DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.47363>

Authenticity process is conducted by

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04-11-2020
Kabul Tarihi: 22-02-2021
On-line Yayın: 25-02-2021

Article Type: Research article
Submitted: 04-11-2020
Accepted: 22-02-2021
Published Online: 25-02-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bican, G. (2021). İkinci Dil Öğreniminde Bireysel ve Bağlamsal Etkenler. *Journal of History School*, 50, 644-662.

İKİNCİ DİL ÖĞRENİMİNDE BİREYSEL VE BAĞLAMSAL ETKENLER

Gülşat BİCAN¹

Öz

İnsanlar ilk dillerini özel bir çaba sarf etmeden öğrenir, yetkin olarak kullanırlar. Ancak, ikinci bir dili öğrenmede süreç ve sonuç farklılaşabilir. Bazıları birden çok dilde ana dili düzeyinde yetkin ve akıcı dil kullanımına ulaşırken bazıları ikinci dilinde günlük ihtiyaçlarını zorlukla karşılayabilecek düzeye erişebilir. Bu durumla ilgili alan yazında çeşitli tartışmalar yer alır. Tartışmalar, farklı değişkenler üzerinden konuyu ele almaktadır ve araştırmaların çoğu birden çok dili öğrenmede en etkili etkenlerin ne olduğunu ortaya koymaya yönelmiştir. Bu çalışmanın amacı, ikinci dil öğrenmeye etki eden etkenleri bireysel ve bağlamsal boyutuyla ele almak ve alan yazındaki son gelişmeler ışığında etkili ve verimli ikinci dil öğrenimine yönelik öneriler sunmaktır. Çalışma, betimsel bir araştırmadır ve bir tür alan yazın taramasıdır. Alan yazın tarama tekniklerinden belgesel tarama ile yürütülen araştırmada ikinci dil öğretimi alanında akademik olarak güvenilir ya da uzman kişiler tarafından yayınlanmış güncel çalışmalar, makaleler ve kitaplar belirlenen amaç çerçevesinde taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda ikinci dil öğrenme sürecine etki eden etkenlerin birbiriyle bağlantılı ancak bireylere ve bireylerin içinde bulundukları bağlama göre farklılaşan özellikleri olduğu, bundan dolayı bu etkenlerden yola çıkılarak belirlenecek yöntemlerin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Buna göre, ailelerin ya da okulların ikinci dil öğrenenlerin bireysel farklılıklarına ve ikinci dillerini öğrendikleri bağlamlara dikkat etmesi ve bunları göz önünde tutan bilimsel temele dayalı bir yol haritası izlemesi önerilmiştir.

¹Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, gulsat.bican@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2651-2261

Anahtar Kelimeler: İkinci dil öğrenimi, yöntem, bireysel etkenler, bağlamsal etkenler.

Personal and Contextual Factors in Second Language Learning

Abstract

People gain their first language with no special effort and use them skilfully. Nevertheless, the process and the results can be different when learning a second language. While some reach proficiency levels in several languages equal to their mother tongue skills, some others can only attain limited skills to hardly meet their daily needs. There exist several discussions within the related literature. The discussions centralize different variables and much of the research work is oriented to reveal the most effective means to learn more than one language. The aim of the current study is to discuss the factors affecting learning a second language with personal and contextual dimensions and to develop suggestions towards learning a second language effectively and productively in the light of latest developments in the literature. This study is a descriptive work and depends on a literature review. Latest studies, articles, and books published by dependable academics or experts of bilingual education have been reviewed through the methodology of document review in line with the aim of the study. The review has revealed that the factors affecting second language learning are co-related but have differentiating properties depending on individuals and the contexts; therefore, methods based on such factors vary, as well. Accordingly, it is suggested that families or schools should care for personal differences and the contexts where the second languages are attained and follow a road map based on a scientific foundation these facts.

Keywords: Second language learning, methodology, personal factors, contextual factors.

GİRİŞ

Evrensel olarak insanlar ilk dillerini zahmetsizce edinip ustalıkla kullanmalarına karşın ikinci dillerinde çok geniş bir yelpazede dağılım gösteren başarı dereceleri elde ederler. Bazıları birden çok dilde ana dili düzeyinde yetkin ve akıcı konuşmayı başarırken bazıları ikinci dilinde zar zor günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeye erişir. Bu durumun nedenine ilişkin alan yazında çeşitli tartışmalar yer alır. Tartışmalar, farklı değişkenler üzerinden konuyu ele almaktadır ancak bunların çoğunda yaş etkeninin ele alındığı görülmüştür. Bazı uzmanlar başarılı bir sonuç için kritik yaş kuramını ileri sürerken bazı uzmanlar ise mümkün olan en erken yaşta ikinci dil öğreniminin başlaması gerektiğini savunurlar. İkinci dil öğreniminde yaş önemli bir etkidir ancak ikinci dil öğrenimine ve onun başarısına etki eden başka önemli birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenler ikinci dil öğrenimi konusunda birlikte ele alınması

gereken bir bütünlük arz eder. İkinci dil öğreniminin başarıya ulaşması açısından bu etkenlerin göz önünde tutulması önemlidir.

