörülmüştür. Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbirleriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla uygulanır.

Yöntemin ilkeleri:

1. Dört temel beceriye eşit derecede önem verilir.
2. Dil öğretimi hedef dilde yapılır. Gerekğinde ana dile de yer verilir.
3. Dil öğretiminin gerçek hayata dönüt olmasına önem verilir.
4. Başlangıçta çeviri üzerinde pek durulmaz, öğrencilere belli bir seviyeye geldikten sonra çeviri yaptırılır.
5. Sözcükler anlamlı tümceler (discourse) içinde öğretilir (Hengirmen, b.t.: 36-37).

6. Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır.
7. Dil öğrenimi, öğrenciyi itemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşemez. Öğrencinin güdülenme düzeyi öğrencinin başarısını etkileyecektir.
8. Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmamalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmelidir.
9. Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük mümkünse anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır (Demirel , 1999: 59).

Öğrenme, öğrencilerin yaşları, sınıfların büyüklüğü, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güdülenme düzeyleri, öğretmenlerin eğitilmeleri ve mesleklerine olan sorumlulukları gibi çok sayıda kontrol edilebilmesi zor olan değişkenlere bağlıdır. Bu nedenle, öğretim sırasında uygulanacak olan her bir yöntemden aynı sonucu bekleyemeyeceğimiz gibi, bu yaklaşımları birbirinden ayrı tutmamız da olası değildir (Demirel , 1999: 59). Pek çok seçme olanağı olduğu ve çok daha geniş bir düşünce ufkuna, uygulama alanına sahip olduğu için, günümüzde bu yöneme büyük bir ilgi duyulmaktadır. Seçmecî yöntem, bir yöntemden çok yöntem seçme tekniğidir ve bunu uygulayacak öğretmenlerin çok bilgili olması, tüm yöntemleri bilmesi, dilbilim ve psikoloji öğrenimi görmeleri gerekir (Hengirmen, b.t.: 37; Demircan, 2002: 162-163).

İKİNCİ BÖLÜM

19. YÜZİLDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

2.1. 19.Yüzyılda Yabancı Dil Öğretimi

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminin 19.Yüzyıl'a Zemin Hazırlayan Tarihçesi

Bugünün dünya nüfusunun yaklaşık yüzde altmışının çok dilli olduğu tahmin edilmektedir. Çağdaş ve tarihsel açılarından bakıldığında, iki dillilik ile çok dilliliğin bir istisna olmaktan çok bir norm oldukları görülür. Şu halde, tarih boyunca yabancı dil öğreniminin her zaman önemli bir rol oynadığını söylemek yanlış olmaz. Nasıl ki bugün İngilizce dünyada en yaygın kullanılan yabancı dilse, beş yüz yıl önce bu dil Batı dünyasında eğitim, ticaret, din ve yönetim alanlarında baskın olan Latinceydi. Ancak, on altıncı yüzyılda Avrupa'daki politik değişikliklerin sonucu olarak Fransızca, İtalyanca ve İngilizce önem kazandı ve Latince sözlü ve yazılı iletişim aracı olma niteliğini yavaş yavaş yitirdi (Richard ve Rodgers, 2001: 3).

Latincenin yaşayan bir dil olma konumundan okul programlarında "istisnai" bir ders olma konumuna geçmesiyle, Latince öğrenimi farklı bir işlev üstlendi. Virgil, Ovid ve Cicero'nun eserlerinin yazıldığı klasik Latincenin öğrenilmesi ve dilbilgisi ile söz sanatının analiz edilmesi on yedinci yüzyıldan on dokuzuncu yüzyıla kadar yabancı dil öğrenimini için bir model halini aldı. On altıncı, on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda "dilbilgisi okulu"na giren öğrencilere ilk olarak Latinceye giriş dersi verilmekteydi ve bu da dilbilgisinin ezberlenmesi, ad çekimi ve yüklem çekimlerinin incelenmesi, çeviri ve bazen paralel iki dilli metin ve diyaloglar kullanılması yoluyla örnek tümcelerin yazılması uygulamalarıyla gerçekleştirilmekteydi (Kelly, 1969; Howatt, 1983; Richard ve Rodgers, 2001: 4).

Temel yeterlik edinildikten sonra öğrencilere dilbilgisi ve söz sanatı konusunda ileri düzey çalışmalar sunulmaktaydı. Okulda öğrenim öğrenciler için işkence benzeri bir uygulama olsa gerek, zira bilgide hatalar olması çoğu kez şiddetli cezalandırmayla karşılanmaktaydı. Eğitime alternatif yaklaşımlar getirme çabaları da ara sıra görülmekteydi; örneğin, on altıncı yüzyılda Roger Ascham ve Montaigne ile on yedinci yüzyılda Comenius ve John Locke program reformuna ve Latince'nin öğretilme tarzına yönelik belirgin önerilerde bulunmuşlardı (Kelly, 1969; Howatt, 1984), fakat Latince

(ve bir ölçüde Yunanca) o kadar uzun süredir klasik ve bunun sonucu olarak da en ideal dil formu olarak kabul edile gelmişti ki okul programında dil öğreniminin rolüne ilişkin fikirlerin Latincenin yerleşik konumuna yönelik olması şaşırtıcı değildi. Latincenin gerilemesi beraberinde Latincenin öğretilmesi için yeni bir neden getirdi. Latincenin zihinsel yetenekleri geliştirdiği söylendi ve Latince dilbilgisinin incelenmesi kendi başına bir amaç halini aldı. Latin dili normal bir iletişim aracı olma niteliğini kaybedince ve onun yerini yerel diller alınca, o zaman büyük bir hızla bir "zihin jimnastiği", üstün bir "ölü" dil, her türden yüksek öğrenim şeklinin temelini oluşturacak yeri doldurulamaz disiplinli ve sistematik bir inceleme kaynağı haline geldi (V. Mallison; Titone, 1968; Richard ve Rodgers, 2001: 4).

On sekizinci yüzyılda "modern" diller Avrupa okullarının programlarına girmeye başladıkça, bu diller Latince öğretiminde kullanılan temel işlemlere göre öğretildiler. Ders kitapları soyut dilbilgisi kurallarının anlatımından, sözcük listelerinden ve çeviri için cümlelerden oluşmaktaydı. Dili konuşmak hedef değildi ve sözel alıştırma öğrencilerin çevirisini yaptıkları cümleleri yüksek sesle okumalarından ibaretti. Tümceler dilin dilbilgisel sistemini yansıtacak biçimde oluşturuldukları için gerçek iletişim dili ile hiçbir ilişkileri yoktu. Öğrenciler aşağıdakine benzer türden cümleleri çevirmeye çabalarlardı:

- *Filozof tavuğun alt çenesini çekti.*
- *Oğullarım Dük'ün aynalarını satın aldılar.*
- *Halamın kedisi (senin) dayının köpeğinden daha tehlikeli* (Titone, 1968; Richard ve Rodgers, 2001: 4).

2.1.2. 19.Yüzyıl'da Yabancı Dil Öğretimi

On dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde Latincenin incelenmesine dayalı bu yaklaşım okullarda yabancı dilin incelenmesinde standart yol haline gelmişti. Bu nedenle on dokuzuncu yüzyılda tipik bir ders kitabı dilbilgisi konuları çevresinde düzenlenmiş bölüm ya da derslerden oluşmaktaydı. Her bir dilbilgisi konusu listelenmekte, kullanımına ilişkin kurallar açıklanmakta ve örnek cümlelerle pekiştirilmekteydi.

On dokuzuncu yüzyılın ders kitabı yazarları yabancı dili, önce açıklanacak ardından da ezberlenecek dondurulmuş biçimbirim ve sentaks kuralları şeklinde kodlamaya kararlıydılar. Sözel çalışma hemen hemen sıfıra indirilmişken rast gele

hazırlanmış bir avuç yazılı alıştırma bir tür kuralların eki halinde kullanılmaktaydı. Bu dönemde yayınlanan pek çok kitap içinde Seidenstücker ve Plötz tarafından yazılanlar belki de en tipik olanlardı... [Seidenstücker] belirli kuralları örneklemek için malzemesini bağlantısız cümlelere indirgemişti. Kitabı dikkatle ikiye bölmekte, birinci kısım kuralları ve gerekli paradigmayı vermekte, ikinci kısım da Almancaya çeviri için Fransızca cümleler ve Fransızcaya çeviri için de Almanca cümleler vermekteydi. İlk amaç öğrencilerin verilen kuralları uygun alışırtmalar yolu_ile uygulamalarıydı. ... [Plötz] tarafından yazılan ve yukarıda açıklandığı biçimde ikiye bölünen ders kitaplarında tek öğretim şekli mekanik çeviriydi. Tipik tümceler: “*Senin bir kitabın var. Ev güzeldir. Sakin bir köpeği var. Bizim bir ekmeğimiz var [...]. Kapı siyahtır. Onun bir kitabı ve bir köpeği var. Babanın atı çok sakindi*” (Titone, 1968). Dil öğretimine yönelik bu yaklaşım Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi olarak bilinir hale geldi (Richard ve Rodgers, 2001: 4 - 5).

1850 yılından sonra İngiltere’de merkezi sınav yapma yetkisi üniversitelere verilince, bu denetim Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini pekiştirmekle kalmayıp dilbilgisini, tıpkı Osmanlı medrese kitaplarında olduğu gibi, ayrıntıya ve kural dışı örneklerle boğdu (Howatt, 1984). Osmanlılarda da yabancı dil öğrenmek bilgi aktarımına yönelik olduğu için, dilbilgisi çeviri yöntemi vazgeçilmez bir uygulama olarak 1950’lere değin sürdü (Eyüpoğlu, 1936; Yücel, 1938; Demircan, 2002: 151).

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısına doğru Dilbilgisi-Çeviri Yöntem’inin sorgulanmasına ve reddine çeşitli unsurlar katkıda bulundular. Avrupalılar arasında iletişim olanaklarının artması yabancı dillerde sözel yeterliliğe talebi yarattı. Önceleri bu talep özel çalışma için hazırlanmış konuşma kitapları ve rehber konuşma kitapları için bir pazar oluşturdu, fakat dil öğretim uzmanları da dikkatlerini modern dillerin orta okullarda öğretilme yoluna çevirdiler. Eğitim sisteminin sorumluluklarını yerine getiremediği daha sık dile getirilir oldu. Almanya, İngiltere, Fransa ve Avrupa’nın diğer bölümlerinde, dil öğretim uzmanları - fert olarak - her biri modern dillerin öğretiminde reform oluşturacak özel bir yöntem öneren yeni dil öğretim yaklaşımları geliştirdiler. Bu uzmanlardan C. Marcel, T. Prendergast ve F. Gouin gibi bazıları görüşleri tarih içinde önem taşısa da sürekli bir etki sağlayamadılar. Fransız C. Marcel (1793-1896) çocuğun dil öğrenimine dil öğretimi için bir model olarak değindi, öğrenmede anlamın önemini vurguladı, okuma becerisinin diğer becerilerden önce öğretilmesi gerektiğini savundu ve dil öğretimini daha geniş bir eğitsel çerçeveye oturtmaya çalıştı. İngiliz T.

Prendergast (1806-1886) çocukların sözleri çözümlemek için bağlamsal ve durumsal ipuçlarını kullandıkları ve konuşurken ezberlenmiş tümcecikler ve "usul"leri kullandıkları gözlemini ilk kaydeden kişiydi. Dil öğrenen kişilere dildeki en temel yapısal kalıpların öğretilmesine dayanan ilk "yapısal program" Prendergast tarafından önerildi. Bu yolla Prendergast 1920 ve 30'lu yıllarda ele alınacak ve adına Direk Yöntem denilecek bir konuyu ortaya atmış oluyordu. Fransız F. Gouin (1831-1896) belki de on dokuzuncu yüzyıl reformcuları arasında en tanınanıdır. Gouin, çocuğun dil kullanımına yönelik kendi gözlemlerine dayanan bir yabancı dil öğretim yaklaşımı geliştirdi. Dil öğreniminin, bir seri ilişkili eylemden oluşan olaylarla başa çıkmak için dilin kullanımı yoluyla gerçekleştiğine inanmaktaydı. Yöntemi sözel dili düzenlemek ve sunmak için durumlar ve temalar kullandı; bunlar, odun kesmek ve kapı açmak gibi eylemlerle ilişkili tümce dizilerini içeren ünlü Gouin "seri"leriydi. Gouin yöntemine göre ders vermek için okullar kurdu ve bu sistem bir süre oldukça popülerdi. Bir yabancı dil kursunun ilk dersinde aşağıdaki seri öğrenilirdi:

<i>Kapıya doğru yürüyorum</i>	<i>Yürüyorum.</i>
<i>Kapının yakınına gidiyorum</i>	<i>Yakınına gidiyorum.</i>
<i>Kapının daha yakınına gidiyorum.</i>	<i>Daha yakınına gidiyorum.</i>
<i>Kapıya gidiyorum.</i>	<i>Gidiyorum.</i>
<i>Kapıda duruyorum.</i>	<i>Duruyorum.</i>
<i>Kolumu uzatıyorum.</i>	<i>Uzatıyorum.</i>
<i>Kapı kolunu tutuyorum.</i>	<i>Tutuyorum.</i>
<i>Kolu çeviriyorum.</i>	<i>Çeviriyorum.</i>
<i>Kapıyı açıyorum.</i>	<i>Açıyorum.</i>
<i>Kapıyı çekiyorum.</i>	<i>Çekiyorum.</i>
<i>Kapı hareket ediyor.</i>	<i>Hareket ediyor.</i>
<i>Kapı menteşelerinde dönüyor.</i>	<i>Dönüyor</i>
<i>Kapı dönüyor, dönüyor.</i>	<i>Dönüyor</i>
<i>Kapıyı tamamen açıyorum.</i>	<i>Açıyorum.</i>
<i>Kapı kolunu bırakıyorum.</i>	<i>Bırakıyorum.</i>

(Titone, 1968: 35)

Gouin'in, yeni ders malzemelerinin anlamlarını netleştiren bir bağlamda sunma gereksinimini ve sözlerin anlamlarını yansıtmak için beden hareketlerinin ve alıştırmaların kullanımını vurgulaması, sonraları Durumsal Dil Öğretimi ... ve Toplu

Fiziksel Tepki ... gibi yaklaşım ve yöntemlerin bir bölümü haline gelecek olan uygulamalardır (Richard ve Rodgers, 2001: 7-8).

Bu gibi dil uzmanlarının ferdi çalışmaları, yaşadıkları dönemlerin değişen koşullarını yansıtmaktadır. Eğitimciler, yabancı dil programlarının hedefi olarak okuma-anlama, dilbilgisi ya da edebiyatın takdir edilmesi yerine konuşma yetkinliğine olan gereksinimi kabul ettiler; çocukların dili nasıl öğrendiklerine ilgi duyulmaya başlandı ve bu ilgi de çocuğun dil öğrenimine ilişkin gözlemler (ya da, daha genel olarak, görüşler) yolu ile öğretme prensipleri geliştirilmesini başlattı. Fakat Marcel, Prendergast, Gouin ve diğer uzmanların fikir ve yöntemleri yerleşik eğitim çevreleri dışında geliştirilmişti ve bu nedenle de daha geniş yaygınlaşma, kabul ve uygulama yolundan yoksundu. Bu kişiler dil öğretim mesleğinde yeni fikirlerin eğitsel bir hareket haline gelmelerini sağlayacak yeterli düzenli yapılaşmanın (örneğin, profesyonel dernekler, yayınlar ve konferanslar şeklinde) bulunmadığı bir zamanda yazmaktaydılar. Ancak bu durum on dokuzuncu yüzyılın sonuna doğru, reforma yatkın öğretmen ve dilbilimcilerin ilgilerinin kesiştiği daha bütünsel bir çaba ortaya çıktığında, değişmeye başladı. Öğretmenler ve dilbilimciler dil öğretimine yeni yaklaşımlarda bulunmanın gerekliliği hakkında yazmaya başladılar ve bu kişilerin yazıları, kitapları konuşmaları ve makaleleri yolu ile daha yaygın pedagojik reformların temelleri atıldı. Bu çaba da dil öğretiminde Reform Hareketi adını aldı (Richard ve Rodgers, 2001: 8-9).

2.2. 19. Yüzyılda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

2.2.1. 19. Yüzyıl'a Kadar Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi'nin Kısa bir Tarihi

Türkçenin öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların tarihi, sanıldığından daha eski yıllara dayanır. Türkçenin diğer dillerle olan münasebetlerinin Türklere ait yazılı kaynaklardaki ilk işaretlerini *Orhun Abidelerinde* buluruz. *Orhun Abidelerinin* bir yüzünün Çince olması, VIII. yüzyılın başlarında dahi Türkçenin başka dillere çevrilmesi konusunda bazı çalışmaların yapılmış olduğunu göstermektedir. Runik harfli Uygur dönemi yazıtlarının bir kısmında da başka dillere ait veriler bulunmaktadır. Bugünkü Doğu Türkistan sahasında ise IX. yüzyılda başlayan ve XIV. yüzyıla kadar süren Sanskritçe ve Çinceden Eski Uygur Türkçesine pek çok dinî eserin tercüme edildiği dönem vardır ki sözü geçen dönemde Türkler “Uygur alfabesi” diye bilinen yeni bir alfabeyi kullanmışlardır. Türkçenin farklı alfabe ve dillerle olan münasebetlerinin en

tipik örneklerinden birini X. yüzyıla ait bir fal kitabı olan *Irk Bitig*'deki uygulamalar teşkil etmektedir (Özkan, 2005: 1).

İslami döneme gelindiğinde ise, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki Türkler tarafından yazılmış bilinen ilk eser Divan-ı Lügati't Türk' tür. "Karahanlı Türkçesi döneminde yazılan bu ansiklopedik sözlüğün ön sözünde Kaşgarlı Mahmud eserini 1072-1074 yıllarında Bağdat'ta tamamladığını ve Abbasi Halifesi El-Muktedi'ye sunduğunu belirtir ve ekler "*Tanrı yeryüzündeki erki Türklere vermiştir; bunların dilini öğrenmekte fayda vardır. Bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek için yazdım, buyurun*". 960 yılında Türklerin Budizm'i bırakıp İslâmiyet'i seçmeleri nedeniyle Türkçe, Arapça ve Farsçanın yoğun etkisi altında olduğundan Soğdca gibi yok olma tehlikesi ile yüz yüzedir. Kaşgarlı da Divânü Lugâtî't-Türk'ü Türkçenin de Arapça gibi büyük bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazmıştır. Bir başka yazılış amacı da Türklerin Bağdat'taki yönetimi ve halife sarayını ele geçirmesi nedeniyle siyasi işler için Türkçe öğrenmek isteyen Araplara Türkçe öğretmektir (Bayraktar, b.t.: 4).

Eser, Türkçe öğretimi açısından önemli bir yere sahip olduğu için içeriğinden ve genel özelliklerinden kısaca bahsetmek doğru olacaktır:

Sözlüğün başında ayrıntılı bir ön söz ve Türklerin yerleşim bölgelerini gösteren bir harita vardır. Sözlükte 7500 Türkçe sözcüğün Arapça karşılığı, örnek cümleler ve folklorik metinlerde kullanımı vardır. Sosyal yaşamın her alanıyla ilgili sözcükler bulunur. Sözlük, Arapların kolay anlayabilmesi için Arapça dil bilgisi kategorilerine göre sınıflandırılmış, sekiz bölüme ayrılmıştır. Bu bölümlene biçim bilgiseldir. Sözcüklerin ve eklerin çeşitli Türk diyalektlerindeki biçimlerini de gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda diyalektolojik bir sözlük olduğu söylenebilir. Farklı diyalektlerin söyleyiş özelliklerinin gösterimi sırasında da oldukça fonetik bir gösterim kullanılmıştır. Uzun ünlüler, /w/ ses birimi ve Arap alfabesinde kullanılmayan bazı harfler de kullanılmıştır.

Genel olarak biçim bilgisi öğretiminde tümevarım yönetimi uygulanan sözlükte örneklerden kurala gidilmiş, tek tek kurallar açıklanmamıştır. Yabancı dil öğretim yöntemi olarak dilbilgisi çeviri yönteminin egemen olduğu sözlükte biçim bilgilendirici öğeler yapısalci yaklaşımla ele alınmıştır. Pratik Türkçe öğretimi yanında edebî Türkçe öğretiminde ve ticaret diline yönelik Türkçe öğretiminde de kullanılması amaçlandığından özel amaçlı Türkçe öğretimine de yöneliktir (Bayraktar, b.t.:4).

Her ne kadar bu eser lügat adını taşımakta ise de Türk dillerinin sarfı (dilbilgisi, yapı bilgisi) hususiyetlerine de büyük dikkat ve ehemmiyet vermiş ve bu husus da çok kıymetli kayıtlar yapmıştır (Çobanzade, 1926: 192; Özçam, 1997: 123). *

XVI. yüzyıldan XIX. yüzyılın sonlarına değin süren Osmanlı Türkçesi döneminde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ise durum şöyledir: Venedik Cumhuriyeti kendi uyruğundan olan doğu dilleri ve özellikle de Türkçe bilen tercümanlarını yetiştirmek amacıyla 1551 yılında İstanbul'daki elçiliğinin bünyesinde ilk dil oğlanları (İt. *giovani della lingua*) okulunu kurmuştur (Ağıldere, 2010 : 695).

Avrupa'da Türk dilinin önem kazanması, özellikle Türkiye Türkçesi yoluyla olmuştur. Avrupa'da "Türkçe" denildiği zaman bugüne kadar genellikle "Türkiye Türkçesi" anlaşılmıştır. Bunun sebebini, Osmanlı Devleti'nin 16. asırda Kanunî Sultan Süleyman'la en muhteşem çağına erişmiş olmasında ve Batı Avrupa siyasetinde rol oynamaya başlamasında aramak gerekir. Türk dili bu önemi kazandıktan sonra, ilk olarak, Papalık, 1627'de kurulan Collegium de Propaganda Fide'nin programına Türkçeyi de katmış, daha sonra Türkçe özellikle tercümanlar için açılan çeşitli kurumların programına alınmıştır (Dilaçar, 1968: 207; Adıgüzel, 2001: 30).

Fransa 1699'da her üç yılda bir 6–9 yaşlarındaki çocuklardan birkaç tanesini, Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına göndermeye karar vermiştir. Bu çocuklar ileride Osmanlı Devletinde Fransa'nın elçileri ve tercümanları olacaklardır (Barın, 1992). Fransız krallığı sınırları içerisinde ve Yakındoğu'da yaşayan Fransız aileler için oğullarının doğu dilleri tercümanı olmaları çok büyük önem taşımaktaydı; Türkçeyi öğrenmeleri ve İstanbul'daki Fransız Elçiliği bünyesinde tercüman olarak görev almaları, rekabetlerle dolu iş yaşamındaki başarının kapısını da kendilerine açmaktaydı (Ağıldere, 2010: 697). **

* Bu konuda ayrıntılı bilgi için bakınız “Çimen ÖZÇAM (1997) “Türkiye Türkçesi Grameri Çalışmaları, Türk Dünyası Araştırmaları. Ekim. S. 110.s.121–163

** Fransa 1669'da aldığı kararla, Fransa ve Yakındoğu'da doğmuş ve bizzat kralın kendisi tarafından seçilecek sekiz yaşlarında on Fransız öğrenci, Latince öğrenimlerinin yanı sıra Türkçe ve Arapça da öğrenmek için öncelikle Paris'teki ünlü Louis-le-Grand kolejinde kraliyet bursuyla eğitim göreceklendi. 1563'te kurulan Louis-le-Grand koleji dönemin ve günümüz Avrupa'sının en ünlü ve itibarlı okullarından biridir. Divan-ı Hümayun'un baş tercümanı olan Ruhiddin Efendi 1834' te Paris Elçiliğinde görevliken oğlu Ahmet Vefik Paşayı söz konusu okula yazdırmış üç yıl boyunca öğrenim görmesini sağlamıştır. Ahmet Vefik Paşanın engin Fransızca ve batı kültürü bilgisinin kaynağını adı geçen okulun teşkil ettiği bilinmektedir. (Bk. Pakalın 1942, Tuncel 1973) Fransa kralı XIV. Louis'in seçtiği on öğrenci, Louis-le-Grand kolejinde tamamladıkları kuramsal eğitimlerini “Doğu dilleri konusundaki bilgilerini arttırmak ve tercümanlık görevlerinde kullanılmak üzere İstanbul'daki [Fransız Elçiliği binası içerisinde bulunan] Kapüsen kolejinde gönderil [mişlerdir]” (Hitzel, 1995: 24).

18. yy. Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi geçen yüzyıllara göre günün sosyo-politik ve ekonomik koşullarına uygun olarak yaygınlaşmaktaydı. Avrupa devletlerinin üç kıtaya yayılmış Osmanlı İmparatorluğu ile elçilikleri aracılığıyla yürüttüğü ticari ve diplomatik ilişkiler, söz konusu elçiliklerde çalışan görevliler ve tercümanlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimini zorunlu kılmaktaydı (Ağıldere, 2010: 694).

Barın (1992) tezinde Fransa'nın Türk diline karşı gösterdiği ilginin, 18. yüzyılda Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkelere de sıçradığını dile getirir. Ve nitekim, Venedik Cumhuriyeti İstanbul'daki dil oğlanları okulunu 1669 yılında Fransa'nın örnek almasının ardından, 1754 yılında Avusturya, 1766 yılında Polonya ve son olarak 1814 yılında İngiltere izlemiştir (Ağıldere, 2010: 695). Bu ülkelerin hedefi kendilerinden güçlü olan Osmanlıyı iyi tetkik etmek ve ileride onu parçalamaktı. Bunun da en iyi yolu onun dilini ve kültürünü öğrenmektir (Barın, 1992).

2.2.2. 19. Yüzyıl'da Batılılara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin

Durumu

Avrupalıların Türkçe öğrenmesi, Osmanlı Devleti'yle kurdukları ticarî ve siyasi münâsebetlerin artmasına sebep olmuş ve bunun tabîî neticesi olarak birçok üniversitede Türkoloji bölümleri açılmıştır. 19. asrın sonlarında ve 20. asrın başlarında gerçekleşen bazı önemli buluşlar ise, Türkoloji'nin müstakil bir ilim dalı olarak doğmasını sağlamıştır. Ercilasun (1983: 43), "Türkoloji'nin Doğuşu, Gelişmesi ve Türkoloji Kongreleri" başlıklı yazısında bu konuda gelinen noktayı şöyle belirtmiştir:

“Avrupa'nın pek çok yerinde, Paris'te, Londra'da, Roma'da, Viyana'da, Budapeşte'de, Berlin'de, Krakov'da, Helsinki'de, St. Petersburg'da ve Kazan üniversitelerinde Türkoloji ile ilgili kürsüler kurulur, dersler verilir; ilim dernekleri faaliyete geçer; periyodikler yayınlanır” (Adıgüzel: 30).

Türkoloji kürsülerinde sadece Türk incelemeleri yapılmamış, aynı zamanda Türkçe Öğretimi üzerinde de çalışılmıştır. Türkoloji'nin temelini teşkil eden Türkçenin öğretiminde yabancı Türkologlar tarafından tercih edilen metot da daha ziyade gramer-tercüme metodu olmuştur (Adıgüzel: 30).

Rusya'da Türkoloji alanındaki çalışmalar hemen hemen Avrupa ile aynı tarihte başlamaktadır. St. Petersburg üniversitesinde 1 Eylül 1855'te “Doğu Dilleri Fakültesi'nin” açılmasıyla Rusya'da “Şarkiyat” çok hızla ve başarılı bir şekilde

genişlemeye başladı. 19.yüzyılın ikinci yarısında Rusya’da Türkoloji’nin gelişmesiyle derinlemesine Türkçe öğrenimi de yaygınlaşmaya başladı (Genç, b.t.).

Osmanlı ordusu içinde devşirmelere, acemi oğlanlara ve Enderun’a alınan gençlere öteden beri Türkçe öğretilmekteydi. Yine Fener Patrikhanesi tercüman yetiştirmek amacıyla özel olarak belli sayıda Rum gencine Türkçe öğretmiştir. Tanzimat’tan sonra ise azınlık çocuklarına Türk okullarına giriş izni verilmişti. 1895’ten itibaren de Türkçe öğretimi, azınlık okullarına da girmişti (Orhonlu 1971, Merdivenci 1980: 15-21, Bağış 1983). Yabancı okul programlarında Türkçe dersi de bulunmaktaydı (Demircan, 1988: 89). Türkçenin mecburî ders olarak altı yıllık bir programa göre haftada dört saat okutulduğu bu okullardan Pangaltı Notre Dame de Sion Fransız Kız Lisesi’nin Türkçe müfredat programı ana başlıklarıyla şöyledir:

Birinci yıl: Alfabe, okuma, yazma, eşya ve Dalmas tabloları üzerinde konuşma, güzel yazı.

İkinci yıl: Okuma, imlâ ve yazı, gramere dâir ilk bilgi, eşya ve Dalmas tabloları üzerinde konuşma, güzel yazı, ezber.

Üçüncü yıl: Okuma, imlâ, gramer ve gramer tahlili, okunan şeyler üzerinde konuşma, ezber, Türkiye tarihi ve coğrafyası, güzel yazı.

Dördüncü yıl: Okuma, gramer tahlili, nahvî tahlil, okuma mevzularının Fransızcadan Türkçeye, Türkçeden Fransızca’ ya tercümesi, Türkiye tarihi ve coğrafyası.

Beşinci yıl: Edebî eserlerden okuyup iyi izah ve tercüme etmek, gramer tahlili, nahvî tahlil, mufassal Türkiye tarihi ve iktisadî coğrafyası.

Altıncı yıl: Edebiyat, ilk edebî bilgiler, edebî eserler üzerinde izahat, edebî eserlerden daha itinalı tercümeler yapmak, Türkiye siyasî ve iktisadî coğrafyası, mufassal Türkiye tarihi (Polvan, 1952: 210; Adıgüzel: 29)

2.2.3. 19. Yüzyıl’da Batılılara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılmış Eserler

Bu alanda Avrupa’da yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Latince’den tutun da İtalyancaya kadar pek çok Batı dilinde eserler verilmiştir ancak, bu eserlerin anlatımı ve incelenmesi çok kapsamlı olacak başka bir çalışmanın konusu olmasından dolayı, bu çalışmada sadece Rusça, Almanca , Fransızca ve İngilizce eserlere yer verilecektir. Adı geçen eserlerin varlığı da bir anlamda yabancılardan 19. yy. da Türkçe öğrenme ve

öğretme çabalarının bir kanıtı olacağından dolayı, eserlerin kısaca tanıtımlarında yarar vardır:

2.2.3.1. Rusça Yazılan Eserler

19. yüzyılın ikinci yarısında Türkçe öğrenimi ile ilgi Rusça bir dizi eserler yazılmıştır. 1867’de St. Petersburg’da V.A. Maksimov’un Türkçenin Anadolu diyalektlerini öğretmek amacıyla yazdığı ve halen ilk günkü önemini koruyan, “*Hüdavendigâr ve Karaman’daki Türk Diyalektleri Araştırmaları*” adlı eser yazılan eserlerin ilki olma özelliğini taşımaktadır.

Bu eserin yanı sıra, çok kaliteli olmayan, askeri sözlükler de önemli bir yer tutmaktadır. 1875-76’da St. Petersburg’da M.A. Terentyev’in yazdığı “*Türk, Fars, Kırgız ve Özbek Dili Grameri*” adlı iki kitap bu alandaki önemli eserler arasında sayılmaktadır.

Dahası , 1887’de St. Petersburg’da, doğu dillerine ait ilk sözlük olarak kabul edilen “*Rusça-Fransızca-Türkçe-Farsça Askeri ve Teknik Terimler Sözlüğü*” basılmıştır. Türk dil, tarih ve edebiyatının derinlemesine öğretilmesi alanındaki çalışmalarda yeni ve çok önemli bir dönem I.N. Berezin (1) ve V.V. Grigoryev’in öğrencisi Vasiliy Dmitriyeviç Smirnov’la (1) başlamaktadır.

V.D. Smirnov’un 1891’de St. Petersburg’da çıkan “*Osmanlı Edebiyatından Seçme Eserler*” adlı kitabı en önemli derleme kaynak sayılmaktadır. Yazarın bazı değişiklikler ve eklemeler yaptığı bu eser 1903 yılında ikinci kez basılmıştır. Bizim bütün Türkologlarımız, kendi sahasında tek olan bu derleme eserle yetinmiş ve yetinmektedir (Kononov, 1956; Genç, b.t.).

2.2.3.2. Almanca Yazılan Eserler

1) “*Theoretisch- Practische Türkische Sprachlere*“ (Teorik ve Pratikte Türk Anadili)

1829’da Artin Hindoglou tarafından Viyana’da yazılan eser 178 sayfadır. Yazar Türkçe öğretimi ve Türk dili üzerine yazdığı bu eseri 1834’te Fransızcaya çevirmiştir.*

2) “*Practisches Handbuch der Osmanische – Türkischen Sprache*” (Osmanlı – Türk Dilinin Pratik Elkitabı)

Adolf Wahrmund’a ait olan kitap 1869’da Gissen’de kaleme alınmıştır. 3 kısımdan oluşmaktadır.

- 3) **“Grammatik der Türkisch – Osmanische Umgansprache”** (Türk dilbilgisi – Osmanlı Konuşması- Şivesi)

Viyana’da 1870 ‘de yazılmıştır. Yazarı P.J. Piquere ‘dir.

- 4) **“Türkischer Dragoman”** (Türk Mütercim)

L. Fink’in kaleme aldığı kitap ilk olarak 1872’de Leipzig’te basılmıştır. Kitabın ikinci baskısı ise 7 yıl sonra 1879 olmuştur.

- 5) **“Phonetik der Nördlichen Türksprachen”** (Kuzey Türk Dilleri Fonetigi)

316 sayfa olan eser Wilhelm Radloff’a aittir. 1882’de Leipzig’te yayınlanmıştır.

- 6) **“Türkische Grammatik mit Paradigmen, Literatur, Chrestomathia und Glossar”** (Örnek-çekim, Edebiyat, Krestomati ve Sözlük Bölümüyle Türkçe Dilbilgisi)

1889’da Berlin’de yazılmış olan eserin müellifi Auguste Müller’dir.

- 7) **“Versuch Eines Wörterbuches der Türk - Dialecte”**(Türk Lehçelerinde Bir sözlük Denemesi)

Wilhelm Radloff’un yazdığı bir başka eser. 5.numaralı eserin yayınlanmasından sonra 1893’te 4 cilt halinde hazırlanan eser 1911’de ve 1960’ta olmak üzere başka baskıları da yapılmıştır.

