



## TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ TARİHİNDE BİR KILAVUZ: BEDRİKA-İ LİSÂN-I OSMÂNÎ

**Hatice Çiğdem YILDIRIM\***

*Geliş Tarihi: Ağustos, 2016*

*Kabul Tarihi: Aralık, 2016*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, 1907’de V. H. Hagopyan tarafından yazılmış olan “Bedrika-i Lisân-ı Osmânî”yi (Ottoman-Turkish Conversation-Grammar) dönemin şartlarında incelemek; bu yolla eserin hem dönemi içerisindeki hem de günümüzdeki önemini ortaya koymaktır. Eserin önemli özellikleri; yazarın eğitim dili İngilizce olan ve Merzifon’da bulunan bir Protestan okulunda öğretmen olması ve eserin İngilizlere ya da İngilizce bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış olmasıdır. Eserde okuma metinleri, konuşma örnekleri ve sözcük alıştırmaları ile Türkçe öğretimi yapılması; kültürel unsurlara sıklıkla başvurulması; Osmanlı devletinin siyasi ve sosyal yönlerden tanıtılmaya çalışılması da eserin dikkat çeken diğer özellikleridir. Bu çalışmada öncelikli olarak misyoner okullarının faaliyetleri ve bu okullarda Türkçe öğretimi kısaca açıklanmaya çalışılmış; daha sonra ise eser Türkçe öğretimine katkıları bakımından incelenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ), Türkçe öğretimi tarihi, V. H. Hagopyan, İngilizlere Türkçe öğretimi, misyoner okulları.

### A GUIDE IN THE HISTORY OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: OTTOMAN - TURKISH CONVERSATION - GRAMMAR

#### Abstract

The purpose of this study is to examine the book titled as “Bedrika-i Lisân-ı Osmânî” (Ottoman-Turkish Conversation-Grammar) written by V. H. Hagopian in 1907, within context of the period and thus reveal its significance for both then and now. The significance of this work lies in the fact that writer was a Turkish language teacher at a Protestant school with English as a medium of instruction. This book was particularly written for native or non-native speakers of English to teach them Turkish at that time. Also, its remarkable features are about its content, which emphasizes the teaching of Turkish language through reading skills, conversation examples and vocabulary exercises as well as incorporates the cultural elements and presents the political and social characteristics of the Ottoman Empire. In this study, primarily the activities of the missionary schools of that time and the way of teaching Turkish in those schools were tried to be explicated; then, the book was analyzed in terms of its contribution to teaching of Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language (TTFL), history of teaching Turkish, V. H. Hagopyan, teaching Turkish to English, missionary schools.

\* Arş. Gör.; Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, [hcildirim@baskent.edu.tr](mailto:hcildirim@baskent.edu.tr).

## 1. Giriş

Merzifon Anadolu Kolejinde öğretmenlik yapan Vahan Hovhannes Hagopyan'ın görev yaptığı okulun eğitim dilinin İngilizce olması sebebiyle muhtemelen öncelikle kendi öğrencileri için sonrasında ise İngilizler ve İngilizce bilenler için yazıp 1907 yılında Heidelberg'de basılan kitabı "Ottoman-Turkish Conversation-Grammar: A Practical Method of Learning The Ottoman-Turkish Language" ya da Türkçesiyle "Bedrika-i Lisân-ı Osmânî: Lisân-ı Osmânînin Tahsiline Mahsus Sühûlet-Bahş Bir Usûl" başlığını taşımaktadır. Eserin kendisine ve içerik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerden önce yazıldığı ortam ve dönemin özelliklerinin anlaşılması önemli görüldüğünden; bu bölümde Merzifon Anadolu Koleji ve kolejde Türkçe öğretimi konusu ile yazarın hayatı ele alınmıştır.

### 1.1. Merzifon'da bir Amerikan Yüksekokulu: Anadolu Koleji

Osmanlı Devleti topraklarında yabancı ve azınlıkların ilk, orta ve yükseköğretim seviyelerinde eğitim kurumları açmaları öncelikle kapitülasyonlar, daha sonra ise Tanzimat ve Islahat fermanlarıyla gerçekleşmiştir. Akyüz (2008: 105) bu durumu "Osmanlı İmparatorluğunda yabancı okulların açılması kapitülasyon ve misyonerlik faaliyetleriyle ilişkilidir ve yabancı devletlerin Osmanlılarda okul açmaları, başlangıçta kapitülasyonların gölgesinde olmuştur." şeklinde ifade etmiştir. Katolik ve Ortodoksların Osmanlı topraklarındaki misyonerlik faaliyetlerine Protestanlar da kayıtsız kalmamış, 1800'lü yıllardan itibaren Protestan misyonerler kısa adı Amerikan Board olan "American Board of Commissioners for Foreign Missions" (ABCFM) örgütünün eliyle Osmanlı topraklarının dört bir yanında okul, kilise, hastane, eczane, yetimhane ve misyoner evleri açmışlardır (Mutlu, 2005: 286).

Osmanlı topraklarındaki ilk Protestan Amerikan Okulu 1824'te Beyrut'ta açılan "Syrian Protestant School"dur (Akyüz, 2008: 105; Ortaylı, 1981: 88; Kocabaşoğlu, 2000: 48). Merzifon Anadolu Koleji ise Amerikan Board'un Osmanlı topraklarında İngilizce eğitim veren yüksekokul (college) seviyesindeki üç okulundan birisidir. Diğer kolejler Antep'teki Merkezî Türkiye Koleji ve Harput'taki Fırat Kolejidir (Alan, 2002: 199; Danacıoğlu, 2000: 139). Merzifon Anadolu Kolejinin kurulmasını sağlayacak faaliyetler ise 1860'lı yılların ortasında başlamıştır. İstanbul Hasköy'deki yatılı okulun (Bebek İlahiyat Okulu) Merzifon'a taşınmasının ardından; 1880 yılında Batı Türkiye Misyonu bir yüksekokul açmak için Board'a başvurmuş, 1883 yılında ise kolejin çekirdeğini oluşturacak bir lise kurulmuştur. Anadolu Koleji ise 8 Eylül 1886'da kampüsü, binası, sözleşmesi olmadan kurulmuş ve eğitime başlamıştır. Okul 1889 yılında Osmanlı Devleti tarafından da resmen tanınmıştır (Kocabaşoğlu, 2000: 153). Yerleşim yeri olarak Merzifon'un seçilmesinin altında yatan nedenler ise; sözde Ermeni nüfusunun fazla olması, önemli ticaret yollarının üzerinde bulunması, Samsun limanına yakınlığı ile yer altı ve

yer üstü kaynaklarının zenginliğidir (İnce Erdoğan, 2005: 23). Yirmi yedi yıl Merzifon’da görev yapmış olan George E. White “Bir Amerikan Misyonerinin Merzifon Anadolu Koleji Hatıraları” adlı kitabında görev yeri ile ilgili ilk izlenimlerini şu şekilde aktarmıştır (1995: 127-128):

Küçük Asya veya yerel deyişle Anadolu, avucu size bakan iyi niyetli dost bir sağ ele benziyor. Asya kıtasının derinliklerinden Avrupa’ya ve Batı dünyasına uzanan bir el. Kuzeyde Karadeniz, batıda Ege Denizi, güneyde Akdeniz var. Constantinople, işaret parmağının ucunda, İzmir orta parmağın ucunda. Karadeniz kıyısındaki Samsun, başparmağın sırtında ve Samsun’dan ve sahilden 80 mil uzaktaki Merzifon başparmak çıkıntısının altında.

Bir Amerikan misyonerinin bu şekilde tanıttığı Merzifon’u uzun yıllar etkisi altına alacak olan kolejin kapısı tüm ulusal azınlıklara ve Müslüman-Türk öğrencilere açıktır. 1913 yılındaki Ermeni, Rum, Rus ve Türk öğrencilerinin sayısı sırasıyla 160, 200, 40 ve 25’tir. Aynı yılda öğretim elemanlarının 11’i Ermeni, 10’u Amerikalı, 9’u Rum, 1’i Rus ve 1’i İsviçrelidir (Kocabaşoğlu, 2000: 154). Bu durum, kolejin “pozitivist ve liberal eğitim verdiğini” (Kocabaşoğlu, 2000: 168) kanıtlar nitelikte olmakla beraber kolejin ilerleyen yıllarda siyasi bir aktör olarak bölgeyi derinden etkilemesine de zemin hazırlamıştır. Protestan okullarının özellikle Ermeni nüfus üzerinde etkilerini Karal (2007: 129) şu şekilde açıklamıştır: “Lübnan, Anadolu ve İstanbul’da faaliyete geçen kolejlerde Ermeniler, tarihleri, edebiyatları hakkında bilgi sahibi oldukları gibi, insan hakları, milliyet prensipleri konuları üzerine de malumat edindiler.”

Kolejin bir önemli hususu da kendi kendine yardım (self help) uygulamalarıdır. Bu uygulamalarla öğrencilerin hem eğitim masraflarını çıkarmaları sağlanmakta hem de özgüvenli ve iş birliğine yatkın kitleler olarak buldukları bölgeye katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır. “Bu amaçla kolej bünyesinde marangozhane, mücellithane, terzihane, değirmen, deneme çitliği vb. küçük işletmeler” bulunmaktadır (Kocabaşoğlu, 2000: 156). Bunların dışında kolej; batı müziği korusu, Rum ve Ermeni öğrencilerin kültürel kulüpleri, mezunlar cemiyeti, kütüphanesi, zooloji ve botanik koleksiyonu gibi kültürel etkinliklerle de hizmette bulunmuştur (Tozlu, 1990: 94).

