

# YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BİREYSEL FARKLILIKLAR KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ

Sıla Ay

Öz

*Yabancı dil öğretimi süreci boyunca, öğrenciyi başarıya götüren birçok etmen vardır. Uygun yöntemin seçilmesinden ders ortamına, anadili ile hedef dil arasındaki ilişkiden öğretmen yetkinliğine kadar çeşitlendirilebilecek bu etmenler her ne kadar iyileştirilmeye de çalışılsa, ideal koşullar belirlenip uygulanırsa da süreç, öğrenciden öğrenciye farklılık gösterecektir. Bu durumun temelinde şüphesiz, bireysel farklılıklar yatmaktadır. Araştırmacılar tarafından da kabul görmüş olan bu düşünce doğrultusunda yabancı dil öğretiminde rol oynayan yaş, zekâ, eğilim, öğrenme biçimleri ve stratejileri, güdülenme ve kaygı gibi bireysel farklılıkların tanımlanması ve ulamlandırılması üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu derleme çalışmasında, yıllar içinde ortaya çıkan farklı görüşler ve bunlara bağlı olarak yapılan tanımların açıklanması amaçlanmaktadır.*

**Anahtar kelimeler:** *Yabancı dil öğretimi, bireysel farklılıklar, duyuşsal etmenler, bilişsel etmenler.*

## ON INDIVIDUAL DIFFERENCES AFFECTING FOREIGN LANGUAGE TEACHING

### *Abstract*

*There are plenty of factors affecting the foreign language process. Among the factors like choosing the right method and environment, learners' first language, teachers' dedication individual learner differences have a vital importance in deciding success or failure in foreign language learning. Although there is a consensus about the role of individual differences, there is a quagmire in identifying, describing and classifying these factors. The present paper provides an overview of the most significant differences like age, intelligence, aptitude, learning styles and strategies, motivation and anxiety among others. It also describes the various classifications done by researchers of the field.*

**Key words:** *Foreign language teaching, individual differences, affective factors, cognitive factors.*

## **1. Giriş**

Yabancı bir dili öğrenme sürecinde başarıya ulaşmak şüphesiz birçok farklı etmene bağlıdır. Bu etmenler arasında *dile maruz kalma süresi ve kalitesi, dil öğretim sürecinin uzunluğu ve yoğunluğu, öğretmenlerin kendilerini işlerine ne kadar verdikleri ve ne denli idealist oldukları, üzerinde durulan beceriler, öğretim yönteminin seçimi, kullanılan ders kitapları ve diğer tüm araç gereçler, dersin öğrenildiği ortam ve birlikte çalışılan gruptaki diğer öğrencilerin sayısı ve hedefleri* sayılabilir. Ancak belki de tüm bu sayılanlardan daha baskın bir etmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Cohen ve Dörnyei'nin (2002) benzetmesini kabul edecek olursak, öğrenciler, yol boyunca kendi bavullarını taşıyan yolcular gibi, öğrenme süreçleri boyunca bireysel farklılıklarını beraberlerinde getirirler. Yukarıda saydığımız etmenlerin tümünün tüm öğrencilerde ortak olduğunu varsayacağımız hayali bir ortamda dahi, öğrencilerin edimlerindeki farklılığın açıklanabilmesi ancak ve ancak bireysel farklılıkları ile gerçekleşebilir.

Yabancı dil öğrenmede etkisi olduğuna inanılan bireysel farklılıkların tanımlanması ve ulamlandırılması, yıllardır süregelen bir çalışma konusu olmuştur. Bilişsel biçemler ile öğrenme biçemlerinin aynı kavramlara mı işaret ettiği yoksa ayrılması mı gerektiği; zekânın ne ölçüde eğilimi etkilediği ya da öğrenme stratejilerinin sıradan öğrenme etkinliklerinden bir farkı olup olmadığı, henüz fikir birliğine varılmamış konulardır (Pawlak, 2012, xxi).

