

# DİL ÖĞRETİMİNİN TEMEL KAVRAMLARI ÜZERİNE DÜŞÜNCELER: YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ Mİ, YABANCI DİL VEYA İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ Mİ?

Mustafa DURMUŞ\*

**Özet:** Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretilmesiyle ilgili çalışmaların tarihinin görece yeniliğiyle de bağlantılı olarak, temel kavramların alanyazındaki kullanımında standartların oluşmadığı gözlemlenmektedir; ayrıca bazı terimlerin kullanımlarıyla ilgili yeteri kadar özen gösterilmemektedir. Terimlerin kavramsal sınırlarının çizilmesinde, yakın kavramlarla karşılık ilişkisi kurulduğunda ve kullanıldığı durumlar gözetildiğinde, bazı uyumsuzluklar görülmektedir. Yazıda, her geçen gün gördüğü ilgi artmakta olan bu alanın adlandırılmasına dair kavramlar ve kullanılan terimler tartışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** dil öğretimi, dil öğretiminin temel kavramları, yabancılara Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi

*Thoughts On The Fundamental Concepts Of Language Teaching: Is It Teaching Turkish to Foreigners, or Teaching Turkish as a Foreign Language Or Second Language?*

**Abstract:** It is observed that standards have not been established in the use of fundamental concepts in the literature on teaching Turkish as a foreign or second language and also some terms are not paid enough attention to their use. Some incompatibilities are observed when drawing conceptual boundaries of the terms, establishing the oppositional relationship between close concepts and taking into account the circumstances they are used. In the article, the concepts and terms used in naming this area, which draw increasing interest every day, will be discussed.

**Keywords:** language teaching, the fundamental concepts and terms of language teaching, teaching Turkish to foreigners, teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a second language

## Giriş

Bir disiplin olarak Türkçe öğretiminin sorumluluk alanında temelde şu hedef gruplar bulunur:

- ana dili olarak Türkçe öğrenenler
- yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler
- iki dilli olarak Türkçe öğrenenler
- ikinci dil olarak (iki dillilik şartlarını sağlamadan)<sup>1</sup> Türkçe öğrenenler

\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara / TÜRKİYE. E-posta: mustafadurmus@hacettepe.edu.tr. ORCID No: 0000-0002-5337-3113

- Türk dilli / soylu olarak Türkçe öğrenenler

Bu gruplar, kendi içlerinde belirli ölçüde farklılıklar gösteren daha özel gruplar olarak çeşitlenebilir. Örneğin, “çocuklar için”, “yetişkinler için”, “akademik”, “genel amaçlı”, “belirli becerilere yönelik özel amaçlı” Türkçe öğretimi gibi.

Türkçe öğretimi ile ilgili diğer alanlarla karşılaştırıldığında, görece daha köklü, daha olgun, terminoloji sorunları muhtemelen daha az olan “ana dili” teriminin kavramsal sınırlarının çizilmesine dair tanımlamalara ve bunların, dilin “gerçek” kullanımlarıyla örtüşüp örtüşmediğine bakıldığında bile önemli sorunlar görülmektedir.<sup>2</sup> Yazının konusunu, yabancılara Türkçe öğretimi alanı ile ilgili temel kavramlar ve bu kavramları karşılamak üzere terimlerin nasıl kullanıldığıyla ilgili sorunlara dikkat çekmek, özelde de *yabancı dil / ikinci dil olarak Türkçe, yabancılara/yabancılara için Türkçe* (?) alanının adını ifade etmek üzere kullanılan terimler oluşturacağından, diğer Türkçe öğretim alanlarıyla ilgili sorunlara değinilmeyecektir.

Bir sorunsal olarak *yabancı dil* ve *ikinci dil* alanlarının adlarının hangi terimlerle ifade edildiğine bakarken, Türkçenin yabancılara, bu dili ana dili olarak konuşanların doğal iletişim ortamında mı yoksa bu şartlardan yoksun yerlerde mi öğretildiğine odaklanılacak; iki ‘dil öğrenme ortamı’ arasında, alan adının kullanımında özen gerektirecek nitelikte farklılıklar olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Terimler, kavramların sözlü ve yazılı dilde ifade edilebilir halleridir; bir kavramın başka bir kavramdan farklı sınırlarını belirtir. Terimlerin en temel işlevi de konuşanın ve dinleyenin, yazıda ise yazanın ve okuyanın bahsettiği kavramsal sınırlara dair anlaşmayı sağlaması, söz konusu mesajın iletilmesine aracılık etmesidir. Kavramlar düşüncelerimizi, düşüncelerimiz de üretimlerimizi biçimlendirir. Bu açıdan bakıldığında, dil öğretimi alanında, tanımlarda işaret edilenler ile gerçek dil durumları arasında oluşan farklar, bizim için kuramsal açıdan akademik üretimlerimizi, uygulamalar açısından da sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerimizi, araç-gereçlerimizi gözden geçirmeyi gerekli kılıyor olmalıdır.