Alan yazında temel kavramlar ve tanımları arasında farklılıklar ve çelişkiler bulunmaktadır. Ortak bir kavram ve terim seti kullanmak ve karışıklığı giderebilmek adına aşağıda yer alan ilk başlıkta ilgili kavram ve terimlere yönelik ön bilgi verilmiştir. Bulgular kısmında ise ikinci dil öğrenim sürecine etki eden bireysel etkenler (yaş, kişilik, güdülenme, öğrenme yöntemi) ve bağlamsal etkenler (birincil bağlamlar ve ikincil bağlamlar) ortaya koyularak tartışma ve sonuç bölümünde ilgili kesimlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Alan Yazında Temel Kavramlar ve Tanımlar

Edinim ve öğrenim

Sağlıklı gelişim gösteren çocuklar, içinde bulundukları ortama bağlı olarak bir ya da birden çok dil edinebilir/öğrenebilir. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında herhangi bir planlı öğretim olmadan dil becerileri kazanma şekli “edinim” olarak adlandırılır. Dil edinimi, çocukların kendi aralarında etkileşim halinde olarak çevrelerinden aldığı dil girdileriyle doğal bir şekilde gerçekleşir. Dil öğrenimi ise okul ortamında bilinçli ve planlı etkinlikler yoluyla gerçekleşir (Krashen, 2013). Bu nedenle edinim ve öğrenim dil becerileri kazanımının farklı yollarına işaret eder. Dil öğrenimi kavramı, çalışmamızda çocuğun doğduğu andan itibaren bir ya da birden çok dili edinme ve öğrenme sürecini kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

Çalışmada ele alınan ikinci dil kavramı ise ana dilinin ya da ilk dilin dışında edinilen/öğrenilen dil ya da dillere göndermede bulunur. Alan yazında ilk edinilen dil dışındaki diller ikinci, üçüncü dil ya da yabancı dil olarak tanımlanmaktadır. Yaygın biçimde “hedef dil” olarak da adlandırılmaktadır. Uzmanların çoğu, doğal ya da yönlendirmeli bağlamlara bağlı olarak öğrenilmekte olan dilin öğrenme sürecini adlandırırken ikinci dil edinimi/öğrenimi kavramlarını kullanmaktadır. Bir kısım uzmanlar ise yönlendirmeli bağlamlarda yeni bir dil öğrenmeyi yabancı dil öğrenimi olarak adlandırmaktadır. Örneğin Moeller ve Catalano (2015), ikinci dil öğrenimi ile yabancı dil öğrenimini bağlamsal yönüyle birbirinden ayırmıştır. Onların tanımına göre, ilk dile ek olarak, diğer dilin/hedef dilin ana dili konuşucularının yaşadığı çevrede, doğal ortamlarda ya da yönlendirilmeli eğitim yoluyla öğrenilen dil, ikinci dildir. Adı geçen uzmanlar, hedef dilin sınıf ortamı dışında konuşulmadığı bağlamlarda öğrenilen diğer dili ise yabancı dil olarak tanımlamaktadır.

İkinci dil öğrenimi, uygulamalı dilbilim alanının kapsamındadır. Dilbilim alanında “dilini hangi yolla kazandırdığına bakılmaksızın” bireyin günlük yaşantısında birden çok dili bilmesi ve düzenli olarak kullanması “iki dillilik” olarak tanımlanır (Grosjean, 2010). Bireyin iki dilli olduğunun en temel göstergelerinden biri dillerini düzenli kullanmasıdır. Dil kullanımı, dil beceri alanlarının (dinleme, konuşma, okuma, yazma) tümünde olabileceği gibi yalnızca birinde de olabilir. İki dillilik terimi, sadece iki dilin konuşulduğu durumları değil aynı zamanda birden çok dilin konuşulduğu durumları da kapsar. Çalışmada ikinci dil öğrenenler iki dilli olarak ele alınmıştır.