## **2. Bireysel Farklılık Ulamlandırmalarında Gözlenen Çeşitlilikler**

Dil öğretimi üzerine genel bir bakışı açısı sunan çalışmalarda, bireysel farklılıklar konusuna da doğal olarak yer verilmektedir. Örneğin Brown (2001) dil öğrenme ve öğretmenin genel ilkelerini tartıştığı çalışmasında, biçemler ve stratejiler, kişilik ve sosyokültürel bakış açısı arasında bir ayrım yapar ancak yaş, tutum ve zekâ gibi diğer bazı bireysel farklılıklara edinim ve öğrenme konusu altında kısaca yer vermekle yetinir. Öte yandan bilişsel biçemler ile öğrenme biçemlerini aynı ulama yerleştirmekte ve güdülenmeyi bir bireysel farklılık olarak tanımlamaktadır, ancak cinsiyet ve sosyoekonomik etmenler gibi konulara hiç değinmemektedir. Aynı yıl yayınlanan eserinde Johnson (2001), farklı bir ulamlandırma ile karşımıza çıkar: Bireysel farklılıkları bilişsel, duyuşsal ve kişilik değişkenleri ile öğrenme stratejileri başlıkları altında toplar. Cook (2008) ise bireysel farklılıkları açıklarken güdülenme, davranış, tutum ve yaş etmenleri üzerinde dururken kısaca bilişsel biçemler, kişilik etmenleri, zekâ, cinsiyet, anadili düzeyi ve empatiden söz eder.

Alanyazınındaki bu karmaşa, özel olarak bireysel farklılıklar konusunu ele alan çalışmalarda da kendisini göstermektedir. Örneğin Cohen ve Dörnyei (2002), bireysel farklılıkları *öğretmenin kontrolü dışında kalan öğrenci özellikleri* ve *öğrenmenin etkisini arttırmak üzere müdahalede bulunulabilecek olan öğrenci özellikleri* olarak iki ana başlık altında incelemektedirler. Öğretmenin kontrol edemeyeceği özellikler arasında yaş, cinsiyet ve eğilim sayılabilirken kontrol edilip geliştirilebileceğine inanılan özellikler arasında güdülenme, öğrenme biçimleri ve öğrenci stratejileri yer almaktadır. Bu tür çalışmalarda genellikle, araştırmacıların özellikle üzerinde durdukları bir ya da iki bireysel farklılığa ağırlık verildiği, diğerlerine ise yalnızca kısaca değinildiği (bkz. Anderson, 2005; Benson, 2007; Dörnyei, 2001; Ehrman & Leaver, 2003; Horwitz, 2001) gözlenmektedir. Alana yönelik ulamlandırmalarda genellikle benzerliklerle karşılaşılmasına karşın farklı yaklaşımlar da ortaya konmuştur. Örneğin Ellis (2004), bireysel farklılıkları dört alt başlıkta ele alır, *yetenekler*, *istekler*, *öğrenen eylemleri* ve *öğrenenlerin ikinci dil öğrenmeye yönelik bilişleri*. *Yetenekler* adı altında zekâ, eğilim ve bellek yer alır. *İsteklerden* kasıt öğrenme biçimleri, güdülenme, kaygı, kişilik ve iletişimde bulunma isteğine sahip olmaktır. *Öğrenen eylemleri*, stratejilere, *öğrenenlerin ikinci dil öğrenmeye yönelik bilişleri* ise inanışa işaret eder. Ellis (2004:529) yaptığı sınıflandırmada *yaş* etmenini ele almamasını “(...) yaş etmeni bu sınıflandırmaların hiçbirine girmez ancak öğrencilerin yeteneklerini, isteklerini, biliş ve eylemlerini doğrudan etkiler.” sözleri ile açıklar. Yani, yaş etmeni bir bireysel farklılık olarak görülse de yaştaki değişim hiçbir biçimde engellenemeyeceğinden ve diğer farklılıklarda bir değişime neden olabileceğinden ayrı bir konumda bulunmaktadır. Örneğin yabancı dilin sesletimi alanında yapılan çalışmalarda, araştırmacıların odaklandıkları en önemli konular arasında *yaş* etmeni gelmektedir. Yürütülen birçok araştırma (ör., Flege, 1999; Moyer, 1999; Piske Mackey & Flege, 2001) *Kritik Dönem Denencesi*'ni (Lenneberg, 1967) desteklemektedir. Çocukların hedef dili erken yaşta erişkinlere oranla daha kolaylıkla öğrendikleri (Ellis, 2008; Larsen-Freeman, 2008; Mayberry & Lock, 2003) ancak ergenlik döneminden sonra yabancı bir dili öğrenenlerin, anadili konuşucularının sahip olduğu gibi bir sesletime sahip olmalarının zor olduğu kabul edilmektedir (Zhang, 2009). Ancak, Bista'nın (2009: 13) da vurguladığı gibi, 'ikinci bir dili öğrenen çocuklar ve erişkinler ikinci dil öğrenimlerinde farklı gelişimsel basamaklardan geçerler çünkü dil öğrenimi bilişsel erginliğe ve sinirbilimsel etkenlere bağlıdır.'