1890’lı yıllardan sonra Anadolu yaşanan olaylar koleji de derinden etkilemiş ve kolejin kapanmasına doğru giden yolun başlangıcı olmuştur. 1893 yılında okulun duvarına bir Ermeni örgütünce manifesto asılması, 10 Mayıs 1916’da okulun binalarına İttihat ve Terakki Hükümetince el konulması ve askerî hastaneye dönüştürülmesi, 1915-1916 yıllarında Anadolu’da baş gösteren çiçek ve tifüs salgınında yaşanan kayıplar, 1920-1921 yılında yeniden

eğitim öğretime başlayan kolejin Türkçe öğretmeni Mehmet Zeki Ketani'nin öldürülmesi vb. olaylardan oluşan sürecin sonunda Merzifon Anadolu Koleji 21 Mart 1921 tarihinde kapanmıştır (Kocabaşoğlu, 2000: 159). Alan (2002: 491) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Amerikan Board misyonerlerinin 1851 yılında başlattıkları ve 1886 yılında Anadolu Kolejinin kurulmasıyla en verimli dönemine giren Merzifon macerasına, Türk halkı aleyhinde buldukları faaliyetlerinin açık bir şekilde ortaya çıkmasından sonra 1921 yılında Ankara Hükümeti tarafından son verilmiştir.” Anadolu'daki serüveni acı olaylarla son bulan kolej, Yunanistan Selanik'e taşınmıştır ve hâlâ “Anadolu Koleji” adıyla eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (bk. <http://www.anatolia.edu.gr/>).

## 1.2. Merzifon Anadolu Kolejinde Türkçe Öğretimi

Osmanlı Devletince yürürlüğe konan ve uygulanmaya çalışılan çeşitli nizamname ve talimatnamelerle gayrimüslim okullarında Türkçe, Türk tarihi, Türk coğrafyasına ilişkin derslerin okutulması ve bunların Türkçe verilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Kodaman, 1991: 22; Mutlu, 2005: 31, 39, 42). Bütün bu hukuki düzenlemelerle beraber, esas itibarıyla misyonerliğin en önemli araçlarından birisinin dil olduğu zaten açıktır. ABCFM'nin İstanbul misyonunun kurulmasından sonra çizilen yol haritasında dil çalışmaları bu misyonunun faaliyet alanlarından birisi olarak yer almaktadır. Dile yönelik bu çalışmalarda misyoner ve yardımcılarının Türkçe, Ermenice, Rumca gibi yerel dilleri öğrenmesi yer almaktadır (Kocabaşoğlu, 2000: 41). Bu doğrultuda Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi de misyoner okulları açısından önemli bir noktadır. Kuruluşundan itibaren eğitim dili İngilizce olan Anadolu Kolejinde de dil öğrenimine büyük önem verildiği anlaşılmaktadır. Üç yıl olan hazırlık sınıflarında İngilizce, Türkçe, Ermenice, Rumca yoğun bir şekilde öğretilmekte (Kocabaşoğlu, 2000: 156) ve kolejde okutulan Türkçe dersi güldeste, birinci kıraat, miftah, inşa, münşeat, fezleke vb. konular altında işlenmektedir (Kocabaşoğlu, 2000: 194).

Bunların dışında misyonerlerin kendilerinin de buldukları bölgelerde konuşulan dilleri öğrenmede yetenekli ve hızlı olmaları White'ın hatıratında Türkçeye ilişkin şu söylediklerinden de anlaşılabilir (1995: 133-134):

İlk başta karşımıza çıkan iş, Türk dilinin uygulamadaki bilgilerini öğrenmek oldu. Ben öğrenmem gereken dilin Türkçe olması gerektiğine memnundum. Zira, Türkçe, hükümetin ve halkın genel diliydi. Hâlbuki bizden öncekiler, bastırılmış durumdaki Ermenice ve Rumca ile uğraşmak zorunda kalmışlardı. O günlerde öğrendiğimiz Türkçe, asil bir dil olup Anglo-Saksonlar için Almanca ve Fransızca kadar zor, diğer Turan dilleri gibi çekimli bir dildi. Yani değişik manalar tek tek heceler veya kısa kelimeler bir araya getirilerek teşkil edilen

uzun kelimelerle ifade ediliyordu. Halbuki, Amerikan ve Avrupa dilleri değişik ifadeler için değişik ve ayrı ayrı kelimeler kullanırlar. Mesela, “because I shall not be able to come” (gelemeyeceğimden) ifadesi Türkçede yedi hecelik bir kelime ile ifade edilir. Telgraf için iyi olmakla beraber, oldukça zor bir dildir. O günlerin Arap-Türk harfleri ile okuyup yazmak kelimelerin resimleştirilmiş hâlini (rebus) kullanmak gibiydi ve olumlu-olumsuzlar sık sık karıştırılırdı. İlgili zamirlerinin eksikliği ve onların yerine kullanılan çetrefil bir isim-fiil sistemi yabancılar için oldukça güç oluyordu. “he (or she or it) struck my-heres” ifadesi çoğul, sahibiyet ekli, dolaylılık ihtiva eden bir zarfa sahiptir.

Fakat Türkçe grameri, çalıştığım diğer dillere göre, şaşırtıcı şekilde düzenliydi. Bu dili öğrenmekten zevk aldım ve kendi dilim gibi hissettim. Tahminime göre, zamanla 14.000 fiil formu öğrenmiştim ve kolayca kullanabiliyordum. Bu rakam 17.000 fiili bildiğini söyleyen bir başkasıyla karşılaşılan kadar mübalağa gibi geliyordu.

Kişisel bu gözlem ve tutumun dışında Merzifon Anadolu Kolejinde görev yapmış Ermeni asıllı iki öğretmenin Türkçe öğretimine ilişkin kitap yazmış olmaları da ilgi çekicidir. Bu öğretmenlerden biri, Alman bir anne ve Ermeni bir babanın oğlu olan Manisacıyan’dır (White, 1995: 131-132). Daha çok Anadolu botanigi üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan John J. Manisacıyan’ın mezunu olduğu Berlin Üniversitesinde basılmış “Mürşid-i Lisân-ı Osmânî: Lehrbuch der Modernen Osmanischen Sprache” (1893) adlı bir kitabı bulunmaktadır.

Türkçe öğretimi üzerine kitap yazdığı bilinen bir diğer Anadolu Koleji öğretmeni de eseriyle bu çalışmanın konusunu oluşturan Vahan Hovhannes Hagopyan’dır. Bir Anadolu Ermenisi olduğu anlaşılan Hagopyan’ın kitabı da “Ottoman-Turkish Conversation-Grammar: A Practical Method of Learning the Ottoman-Turkish Language” ya da Türkçesiyle “Bedrika-i Lisân-ı Osmânî: Lisân-ı Osmânînin Tahsiline Mahsus Sühûlet-Bahş Bir Usûl” adını taşımaktadır ve 1907 yılında Hiedelberg’de yayınlanmıştır.

Alan (2002) tarafından aktarılan ve “Sivas valisi Sırrı Paşa’nın, Merzifon’da faaliyet gösteren Anadolu Koleji’ne yaptığı bir ziyaret sonrası, Anadolu Kolejinin bölgenin en iyi okulu olduğu, şehrin en yüksek seviyedeki Türk okullarında bile Türkçenin burada öğretildiği kadar iyi öğretilmediğini açık bir şekilde ifade ettiği” (332-333) şeklindeki bilgi de Anadolu Kolejinin Türkçe öğretimine katkısı bakımından ilgi çekicidir.

### 1.3. Merzifon Anadolu Kolejinde Ermeni asıllı bir Türkçe Öğretmeni: Vahan Hovhannes Hagopyan

Merzifon Anadolu Kolejinin kuruluşundan sonra yetkin bir öğretim kadrosu oluşturmak amacıyla belli politikalar izlendiği anlaşılmaktadır: “Kurucuların, genç okulun planları arasında ilk gayeleri, güvenilir, kabiliyetli ve bu işe kendini adayacak hocalar bulmak, seçmek ve onları özel görevleri için, özel eğitimler almaya teşvik etmek olmuştur” (White, 1995: 131). Bu öğretmenlerin seçimi için, bölgede bulunan ve yurt dışında öğrenim görmüş kişilerden yararlanıldığı gibi okulun bölge halkıyla iletişimini güçlendirmek ve etkisini artırmak amacıyla mezunların da Avrupa, Amerika veya Osmanlı topraklarında yüksek lisans ve doktora çalışmalarına yönlendirildiği görülmektedir (Alan, 2007: 470). Bu duruma örnek olarak verebileceğimiz ve hayatına ilişkin çok az bilgiye sahip olduğumuz Vahan Hovhannes Hagopyan da okulun 1887 yılı mezunlarından, İstanbul’da Mekteb-i Hukuk’ta iki sene yüksek lisans yapmış ve 1893-1915 yılları arasında Merzifon Anadolu Kolejinde Türkçe öğretmeni olarak çalışmıştır. O dönemde kolejin müdürlüğünü yapan White, Hagopyan’ı “mükemmel bir bilim adamı, adil bir diplomat ve gelişen bir Hristiyan” olarak tanımlamış ve değişik kitaplar yazdığını belirtmiştir (White, 1995: 132).

