

İKİNCİ DİL ÖĞRENMEDE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇEKİÇ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü

ÖZET

İkinci bir dil öğrenmede niçin bazıları, koşullar aynı dahi olsa, diğerlerinden daha başarılı olmaktadır? Bu soruya anlaşılır, kabul edilebilir bir cevap bulmak için araştırmacılar, ikinci dili edinmenin diğer birçok boyutunun yanı sıra, bir dizi bireysel faktörle ikinci dili öğrenme arasındaki olası ilişkiyi de araştırmışlardır. Bu derleme, söz konusu çalışmaların sonucu olarak ileri sürülen açıklamaların bazılarını gözden geçirmektedir ve özellikle *yaş, dil yetisi, bilişsel üsluplar, motivasyon*, ve bazı *kişilik özelliklerini* ele almaktadır. Bu faktörlerin ikinci dil öğrenmeyi etkileyip etkilemediği, bir biçimde ikinci dil öğrenmeyle ilgili olan hemen hemen herkes tarafından merak edilmekte ve sıkça sorulmaktadır.

Anahtar sözcükler: İkinci dil öğrenme, bireysel farklılıklar

SUMMARY

Why are some learners more successful than others in learning a second language under the same conditions? In search a reasonable and acceptable answer to this question, researchers have studied, besides many other aspects of second language learning, the possible relationship between a variety of individual factors and second language learning. This paper reviews some of the explanations offered as a result of these studies. The paper focuses especially on learner factors such as *age, aptitude, cognitive styles, motivation, and some personality traits*. They are the ones that are asked the most frequently by almost everybody involved in learning a second language.

Key words: Second language learning, individual differences

1. GİRİŞ

Aynı koşullar altında ikinci dil öğrenen bazı öğrencilerin niçin diğerlerinden daha yüksek bir yeterlilik düzeyine ulaştıkları sorusu hem öğrenci hem öğretmen hem de akademisyenleri yıllarca düşündürmüştür. Bunun sonucu olarak, ikinci dil ediniminde bu türden farklılıkların açıklanması için birçok görüş ileri sürülmüştür. Bazılarının başarılı bir şekilde ikinci bir dili öğrenmelerine karşın bazılarının başarısız olmalarının sebeplerine dönük anlaşılır ve kabul edilebilir açıklama çabaları genellikle

iki farklı alanda yoğunlaşmıştır. Kimi araştırmacılar öğrenilen dilde yeterlilik kazanmanın dil eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili olabileceğini düşünmüş, kimileriye bu olguyu öğrencilerin yaş, motivasyon, yetenek gibi kişisel özellikleriyle açıklamaya çalışmışlardır.

Bu derlemede, öğrencilerin belli farklılıklarıyla ikinci dili öğrenmeleri arasındaki ilişkinin açıklanması amaçlanmıştır. Konuya ilişkin kaynaklarda bireysel öğrenci faktörleriyle ilgili birçok araştırmaya rastlamak mümkün olmasına rağmen (Chapelle, 1995; Shumin, 1999), bu çalışma, yaş, yetenek, bireysel üslup (style), motivasyon, ve bazı kişilik özellikleri gibi, sıkça sorulan, öğrenci faktörlerini gözden geçirmekle sınırlı tutulmuştur.

Araştırmalar, ikinci dilin ediniminde bireysel öğrenci farklılıklarının iki bakımdan incelendiğini göstermektedir: Öğrenme sürecinde izlenen yol (route), ve ikinci dilin edinimindeki maksimum başarı. Elde edilen maksimum başarıdaki farklılıkları açıklamayı hedefleyen çalışmalar, bireysel öğrenci faktörlerinin önemini vurgularken, ikinci dil öğrenme sürecinde öğrencinin izlediği yolu incelemeye çalışan araştırmalar, bireysel farklılıkların önemini küçümseme eğilimi göstermişlerdir. Bu, belki de, Littlewood (1988) ve Ellis'in (1989) işaret ettiği gibi, bireysel öğrenci farklılıklarının öğrenme sürecinde izlenen yola etkisiyle ilgili sonuçların sınırlı sayıda araştırmadan gelmesindedir ve bu araştırmalar göreceli olarak ikinci dil gelişiminin çok az yönüne eğilmişlerdir.

