

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE GRAMER-TERCÜME METODU

Yrd. Doç. Dr. M. Sani ADIGÜZEL

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZET

Dünya üzerinde 3000'den fazla dil konuşulmaktadır. Türkçe bütün lehçeleriyle birlikte bugün dünyada en çok konuşulan ilk 3-5 dil arasındadır. Dünya dilleri arasında, yaygınlık alanı bakımından İngilizceden sonra ikinci sırada yer alan Türkçe, bilinen 1500 yıllık kesintisiz tarihi ve zengin kütüphanesiyle, dün olduğu gibi bugün de, yabancıların gittikçe artan bir ilgi gösterdikleri belli başlı konuşma ve yazı dillerinden biridir.

Yabancıların Türkçeyi öğrenirken ve öğretirken takip ettikleri metot daha ziyade gramer-tercüme metodu olmuştur. Gramer-tercüme metodu yapısı gereği ana dili aynı olan standart bir öğrenci kitlesine hitap etmektedir. Bunun tabii bir sonucu olarak gramer-tercüme metoduna göre yapılmış olan çalışmalar, bu metodun uygulandığı hedef kitenin mensup olduğu milletin veya ait olduğu ülkenin adıyla anılmaktadır: Almanlara Türkçe öğretimi, Türklere Almanca öğretimi, Avusturyalılara Türkçe öğretimi gibi. Ancak aynı şeyi tabiatı gereği ana dilleri birbirinden farklı olan öğrencilerin oluşturduğu bir hedef kitleye hitap eden direkt metot için söylemek mümkün değildir. Bu durumda standart öğrenci kitlesi için gramer-tercüme metodunun, standart olmayan öğrenci kitlesi için de direkt metodun daha uygun birer metot oldukları söylenebilir.

Metotların seçiminde öğrencinin durumu kadar öğretmenin durumu da önemli rol oynamaktadır. Gramer-tercüme metodunun uygulanabilmesi için sadece standart öğrenciye değil, aynı zamanda standart öğretmene de ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, yabancı dil öğretim metotlarından, yetişkin yabancılar Türkçe öğretiminde, yeteri kadar alıştırmayla desteklediği takdirde, en uygun metodun, gramer-tercüme metodu olduğu görüşü savunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Türkçe, Gramer, Tercüme, Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Öğretim Metottan, Gramer-Tercüme Metodu.

GİRİŞ

Türkçenin biri geniş, diğeri dar olmak üzere iki anlamı vardır. Geniş anlamda Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda yer alan Türk şive ve lehçeler topluluğunun; dar anlamda ise, Türkiye Türkçesinin adıdır.

Türkçenin bu iki anlamı birlikte düşünüldüğünde, Avrupa'nın ortasından Çin'e kadar uzanan bir coğrafyada Türkçeden başka bir dil bilmeden seyahat etmenin mümkün olduğu söylenebilir. Nitekim 1863 yılında Macaristan'dan yola çıkan Vambéry, İstanbul'u, Azerbaycan'ı, İran'ı, Afganistan'ı, Orta Asya'yı ve Doğu ülkelerini sadece Türkçe konuşarak sıkıntı çekmeden dolaşmıştır (*Bacon, 1965: 76*). Vambéry'nin bu seyahatinden sonra sıkça telâffuz edilmeye başlayan "Viyana'dan Çin seddine kadar Türkçe konuşularak gidilebilir." cümlesinin hâlâ geçerliliğinden fazla bir şey kaybetmediği gerçeği, Türk dünyasının hemen her yerinden öğrenim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen binlerce öğrenci sayesinde bir defa daha gün ışığına çıkmıştır. Birbirinden son derece uzakta bulunan Türk boylarının dil bakımından tam bir bütünlük teşkil etmeleri (*Jyrkankallio, 1992: 9*), Türkçenin tarihî yönden eski bir dil olduğu kadar, coğrafi yönden de çok geniş alanlara yayılmış, büyük, köklü ve zengin bir dil olduğunu göstermektedir.

Ancak dünya dilleri arasında, konuşan nüfusun çokluğu bakımından beşinci, yaygınlık alanı olarak da İngilizceden sonra ikinci sırada yer alan Türkçe, konuşma dilinde sahip olduğu bu üstünlüğü farklı alfabeler kullanılması sebebiyle yazı dilinde henüz tam anlamıyla ortaya koyamamaktadır. Bütün Türklerin ortak alfabe kullanmaları hâlinde konuşma dilindeki bu anlaşma imkânının yazı dilinde de doğacağını söylemek pek mübalağa sayılmamalıdır. Netice itibarıyla alfabe sadece dilleri kayıt için kullanılan işaretlerden ibarettir (*Jansky, 1962:146*).

Nitekim ortak işaretlerin kullanıldığı devirlerde Çuvaşlar ve Yakutlar hariç bütün Türkler rahatça anlaşabiliyordu:

"1917 ihtilâlinde önce, bütün Ortaasyalılar Arap harflerini kullanıyordu. Arap alfabesinde sesli harflerin yetersiz, buna karşılık Türkçede sesli harflerin çok önemli olmasına rağmen, bu alfabenin lehçe farklarını gizlemek gibi bir faydası vardı (*Henze, 1956'dan Bacon, 1965:165*). Böylece aydınlar bütün Türkçe konuşanları, zorluk çekmeden anlayabiliyordu. Bu özellik sayesinde, sadece Ortaasya'daki Türklerin anlaşmaları kolaylaşmakla kalmıyor, Rusya'nın diğer bölgelerindeki Türkler, Kazan ve Kırım Tatarları ve Türkiye Türkleriyle de rahatça haberleşebiliyordu." (*Bacon, 1965:165-166*)

Belçikalı dil bilimci Vandewalle'nin (*1992: 15*) tespitleri de Henze'yi teyit eder mahiyettedir. Vandewalle'ye göre, yabancıların Türkçe öğrenirken düştükleri hatalar, Türk lehçe ve şivelerinin birbirlerine yakınlıklarını göstermesi açısından enteresan bir durum arz etmektedir. Vandewalle, bu hatalarla ilgili olarak, Türkiye Türkçesinde yanlış sayılan bir yapının, diğer Türk lehçesinde doğru olabileceği açıklamasını yapmaktadır:

"Yabancıların Türkçe konuşurken yaptıkları hatalar bazen Türk lehçeleri açısından ilgi çekicidir. Daha geçen hafta "Okula gidersin." cümlesinin olumsuzunu "Okula gitmersin." biçiminde yapan bir öğrenciye "Öğrendiğin dil Türkmence olsaydı, bir de "okul" yerine "mektep" deseydin söylediğin cümle yanlış olmazdı, çünkü Türkmencede "gidersin" in olumsuzu gayet kararlı biçimde "gitmersin" dir." dedim. Aynı şekilde "Vaktim yoktu kitabı okuyabilmedim." diyen bir öğrenciye Azerî Türkçesi konuşmakta olduğunu, "Ankara şehride kaldım." diyen bir öğrenciye Özbekçenin kurallarını çok güzel uygulamakta olduğunu söyleyebilirim."

Vandewalle'nin bu tespitinden hareketle denilebilir ki, Türkçenin herhangi bir lehçesini öğ-

renen bir yabancıncının, diğer lehçelerini öğrenmesi zor olmayacaktır. Bu sebeple Türkçeyi bütün lehçeleriyle birlikte değerlendirmek gerekir. Nitekim Türkçeyi bütün lehçeleriyle birlikte değerlendiren Köksoy (1999: 9) bu konuda şu bilgiyi vermektedir:

"Türkçe bütün lehçeleriyle birlikte bugün dünyada en çok konuşulan ilk 3-5 dil arasında yer almaktadır. 1995 yılında Federal Almanya'da temel eğitimde Türkçenin İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak okutulması kabul edilmiştir."

Türkçenin bugünkü durumu için geçerli olan bu husus, geçmişinde daha büyük bir geçerliliğe sahipti. Zira bugün olduğu gibi geçmişte sadece Türkler yabancı dil öğrenmiyor, aynı zamanda yabancılar da Türkçe öğreniyordu. Hatta o kadar ki, 20. asrın başlarına kadar bütün dünyada en fazla öğrenilen yabancı dil Türkçe idi. Bunun en çarpıcı örneğini ise Tacikler meydana getirir:

"Türkiye ondokuzuncu yüzyılda Avrupa düşüncelerinin, İslâm dünyasına girdiği bir kapı durumundaydı. Türkçe, Farsça ve Arapça için aynı alfabelerin kullanılması, bu diller arasında kelime ve terim değişimine de sebep oluyordu. Sonra, bu durum birden fazla lisan öğrenilmesine de zemin hazırlıyordu. Bütün Türkistanlılar, Arapça eğitim görür, okumuş Özbekler Farsça okur ve İran şiirlerinden zevk alırdı. Okumuş Tacikler arasında Türkçe anlayanlar o kadar fazlaydı ki, 1917 ihtilâlinde sonra, birçoğu ayrı Tacik edebiyatına ihtiyaç olup olmadığını sordu." (Bacon, 1965:166)

Bir yabancı gözlemcinin kaleminden çıkan bu satırlar, dünya üzerinde konuşulmakta olan 3000'i aşkın dil arasında, hatırı sayılır bir kütüphaneye sahip bulunan, bilinen 1500 yıllık kesintisiz tarihiyle altı kıt'adan ikisine yayılmış belli başlı konuşma ve yazı dillerinden biri olan Türkçenin (Gemalmaz, 1994: 87), dün olduğu gibi bugün de, yabancılar tarafından öğrenilmesi gereken dil olduğu şeklinde okunabilir.

Ancak bütün bu elverişli şartlara rağmen, Türkçenin bugün dünya dilleri arasında lâıyk olduğu yerde olduğunu söylemek mümkün değildir: "Türkçe, Birleşmiş Milletler, Unesco, İslam Konferansı, IFLA'nın 6 resmi dilinden sonra 7. sıraya henüz oturtulamamıştır. Maddî ve manevî kaynaklarımızı, güçlerimizi, bilgi ve deneyimlerimizi paylaşmanın zamanıdır." (Duman, 1983: 1-2)

Yabancılar Türkçe öğretiminde metot meselesinin ele alındığı bu çalışma da böyle bir anlayışın ürünüdür.

Yabancılar Türkçe öğretiminin bir plân ve programa bağlanması ve Türkçenin özelliklerine uygun metotların takip edilmesi gerekmektedir. Böyle bir çalışmanın yapılabilmesi için de, moda akımlara kapılmak yerine, geçmişin tecrübelerinden faydalanmak şarttır.