Hagopyan tarafından yazılmış ve ulaşılabildiğimiz üç eserin birbirinden farklı özellikler göstermesi de dikkat çekicidir. Eserlerin farklı diller ve alanlarda yetkinlik gerektirecek nitelikte olması Hagopyan’ın “mükemmel bir bilim adamı” olarak tarif edilmesini de açıklamaktadır. Hagopyan tarafından kaleme alınmış eserler şunlardır:

**A Dictionary English Armenian (İngilizce-Ermenice Sözlük):** Prof. V. H. Hagopyan tarafından yazılmış, editörlüğü Z. Torosyan tarafından yapılmış ve 1892’de İstanbul’da yayınlanmış olan bu eser; İngilizce-Ermenice bir sözlüktür. Kitabın iç kapağında “Maârif-i Umûmiye Nezâret-i Ceflesinin 98 ve 20 Şubat 1307 tarihli ruhsatnâmesiyle tab ve neşr olunmuştur” ifadesi yer almaktadır (bk. Hagopyan, 1892).

**Ottoman-Turkish Conversation-Grammar: A Practical Method of Learning the Ottoman-Turkish Language:** 1907 yılında Almanya Heidelberg’de yayımlanmış olan kitap İngilizce olarak yazılmış bir Türkçe öğretim kitabıdır. Kitabın iç kapağında İngilizce olarak “Türkiye Merzifon, Anadolu Kolejinde Türkçe, Arapça ve Farsça profesörü; İngilizce-Ermenice Sözlük vb. eserlerin yazarı V. H. Hagopyan, M. A.” ifadesi bulunmaktadır. Kitabın Heidelberg’de bulunan Julius Gross adlı yayınevinden “Gaspey-Otto-Sauer Yöntemi” ile dil öğretimi üzerine yayımlanan bir kitap serisinden çıktığı anlaşılmaktadır (bk. Hagopyan, 1907).

**Key to Ottoman-Turkish Conversation-Grammar:** 1908 yılında Heidelberg’de yine aynı yayınevinden çıkan kitap, ayrı bir eser olmayıp Osmanlı Türkçesi gramer kitabında yer alan bütün alıştırma, çeviri, okuma parçaları ve ekler bölümünün İngilizce çevirilerini içermektedir. Yazar bu kitapta verilen İngilizce çevirilerin “oryantal bir hava taşıdığını”, bunun da Türk insanların zihin yapılarını anlamaya yardımcı olacağını belirtmiştir (*bk.* Hagopyan, 1908).

**Avâlim-i Felekiye:** 1909 yılında İstanbul’da yayımlanmış olan kitap, iç kapağında bulunan “meşâhir hey’iyünün âsar-ı cedidesinden muktebes ve keşfiyat ve rasadât-ı ahîreyi muhtevidir” ifadesinden de anlaşılacağı üzere, astronomi üzerine yazılmış bilinen ve yeni eserlerden çevirilerle, rasathane gözlemlerine dayanmaktadır. Kitabın mütercimi “Merzifon’da kâin Anatolya Kolejinde Edebiyat-ı Osmâniye muallimi Ohannes Agopyan”dır. Kitabın iç kapağında yer alan “Darülfünun-i Osmanî heyet-i tabiiye ve riyaziye muallimi, Meclis-i Maârif âzâsından Salih Zeki Bey’in nazar-ı tashihinden geçmiştir.” ifadesi kitabın editörlüğünün dönemin ünlü matematik eğitimcisi Salih Zeki Bey tarafından yapıldığını göstermektedir. Hagopyan’ın kitabı yazarken yine Anadolu Kolejinde görev yapan Arakel Garabed Sivaslıyan isimindeki matematik ve astronomi öğretmeninin Amerika’da doktora yaparken tuttuğu gözlem notlarından yararlandığı düşünülmektedir (Kökcü, 2015: 101-102) (*bk.* Hagopyan, 1909).

Hagopyan’ın kolejde öğretmenlik yaptığı yılların ardından, kolejin kapanmasından sonraki akıbeti ise belirsizdir. Bazı kaynaklarda kendisinin 1915’te tehcir edildiği (Alan, 2002: 465) ve bu sırada vefat ettiği (Adanalian, 1952: 495’ten *akt.* Günergun, 2005: 106) belirtilmektedir. Hagopyan’ın öğretmenlik yaptığı yıllarda kolejin müdürü olan White (1995: 132) ise kendisinin 1915’te yurt dışına gittiğini söylemekte ve Hagopyan’ın şu cümlelerini aktarmaktadır (1995: 217):

Dr. White, kendi irademle gittiğimi bilmeni ve hatırlamanı istiyorum. Yetkili ve güce sahip Türkler arasında etkili arkadaşlarım var. Bana İstanbul’a gidebilmem için seyahat izni vermek hususunda söz verdiler. Oraya gidebilirdim ve güvenlikte olabilirdim. Ama kendi insanlarımdan ayrılmak istemiyorum. Onları bekleyen akıbet ne ise, ben de onlarla birlikte tecrübe etmek istiyorum. Gidiyorum çünkü kaçmayacağım.

Kendi akıbeti belirsiz olmakla beraber, yaptığı çalışmalarla arkasında iz bırakmış olan Hagopyan’ın Türkçe öğretimi tarihi açısından oldukça önemli sayılabilecek eserinin incelenmesi bu çalışmanın asıl konusunu oluşturmaktadır.

## 2. Bedrika-i Lisân-ı Osmânî: Lisân-ı Osmânînin Tahsiline Mahsus Sühûlet-Bahş Bir Usûl

Bu bölümde çalışmanın asıl konusunu oluşturan eser; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi içerisindeki yeri ve Türkçe öğretimine katkıları bakımından ele alınmaya çalışılmıştır.

### 2.1. Dönemin Özellikleri İçerisinde Eser

Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'nde Türkçenin öğretimi çalışmalarını yerli ve yabancı pek çok yazarın gramer kitapları ve sözlük yazmalarıyla başlatmak mümkündür. Bu çalışmaların ilki sayılan eser ise Bergamalı Kadri'nin Avrupa ve Asya dillerine değin birçok gramerden önce, 1530 yılında yazarak İstanbul'da Kanuni Sultan Süleyman'ın sadrazamı İbrahim Paşa'ya sunduğu Müyessiretü'l-Ulûm adlı eseridir (Dilâçar, 1989: 127). Bu eserle birlikte Türk diline ilişkin çalışmaların Batı ülkelerinde de başladığı söylenebilir: "Avrupalılarca Türklere ve Türk diline ilişkin ilk bilgileri savaş tutsakları ve Türkler arasında Hristiyanlık propagandası yapan misyonerler vermiştir" (Eren, 1998). Bergamalı Kadri'den sonra bu kez bir yabancı, Filipo Argenti, Galata'daki yabancı tüccarlara kılavuz olmak üzere Regola del parlare turcho (Türkçe konuşma kuralları) adlı küçük bir kitap yazmıştır (Dilâçar, 1989: 128). Bu eserlerle birlikte yurt dışında Türkçenin öğretimi faaliyetleri hız kazanmış, bu yüzyıldan sonra özellikle Tanzimat dönemine kadar çeşitli ülkelerden çeşitli yazarlar Türkçe gramer kitapları ve sözlükler yazmıştır. Bu eserlerin birçoğunun dil öğretimi ile ilgili olduğunu düşündüren husus ise "bunların birçoğunda konuların, kaynakları belli olmayan metinlerle ve daha çok da mükâlemelerle yani konuşma metinleriyle örneklendirilmiş" olmasıdır (Karahana, 2010). Tanzimat'la beraber Türk aydınları da gramer ve sözlükler yazmaya başlamış; Tanzimat'a kadar Türkçenin özelliklerini ortaya koymak üzere yazılan bu eserler "Tanzimat'tan itibaren ise örgün eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte daha çok öğretme amaçlı" (Karahana, 2010) verilmeye başlanmıştır.

Bu dönem içerisinde yazılan pek çok gramer kitabı ve sözlük dışında çeşitli eğitim kurumlarıyla da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gerçekleştirildiği görülmektedir. Avrupa'nın, geçmişi 14. yüzyıla dayanan, Türkoloji çalışmalarına ilgisi 16. yüzyıl sonu 17. yüzyıl başında Türklerin güçlerinin doruğa ulaşması ve Avrupa'yla ilişkilerin hız kazanmasıyla artmış ve bu dönemde birtakım özel eğitim kuruluşları (ilk tercüman okulları) ortaya çıkmıştır (Eren, 1998: 32). Bu dönemde Polonya, İtalya, Avusturya, Fransa ve İngiltere gibi ülkelerin hem kendi sınırlarında hem de İstanbul'da bu tür okullar kurması ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler için ders kitaplarının yazılması dönemin Türkçe öğretimi bakımından en önemli özelliğidir. Bu okullarda öğrenim gören dil öğrencileri daha sonra Osmanlı



İmparatorluğu'nda çeşitli üst makamlarda “dil oğlanları” adı verilen tercümanlar olarak çalışmaktaydı. İtalyanlar bu öğrencileri “giovanni della lingua”, Fransızlar ise “enfants de langue” ya da “jeunes de langue” olarak isimlendirmişlerdir (Timur Ağıldere, 2010: 696).