Bireysel bir farklılık olarak *cinsiyet* etmeni, birkaç farklı biçimde çalışılmıştır. Bunlardan ilki kadınların mı yoksa erkeklerin mi yabancı dil öğrenmede daha başarılı olduklarını belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu araştırmalar, genel olarak yabancı dil öğrenmede (ör: Bista, 2009) ya da temel beceriler özelinde (ör:

Berninger vd., 2008) hangi beceride hangi cinsiyetin daha başarılı olduğunu belirlemeye yöneliktir. Diğer çalışma alanı ise cinsiyetin bir değişken olarak çeşitli bireysel farklılıklarla nasıl bir ilişki içinde olduğunun bulunmasına yöneliktir. Bu amaçla örneğin, cinsiyet ve strateji kullanımı, cinsiyet ve eğilim, cinsiyet ve biçem, cinsiyet ve kaygı (ör: Byrne, 2000) gibi kesişim noktaları olan çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmaların geneline bakıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hem genel olarak hem de beceriler özelinde daha başarılı oldukları ortak sonucu dikkat çekmektedir. Ancak diğer bireysel farklılıklarla olan ilişkisi incelendiğinde cinsiyet etmeninin belirli bir görünümü bulunmamaktadır.

Ulamlandırmadaki çeşitlilikler Dörnyei ve Skehan'ın (2003) çalışmalarında, yabancı dil öğretimi başarısında rolü olan etmenler adı altında eğilim, bilişsel ve öğrenme biçemleri, öğrenme stratejileri ve güdülenmeyi saymaları; Ehrman, Leaver ve Oxford'un (2003) yalnızca öğrenme biçemleri, öğrenme stratejileri ve duyuşsal etmenlerden söz etmeleri; Gass ve Selinker'ın (2008) çalışmasında ise duygulanım, toplumsal uzaklık, yaş, eğilim, güdülenme, kişilik, öğrenme biçemleri ve öğrenme stratejileri olarak karşımıza çıkmaktadır (bkz. Tablo 1).

**Tablo 1. 2001-2008 Yılları Arasında Yapılmış Bazı Bireysel Farklılık Ulamlandırmaları**

**Brown (2001)**

- ✓ Biçemler (bilişsel ve öğrenme) ve stratejiler
- ✓ Kişilik özellikleri (güdülenme)
- ✓ Sosyokültürel görünümler
- ✓ Edinim ve bireyin öğrenmesi (yaş, eğilim, zekâ)
- ✓ Cinsiyet ve sosyoekonomik etkenler

**Johnson (2001)**

- ✓ Bilişsel farklılıklar
- ✓ Duyuşsal farklılıklar (tutum)
- ✓ Kişilik
- ✓ Öğrenme Stratejileri

**Cohen ve Dörnyei (2002)**

- ✓ Öğretmenin kontrolü dışında kalan öğrenci özellikleri (yaş, cinsiyet, eğilim)
- ✓ Öğrenmenin etkisini arttırmak üzere müdahalede bulunulabilecek olan öğrenci özellikleri (güdülenme, öğrenme biçemleri, öğrenme stratejileri)

**Ehrman, Leaver ve Oxford (2003)**

- ✓ Öğrenme biçemleri
- ✓ Öğrenme stratejileri
- ✓ Duyuşsal Etmenler

**Dörnyei ve Skehan (2003)**

- ✓ Eğilim
- ✓ Bilişsel ve- öğrenme biçemler,
- ✓ Öğrenme stratejileri
- ✓ Güdülenme

**Ellis (2004)**

- ✓ Yetenekler (zekâ, eğilim, bellek)
- ✓ İstekler (öğrenme biçemleri, güdülenme, kaygı, kişilik, iletişimde bulunma isteğine sahip olmak)
- ✓ Öğrenen eylemleri (stratejiler)
- ✓ Öğrenenlerin ikinci dil öğrenmeye yönelik bilişleri (inanış)

**Cook (2008)**

- ✓ Güdülenme
- ✓ Tutum
- ✓ Eğilim
- ✓ Yaş
- ✓ Bilişsel biçemler
- ✓ Kişilik özellikleri
- ✓ Zekâ
- ✓ Cinsiyet
- ✓ Anadili düzeyi
- ✓ Empati