İkili dil gelişimi

İnsan türüne özgü bir beceri olan dil, her çocuk tarafından doğduğu andan itibaren edinilmeye başlar. Çocuk ana dilini edinirken o dilin yapısının ve kurallarının farkına varır. Dilin, duygu ve düşünceleri aktaran bir iletişim aracı olduğunu öğrenir. Çocuklar doğuştan itibaren karmaşık sistemi olan bir ya da birden çok dili, benzer basamakları takip ederek kolaylıkla öğrenebilirler. Ancak bu konuda, bazı çevreler tarafından yaygın olarak kabul görmüş bir yanlış vardır. Kimi çevreler çocuğun öğreneceği ikinci bir dilin ilk dil gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği kaygısını taşırlar. Ancak Grosjean’e (2010) göre bu, yanlış bir inanıştır. Bu alanda yapılan bilimsel araştırma sonuçları bunun tam tersini ortaya koymaktadır. Son yıllarda iki dilliliğin dil gelişimi ve öğrenme üzerindeki olumlu etkileri konusunda alan uzmanları arasında büyük ölçüde görüş birliği vardır (Baker, 2011a; Bialystok, 1991, 2001; ECLKC, 2016; Grosjean, 2010; Kovacs & Mehler, 2009; Bialystok, Craik & Luk, 2012; Tassoni, 2015). İki dillilik ve iki dilli eğitim uzmanı olan Baker (2011a), yapılan araştırmalar sonucunda iki dilliliğin ilk dil de dahil olmak üzere, dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedir. Baker’a (2011b) göre her nesne için iki ya da daha çok sözcüğe, fikir veya kavrama sahip olmak zihni daraltmaktan çok genişletir. Üstelik çocuk iki dil öğrenirken, kendi kendine dile daha duyarlı hale gelir ve dil denen olgunun daha çok bilincine varır. Bialystok (2001) da Baker’ın (2011b) ileri sürdüğü gibi ikinci bir dilin ilk dilin gelişimiyle çatışmadığını, tam tersine diller arasında aktarım olduğunu, iki dilin de beynin işletim alanında birbiriyle bağlantılı olduğunu ve bu bağlantının her iki dilin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Grosjean’e (2008, akt. Bican, 2017) göre iki dilli birey, özel bir dil yapısına sahiptir ve dil sistemleri yerine göre bağımsız yerine göre etkileşimli çalışır. Bu açıklamalar dillerin gelişim sürecinde birbirinden ayrı olmadığının ve birbirlerini çeşitli yönlerden etkilediğinin göstergesidir.

Bazı çevreler iki dilliliği, her iki dilde de ana dili akıcılığında ve yetkinliğinde dil kullanımı olarak tanımlamaktadır. Ancak bu tanımlama doğru

değildir. İki dillilerin tüm durumlarda eşit ve mükemmel derecede dilsel beceri sahibi olması nadir görülen bir durumdur. Grosjean'e (2010) göre bildiği dillerde kusursuz konuşucu yetkinliğinde olanlar genellikle çevirmenlerdir. Çünkü iki dilliler, dillerini genellikle farklı yerlerde, farklı zamanlarda ve farklı kişilerle kullanırlar. Bu nedenle iki dillilerden her iki dilinde de eşit derecede yetkinlik beklenmemelidir. Ayrıca bir çocuğun daha az gelişmiş ikinci dile sahip olması da bir başarıdır. Çocuğun daha az gelişmiş ikinci bir dilinin olması, o dil hakkında edilgen bilgisinin ve bir temelini olduğunun göstergesidir. Çocuğun gelecekte eğer isterse ikinci dilini daha fazla geliştirip kullanacak hazırlığı vardır ve ileride ikinci dilini yeniden işleyip çabucak geri kazanabilir (Baker, 2011b). Az gelişmiş ikinci bir dil, iki dilliler için normal bir durumdur ve başarısızlık anlamına gelmez. İyi öğrenilmiş iki dil kazanımının pek çok etkene bağlı olarak değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada, belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Belge incelemesi, belirli bir araştırma çerçevesinde anlaşılması sorgulanması gereken konuları içeren yazılı belgelerin analizine dayanan nitel bir yöntemdir (Wach, 2013). Bu çerçevede alan yazına ilişkin kaynaklar (güncel çalışmalar, makaleler, kitaplar vs.) taranarak çalışmanın ilgili bölümlerinde ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada bireysel ve bağlamsal etkenler açısından ikinci dil öğrenimi konusu ele alınmıştır. İkinci dil öğrenme sürecinde ele alınan alt amaçlar doğrultusunda oluşturulan sorulara yanıt aranmıştır. Bu sorular ikinci dil öğrenim sürecine etki eden etkenler, bu etkenlerin sınıflandırılması, bireysel ve bağlamsal etkenler başlıkları temelinde oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, ikinci dil öğrenme sürecine etki eden etkenler ele alınmıştır.