“Yabancı dil” ve “ikinci dil” terimleri arasında bir fark olup olmadığı ele alınması gereken konulardan biridir. Bu terimlerle ilgili farklılıkları ortaya koymak üzere öncelikle üç nokta üzerinde odaklanılabilir; birincisi ilgili terimler için yapılan tanımlar, ikincisi tanımlarda da işaret edilen dil öğretme (veya öğrenme) durumları yani öğrencilerin<sup>3</sup>, dili hangi bağlamlarda öğrendikleri, üçüncüsü de ilgili alanyazında, program ve ders adlarında tercih edilen kullanımlardır.

<sup>1</sup> İki dilliliğe dair tanımlar, kimlerin iki dilli sayılabileceği ve iki dilli sayılmanın şartları ile konuya dair alanyazının değerlendirilmesi hakkında bkz. Wei, Li (2000) “Dimensions of Bilingualism”, *The Bilingualism Reader* (Ed. Li Wei), Routledge Publication, pp. 3-25. Mackey, William F. (2000) “The Description of Bilingualism”, *The Bilingualism Reader* (Ed. Li Wei), Routledge Publication, pp. 26-54.

<sup>2</sup> *Ana dili, ikinci dil, iki dillilik* terimlerinin kavramsal sınırları konusunda bkz. Oruç, Şerif (2016) “Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil”, *The Journal of Academic Social Science Studies* (JASSS), Number: 45, p. 279-290, Spring III.

<sup>3</sup> *Öğrenici* (learner) terimi, *öğrenci* (student) terimiyle farklılaşan bir terim olarak kullanılmaktadır. Buna göre *öğrenci* zorunlu, formel eğitim süreçlerindeki öğrenenleri, *öğrenici* ise hem bu grubun dışında kalan hem de bu grubu içine alan genel öğrenenleri

“Yabancı dil”, Türk Dil Kurumunun *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*'nde<sup>4</sup> çok genel bir tanımlamayla, “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil. Fransızca, Almanca, İngilizce gibi.” şeklinde açıklanmaktadır.

“İkinci dil” geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Bununla birlikte, yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki göçmenler tarafından İngilizcenin öğrenimi veya Katalonya'daki İspanyolca konuşurları tarafından Katalancanın öğrenimi, (yabancı değil) ikinci dil öğrenimi durumlarıdır; çünkü bu diller, belirtilen toplumlarda hayatı devam ettirebilmek için gereklidir. İngilizce ayrıca Nijerya, Hindistan, Singapur ve Filipinler gibi ülkelerdeki pek çok kişi için ikinci dildir; çünkü İngilizce, bu ülkelerde (eğitim ve yönetimi de içeren) çok sayıda önemli işlev yerine getirmektedir ve söz konusu bağlamda başarılı olmak için gereklidir (Bununla birlikte, bahsedilen ülkelerdeki bazı insanlar, aile içinde kullanılan temel dil ise, İngilizceyi birinci dil olarak da öğrenilebilir.) (Richards ve Schmidt 2002: 472).

Klein'e göre, ‘yabancı dil’ kavramıyla, dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dil akla gelmektedir. Henrici ve Riemer ‘yabancı dil’ kavramı için, tek dilli bir çevrede baskın olarak ders yoluyla kontrollü bir biçimde öğretiliyorsa yabancı dil söz konusudur diyerek Klein’in tanımına yakın bir tanım getirmektedir. Henrici ve Riemer tek dilli olmayan yani çok dilli bir çevrede kontrollü veya kontrolsüz edinilen ve öğrenilen dilin yabancı dil olmadığını yani ikinci dil olduğunu belirterek iki kavramı ayırmaktadır. (Klein 1984: 31’den ve Henrici ve Riemer 2007: 39’dan aktaran Oruç 2016: 287-8)

Türkiye’de başka dillerin öğretimine odaklı çalışmasında Demircan (2013: 6) “İnsanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekliliğine” işaret ettiği açıklamasında, aynı zamanda “yabancı dil” tanımlaması da yapmış ve bu terimi, hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı ülkede öğrenilme durumuyla ilişkilendirmiştir.

Bu tanımlardan ve burada belirtilemeyecek kadar çok tanımdan hareketle, “yabancı dil” teriminin “hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir ülkede öğretimi” için, “ikinci dil” teriminin de bununla karşıtlık ilişkisi bağlamında “hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi” için kullanılabileceği anlaşılıyor. Bu ayrım, dil öğretiminde, hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu bir ülkede

---

karşılıyacak bir terim olarak kullanılmaktadır. Türkçeyi yabancı veya ikinci dil durumunda öğrenenler/edinenler göz önünde bulundurulduğunda, öğrenici teriminin genelleyci kavramsal özellikleriyle birlikte tercih edilerek kullanılması anlaşılacaktır.