**Gass ve Selinker (2008)**

- ✓ Duygulanım
- ✓ Toplumsal uzaklık
- ✓ Yaş
- ✓ Eğilim
- ✓ Güdülenme
- ✓ Kişilik
- ✓ Öğrenme biçemleri ve öğrenme stratejileri

### **3. Yaş, Zekâ ve Eğilim**

Tanımlamaya Pawlak'ın (2012: xxvii) yaptığı üçlü etmen sınıflandırmasıyla başlasak, bireysel farklılıkları, *doğal olarak bilişsel olan* (cognitive in nature), *öğretmenlerin ve öğrencilerin dışında kalan ve geleneksel olarak başarıda büyük etkisi olduğu düşünülen* farklılıklardan söz etmek gerekecektir ki bunlar sırasıyla yaş, zekâ ve eğilimdir.

Yabancı dil öğretiminde, yöntem seçimi başta olmak üzere, kullanılacak araç gereçten içerik düzenlemesine kadar öğrenci yaşının büyük önem taşıdığı elbette yadsınamaz. Kaldı ki Ellis'in (2008:31) belirttiği gibi "(...) araştırmalar, öğrenmede yaşa bağlı net bir süreksizlik oraya koymamakta, ikinci bir dil öğrenme yeteneğinin yaşa bağlı olarak aşamalı bir biçimde azaldığını göstermektedir. Ancak öte yandan, dil öğrenmeye yetişkinen başlayan öğrencilerin, anadili konuşucusu düzeyine erişebildiklerini kanıtlayan örnekler de bulunmaktadır." Bireysel farklılıklar konusunu bir bütün olarak görmenin yaş etmenine de farklı bir bakış getireceği kesindir. Çalışmalar her zaman için "ne kadar küçük yaşta dil öğrenmeye başlanırsa o kadar iyi" görüşünü desteklememektedir. Bunun nedenlerini, öğrenmeyi etkileyen diğer etmenlerde aramakta fayda vardır. Çünkü araştırmacıların da vurguladığı üzere (ör: Cohen&Dörnyei, 2002; Ioup, 2005; Munoz&Singleton, 2011) yetişkin öğrenciler de eğilim ve güdülenmeleri doğrultusunda, bilinçli bir yaklaşımla, çok başarılı bir yabancı dil öğrenme deneyimi yaşayabilmektedirler.

Benzer bir biçimde, zekâ kavramı için de geleneksel yaklaşımdan farklı ve yeni ufuklar sunan çalışmalar yapılmıştır, yapılmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde, IQ testlerinin ölçtüğü matematik/mantık ve dilsel zekânın dışında da etmenlerle ilişkilendirilmesi, Gardner'ın (1983) Çoklu Zekâ Kuramından dil öğretimi alanında da yararlanılmasına yol açmıştır. Yeni bir dil öğrenme, dilsel ve matematik/ mantık zekâsıyla doğrudan ilintili olmasının yanı sıra iyi bir sesletim öğrenimi için işitsel, yeni yazı dizgelerini öğrenebilmek için uzamsal, hedef dilde iletişim kurabilmek için toplumsal ve öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkına varabilmesi için özdedönük zekâyâ da eşit oranda gereksinim vardır. Bu temel düşünce her ne kadar, özellikle dil öğretmenleri tarafından kabul görmüş ve ders planları ve araç gereç geliştirme süreçlerine yansıtılmaya çalışılmışsa da geleneksel derslik yapılarında böylesi uygulamalar yapmak güç olmuştur. Daha sonraki yıllarda Sternberg (1988, 2002), çözümlenmeli zekâ, yaratıcı zekâ ve uygulamalı zekâ kavramlarını ortaya koymuş ve özellikle yaratıcı zekânın (özgün çözümler bulabilme yetisi) dil öğretimi için temel oluşturduğu fikrinin gelişmesine yol açmıştır. Bu zekâ türü ile bir diğer bireysel farklılık olan strateji kullanımı da sıklıkla kesişmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere kimi zaman zekâ ile aynı ulamlandırma içinde yer alan ve neredeyse tüm araştırmacıların bireysel bir fark olduğu konusunda hem fikir oldukları bir diğer etmen de *eğilim*dir. Eğilim, her zaman için kişinin yabancı dilde ulaşacağı düzeyi belirlemese de süreçte zorluk yaşamasını engelleyici, güdüleyici ve kaygıdan uzaklaştırıcı bir etkiye sahip olması nedeniyle önemli bir bireysel farklılıktır. Tıpkı IQ testinin ortaya çıkış amacının kimlere eğitim verilip kimlere eğitim verilmesine gerek olmadığı belirlenmesi olduğu gibi, 1920lerde de kimlere yabancı dil öğretilip kimlere öğretmeye çalışmak için zaman harcanmaması gerektiğini belirlemek üzere çalışmalar yapılmıştır. Bu anlayışın devamında, 1959 yılında Carroll ve Sapon, Modern Language Aptitude Test (Modern Dil Eğilimi Testi - MLAT)'i ve 1966 yılında da Pimsleur, Language Aptitude Battery (Dil Eğilim Ölçeği) adlı ölçeği geliştirmiştir. Uzun yıllardır kullanılmakta olan bu ölçekler, anadili olarak İngilizce konuşan kişiler düşünülerek hazırlandığından evrenselleşmeye çok uygun değillerdir. Ayrıca maddelerin büyük çoğunluğu ister istemez kişinin mantık zekâsını ölçer durumda olduğundan eleştirilmektedir. Tüm bunlara karşın Gardner ve MacIntyre (1992:215). “(...) uzun vadede, yabancı bir dil öğrenirken elde edilebilecek olan başarıyı en doğru biçimde yordayabilecek olan etmen, eğilimdir.” demektedirler.