Bireysel Etkenler

Alan yazında ikinci dil öğrenme sürecine etki eden bireysel farklılıklarının neler olduğunu açıklayan çeşitli çalışmalar vardır ancak araştırmacıların bireysel etkenler üzerinde birbirinden farklı görüş ve yaklaşımları bulunmaktadır. Örneğin Cook (2008), bireysel farklılıklardan en çok *güdülenme*, *davranış*, *tutum ve yaş* etkeni üzerinde durmuş ancak bilişsel yöntemler, kişilik, ana dili düzeyi, empati, zekâ, cinsiyet etkenlerinden kısaca bahsetmiştir. Ellis (2004) ise, bireysel etkenleri *yetenekler*, *istekler*, *öğrenen eylemleri ve öğrenenlerin ikinci dil*

öğrenmeye yönelik bilişleri olmak üzere dört başlıkta ele alır. Ellis (2004) tarafından yetenekler başlığı altında *zekâ, eğilim ve bellek*; istekler başlığında *öğrenme biçimleri, güdülenme, kaygı, kişilik ve iletişim kurma isteği*; öğrenen eylemleri olarak da *öğrenme stratejileri* ele alınmıştır. Öğrenenlerin ikinci dil öğrenmeye inanmaları da *inanış* kavramıyla açıklanmıştır. Ancak Ellis (2004), *yaş* etkenini hiçbir kategoriye dahil olmadığı gerekçesiyle yaptığı sınıflandırmaya dahil etmemiştir. Ona göre yaş, bireysel farklılıkları değişime uğratan bir özellik taşıdığından, ikinci dil öğrenme başarısına güçlü bir etkisi olmasına karşın, farklı bir konumda bulunmaktadır. Griffiths (2008) de Ellis gibi yaş etkeninin ikinci dil öğrenmeyi etkileyen diğer etkenleri değişime uğrattığını ve diğer etkenlerle etkileşim içinde olduğunu ifade eder. Ellis (2004) ve Griffiths (2008), yaş etkeninin diğer etkenleri etkileyen özel bir özellik taşıdığını savunurlar. Griffiths'in (2008) '*Başarılı dil öğrenenlerden dersler*' adlı çalışmasında ikinci dil öğrenmeye etki eden etkenler ise şu şekilde sıralanmıştır: *güdülenme, yetenek, yaş, kişilik, cinsiyet, kültür, inanış, öğrenme stratejileri, üstbilişsellik ve özerklik*. Gass ve Selinker (2008) yaptıkları çalışmada ikinci dil öğrenmeye etki eden dil dışı etkenleri *duygu durumu, sosyal uzaklık, yaş, yetenek, güdülenme, kişilik, öğrenme biçimleri ve öğrenme stratejileri* olarak açıklamışlardır. Alan yazında bireysel farklılıkların ele alındığı çalışmalarda görülen bu çeşitlilik içinde, çoğu uzmanın araştırmalarında ortaya koyulan ortak etkenler: yaş, kişilik, güdülenme ve ikinci dil öğrenme yöntemleridir. Bu nedenle çalışmada bu başlıklar üzerinde durulmuştur.

Yaş

Alan yazında ikinci dil öğreniminin hangi yaşta başlaması gerektiği sorusu sıkça tartışılmaktadır. Bu sorunun yanıtına yönelik olarak bazı uzmanlar dil öğrenmede kritik bir dönem olduğundan bahseder. Buna göre dil öğrenmede kritik yaşı atladıktan sonra dil öğrenme yetisi azalır ya da ortadan kalkar. Her ne kadar ana dili gibi bir konuşma becerisi kazanabilmek için çok erken yaşlarda dil öğrenmeye başlamak gerektiği fikrini birçok çalışma doğrulasa da bunun tersini söyleyen çalışmalar da vardır (Marinova-Todd, Marshall, Snow, 2000) . Bazı uzmanlar ileri yaşlarda ikinci bir dili, ana dili seviyesinde öğrenmenin belli yönlerden mümkün olduğunu söylemişlerdir. Ancak yaş konusunda en temel görüş, ikinci dil öğrenimine mümkün olan en kısa zamanda başlanması gerektiğidir. Baker'a (2011b) göre "Küçük bir çocuğun iki dilli havuza girme şansı varsa, bir an önce iki dilde yüzme şansı vermek mantıklıdır". Çünkü küçük çocuklar dil edinmede yetişkinlere ve daha büyük çocuklara göre daha rahattır. Yeni bir dil öğrenmek için yetişkinlere kıyasla daha fazla zamanları vardır. Dili farkında olmadan bilinç altında doğal ve eğlenceli bir şekilde oyunlarla