YABANCI LARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Bilindiği gibi Türkçenin yabancılar öğretilmesi konusundaki ilk çalışma, Kaşgarlı Mahmud'a ait Divanü Lügati't-Türk adlı eserdir. Kitabı Cevâ-hiri'n-nahv fi-Lügati't-Türk adlı Türk dil bilgisi kitabını da yazmış olan; fakat bu kitabı henüz ele geçmeyen Kaşgarlı Mahmud'un söz konusu eseri 11. asırda Karahanlılar devrinde Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır (Caferoğ-lu, 1984: 14). Kaşgarlı, Divanü Lügati't-Türk adlı eserinde, yabancılar tarafından Türkçenin öğrenilme sebepleri arasında en başta Türklerin başka milletler üzerindeki hâkimiyetini göstermektedir:

"Tanrının devlet güneşini Türk burçlarında doğdurmuş olduğunu ve onların milkleri üzerinde göklerin bütün teğrelerini 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 herke-

se üstün eyledi; kendilerini hak üzere kuvvetlendirdi. Onlarla birlikte çalışanı, onlardan yana olanı aziz kıldı ve Türkler yüzünden onları her dileklerine erişirdi; bu kimseleri kötülerin -ayak takımının- şerrinden korudu. Okları dokunmaktan korunabilmek için, akli olana düşen şey, bu adamların tuttuğu yolu tutmak oldu. Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönülünü almak için onların dilleriyle konuşmaktan başka yol yoktur." (Atalay, 1992:3-4)

Atalay, Divanü Lügati't-Türk'ün yazıldığı devri Türklerin altın devri olarak nitelendirmiştir. Atalay'a göre bu devirde birçok kimse Türkçe öğrenmeye çalışmıştır. Bunun sebebi ise, Türklerin Çin Seddi'nden Avrupa ortalarına, Kuzey Buz Denizi'nden Hindistan'a ve Arabistan'nın sıcak denizlerine, Sudan'a ve Büyük Okyanus'a kadar hemen her yerde kuvvetli hâkimiyetler kurmuş olmalarıdır:

"Türklüğün hükmü yürüdüğü bu geniş bölgelerde Türk Dilinin de üstün tutulacağına, kendileri gibi dillerinin dahi sayılacağına şüphe yoktur. Birçok kimselerin Türkçe öğrenmeye uğraştıkları içindir ki bu devirlerde bir hayli kitap yazılmıştır." (Atalay, 1992: VIII)

Bu çerçevede o devirde yazılan 21 kitabın da adını zikreden Atalay, bunlardan başka kendileri ve adlan bugüne kadar gelemeyen diğer birtakım kitapların da bulunabileceğini ifade etmektedir (Atalay, 1992: VIII-IX).

Akyüz (1989: 45-46) ise, Divanü Lügati't-Türk'ün Türk eğitim tarihi açısından yeri ve önemine işaret etmiştir. Kaşgarlı Mahmud'un dil öğretimi konusunda çok başarılı bir metot takip ettiğini belirten Akyüz, onun takip ettiği metodun özelliklerini beş madde hâlinde özetlemiştir:

1. Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, önce çok sayıda örneklerden hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem izlemiştir.

2. Dil Öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örnekleri günlük hayattan; atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden derlemiştir.
3. Türkçeyi öğrenirken, Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
4. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmaktan çekinmemiştir.
5. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü kez yazmıştır. Böylece, o, eser yazma yöntemi konusunda da kendinden sonra geleceklere de geçerli bir ders vermektedir."

Yusuf Has Hâcib tarafından 1069-1070 tarihinde yazılmış olan Kutadgu Bilig ile 1072-1073 tarihinde Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılmış olan Divanü Lügati't-Türk adlı eserler Türkçenin İslâm dünyasında kazandığı önemin o devirlerindeki bilinen işaretleridir. 1204 tarihinde Fahreddin Mübarekşah tarafından yazılmış olan Şecere-i Ensâb adlı eserde ise bu önemin giderek arttığı belirtilmektedir. Ancak Mübarekşah, Kaşgarlı'dan farklı olarak Türklerin başka kavimler üzerinde üstünlük sağlamalarında Türkçenin de büyük bir pay sahibi olduğu kanaatindedir:

"Türklerin başka kavimlere üstünlüklerinin başka sebepleri de vardır. Bunlardan biri şudur ki, Arapçadan sonra Türkçeden daha ince ve daha şerefli bir dil yoktur. Günümüzde ise Türkçe şimdiye kadar hiçbir çağda sahip olmadığı bir ölçüde rağbette bulunmaktadır. Bu, hükümdarın ve kumandanların çoğunun Türk olmasından ileri gelmektedir. En büyük başarıları sağlayan ve en varlıklı olan kimseler Türklerdir. Bu sebeple herkes Türkçe bilgisine ihtiyaç hissetmektedir." (Sayılı, 1994: 525-526)

Bunlardan başka 13. ve 14. asırlarda, yabancıların Türkçe öğrenmelerine yardımcı olmak için İslâm dünyasının çeşitli bölgelerinde, Türkçenin gramerini ve özelliklerini anlatan Arapça kitaplar kaleme alınmıştır. Ali Şir Nevaî'nin 15. yüzyılın sonunda, 1499 yılında kaleme aldığı Muhakemetü'l-Lügateyn adlı "iki dilin muhakemesi" esasına dayanan eserde ise, Türkçe ve Farsça mukayese edilmiştir. Türkçenin Farsçadan üstün bir dil olduğu savunulan söz konusu eserde, Türk gençlerinin Farsça şiir yazmaya meylettiklerini, hâlbuki Türkçenin bırakılarak başka dillere yönelmenin yanlış ve isabetsiz bir davranış olacağı ifade edilmiştir (*Barutçu Özönder, 1996:4*).

Demircan (1988: 35), Nevaî'nin söz konusu eserinin karşılaştırmalı dil bilim metoduna göre yazılmış en eski Türkçe kitap olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Demircan'a göre söz konusu eser, Türkçenin parçadan üstünlüğünü ispat etmek gibi değişik bir amaçla yazılmış olsa bile, yabancı dil öğretimi için metinler yazılmadan önce, ana dili ve yabancı dilin karşılaştırılarak öğrenme güçlüklerinin tespit edildiği karşılaştırmalı metin inceleme metodunun Türkçedeki en eski örneğini teşkil etmektedir. Özellikle 1950-1965 yılları arasında yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış olan karşılaştırmalı dil bilim metodunun 16. asırdaki ilk örneğini teşkil eden Muhakemetü'l-Lügateyn'de;

1. Karşılıkları tek kelime olarak Farsçada bulunmayan Türkçe kelimeler ve bunların anlamları ile yan anlamları,
2. Kafiye bakımından Türkçenin Farsçadan üstün olduğu,
3. Türkçede bulunan bazı eklerin Farsçada karşılığının bulunmadığı,
4. Pekiştirme olayının Farsçada bulunmadığı,
5. Farsçada olmadığı hâlde Türkçede bulunan işteş ve ettirgen çatı gibi hususlar anlatılmaktadır.

Türkçenin yabancılarla öğretimi konusunda

yapılan çalışmalardan biri de Osmanlı ordusu içinde devşirmelere, acemi oğlanlara ve Enderun'a alınan gençlere Türkçe öğretilmesidir. Bundan başka Fener Patrikhanesi öteden beri, tercüman yetiştirmek amacıyla, özel olarak belli sayıda Rum gencine Türkçe öğretmiştir. Tanzi-mattan sonra ise, azınlık çocuklarına Türk okullarına giriş izni verilmiştir. 1895 yılından itibaren de Türkçe öğretimi azınlık okullarına girmiş ve yabancı okul programlarında Türkçe derslerine yer verilmiştir (*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 Fransızcaya 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 tercüme yapmak, Türkiye siyasî ve iktisadî coğrafyası, mufassal Türkiye tarihi." (*Polvan, 1952:210*)

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*).

Avrupalıların Türkçe öğrenmesi, Osmanlı Devleti'yle kurdukları ticarî ve siyasî 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, Türkolojinin müstakil bir ilim dalı olarak doğmasını sağlamıştır:

Ercilasun (*1983: 43*), "Türkolojinin 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."

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

GRAMER-TERCÜME METODU

"Yöntem (methode, usûl), doğruya götüren olduğuna inanılan, belirlenen bir hedefe ulaştıracağı sanılan bir tercihtir. Her yöntemin kavramları ve terimleri diğerinden az çok farklıdır; yöntemler arasında farklılığa yol açan, o kavram ve terimlere dayalı olarak teşekkül ettirilen meraklarla ilgili sorular dizisidir. Kavram, terim ve so-

rular dizisini oluşturabilmiş arayışlara veya yürüyüşlere metod denir. Hangi alan için geçerlilik seviyesine çıkmış olursa olsun, bilimlik anlayış için bütün mesele, kavramlarını, terimlerini belirlemiş ve meraklar dizisini oluşturan sorular tertip edebilmiş olmaktır." (*Tural, 1995: V*)

Gramer-tercüme metodu, adından da anlaşılacağı üzere yabancı dil öğretiminde gramer bilgisini ve tercümeyi esas alan bir metottur. Ancak hemen belirtilmelidir ki konuya pek aşina olmayanların iddia ettikleri gibi bu metodun gayesi gramer ve tercüme bilgisi vermek değil; aksine gramer ve tercüme vasıtasıyla yabancı dil öğretmektir. Bu metoda göre tercüme, gramerin öğretilmesinde, gramer de yabancı dilin öğretilmesinde birer vasıtadan başka bir şey değildir. Bütün diğer dil öğretim metotlarında olduğu gibi, gramer-tercüme metodunda da asıl gaye yabancı dilin öğretilmesidir.