#### **4. Öğrenme Biçemleri ve Öğrenme Stratejileri**

Doğal olarak bilişsel olan ancak dışarıdan etkilenmeye de açık olan diğer iki bireysel farklılık ise öğrenme biçemi ve öğrenme stratejisidir. Bu iki etmen, alanyazınında genellikle birlikte anılmaktadır. Bu durumun nedenlerinin başında öğrencilerin, öğrenme süreçleri boyunca karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek için seçip kullandıkları stratejilerin öğrenme biçemleri ile uyum içinde olması gerekliliği gelir. Ancak, öğrencilerin farklı öğrenme görevleri karşısında stratejilerini esnetebilecekleri, yani öğrenme biçemleri ile doğrudan uyum göstermese de göreve özgü farklı stratejilerden yararlanabilecekleri de düşünülmektedir (Cohen & Dörnyei, 2002; Dörnyei&Skehan, 2003; Oxford, 2001). Öğrenme biçemleri söz konusu olduğunda, daha önce de belirtildiği üzere, bilişsel biçem kavramı ile bir karşılaştırma söz konusudur. Burada dikkat edilmesi gereken konu, öğrencinin bilişsel biçemleri ile öğrenme biçemlerinin birbirinden ayrı ele alınmasının neredeyse olanaksız olmasıdır. Bununla birlikte biçemler konusu, belki de bireysel farklılıklar içinde en çok ve farklı ulamlandırma ve adlandırmaya sahip etmenddir. Eğitim biliminde 80'den fazla öğrenme biçemi modeli olduğu söylenmekle birlikte bu modellerin çoğu, yabancı dil öğrenimi alanına aktarılmamıştır. Yabancı dil



öğreniminde en çok kullanılan biçimler arasında *odaklayan - tarayan, sıralayıcı - bütüncül, atılgan -yansıtıcı, ıraksak - yakınsak, alan bağımlı -alan bağımsız, 4 algısal öğrenme modeli, küresel ve çözümleyici* modeller sayılabilir (Wen,2011). Modellerin adlarından da anlaşılabilceği üzere, öğrenme biçimleri genellikle iki kutuplu düşünülmüş, bu da öğrencilerin şu ya da bu biçime sahip olarak etiketlenmesini engelleyerek hangi biçimde öğrenmeye daha yatkın olduğunu vurgulamak için kullanılmıştır.

Biçemle uyumlu strateji kullanımı konusuna dönecek olursa karşımıza çıkan soru, strateji kullanımının bilinçli bir tercih mi yoksa farkında olmaksızın gerçekleştirilen çözüm yolları arayışı mı olduğudur. Bilinçli bir seçim olduğu düşüncesinde olan araştırmacılar, bu durumu daha güncel bir kavram olan “kendini ayarlama” (self regulation) kavramı ile karşılama yoluna gitmektedirler (Dörnyei, 2005; Dörnyei&Skehan, 2003). Bu kavram, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde bilişsel olarak daha etkin olmaları, yani üstbilişsel, güdüsel, davranışsal ve çevresel etmenlerden nasıl etkilendiklerinin farkında olmaları anlamına gelmektedir.