İkinci dildeki yeterlilik düzeyi ve değişik bireysel faktörler arasındaki ilişkiyi incelerken, araştırmacıların yüz yüze kaldıkları ana problem bu faktörlerin saptanması ve sınıflanması gibi görünmektedir. Dil öğrenimini etkilediği düşünülen, dilin dışındaki faktörlerin sosyal, bilişsel ve duygusal yönleri vardır (Brown, 1994; Ellis, 1989; Littlewood, 1988). Sosyal faktörler öğrencinin dışındadır ve hem öğrenciyle ikinci dilin diğer konuşanlarıyla hem de öğrenciyle anadilini konuşanlar arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Bilişsel faktörler öğrenci tarafından kullanılan problem çözme stratejilerinin nitelikleriyle ilgiliyken, duygusal faktörler ikinci dili öğrenme çabalarının ortaya çıkardığı duygusal tepkilerle ilgilidir.

Öte yandan bireysel farklılıklar bu faktörlerin her üçünü de belli derecelerde içermektedir (Ellis, 1989; Gonzales, 1985). Örneğin, yetenek esas olarak nitelik bakımından bilişseldir ama duygusal ve sosyal özellikler de içermektedir. Kişilik esasta duygusaldır ancak sosyal ve bilişsel boyutları da vardır. Yaş her üç unsuru da eşit derecede içermektedir. Öğrencinin öğrenme

üslubunu (learning style) oluşturan bireysel farklılıklar sosyal, bilişsel ve duygusal özelliklerden meydana geldiği için karmaşıktır ve açık bir şekilde tanımlanamamıştır. Bununla beraber, tartışmanın devamından da anlaşılacağı gibi, bu çalışmaların ikinci dil eğitimine önemli yansımaları olmuştur.

2. YAŞ

İkinci dil eğitimiyle ilgili bireysel farklılıklar tartışmasında en çok göz önünde bulundurulmuş değişken yaş olmuştur. Bunun yaygın olarak araştırılmasının iki ana sebebi olabilir: Yaşın tam ve güvenilir bir şekilde tanımlanabilir olması ve ikinci dili çocukların yetişkinlerden daha iyi öğrendiklerine dair yaygın inancın deneysel araştırmalara tabi tutulması ihtiyacı.

Dil öğrenmeyle yaş faktörü arasındaki ilişkiyle ilgili çalışmalar genellikle ikinci dil öğrenmenin iki farklı yönünü esas almışlardır; öğrencinin yaşının ikinci dil ediniminde öğrenme hızı ve maksimum başarı üzerine etkisi ve öğrenme sürecinde izlenen yola etkisi. Hatch (1978) ve Brown (1994) gibi bazı araştırmacıların yaptıkları kapsamlı literatür taraması genç öğrencilerle yaşlıların ikinci dil gelişimlerinin aynı yolu izleyen, aynı aşamalardan geçen, ortak bir model olduğunu göstermiştir. Bununla beraber, öğrenme hızı ve maksimum başarıyı esas alan çalışmalar çocuklarla yetişkinler arasında bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu olgunun açıklanması için çeşitli bilişsel ve duygusal teorik açıklamalar ileri sürülmüştür. Bütün bu bilişsel ve duygusal teoriler, beynin daha esnek olduğu ve dil öğrenmenin doğal ve kolay bir şekilde gerçekleşebileceği bir **"kritik döneme"** (critical period) işaret etmişlerdir. Bu dönem ergenlik çağında sona erdiğinden, gençler ve yetişkinler doğal öğrenme kapasitelerinden yararlanamamakta ve dil öğrenmek onlar için suni, zor bir süreç haline gelmektedir.