4

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a059159cb51b1.35434635](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a059159cb51b1.35434635)

öğretilmesi/öğrenilmesi ile başka bir ülkede öğretilmesi/öğrenilmesi arasında belirgin bir fark olduğu düşüncesini/tezini de taşıyor.

Ülkemizde İngilizce öğretimi ile ilgili, kreşlerden, anaokullarından başlayarak eğitimin tüm aşamalarında programlarda geniş yer ayrılmasına, harcanan zamana ve kaynaklara rağmen, istenen düzeyin çok altında sonuçların alınması, her şeyden önce, bu iki terimin işaret ettiği dil öğretme/öğrenme durumları arasındaki farkla açıklanabilir. Burada İngilizcenin öğretilmesi/öğrenilmesi ile ilgili vurgulanmak istenen durum, belirli ölçülerde Türkçenin Türkiye dışında öğretilmesi için de geçerlidir.

Aksini düşünmek, Türkiye’de TÖMER’lerdeki, Türkçe kurslarında uygulanan programlarla, ders materyalleriyle ve öğretim kadrolarıyla, Türkiye dışındaki bir Türkçe kursunda da aynı niteliklerde ve aynı düzeyde sonuçların alınacağı iddiasını taşır. Ne var ki bu mümkün değildir.

Türkiye’deki ve Türkiye dışındaki pek çok kişinin ana dili olmanın ötesine geçip başka ülkelerde, başka milletlerden kişiler arasında kullanım alanı oluşturmaya ve geliştirmeye başlayan Türkçenin, dünyada nerelerde, hangi işlevleri yerine getirmek üzere kullanıldığını gösteren ve dikkatli analizlerle gelecekte hangi bölgelerde hangi işlevleri yerine getireceğini ön görmeyi ve bu doğrultuda da, ilgili alanda politika geliştiricileri yönlendirmeyi hedefleyen çalışmaların yapılmayı beklediğini belirtmek gerekir.<sup>5</sup> (Durmuş 2013: 218)

### **İki Farklı Terim Kullanımını Gerekli Kılan, İki Farklı Dil Öğrenme Durumu Arasında Var Olduğu Düşünülen Şartlar**

Öğrenme amaçları, hedef dil bağlamında gelecek planlamaları bakımından yabancı dil öğrencileri ile ikinci dil öğrencileri arasında önemli farklar vardır.

Bununla ilişkili olarak yabancı ve ikinci dil öğrencilerinin öğrenme sürecine başlarken ve süreç boyunca motivasyonları bakımından önemli farklar vardır. İkinci dil öğrencilerinin yanında yabancı dil öğrencilerinin dili öğrenme konusundaki güdülemeleri daha önemli hâle gelmektedir. İkinci dil öğrencilerinin güdülenme konusunda ihtiyaçları, yabancı dil öğrencileri ile karşılaştırıldığında, daha düşük düzeydedir.

İkinci dilde edinim söz konusu olabilirken yabancı dil için bunun gerçekleşmesine zemin oluşturacak şartlar, büyük ölçüde, söz konusu değildir. İkinci dil öğrencileri için, hem sınıf içindeki belirli ölçüde yapay öğretim ortamlarından hem de hedef dili ana dili olarak konuşanların, öğretim için oluşturulmamış, doğal iletişim ortamlarında duyduklarından ve aynı iletişim ortamlarındaki bu dili kullanımlarından hareketle, edinme yoluyla dil gelişimi söz konusu olabilir. Ancak

<sup>5</sup> Türkçenin, Dünyada Türkçe öğrenenlerin hayatlarındaki işlevlerine, nerelerde öğretildiği gibi konulara dair nitelikli araştırmaların bulunmadığı görülüyor. Böyle bir çalışmada yararlanılabilecek kuramsal çerçeve ve kategorilendirmesinde (three concentric circle) Kachru (1990), İngilizce için (a) *İç Daire* (Inner Circle) Avustralya, Kanada, Amerika, Birleşik Krallık gibi birincil dil işlevini yerine getirdiği ülkeleri; (b) *Dış Daire* (Outer Circle) Singapur, Hindistan ve Filipinler gibi çok dilli toplumlarda ikinci dil işlevi (eğitim ve yönetimi de içeren) bu ülkelerde çok sayıda önemli işlev yerine getirdiği ülkeleri; son olarak da (c) *Genişleyen Daire* (Expanding Circle) ise Çin, Japonya ve Kore gibi yabancı dil olarak çok geniş bir biçimde çalışılma olanağı bulunduğu ülkeleri ifade etmektedir.