### **5. GÜDÜLENME VE KAYGI**

Buradan hareketle, Leaver, Ehrman ve Shekhtman’ın belirttiği gibi (2005:104) yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrencinin her türlü kararını ve eylemini *güdülenme* etkenine bağlayabiliriz. Öğrenme, bilinçli bir süreç olduğundan olumlu güdülenmenin bu sürece destek olacağını düşünmek yanlış olmayacaktır. Güdülenmenin bu süreçteki rolünü inceleyen Williams ve Burden (1997), üç aşama tanımlamıştır: *bazı şeyleri yapmak için gerekçeler bulma, bir şeyi yapmaya karar verme ve çaba gösterme*.

Yabancı dil öğretiminde güdülenme söz konusu olduğunda Gardner (2007), bu kavramı bir tanımla açıklamanın zor olduğuna işaret ederek, güdülenmiş bir bireyin bir dizi özelliğinin sıralanabileceğinin altını çizmektedir. Buna göre, güdülenmiş birey amaç odaklıdır, çaba sarf eder, süreklilik içinde hareket eder, özenlidir, beklentileri vardır, harekete geçmiştir, özgüven ve öz yeterlik gösterir. Bu niteliklerin bazıları doğası bakımından bilişsel, bazıları duyuşsal ve bazıları da davranışsal niteliktedir. Öte yandan bu niteliklerden bazılarının kısa, bazılarının ise uzun vadede gelişebileceği düşünülebilir. Ayrıca, öğrenmelerin hem sınıf ortamında gerçekleşmesi, hem de bireysel çabalarla ya da örtük olarak hayata geçebilmesi, güdülenmenin boyutlarını da genişletmektedir.

Burada, güdülenme ile doğrudan ya da dolaylı etkileşim içinde bulunan bir diğer bireysel farklılık etmeni olan *kaygı* karşımıza çıkar. Kaygının güdülenme ile ilişki-

sini anlamak için Scovel'in (1978) yapmış olduğu kolaylaştırıcı – engelleyici kaygı ayırımından yararlanılabilir. Bu ayrıma göre kolaylaştırıcı kaygı, öğrenciyi öğrenme ortamındaki sorunlarla başa çıkmaya yöneltirken, engelleyici kaygı öğrencinin kaçınma davranışını benimsemesine yol açar. Scovel'a göre öğrencilerde bu iki tür kaygı bir arada bulunmakta, karşılaştığı her yeni olguya karşı uyarmakta ya da güdülemektedir. Psikolojideki adlandırmasıyla *durumluk* ve *sürekli* kaygılar da yabancı dil öğrenimi sürecinde gözlenebilmektedir ancak durumluk kaygı çoğu zaman normal bir duygu olarak kabul edilse de sürekli kaygı, tedavi gerektiren bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Oxford'un (1999) verdiği bir örnekte olduğu gibi, yabancı dil sınıflarında öğrenciler durumluk kaygı yaşayabilmekte ancak dil becerileri geliştikçe ve dil düzeyleri arttıkça bu kaygı yok olmakta, öte yandan bazı öğrencilerde bu kaygı sürekli kaygıya dönüşebilmektedir. Kaygı ile ilgili yapılmış olan bu ayrımları yeterli bulmayan MacIntyre (1999), üçüncü bir kaygı türü olan *duruma özgü kaygı*dan da söz edilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu kaygı türü, yalnızca belli ve özel bir durumda kaygı duyma olarak adlandırılabilir. Yine MacIntyre'a göre, yabancı dil kaygısı yalnızca yabancı dil öğrenme ve sınıf ortamlarına özgü, yabancı dilde bir üretim yapılması gerektiği zaman duyulan kaygıdır. Son yıllarda bu etmen üzerine yapılan çalışmalar genellikle, kaygının kaynakları (ör: Gregersen&Horwitz, 2002), kaygı ve başarı arasındaki ilişkiler (ör: Horwitz, 2001), öğrenme sürecine kaygının etkisi (ör: MacIntyre&Gardner, 1991) ve yoğun bir dil kaygısı yaşayan öğrencilerin durumları (ör: Piechurska-Kuciel, 2008) üzerinde yoğunlaşmıştır.