Ne var ki, bu konudaki çalışmaların çoğu çocukların daha iyi dil öğrencisi olduklarına dair yeterli kanıt sunmamaktadır. Ellis (1989) Littlewood (1989), ve McLaughlin'in (1992) işaret ettikleri gibi, araştırma sonuçları karışık ve çelişkilidir. Bu konuya ilişkin araştırmaların bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 1- İkinci dil ediniminde, başlama yaşı öğrenmede izlenen yolu (route) etkilemez. Yaşlı veya genç bütün öğrencilerin aynı doğal aşamaları takip ettiği görülmektedir.
- 2- Başlama yaşı öğrenmenin hızını etkiler. Dilbilgisi ve kelime söz

konusu olduğunda, öğrenme süresi sabit tutulursa, gençler, hem çocuklar hem de yetişkinlerden daha iyi öğrenirler. Telaffuz söz konusu olduğundaysa, dikkate değer bir fark meydana gelmez.

- 3- Hem öğrenme süresi hem de başlama yaşı başarının düzeyini etkiler. Yaşlı olsun, genç olsun, öğrenme süresi öğrencinin rahat ve kolay konuşma becerisine önemli katkılar sağlar. Ancak başlama yaşı, özellikle telaffuzda ulaşılan başarı düzeyini tayin edici bir faktördür. Çocuk yaşta başlayanlar ilgili ikinci dilin telaffuzunda daha başarılı olurlar.

3. ZEKA ve DİL YETİSİ

Sınıf ortamında ikinci bir dil öğrenmek, iki grup zihinsel yetiyi gerektirmektedir. Bunlardan biri genel olarak 'zeka' denilen bir akademik ya da muhakeme etme yetisidir (Ellis, 1989). Bu yeti, başka derslerde de ikinci dil öğrenmede olduğu kadar önemlidir. Diğeriyse, 'dil yetisi' (aptitude) denilen ve bilişsel sistemin öteki yönleriyle de uyumlu dil öğrenmeye özgün bir yetidir.

3.1 Zeka

Zeka, bir dizi akademik beceriye hakim olmamızı ve bunları kullanmamızı sağlayan, varsayılan, bir genel faktöre işaret etmektedir. Yani, zeka sahip olunan gerçek bilgi değil, belirleyici bir öğrenme becerisidir (Ellis, 1989). Öğrenme konusunda çalışan Oller gibi bazı psikologlar zeka ve dil yetisinin aşağı yukarı aynı şeyler olduğunu iddia etmişlerdir (Spolsky, 1990). Ancak bu iddia, ciddi şekilde zihinsel engelli olanlar hariç, bütün çocukların ana dillerinde yeterlilik kazanabilmeleri gerçeğiyle çelişmektedir. O halde her çocuğun eşit zekaya sahip olduğu da ileri sürülebilir. Oller'in bu iddiası ve hemen hemen her çocuğun anadilini öğrenmesi çelişmesini Cummins gidermektedir (Ellis, 1989; Spolsky, 1990). Cummins'e göre iki çeşit dil yetisi vardır: (1) Bilişsel/akademik dil yetisi; bu, güçlü bir şekilde genel bilişsel ve akademik beceriyle bağıntılı olan ve genel zekaya eşitlenebilecek dil yeterliliğinin bir boyutudur. (2) Kişiler arası temel iletişim becerisi; Buysa, sözel akıcılık için gerekli olan ve yeterliliğin sosyo dilbilimsel yönlerini de içeren bir beceridir.

Cummins'in dil yetisini bu şekilde sınıflaması, Spolsky (1990) ve Ellis'in (1989) gözden geçirdiği, zeka ve ikinci dil edinimine etkisiyle ilgili bazı araştırma bulgularına açıklık getirmektedir. Örneğin Genesee okulda öğrenilen Fransızca dil becerisinin (okuma, dilbilgisi, yazma) gelişimiyle zeka arasında güçlü bir bağlantı bulmuştur, ama aynı zamanda, zeka ile

dinleme-anlama ve konuşma yeterliliği arasında düşük düzeyde bir bağıntı saptamıştır (Ellis, 1989). O halde, Spolsky'nin (1990) belirttiği gibi, zeka sınıf ortamında öğrenilen yabancı dildeki başarının güçlü bir göstergesi olabilir, fakat aynı şeyi ikinci dilin doğal olarak edinildiği ortamlar için söylemek mümkün değildir. Bu ortamlarda ikinci dile ait bilgi, o dilde nasıl iletişim kurulabileceğini öğrenmek yoluyla gelişir.