Esasen "bütün diğer dil öğretim metotları" denilmesini haklı kılacak ölçüde yabancı dil öğretim metodu da bulunmamaktadır. Başkan'a (*1994: 44*) göre iki temel metot vardır ve bunların dışında kalanları sözde metotlar veya bu temel metotların yeni birer versiyonu saymak icap eder. Direkt ve indirekt metotları temel metotlar olarak kabul eden Başkan, bir üçüncü metot olarak da bu iki temel metodun çeşitli bakımlardan birleştirilmesiyle meydana gelen eklektik metodun kabul edilebileceğini, ancak bunların dışında kalanların birer teknik olmaktan öteye gidemeyeceklerini ifade etmektedir:

"Her ne kadar yabancı-dil öğretimi alanında çeşitli yöntemlerin kullanılmasından söz edilmekteyse de, bunların birçoğu birer "sözde-yöntem" olmaktan pek öteye gitmemektedirler. Çünkü, ortada yalnızca iki tane temel yöntem bulunmaktadır. Bunlardan başkası, yalnızca bu iki temel yöntemin çeşitlemesi olarak yorumlanmalıdır. Bu iki yöntemden birincisi, insanın doğal konuşma eylemine dayanan "doğal/direk yöntem"; ikincisi ise, bu sözlü-dilin yazıya geçirilmiş biçimi-

mine yaslanan "düzenek/çeviri yöntemi" olarak bilinmektedir. Yeni bir yöntem söz konusu olacaksa, böyle bir şey ancak bu iki yöntemin çeşitli oranlarda birleştirilmeleri ile oluşan bir "karma yöntem" olabilir ki, buna da, hem sözlü hem de yazılı yöntemleri içerdiği için "tümleşik yöntem" adı verilebilir."

Bu konuda Sunel'in (1989:138-139) düşüncesi de Başkan gibidir. Sunel'e göre, her ne kadar yabancı dil öğretiminde değişik metotlardan söz edilse de, genel çerçeve ve temeldeki özellik bakımından biri "indirect (dolaylı) metot", diğeri "direct (doğrudan) metot" olmak üzere iki metot vardır. Sunel'in bu iki metot arasındaki fark ve bu farkın bir ölçüde ortadan kaldırılmasıyla meydana gelen eklektik metot konusundaki görüşleri şu şekildedir:

"Bilindiği gibi, dil önce bir şekiller bütünü sonra da bu şekillerin yan yana dizilişlerinden meydana gelen anlamlı ifadeler bütünüdür. İnsanın bir yabancı dili öğrenmesi demek, tamamiyle yeni bir şekiller bütünü ve diziliş sistemi benimsemesi, beyninin bir sistemden başka bir sisteme geçmesi demektir.

Yeni bir ifade sistemine geçerken ana dilin ifade sisteminden yararlanalım mı yoksa yararlanmayalım mı? İşte "direct metot" ile indirect metot" arasındaki temel fark bu soruya verilen cevap farkıdır. Geleneksel metot, klasik metot, dilbilgisi-çeviri metodu gibi değişik adlarla karşımıza çıkan "indirect metot" bu soruya "yararlanalım"; çeşitli değişiklikleri ile işit-gör metodu, bilişsel öğrenme metodu, kulak-dil alışkanlığı metodu, iletişimci yaklaşım gibi adlarla karşımıza çıkan "direct metot" ise "yararlanmayalım" cevabını veren metottur.

Ancak, şu hususu belirtmekte yarar vardır ki, son yıllarda -bildiğimiz kadarıyla fransızcanın öğretilmesinde- uygulanan metot, teknik ve kullanılan materyaller bu soruyu kesin bir biçimde "yararlanalım mı yoksa yararlanmayalım mı" şeklinde değil, hangi aşamada, nelerden, hangi

Ölçülerde yararlanılabilir şekline dönüştürmüştür."

Yalnız burada hemen ilâve edilmelidir ki, yukarıda söz konusu edilen iki temel metot arasındaki fark, sadece yeni bir ifade sistemine geçilirken ana dilin ifade sisteminden yararlanılıp yararlanamaması meselesinden ibaret değildir. Aynı zamanda yabancı dilin ana dili gibi mi yoksa yabancı dil gibi mi öğretilip öğretilmeyeceği meselesidir.

Bu çerçevede gramer-tercüme metoduna bir tepki olarak doğan direkt metoda göre öğrencinin yabancı dili tıpkı ana dili öğretiminde olduğu gibi dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindeki faaliyet sıralamasına göre öğrenmesi esastır. Bu metodun bütün dil felsefesi ana dil gibi yabancı dilin de gramersiz öğrenilip konuşulabileceği düşüncesi üzerine kurulmuştur. Hâl böyle olunca bu metoda göre gramer tıpkı ana dili öğretiminde olduğu gibi bir ön söz değil, son söz hükmündedir. Yani bu iki temel metottan gramer-tercüme metodu dil ve gramer öğretiminde tümünden gelimi, direkt metot ise tüme varımı esas almaktadır.

Bu iki ve birbirine zıt metodun hedef kitlesi de birbirleriyle aynı değildir.

Türkçeyi belli bir dili bilen insanlara öğretmek ile farklı dilleri bilen insanlara öğretmek arasında fark vardır. Belli bir dili bilen insanlara öğretirken öğrencinin kendi dilinden hareket etmek mümkündür. Bu durumda öğrencinin dili ile Türkçe arasında karşılaştırma yapmak suretiyle iki dil arasında benzer ve farklı yönler ortaya konabilir ve öğretim bu esas üzerine oturtulabilir. Türkçeyi Türkiye'de çeşitli milliyet, dil ve kültüre mensup standart olmayan yabancı öğrenci grubuna öğretenlerin böyle bir imkanı yoktur.

Uysal, kendisiyle yapılan bir söyleşide, yabancılara Türkçe öğretiminde kitap hazırlamada karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu şeklindeki bir soruya "standart bir yabancı öğrenci bulunmayışı" cevabını vermektedir:

"Her şeyden önce Türkçe öğrenmek için

standart bir yabancı öğrenci'nin bulunmayışı!... Nitekim bizim Türkçe Bölümü'ne, her yıl, ortalama 40 ülkeden öğrenci gelmektedir. Böylesine çeşitlilik gösteren yabancıları, başka başka konular ilgilendirmektedir... Sonra, her ülke öğrencisinin, öğrendiği yabancı dili algılaması değişiklikler göstermektedir. Hele Arap ülkeleriyle İrandan gelen öğrencilerin, "Latin harfleriyle" Türkçe yazabilmek için gösterdikleri çaba ve kaybettikleri zaman; hiçbir zaman Batılı öğrencilerinkile karşılaştırılmaz. Uzak-Doğu ülkelerinden gelen öğrencilerinse ayrıca öğrendikleri dili "doğru telaffuz" için harcadıkları çaba ve zaman, diğerlerinden daha fazladır... Üstelik, fakülte sınavlarını kazanıp da Türkçe öğrenmeye gelen YÖK öğrencileri; kendi dallarındaki konuları içeren Türkçe dersleri istemektedirler. İşte böylesine değişik ülkeden gelen, dil yapıları ve kültür düzeyleri birbirlerine hiç uymayan, ayrıca da ülkelerindeki eğitim yöntemleri son derece farklı olan bütün bu öğrenciler; aynı sınıfta toplanarak ders yapacaklardır ve bunlar için de Türkçe kitabı gerekmektedir. Ayrıca da bu kitap yabancı bir dille açıklamalı olmayacaktır; çünkü o sınıftaki öğrencilerin, yeterli bir ortak dili bulunmamaktadır." (*Çotuksöken, 1991: 65-66*)

Başkan (1994: 45) ise, standart bir grup oluşturan yabancı dil öğrenen Türk öğrencilere gramer-tercüme metodunun değil, Batı ülkelerinde evrensel bir öğrenci topluluğu için geliştirilen diğer dil Öğretim metodlarının uygulanmasına karşı çıkar ve Türkiye'deki yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın sebebini Batı ülkelerinde geliştirilmiş olan yaklaşımlara, yöntemlere, uyarlamalara ve yordamlara sıkı sıkıya ve körü körüne bağlı kalınması olarak gösterir:

"Şurası unutulmamalıdır ki, Batı ülkelerinde düzenlenmiş olan öğretim yolları, ilk başlarda sömürgeler için, daha sonra da evrensel bir öğrenci topluluğu için geliştirilmiş gibidir. Oysa, anadili Türkçe olan, ve dünya görüşü "Türkiyeli" olarak kalıplaşan öğrencilere, bu gibi yabancı yollar tümü ile tıpatıp uymamaktadır. Eğer

Türkiye'de yabancı-dil öğretimi başarı ile çözümlenmek isteniyorsa, o zaman yapılacak tek şey, dış ülkelerdeki moda akımların, oldukları gibi uygulanmaları değil, bu gibi kopye izlencelerin yerine, öğrencilerin yatkınlıklarına dayanan özgün izlencelerin geliştirilmeleridir." (*Başkan, 1994; Said, 1982*)

Başkan, geliştirilecek programlarda da, konuşma dili yerine yazı diline önem verilmesi gerektiğini belirtir. Çünkü, ona göre, Türk çocuklarının, eğer birbirleriyle İngilizce konuşmaları beklenmiyorsa, yabancılarla yabancı dil konuşma imkânları yoktur. Ancak her Türk çocuğu isterse yabancı-dilde kitap ve dergi okuyup bilgi edinebilir ve yazı yazabilir (Başkan, 1994: 46). Bunu kolaylaştırmak için de yabancı dilin ortak kelimelerden yola çıkılarak öğretilmesi gerekir:

"Gerçekten, anadil Türkçeyi son derecede yetkin olarak kullanabilen kişilere, sözgelimi (university, professor, parliament, doctor, taxi) gibi, Fralmingce [Fr.-f Alm.+ İng. + -ce = Fralmingce < Fr-alm-ing-ce. j ile ortak bir sözcük dağarcığından yola çıkılarak yabancı-dili kolayca öğretmek dururken, kendilerine çok aykırı gelebilecek olan bir dil-düzenegi kuralları ile onları bunaltmak, ve böylece yabancı-dilden soğutmak çok üzücü bir durum olarak süregelmektedir."

Eyüboğlu (1982:309) ise, öğrencinin ana diliyle temasını tamamiyle kesmesine yol açtığı için direkt metoda karşı çıkar ve yabancı dil öğretiminin daima ana dille olan teması kaybettirmeden yapılması gerektiği şeklinde bir görüş serdedir:

"Yabancı dil tedrisatı hiçbir zaman ana dille teması kaybetmemelidir ve daima *ikinci dil* olarak kalmalıdır. Bu itibarla çocukları erkenden ana dillerinden ayırmak çok tehlikeli olabilir. Düşünmeğe yabancı bir dilde başlamış olan çocuk gayet tuhaf bir mahlûk olabilir: ne tam mânasile kendisi, ne de tam mânasile başkası!.. Memleketimizde bu âkıbete uğramış olanlar maalesef pek çoktur. Türk çocuğunun dimağı dü-

şünmeğe Türk dilinde açılmalıdır. Aksi takdirde yabancı dil fayda değil zarar verir. Zihin terbiyesi dediğim şey ancak yabancı dilin ikinci bir dil olarak kalmasıyla mümkündür. Ana dilinin zararına olarak öğrenilmiş bir yabancı dilden daha gülünç bir şey tasavvur edemiyorum. Az çok sağlam bir ana dil kültürü olmadıkça yabancı dilden alınacak meyva adsız, tadsız, renksiz ağıza konmaz bir şey olacaktır. Kendi rengi olmayan başka birisinin rengele zenginleşemez."