- 8) **“Lehrbuch der modernen Osmanisches Sprache”** (Modern Osmanlı Dili Ders Kitabı)

1893’te Stuttgart şehrinde J. J. Manissadjiman tarafından yazılmıştır.

- 9) **“Türkisches Konversations - Grammatik”**(Türkçe Diyaloglar- dilbilgisi)

420 sayfadan oluşan eser H. Jehlitschka tarafından Heidelberg şehrinde 1895 yazılmıştır. Söz konusu eserin 1897’de 2. baskısı yapılmıştır.

2.2.3.3. Fransızca Yazılan Eserler

- 1) **“Elements de la Grammaire Turque”** (Türk Dilbilgisinin Öğeleri)

1823’te Amedee Jaubert tarafından Paris’te yazılmıştır, 2 kısımdan ibarettir.

- 2) **“Abrege de la Grammaire Turque et un Petit Vocabulaire en Français, Turc en Hongrois”** (Fransızca, Türkçe ve Macarca Kelime Bölümüyle Türkçe Dilbilgisi Özeti)

1829 yılında J. K. Besse tarafından yazılan eser Budapeşte’de yayınlanmıştır.

- 3) **“Grammaire Theorique et Pratique de la Langue Turque”** (Türk Dilinin Teorik ve Pratik Dilbilgisi)

1834 'te Artin Hindoglou tarafından Paris'te yazılmıştır. *

4) **“Grammaire Turque”** (*Türk Dilbilgisi*)

Arthur Lumley Davids tarafından 1832'de Londra'da İngilizce yazılmış olan **“A Grammar of the Turkish Language”** kitabının 1836'da Fransızcaya çevrilmiş halidir.

5) **“Le Guide de la Conversation en Français et en Turc”** (*Fransızca ve Türkçe Diyalog Rehberi*)

1839'da Paris'te T.X. Bianchi tarafından yazılmış olan eserin, 1852'de yapılan 2. baskısı da mevcuttur.

6) **“Grammaire Raisonnee de la language Ottomane”** (*Osmanlı Dilinin Açıklamalı Dilbilgisi*)

1846'da Paris'te yayımlanan eserin müellifi Sir James Redhouse'tur. 336 sayfadan oluşan Redhouse'un bu kitabından Cevdet ve Fuat Paşaların oldukça istifade ettikleri Çobanzade (1926: 213) tarafından belirtilir. Sir James Redhouse Türkiye'de ıslahat devrinin başlangıcında maarif ve hatta siyaset sahasında büyük rol oynamış ve ilk “Türk Encümen-i Daniş”inde aza olarak iştirak etmiştir (Özçam, 1997: 22). Teze konu olan kitabın yazarı Barker da aynı şekilde kendi eserini bu eserle mukayese etmiş, ve çok kapsamlı olan bu esere nispetle kendi eserini yüzeysel olarak nitelendirmiştir.

7) **“Grammaire Turque”** (*Türkçe Dilbilgisi*)

Auguste Pfizmaier imzalı olan eser 1847'de Viyana'da yazılmıştır.

8) **“Chrestomathie Ottomane”** (*Osmanlı Kristomatisi*)

1854'te Berlin'de F. Dietrici tarafından yazılmıştır.

9) **“Elements de la Grammaire Turque”** (*Türk Dilbilgisi Unsurları*)

1856 yılında yazılan eser L. Dubeux'a aittir.

10) **“Methode Theorique et Pratique Pour L'enseignementsde la Langue Turque”** (*Türk Dilinin Öğretimi İçin Teorik Ve Pratik Yöntemler*)

2 kısımdan oluşan eser 1885 -1888 yılları arasında “Moise Bey” olarak bilinen Medico M. Dal tarafından İstanbul'da yazılmıştır. Eser 425 sayfadan oluşmaktadır. 1908 yılında eserin 2. baskısı yapılmıştır.

11) **“Grammaire Complete de la Langue Ottomane”** (*Osmanlı dilinin Komple – Tüm Dilbilgisi*)

Jozeph Reali Youssouf'in yazdığı eser 1892'de İstanbul'da yayımlanmıştır.

2.2.3.4. İngilizce Yazılan Eserler

1) “*A Grammar of the Turkish Language* “ (*Türk Dili Grameri*)

Arthur Dumley Davids tarafından 1832’de Londra’da yayınlanmış olan kitap 208 sayfadır. Yazar eserin I. Bölümünde, genel olarak Türk dili ve edebiyatından bahsederek bu gramer denemesini yazmak için faydalandığı kaynakları sıralar.”Türk Dilinin Grameri” adı altındaki II. Bölümde yazar Arap Harfli Türk alfabesinin cetvelini vererek harflerin- seslerin telaffuzunu anlatır. Ayrıca isimler, harf-i tarifler, isimlerde cinsiyet , çokluk yapma, isim çekimleri, hal ekleri, sıfatlar, zamirler, fiiller, fiil çekimleri üzerinde durulur. Yazar burada “vardur”u her şahsa ve sayıya gelebilen kaide dışı bir fiil olarak ele alır. En sonunda da zarflar, önekler, sonekler, edatlar ve ünlemler de ele alınır (Ersoylu, 1981: 119; Özçam, 1997: 23).

2) “*The Turkish Interpreter or A New Grammar of the Turkish Language*”

(*Türk Tercüman yahut Yeni Türk Dili Grameri*)

Kitap 1842’de Londra’da Charles Boyd tarafından kaleme alınmıştır.

3) “*A practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary*”(Diyalog ve Kelime bölümüyle Türk Dilinin Pratik Grameri)

1854’te William Burekhardt Barker tarafından Londra’da yazılmıştır. Önsöz kısmında Osmanlı İmparatorluğuyla aniden gelişen beklenmedik bir ilişkiden dolayı ortaya çıkan acil talebi karşılamak için temel seviyede bir kitaptır. Gramer, diyaloglar ve küçük çaplı bir sözlük bölümünden oluşmaktadır. Gramer bölümü çok detaylı bir bölüm değildir. Yazarının ifadesiyle gereksiz gördüğü kısımları elenmiş, dille ilk defa tanışacak birine yönelik basitleştirilmiş ve özet bir formdadır. Daha iyi bir gramer çalışması için yazar tarafından Sir James Redhouse’un “*Grammaire Raisonnee de la language Ottomane*” adlı kitabına yönlendirme yapılmakta ve yazar kendi gramer kitabının Redhouse’un gramer kitabının yanında sadece bir giriş seviyesinde olabileceğini düşünmektedir. Dipnot kullanımı olmakla beraber çok az düzeydedir. Gramer, açıklamadan çok örnekler içermektedir. Daha çok fiil çekimleri üzerinde durulmuştur. Diyalog bölümü de, 4 ana diyalog başlığı altında verilmiş, bildiğimiz anlamda iki kişinin karşılıklı olarak konuştuğu diyaloglar şeklinde değildir; sadece yazar tarafından Türkler arasında duyduğu günlük konuşma hayatına yönelik ifadeleri içermektedir. Bu ifadeler alt alta, başta Osmanlıca ifadesi, ortada yazarın Latince ettiği şekliyle telaffuzu, sonda da İngilizce karşılığı verilerek oluşturulmuştur. Diyalog bölümü 34 sayfalık bölümü oluşturmaktadır. Sözlük bölümünde ise yazarın ifadesiyle

günlük konuşma dilinde en fazla kullanılan kelimelerin seçilip verildiği not edilmektedir. Sözlük bölümü 30 sayfalık bir bölümü oluşturmaktadır. İngilizce- Türkçe bir sözlüktür. Sadece İngilizce kelime ve Türkçe karşılığı verilmiştir. Teze konu olan kitapla aynı yılda yazılmalarına rağmen, bu kitap genel olarak yüzeysel kalmaktadır.

4) “A Practical Grammar of the Turkish Language” (Türk Dili Pratik Dilbilgisi)

Charles Wells’in kaleminden çıkan eser 1880’de Londra’da yayımlanmıştır. 271 sayfadan oluşmaktadır. Kitabında Türk dilinin Tatar orijinli olduğunu belirten yazar , eserin daha sonraki sayfalarında isimlerde nitelik, sıfatlar, zamirler, fiiller, zarflar, ön edatlar, bağlama edatları, Arapça kelime şekilleri, çokluk yapma yolları ve Türkçe imlaya yer vermiştir. Daha sonra eserde sentaks ve öteki gramer unsurları ele alınarak açıklayıcı örnekler verilmiştir (Ersoylu, 1981: 121; Özçam, 1997: 25).

5) “A Simple Transliterated Grammar of the Turkish Language With Dialogues and Vocabulary” (Diyaloglar ve Kelime Bölümüyle Türk Dilinin Basit Çeviri Dilbilgisi)

79 sayfalık eser 1891 yılında Edwin Arnold tarafından Londra’da yazılmıştır. Bu küçük Türkçe gramer 3 kısımdan meydana gelmektedir: I. kısmında Türk alfabesi, isim, sıfat, sayılar, zamirler vb. gramer unsurları kısaca işlenmiştir. II kısımdaki sentaks bilgisi çok yetersizdir. III. Kısım ise lügatçeden oluşmaktadır (Ersoylu, 1981 : 121; Özçam, 1997: 23).

6) “A Turkish Grammar” (Türk Dilbilgisi)

1896’da 418 sayfa olarak yazılan eserin yazarı Anton Tien’dir. Eser eski harfli Türk alfabesinin incelenmesiyle başlar. Daha sonra eserde her sesin Arap, Türk ve Fars alfabelerinde bulunup bulunmadığı gösterilir. Harekeler, isim ve çekimli halleri, isimlerde nicelik ve sıfatlar eserin ilk kısımlarındaki konulardır. Sayılar kısmında Arapça ve Farsçadan dilimize geçen sayılar ayrı ayrı anlatılır. Türkçede 6 çeşit zamir olduğunu belirten yazar bunları da geniş bir şekilde inceler. Bu konuları oldukça uzun bir şekilde “Türkçede fiiller” konusu izler. Zamanlar ve fiil çekimleri, birleşik çekimler, “etmek” ve “eylemek” yardımcı fiilleri ile yapılan çekimler; sentaks bölümünde fiil ve fiil isimleri, basit cümleler bu gramerin başlıca yazılarıdır (Ersoylu, 1926: 121-122; Özçam, 1997: 24).

Her ne kadar 19. yy öncesinde ve 20. yüzyılda Avrupa’da Türkçe ve Türk Dili’nin öğretimi üzerine çok sayıda ve çok değerli eserler verilmiş olsa da çalışmanın

sınırlılıkları gereği burada bahsedilmemiştir. Bu konuda ayrıntılı bilgi için referanslarda verilen eserlere bakılabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

“A READING BOOK OF TURKISH: WITH A GRAMMAR AND VOCABULARY” ADLI KİTABIN DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1. William Burckhardt Barker’ın Hayatı Ve Eserleri

3.1.1. Hayatı

Bir İngiliz oryantalisti olan ve 1810’da babası John Barker’ın konsolos olduğu sırada Halep’te doğan Barker, anne ve babasından fevkalade bir dil yeteneği almıştı. Doğduğu sırada evlerinde babasının misafiri olarak bulunan John Louis Burckhardt’ın da vaftiz oğlu olan Barker, 1819’da İngiltere’ye getirilmiş ve orada eğitilmiştir. Çocukluğundan beri doğu dillerini çalışmayı sürdürmüş ve nihayetinde Avrupa’nın belli başlı dillerinde olduğu kadar Arapça, Türkçe ve Farsçayı da iyi öğrenmiştir. Suriye’ye geri döndükten sonra Barker, Asi Nehri’nin hemen hemen hiç bilinmeyen kaynaklarına doğru uzun bir yolculuğa çıkmıştır. Ancak bu yolculuğunun kayıtları, onun “Notlar”ının 1836’da Londra Coğrafya Derneği’ne ulaştırılmasına kadar, hiç yayınlanmamıştır. 22 Ağustos 1835’te babasının Asi Nehrinin boğazında bulunan Suediahtaki konağına dönen Barker, kış boyunca neredeyse her akşam o dönem Suriye Valisi olan ve Antakya’da yaşayan İbrahim Paşayla satranç oynamıştır. Pek çok yıl resmi sıfatla Tarsus’ta kalmıştır.

Belli bir süre Eton College’da Arapça, Türkçe, Farsça ve Hintçe profesörü olarak bulunan Barker, Türkçe Grameri kitabını da buranın müdürü olan Dr. Hawtrey’e adamıştır. Kırım Savaşı sırasında Doğu dilleri ve karakteri konusundaki tüm bilgisini Britanya hükümetinin emrine amade eden Barker, 28 Ocak 1856’da yine İngiliz hükümeti tarafından Karadeniz Sinop’ta bulunan alay komutanlığında baş komiser olarak görevlendirilmiş olduğu sırada koleradan ölmüştür.

3.1.2. Eserleri

En büyük eseri olan ve William Francis Ainsworth tarafından yayına hazırlanan *Lares and Penates* (1853) (Lares ve Penates / Eski Roma mitolojisinde aileyi ve Roma devletini koruyan Tanrılar grubu) için sürekli malzeme toplamıştır. Bundan önce de Barker “Exhibition of the Works of Industry of all Nations. The Speech of His Royal Highness Prince Albert translated into the principal European and Oriental Languages,”

(Tüm Ulusların Gayretlerinin Eserleri Sergisi. Majesteleri Prens Albert'in konuşmasının başlıca Avrupa ve Doğu dillerine çevirisi, Londra, 1851) adlı çok dilli bir kitap yazmıştır. Diğer eserleri şunlardır:

- 'Turkish Tales in English'(İngilizceye çevrilmiş Türkçe Hikayeler)
- 'A Practical Grammar of the Turkish Language; with Dialogues and Vocabulary,' Londra, 1854 (Diyalog ve Kelimeli Pratik Türkçe Grameri)
- 'A Reading Book of the Turkish Language, with Grammar and Vocabulary,' Londra, 1854 (Gramer ve Kelimeli Türkçe Okuma Kitabı)
- 'Baitál Pachísí; or, Twenty-five Tales of a Demon' (Baitál Pachísí ya da Bir Şeytanın Yirmi-Beş Hikayesi); Hintçe metnin yeni bir baskısı, her kelime Nagari alfabesine karşılık gelen Hintçe karakterle hemen altında ifade edilmiş, mükemmel bir İngilizce birebir satır arası çeviri yapılmış ve her sayfanın altında İngilizce çevirisi verilmiştir; Hertford, 1855. Bu kitap, kendisine adanmış olan Edward Backhouse Eastwick tarafından basılmıştır.
- 'Odessa and its Inhabitants, by an English Prisoner in Russia,' (Odesa ve Yerlileri, Rusya'da İngiliz bir Mahkum) Londra, 1855.
- 'A short Historical Account of the Crimea, from the Earliest Ages and during the Russian Occupation,' (İlk çağlardan Rus İşgaline Kırım'ın Kısa bir Tarihi) Hertford ve Londra; Önsözü 12 Mart 1855 İstanbul tarihli. (http://en.wikipedia.org/wiki/William_Burckhardt_Barker)

3.2. Kitabın Genel Özellikleri

"A Reading book of the Turkish Language with a Grammar and Vocabulary" adlı kitap, İngiltere Eton College' de Arapça, Türkçe, Farsça ve Hintçe profesörü olan oryantalist William Burck Hardt Barker tarafından 1854 yılında Londra'da kaleme alınmış ve James Madden yayınevi tarafından basılmıştır. Kitabın hedef kitlesi Türkçeyi öğrenmek isteyen İngiliz okuyucularıdır. Toplamda 284 sayfa olan kitap Dilbilgisi, Kompozisyon (Yazma), Telaffuz, Okuma Metinleri ve Sözlük ana bölümlerinden oluşmaktadır. Yazar kitabın önsözünde kitabı hazırlama amacını şu şekilde ifade etmiştir:

"Elinizdeki kitabın amacı, öğrencinin Türk dili konusunda şimdiye değin basılmış, ya hatalı ya da genel bir okuyucu için fazlasıyla karmaşık olan

dilbilgisi kitaplarıyla edinebileceğinden daha detaylı bilgi sahibi olmasına yardımcı olmaktadır”.

Bu iddialı girişle yazar Türkçe öğretimi konusunda, kendisinden önce hazırlanmış olan diğer çalışmaları eleştirmekte ve kendi kitabının farkını ortaya koymaktadır. Dilde yetkinliği - Dilbilgisi-Çeviri yönteminin ilkelerinde bahsedildiği gibi - bir anlamda okuma ve yazmada yeterliliğe bağlayan yazar, bir dili doğru bir düzeyde okumak ve yazmak isteyen kimsenin de yüzeysel bir dilbilgisi kuralları bilgisinden daha fazlasına ihtiyaç duyduğunu belirtir. O dilde cümle kuruluşunu çalışması gerektiğini ve dilin terkihi konusunda kusursuz bir kavrayışa sahip olması gerektiğini söyler ve yazar bunun da kitapta ortaya konulan çalışma planının takip edilmesi durumunda gerçekleşeceğini umut ettiğini bildirir.

Önsözdeki kendi ifadelerinden daha önce Türkçe öğretmekte olduğu anlaşılan yazar, kitabı kullanacak öğrencinin zihninde oluşacak tüm soruları önceden kestirmenin mümkün olmadığını ancak daha önce çeşitli ilerleme kademelerinde - *bu ifadeyle yazar bir anlamda ilk defa dil öğreniminde seviyelerin olduğundan söz etmiş oluyor* - olan öğrencilerinin sormuş olduğu sorulara ve yapmış olduğu yorumlara dayanarak onların kafalarına takılabilecek sorulara cevap verme hususunda kitapta elinden gelenin en iyisini yapmış olduğunu iddia eder.

Önsözde kitabın işleyişini özetleyen yazar, ilk olarak bir takım basit ancak gerekli dilbilgisi yapılarını ve kurallarını vererek daha karmaşık ve önemli yapılar konusunda bir temel oluşturduğunu, her zor sözcüğün dilbilgisel analizini vererek bu dilbilgisi kurallarını tanıdık hale getirdiğini ve sürekli tekrarlarla, *ki bu da kitabın yazıldığı dönemde yabancı dil öğretiminin anahtar sözcüklerinden biridir*, bu kuralları öğrencinin hafızasına sokmaya çalıştığını belirtir.

Ayrıca, her bir kelimenin birebir çevirisini vererek öğrenciyi fazla zamandan ve sıkıntıdan kurtardığını ve metin içerisinde geçen aynı kelimeyi bir de kitap arkası sözlüğünde vererek öğrenciye onun normal bir sözlükte olabileceği şekliyle kökünü ve kökenini de sunduğunu övgüyle dile getirir. Konuyu fazla zorlamadan şüphesiz çok daha fazla şeyin yazılabileceğini düşünen yazar, kendisinin yine de sözü fazla uzatmadan ancak gerekli olan her hususta fazlasıyla tafsilat vererek kuralları basitleştirmek ve onları herkesin kavrayabileceği şekle getirmek için ne lazımsa yaptığına inandığını not eder.

3.3. Dilbilgisi Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar

Öğretimlik (classique) tarifine göre pratik bir bilgi kolu olan dilbilgisi (Banguoğlu, 2004: 19) bize bir dilin doğru yazılıp okunması ve doğru konuşulması usullerini öğretmesinin yanı sıra dili iyi kullanma (bon usage) sanatını öğretir. Düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamamıza ve anlatmamıza yardım eden gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye de alıştığımız içindir ki bu bilgi aynı zamanda dil düzeninin koruyucusudur.

Denilebilir ki dil bilgisi, dil öğretiminin şekillenmesine önemli katkılarda bulunduğu için dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dil becerilerinden farklı ama hepsiyle ilişkili bir alandır. Bu yönüyle dil bilgisi öğretimi, büyük bir önem arz etmektedir (Çeçen, 2007: ii).

Şunu unutmamak gerekir ki, yabancı dili yeni öğrenen öğrencilere dilbilgisi öğretmekle onlara bazı nirengi noktalar verilmiş olur (Bear, 1991: 69), böylece kendini yeni bir dil dizgesiyle karşı karşıya bulan öğrenci, daha yolun başında iken ruhsal bir destek almış olur. Bu önemli hususun dışında, dilbilgisi öğretimini gerekli kılan pek çok neden (Thornbury, 1999: 15–17) sıralanabilir:

- 1- Dilbilgisi, dil öğrenenlere sınırsız dilbilimsel yaratıcılığı sağlayan bir çeşit cümle kurma makinesidir. Bu nedenle dil öğrenenler, dilbilgisinin sunduğu kuralları göz önüne alarak ve yaratıcılıklarını kullanarak birçok yeni cümle kurarlar.
- 2- Dilbilgisi, sözlüksel sistemden daha çok cümledeki anlam inceliğini sunar. Dilbilgisi öğretimi, anlamda oluşan belirsizliğe karşıt olarak ‘düzeltici’ görevini üstlenir. Yani açık, anlaşılır ve kurallara uygun olmayan cümlelerin zihinde oluşturduğu belirsizlikleri engellemek dilbilgisinin görevidir. Örneğin; “Me Tarzan”, “You Jane” gibi dilbilgisi açısından yanlış kurulmuş cümlecikler özellikle yazılı dilde anlam karışıklığına neden olmaktadır. Dilbilgisi öğretimi bu belirsizliği ortadan kaldırır.
- 3- Dilbilgisi ile ilgili öğretimden uzak olan ve dilbilgisi konularıyla ilgili hiçbir bilgi almayan öğrencilerin, bilgi alan öğrencilere göre dilbilimsel becerileri kısa zamanda yok olur. Bu durum, resmi derslerin gerekliliği ile ilgili değildir. Yabancı dil öğrenenler, kendi başlarına dilbilgisi kurallarını öğrenerek ya da bilgi alarak da bu dilbilimsel becerilerin yok olmasına engel olabilirler.

- 4- Dilbilgisi konusunda yapılan bilgilendirme, dil öğrenenlere dilbilgisel yapıları tanımaları açısından yardımcı olur. Dilbilgisini tanıma ve dilbilgisi yapılarının farkına varma, dil edinimi için çok gereklidir. Bu nedenle dilbilgisi çalışmaları, daha sonraki edinim aşamaları için de bir çeşit ‘önder yönetici’ olarak işlev görmektedir.
- 5- Dil, çok büyük, sınırı olmayan aynı zamanda öğrenci için karışık, zor bir alan olarak görülür. Fakat dilbilgisi sayesinde dilin düzenlenmesi ve kategorilere ayrılması sağlanmış olup, o dil daha sindirebilir ve anlaşılır hale gelebilir.
- 6- Dilbilgisi, öğrenilebilir kurallardan oluştuğu için dilbilgisi öğretimi, kuralı bilen kişiden bilmeyene geçiş (transfer) olarak ifade edilebilir. Bu durumda dilbilgisi, öğretmene öğretilecek ve düzenli aralıklarla değerlendirilecek bir kurallar sistemi sunar.
- 7- Yabancı dil öğrenenler, dil öğrenmeye -ne yapacaklarına ilişkin- belirli beklentilerle gelirler. Bu beklentiler, geleneksel dil öğretiminin transfer ile gerçekleştiği konusunda edinilen tecrübelerden ortaya çıkmaktadır. Bu tür beklentileri olan öğrenciler, kurallarla yapılan yabancı dil öğretiminin çok daha etkili ve sistematik olduğunu düşünmektedirler.

Bu bağlamda teze konu olan kitapta, Dilbilgisi-çeviri yöntemine göre kazandırılması gerektiği düşünülen en önemli beceri olan dilbilgisi öğretimi 89 sayfalık bir bölümde 255 referans madde, bir ara özet ve bir son özet verilerek gerçekleştirilmiştir. Osmanlı Türkçesinin öğretildiği bu bölümün maddeleri, yazıldığı dönemde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde işlenen dilbilgisi konularının neler olduğu ve nasıl verilmiş olduğu konusunda ışık tutması amacıyla aşağıda kitaptaki orijinal sırasıyla verilmiştir:

3.3.1. Dilbilgisi Bölümünde İşlenen Konular

ALFABE ve İLGİLİ KONULAR

- Md.1) Sağır Nun
- Md.2) Türk Alfabesi
- Md.3) – 17 farklı karakterden oluşur (toplamda 33 harf)
- Md.4) Harflerin sırası
- Md.5) Harflerin değeri
- Md.6) Ebcet
- Md.7) Ardından gelenle asla birleştirilmeyen harfler
- Md.8) ا (elif) , ع (ayn), و (vav) ve ي (ye) harfleri
- Md.9) Harekeler: *Üstün, Esre ve Ötre*
- Md.10) Bu harekelerin uzatılması
- Md.11) Sadece özel durumlarda kullanılan harekeler
- Md.12) Tenvin, Şedde, Hemze, Cezm ve

TANIMLIK (ARTİKEL)

- Md.13) Türkçede Belirlilik Artikeli yoktur

İSİMLER

- Md.14) İsimlerde Cinsiyet ayrımının olmaması

İSİMLERİN ÇEKİMİ

- Md.15) İsmi hallerini çekimlemede kullanılan ekler: اَو (ev) kelimesinin çekimi
- Md.16) Ünlü ile biten kelimelerin çekimi: بابا (baba) kelimesinin çekimi
- Md.17) Bazı Arapça kelimelerin çoğul hallerini koruması
- Md.18) Bazı Arapça kelimelerin Farsça çoğul halini alması
- Md.19) ق' ın غ' a dönüşmesi
- Md.20) ك' in گ' e dönüşmesi

SIFATLAR

- Md.21) Türkçede sıfatlar değişmezler, ama isim olarak kullanılabilirler
- Md.22) Sıfatlarda karşılaştırma داحا (daha)

- Md.23) Başka bir karşılaştırma biçimi
 Md.24) Sıfatlarda üstünlük derecesi
 Md.25) Üstünlük ekleri ve ifadeleri listesi

ZAMİRLER

- Md.26) Zamirlerde cinsiyet ayrımı yoktur
 Md.27) Şahıs Zamirlerinin çekimi
 Md.28) كندو (Kendi) Şahıs Zamiri
 Md.29) اوزو (Özü) Şahıs Zamiri
 Md.30) كندو zamirinin aitlik ekleriyle çekimi
 Md.31) اول (ol) veya او (o) ve شو (şu), بو (bu) işaret zamirleri
 Md.32) اشبو (İşbu) işaret zamiri
 Md.33) İyelik (zamirleri) ekleri
 Md.34) او (ev) kelimesinin iyelik eklerinden biriyle ismin hallerine göre çekimi
 Md.35) قرداش (kardeş) kelimesinin iyelik eklerinden biriyle ismin hallerine göre çekimi, 3. şahısta şahıs zamiriyle iyelik ekinin birlikte kullanımı üzerine bir not
 Md.36) كي (ki) İlgi eki
 Md.37) صو (su) kelimesinin durumu
 Md.38) هر (hep) ve بر (bir)
 Md.39) كيم (kim) soru zamiri
 Md.40) نه (ne) ve قنغي (hangi)
 Md.41) ايسه (ise) ve هر (her), نه قدر (ne kadar), نصل (nasıl), قاچ (kaç)
 Md.42) Belgisiz Zamirler
 Md.43) هيچ (hiç)
 Md.44) Sayma sayıları tablosu
 Md.45) Sayma sayılarına نجي (inci) ekinin eklenmesi ile sıra sayılarının yapılması
 Ses uyumu üzerine önemli bir not ve hareketlerin sesletimi
 Md.46) قاچنجي (kaçıncı) soru sıra sayısı

- Md.47) Sıra sayılarının sıfat olarak kullanılması
 Md.48) Ek alan sayıların çekimi, بَرِي (biri)' nin çekimi
 Md.49) Üleştirme sayıları
 Md.50) Üleştirme sayılarının kullanımları
 Md.51) Üleştirme sayılarının kullanımları
 Md.52) Kesirli sayılar
 Md.53) Kesirli sayılar
 Md.54) Rakamların gösterilişi
 Md.55) Sayılar için alfabenin kullanılması

FİİLLER

- Md. 56) Fiil çeşitleri
 Md.57) Basit Fiil
 Md.58) Türemiş fiiller
 Md.59) Fiil türetmeye yönelik bir Model Önerisi
 Md.60) Türkçe fiil türetme tablosu- etken, edilgen, ettirgen, dönüşlü, vb.
 Md.61) Türetilen tüm fiillerin çekiminin basit fiilinki gibi olması
 Md.62) Bazı fiillerin türetiminin düzensiz oluşu
 Md.63) Geçişli fiillerin değişimleri
 Md.64) Bileşik Fiiller
 Md.65) اَيْلَمَك (eylemek) ve اَيْتَمَك (etmek) yardımcı fiillerinin çekimi
 Md.66) اَيْتَمَك (etmek) yardımcı fiilinin Gereklilik Kipi çekimi
 Md.67) اَيْتَمَك (etmek) yardımcı fiilinin İstek Kipi çekimi
 Md.68) اَيْتَمَك (etmek) yardımcı fiilinin Şart Kipi çekimi
 Md.69) اَيْتَمَك (etmek) yardımcı fiilinin Emir Kipi çekimi
 Md.70) اَيْتَمَك (etmek) ve اَيْلَمَك (eylemek) yardımcı fiillerinin Eylemlik çekimi
 Md.71) اَيْتَمَك (etmek) ve اَيْلَمَك (eylemek) yardımcı fiillerinin Sıfat-fiil çekimi
 Md.72) اَيْتَمَك (etmek) ve اَيْلَمَك (eylemek) yardımcı fiillerinin Zarf-fiil çekimi
 Md.73) اَيْتَمَك (etmek) ve اَيْلَمَك (eylemek) yardımcı fiillerinin Fiilimsi çekimi
 Md.74) اَيْتَمَك (etmek) fiilinin Eylemlik halinin iyelik ekiyle çekimi

Md.75) Örnekler

Çekim Tablolarına ait notlar

Md.76) اولمق (Olmak) fiilinin ve onun edilgen hali اولنمق (Olunmak) fiilinin çekimi

Md.77) اولمق (Olmak) ve اولنمق (Olunmak) fiillerinin Gereklik Kipi çekimi

Md.78) اولمق (Olmak) ve اولنمق (Olunmak) fiillerinin İstek Kipi çekimi

Md.79) اولمق (Olmak) ve اولنمق (Olunmak) fiillerinin Şart Kipi çekimi

Md.80) اولمق (Olmak) ve اولنمق (Olunmak) fiillerinin Emir Kipi çekimi

Md.81) اولمق (Olmak) ve اولنمق (Olunmak) fiillerinin Eylemlilik çekimi

Md.82) اولمق (Olmak) ve اولنمق (Olunmak) fiillerinin Sıfat-fiil çekimi

Md.83) اولمق (Olmak) ve اولنمق (Olunmak) fiillerinin Zarf-fiil çekimi

Md.84) اولمق (Olmak) ve اولنمق (Olunmak) fiillerinin Fiilimsi çekimi

Md.85) Örnekler

Md.86) Diğer iki yardımcı fiil

Md.87) Eksikli eylem (bazı çekim şekilleri olmayan) ايم (im)

Md.88) ايم (im) ile ilgili örnekler

Md.89) ايم (im)'in olumsuz şekli nasıl yapılır

Md.90) Kişisiz Eylem وار (Var)

Md.91) وار (Var)'ın Haber kipi çekimi

Md.92) وار (Var)'ın Şart kipi çekimi

Md.93) وار (Var)'ın Zarf-fiil çekimi

Md.94) وار (Var)'ın Olumsuz hali يوق (yok)

Md.95) يوق (yok)'un Emir Kipi çekimi اولمسون (olmasın)

Md.96) يوق (yok)'un Şart Kipi çekimi

Md.97) يوق (yok)'un Zarf-fiil çekimi

Md.98) Düzenli bir fiilin çekimi

Md.99) سؤمک (sevmek) fiili

- Md.100) سؤمک (sevmek) fiilinin Gereklilik Kipi çekimi
- Md.101) سؤمک (sevmek) fiilinin İstek Kipi çekimi
- Md.102) سؤمک (sevmek) fiilinin Şart Kipi çekimi
- Md.103) سؤمک (sevmek) fiilinin Emir Kipi çekimi
- Md.104) سؤمک (sevmek) fiilinin Eylemlilik çekimi
- Md.105) سؤمک (sevmek) fiilinin Sıfat-fiil ve Zarf-fiil çekimi
- Md.106) سؤمک (sevmek) fiilinin Fiilimsi çekimi
- Md.107) سؤمک (sevmek) fiilinin Edilgen hali سؤلّمک (sevilmek)
- Md.108) سؤمک (sevmek) fiilinin Olumsuz hali سؤممک (sevmemek)
- Md.109) سؤممک (sevmemek) fiilinin Gereklilik Kipi çekimi
- Md.110) سؤممک (sevmemek) fiilinin İstek Kipi çekimi
- Md.111) سؤممک (sevmemek) fiilinin Şart Kipi çekimi
- Md.112) سؤممک (sevmemek) fiilinin Emir Kipi çekimi
- Md.113) سؤممک (sevmemek) fiilinin Eylemlilik çekimi
- Md.114) سؤممک (sevmemek) fiilinin Sıfat-fiil ve Zarf-fiil çekimi
- Md.115) Olumsuzluk işareti م (me)
- Md.116) Belirtisizler
- Md.117) Zarf-fiil örneği
- Md.118) Soru Fiilleri
- Md.119) Fiilin Olumsuz ve Soru şekli
- Md.120) مي (mi) soru eki
- Md.121) Zarflar
- Md.122) Dolguluklar
- Md.123) Dolguluklar listesi
- Md.124) Farsça ve Arapça Edatları
- Md.125) Edatlar

I. İsmi hallerini oluşturanlar

- Md.126) ش (nin) iyelik işareti olan edat
- Md.127) ه İsmi - e hali işareti olan edat
- Md.128) ي İsmi - i hali işareti olan edat
- Md.129) ي el yazılarında genellikle düşürülür (yazılmaz), ve يني (ini) ile biten kelimenin ين (in) ile sonlandırılması
- Md.130–131) ده ve دن (- de ve -den) ablatif işareti olan edatlar
- Md.132) له (le) veya ايله (ile) başka bir ablatif işareti
- Md.133) برله (birle)'nin eylemlikle kullanımı
- Md.134) II. İsmi Yalın haline eklenen edatlar
- Md.135) III. İyelik haliyle kullanılan edatlar
- Md.136) IV. İsmi - e haliyle kullanılan edatlar
- Md.137) V. Ablatif haliyle kullanılan edatlar
- Md.138) VI. Aitlik eki alan edatlar
- Md.139 – 171) BAĞLAÇLAR
- Md.172 – 191) ÜNLEMLER
- Md.192) Türetme
- Md.193–4) Farsça sonlu Arapça kelimeler
- Md.195) İsimlere eklenen جي (ci)
- Md.196) Fiillere eklenen جي (ci)
- Md.197) لك (lik) veya لق (lık)
- Md.198) Fiil köklerine eklenen ش (ş)
- Md.199) Küçültmeyi ifade etmek için جق (cık) ve جک (cik)
- Md.200) جه (ce) kelimelere eklenince
- Md.201) Küçültme / azlık belirten لين (leyin)
- Md.202) Aitlik belirten لي (li) veya لو (lu)
- Md.203) Yokluk belirten ek سز (siz)
- Md.204) غين (gin) ya da غون (gın) ve قين (kin) ya da قون (kın) ekleri