3. 2 Dil Yetisi (Aptitude)

Dil yetisinin açık bir tanımı yoktur. Öyle görünmektedir ki, dil yetisi genellikle onu ölçmekte kullanılan testler bakımından tanımlanmaktadır. Ellis (1989), Spolsky (1990), Littlewood (1989), O' Malley ve Chamot'un (1990) derlemelerinden anlaşıldığına göre, dil yetisi tek bir faktör değil, bir dizi özel beceridir. O' Malley ve Chamot'a (1990) göre bu testlerin ana bileşenleri şunlardır: İşitsel yetiyle ilgili bir takım özel beceriler; sesleri ayırt etme, yorumlama, yazılı sembollerle ilişkilendirme ve hatırlama becerileri. Dilbilgisiyle ilgili hassasiyeti gösteren bir takım çalışmalar; deneklerin, çeviri yardımıyla veya çeviriye başvurmadan, yabancı dildeki bazı cümlelerin dilbilgisel ilişkileri hakkında değerlendirme yapabilme becerisi. Hafıza testi; yeni bir dilde ezberleme ve anımsama becerisi. İndaktif dil öğrenme yetisi; bir takım örnekler sağlayarak bu örneklerle hakim kuralları çıkarsama yetisi.

Görüldüğü gibi, bu bileşenler, dil yetisinin iletişimsel yönlerine karşı dilbilimsel yönlerini öne çıkarmaktadır. Başka bir deyişle, bu türden testlerin tanımladığı dil yetisi Cummins'in sınıflamasındaki bilişsel/akademik dil yetisine tekabül etmektedir, kişiler arası temel iletişim becerisini içermemektedir.

Dil yetisinin dil öğrenme üzerine etkisi, farklı öğrencilerin sınıf ortamında edindikleri ikinci dil düzeyi açısından ölçülmektedir. Genel yöntem; standart dil yetisi testlerinden birini kullanarak elde edilen puanlarla, öğretmenlerin verdiği ya da öğrencilerin dil sınavından elde ettiği yeterlilik puanlarının, istatistik açıdan, bağıntısını aramak şeklindedir. Ne var ki bu bağıntının saptanmasında bazı sıkıntılar vardır; ana problem dil yetisinin tanımlanmasıdır. Dil yetisi zekadan farklı mıdır, yoksa her ikisi bir tek genel dil yetisinin unsurları mıdır? Eğer farklıysalar, her biri nelerden meydana gelmektedir? Her birinin farklı bileşenlerini tanımlamak mümkün müdür, yoksa bir bütün olarak mı vardılar? Cummins'in yaklaşımı bu soruların cevaplanması için bir başlangıç noktası oluşturabilir (Ellis, 1989).

4. BİLİŞSEL ÜSLUP

Bilişsel üslup, bireyin bilgiyi algılaması, kavramlaştırması, organize etmesi ve yeniden anımsamasının, göreceli olarak değişken olmayan bir yolu olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle; bireyin bir uyarının bileşenlerini incelemesini, önceden edinilmiş ve saklanan bilgi işleme stratejilerine ulaşmasını ve bir çözüm bulmak amacıyla bu deneyimleri yeniden düzenlemesini kastetmektedir (Celce-Murcia, 1985; Chappelle, 1995). Birçok farklı türde öğrenme üslubu tanımlanmış olmasına rağmen (O' Neil, 1990; Çekiç, 1991; Shumin, 1999), ikinci dil edinimiyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda, sadece “alan bağımlı” (field-defense), “alan bağımsız” (field-independence) bilişsel üslupları yoğun bir biçimde incelenmiştir. Alan bağımsız bilişsel üslup karmaşık bir ortam içinde görsel bir birimi saptama becerisidir. Alan bağımlı bilişsel üslup ise, böyle bir ortamda görsel bir birimi saptama becerisine sahip olmamaktır.