Gramer-tercüme metodu ve direkt metodu arasında bulunan bir diğer farklılık da metodların uygulayıcıları durumunda olan öğretmenler konusundadır. Bu iki metodun bu konudaki tavırları da tıpkı hitap ettikleri öğrenci kitlesi karşısındaki tavırları gibidir. Direkt metodun uygulayıcı olan öğreticinin sadece öğrettiği yabancı dili bilmesi gerekirken, gramer-tercüme metodunun uygulayıcısı olan öğreticinin hem öğrettiği dili hem de öğrencinin ana dilini bilmek mecburiyeti vardır.

Gramer-tercüme metodu, bir çeşit karşılaştırmalı dil öğretimi metodu demektir. Bu sebeple öğretmen her iki dili de ne kadar iyi bilirse, sonuç da o kadar başarılı olacaktır. Çünkü öğretici ana dili ile öğretilen yabancı dil arasında mukayese yaparak bu iki dildeki ortak hususlara değil, farklı hususlara yönelecektir. Bu çerçevede gramer-tercüme metodunun uygulayıcısı olan öğretici de bulunması gereken vasıflar şunlar olabilir:

1. Dil bilim bilgisi,
2. Her iki dilde de dil ehliyeti,
3. Disiplinli çalışma yeteneği,
4. Dil öğretimini akademik bir çalışma olarak nitelendirmesi,
5. Bugünkü teknik imkânların dil öğretimi için temin ettikleri rasyonel kaynak ve ortamları inceleme ve kullanma arzusu,
6. Dilin boşlukta, kültürün yaşayan akıcılığından uzak bir şekilde öğrenilemeyeceği hakikatinin eğitimciler, dil bilimciler, filologlar ve dil öğretmenleri tarafından bi-

linmesi ve kabul edilmesi,

7. Dil öğretiminin dünya barışı için öneminin bilinmesi (*Sarier, 1969:57*).

Bu hususlara bir de Başkan'ın dile getirdiği başarılı bir öğreticinin yabancı değil, yerli öğretici olması gerektiği şeklindeki görüş ilâve edilebilir. Başkan'a (1994: 46) göre Türkiyeli öğrencilere en iyi yabancı dil ancak Türkiyeli öğretmenler tarafından öğretilir:

"... *Türkiyeli öğrenciler'e* yabancı-dili en iyi öğretecek olan kişilerin, sanıldığı gibi, başka bir ortamdan gelmiş olan yabancı öğretmenler olmayıp; tam tersine, Türkiyeli öğrencilerin tüm dünya görüşünü, düşünüş biçimini, ruhsal yapısını, ve davranış düzenini yakından bilen *Türkiyeli dil öğretmenleri* olduğudur. Öğrencinin sıkıntısını kendisi geçinmemiş olan yabancı bir uzmandan, belki danışman olarak yararlanılabilir. Ama, yabancı-dil öğretimindeki gereçlerin kotarılmaları ve bunların dersliklerde kullanılmaları, son çözümde, gene *yerli öğretmenler* tarafından gerçekleştirilmelidir."

Eyüboğlu (1982: 310) da, İngilizlerin kendi ülkelerinde yabancı dil öğretiminde yabancı öğretici kullanmayı prensip olarak kabul etmediklerini belirtmektedir. İngilizlerin böyle bir prensibi benimsememelerini, yabancı dil öğretiminin ana dili öğretimine sağladığı katkıyla açıklayan Eyüboğlu'nun bu husustaki müşahedesini ise şöyledir:

"İngiliz mekteplerinde beni en çok hayrete düşüren şeylerden birisi de yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dili hiç iyi konuşmamaları olmuştu. Bunu evvelâ İngilizlerin yabancı dil tedrisatını ihmâl ettiklerine hamlettim. Fakat sonradan anladım ki İngilizler yabancı dil tedrisatından iyi konuşmaktan daha ehemmiyetli şeyler bekliyorlardı. Aynı düşünce ile İngilizler en serbest mekteplerde bile ecnebi öğretmen kullanmamağı bir prensip olarak kabul etmiştir."

Gramer-tercüme metoduna göre, yabancı dilin grameri öğrenilmeden; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil faaliyetlerinde başarı

gösterilmesi mümkün değildir. Elbette burada sözü geçen gramer, pedagojik bir gramerdir. Gramer-tercüme metoduyla önem kazanmış olan pedagojik gramer kavramı ise, "Bir dilin dil öğretimi, yıllık plân tasarımı ya da öğretim araçlarının hazırlanması gibi pedagojik bir niyetle tasarlanmış dil bilgisidir." şeklinde açıklanmaktadır (Aydın, 1996:9).

Gramer öğretimine geçmeden önce, gramer öğretiminde bir vasıta vazifesi gören tercüme ve gramer hakkında bilgi vermekte fayda vardır. Zira gramer-tercüme metodu, biri tercüme, diğeri gramer olmak üzere iki esas üzerine kurulmuştur. Burada bu iki esastan ilk olarak tercümeğe yer verilmiştir. Çünkü gramer-tercüme metodu, gramerin onun vasıtasıyla, daha doğrusu ana dilin grameri vasıtasıyla yabancı dilin gramerinin öğretildiği bir metottur.

Yabancı Dil Öğretiminde Vasıta Olarak Tercüme

Gramer-tercüme metoduna göre, tıpkı gramer gibi, tercüme de bir gaye değil, bir vasıttır. Gaye, direkt metotta olduğu gibi yabancı dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil faaliyetlerini yapabilmektir. Ancak bu faaliyetlerin yapılabilmesi için bir öğretim vasıtasına ihtiyaç vardır. Gramer-tercüme metodu, bu vasıtayı adından da anlaşılacağı üzere gramer ve tercüme olarak belirlemiştir.

Bu iki vasıtanın kullanılmasıyla yabancı dil öğretiminde varılmak istenen gayeler ise şöyle sıralanabilir:

"a) Öğrencinin her iki dil arasında 'gidiş-geliş' yoluyla, her iki dilin kullanımı ve kullanımlar arasındaki ayrımlar konusunda somut tasarımlar edinmesi;

b) Yabancı dilin dilbilgisi kurallarına ilişkin olarak verilmiş bilgilerin -özellikle anadilden yabancı dile yapılacak çevirilerin yardımıyla-somut örneklerden yansımaları;

c) Yabancı dildeki bildirim anlam yükünden bir şey yitirmeksizin -ya da "elden geldiğince yitirmeksizin"- ana dile getirebilmesi amacıyla öğrencinin ana dilinin tüm olanaklarını, bu dilin anlatımını koruyarak zorlamaya alışması. Bu işlev, çok yönlü bir yapı taşımamasından ötürü, araç olarak çevirinin belki de en temel işlevidir. Çünkü örneğin yabancı dilden Türkçeye çeviri yapacak olan bir öğrenci, bu yolla bir anlamda kendi ana dilindeki zenginlikleri bulmaya yönelik bir yöne de girmiş olacaktır. Başka deyişle her iki dil arasında eşdeğerliği sağlama çabası, yabancı dil öğrenimine bulunacağı katkının yanı sıra, öğrenciyi kendi ana diline götüren bir yol olma niteliğini de kazanır." (Cemal, 1978:47-48)

Görüldüğü gibi, tercümenin vasıta olarak dil öğretiminde kullanılması sadece öğrenilen yabancı dil açısından değil, ana dili açısından da çeşitli faydalar temin etmektedir. Bu çerçevede yabancı dil öğretiminin aynı zamanda ana dili öğretimi demek olduğu pekâlâ ifade edilebilir. Nitekim Eyüboğlu (1982:310), İngiltere'de gramer-tercüme metoduna göre yabancı dil öğretimi yapılmasının, bu metodun bir gayesinin de öğrencileri ana dillerinin idrâkine vardırarak olduğu şeklinde değerlendirir. Eyüboğlu'nun bir İngiliz Fransızca öğreticisinin yabancı dil dersinde gramer-tercüme metodunu nasıl uyguladığı konusunda verdiği bilgi ise şöyledir:

"Başka bir öğretmen talebelere İngilizce ve Fransızca kelimeleri mukayese ettiriyor ve her iki dilde aynı şeyi ifade eden kelimelerin birbirlerinden ne itibarla ayrıldıklarını, şümulü itibarile hangisinin daha zengin olduğunu soruyordu. Yavaş yavaş kelimelerden cümlelere geçiyor ve dersin sonunda Fransızca'yı İngilizceden ayıran esaslı farklardan birine varlıyordu. Bu usulün gayesi sarihtir: Talebeleri ana dillerinin olgun bir idrâkine vardırarak."

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde isim hâl eklerinin öğretimi konusundaki bazı görüşleri ele alan Özkan (1994:42) ise, isim hâl ekleriy-

le ilgili yapılan yanlışlarının en önemli sebebinin ana dildeki farklılıklar ve ana dilin eğilimlerinin öğrenilen dile aktarılması olduğunu belirtir ve bu konuda dil bilimci Wagner'in ana dilin, öğrenilen dile etkileri üzerinde yaptığı şu değerlendirmeye yer verir:

1. Yabancı dili öğrenen herkes zaten bir dili; kendi ana dilini konuşmaktadır. Her yeni dil, ana dili temelinde dayanılarak öğrenilecektir. Dolayısıyla bu tür dil öğrenim süreci, ana dilini edinme sürecinden ayrılıklar gösterecektir.
2. Her dilin kendisine özgü yapısı vardır. Öğrenilecek dil ana dilinden az ya da çok, bir ölçüde ayrılacaktır.
3. Öğrenci, ana dilinin özelliklerini yabancı dile aktarma eğilimindedir. Dil ile ilgili özellikler her iki dilde de ortaksa, öğrenme süreci bundan çok yararlanacaktır. Ama eğer yabancı dilin özellikleri şekil açısından farklılıklar gösteriyorsa, ana dilinden yapılacak aktarım, yanlışlara yol açacaktır.
4. Ana dilinin özelliklerinden sapma gösteren yabancı dil özellikleri, benzeyen ya da aynı olan özelliklere oranla daha zor öğrenilir. Ayrılıklar ne kadar büyükse öğrenme güçlükleri de o kadar büyüktür.
5. Ana dili ve yabancı dil özellikleri konusunda yapılacak sistemli karşılaştırma yoluyla, beklenilebilecek güçlükler ve muhtemel girişim (aktarım) yanlışları önceden belirlenerek dil bilimi açısından açıklanabilir.