İngiltere ve Osmanlı İmparatorluğu arasındaki ticari ve siyasi ilişkilerin 16-19. yüzyıllarda artmasıyla İngilizler tarafından Türk devletinin tarihi, siyaseti, ticareti ve ekonomisine ağırlık verilmiş; bu dönemde İngilizce olarak yazılan Türkçe öğretim kitaplarında da buna uygun olarak daha çok pratik amaçlar göz önünde bulundurulmuştur: “19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk yarısında İngiltere’de çıkan Türkçe gramerleri daha çok pratik amaçlarla yazılmıştır” (Eren, 1998: 52). Bu dönemde İngilizce olarak yazılmış pek çok Türkçe öğretimi kitabından birisi de Merzifon Anadolu Koleji Türkçe öğretmeni Hagopyan tarafından yazılmış olan “Bedrika-i Lisân-ı Osmânî”dir. Hagopyan’ın adı ve eseri, Dilâçar’ın “yakın zamanda Türkiye Türkçesinin gramerleri şu Türkologlar tarafından işlenerek üniversite öğrencileri, devlet memurları ve genel okuyucular için yayımlanmıştı” (1989: 144) diye belirterek “Almanca” başlığı altında yer almış; ancak İngilizce olarak yazılmış eser, muhtemelen Almanya Heidelberg’de yayınlanmış olması sebebiyle bu başlıkta verilmiştir. Eser; kendisinden önce yazılmış gramer kitaplarına konuların tasnifi, veriliş biçimi *vb.* açılardan benzer bir anlayışa sahip olmakla beraber başlığında da yer alan “Lisân-ı Osmânînin Tahsiline Mahsus Sühûlet-Bahş Bir Usûl” şeklindeki ifade ve diğer içerik özellikleriyle yalnızca bir gramer olmaktan çıkmaktadır.

## 2.2. Eserin İçerik Özellikleri

1907 yılında Almanya’nın Heidelberg şehrinde bulunan Julius Gross yayınevinde basılan eser 492 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın arkasında ise soldan sağa doğru giden ve tamamı Osmanlı Türkçesi alfabesiyle yazılmış bir kapakla beraber yer alan 34 sayfalık bir bölüm ise öncelikle rika hattı olmak üzere diğer hatlarla verilen örneklere ayrılmıştır. Burada kitabın içerisinde yer alan bazı alıştırma örneklerinin rika hattıyla yazılmış çevirileri verilerek daha sonra çeşitli kısa türlerde (taslak, onay, not, makbuz, çek, ibra, kontrat *vb.*) bu yazıya dair örnekler verilmiştir. Sonrasında divani, icazet, talik, nesih, sülüs, celi divani ve rika yazılarıyla örnekler sunulmuştur.

Eserde; giriş, birinci kısım, ikinci kısım, ekler, resmî kısım, sözlük ve genel fihrist olmak üzere yedi bölüm bulunmaktadır. Eserin asıl bölümleri olan birinci kısım ve ikinci kısım Türkçe dil bilgisi ile Türkçedeki Arapça ve Farsça unsurlara ayrılmıştır.

Eser, yazarın İngilizce olarak yazdığı “mukaddime” yani ön sözle başlamaktadır. Üç sayfadan oluşan ön sözde yazar ilk olarak Türkçenin kökeni ve özellikleriyle ilgili kısaca bilgi

vermiş; dilin yapısını kısaca açıklamış ve “Turanî” dillerden birisi olarak nitelendirdiği Türkçenin sahip olduğu nitelikler bakımından üç büyük dil ailesinin temsilcisi olduğunu (Semitik, Aryanî ve Turanî diller) belirtmiştir. İkinci paragrafta Türkçe öğrenmenin gerekliliklerini sıralayan yazar, Türkçenin çok yaygın bir coğrafyada konuşulduğunu (Afrika’dan Çin Seddine kadar) vurgulamış ve gücüyle yeri geldiğinde Avrupa’yı korkutan yeri geldiğindeyse Avrupa’ya yardım eden bu denli büyük bir imparatorluğun konuştuğu dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda özellikle İngilizler tarafından gösterilen ilginin azlığına hayret ettiğini belirtmiştir. Hagopyan’a göre bu ilgisizlik iki ülke arasında (Osmanlı İmparatorluğu ve İngiltere) siyasi, sosyal ve ticari ilişkileri de olumsuz anlamda etkilemiştir. Yazar, kendisinin de ana dili olarak ifade ettiği Türkçenin, misyonerlik faaliyetleri açısından da önem taşıdığını üstü kapalı bir şekilde dile getirmesinin ardından kitapta izlediği ve “mükâleme yöntemi (conversation method)” olarak adlandırılan yolla Osmanlı Türkçesinin öğretiminde bir ilki gerçekleştirdiğini; kuram ve uygulamayı birleştirerek gerçekleştirilen bu öğretim yolunu bir Amerikan kurumu olarak ifade ettiği Anadolu Kolejinde kendisinin de kullandığını belirtmiştir. Kitabın bölümlerini açıklayan ve özellikle metinler vasıtasıyla öğrenenin kendisini “Türkiye’de hissetmesini” amaçladığını belirten yazar, bazı yardımcı kaynaklar sunarak teşekkür ifadeleriyle ön sözünü bitirmiştir (Hagopyan, 1907: III-VI).

Kitabın ön sözü kısa bir giriş niteliği taşımakla beraber, bir Türk Ermenisi olarak Amerikan Protestan okulunda çalışan Hagopyan’ın Osmanlı İmparatorluğu ve Osmanlı Türkçesine ilişkin görüşlerini iletmesi bakımından da âdeta bildirge niteliği de taşımaktadır. Nitekim bu dönemde yazılan bu türden pek çok kitabın ön sözünün benzer işlevleri yerine getirdiğini söylemek mümkündür. Bu esere yakın bir dönemde yazılmış olan A. L. Davids’in Türkçe Grameri (1832) için Niyazi Berkes de “Arthur Lumley Davids’in gramerinin değeri başında Türk dili ve uygarlığının kısa tarihi diyebileceğimiz ilginç ve uzun bir ‘Giriş’ bulunmasındadır.” değerlendirmesini yapmıştır (2013: 269).

Ön sözün ardından içindekiler bölümü, içindekiler bölümünün ardından “medhal / giriş” başlığını taşıyan bir diğer bölüm gelmektedir. Bu bölümde ilk olarak alfabe yer alan harfler tanıtılmıştır. Harflerin isimleri; tek başlarına, başta, sonda ve ortada yazımları; sayı değerleri ve diğer ses özellikleri bu ilk başlıkta verilmiştir. Telaffuz başlığında harflerin ses karşılıkları İngilizce (ve nadiren Almanca) seslerin telaffuzlarıyla karşılaştırmalı bir biçimde anlatılmıştır. Her harfin anlatımında telaffuz için örnek olması amacıyla sözcükler verilmiştir (“ پ pé İngilizcedeki p, peder “baba”; “ت té Almandadaki t, tatar “Tatar” vb.). Harf yöntemi olarak adlandırılan bu yöntem aynı dönemde yazılan benzer amaç ve içerikteki diğer kitaplarda da izlenmiştir (Barın, 2010: 127-128). “Diğer yazım işaretleri” başlığında “cezm, şedde, medd,

tenvin” gibi işaretlerle ilgili bilgi verilmiştir. Türkçede vurgu sistemini ayrı bir başlıkta inceleyen yazar, Türkçenin ünlü uyumlarını vermiş ve yazım başlığında da Türkçe sözcüklerde ünlülerin yazımda nasıl kullanılacağından bahsederek bu bölümü tamamlamıştır.

Bu bölümlerin arkasından asıl bölümler denebilecek birinci ve ikinci bölümler gelmektedir. “Türkçe Dil Bilgisi” olarak adlandırılan birinci bölüm, ders olarak nitelendirilen otuz altı üniteden meydana gelmektedir. Bu bölümde yer alan dersler sırasıyla; belirli ve belirsiz tanımlıklar, ek fiil, ek fiil (devamı), ahvâl-i isim, kinâyât, izâfet, “sahip olma” fiili, kinâyât (devamı), sıfat, kinâyât (devamı), esmâ-ı a’dâd, esmâ-ı a’dâd (devamı), derecât-ı vasf, harf-i cerr ile isim, ek fiil (devamı), masdar, mücerred ve mezidü’n-fih masdarlar, mürekkebb fiiller, mastarların türemiş hali, çekimli fiil, zaman-ı hâl, muzâri’, mâzîler, müstakbel, iltihâmî, farazî, vücûbî, fer’-i fiil, fer’-i fiil (devamı), râbîta-ı sîgalar, sıfat-ı müşebbehe, ön ve son takılar, zarf yahud hâl, harf-i atf, harf-i nida. Bu bölümün otuz altıncı ve son dersi “ilâve” başlığını taşımaktadır ve bu başlıkta; selamlamak, tebrikât, hitap şekilleri, elkâb-ı resmiye, yansıma kelimeler, ezan, ibadet-i mesihîye gibi alt başlıklar yer almaktadır. Bu bölüm “intihâ-yı kısım-ı evvel” ifadesiyle bitirilmiş “kısım-ı sâni: lisân-ı resmî ve edebî” ifadesiyle ikinci bölüme geçilmiştir.