İkinci dil ediniminde alan bağımlı / bağımsız üslubun rolüne ilişkin birçok hipotez ileri sürülmüştür. Bazıları, alan bağımlılığın doğal ortamda, alan bağımsızlığınsa sınıf ortamında ikinci dil öğrenimi için çok kolaylaştırıcı olduğuna inanmaktadır (Brown, 1988). Yani, alan bağımlı öğrencinin bütüncül yaklaşımı ve belirsizliği önemsememesi ona kişiler arası ilişkide yardımcı olacak, bu da onun ikinci dili başarılı bir şekilde edinmesine yol açacaktır. Diğer yandan, alan bağımsız öğrencinin çözümleyici yaklaşımı sınıf içi dil öğretimiyle etkileşerek öğrenmeyi hızlandıracaktır. Ne var ki, bu hipotez deneysel olarak test edilmemiştir. Yapılan araştırmaların hemen hemen hepsi sınıf ortamında gerçekleştirilmiş, ve alan bağımlı/bağımsız olmanın ikinci dili öğrenmede okuma, dinleme, konuşma gibi farklı beceriler üzerine etkisini araştıran çalışmalar ikna edici sonuçlara ulaşamamıştır. (Ellis, 1989; Brown, 1994). Bu sonuçlara göre alan bağımlılık/bağımsızlık ikinci dil öğrenmede çok önemli görünmemektedir. Maksimum başarı söz konusu olduğunda önemli görünmemekle birlikte, bu bilişsel üsluplar, Ellis'in (1989) de ileri sürdüğü gibi, öğrencinin ikinci dil gelişiminin doğal seyrinde (route) önemli bir faktör olabilir.

5. TUTUM ve MOTİVASYON

İkinci dil öğrenmeyle ilgili araştırmalarda *tutum ve motivasyon* arasındaki fark kesin olarak belirlenmiş görünmemektedir. Ancak, *tutum* genellikle ikinci dil öğrencisinin o dili konuşanlara ve onların kültürlerine karşı sahip olduğu inançlar bütününe işaret etmek için kullanılmaktadır (Çekiç, 1992; Gardner, 1985; Trudgill, 1983). *Motivasyon* ise ikinci dil öğrencisinin o dili öğrenmek için sahip olduğu sebepler ve arzular olarak

tanımlanabilir. Tam olarak tanımlanmış olmamalarına rağmen, tutum ve motivasyon farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır: İlgili dili konuşanlara karşı tutum (group-specific tutum), dilin kendisine karşı tutum, ve genel olarak dile ve dil öğrenmeye karşı tutum vs. (Ellis 1989). Diğer yandan motivasyon da ikinci dilin öğrenilme amacına (global motivation), öğrenildiği ortama (situational motivation) ve öğrenme sırasında yapılması istenilen faaliyetlere (task motivation) göre sınıflanmaktadır (Brown, 1988).

Tutum, motivasyon ve ikinci dil öğrenmede ulaşılan başarı düzeyi arasındaki olası ilişkiyi araştıran çalışmalar, genellikle dili konuşanlara karşı tutumla dilin öğrenilme amacını dikkate almışlardır. Dilin öğrenilme amacını esas alan araştırmacılar bulgularını iki ana motivasyon türüyle ilişkilendirmişlerdir; integratif ve enstrümantal. İntegratif motivasyonlu bir öğrenci ikinci dil toplumuyla ilgili gerçek bir ilgi sahibidir, onlarla iletişim kurmak için dillerini öğrenmek ister ve onlarla, kültürleriyle daha yakın temas içinde olmak ister. Enstrümantal motivasyonlu bir öğrenciyse daha çok bir diploma almak, daha iyi bir iş imkanı elde etmek gibi başka amaçlarına ulaşmada dilin nasıl faydalı bir araç olacağıyla ilgilidir (Littlewood, 1989; Brown, 1994; Spolsky, 1990; Celce-Muncia 1985). Tutum, motivasyon ve ikinci dil öğrenmede başarı ilişkisini irdeleyen çok sayıda çalışma şu sonuçları ortaya çıkarmıştır: Pozitif tutumla ikinci dilde ulaşılabilecek yeterlilik düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır. Belli ortamlarda (öğrenilen dilin konuşulduğu ülkelerde), ikinci dil öğrenimini integratif motivasyon kolaylaştırırken, başka ortamlarda (anadilin konuşulduğu ülkelerde) enstrümantal motivasyon daha güçlü bir belirleyicidir. Motivasyonun düzeyi ve türü öğrenmenin gerçekleştiği ortamdaki güçlü bir şekilde etkilenmektedir.

6. KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Yukarıda tartışılan bireysel farklılıkların yanı sıra, bir takım kişilik özellikleri de ikinci dil öğrenmeyle ilişkisi bakımından incelenmiştir. Ancak insanların sahip olduğu genel kanının aksine, deneysel çalışmalar, ikinci dil öğrenmeyle kişilik özellikleri arasında önemli bir ilişkinin varlığını göstermemiştir. Anlaşılır görünen hipotezlerden birisi dışa dönük (extroverted) kişilik sahibi olan öğrencilerin içe dönük (introverted) olanlardan daha hızlı ve başarılı bir şekilde ikinci dil öğreneceğidir. Zannedilmektedir ki, dışa dönük kişilik sahibi olanlar, ikinci dili kullananlarla daha kolay ilişki kuracak ve dolayısıyla ikinci dille daha çok yüz yüze kalacaklardır. Ancak araştırmaların çoğunluğu dışa dönük kişilik sahibi olmakla ikinci dil öğrenmede edinilen başarı arasında önemli bir ilişki

saptayamamışlardır (Brown, 1994; Ellis, 1989).

İkinci dil öğrenimiyle ilgili araştırmacılar tarafından incelenen bir başka kişilik özelliği benlik saygısıdır (self-esteem). Benlik saygısı, kısaca, kişinin kendisiyle ilgili sahip olduğu bilgi ve ikinci dili öğrenmede sahip olduğu kapasiteye olan inancı olarak tanımlanabilir. Benlik saygısının ikinci dil öğrenmeye etkisiyle ilgili araştırmalar önemli korelasyonlar göstermiştir (Brown, 1988; Collier, 1995; Littlewood, 1989). Yüksek benlik saygısı olan öğrenci, tanıdık olmayan bir ortamda öğrenmekte olduğu dille iletişim kurarken, belki daha az korkuya kapılıyor, böylece hata yapma riskini üstlenmeye daha hazır hale gelebiliyor. Risk almaksa daha çok pratik imkanı ve daha çok öğrenme sağlıyor. Bununla beraber cevabı henüz bilinmeyen bir soru güncelliğini koruyor: Acaba, benlik saygısı mı ikinci dil öğrenmede başarıya yol açıyor, yoksa ikinci dil öğrenmede edinilen başarı mı benlik saygısının artmasına yol açıyor?

Kişilik özelliklerinin ikinci dil öğrenmeye etkisini araştıranların üzerinde durdukları bir konu da ket vurmadır (inhibition). İkinci dil öğrenme ortamında yaşanan kültürel çatışmadan (cultural conflict) kaynaklanan savunmaya yönelmenin, ket vurma ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu da hızlı ikinci dil öğrenme için gerekli olan risk üstlenmeye engel olmaktadır. Dolayısıyla dil öğrenme zorlaşmaktadır. Bu konuya ilişkin yapılan deneysel çalışmalar sadece telaffuz üzerine yoğunlaştığı için, ket vurma ile ikinci dil genel yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki bakımından bir sonuç ileri sürmek olası görünmemektedir (Brown, 1994).

Bazı araştırmacılar, ikinci dil öğrenmedeki başarı ile belirsizliği önemsememe arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Onlar da, dinleme-anlama gibi ikinci dil öğrenmenin sadece bir yönünü incelemişlerdir. Littlewood'un (1985) derlemesine aldığı böyle bir çalışma belirsizliği önemsememe düzeyi ne kadar yüksekse dinleme-anlama testinden elde edilen puanında o oranda yükseldiğini işaret etmektedir.

Her ne kadar mevcut çalışmalar kişilik özelliklerinin ikinci dili öğrenmeye olan etkisini açık ve kesin olarak ortaya koyamamış olsa da, bir gün kişiliğin ikinci dil öğrenmede önemli bir faktör olduğunun anlaşılacağına dönük inanç devam etmektedir. Fakat, bir ihtimal, kişilik özellikleri başka bazı faktörlerle karmaşık bir biçimde etkileşerek dil öğrenmeyi etkilemektedir. O nedenle sadece bir tek kişilik özelliğinden çok, kişilik özelliklerinin kombinasyonları ikinci dil öğrenmede daha önemli

olabilir. (Collier, 1995).