Başkan'a (1983:140) göre, yabancı dil öğretiminde başarılı olamamanın en önemli sebebi, yabancı dilin bütününe eldeki imkânlarla ve ayrılan süreye bakılmaksızın, hiç de gerçekçi olmayan bir boş umut ile öğretmeye kalkışmaktır. Hâlbuki bu konuda "amaç daraltmasına gidilip de dört temel dil faaliyetinden bir tanesine ağırlık

verilerek öbürlerine basamaklı olarak geçilmeye çalışılsa, o zaman belki kısıtlı süre içerisinde, öğrencinin ve Öğreticinin yeteneklerine bağlı olarak ve de yararlanılabilecek imkânlar ölçüsünde, belli bir başarı düzeyi tutturmak mümkündür. Aksi hâlde mevcut olumsuz şartlarda bir kişiye hem dinleyerek hem de okuyarak anlamayı; aynı şekilde, hem söyleyerek hem de yazarak anlatmayı öğretmek neredeyse imkânsızdır. O hâlde, şimdiye kadar uygulanan yabancı dil öğretim programından vazgeçilmeli ve dört temel dil faaliyeti arasında bir seçme yapılmalıdır. Bu seçmede tercihini okuma-anlama faaliyeti yönünde yapan Başkan, bunun için de yabancı dil öğretiminde gramer-tercüme metodunu salık verir:

"Öte yandan, anadili öğretimindeki tek dilden ayrı olarak, yabancı dil öğretiminde iki ayrı dil söz konusu olduğundan, yalnızca bu dört becerinin kazandırılması ile yetinmeyerek, yabancı dil ve Türkçe arasında karşılıklı olarak ve her iki yönde de işleyecek biçimde bir "çeviri becerisi" de ayrıca kazandırılmalıdır. Çeviri konusunda yabancı dilin iyice öğrenilmesini beklemek hiç de gerekmemektedir. Öğrenildiği oranda, bir yandan da çeviri yaptırma yolu ile, öğrencinin, yabancı dili doğru olarak öğrenip öğrenmemekte olduğu da sağlıklı bir biçimde denetlenmiş olunur. Yabancı dili çok iyi bilen birisi bile ya Türkçedeki incelikleri anlamadığı için ya da yabancı dilin karşılıklarını bozuk bir Türkçe ile yansıttığı için, çeviri işine kalkınca kimi kez gülünç durumlara düşebilmektedir."

Dil faaliyetlerindeki önce anlama, sonra konuşma, daha sonra okuma ve en son yazma şeklindeki sıralamanın yabancı dil öğretimindeki gayeye göre değişebileceği görüşünü savunan Kocaman (1983:119) ise, özellikle yetişkinlerin öğretiminde okuma faaliyetine öncelik verilmesinin artık düşünülmeye başlandığını ifade etmektedir:

"Amaçlarda görülen sınırlama 1940'larda tartışmasız kabul edilen dinleme, konuşma, oku-

ma, yazma biçimindeki beceri sıralamasının değişmezliğini de sarsmıştır. Bu becerilerin, öğretimde kullanıma sıralarının kesinlik taşımadığı, kimi durumlarda (Örn. yetişkinlerin öğretiminde) okuma becerisiyle başlanılabileceği düşünülmeye başlamıştır."

Dil öğreniminde gayenin önemine dikkat çeken Özcan (1997:50-51) da; dil öğrenmeye başlayan birinin önce ihtiyaç analizi yapması ve sonra da dil faaliyetlerinde bir sınırlamaya gitmesi gerektiği görüşündedir:

"İnsanlar dili hemen konuşmak ve yazmak için zorlanmamak. Bunun yerine mümkün olduğunca okumaya, dinlemeye zorlamalılar kendilerini. Ama maalesef çok hazırcı bir ortamdayız. İnsanlara 90 saatte yabancı dil öğretmeyi vadeden kurslar var. Evet, eğitimci 90 saatte o dilin bütün kurallarını anlatabilir. Ama bu öğrencinin tüm bunları anlayıp kullanabileceğini göstermez. İnsanlarda bir sihirli değnek sayesinde çok kısa sürede kuş gibi ötme isteği var. Dil öğrenirken hemen üretim safhasına (konuşma, yazma) safhasına atlamamalı. Bu kısım biraz geciktirilmeli. Aslında dil öğrenmek doğum yapmak gibidir. Ebeler (öğretmenler), çocuğun (dilin) doğmasına yardımcı olurlar.

Dil öğrenmeye başlayan bir insan önce ihtiyaç analizi yapmalıdır. Ben bir dili ne için ve hangi yönleri ile öğrenmeliyim? Hem yazmak, hem konuşmak, hem okumak, hem de dinlemek. Çoğu zaman bunların hepsini öğrenmek bir ihtiyaç olmadığı halde kişi kendini hepsini öğrenmeye zorluyor ve sonuç başarısızlık oluyor. Örneğin bir doktor kendi alanında çıkan İngilizce yazıları okuyup anlayabiliyorsa İngilizceyi kullanıyor demektir. Bu doktorun İngilizce konuşamaması bir eksiklik değildir."

Görüldüğü gibi yabancı dil öğretiminin bir bütün olduğu görüşü hemen her şart için geçerli değildir. Aksine öğrenciye dört temel dil faaliyetini, yani dinleme, konuşma, okuma ve yazma

faaliyetlerinin hepsini aynı zamanda vermemek gerekir. Öğrenci önce okuma ve anlama faaliyetini geliştirdikten sonra, eğer ihtiyaç varsa diğer faaliyetlere de geçebilir. Türkçeyi, Türkçe kitapları okumak ve incelemek için öğrenen bir yabancı dinleme ve konuşma faaliyetine ihtiyacı yoktur.

Yabancı dil öğretiminde tercümeğe yer verilmemesi gerektiği görüşünde olanlar, insanın ana dilini dil bilgisine ihtiyaç duymadan öğrendiği gerçeğinden hareket etmektedirler. Dil bilgisine yer verilmesini isteyenler ise yabancı dilin ana dili gibi öğrenilme şartlarının mevcut olmadığını gerekçe göstererek yabancı dilin ancak dil bilgisi yoluyla öğrenilebileceğini ifade etmektedirler.

Dil öğretimi için ileri sürülen görüşler ancak belli metotlar için geçerlidir.

Kaldı ki, çocuk ana dilini öğrenirken dört temel faaliyeti aynı anda yapmamaktadır. Önce dinleme ve daha sonra konuşma faaliyetinde bulunmaktadır. Okuma ve yazma ise belli bir yaştan sonra daha çok örgün eğitim yoluyla kazanılan faaliyetlerdir. Bu çerçeveden hareket edildiği takdirde bir yetişkin için önce okuma ve yazma, daha sonra da dinleme ve konuşma faaliyeti şeklinde bir sıralama yapmak icap eder. Kaldı ki yabancı dil bilmek dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinin tamamını birden bilmek demek değildir. Konuşmayı bildiği hâlde okuma ve yazma bilmeyen birinin nasıl kendi ana dilini bilmediği söylenemez ise, okuma ve yazma bildiği hâlde bir yabancı dili çok iyi konuşamayan birinin de o yabancı dili bilmediği öyle söylenemez. Çünkü Türkiye örneğinde olduğu gibi yabancı dil öğrenen Türk çocukları şayet birbirleriyle öğrendikleri yabancı dili konuşmayacaklarsa pratik konuşma dilini öğrenmenin hiçbir faydası yoktur. O hâlde konuşmadan ziyade okuma, yani tercüme öğretmek gerekir. Çünkü yabancı dil öğrenen bir kimse, eğer yabancı bir ülkede yaşamayacaksa veya tercümanlık yapmayacaksa, en rahat kitaplara ulaşabilir.

Yabancı Dil Öğretiminde Vasıta Olarak Gramer

Yabancı dil olarak gramer öğretimi büyük ölçüde ana dil olarak gramer öğretimine bağlıdır. Kendi ana dilinin gramerini öğrenmemiş veya öğretilmemiş bir kimseye yabancı dilin gramerini öğretmek zordur. Farber (1994:134), yabancı dil öğrenmek için insanın önce kendi ana dilini iyi bilmesi gerektiğini belirtir. Çünkü kişi bir yabancı dili ancak kendi ana dili ölçüsünde öğrenebilir. Şayet bir yabancı dili kendi ana dilinden daha iyi öğrenmişse öğrendiği yabancı dili ana dili yerine geçer. Bunun için yabancı dil öğreniminde ana dili vasıta olarak kullanılmalıdır.

Gramer-tercüme metoduna göre yapılan yabancı dil öğretiminde ana dili ve yabancı dilin grameri birer vasıta olarak kullanılmaktadır. Türkçenin Fransızlara öğretimi amacıyla bir Türk dili gramer kitabı yazan Deny (1941: İH), bu kitabın "Ön Söz"ünde, yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçenin gramerin yeri ve önemi konusunda şu açıklamayı yapmaktadır:

"Bu kitap, söylemesi bile lüzumsuz, bir hocanın takrir suretindeki tedrisleri yerini tutamaz, en iyi tesadüf hocası, yine elbette Boğaziçi'nin gelip gideni, veya İstanbul çarşısının sizi iltifatla karşılayan dükkâncısıdır.

Bununla beraber talebe kendisinden şunu saklamamak ki, Türkçeyi -hele bahis mevzuu yazı türkçesi olduğu zaman - ciddî surette öğrenmek oldukça çetindir; ve çok kere büyük bir tecrit hamlesi ister. Bunun için, böyle uzun bir el kitabının okunması ne kadar çetin görünürse görünsün, buna katlanması dahi kendisince zamandan bir tasarruf olacağına inanıyoruz."