Md.205) İsimlerden fiil yapmak için kullanılan ل (l), لن (len) ya da ن (n)

Md.206) Kelime sonuna eklenen Farsça ي (i) ve آنه (ane) ekleri

Md.207) Kelime sonuna eklenen Farsça ناک (nak) ve مند (mend), وار (vâr) ya da ور (var)

Md.208) Adlara eklenen این (in) eki

Md.209) Kelime sonuna eklenen Farsça ایده (ide) ya da ید (ide)

SÖZ DİZİMİ

Md.210) İki ismin yan yana gelişiyile ilgili önemli kural

Md.211) İngilizcede aitlik hali 's i karşılayan Farsça (ـه) kesre kullanımı

Md.212) İki ismin aralarında sıfatla yan yana gelmesi

Md.213) Arapça ve Farsça İsimler

Md.214) Sayı isminin iki aitlik ile kullanımı

Md.215) نام (namı) kelimesinin kullanımı

Md.216) İsmi -e hali

Md.217) ایچون (için) ve onu takip eden isim

Md.218) Kendilerinden önce gelen kelimeye eklenen ایچون (için), اوترو (ötürü), ایلله (ile), اوزره (üzere), گبی (gibi), سز (siz) ve ایسه (ise) ekleri

Md.219) Sıfatın isimden önce gelişiyi

Md.220) Unvanlar

Md.221) Sayıların isimlere göre durumu

Md.222) Çoğul sayı alan isim tekil kalır

Md.223) 3. tekil şahısın kullanılmadığı durum

Md.224) 3. çoğul şahıs zamiri genellikle fiilden anlaşılır

Md.225) 1. tekil şahıs zamininin kullanılmadığı durum

Md.226) 2. tekil şahıs zamininin farklı ifade edilişiyi

Md.227) İyelik eki kullanımları

Md.228) کی (ki) ekinin gösterim gücü

Md.229) کی (ki) ekinin ayırım /özelleştirme gücü

Md.230) كي (ki) ekinin zamana yönelik özel gücü

Md.231) Fiil 1. ve 2. şahıslarla uyuşur

Md.232) Ancak 3. şahısla uyuşması gerekmez

Md.233) İki veya daha fazla kişiye hitap ederken fiilin kullanım şekli

Md.234) Topluca konuşurken fiilin kullanım şekli

Md.235–6) در (dır)’ın kullanıldığı ve kullanılmadığı yerler

Md.237) Şiirde fiil

Md.238) ايسه (İse)

Md.239) ايسه (İse) ve ده (de)

Md.240) ده (de)’nin eylemliklere eklenmesi

Md.241) İsmi -e halinde eylemlik ve له (le) veya ايله (ile)’nin eylemliklere eklenmesi

Md.242) Ortaçların çekimlenmesi

Md.243) Bağlaçlar ya da Ayırıştırıcılar

Md.244) Zarf-fiil cümlede durağı temsil eder

Çevirisiyle ve Türkçede cümle kuruluşunu gösterimiyle, notlar ve dilbilgisel referanslarıyla Örnek bir parça

EKLER

Md.245) Bir Fiilin Bileşik Zamanları

I- اولمق (okumak) fiilinin geniş zaman ortacıyla اولمق (olmak)’ın kullanımı

Md.246) II- اولمق (okumak) fiilinin geçmiş zaman ortacıyla اولمق (olmak)’ın kullanımı

Md.247) III- اولمق (okumak) fiilinin gelecek zaman ortacıyla اولمق (olmak)’ın kullanımı

ÇEKİMSİZ ULAÇLAR

Md.248) Fiillerin geniş, geçmiş ve gelecek zaman ortaçlarıyla yapılan Ulaçlar ve ايکن (iken) Ulacı

Md.249) له (le) ya da ايله (ile) ekleriyle kullanılan Eylemlikle oluşturulan Ulaçlar

Md.250) جه (ce) eki eklenmiş Fiilimsiyle oluşturulan Ulaçlar

Md.251) دن اول (den evvel) ve دن صوره (den sonra) eklenmesiyle oluşturulan Ulaçlar

Md.252) Bu yapı genellikle kısaltılır

ÇEKİMLİ ULAÇLAR

Md.253) Fiilimsiye ده (de) ekinin eklenmesiyle oluşturulan Ulaçlar

Md.254) Fiilimsiye دن اول (den evvel) ve دن صوره (den sonra) eklenmesiyle oluşturulan Ulaçlar

Md.255) اولمق (olmak)'ın ulaçlarıyla bir fiilin geçmiş, geniş ve gelecek zamanları

3.3.2. Dilbilgisi Konularının İşlenişi

Dilbilgisi öğretimine Osmanlı alfabesinin tanıtımıyla başlanmış ve alfabe ve alfabeye ilgili hareke konularına 12 madde ayrılmıştır.

Şekil 1: Osmanlıca Alfabe Tablosu

[2.]—THE TURKISH ALPHABET.

Name.	Final.		Medial.	Initial.	Power.
	Connec.	Uncon.			
Alif	ا	ا	ا	ا	a, e, i, o, and u, according to the the vowel-point.
Bé	ب	ب	ب	ب	b.
Pé	پ	پ	پ	پ	p.
Té	ت	ت	ت	ت	t.
Thé	ث	ث	ث	ث	th, and sometimes s.
Jím	ج	ج	ج	ج	j.
Chím	چ	چ	چ	چ	ch, as in 'child.'
Hha	ح	ح	ح	ح	hh, a strong aspirate.
Kha	خ	خ	خ	خ	kh, like the German ch (guttural)
Dal	د	د	د	د	d.
Zal	ذ	ذ	ذ	ذ	z.
Ré	ر	ر	ر	ر	r.
Za	ز	ز	ز	ز	z.
Zha	ژ	ژ	ژ	ژ	zh, precisely as the French j.
Sín	س	س	س	س	s.
Shín	ش	ش	ش	ش	sh.
Ssád	ص	ص	ص	ص	ss, s hard.
Dhád	ض	ض	ض	ض	dd, d hard, and sometimes z.
Táh	ط	ط	ط	ط	tt, t hard, and sometimes d.
Záh	ظ	ظ	ظ	ظ	z hard.
Ain	ع	ع	ع	ع	a, i, u, a soft guttural.
Ghain	غ	غ	غ	غ	gh, guttural.
Fé	ف	ف	ف	ف	f.
Káf	ك	ك	ك	ك	k hard and palatal.
Káf	ك	ك	ك	ك	k.
Saghir	گ	گ	گ	گ	n, cerebral.
nún	ن	ن	ن	ن	g hard, sometimes softened into y.
Gaf	گ	گ	گ	گ	l.
Lam	ل	ل	ل	ل	m.
Mím	م	م	م	م	n.
Nún	ن	ن	ن	ن	o, oa, u, w, and v.*
Waw	و	و	و	و	h.
Heh	ه	ه	ه	ه	y.
Yeh	ي	ي	ي	ي	

Şekil 1’ de görüldüğü gibi, Osmanlı alfabesi, harflerin adları (name), başta (initial) , ortada (medial), sonda (final) yazılışları ve yazılışta kendisinden önce ve sonraki harfe bağlanıp (connected) bağlanmadığı (unconnected), bağlanıyorsa nasıl bağlandığı bir tablo halinde verilmiştir. Tabloda ayrıca, harflerin fonetik transkripti ve nasıl artikule edildikleri hakkında bilgiler içeren bir bölüm de “power” başlığı altında verilmiştir. Daha sonra tabloyla ilgili detaylar maddeler içerisinde açıklanmıştır ve Arapça hareketler tanıtılıp kelimelere nasıl bir okunuş kattıkları örneklerle anlatılmıştır:

Şekil 2: Harekeler Tablosu

<i>Ex.</i>	Fatha	بَ	pronounced	<i>bad.</i>
	Kesra	بِ	,,	<i>bid.</i>
	Dammah	بُ	,,	<i>bud.</i>

Şekil 2’de örneklendiği gibi, Esre, Üstün, Ötre, Tenvin, Şedde, Med, Vasl, Hemze ve Cezm hareketleri teker teker örneklerle açıklanmıştır ve bir başka konu olan kelimelerin “ebcet”i yani “harflerin aldığı sayısal değerler” anlatılmıştır.

Bunun yanında, ilginçtir ki, yazar bir madde ve devamında dip notla dillerin kökeniyle ilgili kendi savlarını öne sürdüğü bir tartışmaya girmiştir. Hint Avrupa dillerinin, Semitik dillerin ve Tatar dillerinin kökeninin eski Fenikece’ ye (phoenician) dayandığını ve bu eski Fenikece ve Sanskritçenin de bu dillerin ortaya çıkışından çok uzak bir zaman önce kaybolmuş olan daha eski Proto bir dilden geldiklerini iddia etmiştir. Dillerin kökeniyle ilgili yoğun çalışmaların yapıldığı ve dil aileleri ile ilgili haritaların çizildiği **19. yüzyıl** için yazarın bu iddiaları önem arz etmektedir.

Artikel konusu başlığı altında Türkçede belirlilik artikelinin olmadığı, ancak belirsizlik artikelinin olduğu anlatıldıktan sonra örnek verilmiş ve 7 madde boyunca **isimler ve isim çekimleri** konuları anlatılmıştır. Arapça ve Farsça alınan ödünç kelimelerin dışında Türkçede cinsiyet ayrımı olmadığı belirtilmiş, daha sonra isim çekimlerine geçilmiştir:

Şekil 3: İsim Çekim Tablosu

اَوْ ev, 'a house.'	
SINGULAR.	PLURAL.
اَوْ ev, a house.	اُولُر evler, houses.
اَوْڭ evin, of a house.	اُولُرڭ evlerin, of houses.
اَوْه evah, to a house.	اُولُرَه evlerah, to houses.
اَوْي evi, the house.	اُولُرِي evleri, houses.
اَوْدن evdan, from a house.	اُولُرْدن evlerden, from houses.
or	or
اَوْده evdah, in or by the house.	اُولُرْدَه evlerdah, in or by houses.

Şekil 3'te görüldüğü gibi ünsüzle biten “ev” kelimesinin **tekil** ve **çoğul** halleri ismin **yahın hali**, **iyelik hali**, **-e hali**, **-i hali**, **-den hali** ve **-de haline** göre çekimi, isim çekimleri konusu açıklanırken örnek olarak verilmiştir. Ayrıca ünlüyle biten bir kelimeye örnek olarak da “baba” kelimesi aynı şekilde çekimlenmiştir, bu arada Latinize edilmiş okunuşlar da hemen Osmanlıca yazılmış kelimenin yanında verilmiştir. Daha sonraki maddelerde öncelikle çoğul konusu açıklanmış ve normal çoğul yapma eki **-ler**’ in dışında Arapça kelimelerin genellikle Arapça çoğulunu koruduğu ve bazı Arapça kelimelerine Farsça çoğul ekiyle çoğul yapıldığı anlatılmıştır ve de örnek olarak okuma metinlerinden Yuhanna İncilinin 4. ayetinde geçen: **و حیات آدمیائڭ نوري ايدي** (Ve hayat Ademiyanın (insanların) nuri idi) ifadesi verilmiştir. Burada Arapça olan “adem (insan)” kelimesi Farsça “-an” çoğul eki ile çekimlenmiştir. Ve son olarak, **sert ünsüz yumuşamasına** yer verilmiş ve “ق” ünsüzü ile biten kelimelerin çekimlenirken “غ” a dönüştüğü ve “ک” ile biten kelimelerin çekimlenmesi halinde Farsça “گ” harfine dönüştüğü anlatılmıştır.

5 maddede açıklanmış olan **sıfatlar** konusunda sıfatların tekillik-çoğulluk, dişillik-erillğe göre değişmediği ancak isim olarak kullanılmaları halinde tüm isim çekim eklerini aldığı belirtildikten sonra sıfatlarda karşılaştırma konusu işlenmiştir. Sıfatlarda karşılaştırmanın sıfat öncesi *daha* eklenerek ya da *-den haline* olan nesneyi sıfattan önce kullanarak yapılabileceği açıklanmıştır. Sıfatlarda üstünlüğün ise *en*, *pek*, *ziyade* ve *gayet* kelimeleriyle yapıldığı anlatılmış ve daha sonra 16 tane pekiştirme sıfatına yer verilmiştir. Bunlar sırasıyla, *apaçık*, *apak*, *bembeyaz*, *yemyeşil*, *yamyaş*,

dosdoğru, dopdolu, dümdüz, kapkara, simsiyah, kıpkırmızı, kupkuru, büsbütün, yapıyınız, sapsarı, bomboş sıfatlarıdır.

18 madde ile **zamirler** konusuna geniş yer verilmiştir. Zamirlerin tüm cinsiyetler için aynı olduğu hatırlatıldıktan sonra isim gibi çekimlendikleri belirtilmiştir.

Şekil 4: Zamirler Tablosu

SINGULAR.		
	‘ I ’	‘ Thou. ’
Nom.	بن <i>ben</i>	سن <i>sen</i>
Gen.	بنم <i>benim</i>	سنگ <i>senin</i>
Dat.	بنا <i>bana</i>	سنا <i>sana</i>
Acc.	بني <i>beni</i>	سني <i>seni</i>
Abl.	بندن <i>benden</i>	سندن <i>sendan</i>
PLURAL.		
	‘ We. ’	‘ Ye. ’
Nom.	بز <i>biz</i>	سبز <i>siz</i>
Gen.	بزم <i>bizim</i>	سبزگ <i>sizin</i>
Dat.	بزه <i>bizah</i>	سزاه <i>sizah</i>
Acc.	بزي <i>bizi</i>	سزي <i>sizi</i>
Abl.	بزدن <i>bizdan</i>	سزدن <i>sizdan</i>
	‘ He, she or it. ’	‘ They. ’
Nom.	او or اول <i>ol or o</i>	انلر <i>anlar</i>
Gen.	انگ <i>anin</i>	انلرگ <i>anlarin</i>
Dat.	اگا <i>ana</i>	انلره <i>anlarah</i>
Acc.	اني <i>ani</i>	انلري <i>anlari</i>
Abl.	اندن <i>andan</i>	انلردن <i>anlardan</i>

Şekil 4’te görüldüğü gibi şahıs zamirleri ismin hal ekleriyle çekimlenmiş halde verilmiştir. Ancak, zamirlerin ismin –de hali ile çekimlenmemiş olduğu görülmektedir. Aslında bu husus sadece bu tabloda saptanmamıştır, ismin –de hali olan “lokatif” hali kitapta kimi yerde ya verilmemiş ya da “ablatif” olarak verilmiştir. Şahıs zamirleri içerisinde “kendi” ve “özü” zamirleri de ismin hal eklerine göre çekimlenmiş ve “dönüşlülük” zamirleri de ismin hallerine göre çekimlenerek aşağıdaki şekilde verilmiştir:

Şekil 5: Dönüşlülük Zamirleri Tablosu

Nom.	Gen. SINGULAR.	Dat.	Acc.	Abl.
کندوم I myself	کندومش	کندومه	کندومي	کندومدن
کندیش Thou thyself	کندیش	کندیگه	کندیگی	کندوگدن
کندوسی He himself	کندوسیش	کندوسینه	کندوسینی	کندوسندن
PLURAL.				
کندومز We ourselves	کندومز	کندومزه	کندومزی	کندومزدن
کندیگز You yourselves	کندیگز	کندیگزه	کندیگز	کندیگز
کندولر They themselves	کندولر	کندولره	کندولری	کندولردن

İşaret zamirleri *bu, şu, o, ol* ve *işbu* olarak tanıtıldıktan sonra “bu” işaret zamirinin de isimin hallerine göre çekimi yapılmıştır. Yine **İyelik Zamirleri** çekimli halleriyle verildikten sonra isimlerin iyelik hallerinin daha çok kullanıldıkları belirtilmiş ve aşağıdaki şekliyle örneklenmiştir:

Şekil 6: İyelik Ekleri Tablosu

م m or im, for ‘my’;	as,	بابام babam, my father.
ش n or in, for ‘thy’;	as,	کتابت kitabin, thy book.
*ي i, for ‘his’;	as,	قدرتي kudreti, his power.
سي si (after a vowel)	as,	گميسي guemisi, his ship.
مز miz or imiz, for ‘our’;	as,	اومز evimiz, our house.
گز niz or iniz, for ‘your’;	as,	آتکز atiniz, your horse.
لری leri or lari, for ‘their’;	as,	چیزمه لری chizmeleri, their boots.

İlgi zamirleri’nden söz edildikten sonra her ne kadar tam olarak adı konulmamış olsa da kaynaştırma harfinden ses olayı olarak bahsedilmiştir. Bunun için “su” kelimesinin yukarıdaki tablodaki şekilde çekimi durumunda “y” harfinin eklenmesi gerektiği bahsedilmiştir. Daha sonra **Soru Zamirleri** çekimli halleriyle aşağıdaki şekildeki gibi verilmiştir:

Şekil 7: Soru Zamirleri Tablosu

SINGULAR.			PLURAL.	
Nom.	کم <i>kim</i> ,	whom.	کملر <i>kim-ler</i> .	
Gen.	کمش <i>ki-min</i> ,	of whom.	کیملرش <i>kim-ler-in</i> ,	
Dat.	کیمه <i>ki-mah</i> ,	to whom.	کملره <i>kim-ler-a</i> .	
Acc.	کیمی <i>ki-mi</i> ,	whom.	کملری <i>kim-ler-i</i> .	
Abl.	کمدن <i>kim-dan</i> ,	from whom.	کملرین <i>kim-ler-dan</i> .	

Belgisiz Zamirler olarak şunlara yer verilir: *kimse, bir kimse, falan, bir falan, hepimiz, hep, hepsi, herkes, gayri, hiç*. Daha sonra Sayılara geçilmiştir.

Şekil 8: Sayma Sayıları Tablosu

[44.]—THE CARDINAL NUMBERS.

بر <i>bir</i>	۱	1	اون طوقوز <i>own dok-küz</i> ...	19
ایکی <i>iki</i>	۲	2	یگرمی <i>yir-mi</i>	20
اوچ <i>uch</i>	۳	3	یگرمی بر <i>yir-mi bir</i>	21
دورت <i>dürt</i>	۴	4	یگرمی ایکی <i>yir-mi iki</i>	22
بش <i>beş</i>	۵	5	اوتوز <i>otüz</i>	30
التي <i>altı</i>	۶	6	قرق <i>kirk</i>	40
یدی <i>yed-di</i>	۷	7	اللي <i>el-li</i>	50
سکز <i>sek-kiz</i>	۸	8	التمش <i>alt-miş</i>	60
طوقوز <i>dok-küz</i>	۹	9	یتمش <i>yet-miş</i>	70
اون <i>own</i>	۱۰	10	سکسن <i>sek-san</i>	80
اون بر <i>own bir</i>	11		طوقسان <i>dok-san</i>	90
اون ایکی <i>own iki</i>	12		یوز <i>yüz</i>	100
اون اوچ <i>own uch</i>	13		یوز بر <i>yüz bir</i>	101
اون دورت <i>own dürt</i>	14		یوز ایکی <i>yüz iki</i>	102
اون بش <i>own beş</i>	15		بیگ <i>bin</i>	1000
اون التي <i>own al-ti</i>	16		اوچ بیگ <i>uch bin</i>	3000
اون یدی <i>own yed-di</i>	17		اون بیگ <i>own bin</i> ...	10,000
اون سکز <i>own sek-kiz</i>	18		یوز بیگ <i>yüz bin</i> ...	100,000
بیگ سکز یوز الی دورت سنه سی <i>bin sekkiz yüz el-li dürt</i>			1854.	

Sayılar konusu sıfatlar arasında verilmemiş ve ayrı bir başlık altında sayma sayıları, sıra sayıları, üleştirme sayıları, kesirli sayılar olarak 12 maddede açıklanmıştır. Ayrıca, *kaçıncı* soru sıfatı, sayıların sıfat olarak kullanımı, *biri* ile çekimlenen sayılar, rakamlar ve alfabenin rakam olarak kullanımı gibi konular da sayılar başlığı altında işlenmiştir.

fiillerin de aynı kuraldan etkilendiği örneklerle açıklandıktan sonra birleşik fiil konusuna geçilmiştir.

Birleşik fiillerin bir Arapça veya Farsça isimle bir Türkçe yardımcı fiilin bir araya gelmesiyle oluşturulduğu belirtildikten sonra, en çok kullanıldığı ifade edilen “**etmek**” ve “**eylemek**” fiillerinin kiplere göre çekimleneceği ve ismin değişmeden kalacağı açıklanıp 6 tabloyla bu fiillerin tüm kiplere göre çekiminin verileceği ve bunun öğrenciye çok kolaylık sağlayacağı öne sürülmüştür.

Şekil 10: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 1

[65.] CONJUGATION OF THE TWO AUXILIARIES (ایتمک and ایلمک).					
INDICATIVE MOOD.					
1st Present ¹ —‘I do.’					
THIRD.	PLURAL. SECOND.	FIRST.	THIRD.	SINGULAR. SECOND.	FIRST PERSON.
ایدرلر ایلرلر	ایدرسنگز ایلرسنگز	ایدرز ایلرز	ایدر ایلر	ایدرسن ایلرسن	ایدرم ایلرم
2nd Present—‘I am doing.’					
ایدیورلر ایلیورلر	ایدیورسنگز ایلیورسنگز	ایدیورز ایلیورز	ایدیور ایلیور	ایدیورسن ایلیورسن	ایدیورم ایلیورم
1st Imperfect—‘I did.’					
ایدردیلر ایلردیلر	ایدردیگنر ایلردیگنر	ایدردک ایلردک	ایدردی ایلردی	ایدردگ ایلردگ	² ایدردم ایلردم
2nd Imperfect—‘I was doing.’					
ایدیوردیلر ایلیوردیلر	ایدیوردیگنر ایلیوردیگنر	ایدیوردک ایلیوردک	ایدیوردی ایلیوردی	ایدیوردگ ایلیوردگ	³ ایدیوردم ایلیوردم

Şekil 10’da görüldüğü gibi “etmek” ve “eylemek” fiilleri tüm şahıslara (1.2.3. tekil ve çoğul şahıslar) göre “**bildirme kipi**”nde “geniş zaman”, “şimdiki zaman”, “geniş zaman hikayesi” ve “şimdiki zaman hikayesi”nde çekimlenmiştir.

Şekil 11: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 2

1st Perfect—‘I did.’					
THIRD.	PLURAL. SECOND.	FIRST.	THIRD.	SINGULAR. SECOND.	FIRST PERSON.
ایتدی ایلدیلر	ایتدگزر ایلدگزر	ایتدک ایلدک	ایتدی ایلدی	ایتدگ ایلدگ	ایتدم ⁴ ایلددم
1st Pluperfect—‘I had done.’					
ایتدیلایدی ایلدیلایدی	ایتدگزایدی ایلدگزایدی	ایتدکایدی ایلدکایدی	ایتدیلایدی ایلدیلایدی	ایتدگلایدی ایلدگلایدی	ایتدمایدی ⁵ ایلدمایدی
2nd Perfect—‘I have done.’					
ایتمش ایلمش	ایتمشگزر ایلمشگزر	ایتمشک ایلمشک	ایتمش ایلمش	ایتمشگ ایلمشگ	ایتمشم ایلمشم
2nd Pluperfect—‘I had done.’					
ایتمشلایدی ایلمشلایدی	ایتمشلایدی ایلمشلایدی	ایتمشلایدی ایلمشلایدی	ایتمشلایدی ایلمشلایدی	ایتمشلایدی ایلمشلایدی	ایتمشلایدی ایلمشلایدی
1st Future—‘I will do.’					
ایدە جکلر ایله جکلر	ایدە جکسگزر ایله جکسگزر	ایدە جگزر ایله جگزر	ایدە جک ایله جک	ایدە جکسن ⁷ ایله جکسن	ایدە جکم ⁸ ایله جکم

Şekil 11’de, “etmek” ve “eylemek” fiillerinin “-di’li geçmiş zaman”, “-di’li geçmiş zaman hikayesi”, “-miş’li geçmiş zaman”, “-miş’li geçmiş zaman hikayesi” ve “gelecek zaman”da çekimlendiği görülmektedir.

Şekil 12: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 3

2nd Future—‘I was about to do.’					
PLURAL.			SINGULAR.		
THIRD.	SECOND.	FIRST.	THIRD.	SECOND.	FIRST PERSON.
ایده جک ایدیلر	ایده جک ایدگنر	ایده جک ایدک	ایده جک ایدی	ایده جک ایدگ	ایده جک ایدم
ایله جک ایدیلر	ایله جک ایدگنر	ایله جک ایدک	ایله جک ایدی	ایله جک ایدگ	ایله جک ایدم
[66.]—1st NECESSITATIVE—‘I must do.’					
ایتمولر	ایتمولسگنر	ایتمولنر	ایتملو	ایتمولسگ	ایتملو ایم
ایله ملولر	ایله ملولسگنر	ایله ملولنر	ایله ملو	ایله ملولسگ	ایله ملو ایم
2nd Necessitative—‘I must have done.’					
ایتمول ایدیلر	ایتمول ایدگنر	ایتمول ایدک	ایتمول ایدی	ایتمول ایدگ	ایتمول ایدم
ایله ملو ایدیلر	ایله ملو ایدگنر	ایله ملو ایدک	ایله ملو ایدی	ایله ملو ایدگ	ایله ملو ایدم
[67.]—1st OPTATIVE—‘That I may do.’					
ایده لر	ایده سگنر	ایده نر	ایده	ایده سن	ایده ایم
ایله لر	ایله سگنر	ایله نر	ایله	ایله سن	ایله ایم
2nd Optative—‘That I might do or have done.’					
ایده ایدیلر	ایده ایدگنر	ایده ایدک	ایده ایدی	ایده ایدگ	ایده ایدم
ایله ایدیلر	ایله ایدگنر	ایله ایدک	ایله ایدی	ایله ایدگ	ایله ایدم

Şekil 12’de, “etmek” ve “eylemek” fiillerinin “gelecek zaman hikayesi”, “ geniş zaman gereklilik kipi”, “ gereklilik kipinin hikayesi”, “ istek kipi” ve “istek kipinin hikayesi”ne göre çekimlenmiş olduğu görülmektedir.

Şekil 13: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 4

[68.]—1st Conditional—‘If I do.’					
PLURAL.			SINGULAR.		
THIRD.	SECOND.	FIRST.	THIRD.	SECOND.	FIRST PERSON
ایدرسه لر ایلرسه لر	ایدرسه گز ایلرسه گز	ایدرسک ایلرسک	ایدرسه ایلرسه	ایدریشک ایلریشک	ایدرسم ایلرسم
2nd Conditional—‘If I should do.’					
ایتسه لر ایله سه لر	ایتسگر ایله سگر	ایتسک ایله سک	ایتسه ایله سه	ایتیشک ایله شک	ایتسم ایله سم
3rd Conditional—‘If I did or had done.’					
ایتسه ایدیلر ایله سه ایدیلر	ایتسه ایدگزر ایله سه ایدگزر	ایتسه ایدک ایله سه ایدک	ایتسه ایدی ایله سه ایدی	ایتسه ایدشک ایله سه ایدشک	ایتسه ایدم ایله سه ایدم
[69.]—IMPERATIVE.					
ایتسون لر ایدله لر ایله سونلر ایله لر	ایتسگر ایدگزر ایله سگر ایله گز	ایدله لم ایلیه لم	ایتسون ایله سون	ایت ایله	

Şekil 13’ te, “etmek” ve “eylemek” fiillerinin “şart kipi”, “şart kipinin hikayesi” ve “emir kipi” ne göre çekimlendiği görülmektedir.

Şekil 14: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 5

[70.] INFINITIVE—‘To do.’	{ ایتمک ایلمک }	DATIVE INFINITIVE ⁹ —‘To do.’	{ ایتمگه ایلمگه }
[71.]—PARTICIPLES.			
Present—‘Doing.’	{ ایدر ¹⁰ ایلر }	Indeclinable.	{ ایدن ایلن } Declinable.
Past—‘Having done.’	{ ایتدک ایلدک }	”	{ ایتمش ایلمش } ”
1st Future—‘About to do.’	{ ایتملو ایلهملو }	”	{ ایده جک ایلیه جک } ”
2nd Future—‘About to do.’.....	{ ایده جک اولمق ایلیه جک اولمق }		
INDETERMINATES..... ¹¹	{ ایتدکدن اؤل ایلدکدن اؤل }	Before having done.	{ ایتدکدن صگره ایلدکدن صگره }
			After having done.

Şekil 14’te görüldüğü gibi “etmek” ve “eylemek” fiillerinin “eylemlik” ve “-e halinde eylemlik” halleri ve de çekimli ve çekimsiz geniş, geçmiş ve gelecek zaman partisipleri verilmiştir.

Şekil 15: “Etmek” ve “Eylemek” Yardımcı Fiillerinin Çekim Tablosu 6

[72.]—GERUNDS.¹²

ایدوب	ایله یوب	Doing.	ایده	ایله	Doing.
ایدرک	ایله رک	Doing.	ایدرکن	ایلرکن	Doing.
ایدیجک	ایله جک	Whilst doing.	ایتمگین	ایله گین	Having done.
ایدنجه	ایله نجه		ایده لو	ایله لو	Since done.

[73]—VERBAL NOUNS.

Present.		Past.		Future.	
ایتمه	The action of doing.	ایتدک	The action of having done.	ایده جک	The action of being about to do.
ایله مه		ایله دک		ایله جک	

[74.] We have said (*see* note 9, p. 28) that the Infinitive Mood is turned into a Verbal Noun and declined. When it has thus become a Substantive it may be treated as such, and take the possessive affixes.

ایتدک the doing.	ایتمگم my doing.
ایتدک the having done.	ایتدگم my having done.
ایده جک the being about to do.	ایده جگم my being about to do.

[75.] Instead of declining these, we will content ourselves with a few examples. *Ex.*

شهادت ایتمگه گلدی He came to witness; *lit.*, 'to make witness.'

¹³ بنم دیکم بو در This is him of whom I spoke; *lit.*, 'my having spoken.'

ایده جگم نه در What are you going to do? *lit.*, 'your being about to do.'

Şekil 15’de görüldüğü gibi, “etmek” ve “eylemek” fiillerinin “zarf fiil” ve “isim-fiil” olarak kullanımları örneklerle verilmiştir. Daha sonra tablolarındaki dipnotlar ayrıntılı bir şekilde 13 maddede açıklanmıştır.

Fiillerle ilgili konu anlatımı “olmak” ve “olunmak” fiillerinin yine 6 tabloda bildirme ve tasarlama kiplerinde tüm şahıslara (1.2.3. tekil ve çoğul şahıslar) göre “geniş zaman”, “şimdiki zaman”, “geniş zaman hikayesi”, “şimdiki zaman hikayesi”, “-

di’li geçmiş zaman”, “-di’li geçmiş zaman hikayesi”, “-miş’li geçmiş zaman”, “-miş’li geçmiş zaman hikayesi”, “gelecek zaman”, “gelecek zaman hikayesi”, “ geniş zaman gereklilik kipi”, “gereklilik kipinin hikayesi”, “istek kipi” ve “istek kipinin hikayesi”, “şart kipi”, “şart kipinin hikayesi” ve “emir kipi”nde çekimlenişleri, “eylemlik” ve “-e halinde eylemlik halleri” ve de çekimli ve çekimsiz geniş, geçmiş ve gelecek zaman partisipleri “zarf fiil” ve “isim-fiil” olarak kullanımları aşağıdaki örnekte olduğu gibi anlatılmıştır.

Şekil 16: “Olmak” ve “Olunmak” Fiillerinin Çekim Tablosu

[76.] DECLENSION OF THE VERB اۆلۈمق, WITH ITS PASSIVE اۆلۈنمق ‘To be.’					
INDICATIVE MOOD.					
1st Present—‘I am or will be.’					
THIRD.	PLURAL. SECOND.	FIRST.	THIRD.	SINGULAR. SECOND.	FIRST PERSON.
اۆلۈرلر اۆلۈنۈرلر	اۆلۈرسىڭىز اۆلۈنۈرسىڭىز	اۆلۈرۈز اۆلۈنۈرۈز	اۆلۈر اۆلۈنۈر	اۆلۈرسىن اۆلۈنۈرسىن	اۆلۈرۈم اۆلۈنۈرۈم
2nd Present—‘I am being.’					
اۆلىۈرلر اۆلىۈنۈرلر	اۆلىۈرسىڭىز اۆلىۈنۈرسىڭىز	اۆلىۈرۈز اۆلىۈنۈرۈز	اۆلىۈر اۆلىۈنۈر	اۆلىۈرسىن اۆلىۈنۈرسىن	اۆلىۈرۈم اۆلىۈنۈرۈم
1st Imperfect—‘I was.’					
اۆلۈردىلر اۆلۈنۈردىلر	اۆلۈردىڭىز اۆلۈنۈردىڭىز	اۆلۈردۈق اۆلۈنۈردۈق	اۆلۈردى اۆلۈنۈردى	اۆلۈردىڭ اۆلۈنۈردىڭ	اۆلۈردۈم اۆلۈنۈردۈم
2nd Imperfect—‘I was being.’					
اۆلىۈردىلر اۆلىۈنۈردىلر	اۆلىۈردىڭىز اۆلىۈنۈردىڭىز	اۆلىۈردۈق اۆلىۈنۈردۈق	اۆلىۈردى اۆلىۈنۈردى	اۆلىۈردىڭ اۆلىۈنۈردىڭ	اۆلىۈردۈم اۆلىۈنۈردۈم

Daha sonra “اۆلۈم (ekfiil)” düzensiz ve eksikli bir fiil olarak tanıtılmış ve 2 tablo halinde aşağıdaki gibi “geniş zaman”, “-di’li geçmiş zaman”, “-miş’li geçmiş zaman”, “-miş’li geçmiş zaman hikâyesi”, “şart kipi” ve “kart kipinin hikâyesi”ne göre

çekimlenmiş ve fiilimsi ve zarf-fiil halleri verilmiştir, ayrıca bu fiilin şart kipi, eylemlilik ve partisip şeklinin olmadığı hatırlatılmıştır:

Şekil 17: “İm” Eksikli Fiilin Çekim Tablosu

[86.] There are two other Auxiliary Verbs to which it is necessary to direct the attention of the learner,—both are defective and irregular. Following the rule already laid down, of conforming ourselves to the method of European grammarians, we will proceed to conjugate them.