hedef dili yabancı dil olarak öğrenenler bu olanaklardan yoksundur. Yabancı dil öğrencileri sadece sınıfta ve kendisinin oluşturduğu veya kendisi için oluşturulmuş sınıf dışı ortamlarda hedef dile maruz kalır. Bu bağlamda, “ikinci dil” ve “yabancı dil” terimlerinin, alanyazında hangi iki sözcükle birlikte kullanıldıklarına odaklı bir çalışma yapılırsa, eşdizimsel (collocational) olarak “ikinci dil” teriminin “edinim” ile, “yabancı dil” teriminin de “öğrenim” ile kullanıldığı sonucuna ulaşılabileceği varsayılabilir. Elbette bu tezi destekleyen özel bir çalışma yapılmayı beklemektedir.

Yabancı dil öğretiminde, hem öğretime hem de öğrenciler tarafından ders dışı çalışmalara ayrılan sürenin azlığı nedeniyle, öğrencilerin bütün becerilerde aynı şekilde ileri düzeylere ulaşması mümkün olamaz. Bu nedenle, öğrencilerin bir Türkiye ziyaretinde veya herhangi bir Türkçe kullanma durumunda, ihtiyaç duyacağı iletişim becerileri, dil yapıları ve söz varlığı; Türkiye’de dil öğrenimini genel olarak Türkiye’deki yaşamıyla birlikte sürdürenlerin ihtiyaç duyacağı örneklerden farklılık gösterir.

Yabancı dil öğretim ortamlarının, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için oluşturulan ortamların çoğunlukla yapay iletişim ortamları olması ve anlamlılığının sınırlılığı karşısında, ikinci dil öğrenme süreçlerinin dilsel girdileri ve çıktıları sınıf öğretimlerinde bile öğrencilere daha anlamlı gelir.

Yabancı dil öğreticisinin, öğrencilerinin ders dışında hedef dile maruz kalma çeşitliliğine, yoğunluğuna, söz konusu ihtiyaca karşılık üretmek zorunda olduğu çözüm sorumluluğu, ikinci dil öğreticisinin üzerinde hissettiklerinden çok daha fazladır. İkinci dil öğreticisi, öğrencilerinin ders dışında hedef dile maruz kalması ile ilgili üzerinde daha az baskı hisseder.

İkinci dil öğrencilerinin öğrenmeye çalıştıkları dille olan ilişkileri, buldukları ülkede yaşayabilmeleri, hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan dildir, bu açıdan farklı düzeylerde hayati önem taşır. Dersler ve öğreticiler, onlar için günlük hayatlarında ihtiyaç duyduğu dil kullanımlarına dair neredeyse her an yanı başlarında hazır bulunur. İkinci dil öğrencilerinin, günlük hayatta karşılaştıkları güçlükler, hayatlarını sürdürebilmeleri için resmî kurumlar veya önemli işlerle ilgili yapmaları gerekenlere dair öğreticilere yönelttikleri destek taleplerine karşılık bu durum yabancı dil konuşurları için çok daha az geçerlidir. Bu yönüyle ikinci dil öğrencileri için öğreticiler, bir bakıma topluma uyum konusunda danışmanlık yapmakta, bu süreçlerde engelleri aşma konusunda onlara destek olmaktadır. (Örneğin, bir dilekçe yazmaları gerektiğinde hemen onlara dilekçenin nasıl yazılacağını gösteren; lisansüstü öğrencilerine, akademik ortamların sözlü ve yazılı iletişimlerinin gerektirdiği dil kullanımlarını gösteren yönlendirmeler yapılabilir hatta buna uygun dersler planlanabilir. Bu tür dersler, planlamada genel bir okuma, konuşma, dilbilgisi etkinliği varsa, onlardan daha etkili ve kalıcı olacaktır.) Yabancı dil öğrenenler için hedef dilin günlük hayatla ilişkisi bazı durumlarda hiç söz konusu değildir. Dil öğrenim sürecinin nihai hedefi, hedef dili ana dili olarak konuşanların kültürel arka plan bilgileri ile birlikte dillerine vakıf olabilmekse, yabancı dil öğrencileri bundan büyük ölçüde yoksun iken, ikinci dil öğrencileri bu bakımdan yüksek oranda avantajlara sahiptir.