Türkçeyi gramer vasıtasıyla öğrenmenin zamandan tasarruf sağlayacağına inanan Deny, Türkçenin gramerinin okunması hususunda ise Max Müller'in şu ifadelerine başvurur:

"Osmanlı Türklerinin söylediği lehçeye gelince, diyebiliriz ki, Türkçeyi söyleyip yazmak hususunda en ufak bir arzu beslenmemiş olsa da-

hi, bir Türkçe grameri okumak bile hakikî bir zevktir. Gramer sigalarını vücuda getiren hünerli tarz, bütün insıraf (déclinaison) ve tasrif (conjugaison) sistemlerinde hâkim olan kıyasılık hali, teşekküllerde baştan başa görülen... bir şeffaflık vaziyeti, lisanda tecelli eden, beşer zekâsının bu harikah kudretini hayrete düşürmekten hali kalamaz." (Müller, 1846'dan Deny, 1941: III)

Elöve ise, Deny'nin Müller'den naklettiği yukarıdaki ifadelere, bu ifadelerin yer aldığı eserin başka bir yerinde, onun Türkçenin gramerine hayranlığını belirttiği şu satırları ilâve etmektedir:

"İnsanın ancak en iptidaî ihtiyaçlarını anlatmaya yetecek kadar az miktarda köklerle, duyu ve düşüncenin en ince menevişlerini anlatabilen bir ifade aleti yapmak, manası belli belirsiz bir masterla sert bir emir maddesinden "vücubî ve inşaî" sigalar, "muzarî ve müstakbel" gibi zamanlar, çıkarmak, birbirine uymaz ses parçalarından her tarafı derli toplu, kaideli ve tamamiyle ahenkli bir fonetik sistemi yaratmak: işte insan zekâsının dilde işleyip meydana koyduğu eser budur. Dillerin bir çoğunda, bu iptidaî yaratış çığırından artık iz kalmamıştır... Halbuki, bunun aksine olarak, türkçenin gramerinde tamamiyle saf bir dil yapısı görüyoruz; bu öyle bir gramerdir ki, bir billur kovan içinde bal peteklerinin oluşunu nasıl seyredebilirsek, onda da düşüncenin iç oluşlarını öyle seyredebiliriz.

Yüksek bir şarkiyatçı âlim (orientaliste), Türk dili hakkında: - İnsan bu dilin yüce bir ilim akademiyası müzakerelerinden çıkmış olduğu zannına düşebilir, demişti." (Müller, 1846'dan Elöve, 1941: III)

Yabancı Türkologlardan Deny ve Müller'in de yukarıda belirttikleri gibi Türkçe dünyanın en kurallı dillerinden biridir. Yine yabancı Türkologlardan Bazin Türkçenin kurallılığı ile ilgili olarak, "bilgisayar programında düzenlenmiş kadar düzenli ve kurallı bir dil" açıklamasında bulunurken (Çotuksöken, 1991: 68; Vandewalle (1988: 62), Türkçedeki kurallar sisteminin işleyişini satranç oyununa benzetmektedir:

"Yıllar boyunca Türkçenin kurallar sisteminin işleyişini inceledikçe satranç oyununa olan yakınlığının hep daha çok farkına varıyorum. Satrançta kurallar mantıklı, basit ve az sayıda. Çok kısa bir zaman içerisinde öğrenilebilir. Yedi yaşındaki bir çocuk bile satranç oynamayı öğrenebilir. Temeldeki bu kolaylığa rağmen satranç oynayan kişi hayatı boyunca sıkılmaz. Oynama imkânları sınırsızdır. Dünya şampiyonluğunu kazanmak için olağanüstü yetenek ve beceri lazım. Bütün bu nedenlerle satranç oyununun ideal bir oyun olduğunu söyleyebiliriz. Aynı durumun Türkçe'nin dilsel sisteminde bulunması da bence Türk dilinin en büyüleyici özelliğidir."

Kaya'ya (1994:11) göre ise, yabancıların, bilim akademikerince hazırlanmış kadar düzenli ve kurallı bir dil olan Türkçeyi Öğrenmeleri hiç de zor değildir ve Türkçenin öğrenilmesindeki kolaylık;

1. Gramerinin zorlaştırılmamış olmasından,
2. Harf-i tarif ve ön ek kullanamamasından,
3. Düzensiz çokluk şekillerinin olmamasından,
4. Düzensiz isim çekimlerinin olamamasından,
5. Düzensiz fiil çekimlerinin olmamasından kaynaklanmaktadır.

"Dil bizden çok akıllı, daha pek çok malûmatlı bir varlıktır, her dakika kulağımıza efsaneler fısıldar, destanlar okur, fakat biz bu eser ve vekayii anlamaktan uzağız. Bilmeyiz ki dilin de bir dili vardır. Dilcinin vazifesi bu (dilini dilini öğretmek) tir. Dil bize insanlığı büyüklüğü ve acizleriyle söyler, yalnız onunla konuşmasını bilmeliyiz." şeklinde düşünen ve grameri "dilini dili" olarak gören Dilemre (1939: LKIV) ise, ana dilini iyi bilmeyen bir kimsenin yabancı dil öğrenmesinin de mümkün olmadığı kanaatini taşımaktadır:

"Bir yabancı dili öğrenmek demek evvela o dil hangi tasavvuru hangi ses mürekkebine bağlıyor, onu öğrenmek ve sonra dizim mukavelesi-

ni anadilimizde carî olan mukavelât ile karşılaştırıp aradaki farkları elde etmekle olur. Kendi dilinin bütün tasavvuratına malik olmayan bir ferd yabancı dil yapamaz."

Banguoğlu'na (1995:19) göre pratik bir bilgi kolu olan gramer insana dilin doğru yazılıp okunması ve doğru konuşulması usullerini gösterir:

"Öğretimlik (classique) tarifine göre pratik bir bilgi kolu olan gramer bize bir dilin doğru yazılıp okunması ve doğru konuşulması usullerini gösterir. Dili iyi kullanma (bon usage) sanatını öğretir. Düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamamıza ve anlatmamıza yardım eder. Gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye de alışırız. Bu bilgi dil düzeninin koruyucuyudur."

Cemiloğlu'na (1990: 57) göre ise, Türk çocuklarının Türk dilini iyi kullanmaları için onlara Türkçenin gramerini iyi öğretmek gerekir. Bunun için de gramerin müstakil bir ders olarak okutulması teklifinde bulunan Cemiloğlu, orta öğretim okullarında gramerin müstakil bir ders olarak okutulmasını da eleştiri konusu yapar:

"Halbuki dili iyi kullanmanın temel şartlarından biri Türkçe gramere, sestem cümle bilgisine kadar tam hakim olmak, dilin yapısını, cümlelerin yapı ve anlam değerlerini iyi öğrenmeye bağlıdır. Bu açıdan ilgili okullarımızda, Dilbilgisi dersi müstakil ders haline getirilmeli, bu konuda yetkili ilim adamlarının hazırlayacağı bir program dahilinde ve dilimizi iyi kullanan şahsiyetlerin eserlerinden alınan seçme parçalardan hareketle bu ders öğrencilerimize lâyık şekilde öğretilmelidir."

Türkiye'de Türkçe öğretiminde dilbilimin yerini tespit etmeye çalıştığı bir çalışmada; "Herhangi bir dil öğretilcekse öncelikle o dile ilişkin açıklama ve kuralların düzenli bir biçimde belirlenmesi gerekmez mi?" sorusunu soran ve bu soruya cevap arayan Sezer (1990:40); ana dili öğretiminde dil bilgisinin yerini konu edindi-

ği bir başka çalışmasında ise Sezer (1994:113), hem ana dili hem de yabancı dil için gramer öğretiminin gerekliliği üzerinde ısrarla durur ve bu konuda sunduğu bir bildiriye kendi hayatından verdiği bir örnekle başlar:

"İki yıl önce, yabancı dil eğitimi konulu bir toplantıda, dilbilgisi öğretiminin gerekli olduğunu savunun bir bildiri sunmuştum. Doğrusu burada "savunma" sözcüğünün tam yerine oturduğunu söylemeliyim, çünkü toplantıda sunulan diğer bildirimlerde dilbilgisi öğretimine ya hiç değinilmiyordu, ya da dilbilgisi öğretiminin gereksizliği, iki kere iki dört eder, türünden bir gerçekmiş gibi savunuluyordu.

Toplantıda bir bildiri sunan Amerikalı bir Bilkent Üniversitesi öğretim üyesi meslektaşım, panelde, benim "çağdışı" olmuş, "eski moda", "tutucu" bulduğu bildirim, sanıyorum, biraz da benim gibi "fosillere" esaslı bir ders vermek ve tarihten bütünüyle silmek üzere saldırdı.

Şimdi burada "Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri" gibi başlığıyla bir bildiri sunduğumu duymuş olsa, sanıyorum, benim tedavi kabul etmez bir fosil olduğumu düşündü, öyle ya, yabancı dil eğitiminde dilbilgisinin yeri yokken, bir de anadili öğretimine dilbilgisini sokmaya çalışmak iyiden iyiye "çağdışı" olmaktadır.

Sözünü etliğim Amerikalı meslektaşım, panelde, dilbilgisi öğretiminin gereksizliğini savunup benim tutucu görüşlerimi eleştirirken, doğrusu kendini biraz fazla kaptırdı. Kendi Özel yaşamından bile örnekler verdi. Kendi ifadesine göre, kendisi okulda dilbilgisi eğitimi denebilecek bir şeyle karşılaşmamıştı, ama bu onun İngilizce iletişim sağlamasını da iyi bir İngilizce öğretmeni olmasını da engellememişti. Hatta kendisi, kesme imi ile yazılan "it's" ile "its" sözcüğü arasındaki farkı, ancak Amerika'da beş yıl İngilizce öğretmenliği yaptıktan sonra, anlayabilmişti.

Ben sayın meslektaşım bizim öğrencilerimizin Amerika'da İngilizce öğretmenliği yapmadıklarını, ayrıca anadillerinin de İngilizce olma-

dığını anımsattım. Yine de bizim öğrencilerimizin zekâlarını göz önüne alarak, onların da, it's ile its arasındaki farkı 5 yıl içinde öğrenebileceklerini varsayabileceğimizi söyledim. Ne var ki insan ömrü yüz bin yıllarla ölçülmediğine göre bu hızla dil öğrenmenin biraz yavaş kalabileceğini belirttim."

Sezer'in de belirttiği gibi yabancı dil öğretiminde gramer öğretimi, öğretimin süresinin kısaltmasına hizmet ettiği için gereklidir. Ancak gramer öğretiminde ana dili öğretimi ile yabancı dil öğretimi arasında esaslı bir fark vardır. Ana dili öğretiminde gramer örnekten kurula doğru yapılması gerekirken, yabancı dil öğretiminde kuraldan örneğe doğru yapılması gerekmektedir. Yani ana dili olarak gramer öğretiminde tüme varım, yabancı dil olarak gramer öğretiminde tümenden gelim metodu uygulanmalıdır. Bu hususta yabancı dil öğretiminde ana dili öğretimini esas alan direkt metot, tüme varımı, gramer-tercüme metodu ise tümenden gelimi uygulamaktadır.