[87.]—OF THE DEFECTIVE VERB ايم ‘TO BE.’

INDICATIVE MOOD, *Present Tense*—‘I am,’ etc.

PLURAL.			SINGULAR.		
THIRD.	SECOND.	FIRST.	THIRD.	SECOND.	FIRST PERSON.
درلر	سگزر	ایزیز or ز	در	سن or سگ	ایم or یم م
<i>Perfect</i> —‘I was.’					
ایدیلر or دیلر	ایدگزر or دگزر	ایدک or دک	ایدی or دی	ایدگ or دگ	ایدم or یم
<i>2nd Perfect</i> —‘I was.’					
ایمشلر*	ایمشنر*	ایمشنر*	ایمش	ایمشن	ایمشم
<i>Pluperfect</i> —‘I had been.’					
ایمش ایدیلر	ایمش ایدگزر	ایمش ایدک	ایمش ایدی	ایمش ایدگ	ایمش ایدم

* Or rather ایشلر, ایشگ, ایششنر, ایشلردر. It may be as well to observe here that although the use of ز and سر in the first and second person plural, may be in accordance with grammatical rule, yet it is always better to use ک or ق for the first person, and سگزر for the second person plural; the در of the third person may be omitted, as it is always understood.

Yine “وار (var)” düzensiz ve eksikli bir fiil olarak tanıtılmış ve olumsuz “یو (yok)” ile birlikte 3 tabloda aşağıdaki gibi bildirme ve tasarlama kiplerine göre çekimlenmiştir:

Şekil 18: “Var” Eksikli Fiilin Çekim Tablosu

[90.] The Turkish language has, properly speaking, no verb ‘to have;’ and hence they have recourse to the impersonal word وار ‘existing,’ which may be conjugated in the following manner :—		
[91.] OF THE IRREGULAR DEFECTIVE VERB وار ‘THERE IS.’		
INDICATIVE MOOD <i>Present Tense</i>	بزم وار در ours there is.	بزم وار در mine there is.
	سزگ وار در yours there is.	سنگ وار در thine there is.
	انلرگ وار در theirs there is.	اونگ وار در his there is.
<i>Imperfect</i>	بزم وار ايدي ours there was.	بزم وار ايدي mine there was.
	سزگ وار ايدي yours there was.	سنگ وار ايدي thine there was.
	انلرگ وار ايدي theirs there was.	اونگ وار ايدي his there was.
<i>Perfect</i>	بزم وار ايمش I had.	سنگ وار ايمش thou hadst, etc.
<i>Future *</i>	بزم اولور I shall have.	سنگ اولور thou shalt have, etc.
[91.] IMPERATIVE	بزم اولسون mine let there be.	سنگ اولسون thine let there be.
[92.] CONDITIONAL—		
<i>Present</i>	بزم وار ايسه if I have.	سنگ وار ايسه if thou hast, etc.
<i>Past</i>	بزم وار ايسه ايدي if I had had.	سنگ وار ايسه ايدي if thou hadst had, etc.
<i>Future</i>	بزم اولور ايسه if I shall have.	سنگ اولور ايسه if thou shalt have, etc.
[93.] GERUND	بزم وار ايکن whilst I had.	سنگ وار ايکن whilst thou hadst, etc.
* Here it falls back on the regular verb اولمق ‘to be.’		

Şekil 18’de görüldüğü gibi, dipnotla düzenli bir fiil olan “olmak” fiiline dönüştüğü hatırlatılmıştır.

Daha sonra düzenli bir fiil olduğu hatırlatılan “سؤمک (sevmek)” fiili ve olumsuz 7 tabloda bildirme ve tasarlama kiplerine göre çekimlenmiş ve edilgen, eylemlilik, sıfat-fiil, zarf-fiil ve isim-fiil halleri verilmiştir. Ayrıca, fiillerde olumsuzluk ve soru yapma aşağıdaki şekilde olduğu gibi anlatılmıştır:

Şekil 19: Olumsuz ve Soru Cümlesi Yapma Tablosu

[119.]—OF THE VERB NEGATIVELY AND INTERROGATIVELY.			
After the last examples it will be scarcely necessary to do more than give one or two tenses of this form.			
گورمک to see.	گورمک not to see.		
گورم I see.	گورم I do not see.	گورم مي ايم do I not see? *	
		گورم مي سن dost thou not see?	
		گورم مي does he not see?	
		گورم مي ايز do we not see?	
		گورم مي سنڌر do ye not see?	
		گورم لري do they not see?	
گوردم I saw.	گوردم I did not see.	گوردمي did I not see?	
		گوردمي didst thou not see?	
		گوردمي did he not see?	
		گوردمي did we not see?	
		گوردمي did ye not see?	
		گوردمي did they not see?	
گوره جگ } گورميه جگم }		گورميه جگم مي ايم shall I not see?	
I shall see. }	I shall not see. }	گورميه جگم مي سن shalt thou not see?	
		گورميه جگم مي shall he not see?	
		گورميه جگم مي ايز shall we not see?	
		گورميه جگم مي سنڌر shall ye not see?	
		گورميه جگم لري shall they not see?	
* No doubt it would be more grammatical to say گورم مي ايم and گورمڌمي سن, but this being more difficult to pronounce they use the above corrupted form.			
† Of course, in writing, the pen is not always taken off; the word			

“مي (mi)” soru ekiyle soru yapma anlatıldıktan sonra, soru cümlesinde vurgu verilmek istenen ifadeden hemen sonra “مي (mi)”nin geleceği yazılmış ve şöyle örneklenmiştir: کيدر سنز (Sabah erken gider misiniz?), صباح ارکن کيدر مي سنز (Sabah erken mi gidersiniz?), صباح مي ارکن کيدر سنز (Sabah mı erken gidersiniz?).

Fiiller konusuyla ilgili son olarak bir özet verildikten sonra, **Zarflar** konusuna geçilmiştir. Dipnotla Sözlük bölümünde başlıcalarının verilmiş olduğu belirtilen düzenli zarfların yanında Arapça ve Farsça isimlerin bazı eklerle zarf yapıldığı anlatılmıştır.

İsimlere “اَ (an) eklenmesiyle (örneğin: حق (hak), حَقًّا (hakkan), “انه (ane) / يانه (yane)” eklenmesiyle (örneğin: دوست (dost), دوستانه (dostane), “لین (leyin) / ين (yin)” eklenmesiyle (örneğin: صباح (sabah), صباحلين (sabahleyin) zarf elde edildiği anlatılmıştır.

Kimi ek kimi edat, kimi zarf kimi ünlem, kimi sıfat kimi de sıfat-fiil olan bazı kelimeler yazar tarafından “**expletive (dolguluk)**” diye ifadelendirilmiş bir başlık halinde anlatılmış ve İngilizcede böyle bir konunun olmadığı hatırlatılmıştır. Ve böyle 30 dolguluk liste halinde açıklanmıştır. Bunlar: ‘olan, keşke, göre, hele, artık, haydi, deyip, meger, dahi, daha, de, hem, hemen, ise, ise de, bre, ey bre, gerek, demin, ezbes ki, ancak, hu, yahu, -ce, böylece, aceb, bile, bari, pes’ tir.

Türkçede olmadığı hatırlatılan ön çekim edatlarının* (prepozisyon) Farsça ve Arapça oldukları ve Türkçede bu şekilleriyle kullanıldıkları belirtildikten sonra bu öncekim edatları ayrı ayrı listeler halinde, ne anlama geldikleri ve örneklerle verilmiştir. Verilen **Farsça ön çekim edatları** şunlardır: Ez (-den), pes (sonra), Be (içinde, ile), ba (ile), der (içinde), zir (altında), ta (-e kadar), meyan (arasında), peş (önce), bi (-sız), ber (üzerinde), feru (altında), zeber (üstünde), nezdik (yakınında). **Arapça ön çekim edatları** ise şunlardır: min (-den), ila (-e), an (-den), ala (üzerine), fi (-de), bi (-de, ile), li(için), bila (-sız).

Türkçe **edatlar**, 14 madde halinde kullanım özelliklerine göre açıklanarak ve örneklenerek verilmiştir. İlk olarak -In iyelik eki, ismin -E hali eki, ismin -I hali eki, ismin -DE hali eki ve ismin -DEn hali eki isimlere ek olarak eklenen edatlar diye verilmiştir. Ayrıca “ile /le” de ablatif işareti olan bir edat olarak verilmiştir. Bunlardan başka ismin yalın haliyle kullanılan edatlar, iyelik haliyle kullanılan edatlar, ismin –E haliyle kullanılan edatlar, isim –DEn haliyle kullanılan edatlar ve çekimli olup iyelik eki alan edatlar başlıkları altında sınıflandırma yapılmıştır. İsimlerin yalın haliyle kullanılan edatlar olarak: *için, üzere, gibi, öte, -sız* örnek olarak verilmiştir. İyelik haliyle kullanılan edatlar olarak verilenler: *ile, gibi, için*’dir. İsmi -E haliyle kullanılan edatlar olarak verilenler: *değin, dek, karşı, yakın, doğru, göre*’dir. İsmi -DEn haliyle kullanılan edatlar olarak ise: *mâda, uzak, evvel, ötürü, sonra, beri, öte* verilmiştir. Son

* Bu kullanım Muharrem Ergin referans alınarak ve sonrasında verilmiş olan Türkçe edatlar (post-pozisyon) dan ayrımını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

olarak, çekimli olup iyelik eki alan edatlar için: *ard, alt, ara, iç, ileri, içeri, dışarı, taraf, ön, üst, yukarı, yan, yer* örnek olarak verilmiştir.

Bağlaçlar konusu için 32 madde ayrılmıştır ve her biri tek tek açıklanmış ve bir kısmı için örnek cümleler verilmiştir. Osmanlı Türkçesinde nokta kullanılmadığı için bir ifadenin başlangıcının ve diğer ifadenin nerde bittiğinin bağlaçlarla belirtildiği ve dolayısıyla bağlaçlar konusunda çok çeşit olduğu anlatıldıktan sonra bağlaçlar madde halinde verilmiştir. Verilen bağlaçlar şunlardır: **de, dahi, daha / ve / ama / eger, ger / çün, çünkü / ki / mademki / ya, yahud / imdi / zira / ancak / egerçi / yoksa / nene / ha.....ha / gerekgerek / isterister / kim / meger, meger ki / megerse / hem.....hem / pes , pes imdi / lakin / ta, taki / kuya (güya) , kuya ki / şayed , şayed ki / mü---- / hatta / fakad (t) / yani , a’ni / ba’ de / elhasil , elnetice, elkıssa , hülâsa /**

Ünlemler konusu için 30 madde ayrılmıştır ve her birinin tek tek anlamı verilmiştir. Burada verilen ünlemler şunlardır: *ey, eh , ah / evet, eyvallah / yazık / hey, be hey, ya / hayıf / aman / aferin / medet / haa / zinhar / hâşâ, maazallah, neuzibillah, euzubillah, estağfurullah, maşallah, inşallah / hadi , de ha / hele / hay hay / Âyâ / --- / merhaba / ooh / öff / yaa*

Türetme (Yapım Ekleri) konusu 17 maddede açıklanmıştır. İngilizcedeki gibi Türkçede de türetme olduğunu hatta diğer hiçbir dilde olmadığı kadar olduğu belirtilmiş ve sadece belirli yapım eklerinin verileceği söylenmiş dolayısıyla öğrenci bu konuda Sir James Redhouse’ın Türkçe Dilbilgisi kitabına yönlendirilmiştir. Çoğunlukla isimden isim türetme ekleri açıklanmıştır. İlk olarak açıklanan yapım eki Farsça çoğul eki “-an” olmuştur (örneğin: âdem- âdemiyan). Bazı eklerde meydana gelen ses olayları açıklanmış (örneğin -lık isim türetme ekinin bazen -lik / luk olabileceği) ve her bir yapım ekinin türetmede kattığı anlam verilmiştir. Verilen yapım ekleri şunlardır: -cı /-ci (ekmek- ekmekci), -lık /-lik (güzel- güzellik), -ış /iş fiilden-isim (bak- bakış), -cık /-cik (köpek-köpekcik), -ce / -ca (İngiliz- İngilizce), -leyin (bence- bencileyin), -li / -lu (İzmir- İzmirli), -siz /-sız (hayat-hayatsız), -gin / -gın ve -kin / -kın fiilden isim (kaçmak- kaçgın), -il / - ıl ve -in / -ın fiilden fiil (sevmek- sevmek), Farsça -i / -ane (nazik- naziki- nazikâne), Farsça -nak / -mend / -var (Umut- Umutnak- Umutvar)*,

* Burada öğrenileni pekiştirmek için bağlam olarak Fuzuli’nin şu şiiri verilmiştir:

آه بيلم نيليم جانمده راحت قالمدي
كوزلرم نمناك و سينم چاكت و كوگلم دردناك

Farsça -in (ateş- ateşin) ve yine Farsça -ide (pesend- pesendide)**

Söz dizimi konusu en son olarak işlenmiş ve 35 maddede örneklerle açıklanmıştır. İlk olarak Türkçe, Arapça ve Farsça **isim tamlamaları** yapılışına ilişkin kurallar verilmiştir. Cümle oluşturulurken -e hali durumundaki isimin cümlede en başında geldiği belirtilmiştir (örneğin: بنا ایتمک ویر (bana ekmek ver) ve daha sonra **sıfat tamlamaları** açıklanmıştır. Üçüncü çoğul şahıs zamirinin genellikle kullanılmadığı ve fiildeki ekten anlaşıldığı (örneğin: گلدیلر (geldiler) ve kibarca yazarken veya konuşurken 1. tekil şahıs zamirinin kullanılmadığı ve bunun yerine “ دوستنر (dostunuz)” veya “ دعاجی (duacı)” ifadelerinin kullanıldığı anlatılmıştır. Daha sonra **aitlik ekinin** Türkçenin zor anlaşılan konularından olduğu belirtilmiş ve bu konu detaylı bir biçimde aşağıdaki şekilde örneklenmiştir:

Şekil 20: İyelik Ekinin Kullanım Örnekleri Tablosu

<i>Examples of the use of the Possessive Affix.</i>	
اولریگز اؤگنه اوتردق We sat before (in front of) your houses. اؤش (substantive) 'the front,' اؤگنی 'its front,' اؤگنه 'to its front' (the being dropped as usual). [127.]	
کندو What sayest thou of thyself. 'self,' کندوگت 'of thyself.' 'thy truth,' حق 'truth,' حقگت 'in thy truth.'	
پاپوچلر 'a shoe,' پاپوچ 'his shoes' latchet. 'shoes,' پاپوچلری 'his shoes,' پاپوچلریگت 'of his shoes.' 'the latchet,' تصمه سینی 'its latchet,' in the accusative. تصمه سینی or تصمه سینی	
To be made manifest to Israel, (lit., 'for his being made manifest.')	
I saw it abiding. (lit., 'its being upon.')	
اوزره taking the possessive affix 'his' or 'it' (ی) drops the (س) and being declined becomes اوزرینه in the dative case. [قدرتیه, 35.]	
Behold the Lamb of God; (lit., 'of God his lamb.')	
on taking the possessive affix of the 3rd person سی changes the قوزی into (و) for the sake of euphony and becomes قوزوسی.	
Of him his name. Here we have two pronouns ائش 'of him' [27] (used as a noun, and put in the genitive case before آدی), and یی the possessive pronoun of the 3rd person [33], and not the post-position, sign of the accusative case [128]. The learner is requested to mark this double use of pronouns, and to refer to [210.]	

** Bu son verilen Farsça eklerin sadece şiirde kullanıldığı not düşülmüştür.

-**ki** ekinin kullanımlarına örnek verildikten sonra fiilin daima 1. ve 2. tekil ve çoğul şahıslarla uyum sağladığı ve şahıs zamirlerinin özellikle belirtilmeleri gerekmedikçe kullanılmadıkları açıklanmıştır. Ancak, fiilin öznesinin 3. şahısta olması durumunda çoğul olsa da fiilin genellikle tekil olarak kullanıldığı belirtilmiştir (örneğin: گلدی آتلمز (Atlarımız geldi). Şahıs zamirlerinin kullanımı eşliğinde **özne-yüklem uyumu** detaylı bir biçimde anlatıldıktan sonra fiilin her zaman cümlelerin sonunda kullanıldığı ancak bunun sadece **şiir dilinde** değişebileceği söylenmiştir (örneğin: گلدی دونانمه (İstanbul'dan geldi donanma). Daha sonra bazı edatların (ise, -de) fiillere eklenmesine ilişkin kurallar açıklandıktan sonra belki de İngiliz öğrenci için en karmaşık olan eylemlilik, ortaçlar ve zarf-fiil konularına örnekler verilmiştir. Bunu daha fazla pekiştirmek amacıyla bir okuma parçası verilmiş, daha sonra bu okuma parçası söz dizimsel olarak bölünüp altlarında satır arası İngilizce çevirileri ve sonrasında Fransızca çevirisiyle aşağıdaki gibi verilmiştir:

Şekil 21: Sözdizimine Örnek Okuma Parçası

بناءً علي ذلك قره‌طاغلرگ مشکل يوللريني ترك و طونه دره‌سنه نزول
ايدن متساوي صوري بر طرف ايدوب باويه‌ره القطورينگ مملكتنه
آزگون ايچنده دخول ايتدوكمزه و تيرول جباللرينگ مخرجني دخي
اجتناب بره دشمنمژگ الروسندن چند قونق مسافه‌ده بولندوغمزه
و بوجيهت ايله دشمنگ عسكري انجق وقت ضايح ايتميه‌رك و
فراره يوز گوستررك كلي انهزامدن كندويي تخليص ايدجگنه و بوجه
اوزره ايجاد اولنان حرڪات عظيمه‌مز باعث و بادي اولمشدر

The literal translation of which would be as follows :

بناءً علي ذلك	قره‌طاغلرگ	مشكل يوللريني
Therefore	of the black mountains	the difficult roads
ترك	و طونه دره‌سنه	نزول ايدن ¹
leaving	and the valley of the Danube	descending
متساوي ² صوري	بر طرف ايدوب	باويه‌ره القطورينگ-
the parallel waters	leaving on one side	to the country of the-
مملكتنه	آزگون ايچنده	دخول ايتدوكمزه
-Elector of Bavaria	in a few days	our entering
	و	تيرول-
	and	of the-

¹ ايدن. Observe that this participle [71] serves as an auxiliary to the two Arabic nouns ترك and نزول.

² متساوي is simply 'equal, even : ' hence it has been used for 'parallel,' a word not existing in Turkish ; but it would require a conjuror to divine that it meant 'parallel,' if met in a Turkish phrase unaccompanied by a translation.

Şekil 21’de görüldüğü gibi, önce Osmanlıca okuma parçası verilmiş ve daha sonra hemen altına aynı okuma parçası söz dizimsel olarak bölünmüş ve ifadelerin hemen altına İngilizce satır arası çevirileri verilmiştir. Daha sonra metnin İngilizce bütüncül çevirisi ve Fransızca çevirisi ayrı olarak verilmiş ve aynı zamanda dipnotlarla ekstra açıklamalar yapılmıştır.

Söz dizimi bölümü sonrasında **Ekler** bölümü yer almaktadır. Bu bölümde 11 maddede “okumak” fiilinin tüm bileşik zamanları, tasarlama kipleri ve eylemlilik, partisip, zarf-fiil ve isim-fiil halleri tekrar amacıyla teker teker verilmiştir. Çekimli ve çekimsiz Zarf-fillerin örneklendiği bu bölümde ayrıca “olmak” fiilinin tüm çekimli ve çekimsiz hallerinin, “okumak” fiilinin geniş, geçmiş ve gelecek partisipleriyle birleştirilişi özet tablo olarak aşağıdaki şekilde verilmiştir:

Şekil 22: “Okumak” Fiilinin Bileşik Zamanlı Çekimleri Tablosu 1

INDECLINABLE.		PRESENT PARTICIPLE.	PAST.	FUTURE.
AUXILIARY.				
[248] اولور ايكن whilst being	(1)			
اولمش ايكن whilst having been	(2)			
اوله جق ايكن whilst about to be	(3)			
[249] اولمغله by or on being	(4)			
[250] اولدقجه whilst having been	(5)			
[251] { اولمزدن اول } before being	(6)			
{ اولمزدن صغره } after being				
DECLINABLE.				
[253] اولدقده on having been	(7)			
[254] { اولدقدن اول } before having been	(8)			
{ اولدقدن صغره } after having been				
And their declinable derivations :—				
اولديغمده my having been	.			
اولديغمدن اول before my having been	(9)			
اولديغمدن صغره after my having been	(10)			
		اقويه جق او قومش او تور (one who) reads.	(one who) has read.	(one who) is about to read.

Şekil 22’ de görüldüğü gibi, “okumak” fiilinin çekimsiz (indeclinable) ve çekimli (declinable) bileşik zamanları verilmiştir. Tablonun sağ tarafında sağa dayalı olarak

“okumak” fiilinin geniş (okur), geçmiş (okumuş) ve gelecek (okuyacak) partisipleri görülmektedir. Geçmiş partisibi örneklenerek olunursa, sırasıyla şu şekilde çekimlendiği görülür: 1) okumuş olur iken, 2) okumuş olmuş iken, 3) okumuş olacak iken, 4) okumuş olmakla, 5) okumuş oldukça, 6) okumuş olmazdan evvel, okumuş olmazdan sonra, 7) okumuş oldukça, 8) okumuş olduktan evvel, okumuş olduktan sonra, okumuş olduğumda, 9) okumuş olduğumdan evvel, 10) okumuş olduğumdan sonra.

Daha sonra, yine “okumak” fiilinin “iken” ve “ile” edatıyla bileşik zaman çekimli halleri aşağıdaki şekilde olduğu gibi verilmiştir:

Şekil 23: “Okumak” Fiilinin Bileşik Zamanlı Çekimleri Tablosu 2

NUMBER		
With 1	Present	اوقور اولور ايكن whilst being a reader.
	Past	اوقومش اولور ايكن whilst being one who is or has been a reader.
	Future	اوقويه جق اولور ايكن whilst being one who is about to read.
,, 2	Present	اوقور المش ايكن whilst having been a reader.
	Past	اوقومش اولمش ايكن whilst having been one who has been a reader.
	Future	اوقويه جق اولمش ايكن whilst having been one who is about to read.
,, 4	Present	اوقور اولمغله by being a reader.
	Past	اوقومش اولمغله by being one who has been a reader.
	Future	اوقويه جق اولمغله by being one who is about to read.
,, 10	Present	اولديغمدنصغره اوقويه جق after my having been one about to read.

Ekler bölümünün ardından 6 sayfalık bir Özet bölümü yer almaktadır. Ancak özet bölümü sadece fiil konusu için ayrılmıştır. Bu bölümde “görmek” ve “almak” fiillerinin isim-fiil ve zarf-fiil hallerinin ismin hallerine göre çekimleri ayrı ayrı verilmiştir.

3.4. Yazma (Kompozisyon) Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar

Yazar yazma bölümünün girişinde, kompozisyon yazma becerisine gelene kadar öğrencinin tamamlamış olması gereken çalışmaları sıralar ve o ana kadar öğrencinin:

- 1) Kitabı dikkatle takip etmiş olduğunu,
- 2) Kitapta ortaya konulan tüm kuralları öğrenmeye çalışmış olduğunu,
- 3) Karşılaştığı tüm isim ve fiilleri çekimleye biliyor olduğunu,
- 4) Okuma metinleri kısmında verilmiş olan Yuhanna İncilinin ilk bölümünü (Türkçe metni) ezberlemiş olduğunu,
- 5) Yine okuma metinleri olarak verilmiş olan Nasrettin Hoca Latifelerinden metin arasında verilen İngilizce birebir çevirilerini bir kâğıt parçasıyla kapatarak metinlerin tamamını veya bir kısmını kolaylıkla okuyabiliyor olduğunu varsaydığını söyler ve yazmada akıcılığa ulaşması için öğrencinin daha yapması gereken çok şey olduğunu hatırlatır ve bu bölümde bu amaca ulaşması için öğrenciye bazı ipuçları vereceğini söyler.

Burada dil öğrenimi için öğrenciye bir anlamda takip etmesi gereken bir program çizmiş olan yazar, üretimsel becerilerden olan (Balcı, 2000: 528; Aktaş, 2005: 92) yazmaya yönelik yedi sayfalık bir bölüm ayırarak kitabına çağdaşlarından ayıran başka bir önemli özellik vermiş olur. Yazar dil öğrenimi konusunda öğrenciye tavsiyelerini sıralamadan önce, Aydınlanma dönemiyle birlikte Avrupa’da sıklıkla öğrenilmeye başlanan Latince ve Eski Yunanca gibi ölü dillerin çabucak unutulmalarının sebebini açıklar. Bu gibi ölü dilleri öğrenirken Avrupalı öğrencilerin genellikle sadece bu dillerde klasik yazarlar tarafından yazılmış eserleri okuyup anlayabilmekle yetindiklerini ve dolayısıyla pek çok öğrencinin okul-çocuğu günlerinde öğrenmiş oldukları çok az Latince ve Yunancayı da hemen unuttuklarını belirten yazar burada bir bakıma dil öğrenmede sadece okuma becerisinin yetmediğini diğer becerilerin de geliştirilmesi gerektiğini ima ederek kendi döneminin hâkim dil öğrenme yöntemi olan Dilbilgisi-Çeviri yöntemine de ters düşmüş oluyor. Ve her ne kadar o dönem tam olarak adını koyamasa da dört-becerinin öğretimini esas alan çağdaş yöntemin temellerini atmış oluyor. Öğrenciye önerdiği planın öğrenmek istedikleri dili zihinlerine o derece sokmaları ki o dilin belli bir süre sonra ana dilleri gibi aşına gelmesi olduğunu söyleyen yazar, bunun hiç de zor olmadığını ve ortaya koyacağı adımların takip edilmesi halinde her yüz kişiden doksan dokuzunun er ya da geç amaçlarına ulaşacağı konusunda şüphesi olmadığını iddia eder.

Bu bölümde öğrenciye açık ve net bir biçimde bir çalışma planı çizilmiştir. İlk olarak, öğrencinin çok fazla sayıda kelime öğrenerek iyi bir temel oluşturması gerektiği, bunun da en iyi şekliyle iki bin farklı kelimeyi içeren Yuhanna'nın İncilini okuyarak yapılabileceği ve tek başına bu sayının bile öğrenciye konuşması için yeterli olacağı belirtilmiştir. İncili dikkatle-yirmi altı günde- okurken, öğrencinin aynı zamanda fiilleri ve basit isim çekimlerini iyice öğrenmesi ve dilbilgisinin etimolojisini çalışması gerektiği not edilmiştir. Böylece, öğrenci Yuhanna İncilini bir defa bitirdiğinde her ismin halini ve her fiilin zamanını tanımada zorlanmayacaktır. Daha sonra “Nasrettin Hoca'nın Latifeleri”ni okuması tavsiye edilen öğrencinin, bunu yaparken her gün Yuhanna'nın İncilinden tekrar bir bölümü yazarın gerekli olduğunu düşündüğü için oldukça geniş ama sıkıcı olmayan bir şekilde ele aldığını söylediği sentaks yardımıyla analiz ederek tekrar okuyabileceği açıklanmıştır.

Öğrencinin “Latifeleri” okumayı bitirdiğinde dilin kendine özgü yapısına zihnini aşına kılmayı başarmış olacağını tahmin ettiğini söyleyen yazar, ilerleyen satırlarda Dilbilgisi-Çeviri yönteminin en bariz özelliği olan çeviri yapma tavsiyesinde bulunur. Hikâyelerin tekrar baştan alınmasını ancak bu sefer metinlerin kopyalanarak ayrı ayrı sayfalara İngilizceye harfi harfine, kendi verdiği çeviriden daha motamot, çevrilmesini ve daha sonra bunların tekrardan Türkçeye çevrilmesini salık verir. Üç aylık çalışma döneminin geçirildiği bu zaman diliminde öğrencinin aynı zamanda daha önce bastırmış olduğu diyalog kitabından en az otuz diyalog ezberlemesini isteyen yazar, bu diyalog ezberleme çalışmasının aslında Türkçenin ilk olarak öğrenmeye başlandığı sırada bitirilmiş olması gerektiğini düşünür. Yazara göre, eğer öğrenci burada ortaya konulan talimatlara uymuş olursa üç ay çalışmasının sonunda kendini dilde oldukça ilerlemiş bulacaktır. Ve tüm bu zaman içerisinde öğrencinin, boş vakitlerinde, İngilizce kelimelerle Türkçe söz öbekleri oluşturması ve sonra bunları tekrar Türkçeye çevirmesini ve bunu gittikçe artırarak yapmasını tavsiye eden yazar, yatmadan önce muhakkak birkaç satır ezber yapılması ve uyanıldığında bunların tekrar edilmesi ve gün içerisinde de kendi kendine ezberden yüksek sesle okunması gerektiğini belirtir. Ve buna öğrencinin hem zihnine hem de diline çok iyi bir biçimde tanıdık gelinceye kadar devam edilmesi gerektiği açıklanır. Ancak öğrencinin yine de özellikle konuşmaya çalışırken biraz zorlanacağını ve akıcılık yönünden kelimelerin hemen öyle hızlıca çıkmayacağını açıklayan yazar, öğrencinin Türkçe konuşmak için birine ihtiyaç duyacağını öngörür. Eğer Türkiye’de olsaydı öğrencinin dört ayda edinmiş olduğu

bilgisiyle kendini çok kolay ifade edebilecek seviyeye gelebileceğini varsayan yazar, yine de öğrencinin hala İngiltere’de olduğunu ve daha fazla ilerleme heyecanı içerisinde olduğunu zannederek bu yönde tavsiyelerini sürdüreceğini söyler. Öğrenciye umutsuzluğa kapılmaması gerektiğini ve üç ay içerisinde, Türkçeden çok daha kolay olan ve kolay öğrenilmelerine yardımcı olsun diye üzerine pek çok kitaplar yazılmış olan Latince ve ya Eski Yunanca öğrenen pek çok öğrencinin yedi yılda yaptığından daha fazla şey yaptığını düşünmesini yönünde öğüt veren yazar öğrenciyi cesaretlendirmeye çalışır.

Ezber yapmanın öğrencinin uyması gereken çalışma planı için vazgeçilmez öneme sahip olduğu belirtilerek, mümkün olduğunca çokça ezber yapmak gerektiğinin altı tekrar tekrar çizilir. Bunun için öğrenciden ya yapabiliyorsa akıl yürütme yeteneklerini kullanması ya da eğer bunu yapamıyorsa o zaman da papağan gibi tekrar yaparak yine de muhakkak ezber yapması istenir. Ve bunun neticesini değerlendiren yazar, her iki yolla da ezber yapıp ta başarısız olacak kimsenin olmadığını iddia eder. Ancak bunu birinci yolla yapmanın yani ezber yaparken bir anlamda öğrencinin akıl yürütme, tekrar ve akılda tutma gibi bilişsel becerilerini kullanmasının en iyi yol olduğunu belirten yazar, ikinci yolla da yani anlamsız ezber (rote learning) yapılarak da her ne kadar çok çalışılması gerekse de dil öğrenmede başarılı olunacağını açıklar ve bunu örneklemeye çalışır. Öğrencilerin çalışma yaparken genellikle Yuhanna İncilinin ilk birkaç satırını sonraki birkaç satırdan ve ilk bölümünü ikinci bölümden ve ikinci bölümü de üçüncü bölümden daha iyi hatırladıklarını söyleyen yazar, bunun sonra ezberlenenlerin daha az tekrarlanmasına bağlar. Öğrencilerin sık tekrarlar konusunda endişelenmemeleri gerektiği belirtildikten sonra kendilerinden istenenin başka yolla yıllarca sürecektir bir pratiği dört ayda yoğunlaşarak yapmaları olduğunu hatırlamaları istenir. Daha sonra, öğrencinin çocukken ana dilini öğrendiği sırada kelimeleri öğrenene kadar tekrar ve tekrar çok sıklıkla duyduğu hatırlatılır ve kendisine yabancı gelen bu kelimeleri de mekanik bir biçimde ve “manen” sık sık tekrar etmesi istenir.

Daha sonra öğrencinin çalışmasının dördüncü ayının sonuna gelmiş olduğunu, artık dilinin ucunda tam üç bin kelimelik bir dağarcık olduğunu ve bu kitapta anlatılan tüm kuralları öğrenmiş olduğunu varsayan yazar, tabii ki artık biraz tereddüt ve ara sıra hatalarla da olsa kendini konuşabilecek bir durumda bulacağını ancak henüz yazamayacağını açıklar. Bunun için öğrenciye iki ay süre daha verdiğini söyleyen yazar, bu dönem süresince öğrencinin yazarın basmayı düşündüğü notları ve dilbilgisi

açıklamaları olan kitabı gibi Türk edebiyatından seçmeler okuması gerektiğini belirtir ve bu gibi okuma çalışmalarının Türkçeden İngilizceye ve İngilizceden tekrar Türkçeye çevrilmesi gerektiğini anlatır.

Yazar, öğrenci için belirlemiş olduğu çalışma planında altıncı aya gelindiğinde bu aşamada öğrencinin daha önce dille ilgili öğrenilen bilgilerin kullanılması (Dieter, 2001: 25; Aktaş, 2005 : 92) aşaması olan yazmaya geçebileceğini söyler. Geçirilen süreçte, öğrencinin yazma konusunda yeterince bilgi edineceğini ve hem pratikte hem de gramer bilgisi olarak eski sitemde (burada yazar ortaya koyduğu sistemi yeni sistem olarak sunuyor) yıllarca sonra kazanılabilecek olandan çok daha gerçekçi bir dil aşinalığı edineceğini öne sürer. Kitapta ortaya koyduğu ilkeler sistemini, bir anlamda dilbilgisi-çeviri yöntemini, tüm öğretmen ve öğrencilerin ciddi dikkatlerine sunan yazar tam bu noktada kendi dil öğrenme yaklaşımını ortaya koyar: “İnanıyoruz ki her hangi bir dilin öğrenimi çok fazla şey gerektirmeyen sadece bir öğrenme isteği ve *çok azım* gerektiren mekanik bir işlemdir. Elbette bilişsel becerilerini iyi kullanabilenler diğerlerinden daha hızlı öğrenecektir, ancak çalışmalarının ilk aylarında umutsuzluğa kapılmadıkları müddetçe herkes amacına ulaşacaktır” (s. 93).