İkinci dil öğrencilerinin dil gelişimi, onların ihtiyaçları ve bunların karşılanması sürecinde öğrendikleri ile yakından ilişkiliyken; yabancı dil öğrencilerinin dil gelişiminde ise programa bağlı, çoğunlukla yapıların ve söz varlığının temel düzeylere uygun örneklerinden başlayan bir ilerleme söz konusudur. Dolayısıyla,

yabancı dilin öğretim programına neredeyse mutlak bir bağlılık söz konusu iken ikinci dil öğrenme süreci, öğrencilerin doğal ihtiyaçlarının baskısı ve gereklilik nedeniyle, planlananın dışında ilerlemeye daha eğilimlidir. Bu nedendir ki Türkiye’de yabancılar Türkçe öğreten kurumların, öğreticilerin, programların ve materyalin öğrencileri sonuçta elde ettikleri başarılarıdaki yerini iyi analiz etmeleri, bütün bu unsurların performanslarını doğru değerlendirebilmeleri ve gelişimleri açısından çok önemlidir.

İkinci dil öğrencilerinde dinleme ve konuşma becerileri diğer becerilerden daha yoğun ve hızlı bir gelişim gösterebilirken, yabancı dil öğrencilerinde ise bu beceriler daha az gelişme gösterebilmektedir. Bu durum, öğreticinin programlarda, ders planlarında, materyal ve etkinlik tasarımlarında özel bir dikkat, hazırlık ve bu durumlar için materyal üretimlerini gerektirir.

İkinci dil öğretiminde öğreticiler, daha erken aşamalardan hatta ilk dersten itibaren hedef dilde iletişim kurabilirken (başka bir ortak iletişim dili bilememeden de kaynaklı olarak) yabancı dil öğretimi sınıflarının iletişim dili çoğunlukla o ülkenin standart dili (başka diller için hatta standart dillerden biri) olur. Bir yabancı dil öğrenme ortamında öğrencinin hedef dilde maruz kaldığı özgün içerik bazen sadece sınıfta ve öğretici aracılığıyla sunulanlar bile olabilir. Yabancı dil öğrencileri, aynı dilin konuşurları olarak sıklıkla ana dillerini kullanma eğilimi gösterir ve bu durum, sınıfın iletişim dili olarak hedef dilin alanını sınırlarken, hem öğrencilerin dil gelişimlerini hem de sınıf içerisinde hedef dilin konumunu belirler. Öğretici, bu iki durumda da hedef dilin sınıf içerisindeki konumunu belirleme ve yönetme farkındalığına ve donanımına sahip olmalıdır.

Yabancı dil sınıflarında, genellikle aynı dilin konuşurlarının kümelenmesi, öğreticiyi ortak sorunları çözmeye yöneltirken; ikinci dil sınıflarında genellikle farklı dillerin konuşurlarının farklı hatalarına (errors) ve yanlışlarına (mistakes) karşı çözüm üretmeye yönelir. Bu da, öğretici için ikinci dil sınıflarında dillerin tipolojik farklılıkları konusunda daha çeşitli yanlış türlerine yani hata ve yanlış ile ilgili uyarıcılara duyarlı olmayı gerektirir.

İkinci dil öğrenimi sürecinde hedef dilin kültürüne, (selamlaşma, vedalaşma, izin isteme, özür dileme, bir şey talep etme, taziye bildirme vs. durumlarda kullanılan, jest ve mimik destekli beden dili ile birlikte vurgu, tonlama, ezgi gibi parça üstü sesbirimlerin, kültürel ayrıntıların ifadede önemli olduğu) özgün durumlarda, özgün ortamlarda maruz kalan kişiler karşısında, yabancı dil öğrenimi sürecindeki kişilerin hedef dilin kültürüne maruz kaldığı ortamlara bakıldığında bunların; özgünlüğü sınırlandırılmış, bazen etkin yönetilemeyen, hedef kültürü tanıma beklentisiyle örtüşmeyen, özgün girdi yığınları olabildiği görülmektedir.

Bütün bu durumlarla birlikte, yabancı dil öğrencilerinin ders dışı özgün içeriğe nasıl, ne kadar süre ve ne nitelikte ulaşabildikleri ve onlardan yararlanabildikleri, öğrenim performansları için ayırıcı ve belirleyici olmaktadır.

Ana dili dışında bir başka dili öğrenen kişi için, öğrenmeye çalıştığı dilin yaygın kullanıldığı ülkede bulunduğu bilişsel süreçler, bir yandan yabancı dil öğrenme diğer yandan da ikinci edinme/öğrenmenin bilişsel süreçleriyle yakınlıklar gösterir. Yabancı dil öğretiminin, söz konusu yakınlık nedeniyle ikinci dil edinme/öğrenme ile karıştırılması belirli ölçülerde kabul edilebilir. Dahası, öğretim yöntemleri, programları ve materyalleri, öğretici yeterlilikleri bakımından önemli ölçüde örtüşmeler de söz konusudur.