Schwenk (1993: 35), ana dili ve yabancı dil öğretiminde gramer konulu makalesinde, gramer öğretimini ana dili için gramer ve yabancı dil için gramer şeklinde iki kısımda ele alır ve bu ikisi arasındaki münasebeti Rus dil psikoloğu Wygolzki'nin şu şekilde formüle ettiğini belirtir: Ana dilde hareket aşağıdan yukarıya doğrudur. Yani pratikten düşünceye doğrudur. Yabancı dilde ise tam tersine yukarıdan aşağıya doğrudur .

Dili "bir avadanlık, bir alet takımı" şeklinde ele alan ve dil öğrenmeyi bir zanaatın öğrenilmesine benzeten Gemalmaz (1994: 79) da; ana dili ve yabancı dil açısından gramer öğrenimi arasındaki farka dikkat çeker ve konuyu tıpkı Wygolzki gibi değerlendirir:

"Bir avadanlık olarak ele aldığımız dilin de her ögesinin -bundan böyle dilin aletlerinden her birini öge olarak adlandıracağız- kendisine özgü bir yapısının ve kullanımının olması tabiidir. Bir dilin ögelerini kullanmayı, bir zanaatın aletlerini kullanmayı öğrendiğimiz gibi ya sınama yanılma

yoluyla ya da kullanım kılavuzunu -dilin gramerini- adım adım izleyerek öğreniriz. Bu yollardan ilkinde anadilimizi, ikincisine ise daha çok bir yabancı dili öğrenirken başvururuz; ve muhakkak bir çıraklık (öğrencilik) devresi geçiririz."

Ancak burada geçirilen çıraklık devresi ile ilgili olarak hatırlanması gereken bir husus vardır. Bu da ana dili ile yabancı dilin öğrenilme yaşıdır. İnsan ana dilini birinci dil olarak öğrenir. Yani bebeklikten itibaren öğrenmeye başlar. Yabancı dili ise ikinci dil olarak, ana dilinden sonra öğrenmeye başlar. Bu durumda konuyu biri çocuklar ve diğeri yetişkinler açısından olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirmek gerekir:

"Yabancı dilin öğretileceği insan çocuk değilse psikolojik bir problem ortaya çıkar. Çocuk anadilin yapısına endüksiyon yoluyla varır. Muhakemesi gelişmiş ve anadilini kazanmış olan yetişkin artık bu endüksiyon yolunu kullanmak için psikolojik bakımdan iyi bir süje değildir. Sabırsızdır bir defa, ikincisi çocuk gibi bihaber olarak endüksiyon yapma yoluna gidemez, çünkü bütün dillerin kendi anadili gibi bir kaideler sistemi olduğunu bilir. Ve derhal mantık yoluyla bu kaideyi öğrenmek ister." (Özakpınar, 1978:211)

Gramer, daha doğrusu pedagojik gramerin, gramer-tercüme metodu sayesinde önem kazandığını ve tarih boyunca gramer öğretimi ile yabancı dil öğretiminin tamamen aynı anlama geldiğini belirten Aydın'a (1996: 4) göre ise, gramer Öğretiminde hemen her dönemde hem tümünden gelim, hem de tüme varım metotları birlikte kullanılmıştır:

"Aslında dil öğretiminin her döneminde, hem tüm dengelim hem de tümevarım yönteminin her ikisinin birden yaşadığını, kimi zaman birinin, kimi zaman diğersinin daha etkin olduğunu görürüz. Ancak genel olarak tüm dengelim yöntemi, Orta Çağ ve XVIII. yüzyılda en çok ele alınan yöntemdi; tümevarım yöntemi ise, Rönesans sonrası ve yirminci yüzyılın başlarında en moda

yöntem olarak karşımıza çıkar."

Gramer öğretimini Türkçenin yabancılarla öğretimi açısından değerlendiren Tanış (1988: 40), gramer kurallarını yerli yerinde kullanmadan Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmiş sayılmayacağı ve dolayısıyla yabancılarla Türkçeyi öğretirken ilk plânda gramere yer verilmesinin gerekliliği üzerinde durduktan sonra şu hükmü vermektedir: "Türkçenin dilbilgisini, kurallarını gerektiği gibi öğretmeden kendisi de öğretilmez. Bu da apaçık bir gerçektir."

İnsanın ana dilini gramere ihtiyaç duymadan uzun bir süre içinde ezber, tekrar ve benzetme yoluyla öğrendiğini belirten Barın'a (1992: 88) göre ise, Türkçeyi yabancılarla kısa sürede öğretmek için gramer öğretimine ihtiyaç vardır:

"Yabancılarla Türkçenin Öğretilmesinde ise dilbilgisine ihtiyaç vardır. Çünkü, öğrenci ikinci dili öğrenmektedir ve ana dili ile Öğrendiği dili devamlı karşılaştırmaktadır. Zaman açısından da düşünüldüğünde, dilbilgisi öğretimine ihtiyaç olduğu ortadadır. Başka türlü de Türkçeyi kısa zamanda öğretmek zordur."

Zülfikar (1980: 8) da, yabancılar için, Türkçe gramerin iki önemli konusuna dikkat çeker:

"Türkçenin yabancılar için iki önemli konusu vardır. Birisi ses uyumları, ötekisi ekler ve köklerdir. Türkçe bitişken bir dildir. Kelimelerin kökleri değişmez. Kök üzerine çeşitli ekler gelir. İsim köklerine değişik anlamda kelime yapan isim yapım ekleri, hal ekleri, iyelik ekleri, isimden fiil türeten ekler eklenir. Fiile gelen ekler ise, fiil çekim ekleri, çatı ekleri ve fiilden isim türeten eklerdir. Yabancı öğrencilerin bu yüzden eklere büyük önem vermesi gerekir. Eklerin kelimeye eklenmesi belli kurallara bağlıdır.

Ünlü ve ünsüz uyumlarına gerekli önem verilmelidir. Ekler ve köklerin birleştirildiği anlarda, en önce akla gelen ünlü ve ünsüz uyumu olmalıdır. Ekler, köklere bağlı olarak ve uyum kurallarının gerektirdiği biçimde yan yana gelir."

"Türkçenin bütün temel kurallarını bilmeyen bir yabancı Türkçe bir cümle bile kurması mümkün değildir. Çünkü bir Türkçe cümlede Türkçenin bütün kurallarını bulmak kabildir." görüşünü savunan ve bu temel kurallar iyice işlenip hazmedildikten sonra, bundan sonraki hedeflere ulaşmak, büyük emek ve zaman harcanmasını gerektirmeden başarılacağı kanaatini taşıyan Jansky (1986: IX) ise, "Lehrbuch der Türkischen Sprache" adlı ders kitabının bu prensipler göz önünde tutularak yazıldığını belirtmektedir:

"Aşağıda takdim edilen ders kitabının plânı bu prensiplere uyar. Kitaptan Türkçe okumaya, yazmaya ve konuşmaya başlanılmadan Önce, herkesin kayıtsız şartsız bilmesi gereken şeylerin daha çoğunu ihtiva etmesi beklenmemelidir ve zaten ihtiva etmemesi de gerekir. Kim bu kitabın konusunu hakikaten etraflı olarak baştan sona kadar tetkik eder ve hazmederse, kitap, ona çok büyük bir zaman israfı olmaksızın, zahmetsiz erişilmesi güç amaçlara ulaşmasında gerçek başarıyı verebilmelidir.

Yukarıdaki kısa fikir ve mütalâa beyanları, bizim ders kitabımızın pratik amaçlara hizmet etmesi gerektiğini göstermiştir. Kitabın bütün muhtevası bu amaçlara yöneltilmiştir. Bazı problemler hakkındaki ilmî tartışmalarda kavgaya tutuşma iştah açıcı olabilir; ancak az önce tarif edilen kitabın gayesi göz önünde tutularak bundan feragat ediliyor.

Bu ders kitabının Almanca konuşulan yerlerin sınırları içinde ve belki de dışında Türkçe öğrenimine faydası dokunur ve bu konuda kabul görürse, kitap amacına ulaşmış olur ve yapılan çalışmalarımız ve kitabın tanziminde ve ilâve yüklerin aşılmasında gösterdiğimiz fedakârlıklar boşa gitmemiş sayılır."

Görüldüğü gibi ister yabancı dil ister ana dili olarak dil öğretimi yapılacak olsun, dil öğretiminde gramer önemli bir vasıttır. Çünkü bir dili öğretmek için o dili konuşan milletin kendi ana dilinden ve onun gramerinden daha iyi bir vasıta bulmak mümkün değildir. O hâlde herhangi bir

dili ve dolayısıyla Türkçeyi, yetişkin yabancılara, her türlü öğretimin temelini teşkil eden alıştırmalara gereken önemi vermek şartıyla, direkt/evrensel bir metotla öğretmek yerine gramer-tercüme metoduna göre öğretmek daha uygun bir yoldur.

SONUÇ

Bir dilin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi öncelikle o dili yabancı dil olarak öğrenmek ve öğretmek isteyen yabancıların işidir. Hâl böyle olunca, bir yabancı dili, o dili ana dili olarak bilenler değil, yabancı dil olarak öğrenenlerin daha iyi öğreteceği düşüncesi ister istemez kendini göstermektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan bu çalışma, böyle bir amaç doğrultusunda ortaya çıkmamış olmakla beraber, bu düşüncenin hiç de hafife alınır bir yanı olmadığı araştırma sırasında ortaya çıkmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde daha ziyade gramer-tercüme metodunu tercih etmişlerdir. Esasen yabancılar, özellikle Türkoloji sahasında, en azından orta öğrenim görmüş yetişkinleri hedef aldıkları için, Türkçe öğretiminde gramer-tercüme metodunu en uygun metot olarak görmüşlerdir. Bunda pek haksız da sayılmazlar. Zira gramer-tercüme metodu ancak yetişkinlere ve o da kendi ana dillerini çok iyi bilen yetişkinlere uygun bir metottur. Zaten direkt metodun uygulandığı yabancı dil öğretiminde de artık gramer ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu da metotların birbirlerinden bütünüyle farklı olmadıkları göstermektedir.

Esas itibarıyla, hiçbir metot hemen her yaş grubuna olduğu gibi uygulanamaz. Henüz kendi ana dilini doğru dürüst öğrenmemiş çocuk yaştaakilere gramer-tercüme metoduyla dil öğretimi yapılamayacağı gibi, yetişkinlere de çocuklar için geçerli olan direkt metotla öğretim yapılması eğitimde seviye anlayışına tamamen ters bir uygulamadır.