Günde sadece bir iki saatlik okuma yapıp sonra dikkatlerini tekrar başka şeylere çevirerek dil öğreneceklerini umanların başaramayacaklarını not eden yazar, ancak başka hiçbir şey düşünmeden tüm zihinlerini onda toplayıp da sürekli olarak öğrendiklerini kendi kendilerine tekrar edenlerin şüphesiz başarılı olacaklarını iddia eder. Bu şekilde, vaktimizi günlük gereksiz işlerle boşa harcayacağımız yerde çok kısa bir sürede ve çok az eforla her yıl bir dili anadilimiz gibi unutmuyarak öğrenebileceğimizi belirten yazar, zamanın milletlerarası evrensel iletişim çağı olduğu halde neden hala insanların yeni diller öğrenmeye daha fazla istekli olmadıklarına şaşkınlığını ifade eder ve günümüzde yabancı dil öğreniminin en temel nedenlerinden birinin daha o dönemden altını bariz bir biçimde çizer. Ancak pek çok kimsenin Latince ve Yunanca ve hatta Fransızca ve İtalyanca öğrenmede başarısız olması nedeniyle insanların yabancı dil öğrenmenin zor olduğunu düşündüklerini söyleyen yazar, bunun sebebinin öğrenilenin zorluğundan değil de sistemin yanlışlığından olduğunu düşünür. Burada dikkati çeken önemli bir nokta yabancı dil öğretiminde günümüze kadar biriken çok çeşitli teori, yaklaşım, yöntem ve tekniklere rağmen daha 19.yy.da teşhisi yapılmış bir gerçeğin yani sistem yanlışlığının günümüzde özellikle ülkemizde hala dillendiriliyor olmasıdır. Bugün artık ülkemizde çok farklı çağdaş metotlar

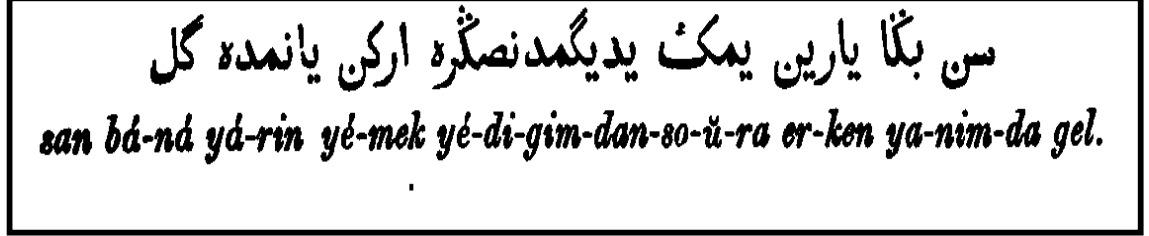
uygulanmasına rağmen yabancı dil öğretimi alanının bu kronik sorununun tam olarak çözülmemiş olması bu alanda teşhisi bir İngiliz oryantalisti kadar erken yapmamış olmamızla açıklanabilir. Daha sonra tam olarak bugün ülkemizde yabancı dil öğrenemeyen nesillerin bir anlamda portresini kendi ülkesinin gençleri için çizen yazar, bir çocuğun öğrendiği kuru kuralları pratiğe döktürülmeden yıllarca zihninde herhangi bir etki yapmayan gramer öğretimine tutulduğunu ve sonra uzun zaman “Virgil” okumaya sürüklendiğini ve sözlüğünün dışında hiçbir yardımı olmadan cümlelerden anlam çıkarmasının istendiğini anlatır. Böylece çocuğun iki üç yıl daha kaybettiğini ve tüm bu zaman içerisinde sadece bir kitap okumuş olduğunu oysaki okumasını hızlandıracak satır arası çevirileri olan kitaplarının olması durumunda aynı hacimde üç yüz kitabı tüm bu sürede okuyabileceğini öne sürer. Yazar burada üstü kapalı olarak hikâyelerin satır arası çevirilerini vermiş olduğu bu kitabını yabancı dil öğretiminin en iyi kaynağı ve çeviri yöntemini de en iyi yöntemi olarak sunmuştur.

Gramer öğrenmenin yararlı olduğunu, hatta bir dili mükemmel derecede öğrenmek için zorunlu olduğunu söyleyen yazar, dilbilgisi-çeviri yönteminin önemli bir özelliğini daha ifade etmiş olur. Ancak gramerin, onu uygulayabileceği kelime ve ifade hazinesi olmayan biri için çok az yararı olacağını ya da hiç yararı olmayacağını belirten yazar, dil öğrenimini anlamlı kılmada çok önemli olan “bağlam”dan söz etmiş olur. Ama öyle görünüyor ki yazarın bağlam olarak en fazla üzerinde durduğu şey kelimelerdir. Yazar bunu, öğrencinin üç bin kadar kelimeye hâkim olmasıyla ve dilin yapısını ve ifade biçimlerini kendi zihinsel yapısının bir parçası haline getirmesiyle artık her gün öğrene geldiği kuralları işe koşmada hiç zorlanmayacağını ve daha önce engel ve sorun olan sözlük kullanımının artık kendisi için usandırıcı olmayacağını açıklayarak bariz bir biçimde ifade etmiş olur.

“Yazma” başlığı altında yazma öğretiminden ziyade daha çok öğrenciye bir çalışma ve ilerleme takvimi çizmiş olan yazar, üretime yönelik bir beceri olan yazma konusunda tam olarak öğrenciyi yazmaya yönlendirecek bir şey ortaya koyamamıştır ve ayrıca ancak altıncı ayın sonuna geldiğini tahmin ettiği öğrencinin yavaş yavaş yazmaya başlayabileceğini söyleyerek yazma becerisinin geç gelişmesine neden olmuştur. Ancak bölümün sonuna doğru birkaç yöntemden bahsedeceğini söyleyen yazar, yine birkaç çalışma tekniği tavsiye etmekten ve örnek vermekten öteye geçememiştir. Daha sonra öğrenciye ilk olarak vurgulu bir biçimde “öğrendiği dilde yani Türkçe düşünmeye çalışması gerektiği” söylenmiştir. Bunun ilk başlarda kolay olmayacağını not düşen

yazar, bunun için öğrencinin oluşturacağı herhangi bir ifadeyi zihninde hemen İngilizce kelimelerle çevirmeye kalkışmamasını, bunun yerine kendini öğrenmekte olduğu dilin gidişatına bırakarak o dilde ifade etmeye çalışmasını ister ve bu tavsiyesini bir örnekle açıklar:

Şekil 25: Cümle Oluşturma Örneği 1



Her ne kadar yukarıdaki şekilde verdiği örnekte kendisi de Türkçe cümleyi yanlış olarak vermiş olsa da yazar, öğrencinin örneğin İngilizce sentaktik olarak doğru biçimiyle “Come tomorrow morning when I have breakfasted (Yarın sabah ben kahvaltı ettikten sonra gel) ” şekliyle oluşturulması gereken cümleyi Türkçede fiili sona atması ve ismin –e halini başta vermesi gerektiğini ve gerekli fiil ve isim çekimleri bilgisini hatırlayarak Türkçe sözdizimine göre cümleyi “Thou to me tomorrow after my having eaten, early in the morning, near me come” şekliyle ifade edeceğini anlatmak için vermiştir. Ancak, söz konusu cümlelerin İngilizce sözdizimine uygun olarak oluşturulması halinde aşağıdaki ifadenin ortaya çıkacağını belirtir:

Şekil 26: Cümle Oluşturma Örneği 2



Yazar yukarıdaki şekliyle kurulan cümlelerin şiirsel olacağını ve doğal bir Türkçe olmayacağı için çok uygun bir cümle kuruluşu olmayacağını not eder. Daha sonra bir diyalogdan örnek bir cümle veren yazar, Türkçe söz dizimine göre yazılmak istenen “Upon my head, if of me other my business there should not be, without fail I will come” cümlesinin Türkçeyi öğrenmeye daha yeni başlamış biri için bir İngilizce cümle olarak çok garip ve anlamsız gelebileceğini oysa kendisinin sadece yukarıdaki cümlede Türkçe olarak düşünüldüğünde hiçbir gariplik görmeyecek seviyeye ulaşmış ve bu

cümleyi Türkçeye çok hızlı bir biçimde aşağıdaki şekliyle çevirecek kişilere hitap ettiğini söyler:

Şekil 27: Cümle Oluşturma Örneği 3



Yazmaya yönelik son bir teknik olarak, öğrenciye kitapta okuma metinleri olarak verilmiş olan “Nasrettin Hoca Latifelerini” alıp onları iyi bir akıcı İngilizceye çevirmesi, sonra kitabı kapatarak ilk olarak aynen yazarın yukarıdaki örneklerde yaptığı gibi ifadeleri Türkçe mantığıyla İngilizce yazması ve sonra bunu Türkçeye çevirmesi ve en son olarak da çevirisini kitabı açıp orijinaliyle karşılaştırması tavsiye edilmiştir. Ve öğrencinin burada verilmiş olan yazma tekniği konusunda gayretli ve dikkatli olduğu müddetçe çok az bir pratikle doğru Türkçe yazabileceği ve yazarın gerçekleşmesini en çok istediği şeyi yani bu dilde düşünebilmeyi başarmış olacağı belirtilir.

3.5. Telaffuz Ve İmlâ Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar

Dilbilgisi-çeviri yönteminden farklı olarak daha çok 20.yy.ın başlarında hâkim olan düzvarım yönteminin (The Direct Method) bir özelliği olan telaffuz üzerinde durulmuş olması, her ne kadar yanlışsız ve eksiksiz olmasa da, kitabı çağdaşlarından ayıran diğer bir özelliktir. Kelimelerin öğrenciler tarafından doğru şekilde telaffuzu için onları Latinize ederek elinden gelenin ve zamanının en iyisini yaptığına inanan yazar, kitabında telaffuz üzerine ayrı bir bölüm ayırarak dilin günümüzde çağdaş yöntemlerin vurguladığı şekliyle dört dil becerisinin de (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) kullanımına yönelik olarak öğretime önem verdiğini bir anlamda göstermiş oluyor. Bu bağlamda telaffuza ayırdığı beş sayfalık bölümde gerçekleştirmiş olduğu Osmanlı alfabesini Avrupalı öğrenciler için Latinize etme çalışması doğrultusunda doğru telaffuzu öğrenme konusunda bazı argümanlar öne sürer. Latin harflerinin hâlihazırda her bir Avrupa dilinde pek çok farklı sesi temsil ettiğini dolayısıyla Doğu dillerini yazmaya yönelik bir sistem oluşturmak için hususi olarak Latin harfleri seçip bir uyarlama yapmanın herkesi memnun etmeyeceğini belirten yazar, bunun zaten

Oryantalistler arasında asla son bir karara bağlanamayacak “tartışmalı bir mesele” olduğunu söyler. Bu konuda bazı Oryantalistlerin her bir Türkçe harfi Avrupa alfabesinden denk gelecek bir taneyle gösterme yoluna gidip böylece söz konusu harfin doğru telaffuzunu imkânsızlaştırdıklarını öne süren yazar bunu, ^ٲ (elif) harfinin dört veya daha fazla sese sahip olduğunu (*a, á, í, o* ve *ü*) ve hatta bazen okunmadığını not düşerek örnekler.

Yazar, diğer taraftan başkalarının da her bir sözcüğü sesletildiği gibi göstermeye giriştiklerini, ancak duyma organı yetisinin her bireyde göreceli olabileceğini ve herkesin Latin harflerinin özelliğini algılama biçiminin kesinlikle farklı olduğunu belirtir. Ve bunun sadece Avrupa’nın farklı milletleri arasında değil de bir ve aynı dili konuşmayı öğrenenlerde de, İskoç ve İrlandalılarda olduğu gibi, telaffuz farklarının olabileceğinden mümkün olmadığını anlatmaya çalışır. Bütün bu izahatı neden Osmanlıca kelimelerin Latinize telaffuzuna yönelik kurallar oluşturulması gerektiğine açıklık getirmek için yapan yazar, argümanına şöyle devam eder: “Aslında, aynı şehrin yerlileri arasından iyi kulağı olan biri, karşılaştığı herkeste daima bir harfi çok çeşitli şekillerde duyumsayabilecek ve algılayabilecektir. Ve neticede, çığneyemeyeceği bazı bağlayıcı kurallarla sınırlı tutulmadığı müddetçe herkes kelimelerin imlasını farklı biçimde yazacaktır (Barker, 1854: 97)”. Bu konuda bir anlamda bu ifadesini ispatlamak için yazar, bir sınıf-içi deneyi yapmıştır. Kendi ifadesiyle herhangi iki kişiye bazı Türkçe kelimelerin seslerini Latin karakterlerle benzer şekilde yazdırmanın imkânsızlığının kanıtı olarak, iki öğrencisinden dikte ettiği bazı Türkçe ifadeleri yazmalarını istemiştir. Bu ifadeleri bu kitapta takip ettiği sisteme göre değil de kendisinin Türkçe kelimelerin ifade edilmesi için en iyi şekilde uyarlandığını düşündüğü Avrupa harflerinin kıymeti konusundaki düşüncesine dayanarak daha önce hazırlamış olduğunu belirten yazar, bu deneyinin sonuçlarını bir kısmı aşağıdaki **Şekil 28**’ de gösterilen şekliyle verir:

Şekil 28 : İmlaya Yönelik Dikte Çalışması Sonucunun Tablosu

ORTHOGRAPHY			
OF THE AUTHOR.	OF FIRST PUPIL.	OF SECOND PUPIL.	THE TURKISH TEXT.
ishim deyil der. bosh lakirdi etmah.	ishim day yilder. boshe lakerdi etma.	ishim deyilder. bosh lakade etma- die.	ایشم دکلدر بوش لاکردی ایتمه خلط ایتمه
khalt etmah. suse, bok-yéméh. chiapük chershi- -yah guit.	kault etma. stoe boki yemma. choppuk chershiya göeth	khalt etma. sus bokeyhma. shapuk chercheyir gyte.	سوس بوق یمه چاپوک چرشیه گیت
murekkeb äll guel. bazar irak dir. haideh chok seu- -lama.	murakeb olgel. bazar erakdur. haiday chock su elerna.	mourakib ol guel. bazar irakdir. hiday chock suil- lema.	مرکب ال کل بازار ایراکدر هایده چوق سوايله مه
kirmizi müm nigéh oldi.	khermazee moom nidji oldi.	kurmasemum nija- oegi.	قرمزی موم نیجه اولدی
büradah idi. shimdi guéurdum. ishteş büldum.	burada idi. shimdi gurdüm. ishti bül dum.	bourada idi. shimdi gourdum. ishter buldum.	بوراده ایدي شمدي گوردم اشته بولدم
müm yak. yaktim.	moom yock yock'm.	mum yok. yoktim.	موم یاق یاقتم
bügün aidak katch- dir.	bu gyun aida kotchder.	boogun seyeda katchda.	بوگون آیده قاجدر
bana sorarsiniz ? neh belirim.	band surarsiniz. né bilerim.	banasurarsiniz. nebilerim.	بغا سوررسنیز نه بلرم
nichün san ishek- -misin ?	nichun san yshek- -misin.	nitchun san eyshk- -mesin.	نیچون سن اشکمیسین
bir shei bilmazsin ? bilmam.	bir shay bilmasin. belmam.	bir she bilmasin. bilmam.	برشی بلمزسن بلمم
guit bü maktüb postaya gueu-tur. chapük guel.	geet bu mektub postaya göetur. chappuk guel.	guit bumetub post- aya geuteur. shapeuk geld.	گیت بومکتوب پوسته یه گوتر چاپوک گل

Şekil 28'de görüleceği gibi, 30 ayrı Türkçe ifadeyi dikte eden yazar, iki öğrencisinden duyduklarını Latin harfleriyle yazmalarını istemiştir. Şekilde dört ayrı sütun görülmektedir. Birinci sütundaki yazılar, dikte edilen ifadelerin yazarın kendisi tarafından nasıl Latinize edilmiş olduğunu göstermektedir. İkinci sütunda birinci öğrencinin ve üçüncü sütunda da ikinci öğrencinin dikte sonucu verilmiştir. Dördüncü sütunda ise ifadelerin Osmanlı Türkçesiyle yazılmış şekli yer almaktadır. Sütunlar incelendiğinde, her iki öğrencinin de ifadeleri farklı biçimlerde imla ettikleri ve öğrencilerin imlalarının yazarınkilere çoğunlukla uymadığı ve dolayısıyla yazarın bu argümanı konusunda haklı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, yapılacak tek şeyin yazarın kulağının yettiği kadarıyla doğru biçimde bir sistem ortaya koymak ve öğrencilerin de buna uymalarını gerektirmek olduğu sonucuna varan yazar, bu konuda herkesi tatmin etmeyi umamayacağını da dile getirir.

Türkçeyi telaffuz ederken her bir harfe tam değerini verme (yani net çıkarma) konusunda dikkat edilmesi gerektiğinin ve her bir harfin ve peş peşe her bir hecenin birinin üzerinde ötekinden fazla durmadan (yani vurgu vermeden) iyi bir biçimde telaffuz edilmesi gerektiğinin altını çizen yazar, İngiliz öğrenciye özellikle Türkçede İngilizcede olduğu gibi **vurgun**un olmadığını daima aklında tutmasını hatırlatır. Ayrıca, İngilizlerin bunu genellikle yaptığını öne sürerek öğrenciyi Türkçeyi telaffuz ederken elinden geldiğince o bildik vurgulu İngiliz aksanından sakınması konusunda uyarır. Türkçenin imlasının henüz tam olarak oturmuş olmamasına rağmen **harekelerin** kelimelerin kökenine bağlı olan belirli kurallara göre konulduğunu not düşen yazar ancak Türkçede bu kuralların konulmuş olmadığını ve bunları öğrenmek için bu kelimelerin ödünç alındığı dillere kadar gitmenin Arapça ve Farsça etimoloji çalışmasını gerektireceğini ve bunun da çok zaman alacağını belirtir. Ve tam bu noktada öğrenciye yine dilbilgisi-çeviri yönteminin çok belirgin özelliklerinden biri olan **ezber yapmayı** tavsiye eder. Bu konuda öğrencinin yapabileceği en iyi şeyin çok sayıda manzum, nesir, diyalog... vb. örnekleri ezberlemek olduğunu söyleyen yazar, böylece öğrencinin kelimelere kulağını alıştıracak ve telaffuzları konusunda kurallardan daha yararlı gözlemleri olacağını açıklamaya çalışır.

Son olarak öğrenciye kelimelerin telaffuzu konusunda kitabın **Sözlükçe** bölümünde kendisinin vermiş olduğu şekliyle öğrenilmesi yönünde tavsiyede bulunan yazar, öğrencinin kulağına ve Türkler arasındaki yirmi yıllık tecrübesine dayanarak kelimelerin yazar tarafından verilmiş telaffuzlarına güvenmekten başka yolun olmadığını ve bu halleriyle olduğu gibi ezberlenmesi gerektiğini söyler. Telaffuz bölümünün dışında, kitabın büyük bir kısmını oluşturan dilbilgisi bölümünde ve diğer bölümlerde de kelimelerin doğru telaffuz edilmesine özen gösteren yazar, kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini gerek metin içerisinde gerekse de çoğu zaman dipnotlar düşerek vermeye çalışır. Bu da sınıf-dışı (öğrencinin tek başına) kullanımına yönelik kitabı daha fazla güçlü kılan başka bir özelliktir.

Sözlükçe bölümünden hemen önce yer alan “*Latin Harflerinin Gücü*” başlıklı iki sayfalık imla bölümünde, yazar günümüzdeki modern iki dilli sözlüklerde ve yabancı dil öğretim kitaplarında bazı harflerin telaffuzunun gösteriminde olduğu gibi Türkçedeki bazı seslerin telaffuzunu Avrupalı öğrenciye kendi dilinden örneklerle açıklamaya çalışır.

Şekil 29: Türkçe Harflerin Telaffuzu Tablosu

û	to represent the French <i>ou</i> as in ‘deux.’		
ü	„	„	<i>u</i> as in the article ‘du.’
ũ	„	Italian	<i>u</i> in ‘furore,’ or like <i>oo</i>, in ‘boot.’
ĩ	„	„	<i>i</i> in ‘fino,’ or like <i>ee</i>, in ‘seen.’
é	„	French	<i>é</i> in ‘été.’
á	„	„	<i>a</i> like <i>a</i> in ‘father.’
<i>g</i> always for the hard, and <i>j</i> for the soft sound.			
<i>gh</i> will represent the Arabic غ guttural.			
kh	„	„	خ like the German (guttural) <i>ch</i>.
<i>s</i> always soft.			
<i>z</i> always sharp, like the <i>s</i> in ‘reason.’			

Şekil 29’da görüldüğü gibi, kitabı Batılı öğrenci için hazırlamış olan yazar, dilbilgisi bölümünde öğrencinin belki de ilk defa karşılaştığı harfleri iyice çalıştırdıktan sonra, Osmanlıca kelimelerin Latinize şekli konusunda kendisinin belirlemiş olduğu Osmanlıca bazı harflere karşılık gelen işaretli harfleri verir. Bunu yaparken, öğrencinin aşına olduğunu düşündüğü sadece İngilizce değil aynı zamanda Fransızca, Almanca ve İtalyanca gibi diğer batı dillerinden söz konusu Osmanlıca harflere yakın olabilecek sesleri örnek olarak verir. Ayrıca bu seslerin nasıl çıkarıldıkları konusunda da notlar düşerek öğrenciye yardımcı olmaya çalışır. Örneğin, غ harfini göstermek için **gh** kullanacağını belirtir ve bu sesin **gırtlaksı** (guttural) bir ses olduğunu not düşer.

İşaret koymadığı diğer **a, e, i** ve **u** ünlülerinin İngilizcedeki ünlülerle aynı olduğunu hatırlatan yazar bunu örnek kelimelerle gösterir ve bir kez daha öğrenciyi Türkçede, İngilizcede olduğu gibi, herhangi bir kelimedeki hiçbir hecenin üzerinde vurgu olmadığı konusunda uyarır. Burada Türkçede hece üzerinde vurgunun olduğunu bildiği tek şeyin başta bir ünlünün bulunduğu ve devamında çift harfin (genellikle ünsüz) geldiği ve özellikle de **تد (td)** harflerinin olduğu kelimelerde gerçekleştiğini belirtir. Örneğin: **ابتد (etdim)**’in “**ét-tim**” şeklinde vurgulu telaffuz edildiğini açıklar.

İtalik olarak kendi oluşturduğu özel işaretli harflerle yukarıdaki şekilde verdiği Türkçe imlânın ilk başta düzensizliğiyle değişken gibi gözükse de öğrencinin bunu gerçek Türkçe telaffuzun en iyi temsili olduğuna güvenerek kabul etmesi gerektiğini söyleyen yazar, kısaca öğrencinin kendi sitemine bağlı kaldığı sürece bir Avrupalının ulaşabileceği kadarıyla o günkü Türklerinkine yakın bir telaffuza kavuşacağını iddia eder. Sonuç olarak, Arapça ve Türkçe dillerine doğuştan beri aşina olmakla övünen yazar, Sözlükçe bölümüne o zaman başka hiçbir yerde olmayan kelimeler ve o zamana kadar hiçbir sözlükte bulunmayan bir özellik olarak bazı kelimelerin o zaman İstanbul'da ve tüm İmparatorlukta günlük dilde kullanılan başka anlamlarını da eklediğini belirtir ve kendi eserinin öneminin altını bir kez daha çizer.

3.6. Okuma (Metin) Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar

Şekil 30: Yuhanna İncili Metninin İlk Sayfası

THE FIRST CHAPTER
OF THE
GOSPEL ACCORDING TO ST. JOHN.

انجيل يوحنا نك يازدوغي^١ اوزره
üzérah yazdughi yuhannanin engil
according to the writing of John,—The Evangile.

[١] ابتدا ده^٢ كلام و^٣ وارايدي^٤ و كلام ابتدا ده^٥
allahin kalâm va var-idi kalâm ibtida-dah
of God (the) Word and was (being) (the) Word In (the) beginning

ياننده^٤ ايدي و الله كلام هو^٢ ايدي [٢] بو ابتدا ده^٥
ibtida-dah bü idi hü kalâm allah va idi yanindah
in the beginning This was he (the) Word God and was by his side [near]

الله ياننده ايدي [٣] هر شي اندن يرادلدي و هيچ^٥ بر
bir hîch va yaradildi an-dan shei her idi yanindah allahin
one any and was created by him thing Every was near of God

^١ يازدوغي is a verbal noun يازدق, of the verb يازمتق 'to write,' the ق is turned into غ [19, 57], the و introduced for the sake of euphony, and the ي is the possessive affix taken by the 2nd substantive, the first of which is in the genitive case. *Vide Syntax [210.]*

^٢ ابتدا ده. *Vide [16.]* ^٣ وارايدي. *Vide [90 and 91.]*

^٤ الله genitive case of Allah. *Vide [15] and Syntax [210.]* ياننده 'side,' ياني 'his side,' ياننده 'by his side'; the ي of ياني is dropped, and the ن intervenes between the word and the post-position ده. *Vide [130.]*

^٥ هو. Expletive. *Vide [123.]* ^٥ هيچ. *Vide [43.]*

a

Şekil 30'da okuma bölümünün ilk sayfası yer almaktadır. Sayfaya bakıldığında yazarın **Yuhanna İncili**'nden bir bölüm aldığı rahatlıkla görülmektedir. Buradan hareketle yazarın okuma bölümünü oluşturmak ve önceki bölümlerde detayla verilen dilbilgisi kurallarının tatbiki için yazılı (yazınsal) **metin**lerden yararlandığını söyleyebiliriz. Metnin ne olduğu konusunda ise burada Petyard'ın (1982: 8) dile getirdiği tanıımı vermek yerinde olacaktır:

“Metin, ya bir öğretimi etkin kılmak ve dilbilimsel dizge ve alt-dizgeleri daha bir ustalıkla işlemek amacıyla, içine dil alıştırmalarının (söz dağarcığı, dilbilgisi, sesbilim) konulabileceği bir taban ya da öğrencilerin yazınbilim için adeta saygı duruşunda bulunmaları, yazına karşı duyarlı hale gelmeleri için yorumlar, denemeler ve kompozisyonlar sunarak, yazınbilimin cazibelerinin ve türlerinin gösterildiği, “serbest” okuma zevkinin sergilendiği estetik bir nesne olarak belirmektedir” (Köse, 2006: 313).

Bu da yazarın metin kullanımındaki amacını en iyi şekilde yansıtmaktadır. Metin seçiminde yazarın kendi döneminin ve ülkesinin hedef öğrenci kitlesinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda davranmış olduğu görülmektedir. Okumada İncil'den yararlanılmış olması 19.yy İngiltere'sinin dini eğitime verdiği önceliği ve bunun ders işleyişine nasıl yansıtıldığını göstermektedir. Zaten dilbilgisi çeviri yönteminin İlkelerinden biri de edebi ya da dini metinlerin çevrilmesidir.

Bunun yanı sıra, şekilde, metinde yer alan cümlelerin satır arası çevirisinin yapıldığı da görülmektedir. Ayrıca her bir kelimenin telaffuzu da kelimenin hemen altına verilmiştir. Sesletimin gösterimine yönelik olan bu özellik, bölümde daha sonra yer alacak olan Nasreddin Hoca fıkraları kısmında görülmemektedir. Bunun sebebi, seçilmiş olan metnin dini metin olması, dolayısıyla öğrencinin okuma yaparken metni yanlış okuması kaygısının önüne geçmek ya da öğrencinin kendi dinine ait bir metni ezberden okumasına yardımcı olmak ihtimalleri olabilir. Ayrıca , unutmamak gerekir ki metnin orijinali ana dilde yazılmıştır, satır arası çevirisi ise hedef dilde yapılmıştır. Yani zaten bilinen bir metnin hedef dilde oluşturulmuş halinin okuması güç olacağından yazar bu ayrıntıyı düşünmüş olabilir.

Metnin cümlelerinde geçen kelimelerle ilgili detaylı açıklamalar ya da dilbilgisi referansları çok sayıda dip notlar düşülerek yapılmıştır. Ayrıntıyı yakalama açısından faydalı olabilecek bu durumun metni okunmaz hale getirerek öğrencinin serbest okuma zevkini de körelteceği olasılığını da göz ardı etmemek gerekir. Zira okuma sırasında

metne yoğunlaşan öğrencinin dikkati dipnotların yönlendirmeleriyle sürekli olarak bölünmektedir. Yazar bunun **içerik bölümünde** hedef dili öğrenmeye başlayan “beginner” **başlama** kurunda olan biri için çok uygun olduğunu düşünmektedir. Nitekim, okuma metinleri üzerindeki dil bilgisi çalışmaları, parçanın doğru okunmasını ve anlaşılmasını sağladığı gibi, öğrencilerin konuşmalarını ve yazmalarını da geliştirir (Öz, 2001: 267). Yine aynı şekilde, metinleri takip ederek metinlerden kurallara ve metinlerdeki görevlerden şekillere gittiğimiz zaman, gramerimiz çok daha başka bir görüş açısından ve kapsamlı bir şekilde, ufku genişlemiş olarak karşımıza çıkacaktır (Korkmaz, 1995: 10).

Şekil 31: Okuma Metninde Dipnotla Gramer Anlatımı

يَا زِدُوغِي¹ yazdughi to the writing	يَا زِدُوغِي¹ is a verbal noun يازدق, of the verb يازمق ‘to write,’ the ق is turned into غ [19, 57], the و introduced for the sake of euphony, and the ي is the possessive affix taken by the 2nd substantive, the first of which is in the genitive case. Vide Syntax [210.]
---	---

Örneğin, [Yuhanna’nın yazdığı İncil üzere] cümlesinde yazdığı kelimesinin yanına ¹ sayısıyla not düşülmüştür. Verilen dip notta “yazdığı” kelimesinin, “yazmak “ fiilinden geldiğini ve “yazdık” kelimesinin isim fiili (filimsi) hali olduğu; sonundaki “k” sesini veren “ ق “ yumuşayıp “ğ” sesini veren “ غ “ harfine dönüştüğü; “ و “ harfinin ses ahengi sağlamak için verildiğini;” ي “ harfinin ikinci ekeylemin aldığı aitlik (iyelik) eki olduğu, birincisinin tamlayan (genitif) olduğu anlatılmaktadır. Son olarak, hedef okuyucu “bakınız[210]” komutuyla, konunun detaylarını bulabileceği dilbilgisi bölümünün 210 numaralı “sözdizimi” maddesine yönlendirilmektedir. Bu şekilde 26 sayfadan oluşan Yuhanna İncili metninde gerek çoğunlukla dilbilgisi açıklama veya yönlendirmesi için gerekse de dini ve kültürel açıklamalara yönelik toplam 159 adet dipnot düşülmüştür. Bu dipnotlarla yazarın sanki sınıf ortamında ders

yapıyormuş gibi sürekli olarak açıklamalar ve bilgilendirmeler yapmak zorunda hissettiği sezilmektedir.