### **Yabancı Dil veya İkinci Dil Terimlerinden Birini Tercih Etmede Belirleyici Olan Düşünceler**

Dünyada “yabancı dil” ve “ikinci dil” terimlerinin ikisinin de yaygın kullanımları yanında Türkiye’de “yabancı dil” teriminin bu bağlamlarda çok daha yaygın bir kullanım alanına sahip olduğu görülmekte. Örneğin, lisansüstü programlarda Türkçenin bu bağlamlar için öğretimini ifade etmek üzere “yabancı dil” terimi tercih edilmekte; lisansüstü tezlerde bunun da bir sonucu olarak aynı terim yaygın şekilde kullanılmaktadır. Akademik yayınlarda genel olarak yine “yabancı dil” terimi ön plana çıkmaktadır. Bu yaygınlık, terim ve karşıladığı kavram arasındaki ilişkiye gösterilen özenden çok terimin “galat-ı meşhûr” olmasıyla ilgili görünüyor.

Her bir terimin tercih edilmesinde, ilgili terime dair zayıf veya güçlü özelliklerle ilgili bazı özel durumlar belirleyici olabilir. Örneğin, “yabancı dil” terimindeki “yabancı” sözcüğünün çağrışımlarında “ötekileştirme, dışarıda tutma vb.” olumsuz anlamlar, alanda çalışanları “yabancı dil” yerine “ikinci dil” teriminin kullanımına yönlendiriyor olabilir. Kaldı ki, “yabancılar Türkçe öğretimi”ndeki “yabancı”lık öğrencilere yönelik olması bakımından, “yabancı dil”deki dile yönelik “yabancı”lıkla karşılaştırıldığında daha ötekileştirici bulunabilmekte, “yabancılar Türkçe öğretimi”nin daha az tercih edilme nedeni olarak kendisini gösterebilmektedir.

“İkinci dil” teriminin, “öğrencilerin hedef dili öğrenmeye başlarken hâlihazırda bir dili zaten biliyor olduklarını vurgulaması” bu terimin güçlü ve cazip tarafına işaret ediyor olabilir.

Diğer taraftan, “ikinci dil” olarak ifade edilen dillerin, bazı durumlarda öğrencilerin üçüncü, dördüncü belki de beşinci dilleri de olabilmesi”, söz konusu terim için bir zayıflık olarak görülebiliyor, bu nedenle “ikinci dil” terimi yerine “yabancı dil” terimi öne çıkıyor da olabilir.

“Yabancı dil” ve “ikinci dil” terimlerinin kullanımında ortaya çıkan bu sorunları gidermeye yönelik bazı terim önerileri, kuramsal düzeyde konuyu ele almaya yönelik olmasa da, kullanım düzeyinde kendisini göstermektedir.

Bu bağlamda, dil öğretiminde, özellikle de İngilizce öğretiminde kullanılan ilgili terimlerden biri L2 (Language 2). Bu terim, dil öğretimi alanında, “ana dili” ile karşıtlık ilişkisi içinde ve özellikle de “birinci dil”e (L1) analogi yoluyla kullanılmaktadır. “İkinci dil” teriminin birkaç anlamından biri olarak, “ana dilinden sonra öğrenilen diller” için tercih edilen anlamıyla, birbirinin yerine kullanılırken; bu bağlamda dil öğretiminde “hedef dil” anlamını da karşılamaktadır. (Richards ve Schmidt 2002: 282 ve 539) Dil öğretiminde “yabancı dil” ve “ikinci dil” terimlerinin, yazıya konu olan ilişkisinin yaratabileceği potansiyel karmaşayı gidermek üzere ve her ikisini de karşılayacak bir terim olarak da tercih edildiği görülmektedir.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Örneğin Kumaravadivelu, alanla ilgili çok değerli bilgiler içeren kitabının giriş bölümünde(2003: 1), kitapta yapmaya çalıştıklarını anlatırken bunlardan birinin “İkinci ve yabancı dilde (L2) öğrenme, öğretme ve öğretmenlik eğitimine katılanların eleştirel düşünme süreçlerini teşvik etmek ...” olduğunu belirtmekte; “ikinci ve yabancı dil (L2)” ifadesinden sonra kitabın genelinde “ikinci ve yabancı dil”i karşılayacak şekilde “L2”yi

Bir başka terim “diğer dillerin konuşurlarına İngilizce öğretimi” (teaching English to speakers of other languages (TESOL)). Bu terimin kullanımında da bir ‘ötekileştirme’ sezilse de, kullanımında bir yaygınlık söz konusudur.

Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya’daki üniversitelerde, ilk ve orta dereceli okullarda "yabancı diller bölümü" yerine "İngilizce dışındaki (diğer) diller" (Languages other than English (LOTE)) teriminin yaygınlaşmaya başladığı da görülmektedir.<sup>7</sup>

### **Sonuçlar ve Öneriler**

Dillerin ediniminde gözlemlenebilecek doğal yapı ve ifade edinim sırasından belirli ölçülerde bağımsız olarak öğretim sürecinde yapay yapı ve ifade öğretim sırası söz konusudur. Yazıda ayrıntılı olarak işaret edilen, hedef dilin ana dili olarak kullanıldığı yerlerde ve başka yerlerde öğretimi arasındaki belirgin farklılıkları gözetilen terimler ve bu terimlerin karşıladığı kavramlara dair uzlaşımsal kabulden önce konuyu tartışmak yararlı olacaktır.

Söz konusu farklılıklardan bahsedilmesi halinde, önemli ölçüde ortaklık gösteren müşterek materyal kullanımı ortak paydası, gerektiği biçimlerde farklılaşacak; gereksinimleri, yöntemleri ve materyalleri farklılaşan iki alan söz konusu olabilecektir.

Bu alandaki çalışmalarda gözlenen bir durum olarak, ana dili öğretimi için ortaya konulan bilgiler ve tespitler de, diğer dillerin konuşurlarına Türkçe öğretimi süreçlerine, yayınlarına doğrudan aktarılmamalı; hedef grupların dil edinme/öğrenme süreçlerinin özgün koşullarına uyarlanmalıdır.

Bir dili yabancı dil olarak öğreten ülkeler, kültürel tanıtım ve yumuşak güç oluşturma gibi sorumluluk alanlarıyla ilgili kurumları ve uzmanlarıyla, bunu, nasıl gerçekleştirebileceğine dair çözüm önerileri üretir. Bu çözüm önerileri; çevrimiçi, çevrimdışı içerik sunma araçlarından, hedef dilin ana dili olarak öğretildiği ülkede bulunarak öğrenimi desteklemeye kadar çok seçenekli olanaklar sunar ve bunları cazip hâle getirir. Bir dilin, ana dili olarak konuşulduğu yerler dışındaki (yabancı dil olarak) öğretimi, bu olanaklar ölçüsünde öğrenme başarılarını sağlar.

Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu bir ülkede bin saate yakın dersle, başarısızlıkların onlar için ne gibi kayıplara yol açacağını çok iyi bilmenin

---

kullanmakta. Kumaravadivelu bu noktada, “Macrostrategies for the second/foreign language teacher”. *Modern Language Journal*, 1992, 76:1:41–49; “The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching”. *TESOL Quarterly*, 1994, 28:1:27–48. gibi makalelerinin adında ve yayınlarının içerisinde iki terim arasındaki öğrenme durumlarının yarattığı anlamlı farkı gözeterek ve söz konusu durumla ilgili özen göstererek “ikinci/yabancı dil” terimlerini birlikte ve” her ikisi içinde geçerli” vurgusuyla kullanmaktadır.

<sup>7</sup> “İngilizce dışındaki (diğer) diller (LOTE)” teriminin kullanımına örnek olarak bkz. <https://www.qcaa.qld.edu.au/p-10/past-curriculum-documents/years-1-10-syllabuses/languages-other-than-english>; <http://www.mtpleasantroadps.vic.edu.au/index.php/language-other-than-english-l-o-t-e>; <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/lote-qa.pdf>; <https://www.hauppage.k12.ny.us/domain/694>; <http://www.ucop.edu/aguide/a-g-requirements/e-language/index.html>; <https://www.graduatecatalog.ucf.edu/programs/program.aspx?id=10837>; <http://handbook.uts.edu.au/directory/smj09035.html>.



oluşturduğu güdülenmeyle, pekiştirmelerinin ve kalıcı öğrenmelerinin önemli bir kısmının ders dışında hayata tutunma süreçlerinde gerçekleştiği öğrencilerle çalışan TÖMER'lerin, öğrencilerinin başarılarındaki yerlerini ne kadar analiz edebildiklerini sorgulamaları; kurumsal, bilimsel ve öğretim pratiğine dair gelişmeleri açısından çok önemlidir.

Öğrenci ihtiyaçlarında ortaya çıkan önemli farklılıklar; öğreticinin, öğrencinin ve ders materyalinin dil öğretim sürecindeki rollerini bu hassasiyetle yeniden ele almayı, öğreticilerin öğretim yöntemlerini, stratejilerini bu doğrultuda hayata geçirmelerini gerektirebilir. Alanda üretilen bilgilerin, özellikle de yabancı dil bağlamındaki öğrenmeler için, sınıf dışı çalışma olanaklarının genişletilmesine odaklanması beklenebilir.

Yabancı dil hatta ikinci dil öğrenimlerinde/edinimlerinde, hedef dille temasın miktarının yanı sıra hedef dilin öğreniminin/ediniminin şartlarının uygunluğu da değerlendirilmelidir.<sup>8</sup>

Yabancı dil ve ikinci dil öğretimi arasındaki temel farklılıklara dair bu farkındalık; alanın temel unsurlarını daha etkin öğreticiler, program ve materyal geliştiriciler, yöneticiler hâline getirecektir.