## **6. Öğrenen İnanışları ve İletişim Kurma İsteği**

Buraya kadar sözü edilmiş olan tüm bireysel etmenlerle bir biçimde etkisi olan bir diğer bireysel farklılık ise *öğrenen inanışları*dır. Ellis'in (2008) de ifade ettiği gibi, öğrenciler dile ve dil öğrenmeye ilişkin inanışları bakımından farklılık göstermektedir ve bu inanışları hem öğrenme sürecini hem de sonucunu doğrudan etkilemektedir. Diğer tüm bireysel farklılıklarda olduğu gibi yıllar içinde farklı inanış türleri de betimlenmiştir. Örneğin, Benson ve Lor (1999), *üst düzey düşünceler* (nitel/çözümlemeli karşısında nicel/deneysel) ve *alt düzey inanışlar* (dil ve dil öğrenmenin doğasına ilişkin) ayrımına giderken Mori (1999), *dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin algı, dil öğrenmede kullanılan stratejilerin ve yaklaşımların etkililiği ve dilsel bilginin kaynağı* ayrımlarını yapmıştır. Ancak, güdülenme ve kaygı etmenlerinde olduğu gibi inanışlar da öğrencinin içinde bulunduğu bağlamdan ve sürecin hangi aşamasında olduğundan çok etkilenmektedir. Yani bu bireysel farklılıklar

yabancı dil öğrenme süreci boyunca değişiklik gösterebilir, öğrencinin zaman zaman güdülenmesi azalıp artabilir, belirli durumlarda kaygı yaşayabilir ya da inancı olumlu-olumsuz kutuplarında gidip gelebilir. Ayrıca, Ellis'in (2008) vurguladığı üzere, öğrencilerin belirli bir inanışları olması o inanış doğrultusunda eyleme geçeceklerini garantilememektedir.

Son olarak, iletişimci yaklaşımla birlikte, yabancı dil öğretiminde etkili olan bir farklılık olarak anılmaya başlanan *iletişim kurma isteği* üzerinde durmakta fayda vardır. "Fırsat bulduğunda iletişim başlatma yönelimi" (MacIntyre vd., 2001:369) olarak tanımlayabileceğimiz bu bireysel farklılık, yabancı dilde iletişim söz konusu olduğunda, bazı dilsel ve psikolojik değişkenler nedeniyle, anadilinde olduğundan daha farklı bir görünüm sergileyecektir. Kaldı ki bu etmen, yabancı dil ortamında bile, daha önce diğer bireysel farklılıklarda sözünü ettiğimiz gibi, düzeye ve gerçekleştirilecek dilsel göreve göre farklılaşabilmektedir.

Günümüz koşullarında, her ne kadar yabancı dil öğrenme süreci dünyanın gelişmiş birçok ülkesinde benzer bir süreç olarak algılanıyor olsa da bireysel farklılıkları doğrudan etkileyen bir başka etmen de *kültürdür*. Öğrencinin içinde bulunduğu kültür, güdülenmesini, hedef dile ve dil öğrenmeye karşı tutumunu, seçeceği stratejileri, kaygılı olup olmasını, iletişim kurma isteğini ve cinsiyetinin tüm bunlardaki rolünü doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle bireysel farklılıklar konusu çalışılırken yabancı dili öğrenmekte olan kişinin kültürünü de göz önünde tutmakta ve ona göre yorumlamalar yapmakta yarar vardır. Bu durum, herhangi bir bireysel farklılığın yabancı dil öğrenme başarısına etkisini ölçmeye çalışırken, ortak araçlar kullanılmış bile olsa, sonuçların neden ve nasıl farklı çıktığını açıklamaktadır.

## **7. Sonuç**

Yabancı dil öğrenme sürecinde tüm bu bireysel farklılıkların az ya da çok etkisi olduğunu kabul ederek, hangi etmenin başarıya ulaşmaya daha çok etkisi olduğunu araştıran birçok araştırma yapılmıştır. Ancak belki de en belirgin soruyla ortaya çıkan çalışma Carroll Griffiths'in (2008) yayına hazırladığı "Lessons From Good Language Learners" (Başarılı yabancı dil öğrencilerinden dersler) başlıklı derleme eserdir. Bu eserde güdülenme, eğilim, yaş, biçem, kişilik, cinsiyet, kültür, inanış, stratejiler, üstbilişsellik ve özerklik gibi bireysel farklılıkların üzerinde durulmuştur. Bu çalışmadan ve diğerlerinden ulaşılan sonuç, bireysel farklılıkların her birinin teker teker ya da bir bütünlük içinde öğrenme sürecine etkisi olduğu yönündedir ancak herhangi birinin diğerine bir üstünlüğü söz konusu değildir. Unutulmaması gereken bir nokta, bireysel farklılıkların çoğu zaman birbirlerinin içine girmiş