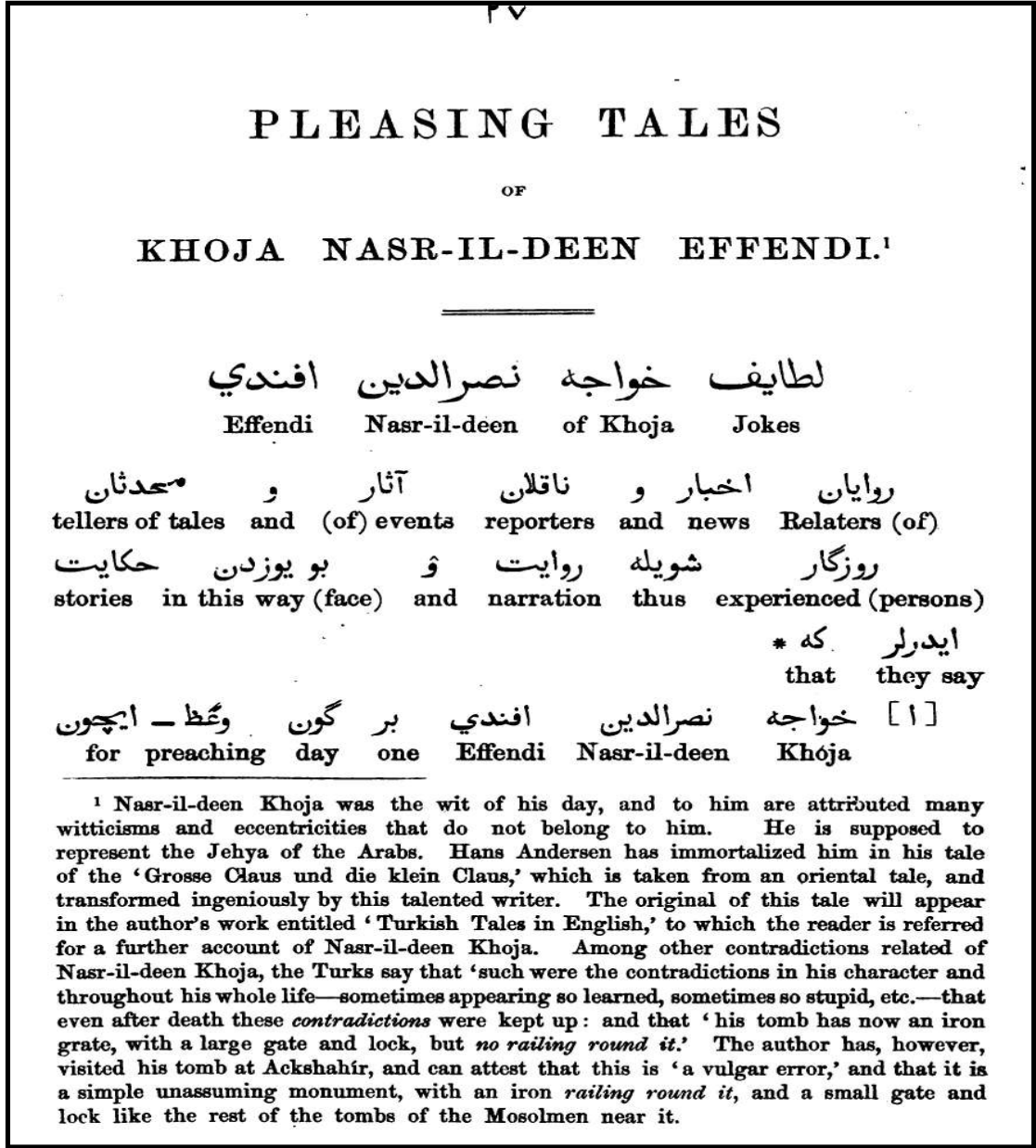
Yazar okuma bölümünde İncil'den sonra Türk dünyası ve kültürü açısından çok değerli bir yere sahip olan **Nasreddin Hoca'nın** 72 fıkrasına yer vermiştir ki bu tek başına bile oldukça zengin bir okuma kaynağıdır. İçerik bölümünde bu fıkralar için “second stage” yani “ikinci aşama” kavramını kullanarak öğrencilerin bunları belli bir birikim ve ilerleme kaydettikten sonra okuyabileceğine dair notlar düşmüştür. Kitapta yer alan fıkralar için “latife” kelimesi kullanılmıştır ve yalnızca içindekiler bölümünde verilen latife başlıkları aşağıdaki gibidir:

1. Hoca'nın Vaazı
2. Hoca Develere Kanat Vermediği İçin Yaradan'a Teşekkür Eder.
3. Hoca Bir Şehrin Havasını Kendi Memleketininkiyle Aynı Görür
4. Hoca Hamama Gider
5. Hocanın Rüyası
6. Hoca Bazı Başı Bozuklardan Korkar
7. Hoca Şaşırır Ve Aklını Yitirir
8. Hoca Konya'da
9. Ramazanı Tutmayan Hoca Deşifre Olur
10. Hoca'nın Ay Hakkındaki Fikri
11. Hoca Bir Kervana Katılır
12. Hoca Tüccar Olur
13. Hoca'nın Boğulan Kör Bir Adamı Görmezden Gelmesi
14. Hoca Komşusunun Düvesini Yer
15. Hoca'nın Ayın Gününün Sorulması Üzerine Hazır Cevabı
16. Hoca Merdivenle Bahçeye Girer
17. Hoca Hindilerini Yasa Soktu
18. Hoca Kendi Tarlasına Giren Öküzü Döver
19. Hocanın Müritlerine Mezarı Hakkındaki Emri
20. Hoca Kendisi İçin Yas Tutar
21. Fıskıran Suyla Islanan Hoca Öfkelenir
22. Hoca Arkadaşının Tüm Elbiselerini Yakar
23. Hoca Hırsızın Birini Eve Kadar Takip Eder

24. Hoca Bir Kazan Ödünç Alır, Geri Getirir Ve Küçük Bir Tane Doğurduğunu Söyler, Sonra Onu Tekrar Ödünç Alır Ve Öldüğünü Söyler
25. Köpeğin Biri Hocanın Hakkından Gelir, Hoca Da Mağlubiyetini İtiraf Eder
26. Hocanın Kuşa Benzetemediği Leyleğe Zalimliği
27. Hoca Ördek Çorbası İçer
28. Hocanın İlgisizliği
29. Hoca Horozun Birini Döver Ve Azarlar
30. Hoca Ölü Taklidi Yapar
31. Hoca Sür Hisar'da
32. Hoca Ve Zengin Yahudi
33. Hocanın Dış Görünüşü Alaya Alması
34. Hoca Keşke Her gün Bayram Olsaydı Der
35. Hocanın Kendine Ve Çıkarlarına Rağmen Dürüst Davranması
36. Hocanın Eşeğinin Ödünç Alınmak İstenmesine Cevabı
37. Hoca Eşeğinin Üzerinde Kürkünün Kaybolmasına Sinirlenir
38. Hocanın Eşeğinin Anırması Kürkünü Çalınmaktan Kurtarır
39. Hoca Eşeğinin Kadı Olduğuna İnanır
40. Eşeğe mi inanırsın bana mı?
41. Hoca Kendini Ölü Zanneder
42. Hoca Eşeğinin Kuyruğunu Keser
43. Hocanın Kurbağalara Hediyesi
44. Hoca Üç Hristiyanı Dininden Döndürür
45. Allahtan, Hoca Ağaya pancar yerine incir hediye götürmüş
46. Hoca Yağmurda Eve Islanmadan Döner
47. Hoca Timurlenk'e Bir Kaz Götürür Ama Önce Bacağını Yer
48. Hocanın Kadıyken deneyip öyle karar vermesi
49. Hırsızlar Hocayı rahatsız ederler
50. Hoca kendi kaftanını hırsız zanneder ve onu vurur.
51. Hoca Eşeğine Ters Biner
52. Hoca yaşlı öküzünün boynuzları arasına binmek ister
53. Hoca karısını azarlar
54. Hocanın kirli bir kuzguna merhameti
55. Hoca bir akçeye iki tıraş olmak ister

56. Hoca Kendini Denize Atar
57. Hoca mahallenin çocuklarına karşı çok kurnaz davranır
58. Tavşanın suyunun suyu
59. Hocanın kaplumbağaya davranışı
60. Hocanın, onu yemek masasında unutup daha sonra kendilerine eşlik etmesini isteyenlere cevabı
61. Hoca kervanda atını kaybeder ve bulur
62. Hocanın uydurması
63. Hoca isimlerin kısaltılmasını kınar
64. Yarım abdesti olan Hocanın namazda duruşu
65. Hocanın Tembelliği
66. Hocanın fakirliği
67. Hocanın Sıkboğaz Eden Bir Dilenciye Sert Cevabı
68. Hoca bir takım softaya oyun eder ve güler
69. Hoca Bir Kadıyı Sarhoş Yakalar, Onun Cüppesini Yağmalar Ve Ceza Almaz
70. Kötü tıraş edilen Hocanın öfkesi
71. Hoca Bülbül Taklidi Yapar
72. Hoca'nın Öğrenmesi Ve Üstün Başarısı

Şekil 32: Nasreddin Hoca Latifeleri'nin İlk Sayfası



Yukarıdaki şekilde Nasredin Hoca fıkralarının verildiği bölümün başlangıç sayfası yer almaktadır. Yazar, “**Hoca Nasreddin Efendi’nin Güldüren Hikayeleri**” diye başlık atarak verdiği bölümde başlığın yanına düşüğü ¹ sayılı dipnotta, fıkraların müellifi Nasreddin Hoca’yı tanıtarak başlamıştır. Büyük ihtimalle bu bölümde yer alan fıkralar o döneme ait Osmanlıca bir kaynaktan alınmıştır ancak ne yararlanılan kaynaktan bahsedilmiş ne de kaynağın ismi verilmiştir. Nasreddin Hoca’nın tanıtımına şu dizelerle yer verilmektedir:

“Nasreddin Hoca zamanının nüktedanıydı, aslında ona ait olmayan pek çok nükteli söz ve acayıplık ona atfedilmiştir. Arapların Yahya’sını temsil etmektedir. Hans Anderson , onu doğu hikayesinden alınan ve bu yetenekli yazar tarafından ustalıkla uyarlanan Grosse Claus und die Klein Claus’ (Büyük Claus ve Küçük Claus) adlı hikayesinde ölümsüzleştirmiştir. Bu hikayenin aslı yazarın, Nasreddin Hoca’nın daha fazla hikayesiyle ilgilenen okuyucuları için hazırladığı “İngilizcede Türkçe Hikayeler” adlı eserinde bulunmaktadır. Nasreddin Hoca konusundaki tezatlarla ilgili, Türkler Hoca’nın karakteri ve tüm hayatı boyunca var olup ölümden sonra bile devam zıtlıkların bazen çok bilge bazen de çok aptal görünmek olduğunu söylerler: Şöyle ki ‘mezarının demir parmaklıklardan oluşan büyük bir kapısı ve üzerinde kilidi var ama etrafını çeviren tırabzanları yok. Ancak yazar, Hoca’nın mezarını Akşehir’de ziyaret etmiş olmakla beraber bunun bir ‘halk uydurması’ olduğunu beyan ediyor ve aksine hemen yakınındaki diğer Müslümanların mezarları gibi, etrafını çeviren demir parmaklıklar , küçük kapı ve kilit ile basit gösterişsiz bir anıt olduğunu dile getiriyor.”

Barker bu tespitleri konusunda haklıdır. Çünkü , Nasreddin Hoca, kelimenin tam anlamıyla eğitimci bir millî şahsiyettir.Yediden yetmişe her yastaki Türk halkı onu tanımakta, sevmekte, onun fıkralarını kendimiz adına vasıta yapmaktadır. Nasreddin Hoca’nın bu derece gönülden sevilmesinin ana sebebi, onun nüktelerinde ele alınan konuların hayatla iç içe olması ve hiç eskimemesidir. Çünkü bu nükteler, Türk’ün bilinçaltı/bilinç/bilinç ötesi sezgisel yetilerini kendi dönemi itibariyle belli ölçüde yansıtmaktadır.Nasreddin Hoca’nın fıkralarına gülünür, ama asıl amaç güldürme değil, düşündürerek insan davranışlarında müspet yönde değişiklik meydana getirmek maksadıyla insanları kılavuzlamaktır. İlk bakışta Nasreddin Hoca fıkralarında bir mantıksızlık, bir düzensizlik ve bir tutarsızlık göz önüne serilir. Nasreddin Hoca bu yolla; insan zihnindeki kaotik durumu ve öz benin içerdiği kozmosu deneyimlemekte ve yansıtmaktadır. Bu bağlamda; Nasreddin Hoca’nın fıkralarının ilk bölümünde doğal zekâ ve sezgisel yetiler yerine zihinsel karmaşa görünümü hâkimdir. Bunun önemli bir sebebi, her bilinçlilik düzeyi ile bağlantı halinde olma yani bütünlük vizyonudur. Fıkraların ikinci bölümü ise, insanın yüksek benliğini yansıtan doğal zekâ ışıması niteliğindedir (Dedebağı, 2007: I).

Yazarın, dil öğretiminde bu metinleri kullanmasının oldukça etkili yönleri bulunmaktadır. Çünkü, “her şeyden önce Nasreddin Hoca fıkralarında güçlü bir anlatım için gerekli olan aktarmalar, benzetmeler, deyimler, atasözleri, ikilemeler ve gülmece

öğelerinden bolca yararlanılmıştır. Nasreddin Hoca fıkralarında komsusu, karısı arkadaşları ve çevresiyle olan ilişkileri anlatılırken Türkçenin zengin olanaklarından yararlanıldığı görülmektedir. Formal ve informal olarak gerçekleşen eğitimde, Nasreddin Hoca fıkralarının kullanılması bir yandan bu süreci eğlenceli hale getirirken, diğer yandan Türkçeyi dört beceri alanında kullanmayı sağlayacağı için öğrenenin bu alanlarda gelişmesi kolaylaşır. Dolayısıyla Nasreddin Hoca fıkralarındaki bu özelliklerden yararlanılarak, insanlara; doğru ve anlaşılır bir anlatımda bulunabilme, anlatmak istediklerini en kısa yoldan anlatabilme, okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilme beceri ve alışkanlıkları kazandırılabilir” (Dedebaşı, 2007: 142).

Genelden özele gidildiğinde, söz konusu fıkralar yabancılar Türkçe öğretiminde de oldukça etkilidir. Şöyle ki “yabancılar Türkçe öğretimi, Türk kültürünün öğretilmesi amacını taşımaktadır. Çünkü, dil kültür aktarıcısıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ana dil olarak öğretilmesinden farklı ve zor yönü; Türkçeyi öğrenen yabancıların Türk kültürüne olan uzaklığıdır. Yabancı dil öğrenen kişi o dile ait kültürün içine girmektedir. “Kültür, (Tural, 1990 : 52) onun çevresinde yaşayan insanları, hem diğer insanlarla münasebetlerinde hem de tabiat karşısında uyumlu hâle getirmeye çalışan, değerler, normlar ve sosyal kontrol unsurlarının bütünü olduğuna göre, kişi, kültür öğelerini ne kadar iyi algılayarsa yabancı dili de o oranda iyi öğrenebilmektedir. Dolayısıyla kültür öğelerinin, yeri geldikçe, bir yabancıya öğrenebileceği ölçüde ve doğru biçimde verilmesi önem taşımaktadır (Barın).

Bunun yanı sıra, Nasrettin hoca fıkralarından Türkçe ve yabancı dil öğretiminde yararlanılmasının getireceği olumlu yönler çoğaltılabilir:

1. Dil öğretiminde fıkraların kullanımı öğrencilerin motivasyonunu ve ilgilerini artırır, derslere daha etkin bir biçimde katılmalarını sağlar.
2. Hikâyelerin kısa olması sıkılmadan dinlenmesini, okunmasını, anlatılmasını ve yazılmasını kolaylaştırır. Bu yolla, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek için gerekli olan öğrenci katılımı sağlanır.
3. Öğrenciler her fıkrada yeni kelime ve terimlerle karşılaşır. Öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimeyi bazen hikâyenin genel anlamından çıkarırken bazen de bu kelimeyi sözlükten öğrenir. Bu şekilde kelime hazineleri hızlı bir şekilde gelişir.
4. Türkçe ve İngilizce öğretiminde fıkraların kullanılması, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerine ve iletişimde kullanmalarına yardımcı olur.

5. Fıkralarda bizim ahlakî değerlerimizle karşıtlık içeren durumların olması, bizim konunun dışına çıkmamıza ve konuya objektif bakmamıza yardımcı olur. Böylece, öğrenciler eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebilir (Asilioğlu , 2008).

Yabancı dil öğrenenler, ruhsal ve sosyo-kültürel çeşitli sebeplerle o dili öğrenmeye karşı ön yargılar taşır ve dil öğretim ortamı ile sunulan dil malzemesi de kişiyi dili öğrenmeye karşı motive edecek biçimde düzenlenmemişse iş daha da zorlaşır. “Yazılı ve sözlü ürünler, bir milletin edebiyat tarihi için olduğu kadar kültür ve değerler tarihi için de önemlidir. Bu ürünlerin tamamı dilin ve kültürün taşıyıcısıdır. Nasrettin Hoca fıkraları bu yönüyle kültür hayatımızda oldukça önemli bir yere sahiptir” (Özbay, 2005 : 313).

Yabancı dil öğrenenleri sıkmadan, onların ihtiyaç duydukları söz kalıplarını öncelikle öğretebilmek, öğrenciyi güdülemek ve dolayısıyla dersi zevkli hâle getirmek açısından önemlidir. Dersi zevkli kılan öğeler ise sınıf ortamında yapılan etkinlikler ve öğrenciyi günlük hayatında karşılaştığı durumları oyunlaştırarak canlandırma tekniğidir. Nasrettin Hoca fıkraları, bu uygulama alanı için biçilmiş kaftandır. Çünkü, “Hoca, bağlamına uygun olarak kadıdır, hocadır, satıcıdır, kocadır, yöneticilerin sohbetçisidir, borçludur, babadır, komşudur, konuktur, davacıdır, palavracıdır, oduncudur, avcıdır, davacı vekilidir, atışmacıdır... Bu da, özelde Anadolu’nun genelde bütün dünyanın insan haritasını verir bize” (Çotuksöken, 1996 : 118). Hocanın kılıktan kılığa girmesi ve eleştirici bakış açısı, okuyan kişide dikkati en üst düzeye çıkarmaktadır (Barın).

Aynı zamanda, teze konu olan eserin sınıfta kullanıldığı düşünülürse, Nasreddin Hoca fıkralarındaki karakterlerin canlandırılması, diyaloglar ve (role – play) “rol yapma” aktiviteleri için fırsat sunarak öğrencilerin sözel ve işitsel Türkçe dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu da kitabı, yazıldığı dönem içerisinde, ağırlıklı olarak dilbilgisi- çeviri yöntemine dayalı olan diğer benzerlerinden ayıran en önemli niteliklerinden biridir.

Gerek Türk kültür unsurlarının verilmesi yönüyle gerekse Türkçenin söz varlığını zenginleştirici bir unsur olması sebebiyle Nasrettin Hoca fıkralarının yabancılara Türkçenin öğretiminde çok önemli bir işlevi vardır. Nasrettin Hoca fıkralarının kısa olması ve çarpıcı sözler içermesi, dil öğretimi açısından önemli bir unsurdur. Çünkü, dile yabancı olanlar, özellikle temel düzeyde Türkçeyi öğrenirken

uzun metinlerden hoşlanmazlar. Kısa ve iletişime dayalı metinler, dil öğrenenlerde öğrenme isteğini artırır. Nasrettin Hoca gibi bir bilge kişiliğe, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında yer vermek, dil öğreticisinin işini kolaylaştıracaktır. Bu fıkralarda yer alan deyim ve atasözlerinin, dil öğretiminde çok önemli bir yeri olan kelimelerin yan ve mecaz anlamı gibi ifadelerin Türkçenin yabancılara daha kolay kavratılmasındaki işlevi de gözden uzak tutulmamalıdır (Barın) . Barın’ın bu tespitlerini örneklendirecek olursak:

Örnek: 1 30 numaralı latifede yazar “*Kendisi için gerekli ve yararlı olan şeyi kendi eliyle yok etmek*” anlamına gelen “**bindiği dalı kesmek**” deyimini kullanıyor.

Şekil 33 : Okuma Metninde Deyim Kullanımına Örnek 1

برگون [۳۰]	خواجه	بر آغاجه	چيقوب	اوتوردی-
Once	the Khoja	on a tree	mounting	the branch on which-
دالي-	کسمگه ⁴	بشله	اشاغیدن	بر حریف کچرکن ^[248]
-he was sitting	to cut	he begins	from below	a man passing

Günümüz Türkçesiyle: “Bir gün hoca bir ağaca çıkıp oturduğu dalı kesmeye başlar, aşağıdan bir herif (adam) geçerken....”

Örnek 2: 12 numaralı latifede yazar “*Laf olsun diye iş yapanlar için söylenen gösteriş olsun; amaç iş yapmak değil, iş yapıyor görünmek*” anlamındaki “**dostlar bizi alışverişte görsün**” deyimini kullanıyor.

Şekil 34 : Okuma Metninde Deyim Kullanımına Örnek 2

دوستلر	بزي تگ	آلیش ویرشده	گورسونلر	دیمش
(in order that) friends	us also (me)	in commerce	they may see	he said

Günümüz Türkçesiyle: “Dostlar bizi tek alışverişte görsünler demiş”

Örneğin 3: 14. latifede “*Yaptığı iş veya davranışla birini utandırmak, mahcup duruma düşürmek*” manasındaki “**yüzünü kara çıkarmak**” deyimini kullanılmıştır.

Şekil 35: Okuma Metninde Deyim Kullanımına Örnek 3

چىقارسىمىدە [123]	شو	ھرىڭ	يوزىنى [210]	قە-
if I should bring out	this	man's	(his face)	'(how I should like to)-
دېمىش *	دېمىش *			
he said	he said			
اىلىسم ¹				
'-make black				

Günümüz Türkçesiyle: “.....’çıkarsam da, şu herifin (adamın) yüzünü kara eylesem’ demiş....”

Nasrettin Hoca fıkralarındaki değişik zaman ve kip ekleri, öğrencinin düzeyine uygun olarak ayarlandığında iletişim biçimlerinin pratiğe dönüşmesinde önemli bir işlev yüklenmektedir. Batı dillerinde karşılığı pek bulunmayan “mİş’li” geçmiş zamanın kullanımı açısından da Nasrettin Hoca fıkraları önem taşır. Duyulan zamanı tanımlama, örnekleme ve kullanma açısından bakıldığında dilimizde edebî metinlerde çok sıkça rastlanmayan bu kipi kullanımı, yabancılar açısından önceleri zor gibi gözükse de fıkralarla bu kullanım biçimine alışmak kolaylaşmaktadır (Barın).

Bu yorumu somutlaştırmak gerekirse:

Şekil 36 : -mİş’li Geçmiş Zaman Kullanımına Örnek

برگون [۲۶]	خواجه	بر لیلک	طوتوب	اؤینه	کتوروب
Once	the Khoja	a	stork	took	to his house
بچاق ايله	بورنى	واياقلىرىنى	اوزوندر ديو		
with a knife	its nose	and its legs	(saying that they were long)		
كسوب ²	بريوكسك يردە	اوتوردوب ³	اشته شمدي	قوشه بگزه دڭ ⁴	
he cut	in a high place	causing it to sit	lo’	‘thou art like a bird	now
دېمىش *					
he said					

Örneğin, 26 nolu latifede günümüz Türkçesiyle: “Bir gün hoca bir leylek tutup evine getirip bıçak ile burnunu ve ayaklarını uzundur diye kesip bir yüksek yerde oturtup ‘işte şimdi kuşa benzedin’ demiş.

Bir başka bahsedilmesi gereken nokta ise, Nasrettin Hoca fıkraları, bize günlük hayatımızda karşılaştığımız sorunları hatırlatıp bizi güldürürken düşündürmeye sevk eden ve dolayısıyla eğitici yönü çok kuvvetli olan eşsiz ders malzemesi olmasıdır.

“Hoca, her soydan insanlara umut aşılar. Yaşamı iyimserlik yönünden yorumlayarak, fıkralarıyla tüm insanlığın kişisel ve toplumsal üzüntülerini, kısa bir süre bile olsa, gidermeyi amaçlar. İşte bu özellikleriyle de yerellik ve güncellik çizgilerinden sıyrılıp ulusal değerler bağlamından, evrensel bir aşamaya ulaşmış durumdadır.” (Aydın 1996 : 33). Dolayısıyla, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında da Nasrettin Hoca fıkralarına yer verilmektedir (Barın).

Ancak tüm sayılan olumlu yönlerin yanında Barın makalesinde Nasreddin Hoca fıkralarının yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında ders malzemesi olarak kullanımında bir takım problemlerle de karşılaşılabilindiğini dile getirir ve bunları iki başlık altında toplar:

“Bu sorunlardan birincisi, Nasrettin Hoca fıkralarının, bu ders kitaplarındaki öğretilen dil bilgisi yapılarına dikkat edilmeden kitaplarda gelişigüzel yer almasıdır. İkinci bir sorun ise; yabancı öğrencilerin Nasrettin Hoca fıkralarındaki iletiyi anlayabilecek düzeye gelmeden bu metinlerle karşılaşmasıdır. Oysa; işlenen bir metinle ilgili olarak öğrencinin düşüneceği ve kültürün kimi boyutlarına uzanabileceği anda ve anlayabileceği fikranın ders veya çalışma kitabında yer alması gerekir”.

Okuma parçalarının tüm bu özelliklerinin yanı sıra olumsuz sayılabilecek bir yönü vardır. Bu ise, okuma parçalarının modern öğretim yöntemlerinde rastladığımız, çalışma metni olarak verilmiş parçaların ardından okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik metinle ilgili sorular verilmesi özelliğidir. İncelenen kitapta böyle bir durum söz konusu değildir, çünkü metin hali hazırda çevrilmiştir. **Bu da yine dilbilgisi çeviri yönteminin okuma öğretimi özelliklerinden biridir.**

Bazı yerlerde yazar, okuma parçalarındaki bazı kelimeler üzerinden dipnot aracılığıyla dilin konuşulduğu kültürden aktarımlar yapmış ve öğrencileri tutumsal olarak yönlendirmek istemiştir. Bir anlamda yazar söylem analizi (discourse analysis) yapmış denilebilir.

Şekil 37 : Kültürel Bilgi (Söylem) Aktarımına Örnek 1

تراش- as (he was)-	بر عجمي بربر ¹ an incompetent barber	خواجہ بي the Khoja	[۷۰.] برگون One day
¹ The Turks give the terms ‘عAjámi,’ <i>Persian</i>, to any one who may be strange, hence, apparently to them, ignorant and awkward. This arises from giving way to first impressions. Strangers may seem curious to us, when, on better acquaintance, we find them rational beings like ourselves. This is particularly the case in this instance. The Persians are superior to the Turks in many respects; but as they are not much seen in Turkey, their demeanour and accoutrements look ‘strange,’ hence the word ‘عAjámi,’ to which afterwards was added the signification of ‘curious,’ ‘awkward,’ ‘ignorant,’ ‘stupid,’			

Örneğin, her ne kadar ifade edilen şeyler tamamen yazarın sübjektif görüşleri olsa da ve bir anlamda yanlış kültürel bilgi aktarımı yapılmış olsa da yukarıdaki şekilde verilen [70] numaralı fıkranın ilk cümlesinde, ¹ sayısının üzerine not düşüldüğü “**bir acemi berber**” kelimesiyle alakalı olarak verilen dipnotta yazar, “Türklerin ‘acemi –Farsi’ ifadelerini kendilerine garip gelen ve bilgisiz ve sakar olan kişiler için kullandıklarını söylüyor, Farsilerin Türklere göre pek çok açıdan üstün olduğunu düşünüyor, ancak Türkiye’de çok fazla bulunmadıklarından, davranışları ve teçhizatlarının ‘garip’ geldiği , dolayısıyla ‘acemi ’kelimesine daha sonra beceriksiz, bilgisiz, aptal anlamlarının eklendiğini” belirtiyor.

Şekil 38 : Kültürel Bilgi (Söylem) Aktarımına Örnek 2

الله ويرد². Although much pestered by mendicants, the Turks do not send them away gruffly, but merely say ‘Allah vé-rá,’ and the pauper passes on, knowing that he would lose his time by further importunities.
--

Şekil 38’de görüldüğü gibi, yine bir başka yerde, Türklerin kendilerine musallat olan dilencileri, kabaca davranmayıp, sadece “Allah vere!” dediklerini ve bunun üzerine fakir kişinin, daha fazla ısrar ederek zaman kaybedeceğini düşünüp yoluna devam eder.

Buradan, öğrenciye, metin yoluyla dil öğretirken aynı zamanda Türklerde insanlar arası ilişkiler üzerine ip uçları verilmiştir.

Dil öğretirken hedef dilin toplumuna bir anlamda ayna tutan yazar, toplumun her alanı konusunda öğrencisine bir şeyler öğretmek çabasında gibi gözükmektedir.

Şekil 39 : Dini Bilgi Aktarımına Örnek

¹ کرامت صاحب 'a man possessed of miraculous faculties.' It is imagined that by dint of reading the Koran one may acquire super-human powers: such, for instance, as that of raising the dead. The second chapter of the Koran is considered so divine, that if it could only be read without the *smallest* error or mistake, it would not fail to effect this miracle.

Örneğin, şekilde yazar bir tasavvuf terimi de açıklanmıştır:”Keramet Sahibi” mucizevi güçleri olan kişi olarak tanımlanmış ve bir kişinin Kur’an okuyarak insan üstü güçler sahibi olabileceğine inanılmaktadır: Örneğin ölüyü diriltmek gibi.Kur’an ‘ın ikinci bölümünün (cüzünün) [bakara suresi kastediliyor] o kadar kutsal olduğu düşünülür ki, eğer en küçük bir hata olmadan okunabilirse, bu mucizeyi kesinlikle gerçekleşir.

Yazar son fıkranın son bölümünde yer verdiği dip notta , metin bölümünü Nasreddin Hocaya övgülerle bitir. “*Genel olarak, Avrupalı muadili “Eulen Spiegel”den çok da eksantrik olmamasına rağmen, daha çok sayılan bir kişidir*” der.

3.7. Sözlük Bölümüne Yönelik Bulgu Ve Yorumlar

Latince glossa, İngilizce dictionary lexicon, vocabulary, glossary; Fransızca dictionnaire; Almanca wörterbuch; Arapça lugat, kamus; Farsça ferheng; Yunanca leksicon, Rusça slovar... gibi kelimelerle karşılanan **sözlük** kelimesi için Türkçede, ilk sözlüğümüz olan Divan-u Lügati-t-Türk ile birlikte Arapça “lugat”, zaman zaman da Farsça “ferheng” ve yine Arapça “kamus” (Kamus-i Türki) kelimeleri kullanılmıştır. Daha sonra bu kavramı karşılamak üzere Türkçe söz isminden +lık isimden isim (alet ismi) yapma ekiyle sözlük kelimesi türetilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır (İlhan, 2007: 13).

Bugün sözlük denilen kaynaklar, hazırlanış amaçları ve taşıdıkları nitelikler bakımından çok çeşitlidir. Eğer değişik açılardan sözlükleri öbeklendirecek olursak şu türlerle karşılaşırız:

1. Bir ya da birden çok dilin söz varlığını işleme bakımından:

- a) Tek dilli
- b) Çok dilli

2. Abece sırasının temel alınıp alınmamasına göre

- a) Abecesel sözlükler
- b) Kavram ya da (kavram alanı) sözlükleri

3. Ele alınan söz varlığının niteliğine göre

- a) Genel sözlükler (ortak dil, yazı dili sözlükleri, ansiklopedik sözlükler)
- b) Lehçebilim sözlükleri
- c) Eşanamlı, eşadlı, ters anlamlı öğeler sözlükleri
- d) Yabancı öğeler sözlükleri
- e) Tarihsel sözlükler
- f) Köken bilgisi sözlükleri
- g) Uzmanlık alanı sözlükleri (terim sözlükleri)
- h) Argo sözlükleri
- i) Deyim ve atasözü sözlükleri
- j) Anlatımbilim sözlükleri
- k) Sanatçı ve metin sözlükleri
- l) Yanlış yerleşmiş öğe sözlükleri
- m) Tersine sözlükler ve başka sözlük türleri (Aksan, 2003: III. Cilt:75-76)

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde sözlüklerin önemli bir yeri vardır. Bu çok dilli sözlüklerin dilin genel kelimelerine yer verdikleri ya da belirli bir metne bağlı kalarak metnin kelimelerini içinde barındırdıkları görülmektedir. Çok dilli sözlüklerin L2(öğrenilen)-L1(anadil), L1-L2 ve L2-L1&L1-L2 şeklinde oldukları görülmektedir. Sözlük araştırmaları göstermiştir ki (Laufer ve Levitzky, 2006: 135) yabancı dil öğrenenler bilmedikleri kelimelerin anlamını öğrenmek için L2-L1 kelimeli sözlükleri genellikle tercih ederek kullanmaktadır. Elimizdeki eserin sözlüğü de bu özelliğindedir. Yabancılar Türkçe öğretmek amaçlı oluşturulan bu sözlüklerin kelimenin dilbilgisi yönüne vurgu yaptığı, etimolojisini gösterdiği ve kelimeyle ilgili örnekler verdiği görülmektedir. Sözlüklerin bu özellikleri ise öğrenilmek istenilen dilin daha iyi özümsemesini sağlamaktadır.

Ancak bununla birlikte şunu da unutmamak gerekir ki bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında onun anlamını ve kullanımının öğrenilebileceği birinci kaynak

durumundaki sözlüklerden dil öğretiminde faydalanılması, sözlüklerin tek başına dil öğrenimi için yeterli olduğu anlamına gelmez (Kaya, 2009: 146).

Bu bağlamda sözlük bölümünde incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Şekil 40: Sözlük Bölümünün İlk Sayfası

VOCABULARY.	
اثن	احو
1	support), a stick to lean upon.
ف آب <i>ab</i> , water.	ا اثنا <i>eth-na</i> , middle, midst, interval.
ف آباد <i>a-bād</i> , a house, habitation; a city; culture.	Ex. س بو اثنا <i>bu-eth-na-dā</i> , in the mean time.
ا ابتدا <i>ib-ti-dā</i> , the beginning.	ا اثواب <i>eth-wab</i> (pl. of ثوب), a garment.
ت ايلك <i>ip-līk</i> , thread.	ت آج <i>dj</i> , hungry, famished.
ت ات <i>at</i> , a horse.	ا اجاب <i>i-jāb</i> , answer, consent.
ت ات <i>et</i> , meat.	ا اجابت <i>i-jā-bet</i> , consent, agreement.
ت اتا <i>a-tā</i> , a father, ancestor.	ا اجل <i>a-jāl</i> , fate, appointed time; death.
ف اتش <i>a-tesh</i> , fire.	ت آجلق <i>doh-lek</i> , hunger.
ا اتفاق <i>it-ti-fāk</i> , by chance, it happened that.	ت آچلمق <i>d-chil-mak</i> , to be opened.
ت اتك <i>a-tek</i> , hem of a garment.	ت آچمق <i>doh-mak</i> , to open.
ت اتماجه <i>at-mā-jah</i> , a sparrow-hawk.	ا احتمال <i>ih-ti-māl</i> , bearing, possibility.
ت اتمك <i>at-mak</i> , to throw.	ا احتياج <i>ih-ti-yāj</i> , need, want, requirement.
ت اتمك <i>et-mek</i> , for ايتمك, to do, to make.	ا احسان <i>ih-sān</i> , benefit, favour, courtesy, charity.
ت اتمك <i>et-mek</i> [pr. ek-mek] bread.	ا احمق <i>ah-mak</i> , stupid, foolish.
ت آتنه <i>a-ti-nah</i> , Athens.	تا احمقلىق <i>ah-mak-līk</i> , stupidity, foolishness.
ا اثر <i>eth-er</i> , a sign, mark, trace; a history.	ا احوال <i>ah-wāl</i> , circumstances, affairs.
ا اثار <i>a-thār</i> , events, signs, histories.	(pl. of حال state, condition.)
ت ائنه <i>eth-nah</i> (from ا تنلي <i>tha-na</i> ,	

Şekil 40 'da kitabın sözlük bölümünün ilk sayfası yer almaktadır. Görüldüğü gibi yazar, kelimeleri birinci harf olan Elif (ا) den başlayarak alfabetik bir sıraya göre dizmiştir. Bu durumda sözlük bölümünün *abece'sel sözlük* niteliğini taşıdığını söyleyebiliriz..

Barker, Arapça dilbilgisinden kaynaklanan ve harfleri okumayı kolaylaştıran “üstün”, “esre” ve “ötre” sistemini de alfabetik sıraya uyarlama konusunda da oldukça başarılıdır. Şöyle ki, Türkçedeki sesli harflerin alfabetik sıralamasını, /-a, -e/ seslerine karşılık gelen *üstün*'ü en önde, /- ı, -i/ seslerine karşılık gelen *esre* daha sonra ve /u, ü/ seslerine karşılık gelen *ötre* ise en sonda vererek sağlamıştır. Konunun daha net anlaşılması için bakınız:

Şekil 41: Sesli Harflerin Sırlanışına Örnek

▲ لكن *lé-kon*, but, nevertheless, however.
 ▲ لوازم *li-wa-zim*, necessities.
 ▲ لوله *lü-lá*, a pipe, a tube whence the water of a fountain flows.

Örnekte olduğu gibi LAKİN / L(İ)EVAZİM / LULA gibi.