Yüksek lisans, doktora programlarının, lisans ve lisansüstü derslerin, söz konusu derslerin içeriklerinin, bu alanda üretilen yayınların, yürütülen projelerin adlarında kullanılan terimleri bu açıardan tekrar gözden geçirmekte yarar vardır.

Alan adı olarak özellikle hedef dilin ana dili olarak kullanıldığı yerlerde ve başka yerlerde öğretimi arasında ortaya çıkan ve yazıda ayrıntılı olarak işaret edilen belirgin farklılıkların bir karşıtlık oluşturması nedeniyle, terim tercihinde aşağıdaki sıra ile terim kullanımları önerilmektedir:

1. Öncelikle, her iki öğrenim/öğretim durumu arasında uygulama açısından anlamlı farklar varsa, kuramsal veya uygulamalı Türkçe öğretimi çalışmaları, öğretimin yapıldığı yer gözetilerek ya “yabancı dil” ya da “ikinci dil” terimi ile ifade edilebilir. Aksi kullanımlar, bunlara dair pratik önerilerin ifade edilmesinde belirsizlik riski taşır. Elbette terim kullanımında uzlaşım esastır ve her iki dil öğrenim/öğretim durumu için birini tercih etmede takip edilen yol, yaygınlaşmış biçim (galat-ı meşhûr) üzerinde uzlaşmak da olabilir. Burada önemli olan, hangi terimin ortak biçim kabul edileceğinden çok, post-metodolojik yaklaşım temelinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine, mevcut öğrenme şartlarına uygun kuramsal görüşler, pratik öneriler ve materyal sunulmasında gösterilen özendir.
2. İngilizcenin benzer öğretim süreçleri için terim kullanımında ortaya çıkan tercihler, eğilimler de gözetildiğinde, her iki hedef grubun öğretim süreçlerini “diğer dillerin konuşurlarına Türkçe öğretimi (TESOL)” gibi birden fazla sözcükle ifade edilebilecek terimler belirlenerek kullanılabilir. Ancak tercih edilme ve yaygınlaşma potansiyeli yüksek bir terim konusunda, birden fazla sözcükle oluşturulacak terimlerin akronim (bir sözcük gibi söylenebilme)

<sup>8</sup> Konunun iki yönüyle ilgili kuramsal görüşlere ve uygulamalı çalışmalara, dolayısıyla alanyazının değerlendirilmesine dair örnek çalışma için bkz. Longcope, P. (2009) “Differences between the EFL and the ESL language learning context”, *Studies in Language and Culture*, 30(2), pp. 203-320. <https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/30-2/longcope.pdf> (Erişim Tarihi: 19.11.2017)

özelliği taşımasının, yani kısaltmanın birlikte ve bir sözcük gibi söylenebilmesinin ayrıca önemli olabileceği de unutulmamalıdır.

3. Eğer sunulan kuramsal bilgiler veya uygulama önerileri, her iki hedef grup için de geçerli olabilecek türden ise ya “yabancı ve ikinci dil” terimi ile;
4. ya da “yabancılara Türkçe öğretimi veya (aynı anlamı karşılayacak şekilde) yabancılar için Türkçe öğretimi” terimleri ile ifade edilebilir.

### Kaynakça

- DEMİRCAN, Ömer, (1990), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Der Yay.
- DURMUŞ, Mustafa, (2013), “Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11: 207-228.
- KACHRU, Braj B., (1990), “World Englishes and applied linguistics”, *World Englishes*, 9/1: 3-20.
- KUMARAVADİVELU, B., (2003), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press.
- KUMARAVADİVELU, B., (2006), *Understanding Language Teaching From Method to Postmethod*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- LONGCOPE, P., (2009), “Differences between the EFL and the ESL language learning context”, *Studies in Language and Culture*, 30/2: 203-320. <https://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/30-2/longcope.pdf> (Erişim Tarihi: 19.11.2017)
- MACKEY, William F., (2000), “The Description of Bilingualism”, *The Bilingualism Reader* (Ed. Li Wei), Routledge Publication: 26-54.
- ORUÇ, Şerif, (2016), “Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil “, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 45: 279-290.
- RİCHARDS, Jack C. ve SCHMİDT, Richard, (2002), *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, Longman.
- Türk Dil Kurumunun Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü** ([http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a059159cb51b1.35434635](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a059159cb51b1.35434635)) (Erişim Tarihi: 10.11.2017)
- WEI, Li (2000) “Dimensions of Bilingualism”, *The Bilingualism Reader* (Ed. Li Wei), Routledge Publication, pp. 3-25.