İkinci bölüm “Osmanlı Türkçesinde Kullanılan Şekliyle Arapça ve Farsça Unsurlar” başlığını taşımaktadır ve yazar bu bölümde, ön sözünde de belirttiği gibi, Arapça ve Farsça unsurları Osmanlı Türkçesinde kullanıldığı biçimde vermiştir. Yazar “edebî ve idarî dil” olarak tanımladığı Arapça ve Farsçaya ilişkin unsurları yirmi beş ders içerisinde anlatmıştır. “Giriş açıklamaları” ile başlayan bölümde öncelikli olarak Türkçe içerisinde bulunan Arapça ve Farsça sözcüklerin Türk dilinin dil bilgisi mantığına uygun olarak çekimlendiğini; bazı Arapça kelimelerin Farsça ya da Arapça dil bilgisine uygun olarak kullanılabilceğini söylemiş ve bazı çok kullanılan Türkçe ve Farsça sözcüklerin Arapça dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullandığını ve bunlara “galat-ı meşhur” dendiğini ifade etmiştir. Bu açıklamalardan sonra bu bölümde yer alan dersler sırasıyla şöyledir: cem-i fârisî, farsça izafet, fârisî terkiib-i tavsîfî, türemiş fârisî isimler, fârisî fiiller, fârisî ön takılar, keyfiyet, en-nisbe, masdar, üç harfli sulasilerden türemiş isimler, fer’-i fiil, masdar-ı selasî-i mezidfih, masdar-ı selasî-i mezidfih (devamı), türemiş mastarların sıfat-fiilleri, cem’-i mükesser, izafet, harf-i tarîf, arap ve fârisî zamirler, arap ve fârisî zarflar, esmâ-ı a’dâd, arapça birleşik sözcükler, kelimât-ı müterâdife, kelimât-ı müstezâd, idgâm ve i’lâl, muhtelif deyimler.

Ekler bölümünün ilk başlığında “Osmanlı Edebiyatı”na dair yaklaşık dört sayfalık bir açıklamada bulunulmuştur. Osmanlı edebiyatının etkisi altında bulunduğu Fars edebiyatı ve artık etkisi gittikçe artan Batı ve özellikle Fransız edebiyatına dair tür ve yazarlar üzerinden

verilen kısa bilginin ardından bu başlık bitirilip bir diğer başlığa geçilmiştir. İkinci başlık “Osmanlı Hanedan Ailesi” olup bu başlıkta Osman Gazi’den başlamak üzere II. Abdülhamit’e kadar otuz dört sultan hicri ve miladi takvime göre doğum yılları ile verilmiştir. Diğer başlıklar “Tarih-i Hicret”, “Sene-i Maliye”, “Tahlil” ve “Türkçe Fiillerin Çekimi” olup “Tahlil” başlığında Cevdet Paşa Tarihinden alınan “Veda Hutbesi” dil bilgisi unsurları açısından incelenmiştir (420-433).

“Kısm-ı Resmî” adını taşıyan diğer bölümde ise şu başlıklar yer almaktadır: Mabeyn-i Hümayûn-ı Hazret-i Mülûkâne, Zat-ı Hazret-i Padişahî, Bâb-ı Âlî, Meclis-i Has-ı Vükelâ, Sadaret-i Azamâ, Şûrâ-yı Devlet, Hâriciye Nezâret-i Celîlesi, Dâhiliye Nezâret-i Celîlesi, Bâb-ı Meşihât Penâhî, Maliye Nezâret-i Celîlesi, Darbhâne-i Âmire Müdüriyeti, Rûsûmat-ı Emânet-i Âliyesi, Maarif-i Umûmiye Nezâret-i Celîlesi, Adliye ve Mezâhip Nezâret-i Celîlesi, Zabtiye Nezâret-i Âliyesi, Ticaret ve Nafia Nezâret-i Celîlesi, Umûr-ı Sıhhiye Nezâret-i Behiyesi, Evkâf-ı Hümayun Nezâret-i Celîlesi, Posta ve Telgraf Nezâret-i Behiyesi, Harbiye Nezâret-i Celîlesi, Memurîn-i Askeriye - Islaha, Bahriye Nezâret-i Celîlesi, Tersâne-i Âmire, Sefinenin Envâ‘ı, Velâyât-ı Şâhâne, Diploması Tabîrâtı, Bayramlar ve Yortular, İ’yâd-ı İsevîye (Yortular), İ’yâd-ı Yahudiye (bayramlar), Saltanat-ı Seniyye-i Osmâniyenin Nişân-ı Zîşânları - Madalyalar, Rabt-ı Muhtelif-i Devlet-i Aliye-i Osmâniye - Mülkiye rütbeleri - Askeriye rütbeleri - İlmiye rütbeleri, Elkâb-ı Resmîye - Mülkî ve askerî rütbelerdeki görevliler için - Müslüman din adamları için - Gayri müslim din adamları için, İstilahât-ı Tüccariye. Bu başlıklar altında her bir terim öncelikle Arap harfleri, ardından Latin harfleriyle okunuşu ve sonrasında İngilizce karşılıklarıyla yer almıştır (434-464).

Resmî kısmın bitmesinden sonra on iki sayfalık bir “Lügatçe” ve arkasından da kısa bir “Fihrist-i Umûmî” ile kitap sona erdirilmiştir.

### 2.3. Eserin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi

Hagopyan’ın bu eseri yazıldığı dönem içerisinde çeşitli açılardan önem taşımakla beraber içerik özellikleri itibarıyla Türkçenin öğretimi çalışmalarına da ışık tutacak niteliktedir. Bu başlıkta eserin bu içerik özellikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### 2.3.1. Eserde İzlenen Dil Öğretim Yöntemi

Hagopyan Osmanlı Türkçesinin öğretimini amaç edinen bu eserinin ön sözünde Dr. Gaspey ve Dr. Otto tarafından geliştirilen “Mükâleme Yöntemi”ni (Conversation Method) Osmanlı Türkçesine ilk kez uygulayan kişi olduğunu belirtmiştir (Hagopyan, 1907: V). Ancak yazarın temel olarak izlediği yöntemin kendisinden önce ve kendisiyle aynı dönemde yazılan aynı amaçlı eserlerin de yöntemine uygun olarak dil bilgisi - çeviri yöntemidir. Yazarın

“mükâleme yöntemi” adını verdiği yöntem ise dil bilgisi - çeviri yöntemine ek olarak karşılıklı konuşma çalışmalarının da her ders sonunda verilmiş hâlidir.

16. yüzyılda Latincenin, yaşayan bir dil olmaktan çıkıp öğretim dili olarak kullanılmasıyla başladığı söylenen bu yöntem, 17 ve 18. yüzyıllarda da İngiltere’de “dil bilgisi okulları”na giren öğrencilerin Latince dil bilgisini ezbere ve tümdengelimci bir yaklaşımlı öğrenmeleriyle devam etmiştir (Demircan, 2002: 150; Richards ve Rodgers, 2001: 3-4). Bu yöntemin Richards ve Rogers tarafından (2001: 5-6) belirtilen bazı temel özellikleri ve bu özelliklerin esere yansması şu şekilde değerlendirilebilir:

1. *Dil bilgisi kurallarının ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesi:* Eserde iki temel bölüm olan “Türkçe Dil Bilgisi” ve “Türkçede Kullanıldığı Şekilde Arapça ve Farsça Dil Bilgisi Unsurları” başlıklı bölümlerde öncelikle Türkçenin sonrasında da Arapça ve Farsçanın dil bilgisi konuları her biri bir dersin konusu olmak üzere ele alınmıştır.

2. *Okuma ve yazma becerilerinin temel beceriler olarak alınması, konuşma ve dinlemeye çok az yer verilmesi:* Eserde Türk edebiyatından farklı türlerde kırk bir okuma parçasına yer verilmiştir. Okuma parçaları basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru önce sözcük sonra cümle düzeyinde verilmiş; tür olarak ilk okuma parçalarında basit cümlelerin yer aldığı fabl, fıkra, kısa bilgilendirici yazılarla daha sonra ise şiir ve deneme gibi türlerle “tâlim-i kırâat” yaptırılmıştır. Türkçeden İngilizceye, İngilizceden Türkçeye çeviri alıştırmaları ve başlangıç seviyesinde yapılan “karışık sözcüklerden cümle oluşturma” çalışmalarlarıyla da yazma etkinlikleri yapılmıştır. Konuşma - dinleme için de “mükâleme” örnekleri ve çeviri yapılan hikâyelerin anlatılması şeklinde çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

3. *Sözcük çalışmalarının okuma metinleri aracılığıyla yapılması:* Eserde “tâlim-i kırâat” başlığıyla verilen okuma parçalarında bazı sözcüklere dipnot gösterilerek bu sözcüklerin Latin harfleriyle okunuşlarıyla beraber İngilizce anlamlarına yer verilmiştir. Bunun dışında her bir dersin (ünitenin) sonunda “lügatler” başlığında sayısı 6-14 arasında değişen yeni sözcük verilmiştir.