KAYNAKLAR

- AYDIN, Özgür (1996), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**, Ankara, 106 s.
- BACON, Elizabeth E. (1965) **Esir Ortaasya**. Çev. Tansu SAY, Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul, 229 s.
- BANGUOĞLU, Tahsin (1995), **Türkçenin Grameri**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 628 s.
- BARIN, Erol (1992), Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BAŞKAN, Özcan (1983), "Dil Kullanımında "Verimlilik" Açısından Tikel Türkçe", **Türk Dili**, S. 379-380, s. 136445.
- BAŞKAN, Özcan (1994), "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi", **Dil Dergisi**, S. 22, s. 39-46.
- CAFEROĞLU, Ahmet (1984), **Türk Dili Tarihi I-II**, Enderun Yayınları, C. II, İstanbul.
- CEMAL, Ahmet (1978), "Öğretimde Amaç ve Araç Olarak Çeviri", **Türk Dili**, S. 322, s. 45-49.
- CEMİLOĞLU, İsmet (1990), "Orta Öğretimdeki Türkçe-Edebiyat Dersleri ve Düşündürdükleri", **Millî Eğitim Dergisi**, S. 104, s. 56-58.
- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (1991), "Dr. Sermet Sami Uysal ile Söyleşi: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", **Dil Dergisi**, S. 3, s. 65-69.
- DEMİRCAN, Ömer (1988), **Türkiye'de Yabancı Dil**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 203 s.
- DEMİRCAN, Ömer (1983), "Sözcük Öğretimi ve Türkçe-İngilizce Sözcük Yapım Türleri Üzerine Bir Karşılaştırma", **Türk Dili**, S. 379-380, s. 146-159.
- DENY, Jean (1941), **Türk Dili Grameri (Osmanii Lehçesi)**. Çev. Ali Ulvi ELÖVE, Maarif Matbaası, İstanbul, 1142 s. DİLAÇAR, A. (1968), **Dil, Diller, Dilliklik**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- DİLEMRE, Ali Saim (1939), **Genel Dil Bilgisi I**, Devlet Basımevi, İstanbul, 505 s.
- DUMAN, Hasan (1983), **Türk Cumhuriyetleriyle Kültürel İşbirliği**, Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı Yayınları, Ankara, 58 s.
- ELÖVE, Ali Ulvi (1941), "Ön Söz", Max MÜLLER, "La Science du Langage", Paris, 1846'dan naklen Jean DENY, **Türk Dili Grameri (Osmanii Lehçesi)**. Çev. Ali Ulvi ELÖVE, Maarif Matbaası, İstanbul, 1142 s.
- ERCİLASUN, Ahmet Bican (1983); "Türkoloji'nin Doğuşu, Gelişmesi ve Türkoloji Kongreleri", **Töre Dergisi**, s. 40-45.
- EYÜBOĞLU, Salahattin (1982), "Yabancı Dil ve Kültür", **Ülkü Seçmeler (1933-1941)**. Haz. Zerrin BAYRAKTAR, C. ALPAR, Ankara, s. 307-310.
- FARBER, Barry (1994), **Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri**. Çev. Cem ŞEN, İstanbul.
- GEMALMAZ, Efrasiyap (1994), "Türkçenin Dünyü, Bugünü ve Yarını", **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, S.1, Erzurum, s. 79-88.
- JANSKY, Herbert (1962) "War das Hochosmanische eine archaisierende Sprache?", **Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes**, S. 58, s. 134-164.
- JANSKY, Herbert (1986), **Lehrbuch der Türkischen Sprache**, Wiesbaden, 222 s.
- JYRKANKALLIO, P. (1992), "Günümüzdeki Türk Kavimlerine Umumî Bir Bakış", **Türk Lehçeleri ve Edebiyatları**, Çev. Ke-

- mal AYTAÇ, Gündoğan Yayınları, Ankara, s. 9-40.
- KAYA, Zeki (1994), **İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi**. Ankara, 171 s.
- KOCAMAN, Ahmet (1983), "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler", **Türk Dili**, S. 379-380 s. 118-122.
- KÖKSOY, Mümin (1999), "Uluslararası Bilimsel Dergiler ve Bilig", **Bilig** (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi), S. 8, s. 1-11.
- ÖZAKPINAR, Y. (1977), "Çeviri Sorunları", **Dilbilim II**, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Fransızca Bölümü Dergisi, s. 197-213.
- ÖZCAN, Barış (1997), "Dilin Hikâyesi", **Aksiyon Dergisi**, S. 158, s. 50-51.
- ÖZKAN, Aydanur (1994), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Öğretilmesiyle İlgili Kimi Görüşler", **Dil Dergisi**, S. 17, s. 40-52.
- ÖZÖNDER BARUTÇU, E Sema (1996), **Ali Şir Nevayî, Muhâkemetü'l-Lugateyn, İki Dilin Muhakemesi**, Ankara, 244+XVI s.
- POLVAN, Nurettin (1952), **Türkiye'de Yabancı Öğretim**, C. 1, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 243 s.
- SAİD, Edward (1982), **Oryantalizm (Doğubilim) Sömürgeciliğin Keşif Kolu**, Çev. Nezh UZEL, Pınar Yayınları, İstanbul, 528 s.
- SARIER, Rengin Ufuk (1969), "Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler Linguistik Metod", **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 2, s. 55-61.
- SAYILI Aydın (1994), "Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe", **Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe**, Ankara, s. 325-590.
- SCHWENK, Helga (1993), "Ana Dili ve Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi", **Dil Dergisi**, S. 13, s. 33-39.
- SEZER, Ayhan (1994), "Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri", **Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü**, Ankara, s. 113-128.
- SEZER, Ayhan (1994), "Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Yeri" **Dilbilim Yazıları**, Derleyenler: Ayhan SEZER, Sabri KOÇ, USEM Yayınları, Ankara, s. 39-50.
- SUNEL, A. Hamit (1989), "Yabancı Dil Öğretimde Metot Sorunu", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 4 s. 137-143.
- TANIŞ, Asım (1988), "Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Bir Yöntem Denemesi", **Dünyada Türkçe Öğretimi**, S. 1, s. 39-54.
- TURAL, Sadık (1995), "Edebiyat Biliminin Yöntemleri Veya Daha Aydınlik Bir Yol", MAREN-GRİSEBACH, Manon, **Edebiyat Biliminin Yöntemleri**, Çev. Arif Ünal, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara, s. I-X.
- VANDEWALLE, Johan (1992), "Orta Asya Türkçesiyle Türkiye Türkçesinin Arasındaki Farklar Üzerine", **Dil Dergisi**, S. 5, s. 15-19.
- VANDEWALLE, Johan (1988), "Avrupalılara Türkçe Öğretiminde Transformasyonel Bir Metot" **Dünyada Türkçe Öğretimi Dergisi**, S. 1, s. 55-62.
- ZÜLFİKAR, Hamza (1980), **Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi**. Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları: IV, Ankara, 305 s.

TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND GRAMMAR TRANSLATION METHOD

Assis. Prof. Dr. M. Sani ÂDIGÜZEL

Abant izzet Baysal Unîversity, Faculty of Education

ABSTRACT

Over 3000 languages are spoken in the world. Along with all its dialects, Turkish ranks among the first most widely spoken three or so languages. Being second only to English among the other languages in terms of area of commonness, Turkish is a leading spoken and written form of language which foreigners, as in the past, take increasingly more interest in, owing to its 1500-year continuous and comprehensive history.

The method employed by foreigners in learning and teaching Turkish has been Grammar Translation Method. This method, by virtue of its nature, involves a standard learners lot with the same mother tongue. As a natural result of this, studies based on Grammar Translation Method are named after the nation or country which the target lot on whom this method is employed belong to: Teaching Turkish to the Germans, Teaching German to the Turks, Teaching Turkish to the Australians etc. Nevertheless, the same is not true for the Direct Method, naturally directed towards teaching a heterogeneous group of learners, with different native languages. Thus it can be concluded that the efficient method for a linguistically homogenous group is Grammar Translation Method and the suitable one for a heterogeneous one is Direct Method.

In selecting a method, the teacher is also the determinant, as is the case with the learners group. Proper employment of Grammar Translation Method requires not only a standard learners lot but also a standard type of teachers. In the present study it is suggested that in teaching Turkish as a foreign language at the adult level, the most efficient method is Grammar Translation Method, if supported with adequate reinforcement drills.

Key Words:

Turkish, Grammar, Translation, Teaching Turkish, Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish to Foreigners, Methods of Foreign Language Instruction, Grammar Translation Method.

ПРЕПОДАВАНИЕ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ И МЕТОД ГРАММАТИКА-ПЕРЕВОД

Доц. Др. М. Сани АДЫГЮЗЕЛЬ
Университет им. Абант Изет Байсала
Педагогический факультет

РЕЗЮМЕ

В мире существует более 3000 языков. Тюркский язык вместе со всеми своими ответвлениями является одним из 3-5 самых распространенных языков мира. Среди мировых языков тюркский является вторым по географическому распространению после английского. Тюркский язык с 1500-летней непрерывной историей и богатой библиотекой, как и в прошлом, является одним из письменных и устных языков, к которому иностранцы испытывают постоянно возрастающий интерес.

Основным методом в обучении иностранцев турецкому был метод грамматика-перевод. В соответствии со своей природой метод грамматика-перевод направлен на стандартную группу студентов с одним родным языком. В результате, работы по методу грамматика-перевод называются по имени страны или нации обучаемой группы: например, обучение немцев турецкому, обучение турков немецкому, обучение австралийцев турецкому. Но в отношении обучаемой группы с различными родными языками, где используется прямой метод, это не подходит. В таком случае можно утверждать, что для стандартной группы студентов более подходящим является метод грамматика-перевод, а для нестандартной группы студентов – прямой метод.

При выборе метода наряду с позицией студентов важна и позиция преподавателя. Для применения метода грамматика-перевод необходимы не только стандартные группы, но и стандартные преподаватели. В этой работе утверждается, что при достаточной поддержке упражнениями в преподавании турецкого взрослым иностранцам самым подходящим является метод грамматика-перевод.

Ключевые Слова:

Турецкий, Грамматика, Перевод, Преподавание турецкого,
Турецкий язык как иностранный, Обучение турецкого
иностранцам, Методы преподавания иностранного языка, Метод
грамматика-перевод