durumda olduklarıdır. Örneğin yaş etmeni, güdülenme, kaygı, strateji seçimi, iletişim kurma istediği etmenlerini doğrudan etkilemekte, bu etmenler öğrencinin yaşı değiştiğinde farklılaşabilmektedir. Aynı biçimde kişilik, yaş, cinsiyet, eğilim dışındaki neredeyse tüm bireysel farklılıklarla doğrudan ilişki içindedir.

Bireysel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalarda güncel bir eğilim de yalnızca öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de bireysel farklılıklarının üzerinde durulmasıdır. Günümüzde, dünyanın birçok yerinde öğretmenler, öğretmekte oldukları dili kendileri de bir yabancı dil olarak kullanmakta olduklarından, öğrenciler için geçerli olan tüm bireysel farklılıklara sahiptirler. Yani, yazının başındaki benzetmeye dönecek olursak öğretmenler de kendi bavullarını meslek yaşamları boyunca yanlarında taşırlar.

Görüldüğü üzere, alanyazınında dil öğrenme ve öğretmeyi etkileyen bireysel farklılıklara yönelik çok sayıda ve farklı tanımlama, ulamlandırma ve uygulamalı çalışma yer almaktadır. Dolayısıyla öğrenme sürecinin her iki kahramanını, yani hem öğretmen hem de öğrenciyi doğrudan ilgilendiren bu konuyu yalınlaştırarak tanımlamak ve çok yönlü araştırmak, süreci doğru değerlendirmek ve yönetmek için son derece önemlidir.

#### **Kaynakça**

- Anderson, N.J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.757-771). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Benson, P. (Ed.) (2007). *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives*. Dublin: Authentik.
- Berninger, V. W.,Nielsen, K.H., Abbott, R.D., Wijsman, E.&Raskind, W. (2008).Genderdifferences in severity of writingandreadingdisabilities. *Journal of School Psychology*46, 151–172.
- Bista, B. (2009). Age as an affectivefactor in secondlanguageacquisition, <http://www.scribd.com/doc/7753203/Age-as-an-AffectiveFactor-in-Second-Language-Acquisition> adresinden 10 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching* (fourth edition). White Plains: Pearson Education.
- Byrne, B. (2000).Relationshipbetweenanxiety, fear, self-esteemandcopingstrategies in adolescence. *Adolescence*35, 201–215.
- Cohen, A.D. &Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies. In N. Schmitt (Ed.) *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). London: Edward Arnold.

- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp: 589-630). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E. & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System 31*: 391-415.
- Ehrman, M. E.; Leaver, B. L. & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System 31*: 313-330.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.) *The handbook of applied linguistics* (pp: 525-551). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (second edition). Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1999). Age of Learning and second-languages speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp.101–132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching 25*, 211-220.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York and London: Routledge.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reaction to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics 21*: 112-126.
- Ioup, G. (2005). Age in second language development. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Teaching* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Leaver, B. L., Ehrman, M. E. & Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the search for language teachers. *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, 24, 41.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in second language acquisition*, 23(03), 369-388.
- Mayberry, R. & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87(1), 369-384.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching* 44: 1-35.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. *Affect in language learning*, 58-67.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (third edition), (pp.359-366). Boston: Heinle & Heinle.
- Pawlak, M. (2012). Individual differences in language learning and teaching: Achievements, Prospects and challenges. In M. Pawlak (Ed.) *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. xix-xlvi). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008). Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia. *Language Learners with Special Needs, an international perspective*, 86-109.
- Piske, T., MacKay, I., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety-research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Press.
- Sternberg, R. J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. In P. Robinson (Ed.) *Individual differences and instructed language learning* (pp.13-43). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Wen, X. (2011). Learning styles and their implications in learning and teaching, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol.1, 4, pp. 413-416.
- Zhang, Q. (2009). Affecting factors of native-like pronunciation: A literature review. *A Comprehensive Perspective*, 33-52.