4. *Dil bilgisi kurallarından örneklere giden tümdengelimci bir anlayışın temel alınması:* Eserde önce Türkçe dil bilgisi, sonra Türkçedeki Arapça ve Farsça dil bilgisi unsurlarının her biri ayrı bir dersin konusu olarak ele alınmış; her bir kural tek tek maddeler hâlinde verilerek örneklere geçilmiş, ardından alıştırma, çeviri ve diyalog örnekleriyle ders bitirilip yeni derse geçilmiştir.

5. *Öğrencinin ana dilinin öğretim dili olarak kullanılması:* Eserin hedef kitlesi İngilizler ya da İngilizce bilenler olduğu için eserde kullanılan kaynak dil de İngilizcedir. Kaynak dil olan

İngilizce ile birlikte hedef dil olan Türkçe de kullanılmıştır. Bu nedenle de sözcükler Arap alfabesiyle; telaffuzları ve İngilizce karşılıkları da Latin alfabesiyle verilmiştir.

Görüldüğü üzere “Bedrika-i Lisân-ı Osmânî”de, aynı dönemde yazılmış pek çok eserde de görülebileceği gibi, dil bilgisi - çeviri yöntemine uygun olarak Osmanlı Türkçesi öğretimini hedeflemiştir.

### **2.3.2. Eserde Yer Alan Türkçe Öğretim İlkeleri**

Günümüzdeki pek çok çalışmada yabancı dil öğretimine ilişkin temel ilkeler ve bu ilkeler çerçevesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin şekillendirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Bu bölümde de Hagopyan’ın 20. yüzyılın başında yazdığı eseri bu ilkelerden bazıları çerçevesinde değerlendirilmek ve bu suretle eserin özellikleri ele alınmak istenmiştir.

Barın (2004 ve 2010) tarafından ortaya konan yabancı dil öğretim ilkelerinden bazılarının Hagopyan’ın eserinde de kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu ilkelerin eserde nasıl uygulandığı açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **2.3.2.1. Dil Öğretiminin Planlanması İlkesi**

“Bir konuda yapılacak işlerin önceden belli bir sıraya konması” olarak tanımlanabilecek planlama, bir öğretim ilkesi olarak “yabancı bir dil öğretilirken hangi hedef kitleye ne kadar bir süre içerisinde ve hangi ihtiyaca dayalı olarak öğretimi yapılması gerektiği önceden planlanma” (Barın, 2004: 22) şeklinde açıklanabilir. Bu eserde dil öğretiminde belli bir plan izlendiği anlaşılmaktadır. Konuların her biri bir ders olarak adlandırılmış; toplam altmış dersin her birinde öncelikle dil bilgisi kuralları örnekleriyle verilmiş; her dersin sonunda “lügatler” başlığıyla o derse ait sözcükler verilmiş; “tâlim”, “tercüme”, “düzeltme”, “mükâleme” başlıklarıyla öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinde bulunması sağlanmış ve ders sonlandırılmıştır. Kitabın sonunda kadar her ders için bu tür bir akış sağlayan yazarın dil öğretimini belli bir plan dâhilinde gerçekleştirmeyi hedeflediği ve bu durumun da öğretmenin olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

#### **2.3.2.2. Dört Temel Beceriye Dikkate Alma İlkesi**

Dil öğretiminde dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin bir bütün hâlinde öğretim sürecinin tamamında yer alması ve “yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yazılacak olan ders kitaplarında bu özelliklere ilk üniteden itibaren ağırlıklı olarak yer verilmesi şarttır” (Barın, 2004: 22). Bu eserde de her dersin sonunda yer alan “tâlim”lerle okuma çalışması; “tercüme” ve “düzeltme”lerle yazma çalışması ve

“mükâleme”lerle konuşma ve dinleme çalışması yaptırılarak dört beceriye de yer verilmeye çalışılmıştır.

*Mükâleme örneği (46)*

Hoshja galîñ éfféndim.	Good bye, Sir!
Hosh géldiñiz, séfa géldiñiz.	You are welcome.
Sélam soeylé.	Give my salutations (to the home circle).
Pédéré choq sélam soeylé.	Give my salutations to your father.
Bash üstûné éfféndim.	Very well, Sir.

### 2.3.2.3. Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Gitme İlkesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarında ve bu amaçla hazırlanacak ders kitaplarında öğretilen konular basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru bir yol izlemeli, “metinler hazırlanırken ilk önce öğrencilerin rahatlıkla çözümleyebileceği, kısa cümleler verilmelidir” (Barın, 2010: 131). Eserde bu ilkeye öncelikle dil bilgisi konularının verilmesinde uyulduğunu söylemek mümkündür. Kitaba alfabeyle başlanmasının ardından dil bilgisi konuları daha önceki bölümlerde de ifade edilen başlıklarda, belli bir aşamalılık içerisinde verilmiş; öncelikle Türkçe dil bilgisi ayrıntılı bir şekilde işlenmeden Arapça ve Farsça unsurlara geçilmemiş ve bazı konular diğer dil bilgisi konuları içerisinde yeri geldiğinde tekrar edilmiştir. Öğrencilerin temel seviyede dil bilgisi öğrenmelerinden önce okuma metinlerine başlanmamıştır. Kitapta ek fiil, zamir, sıfat, bazı edatlar ve fiiller işlendikten sonra başlayan, toplamda kırk bir adet olan okuma metinlerinin ilklerinde “Kedi ile Deve Hikâyesi” (117), “Vilâyetler” (126), “Hayvanların Bize Olan Faydaları” (151) gibi somut konularda kolay ve kısa türden metinler verilmiş; son metinlerde ise Namık Kemal’den “Vatan” (393), Ziya Paşa’dan “Terkib-i Bend” (405) ya da Cevdet Paşa Tarihinden “Veda Hutbesi” (426) gibi daha soyut konularda karmaşık ve uzun metinler verilmiştir.

### 2.3.2.4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma İlkesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur da bir dil bilgisi yapısının tek seferde verilmesi, iyice anlaşılmadan başka bir yapıya geçilmemesi ve her yapının yeterince örneklendirilmesidir (Barın, 2004: 23). Bu eserde de daha önce belirtildiği gibi akış dil bilgisi konuları üzerinden planlanarak her bir dil bilgisi bir ders konusu (ünite) oluşturacak biçimde verilmiştir. Her dil bilgisi konusu öncelikle İngilizce açıklamalarıyla verilmiş, örnekler üzerinde durulmuş ve dil bilgisi alıştırmalarıyla (talim) konu bitirilip diğer konuya geçilmiştir. İçeriği çok yoğun olan konular ikiye ayrılmış ve ikiye ayrılan bazı konulara

ardışık değil daha sonra yeri geldiğinde verilmiştir. Örneğin; beşinci derste ele alınan “kinâyât (zamirler)” konusu üçe ayrılmış, kişi ve iyelik zamirlerinden sonra “izafet, aile üyeleri, sahip olma fiili” gibi konular işlenmiş; sonrasında tekrar zamir konusuna dönülerek “-ki zamiri, işaret zamirleri, dönüşlü zamir” konuları verilmiş; araya “sıfatlar” konusu girdikten sonra yine zamir konusu gelerek bu konu bitirilmiştir. Burada da yazarın dil bilgisi konularını tek bir seferde verme ilkesine uymakla beraber bilinen konulardan bilinmeyenlere giderek ve yeri geldiğinde tekrar yaparak sarmal bir dil öğretimi yaklaşımı izlediği anlaşılmaktadır.

### 2.3.2.5. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu / Güncellik İlkesi

Dil öğretiminin en önemli ilkelerinden birisi de verilen bilgilerin kuramsal olmaktan ziyade uygulamaya dönük olmasıdır. Çünkü “iletişimden kopuk bir dil öğretimi, öğrenciyi çok çabuk dilden ve dolayısıyla kültürden uzaklaştırır” (Barın, 2004: 23). Hagopyan bu eserinde kullandığı okuma metinleriyle “öğrenenin kendisini Türkiye’de hissedip Türk coğrafyası, tarihi ve ülkenin örf âdetleriyle ilgili genel bir intibaya sahip olmasını” amaçladığını ön sözünde de belirtmiştir (V). Eserde hem metinlerle hem de ayrı bir bölüm olarak “Ekler” ve “Resmî Kısım” ile o dönemde var olan Türkçeyi telaffuz, sözcük ve cümle yapısıyla aktarmaya çalışılmıştır. Bunun dışında otuz altıncı ders başlığında “selamlama, tebrik etme, hitap etme, resmî lakaplar, yansıma kelimeler, ezan, Hristiyan ibadetleri” (241-253) ele alınmış ve dil güncel hâliyle uygulamaya dönük bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Örneğin, selamlaşmada “selamün aleyküm/ aleyküm selam, merhaba / eyvallah, sabahlar hayrolsun/ akşamlar hayrolsun, kalın sağlıcakla/ hayra karşı” vb. kalıplar; tebrik etmede “hoş geldiniz/ hoş gördük, çok selam eder ellerini öperim/ eteklerini öperim, mahsus selam söyle, getiren götüren sağ olsun, afiyet olsun, ömrün çok olsun, gözünüz aydın olsun, bereketini göresin” vb. kalıplar; hitap etmede “efendim, zatınız, hazretleri, cenapları, bendeniz, dayileri, cariyeniz” vb. kalıpların öğretilmesi eserde günlük hayata ilişkin bilgilerin verildiğini göstermektedir.