Kitap arkası sözlüğü (ing. Glossary) niteliği taşıyan sözlükçe bölümü, günümüzde normalde kitap arkası sözlüklerinde kullanılmayan, daha çok modern iki-dilli/çok-dilli dil sözlüklerinde mevcut olan bir özelliği barındırmaktadır: Kelimelerin çağdaş dil konuşurlarının kullandığı şekliyle telaffuzlarının Latin harfleriyle transkripsiyonunu vermektedir.

Şekil 42: Latin Harfleriyle Transkripsiyon

ت ات *át*, a horse.
 ت ات *et*, meat.

Örneğin, Şekil 42’de görüldüğü gibi, kelimelerin solda Osmanlıca yazımı, ortada Türkçe telaffuzu (sesletimi), sağda en sonda ise İngilizce karşılığı verilmiştir. Telaffuzun Latince harflerle gösterimi, anadilde okumayı ve sesletimi kolaylaştırmıştır. Aynı zamanda, muhtemelen öğrenciler tarafından karıştırılabilecek ortografik olarak aynı yazılan ancak anlamları farklı *at* ve *et* kelimelerinin ayırt edilmesinde de kolaylık sağlamıştır.

Ayrıca sözlükte öğrencinin ilgili bir kelimeyi aramasını kolaylaştırmak adına yine modern dil sözlüklerinde rastlanan bir özellik kullanılmıştır: Sayfa başında o sayfanın en son hangi sözcükle bittiği ilgili harflerin kullanımıyla gösteriliyor. Örneğin şekill – de görüldüğü gibi “ اتن “ harfleri başta verilmiş ve sayfa sonunda var olan kelimenin bu harflerle başladığı belirtilmiştir (bkz. Şekil 1).

Sözlükçe bölümü, abecesel sözlük olmasının yanı sıra *etimolojik bir sözlük* olma niteliğini de taşımaktadır. Böylelikle yazar, sözlüğün kullanım amacını artırmış ve daha çaplı olmasını sağlamıştır. Her ne kadar çok detaylı köken bilim açıklamalarına girilmese de kelimelerin kökenini ait oldukları dilin İngilizce baş harfiyle belirterek yapmıştır: A harfi Arapça (Arabic) için, P harfi Farsça (Persian) için, T ise Türkçe (Turkish) için kullanılmıştır.

Örneğin, Arapça kökenli “nefs” kelimesi İngilizcedeki karşılığı (ruh,kişi,şahıs) ile birlikte aşağıdaki gibi verilmiştir.

Şekil 43: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 1

A نفس *nefs*, the soul ; the person.

Kökü Türkçe olan /var-mak/ kelimesi ise yine aynı şekilde İngilizce anlamlarıyla (gitmek, ulaşmak, varmak) verilmiştir.

Şekil 44: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 2

T وارمق *var-mák*, to go, to arrive.

Aşağıdaki şekilde de Farsçada 1. tekil şahıs olan “men” sözcüğü İngilizcedeki zamir kullanımı (I:ben) olarak verilmiştir. Ayrıca edebiyatta “ben “ sözcüğünün yerine şiirsel olarak kullanıldığı notu da düşülmüştür.

Şekil 45: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 3

F من *men*, I, used poetically, instead of بن *ben*.

*Kelimelerin kökeniyle ilgili olarak yine A, P, T harflerinin kullanımıyla Arapçadan veya Farsçadan Türkçeye ek alarak geçmiş kelimeler de yanına “TA” veya “PT” işaretleriyle belirtilmiştir:

Şekil 46: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 4

P T بستانجي *bos-tán-jî*, a gardener.

Örneğin, şekilde Farsça kökenli olan “**bostan**” kelimesi Türkçe isimden isim “-CI” yapım ekiyle türetilmiştir. Böylece her iki dilin özelliklerini taşıyan kelimeler belirtilmiştir.

Şekil 47: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 5

TA احمق *ah-mak-lik*, stupidity, foolishness.

Örneğin, şekilde Arapça kökenli “**ahmak**” kelimesine, yine aynı şekilde isimden isim yapan “-lik” eki eklenerek, kökü Arapça ama son eki Türkçe olan karma bir kelime ortaya çıkmıştır.

*Yine aynı harflerden “APT”, “AT”, “AP”, “PT” şeklinde ilgili kelimenin her iki veya her üç dilde de ortak olarak kullanıldığını veya o dillere mal olduğunu göstermek için yararlanıldığı da görülmüştür: Şekillerdeki örneklerde görüldüğü gibi “**hatun**”, “**horoz**” ve “**tas**” kelimeleri her üç dilde de var olan sözcüklerdir.

Şekil 48: Kelime Kökeninin Belirtilmesi Örneği 6

A P T خاتون *kha-tún* (also قدين *ka-din*),
a lady, matron, mistress.

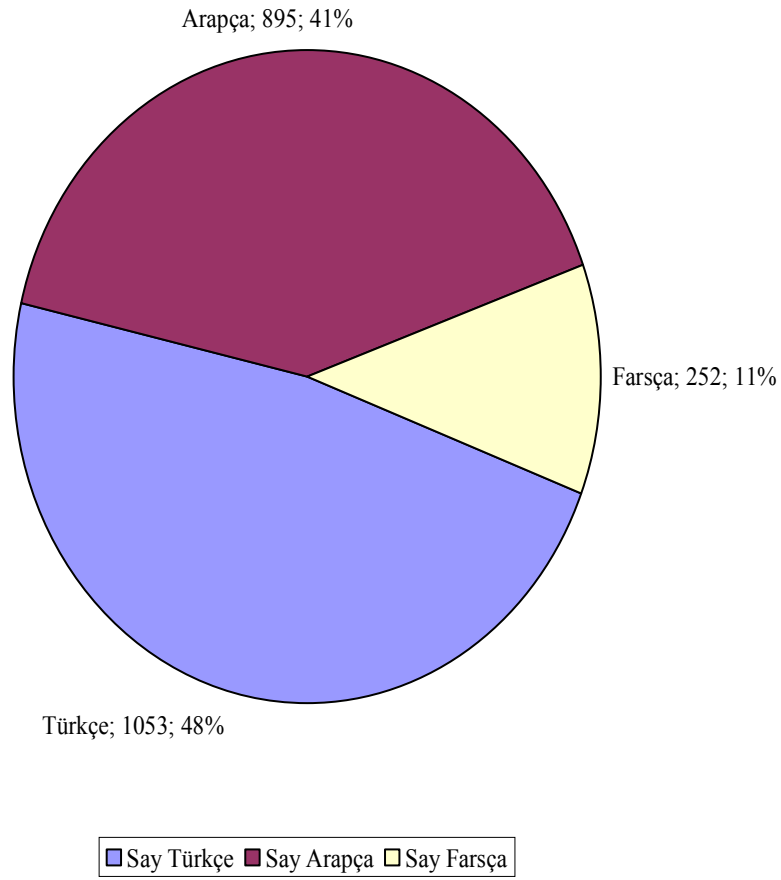
P T خروس *kho-ros*, a cock.

A P طاس *tass*, a bowl, a cup, a goblet.

Yazar tarafından İstanbul’da konuşulan dil baz alınarak hazırlandığı belirtilen sözlük bölümündeki kelimelerin kökenleriyle ilgili bir sayım yapılmış ve sonuçları

Şekil 49'da grafik olarak verilmiştir. Böylelikle 19.yüzyılda halkın konuştuğu dil olan Osmanlı Türkçesinde, Türkçe, Arapça ve Farsçanın dile ne derece hakim olduğu ortaya konulmuştur. Bu yapılırken yazar tarafından hem Arapça hem Farsça hem de Türkçede ortak kullanıldığı belirtilen ve Arapça ve Farsça kökenli olup Türkçe ek almış olan kelimeler –Türkçeye mal olduğu düşünüldüğünden – Türkçe kabul edilmiştir.

Şekil 49: Sözlükte Yer Alan Kelimelerin Etimolojik Grafiği

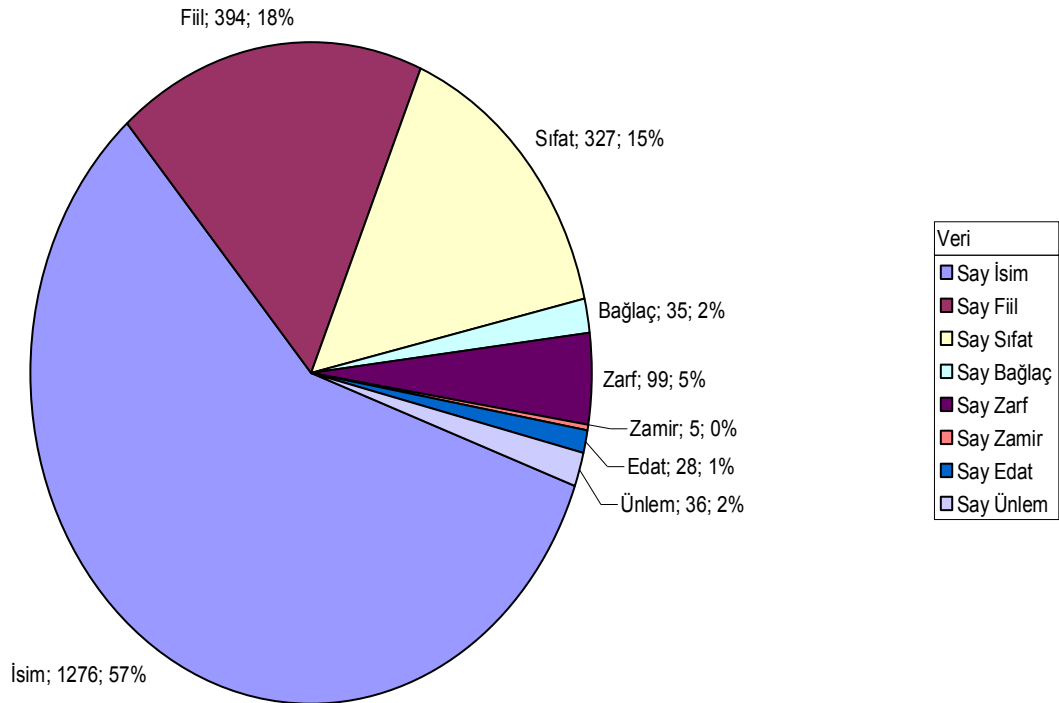


Şekil 49'da görüldüğü gibi sözlük bölümünde **toplam 2200 kelime** tespit edilmiştir. Bu sayımda giriş maddesi olarak verilmiş olan kelimeler ve bunlarla oluşturulmuş kelime öbekleri esas alınmıştır. Sözlük bölümünde en fazla Türkçe kelimeler bulunmaktadır. 1053 Türkçe kelime yer almaktadır ve Türkçe kelimelerin tüm kelimeler arasındaki oranı %48'dir. Dolayısıyla Türkçenin 19. yüzyılın ikinci yarısında konuşma diline hakim olduğu söylenebilir. Türkçenin ardından sahip olduğu 895 kelimeyle ve % 41 oranla Arapça ikinci sırada gelmektedir ki bu da Arapçanın dil üzerinde neredeyse Türkçe kadar ağırlığı olduğunu göstermektedir. Son olarak 252 kelimeyle ve % 11'lik

oranla Farsça gelmektedir. Sonuç olarak, Arapça dinin ve bilimin dili olduğu için Arapçanın yoğunluğunun daha çok edebiyat dili olan Farsçadan çok daha fazla olduğu denilebilir.

Yazıldığı tarihte gerek kapsamı gerekse özellikleri açısından ilk Türkçe-İngilizce sözlük sayılabilecek sözlük bölümünde yer alan sözcük türlerinin oranları hakkında bir fikir verilmesi amacıyla sayım yapılmıştır ve ortaya çıkan sonuç aşağıda grafik olarak verilmiştir:

Şekil 50: Sözlükte Yer Alan Sözcük Türlerinin Dağılım Grafiği



Şekil 50 incelendiğinde, sözlüğün isimler ve fiiller açısından oldukça zengin olduğu görülmektedir. Sözlük bölümünde en fazla yer alan sözcük türü 1256 kelime ve % 57'lik oranla isimler olmuştur. İnsanların iletişim kurarken en fazla yararlandıkları dizgeler olması dolayısıyla isimlerin bu hakimiyeti şaşırtıcı değildir. Fiillerin de yine yüksek oranda (%18 oranında 394 fiil) bulunmalarının bu dili öğrenen öğrenciler için çok sayıda hareket bildiren kavramların anlatımını öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir. Yine anlatımı kuvvetlendiren ve anlatıma renk katan sıfatların çokça (%15 oranında 327 sıfat) yer almış olması sözlüğü güçlendiren bir özellik olmuştur. Ayrıca

konuşma dilinin vazgeçilmez unsurları olan ünlemlerin oranının (%2) düşük olduğu görülmektedir. Sözlükte en az yer alan sözcük grubu zamirler olmuştur (5 zamir). Bunun nedeni zamirler konusunun zaten dilbilgisi bölümünde detaylı bir şekilde anlatılmış olmasıdır.

Kelimelerin telaffuzunda o dönem başkent olan İstanbul'daki halkın telaffuz ettiği şekliyle, yani resmi ya da edebi dilin değil de halkın dilinin telaffuzunu vermiş.

Örneğin “ن لیدي” harfi altında verilmiş olan “**ne olurdu!**” ünlem ifadesi “**no-li-di** / olarak halk aksanıyla verilmiştir.

Sözlükte “**bakınız**” ifadesiyle anlamsal ya da yapısal olarak kullanımı aynı olan kelimeler arası yönlendirmeler yapılmıştır. **Örneğin**, aşağıdaki şekilde “ırmak” kelimesinin 3 farklı yazılışını İngilizce (see) bakınız uyarısıyla verilmiştir.

Şekil 51: Kelimeler Arasında Yapılan Yönlendirme Örneği

T (ارماق), a river. See ایرماق.

*Yalnızca kelimenin hedef dildeki karşılığını vermekle kalmamış, aynı zamanda dilbilgisi açısından kullanımını hatırlatarak İngilizce “vide” (bakınız) sözcüğüyle dilbilgisi konunun ayrıntılı anlatımının yer aldığı konu başlığı numarasına yönlendirme yapılmıştır.

Şekil 52: Dilbilgisi Bölümüne Yapılan Yönlendirme Örneği

T ان en, very, most (a particle used in forming the superlative). Vide [24].

Örneğin, Şekil 52’de “en” sözcüğünün “çok fazla” olarak anlamı verildikten sonra “sıfatlarda derecelendirme yaparken kullanılan bir takı” hatırlatması yapılarak 24. konu başlığında anlatılan sıfatlar konusuna atıfta bulunulmuştur.

* Daha çok Arapçadan Türkçeye geçen çoğul haldeki kelimelerin açıklama kısmında parantez içerisinde tekil halleri de verilmiştir.

Şekil 53: Kelimelerin Tekil – Çoğul Hallerinin Gösterimi 1

أ احوال *ah-wal*, **circumstances, affairs.**
(pl. of حال **state, condition.**)

Örneğin, Şekil 53'te (şartlar, haller, durumlar) anlamına gelen “ahval” kelimesinin parantez içerisinde “hal” (durum, şart) kelimesinin çoğulu olduğu belirtilmiştir.

Şekil 54: Kelimelerin Tekil – Çoğul Hallerinin Gösterimi 2

أ اسباب *as-báb* (pl. of سبب), **cause, reason, means.**

Benzer biçimde, yukarıda “esbab” kelimesinin parantez içerisinde “neden, vasıta” anlamına gelen “sebeb” kelimesinin çoğulu olduğu verilmiştir.

* Bazı kelimelerin halk arasındaki amiyane (argo) kullanımı da kendisiyle ilgili olabilecek kelimenin açıklama kısmında parantez içerisinde verilmiştir.

Şekil 55: Halk Arasında Kullanılan (Argo) Kelimelerin Gösterimi

أ اعلا *a'-la* for اعلي, **the highest, most exalted** (vulgarly آلر *á-ler*, **very good**).

Örneğin, Şekil 55'te daha resmi bir kullanım olan “a'lâ” kelimesinin “en yüce, en ulu” olarak anlamı verildikten sonra halk arasındaki daha kaba olan “âler” kullanımı verilmiştir.

*Sözlükte kelimelerin nasıl seslendirilmesi gerektiğini dair fazladan dipnotlar düşülmüştür:

Şekil 56: Kelimelerin Telaffuzunun Gösterilişi

¹ The *g* is always hard, at all times, before every vowel.

Örneğin, “ گ ” “g” harfî her ünlüden önce her zaman sert bir şekilde söylenir.

*Bir kelime açıklandığı zaman, o kelimenin ardıl olan kelimeleri de verilmiştir:

Şekil 57: İlgili Kelimeyle Oluşturulmuş Kelime Öbeklerinin Verilişi

ⲧ ⲁⲃ ⲁ-ḏá (and ⲁⲧⲏ ⲁ-táh) an island.
ⲁⲃ ⲁ-ḏá ⲧⲁⲩ-šhá-nī, a
rabbit.

Örneğin, "ada" kelimesinin içinde "ada tavşanı" da verilmiştir.

*Kullanımı eski ya da yaygın olmayan kelimeler (obsolete) kelimesiyle belirtilmiştir.

Şekil 58: Eski Kullanım /Yaygın Olmayan Kelimelerin Belirtilişi

ⲧ ⲁⲩⲙⲉⲕ *esh-mek*, to go together.
(obsolete)

Örneğin, Şekil 58’de “eşlik etmek” anlamındaki “eşmek” kelimesinin kullanımının eski olduğu vurgulanmıştır.

* Sözlükte bazı ses olaylarının nasıl gerçekleştirildiği sergilenmiştir:

Şekil 59: Ses Olaylarının Gösterilişi

ⲁ ⲁⲩⲱⲧ ⲁ-sil, cause, origin, kind. ⲛⲩⲱⲧ
ⲛⲁ-sil, for ⲛⲉ ⲁⲩⲱⲧ *neh as-sil*, how ?

Örneğin, Şekil 59’da “asıl” kelimesi açıklanırken bir aşınma örneği olan “nasıl” kelimesinin “ne+ asıl” şeklinde aşınarak oluştuğu gösterilmiştir.

*Bazı kelimelerin temel anlamlarının yanı sıra o dönemde kullanılan mecaz anlamları da parantez içerisinde belirtilmiştir:

Şekil 60: Kelimelerin Mecaz Anlamlarının Verilişi

T دوشمک *düş-mek, to fall (metaph. to happen).*

Örneğin, “düşmek” kelimesinin İngilizce temel anlamı verildikten sonra parantez içerisinde mecaz diye belirtilip “**olmak, başa gelmek**” anlamında kullanıldığı bilgisi verilmiştir.

*Bu sözlükte, İslam Alfabesiyle verilen Osmanlıca kelimelerinin latinize edilmiş halinden sonra İngilizce birçok sinoniminin verilmiş olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu sözlük, Osmanlıcanın nasıl latinize edilebileceğinin gösterildiği ilk örneklerden birisi olabilir. Örneğin, İngilizcede olmayan "peltek se" "th" ile karşılanmış.

*Latinize edilmiş olan Osmanlıca kelimelerin hecelere ayrılmış olması da dikkat çekici bir özelliktir. Bu ise dil öğreniminde "tümevarım" yöntemini hatırlatması bakımından önemlidir.

*Sözlükte, tespit edilen bir başka nokta ise edebiyat unsurlarına yer verilmesidir.

Şekil 61’de görüldüğü gibi, “من” kelimesinin kullanıldığı yeri göstermek için Fuzuli’nin bir dördlüğüne yer verilmiştir. Örneklemede şiirin kullanılması öğrenciye hitap edecek bir bağlam oluşturularak öğrenilen kelimenin pekiştirilmesini sağlamıştır. Ancak, burada şu noktayı da önemle belirtmek gerekir ki çevrilmiş bir şiir ile orijinal dilde yazılmış şiirin öğrenciler üzerinde bıraktığı etki aynı olamayacaktır. Sanki yazar bu etkiyi fark etmişçesine, anlama yönelmek için şiirin çevirisini verdiği gibi estetik ve sanatsal boyutu da anlama kurban etmekten çekinmiştir.

Şekil 61: Örnek Bağlam 1

¹ Fi-zū-lí has said—

وفا هر کیمسه دن کیم استدم اندن جفا گوردم
 کیمه کیم بو فنا دنیاده گوردم بی وفا گوردم
 کیمه کیم حال اظهار ایلیوب استدم درمان
 اوزمده هم بتر درده انی من مبتلا گوردم

Wé-fá her kim-se-dan-kim is-té-dim an-dan je-fa gúr-dum
Ki-mé-kim bü fe-na dun-ya-da gur-dum bi wé-fá gúr-dum
Ki-mé-kim ha-lim ez-hár eî-lé-yüp is-te-dim der-mán
U-zum-da hem be-ter der-da anî man mub-te-lá gúr-dum.

**I have met with rejection from all whose friendship I sought,
 And have found all unfriendly on whom, in this sad world, I counted :
 All, from whom I asked sympathy, after exposing my sorrows,
 I have found to be immersed in greater evil than I myself.**

Şiirin ses, anlam ve kafiye özellikleri dil öğrenimini kolaylaştırıcı faktörlerdir. Öğrenciler defalarca dinledikleri ve okudukları şiiri kolay kolay unutmamakta ve başka cümleler kurarken, şiirde ezberledikleri cümlelere benzer cümleler kurmaktadır. Böylece konuşma becerileri de geliştirilmektedir. Her yeni şiir farklı cümle ve gramer yapıları içerdiği için, öğrenci her şiirde farklı bir cümle yapısıyla karşılaşmaktadır. Günlük hayatta bu cümlelerin benzeri cümleleri kurma yoluna giderek konuşma becerisini artıracaktır. Ayrıca bir şiirde okuduğu ve öğrendiği sözcükleri, gramer yapılarını daha sonra diğer şiirlerde de gördüğünden farkında olmadan tekrar etmiş olacak ve bilgilerini pekiştirecektir (Kırmızı, 2007: 7). Böylece yazar her ne kadar dilbilgisi-çeviri yönteminin temel prensiplerinden olan edebi metinleri çevirme usulünü kullansa da dolaylı olarak da başka becerilere hitap etmiş oluyor.

*Modern sözlükçülüğün özelliklerinden biri de kelimenin anlamının verilmesinin ardından, bu kelimenin geçtiği örnek cümle, ya da deyimsele ifadelerle yer vermesidir. İncelediğimiz bu sözlükte de, her kelime için olmasa da benzer durumlara rastlanmaktadır.

Şekil 62: Örnek Bağlam Kullanımı 2

▲ مبارك *mu-bá-rek*, happy, blessed,
 holy. مبارك اوله *mu-ba-rek o-la*,
 may it do you good! مبارك باد
mu-ba-rek bád, compliments.

Örneğin, şekilde “mübarek” kelimesinin anlamı “mutlu,kutlu, bereketli, kutsal” olarak verildikten sonra “Mübarek ola! “(hayırlı olsun) deyişi de “tebrik ifadesi” olarak eklenmiştir.Bu tür kullanım, günlük konuşma dilindeki yararlı ifadelerin verilmesi açısından önemlidir ve bu doğrultuda öğrenciyi konuşma konusunda yönlendirmiş olmaktadır.

Şekil 63: Örnek Bağlam Kullanımı 3

T يِل اسر *es-mek*, to blow.
yil é-ser, the wind blows.

Yine Şekil 63’te görüldüğü gibi, “esmek” fiilinin İngilizce anlamı verildikten sonra hemen ardından “yel eser” örnek cümlesi verilmiştir ve esmek fiilinin kullanımı gösterilmiştir.

SONUÇ

Günümüzde artık uluslararası düzeyde olimpiyatları gerçekleştirilen Türkçenin öğretimine ülkemizde kurumsal anlamda 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra başladığı biline gelse de yurt dışında ciddi anlamda öğretimi çok daha eskilere dayanmaktadır. Bu çalışmaya konu olan ve bir İngiliz doğu dilleri profesörü ve oryantalisti olan William B. H. Barker tarafından yazılmış olan “*A Reading Book of Turkish with a Grammar and Vocabulary*” adlı eser, bu gerçeğin 19. yüzyıldaki en önemli örneklerinden biridir. Yazarının ifadelerinden, sınıf içinde ders kitabı olarak da kullanılmış olduğu anlaşılan söz konusu kitabı bu çalışmaya konu yapan, onu sadece dilbilgisi ya da sözlük çalışmalarından ibaret olan çağdaşlarından ayıran ve yazıldığı dönemdeki hâkim yabancı dil öğretim yönteminden kısmen farklı kılan özelliklerinin var olmasıdır. Bu çalışmada detaylı bir biçimde incelenmiş olan bu özellikler ve kitabın olumlu ve olumsuz yönleri genel hatlarıyla aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- 1) Şekil olarak değerlendirildiğinde kitap, tanıtıcı kapak sayfası, bilgilendirici ve açıklayıcı içindekiler bölümü, gerektiği yerde tablo ve listelerin kullanımı ve yine yönlendirici ve bilgi verici dipnotlu açıklamalarıyla profesyonelce hazırlanmıştır. Kitap boyunca oldukça okunaklı ve kolay anlaşılır bir Osmanlı yazımı kullanılmıştır ki bu da bu dille ilk defa karşılaşacak öğrenciyi dili öğrenme konusunda cesaretlendirecektir. Ancak kitabın numaralandırması konusunda biraz problemlili olduğu gözlemlenmiştir. Dilbilgisi, Yazma ve Telaffuz bölümleri boyunca sayfalar Latinize rakamlarla numaralandırılmışken, Okuma metinlerinin verilmiş olduğu bölüm ise Arapça rakamlarla ve ters yönden (sondan-başa doğru) numaralandırılmıştır ve sonra Sözlük bölümünde yine normal rakamlar kullanılmıştır. Bunun kitabın takibinde zorluk çıkarabileceği düşünülmektedir.
- 2) Yöntem olarak değerlendirildiğinde kitabın yazıldığı çağın yani 19.yy.ın hâkim yabancı dil öğretim yöntemi olan Dilbilgisi-Çeviri yöntemine dayalı olarak hazırlandığı ve bu bağlamda dil öğretimini gerçekleştirmeye çalıştığı görülmüştür. Çoğunlukla dilbilgisi kurallarından yararlanılarak yabancı dil öğretiminin yapılmaya çalışıldığı bu eserde, biçimbilgisi ve sözdizimi kuralları üzerinde durulmuştur. Daha sonra bu çalışma ile elde edilmiş olan bilgiler metinler üzerinde çeviri denemeleriyle uygulamaya konulmuştur. Ve öğrenciden

de aynı şekilde çeviri yapması istenmiştir. Ancak kitabı öğretim yöntemi olarak Dilbilgisi-Çeviri yönteminin dışına çıkaran ve yazıldığı dönem için bir anlamda ilk kılan özellikleri de vardır. Normal olarak Dilbilgisi-Çeviri yönteminde Sesbilime yeterince önem verilmediğinden bu yöntemle öğrenilen yabancı dilin telaffuzu doğru bir şekilde yapılmaz. Oysaki bu kitapta öncelikli olarak Telaffuz için bir bölüm ayrılmış olması, yazarın Türkçe sesleri Latinize edip kitap boyunca kelimelerin telaffuzunun gerek metin içerisinde gerek dipnotlarla gerekse de sözlük bölümünde verilmeye çalışılmış olması kitabı bu anlamda dönemi içerisinde özgün kılmıştır. Ayrıca konuşma ve dinlemenin önem taşımadığı ve öğretiminin yapılmadığı Dilbilgisi-Çeviri yönteminin aksine, öğrenciye konuşma ve dinleme yapması gerektiği yolunda tavsiye ve tekniklerin verilmiş olması da kitabı yöntem olarak günümüz modern yabancı dil öğretim yöntemlerine yaklaştıran bir özellik olmuştur. Kitabın kendine has diğer bir niteliği de öğrencinin yabancı dil öğrenimini periyotlara bölen ve her bir periyotta tamamlamış olması gereken çalışmaları belirten bir çalışma takvimi vermiş olmasıdır.

- 3) Dilbilgisi öğretimi açısından değerlendirildiğinde: kitabın bir okuma kitabı olması dolayısıyla, dilbilgisi öğretimi, dilbilgisine ayrılmış bölümde referans maddeler halinde ve çoğunlukla fazla detaya girilmeden birkaç örnekle gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar bazı dilbilgisi terimleri günümüzdekinden farklı şekilde adlandırılmış olsa da yapılan dilbilgisi terim tasnifinin günümüz sınıflandırmasına çoğunlukla uyduğu gözlenmiştir. Tüm gramer konularının tanıtılmaya çalışılmış olduğu ve cümle kuruluşu için çok önemli olan fiilde çatı ve söz dizimi konularının daha detaylı anlatılmış olduğu saptanmıştır. Çoğu ilgili yerlerde tablolar ve listelerin verilmiş olmasının ezber yapacağı düşünülen öğrencinin işini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Kimi yerde tablolar için ayrı açıklama notlarının düşülmüş olması konuyu daha fazla pekiştirmiştir. Her ne kadar dilbilgisi için ayrılmış bölümde konular sadece kısaca tanıtılıp öğrencinin ana dilinde varsa karşılığı ya da karşılığı olabilecek yapının verilmesi ve kimi zaman bir örnek verilerek kimi zaman da hiç örnek verilmeyerek işlenmiş olsa da, dilbilgisi öğretiminin sadece bu bölümden ibaret olmadığı ve okuma metinleri bölümünde de sürekli pekiştirildiği görülmüştür. Ancak, dilbilgisi öğretiminin oldukça terimsel olduğu ve öğretmen eşliğinde açıklamalı bir

şekilde çalışılması durumunda öğrencinin daha çok işine yarayacağı ve kitabın da daha ziyade amacına hizmet etmiş olacağı düşünülmektedir. Dilbilgisi öğretim yöntemi açısından, tündengelimci yaklaşımı ve metin ve çeviri kullanımlarıyla kitabın Dilbilgisi-Çeviri yönteminin özelliklerini yansıtan 19. yüzyılın en iyi örneği olduğu sonucuna varılmıştır.

- 4) Yazma öğretimi açısından değerlendirildiğinde: her ne kadar yazılmış olduğu yüzyıl açısından yabancı bir dilde yazmaya yönelik bir bölüm içermesiyle ilklerden olmuşsa da günümüzdeki şekliyle kitabın yazmaya yönelik ciddi bir şey ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Yazmaya yönelik bir anlamda giriş mahiyetinde olan bu bölümde, bilinen anlamda yazma alıştırmaları yerine çoğunlukla öğrencinin yazma aşamasına gelebilmesi için teorik tavsiyelere yer verilmiştir. Ancak yazma becerisi tamamen öğrenme dışına da itilmemiştir. Yazarın ifadelerinden yazma becerisinin geliştirilmesinin öncelikli olarak Avrupalı öğrencinin alışageldiği alfabeden farklı bir alfabeye ve yazı sistemine sahip olması dolayısıyla daha çok yeni öğrenilen bu dilin doğru bir şekilde ve zorlanılmadan bir el alışkanlığının edinilmesi anlaşılmaktadır. İkincil olarak da konuşmada olduğu gibi düşüncelerin akıcı bir şekilde yazılı olarak ifadesi anlaşılmaktadır. Ancak, kompozisyon oluşturma anlamına gelen bu becerinin kazandırılmasına yönelik olarak, dilbilgisi kurallarının çok iyi öğrenilmesi, çok sayıda kelime ezberlenilmesi ve kitapta verilmiş olan okuma metinlerinin bir tür çeviri yöntemiyle tekrar ve tekrar yazılması şeklinde tavsiyelerde bulunulmuştur. Yazarın daha çok sık sık ezberlenen şeylerin belli bir süre sonra akıcı olarak yazılı ve sözlü bir biçimde ifade edilebileceğini düşündüğü ve yabancı dili bu şekilde öğretmeye çalıştığı tespit edilmiştir. 19.yy. da yabancı dil öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde: yazarın vermiş olduğu tavsiyeler doğrultusunda ilerleyen bir öğrencinin Türkçenin doğru imlasını ve nasıl yazıldığını öğrenebileceği ancak cümle kuruluşu ve cümleleri bağlamaya yönelik alıştırmaların verilmemiş olması dolayısıyla kompozisyon yazma konusunda yazarın bol bol Türk Edebiyatından okuma yapılması ve kelime ve kalıp ifadelerin ezberlenilmesi gerektiği yönündeki tavsiyeleri dışında herhangi bir fikir sahibi olamayacağı düşünülmektedir.