7. SONUÇ

Bu derlemede bireysel farklılıklar ve onların ikinci dil öğrenmede olası etkilerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma gözden geçirilmiştir. Bu konuyla ilgili çalışmaların ortaya koydukları sonuçlar henüz tatmin edici olmaktan uzaktır. Bunun sebebi kısmen araştırma konusu olan kavramların tam olarak, kesin bir biçimde tanımlanamamış olması, kısmen de birçok faktörün birbiriyle ilintili olmasıdır. Yukarıda işaret edildiği gibi, değişik faktörler karmaşık bir biçimde etkileşerek ikinci dil öğrenmeyi etkilemektedir ve henüz bu faktörlerin etkileşim biçimleriyle ilgili yeterli bilgi ortaya konmamıştır. Başka bir deyişle, sahip olduğumuz bilgiler sınırlı ve yetersizdir. Sonuç olarak, henüz harici faktörleri değiştirerek en iyi ikinci dil öğrenme ortamını yaratmaktan çok uzayız. Bu sebeple, bireysel farklılıklar ve ikinci dil öğrenmeye olası etkileri üzerine çalışmaların devam etmesi gerekmektedir.

Ana dili dışında bir başka dili öğrenme olgusu, dilin öğrenildiği ortama bağlı olarak genelde ikiye ayrılmaktadır-*ikinci dil öğrenme* ve *yabancı dil öğrenme*. Öğrenme öğrenilen dilin konuşulduğu ülkede gerçekleşiyorsa, buna ikinci dil öğrenme denilmektedir. Ancak dil ana dilin konuşulduğu ülkede öğreniliyorsa, bu yabancı dil öğrenme olmaktadır. Dil öğrenmede bireysel farklılıklar konusunu araştıran çalışmaların çoğu ikinci dil öğrenme ortamında yürütülmüştür. Bu sebeple, yukarıda ortaya konulan sonuçlar ihtiyatla değerlendirilmelidir. Çünkü yabancı dil öğrenen öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal yönden ikinci dil öğrenen öğrencilere göre farklılık göstermeleri kuvvetli bir ihtimaldir. Dolayısıyla öğrenme süreçlerinin de farklı etkilenmeleri beklenebilir.

KAYNAKÇA

- Brown, D.H. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Celce-Murcia, M. (1985). Beyond Basic: Issues and Research in TESOL. Cambridge: NHP.
- Chapelle, C. (1995). Field-dependence/Field-independence in the Second Language Classroom. In Learning Styles in the ESL/EFL classroom, (ed.) J. Reid. Boston: Heinle and Heinle Publishers
- Collier, N. P. (1995). Acquiring a Second Language For School. Directions in Language and Education National Clearinghouse for Bilingual Education, 1, (4).
- Çekiç, H. (1991). Matching Learning and Teaching Styles in a Turkish EFL University Classroom and Its Effect On Foreign Language Development.

İKİNCİ DİL ÖĞRENMEDE BİREYSEL FARKLILIKLAR

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent. Ankara.
- Çekiç, H. (1992). Attitudes of Turkish Youth towards English Language. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, (1-2).
- Ellis, R. (1989). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Ernald.
- Gonzales, R. R. (1985). Relationship between Acculturation, Cognitive Styles, and Intelligence. Journal of Cross-cultural Psychology, 20, ...
- Hatch, M.E. (1978). Second Language Acquisition. Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.
- Littlewood, T.W. (1989). Foreign and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mclaughlin, B. (1992). Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Learn. Educational Practic Report: 5.
- O' Malley, M.J. and Chamot, U. A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, J. (1990). Making Sense of Style. Educational Leadership, 48, ...
- Shumin, K. (1999). Learning Styles: Implications for ESL/EFL Instruction. Forum, 37, (4).
- Spolsky, B. (1990). Conditions for Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- Trudgill, P. (1983). On Dialect: Social and Geographical Perspectives. New York: New York University Press.

Yazışma Adresi

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Bölümü
Eskişehir
Tif: 0222 33 50 580 / 3520
e-mail: hcekic@anadolu.edu.tr