### 2.3.2.6. Öğrenciyi Aktif Kılma İlkesi

Dil öğretiminde öğrencilerin etkin kılınmasıyla öğretimin de başarısı artmakta; edinilen bilgi ve becerilerin unutulması zorlaşmaktadır. Bu ilke daha çok sınıf içi uygulamalara yönelik bir ilke olmakla beraber ders kitaplarının da öğrenciyi bol bol alıştırmaya yapma fırsatı tanıması, onu çeşitli türde zengin dil öğrenme durumlarıyla karşı karşıya bırakması gerekmektedir. Bu ilke açısından eserin ne tür bir özellik gösterdiğinin cevabı yazarın çok uzun yıllar öğretmenlik yapmış olmasıyla da ilgilidir. Kitabı yazdığı dönemde hâlihazırda öğretmenliğe devam eden Hagopyan, kitabını bir sınıf içi süreç gibi ele almış ve çeşitli yönergelerle de öğrencileri etkin kılmaya çalışmıştır. Dil öğrenenlerin her dersin sonundaki çalışmalarla etkin kılınmaya çalışıldığı; “Aşağıdaki cümleleri Türkçe olarak yazınız”, “İngilizceye tercüme ediniz.”



“Aşağıdaki kelimeleri düzeltiniz.”, “Hikâyeyi okuyup anlatınız.” vb. yönergelerden de anlaşılmaktadır.

### 2.3.2.7. Kullanılan Dilin Öğretilmesi İlkesi

Dilin temel amacı iletişim kurmaktır; iletişim kurmak için de dil öğretiminin kullanılan dile yönelik ve doğal olması gerekmektedir. Kullanılan dilden uzak ve yapay bir dil öğretimi, dil öğrenenin gerçek ve anlamlı iletişimde bulunmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacını taşıyan ders kitaplarında verilen örneklerin, alıştırmaların ve metinlerin kullanılan dili örneklendirmesi önemlidir. Bu eserde de edebî dille beraber konuşma dilinin öğretilmeye çalışıldığı çeşitli örneklerde görülmektedir. Örneğin sayı sıfatlarının anlatıldığı derste aylar konusu şöyle bir tabloyla verilmiştir (97):

Tablo 1: “Bedrika-i Lisân-ı Osmânî”den aylar tablosu

Kutsal aylar	Mülki aylar	Halk arasındaki isimleri	İngilizcesi
Muharrem	Mart	Mart	March
Sefer	Nisan	April	April
Rebiülevvel	Mayıs	Mayıs	May
Rebiülahir	Haziran	Orak ayı	June
Cemaziyelevvel	Temmuz	Temiz	July
Cemaziyelahir	Avosdos	Avosdos	August
Recep	Eylül	Güz ayı	September
Şaban	Teşrinievvel	Orta güz ayı	October
Ramazan	Teşrinisani	Son güz ayı	November
Şevval	Kanunievvel	Kara kış	December
Zilkade	Kanunisani	Zemheri	January
Zilhicce	Şubat	Güçük	February

Tabloda da görüldüğü gibi dil yalnızca resmî kayıtlarda geçtiği şekilde değil, halk arasında konuşulduğu şekilde eserde yer bulmuştur.

### 2.3.2.8. Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi İlkesi

Türkçeyi İngilizlere öğretmeyi amaçlayan bu eserde dil ile birlikte kültürün de verilmek istendiği, daha önceden de belirtildiği gibi, yazarın kendi cümlelerinden de anlaşılmaktadır. Ülke ve ülke edebiyatını örneklendiren pek çok okuma metniyle öğrenenin kendisini Türkiye’de hissetmesi; coğrafyası, tarihi ve örf âdetleriyle ilgili genel bir intiba edinmesi amaçlanmıştır (V). Örneğin “İzafet” ünitesinin “lügatler” kısmı aile ile ilgili sözcüklere ayrılmıştır ve bu bölümde bütün akrabalık isimlerine yer verilmiştir: anne, baba, valideyn, anababa, büyükbaba, dede, nene, ebe, büyük ana, torun, kardaş, karındaş, birader, kız kardaş, hemşire, oğul, oğlan,

çocuk, kız, kerime, karı, emmi, amuca, teyze, hala, eme, dayı, kayın, kayınbirader, kayın ata, kayın ana, gelin, güveyi, damat, enişte, baldız, elti, görümce, dünür, yeyen, yeğen, bacanak, koca, abla, çeçe, amcazade, halazade, dayızade, hizmetkâr, hizmetçi, hanım, halayık, cariyeye, efendi, misafir (58-59). Bunun dışında dersler içerisinde pek çok atasözü, deyim ve günlük ifadelerin dil öğrenene sunulmasının dışında kitabın son yani altmışıncı dersi “Muhtelif Deyimsel İfadeler” başlığını taşımaktadır. Elli sekiz tane bu türden cümlenin bulunduğu bölüm Türk kültürünü de örneklendirmektedir: “Kulak asma.”, “Bana el vermez.”, “Taşı yerine kodu.”, “Adam var adam da var.”, “Bizi alt üst etti.”, “Evimi barkımı başıma yıktı.”, “Dili uzundur.” “Eli uzundur.” vb. (418-419).

Eserde dil ile birlikte kültürün verilmesinde dikkat çeken bir diğer husus kültürün sadece Türk kültürü ya da İslam kültürü şeklinde değil; diğer din ve kültürlerle de yer verilecek şekilde yapılmış olmasıdır. Örneğin sayfa 146’da bulunan dördüncü tâlim-i kırâatta “dinler ve mezhepler” konusu ele alınmış “memâlik-i şahânedede bulunan dinler” ile bunların mezhepleri açıklanmıştır. Otuz altıncı derste “ezan” başlığında ezanın her cümlesi İngilizceye çevrilerek anlatılmış; ardından “ibâdet-i mesîhiye” başlığında kutsama, ilahi, vaftiz örnekleri Türkçe söylendikleri biçimde verilmiştir (252-253). “Resmî Kısım” başlığını taşıyan bölümde de Müslüman, Yahudi ve Hristiyanlara ait bayram ve yortuların verilmesi eserin kültürlerarası özellik taşıdığını gösterir niteliktedir.

### 3. Sonuç ve Tartışma

TYDÖ tarihinde ilk ve temel eserin Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072 yılında yazılmaya başlanan, 1074 yılında bitirilen “Kitâbu Dîvânu Lugâti’t-Türk” olduğu konusunda pek çok araştırmacı hemfikirdir (Barın, 2004; Bayraktar; 2003; Biçer, 2012; Göçer ve Moğul, 2011 vb.). Hengirmen (1993: 6-7) Kaşgarlı Mahmut’tan 1850 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir yapıta rastlanmadığını ve bu tarihten sonraysa yabancı yazarlar tarafından hazırlanan yapıtların Türk yazarlar tarafından hazırlananlardan çok daha fazla olduğunu belirtmiştir. Yabancılar tarafından Türkçeye gösterilen bu ilginin kaynağının, 17. yüzyıl ve sonrasında Avrupalılarla kurulan siyasi ve ekonomik ilişkiler olduğu söylenebilir. Bu yüzyıllarda başta Fransa olmak üzere Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkelerde Türkçeye önem verildiği görülmektedir (Barın, 2004: 21). Türkçenin hem yabancı ülke vatandaşları hem de Osmanlı devleti içerisinde yaşayan azınlıklar tarafından öğrenilmeye çalışıldığı bu dönemde Türkçe, Osmanlı coğrafyasının “lingua franca”sı olmuştur (Biçer, 2012: 124). Osmanlı döneminde, Türkçeyi yabancılara öğretmek için yerli ve yabancı yazarlar tarafından oluşturulan eserler “günümüzdeki yabancılara Türkçe öğretimine ışık tutmaktadır” (Barın, 2010: 124).

Ana dilinin Türkçe olduğunu ifade eden Ermeni asıllı Türkçe öğretmeni Vahan Hovhannes Hagopyan'ın önce öğrencisi sonra da öğretmeni olduğu Merzifon Amerikan Kolejinde yazdığı eserlerden birisi olan “Ottoman-Turkish Conversation-Grammar” ya da Türkçesiyle “Bedrika-i Lisân-ı Osmânî” adlı Türkçe öğretimi kitabı da hem yazıldığı dönem içerisinde siyasi, sosyal ve kültürel açıdan Türkçenin öğretilmesi ve öğrenilmesini örneklendirmekte hem de başlı başına içerik özellikleriyle kendine has bir yöntem ortaya koymaktadır.