- 5) Telaffuz öğretimi açısından değerlendirildiğinde, bu amaca yönelik bir bölüm ayırmış olan kitabın bu konuya oldukça dikkat gösterdiği ve ilgili konuya göreli olarak başarılı bir eğilim gerçekleştirmiş olduğu söylenebilir. Osmanlıca harflerin doğru telaffuz edilebilmesi için normal Latin harflerinden ve bazı sesleri karşılamaya yönelik işaretli Latin harflerinden oluşan bir özel telaffuz sistemi geliştirilmiş olması Türkçe telaffuzun yabancılara öğretimi için 19.yy. bağlamında önemli bir girişim olarak sayılabilir. Ayrıca, gerek metin içerisinde gerekse de dipnotlarla kitap boyunca sürekli olarak yeni tanıtılan kelimelerin nasıl telaffuz edildiğinin açıklanmış olması ve seslerin çıkışlarına göre özelliklerinin (boğaz, geniz, ağız-içi... vb.) tanıtılmış olması kitabın kullanıcıları için bahse değer bir avantaj olmuştur. Ancak, kitabın telaffuz öğretimi yabancı dilde telaffuz öğretimi açısından bazı tereddüt ve kaygılar da oluşturmuştur. Öncelikli olarak yazarın kendi telaffuzunun da kimi yerlerde problemli olduğu saptanmıştır. Bunun da öğrenciler için birinci referans olması sebebiyle yanlış telaffuz edinimlerine yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, her ne kadar İngilizcede olmayan kelimelerin nasıl telaffuz edilebileceklerine dair açıklamalar yapılmış olsa da öğrencilerin kitabı kendi başlarına çalışmaları durumunda bu seslerin artikülasyonunda problem yaşamış olmaları tahmin edilmektedir. Bu anlamda kitabın sadece sınıf-içinde yazarı rehberliğinde kullanılması durumunda başarılı olmuş olacağı sanılmaktadır.
- 6) Okuma metinleri kullanımı açısından değerlendirildiğinde, adından da anlaşılacağı üzere bir “Türkçe Okuma Kitabı” olması dolayısıyla kitabın okumaya yönelik olarak zengin bir kaynak sunduğu saptanmıştır. Ancak, bu zenginlik 72 adet Nasrettin Hoca fıkrası ve 26 sayfalık Yuhanna İncilinin birinci bölümünün kullanılmasıyla çeşitlilik açısından değildir, nicelikle sınırlı kalmıştır. Yine de sadece bu kadarının bile öğrenciyi belli bir düzeye getireceği sanılmaktadır. Okuma metinlerinin işleniş şekli, bize Dilbilgisi-Çeviri yönteminin özellikleri hakkında yeterince bilgi vermektedir. Günümüzdeki anlamıyla metne yönelik anlama soruları ve alıştırılmaları içermeyen metinlerin esas verilmiş amacının öğretilen dilbilgisi kurallarını bağlam içerisinde tekrar ettirme ve öğrenilmelerini pekiştirme ve yeni kelime dağarcığını geliştirme olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar yazar tarafından Yuhanna bölümünün “yeni başlayan” öğrencinin seviyesine ve Nasrettin Hoca hikâyelerinin de “orta

seviyede” olan öğrenciye göre adapte edildiği söylenmiş olsa da gerek metinlerin sözdizimsel olarak karmaşık olması ve çokça ileri düzeyde gramer yapılarını içermesi gerekse de kullanılan kelimelerin ve ifadelerin basit olmayışı dolayısıyla yapılan seviyelendirmenin doğru olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca, okuma metinlerinin satır arası birebir çevirilerinin verilmiş olmasının ve sık sık bazı ifadelerin anadildeki tam anlamını oturtmaya yönelik dipnotlarla okumaların bölünmüş olmasının, öğrencinin yazarın ısrarla en iyi yabancı dil öğrenme metodu olarak üzerinde durduğu “öğrenilen dilde düşünebilme”sini sağlayamayacağı, aksine öğrenciyi sürekli çeviri yapmaya bağımlı hale getireceği sanılmaktadır. Buna rağmen, dipnotlar aracılığıyla Osmanlı kültürel hayatından, dinden ve tarihten yönlendirici, her ne kadar bazen yanlış aktarımlar olsa da, anekdotlar ve bilgiler sunulmuş olması kitabı aynı zamanda kısmen 19 yüzyıl Osmanlısı üzerine yazılmış sosyolojik ve tarihi bir kitap haline getirmiştir. İstanbul sosyal hayatından aktarımları okuyan öğrencinin yeni öğrendiği bu dilin kültürel dokusuna da aşinalık kazanacağı zannedilmektedir.

- 7) Sözlük bölümü açısından değerlendirildiğinde, bu özelliği barındırması kitabı iddialı kılan en önemli unsur olmuştur. Toplamda 2200 kelimeyi barındıran ve 56 sayfayı bulan sözlük, kelimelerin birincil ve kimi zaman ikincil anlamlarını (halk deyişi, eski kullanım, vb.) ve nasıl telaffuz edildiklerini göstermesi, kökenlerini belirtmesi, benzer kullanımlarına işaret etmesi, dilbilgisel açıklamaya ihtiyaç duyulanlar için kitabın ilgili bölümüne yönlendirmesi ve kimi yerde dipnotlarla ekstra açıklama ve örneklemeye gitmiş olması açılarından tam olarak bir ilk olduğunu ispatlamıştır. Bir kitap arkası sözlüğü olmaktan çok neredeyse başlı başına bir dil sözlüğü niteliğinde olan bu bölümün, bir yabancı dili öğrenen kişinin en önemli başvuru kaynağının sözlüğü olduğu düşünüldüğünde, öğrenci için yararlı ve doyurucu olmuş olduğu düşünülmektedir. Ancak monolingual olan (sadece Türkçe-İngilizce yönlü olan) sözlük bölümünün, bilingual (İngilizce-Türkçe bölümünü de içermesi) olmuş olması halinde yazıldığı dönem bağlamında belki de çok daha iddialı ve eşsiz olmuş olabileceği sanılmaktadır.

Sonuç olarak, 19. yüzyılda yabancı dil öğretiminde hakim olan dil bilgisi çeviri yönteminin batıda yabancılara Türkçe öğretirken de aynen takip edildiği görülmektedir.

Bunu Barker'ın bu tezde incelenen “*A Reading Book of Turkish with a Grammar and Vocabulary*” adlı kitabında da görmek mümkündür. Ancak, her ne kadar kitap günümüz modern yabancı dil öğretim yöntemlerinin vurguladığı pek çok kriter açısından eksik görünse de kitabı sadece bu açıdan değerlendirmek yanlış olur. Kitap yazıldığı dönem itibariyle değerlendirildiğinde, çağdaşlarına göre barındırdığı farklı ve yenilikçi özellikleriyle (telaffuz ve konuşmaya vurgu yapması, kültür ve gelenek aktarımları yapması, çalışma yöntemleri sunması ve çok özellikli bir sözlük içermesi) hak ettiği değeri görmüş olacaktır.

KAYNAKLAR

KİTAPLAR

- Akasan, Doğan. *Her Yönüyle Dil*, C. 1, TDK Yay., Ankara: 2003
- Banguoğlu, Tahsin. *Türkçe'nin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara: 2004
- Bear, Joshua. *İletişimci Yaklaşımın Türkiye Bağlamında Geçerliliği Sorunu, Dilbilim Yazıları*, Usem Yayınları, Ankara: 1991
- Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University, Longman, 4th edition : 2000
- Celce-Murcia, M. *Teaching English As a Second or Foreign Language*, 3rd ed., Prentice Hall: 1991
- Demircan, Ömer. *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil* Remzi Kitabevi, İstanbul: 1988
- Demircan, Ömer. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* Der Yayınları İstanbul: 2002
- Demirel, Özcan. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. MEB. İstanbul: 1999
- Demirel, Özcan. *Eğitim Sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara: 2010
- Demirel, Özcan. *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, Ankara: 1990
- Demirel, Özcan. *Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, İkinci Baskı. Pegem A. Yayıncılık. Ankara:2004
- Eker, Süer. *Çağdaş Türk Dili*, Grafiker Yay., Ankara : 2005
- Ergin, Muharrem . *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayınları, İstanbul:2005
- Hengirmen, Mehmet. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi* Engin Yayınları,2. baskı, Ankara.
- İlhan, Nadir. *Geçmişten Günümüze Sözlükçülük Geleneği ve Türk dili Sözlükleri*, Manas Yayıncılık, Elazığ: 2007
- Larsen-Freeman, L. D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Hong Kong. Oxford University Press: (2001).
- Müller, F.Max. *The Lecture on The Science of Language*. Oxford : 1861

http://books.google.com/books?id=7zYLAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false /
<http://www.gutenberg.org/files/32856/32856-pdf.pdf> . (05/03/2010).

- Öz, F. *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, İstanbul: 2001
- Öztürk, T., S. Akçay, A. Yiğit, B. Güçlü, H. Kan, M.A. Boztaş, A. Mekan ve B. Bulut. *Ebru Türkçe Ders Kitabı* 1. Dilset Yayınları, İstanbul: 2007
- Thornbury, S. *How to Teach Grammar*, England: Pearson Education Limited: 1999
- Pinker, Steven. *The Language Instinct* . William Morrow and Company , New york: 1994
- Richards, Jack C., Rodgers, Theodore Stephen: *Approaches And Methods In Language Teaching* , Sayfa: 3- 5. İkinci Baskı, Cambridge Language Teaching Library: 2001
- Trosborg, Anna. *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies*. Walter de Gruyter &Co. Berlin: 1995

MAKALELER

- Adıgüzel, M.S., “Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Gramer Tercüme Metodu.” Bilig Dergisi, Sayı 16, 2001, s.25–45 (<http://bilig.yesevi.net/PDFS/16.sayi.pdf>). (10/ 05/ 2010).
- Aktaş, Tahsin. “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”. Journal of Language and Linguistic Studies, Cilt 1, Sayı 1, Nisan : 2005 ,s. 89 -100 <http://www.jlls.org/Issues/Volume1/No.1/tahsinaktas.pdf> (12/05/2011).
- Altuner, İlyas. “Dil Düşünce Varlık Ekseninde İnsan ve Dil İlişkisi”. İlim yayma vakfı Dergisi: 2005. <http://altuneril.tripod.com/id12.html> . (15/08/2010).
- Ağıldere Timur, Suna. “18. yy. Avrupa’ında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğunda İstanbul Fransız Dil Öğlanları Okulu (1669- 1873)” Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Dergisi, Cilt 5, Sayı 3, 2010s.693–704.
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1950352579_31a%C4%9F%C4%B1ldere_timur_suna.pdf . (13/08/2010).

- Asilioğlu, Bayram; (2008) “**The Educational Value of Nasreddin Hodja’s Anecdotes**”, Children’s Literature in Education 39. s: 1–8.
- Barın, Erol. “**Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Nasrettin Hoca Fıkralarının Yeri**”. <http://www.turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi/340-yabancilara-turkcenin-ogretiminde-nasrettin-hoca-fikralarinin-yeri-.html>. (03/06/2011).
- Bayraktar, Nesrin. “**Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi**”. <http://www.turkceolimpiyatları.com.ua/turkcekosesi/dokumanlar/138-yabancilara-tuerkce-oeretiminin-tarihsel-geliimi-yarddocdr-nesrin-bayraktar-.pdf>
- Ellidokuzoğlu, Hasanbey. “**21. Yüzyılda Yabancı Dil öğretimi**.” <http://naturalway.awardspace.com/articles/article002tr.htm>. (28/09/2010)
- Erenoğlu, Dilek. “**Mehmet Kaplan’ın Dil Üzerine Görüşleri**”, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 36, Erzurum 2008, s. 65 – 80.
- Genç, Eyüp. “**Rus Kaynaklarında Türkçe**”. (18/06/2010) . http://egitim.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=55
- İşcan, Adem. “**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedia’nın (Telkin Yöntemi) Kullanımı**”. (s1317–1322). Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011
- Kaya, Ceval . “**Divan-ı Lügatit Türk Araplara Türkçeyi Öğretmek İçin mi yazıldı?**” III. Uluslararası Türkoloji kongresi. Ortak dil, tarih ve alfabe oluşturma sürecinde geçmişten geleceğe Türkoloji’nin meseleleri. Türkistan, 18-20 Mayıs 2009.
- Korkmaz, Zeynep. “**Gramer Konularımızla İlgili Bazı Sorunlar**.” Türk Dili (535), Temmuz 1996, s.3–18
- Köse, Bayram. **Kültürel Boyutuyla Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metin. 153–172, 2005/24/1** <http://maincc.hufs.ac.kr/~middle/pdf/1n800320.pdf> (22/04/2010)
- Köse, Bayram. **Yabancı Dil Öğretimi Yöntem ve Yaklaşımlarında Yazınsal Metnin Değişken Statüsü. 2006** <http://maincc.hufs.ac.kr/~middle/pdf/1n800337.pdf> (21/04/2010).

- Mert, Osman. **“Türkçenin Eğitim ve Öğretimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi”**. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 36, Erzurum, s.349 -381 <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/taed/article/viewFile/1224/1213>
- Nae, Niculina. **“In Defense of Translation.”** NUCB JICC: 2004
http://nucba.sampleple.net/themes/s_cic@cic@nucba/pdf/njlcc061/04NAE.PDF
- Özçam, Çimen. **“Türkiye Türkçesi İle İlgili Gramer Çalışmaları – Bibliyografya Denemesi.** Türk Dünyası Araştırmaları. Ekim. S. 110.s.121–163: 1997
- Sayılı, Aydın. "Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe", **Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe**, Ankara,: 1994, s. 325–590.
- Sever, Sedat . **“Dil Ve İletişim: Etkili Sözlü ve Yazılı Anlatım”**.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/482/5655.pdf>. (16/05/2010).
- Şahin, Yusuf.“**Yabancı Dil Öğretiminin Eğitbilimsel Ve Dilbilimsel Temelleri**”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 22 Yıl: 2007/1 (465–470 s.): 2007
- Tapan, Nilüfer. **“20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Kuramsal Temeller ve Uygulanan Yöntemler”** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi VIII, İstanbul: 1993
- Tosun, Cengiz. **Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış.** Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences Sayı: 5, Mayıs: 2006

TEZLER

- Benhür, Mehmet Hadi. **Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar.** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: 2002
- Çeçen, Mehmet Akif. **Metne Dayalı Dilbilgisi Öğretimi.** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: 2007
- Dedebağı, Hakan. **Nasreddin Hoca Fıkralarının Eğitim Yönünden Değerlendirilmesi.** Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Diyarbakır: 2007

- Doğan, Yunus. **İlköğretim 6.,7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kelime Grupları Üzerine Bir Değerlendirme**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ: 2009
- Kırmızı, Bülent. **Almanca'nın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiirin İşlevi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: 2007
- Piriç, Dilek. **Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortaçağların incelenmesi ve öğretimi -Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Orta 2 Örneğinde** İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: 2010

BİLDİRİLER

- Özbay, Murat; (2005) “**Türkçe Öğretimi Açısından Nasreddin Hoca Fıkraları**”, I. Uluslar arası Akşehir Nasreddin Hoca Sempozyumu (Bilgi Şöleni), Akşehir.
- Özkan, İsa. “**Yabancılar Türkçe Öğretimi**”. (24.02.2005) Türk Dil Kurumu Konferans Metni.

İNTERNET KAYNAKLARI

- http://en.wikipedia.org/wiki/William_Burckhardt_Barker
- <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/dil-bilgisi-ogretimi-ile-ilgili-yaklasimlar-ve-tartismalar>

ÖZGEÇMİŞ

1983 Kütahya doğumlu olan Süheyla DOĞAN ilköğretim ve liseyi bu şehirde bitirdi. Kütahya Anadolu Öğretmen Lisesinden 2001 yılında mezun olduktan sonra ÖSS’de derece yaparak Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü kazandı. Buradan 2005 yılında Şeref Listesinde mezun olan Doğan, aynı yıl MEB tarafından Kütahya’ya İngilizce öğretmeni olarak atandı.2007 ‘de evlenip Elazığ’a yerleşti ve halen Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesinde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

EKLER
KİTABIN İÇ-KAPAK SAYFASI

▲
READING BOOK
OF THE
TURKISH LANGUAGE
WITH A
GRAMMAR AND VOCABULARY;

CONTAINING A SELECTION OF ORIGINAL TALES, LITERALLY TRANSLATED,
ACCOMPANIED BY
GRAMMATICAL REFERENCES:
THE PRONUNCIATION OF EACH WORD GIVEN AS NOW USED IN CONSTANT

BY
WILLIAM BURCKHARDT BARKER, M.R.A.
ORIENTAL INTERPRETER, AND PROFESSOR OF THE ARABIC, TURKISH, PERSIAN AND HIND
LANGUAGES AT ETON COLLEGE: AUTHOR OF "LAWS AND PRIVILEGES;"
"TURKISH TALES IN ENGLISH;" ETC., ETC.

LONDON:
JAMES MADDEN, 8, LEADENHALL STREET

M.DCCC.LIV.

The Author of this work notifies that he reserves the right of translation

KİTABIN İÇİNDEKİLER SAYFASI

TABLE OF CONTENTS.

THE ALPHABET, ETC.		
SECT.		PAGE
[1.]	The Saghir Nūn	1
[2.]	The Turkish Alphabet	ib.
[3.]	—Consists of 17 different characters, (33 letters in all) .	3
[4.]	The primary order of the letters	ib.
[5.]	Value of the letters	ib.
[6.]	The Abjadié	ib.
[7.]	Letters that are never joined to those following .	ib.
[8.]	Of the letters ا, ع, و and ي	4
[9.]	Of the Vowel Points— <i>Fatha</i> , <i>Kesra</i> , and <i>Dammah</i> .	ib.
[10.]	Prolongation of the same	ib.
[11.]	Vowel Points only used on particular occasions .	ib.
[12.]	Of the <i>Tanwin</i> , <i>Tashdid</i> , <i>Wasla</i> , <i>Hamza</i> , <i>Jazma</i> and <i>Hadf</i>	5
OF THE ARTICLE.		
[13.]	The Turks have no Definite Article	6
OF NOUNS.		
[14.]	No distinction of Gender in Nouns	ib.
OF THE DECLENSION OF NOUNS.		
[15.]	Affixes taken to form the cases : اء <i>ev</i> , 'a house,' declined	ib.
[16.]	Nouns terminating with a vowel : as باء <i>baba</i> , 'a father,' declined	7
[17.]	Arabic words sometimes retain their own plural .	ib.
[18.]	Arabic words sometimes take the Persian form of plural .	ib.

SECT.		PAGE
[19.]	The change of the غ to ق	7
[20.]	The change of the گ to ک	ib.

OF ADJECTIVES.

[21.]	The Turkish Adjective invariable, but may be used substantively	8
[22.]	Of the comparative دخی	ib.
[23.]	Another form of comparative	ib.
[24.]	Of the superlative degree	9
[25.]	List of superlative prefixes or expletives	ib.

PRONOUNS.

[26.]	Pronouns have no distinction of gender	10
[27.]	The Personal Pronouns declined	ib.
[28.]	Of the Substantive Pronoun کندو	ib.
[29.]	Of the Substantive Pronoun اوزو	11
[30.]	کندو declined with the possessive affixes	ib.
[31.]	Of the Demonstrative Pronouns او, شو, بو, and اول or اول	ib.
[32.]	„ اشبو	ib.
[33.]	Of the possessive affixes	12
[34.]	او declined with one of the above	ib.
	قرداش declined with one of the above	ib.
	Note on the double use of the personal pronoun in the 3rd person	ib.
[35.]	Important changes after the affixes of the 3rd person	13
[36.]	Of the pronominal affix کی	ib.
[37.]	Of صو	ib.
[38.]	Of هب and بر	ib.
[39.]	Of the Interrogative Pronoun کیم	ib.
[40.]	Of قنعی and نه	14
[41.]	Of ایسه and هر, نه, قدر, نصل, قاچ	ib.
[42.]	Of Indefinite Pronouns	ib.

TABLE OF CONTENTS.

xi

SECT.	PAGE
[43.] Of هېچ	15
[44.] Table of the Cardinal Numbers	ib.
[45.] Formation of the cardinal numbers by adding نجې	16
Important note on euphony, and the sounding of vowel points	ib.
[46.] Of the interrogative ordinal number قاچنجې	ib.
[47.] Ordinals used adjectively	17
[48.] Of numbers with an affix—برې declined	ib.
[49.] Of distributive numbers	ib.
[50-1.] And their uses.	ib.
[52-3.] Of fractional numbers	ib.
[54.] Notation of figures	18
[55.] Of the use of the alphabet for numbers	ib.

OF VERBS.

[56.] Division of verbs	ib.
[57.] Of the Simple Verb	ib.
[58.] Derivative verbs	ib.
[59.] Model proposed	ib.
[60.] Table of the formation of Turkish Verbs,—Active, Negative, Impossible, <i>etc.</i>	19
[61.] All conjugated in same manner as the simple verb	20
[62.] Irregularity of some verbs	ib.
[63.] Of the changes of transitive verbs	ib.
[64.] Of the Composite Verbs	ib.
[65.] Conjugation of the Auxiliaries ایتمک and ایلیمک	21
[66.] Necessitative Mood	23
[67.] Optative	ib.
[68.] Conditional	24
[69.] Imperative	ib.
[70.] Infinitive	25
[71.] Participles	ib.

SECT.		PAGE
[72.]	Conjugation of Auxiliaries—Gerunds	26
[73.]	Verbal nouns	<i>ib.</i>
[74.]	The dative infinitive	<i>ib.</i>
[75.]	Examples	<i>ib.</i>
	Observations on the foregoing table of conjugations	27
[76.]	Conjugation of the Verb اولمق with its passive اولنمق	29
[77.]	Necessitative Mood	31
[78.]	Optative	<i>ib.</i>
[79.]	Conditional	32
[80.]	Imperative	<i>ib.</i>
[81.]	Infinitive	33
[82.]	Participles	<i>ib.</i>
[83.]	Gerunds	34
[84.]	Verbal nouns	<i>ib.</i>
[85.]	Examples	<i>ib.</i>
[86.]	Of the other two Auxiliary Verbs	35
[87.]	Of the Defective Verb ايم	<i>ib.</i>
[88.]	Example with adjunct	36
[89.]	Negative of ايم—how formed	<i>ib.</i>
[90.]	Of the Impersonal Verb وار	37
[91.]	Indicative mood	<i>ib.</i>
[92.]	Conditional	<i>ib.</i>
[93.]	Gerunds	<i>ib.</i>
[94.]	Of the Negative	38
[95.]	Of its imperative	<i>ib.</i>
[96.]	Of its conditional	<i>ib.</i>
[97.]	Gerunds	<i>ib.</i>
[98.]	Conjugation of a Regular Verb	39
[99.]	Of the Verb سؤمك 'to love'	<i>ib.</i>
[100.]	Necessitative	40
[101.]	Optative	<i>ib.</i>

TABLE OF CONTENTS.

xiii

SECT.		PAGE
[102.]	Conjugation of the Verb سؤمک—Conditional	40
[103.]	Imperative	ib.
[104.]	Infinitive	ib.
[105.]	Participles and Gerunds	ib.
[106.]	Verbal nouns	41
[107.]	Of the Passive Verb سؤلمک	ib.
[108.]	Of the Negative Verb سؤمک	42
[109.]	Necessitative	43
[110.]	Optative	44
[111.]	Conditional	ib.
[112.]	Imperative	ib.
[113.]	Infinitive	45
[114.]	Participles and Gerunds	ib.
[115.]	م the sign of the Negative verb	46
[116.]	Indeterminates	ib.
[117.]	Example of the gerund	ib.
[118.]	Of Interrogative Verbs	ib.
[119.]	Of the Verb used Negatively and Interrogatively	47
[120.]	Of the interrogative particle می	48
	Summary. — Verbs	ib.
[121.]	Of Adverbs	49
[122.]	Of Expletives	ib.
[123.]	List of Expletives	50
[124.]	Of Prepositions, Persian and Arabic	51
[125.]	Of Post-positions	53
	I.—Those which form the cases of nouns	ib.
[126.]	Of ش the sign of the genitive	ib.
[127.]	Of s the sign of the dative	ib.
[128.]	Of ي the sign of the accusative	ib.
[129.]	The ي is often dropped in MSS., and the termination of a word written يني for بين	ib.

SECT.	PAGE
Of Post-positions which form the cases of nouns—	
[130-1.] Of <i>ذ</i> and <i>دن</i> the sign of the ablative . . .	54
[132.] Of <i>له</i> or <i>ايله</i> another sign of the ablative . . .	<i>ib.</i>
[133.] Of the use of <i>برله</i> with the infinitive . . .	<i>ib.</i>
[134.] II.—Of Post-positions affixed to the nominative . . .	<i>ib.</i>
[135.] III.—Of Post-positions used with the genitive . . .	55
[136.] IV.—Of Post-positions used with the dative . . .	<i>ib.</i>
[137.] V.—Of Post-positions used with the ablative . . .	<i>ib.</i>
[138.] VI.—Of Post-positions which take the possessive affix . . .	56
[139—171.] Conjunctions	<i>ib.</i>
[172—191.] Interjections	60
[192.] Of Derivation	61
[193-4.] Arabic words with Persian terminations . . .	<i>ib.</i>
[195.] Of <i>جي</i> added to nouns	62
[196.] Of <i>جي</i> added to verbs	<i>ib.</i>
[197.] Of <i>لک</i> or <i>لق</i>	<i>ib.</i>
[198.] Of <i>ش</i> added to the roots of verbs	63
[199.] Of <i>حق</i> and <i>جک</i> to express diminution . . .	<i>ib.</i>
[200.] Of <i>جه</i> when added to words	<i>ib.</i>
[201.] Of <i>لين</i> expressive of diminution	<i>ib.</i>
[202.] Of <i>لي</i> or <i>لو</i> expressive of possession	<i>ib.</i>
[203.] Of <i>سز</i> expressive of privation	64
[204.] Of <i>غين</i> or <i>غون</i> , and <i>قين</i> or <i>قون</i>	<i>ib.</i>
[205.] Of <i>ل</i> , <i>لن</i> , or <i>ن</i> to form verbs from nouns . . .	<i>ib.</i>
[206.] Of <i>ي</i> and <i>آنه</i> , Persian terminations	<i>ib.</i>
[207.] Of <i>ناک</i> and <i>مند</i> , <i>وار</i> or <i>ور</i> , Persian terminations . . .	65
[208.] Of <i>اين</i> as a termination to substantives	<i>ib.</i>
[209.] Of <i>ايده</i> or <i>يده</i> , Persian terminations	<i>ib.</i>

SYNTAX.

[210.] Important rule on two Nouns coming together . . .	66
---	----

TABLE OF CONTENTS.

XV

SECT.		PAGE
[211.]	The Persian form used, the (ـ) <i>kesra</i> representing the English genitive case ('s)	66
[212.]	Of two names coming together with an adjective between them	67
[213.]	Of Arabic and Persian Nouns	<i>ib.</i>
[214.]	Of a Noun of Number with two genitives preceding it	<i>ib.</i>
[215.]	Of the use of the word نام	<i>ib.</i>
[216.]	Of the dative case	<i>ib.</i>
[217.]	Of ایچون and its accompanying noun	68
[218.]	Of ایسه, سز, گبی, اوزره, ایلہ, اوترو, ایچون, forming part of the word preceding them	<i>ib.</i>
[219.]	Of the Adjective preceding the Substantive	<i>ib.</i>
[220.]	Of titles	<i>ib.</i>
[221.]	Of numbers with regard to their position as to nouns	69
[222.]	A noun remains in the singular with a plural number	<i>ib.</i>
[223.]	The use of the 3rd person singular avoided	<i>ib.</i>
[224.]	The pronoun of the 3rd pers. plural generally understood	<i>ib.</i>
[225.]	Of the pronoun of the 1st person	<i>ib.</i>
[226.]	Of the pronoun of the 2nd person	<i>ib.</i>
[227.]	Of the possessive affix	70
[228.]	Of the particle کی, and its demonstrative power	71
[229.]	Of its power of appropriation.	<i>ib.</i>
[230.]	Of its specific power as to time	<i>ib.</i>
[231.]	The Verb agrees with the 1st and 2nd persons	<i>ib.</i>
[232.]	But need not be in concord with the 3rd person	<i>ib.</i>
[233.]	The use of the Verb when addressing one or more persons	<i>ib.</i>
[234.]	The use of the Verb when speaking collectively	<i>ib.</i>
[235, 6.]	Of در and its use and disuse	<i>ib.</i>
[237.]	Of the Verb in poetry	72
[238.]	Of ایسه	<i>ib.</i>
[239.]	Of ایسه and of دد	<i>ib.</i>

SECT.		PAGE
[240.]	Of <i>د</i> added to infinitives	72
[241.]	Of the dative infinitive, and of <i>له</i> or <i>ایله</i> when joined to infinitives	<i>ib.</i>
[242.]	Of Participles when declined	73
[243.]	Of Conjunctions or Disjunctives	<i>ib.</i>
[244.]	The Gerund represents a pause in the sentence	<i>ib.*</i>
	Example, with literal and free translation, illustrative of the construction of Turkish sentences; with notes and grammatical references	74

APPENDIX.

[245.]	Compound tenses of a Verb (which have been purposely omitted in the body of the work)	
	I.— <i>اولمق</i> with the present participle of <i>اوقومتق</i>	77
[246.]	II.— „ with the past participle of „	79
[247.]	III.— „ with the future participle of „	80

INDECLINABLE GERUNDS.

[248.]	Gerunds formed with the present, past, and future participles of Verbs, and the Gerund <i>ایکن</i>	<i>ib.</i>
[249.]	Gerunds formed by <i>له</i> or <i>ایله</i> taking the infinitive. [241]	81
[250.]	Gerunds formed by <i>جه</i> being added to the verbal noun	<i>ib.</i>
[251.]	Gerunds formed by the addition of <i>دن اول</i> and <i>دن صگره</i>	<i>ib.</i>
[252.]	This form is often curtailed	<i>ib.</i>

DECLINABLE GERUNDS.

[253.]	Gerunds produced by <i>د</i> being added to the verbal noun	<i>ib.</i>
[254.]	Gerunds produced by <i>دن اول</i> and <i>دن صگره</i> being added to the verbal noun	<i>ib.</i>
[255.]	The past, present, and future tenses of a verb, with the gerunds of <i>اولمق</i> , exemplifying the changes of which a verb is capable	82

TABLE OF CONTENTS.

xvii

SUMMARY.

	PAGE
Table of the Gerunds of a verb in گورمک-ک 'to see' .	84
Table of the gerunds of a verb in آلمق-ق 'to take' .	87

CHAPTER ON COMPOSITION.

How best to arrive at facility of composition	90
The time and application requisite	91
Listless students should not undertake to acquire a language, as they must fail	93
We should endeavour to think in Turkish, and represent our thoughts first in Turkified English	95
Which may easily be translated, until we are able to do it off-hand	ib.
Examples to illustrate our meaning	96

CHAPTER ON PRONUNCIATION.

The <i>vexata questio</i> of representing Oriental words with Roman characters	97
Example of a dialogue written by three persons, each differently, to illustrate this difficulty	98
No <i>accent</i> in the Turkish language	100
On Turkish orthography	101
The pronunciation of the words, as noted in the Vocabulary, the best possible under existing circumstances	101
First chapter of St. John's Gospel, with the pronunciation of each word, and an interlinear translation, accompanied by copious explanatory notes and grammatical references: adapted to the comprehension of a beginner	1—26
Anecdotes of Nasr-il-deen Khoja, with interlinear translation, copious notes and grammatical references: adapted to the student in the second stage of his progress .	27—106

TALE	PAGE
(1.) The Khoja's preaching	۲۷
(2.) The Khoja thanks Providence for not giving wings to camels	۳۰
(3.) The Khoja finds the air of a city like that of his native town	۳۰
(4.) The Khoja goes to the bath	۳۱
(5.) The Khoja's dream.	۳۲
(6.) The Khoja's fright at some Bashi Bozüks.	۳۳
(7.) The Khoja is taken aback and loses his presence of mind	۳۴
(8.) The Khoja at Koniah	۳۵
(9.) The Khoja avoids keeping Ramadan and is discovered .	۳۶
(10.) The Khoja's opinion of the moon	۳۸
(11.) The Khoja accompanies a caravan	۳۸
(12.) The Khoja turns merchant	۳۹
(13.) The Khoja's indifference on a blind man being drowned	۳۹
(14.) The Khoja eats his neighbour's heifer	۴۰
(15.) The Khoja's repartee on being asked the day of the month	۴۱
(16.) The Khoja enters a garden by means of a ladder .	۴۱
(17.) The Khoja puts his fowls in mourning	۴۲
(18.) The Khoja beats an ox for infringing on his premises .	۴۲
(19.) The Khoja's charge to his followers regarding his tomb .	۴۳
(20.) The Khoja mourns for himself	۴۴
(21.) The Khoja's anger at being wetted by a spout of water .	۴۴
(22.) The Khoja burns all his companion's clothes	۴۵
(23.) The Khoja follows home a thief	۴۷
(24.) The Khoja borrows a caldron, returns it saying that it had begot a little one, then he borrows it again and declares it dead	۴۸
(25.) The Khoja overpowered by a dog, confesses himself vanquished	۵۰
(26.) The Khoja's cruelty to a stork, whom he considered not like a bird	۵۱
(27.) The Khoja eats duck-soup	۵۱

TABLE OF CONTENTS.

xix

TALE	PAGE
(28.) The Khoja's indifference	٥٢
(29.) The Khoja beats a cock and reproaches him	٥٣
(30.) The Khoja shams dead	٥٣
(31.) The Khoja at Sür Hissar	٥٦
(32.) The Khoja and the rich jew	٥٦
(33.) The Khoja's sarcasm on external appearances	٦٠
(34.) The Khoja wishes every day was Bairám	٦١
(35.) The Khoja's honesty in spite of himself and his interests	٦٢
(36.) The Khoja's reply on being asked the loan of his donkey	٦٣
(37.) The Khoja resents the loss of his pelisse on his donkey	٦٤
(38.) The Khoja's donkey braying saves his pelisse from being stolen	٦٥
(39.) The Khoja believes his donkey has become a Cadi	٦٥
(40.) The Khoja's astonishment at the testimony of a donkey being preferred to his	٦٦
(41.) The Khoja fancies himself dead	٦٦
(42.) The Khoja cuts off the tail of his donkey	٦٧
(43.) The Khoja's present to the frogs	٦٨
(44.) The Khoja converts three Christians	٦٩
(45.) The Khoja luckily takes a present of figs to the governor of the district instead of beetroot	٧٧
(46.) The Khoja returns home dry in the rain	٧٨
(47.) The Khoja takes a goose to Timürlane, but eats a leg of it first	٨٠
(48.) The Khoja's decision when Cadi drawn from practical experience	٨٢
(49.) The Khoja is disturbed by thieves	٨٣
(50.) The Khoja shoots his own linen, taking it for a thief	٨٤
(51.) The Khoja mounts his donkey backwards	٨٥
(52.) The Khoja longs to mount between the horns of an old ox of his	٨٦
(53.) The Khoja's sarcastic reproach to his wife	٨٧

XX

TABLE OF CONTENTS.

TALE	PAGE
(54.) The Khoja's compassion for a dirty bird of prey .	88
(55.) The Khoja wishes to have two shavings for one payment	89
(56.) The Khoja throws himself into the sea . . .	90
(57.) The Khoja is too sharp for the lads of the neighbourhood	90
(58.) The Khoja's treatment of connections	91
(59.) The Khoja's treatment of a tortoise	93
(60.) The Khoja's reply to those who had forgotten him at table, and who afterwards sought his company .	93
(61.) The Khoja loses and recovers his horse with a caravan .	94
(62.) The Khoja's pun a bad one	95
(63.) The Khoja reprobates the clipping of words . . .	96
(64.) The Khoja's shift at prayer when only half-washed .	97
(65.) The Khoja's laziness	97
(66.) The Khoja's poverty and shifts	98
(67.) The Khoja's retort upon an importuning mendicant .	99
(68.) The Khoja's tricks and laughs at a troop of softas .	100
(69.) The Khoja catches a Cadi drunk, and despoils him of his cloak with impunity	101
(70.) The Khoja's anger and pun on being badly shaved .	103
(71.) The Khoja pretends he is a bulbul	103
(72.) The Khoja's learning and excellence	103

VOCABULARY.

Powers of the Roman letters as adopted in this work . . .	1
The system laid down the best to give the learner a correct pronunciation	2
Vocabulary, consisting of nearly three thousand words, with the pronunciation of each word as at present used in Constantinople, with their correct meaning as under- stood by the Turks	3