1907 yılında Almanya’da yayımlanan eserin giriş, Türkçe dil bilgisi, Türkçedeki Arapça ve Farsça dil bilgisi unsurları, ekler, resmî kısım, sözlük ve genel fihrist olmak üzere yedi bölümü bulunmaktadır. Giriş kısmında harflerin tanıtılmasından sonra benzer nitelikteki diğer eserlerde olduğu gibi bir dil bilgisi sıralaması izlenmiştir. Harflerin tanıtımında uygulanan yöntemin, aynı dönemde yazılan diğer TYDÖ kitaplarında da olduğu gibi “harf yöntemi” olduğu görülmektedir. “Alfabedeki harflerin sırasıyla okunuşları ve yazılışlarını öğretme esasına dayanan” bu yöntem “elifba kitaplarının çoğunda rastlanmaktadır” (Barın, 2010: 127). Nitekim Biçer’in Kıpçak dönemi gramer ve sözlükleri üzerine yaptığı çalışmada da o dönem eserlerinin büyük bir kısmında bu yöntemin izlendiği belirtilmiştir (2011: 149). Eserin bu yönüyle kendisinden önce yazılan eserlere de benzer bir özellik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında ilgili eserin incelemesinde Barın tarafından ortaya konan (2004 ve 2010) dil öğretim ilkelerinin bazılarında yararlanılmıştır. Bu ilkelerin en önemlilerinden birisi “yöntemin belirlenmesi”dir. Yöntemin doğru belirlenmesiyle amaca uygun bir dil eğitiminin verilmesi mümkün olmaktadır. Hagopyan’ın kitabında izlenen dil öğretim yöntemi ise, daha önce yazılan eserlere benzer olarak dil bilgisi-çeviri yöntemidir. Bu yöntem “Türkçe öğretimi tarihinde sıklıkla kullanılan bir dil öğretim metodudur” (Biçer, 2012: 118) ve Türkçe öğretimi tarihinde yazılmış pek çok sözlük ve gramerde dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır (Bayraktar, 2003; Biçer, 2011). Yeşilyurt da (2016: 285) Osmanlı Dönemi’nde İngilizlere Türkçe öğretmek için yazılan kitapların çoğunda dil bilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığını belirlemiştir. “Belirli bir öğrenme kuramına geliştirilmemiş olan bu yöntemde daha çok akla dayalı çözümler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verilir; konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez” (Barın, 2010: 128). Ancak burada Hagopyan’ın diğerlerinden farklı bir yol izleyerek konuşma becerisiyle ilgili bu eksikliğin giderilmesi için “mükâleme yöntemi” (conversation method) yoluyla konuşma-dinleme çalışmaları yaptırmak istediği görülmektedir. Böyle bir yol izlenmesinde Hagopyan’ın aynı zamanda bir Türkçe öğretmeni olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Eserde uygulandığı belirlenen diğer dil öğretim ilkeleri ise şunlardır: dil öğretiminin planlanması, dört temel beceriyi dikkate alma, basitten karmaşığa somuttan soyuta gitme, bir seferde tek yapıyı sunma, verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu / güncellik, öğrenciyi aktif kılma, kullanılan dilin öğretilmesi, dil ile birlikte kültürün verilmesi. Kitapta öncelikle dil öğretiminin planlanması ilkesine uygun olarak; ders olarak adlandırılan her bir üniteye konunun sunulmasının ardından lügatler, talim, tercüme ve mükâleme bölümleri gelmiştir. Kitapta yer alan toplam altmış dersin elli dokuzunda bu plana uyulmuştur. Yeşilyurt'un (2016: 286) Hagopyan'ın bu kitabında yalnızca okuma, yazma ve konuşma becerilerinin yer aldığı belirlemiş olmasına rağmen; karşılıklı konuşma etkinliklerinin dinleme becerisini de hedef aldığı ve eşit derecede olmasa da dört beceriye de yer verildiği söylenebilir. Dil bilgisi konularına basitten karmaşığa, somuttan soyuta olmak üzere belli bir aşamalılık içerisinde yer verilmiş ve aynı zamanda Barın (2010: 132) tarafından da belirtildiği üzere kısa cümlelerle başlanarak seviye ilerledikçe daha karmaşık, uzun ve soyut anlamlı metinlere geçilmiştir. Dil bilgisi konularının sunulmasında bir seferde tek bir yapıyı sunmaya dikkat edilmiş; konular olabildiğince küçük birimler halinde anlatılmıştır. Kitabın “ekler” ve “resmî kısım” adını taşıyan bölümlerinde verilen bilgi ve örnekler dönemin şartlarını yansıtacak niteliktedir. Yazarın ana dilinin Türkçe olması ve Türkçe öğretmeni olması ile İstanbul'da yüksek lisans yapmış birisi olarak muhtemelen toplumun her kesiminde bulunmuş olmasının eseri bu anlamda etkilediği söylenebilir. Kitapta öğrenciyi aktif kılan farklı türden (tercüme, düzeltme, okuma, konuşma) etkinliklere yer verilmiş; bu etkinliklerde kullanılan dilin öğretilmesine de dikkat edilmiştir. Kitabın tamamında dil ile birlikte kültürün verildiği; Türk kültürünün dinî, siyasi ve sosyal açılardan tanıtılmaya çalışıldığı görülmektedir. Burada dikkati çeken bir diğer özellik de Türk insanına ait dinî, siyasi ve sosyal yansımalarla beraber diğer dinlere, sosyal ve siyasi meselelere de okuma parçalarıyla yer verilmiş olmasıdır. Ezan konusunun ardından Hristiyan ibadetlerinin anlatılması, Franklin prensiplerinin okuma parçası olarak verilmesi, İngiltere kralının taç giyme törenini anlatan bir haberin kitapta yer alması buna örnek olarak verilebilir.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarının önem kazanmasıyla, burada ele alınan ve benzeri eserlerin incelenmesi yapılacak güncel çalışmalara da ışık tutmaktadır. Eserde ders işleyişinin sınıf ortamına benzer bir şekilde ele alınması; okuma parçaları, sözcük listeleri ve mükâleme çalışmalarına yer verilmesi; Osmanlı devlet işleyişi ve toplum kültürünü aktarmak amacıyla ayrı bölümler oluşturulması gibi özelliklerle eser yazıldığı dönemin önemli eserlerinden birisi olmuştur.

**Kaynaklar**

- AKYÜZ, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- ALAN, G. (2002). *Merzifon Anadolu Koleji ve Anadolu'daki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALAN, G. (2007). Amerikan Board Okullarında Yürütülen Misyonerlik Faaliyetleri. *Journal of Islamic Research*, 20(4), 464-475.
- BARIN, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- BARIN, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifbâ Kitabı Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 121-136.
- BAYRAKTAR, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-72.
- BİÇER, N. (2011). *Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BİÇER, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- BERKES, N. (2013). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- DANACIOĞLU, E. (2000). Osmanlı İmparatorluğunda Amerikan Board Okulları ve Ermeniler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Çağdaş Türkiye Tarihi Dergisi*, 3(9), 131-145.
- DEMİRCAN, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- DİLÂÇAR, A. (1989). Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1971*, 83-145.
- EREN, H. (1998). *Türklük Bilimi Sözlüğü I. Yabancı Türkologlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- GÖÇER, A. ve MOĞUL, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- GÜNERGUN, F. (2005). Salih Zeki ve Astronomi: Rasathane-i Amire Müdürlüğü'nden 1914 Tam Güneş Tutulmasına. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 97-122.
- HAGOPYAN, V. H. (1892). *A Dictionary English-Armenian*. Constantinople: Servitchen.
- HAGOPYAN, V. H. (1907). *Ottoman-Turkish Conversation-Grammar*. Heidelberg: Julius Gross.
- HAGOPYAN, V. H. (1908). *Key To Ottoman-Turkish Conversation-Grammar*. Heidelberg: Julius Gross.
- HAGOPYAN, V. H. (1909). *Avâlim-i Felekiye*. İstanbul: Boyacıyan Agop Matbaası.
- HENGİRMEN, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- İNCE ERDOĞAN, D. (2005). Merzifon'da Amerikalı Misyonerler ve Ermeniler. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 17-43.
- KARAHAN, L. (2010). Edebî Kültürün Aktarılmasında Gramer Kitaplarının Rolü. *II. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi'nde* (19 - 25 Nisan 2010) sunulan sözlü

- bildiri. [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/leyla\\_karahan\\_edebi\\_kultur\\_gramer\\_kitaplari.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/leyla_karahan_edebi_kultur_gramer_kitaplari.pdf) adresinden 23.07.2016 tarihinden ulaşılmıştır.
- KARAL, E. Z. (2007). *Osmanlı Tarihi VIII. Cilt Birinci Meşrutiyet ve İstibdat Devirleri (1876-1907)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- KOCABAŞOĞLU, U. (2000). *Anadolu'daki Amerika*. Ankara: İmge Kitabevi.
- KODAMAN, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- KÖKCÜ, A. (2015). Osmanlı'da Astronomi ve Matematik Doktorası İlk Bilim Adamımız: Arakel Garabed Sivasliyan. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 38, 95-105.
- MANİSACIYAN, J. J. (1893). *Mürşid-i Lisâni-ı Osmânî*. Berlin: W. Spemann.
- MUTLU, Ş. (2005). *Osmanlı Devletinde Misyoner Okulları*. İstanbul: Gökkuşbu Yayınları.
- ORTAYLI, İ. (1981). Osmanlı İmparatorluğunda Amerikan Okulları Üzerine Bazı Gözlemler. *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, 14(3), 87-96.
- RİCHARDS, J. C. ve RODGERS, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- TİMUR AĞILDERE, S. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Öğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- TOZLU, N. (1990). *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- WHITE, G. E. (1995). *Bir Amerikan Misyonerinin Merzifon Anadolu Koleji Hâtıraları*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- YEŞİLYURT, E. (2016). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi*, 4(3), 277-294.

## Ek: Bedrika-i Lisân-ı Osmânî'nin Türkçe ve İngilizce kapağı