öğrenirler. Erken çocukluk döneminin karmaşık olmayan doğası sayesinde yaptıkları dil yanlışları yüzünden endişelenmez, kendilerini baskı altında ya da rekabet içinde hissetmezler (Wechem & Halbach, 2016). Kendilerinden doğru ifadeler kullanmasını ve kuralına uygun dilsel yapılar oluşturmalarını bekleyen muhataplar yoktur. Bu dönemde dil edinimi, oyun oynamanın ve diğer çocuklarla etkileşimin bir sonucudur. Ayrıca erken yaşta sözcük bilgisini geliştirmek, yeni öğrenilen kelimeleri akılda tutmak daha kolaydır. Üstelik erken yaşta dil öğrenmenin telaffuz/sesletimi doğru öğrenmeye ve aksansız konuşmaya katkıları vardır (Hakuta, 2001; Moyer, 2004; Zhang, 2009; Baker, 2011a). Geç yaşta dil öğrenenler açısından durum daha farklıdır. Onlar iletişim esnasında kendilerini ifade etmek zorunda hissederler ve çoğu ne diyeceğini bilmediğinde, eksik ya da hatalı dilsel yapılar kullandığında utanabilir (Wechem & Halbach, 2016). Sonuç olarak incelenen çalışmalardan elde edilen veriler doğrultusunda erken yaştaki çocukların yeni bir dil öğrenmede daha avantajlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle mümkün olan en erken yaşta yeni dil öğrenmeye başlamak, dil öğrenme süreci her iki dilin birlikte gelişimine olanak tanıyorsa önerilebilir. Ancak erken yaşta ikinci dil öğrenmeye başlamanın başarıyı garanti edeceğini var saymak doğru değildir çünkü dil öğrenim sürecini etkileyen başka etkenler de vardır.

Kişilik

Bir öğrencinin sahip olduğu kişilik türünün ikinci dil öğrenmesine etkisi vardır. Örneğin girişken veya konuşkan kişiliğe sahip bir insan, sessiz veya utangaç bir insana göre dil öğrenmeye daha yatkındır (Robinson, Gabriel & Katchan, 1994; MacIntyre, 1995). Ancak Lightbown ve Spada (2013), kişilik ile ikinci dil öğrenme arasındaki ilişkinin deneysel çalışmalarla gösterilmesinin oldukça zor olduğuna işaret etmektedir. Yine de deneyimler göstermiştir ki iletişim kurmaya istekli olan, dışa dönük ve kendine güvenen kişiler sosyalleşmeye açık olduğundan dil öğrenmede daha avantajlıdır.

Güdülenme

Dil öğreniminde güdülenme yaklaşımı 1960-1990 yılları arasında bir sosyo-eğitim araştırması alanı olarak ortaya çıktı (Bower, 2017). Gardner'ın 1985'te bütünleştirici güdülenme konusunda yaptığı çalışma, güdülenmenin anlaşılmasında etkili oldu. Gardner (2001), güdülenmiş bir öğrencinin ikinci bir dil öğrenmede daha fazla çaba, istek ve duyuşsal yönelim sergileyeceğini savunmuştur. Burada bahsi geçen duyuşsal yönelim, ilgi ve zevk kavramlarına göndermede bulunur. Ancak daha sonraki araştırmalar güdülenmeye etki eden çok çeşitli yönelimler olduğunu ortaya koydu ve güdülenmede zaman ve bağlam

etkeninin yanı sıra yapısal değişkenler ve bireysel farklılıklar da göz önüne alınmaya başlandı.

Günümüzde dil öğrenmede güdülenme çok yönlü ve karmaşık bir olgu olarak kabul edilmektedir. Çünkü güdülenmeye etki eden etkenler doğası gereği bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal olabilir ve bu etkenler belirli koşullar altında değişmeye yatkındır. Bu nedenle güdülenmenin genel geçer bir tanımı olmamakla birlikte temel olarak öğrenme davranışını başlatan, yönlendiren ve sürdüren bir kaynak olduğu ifade edilmektedir. Bu yönüyle güdülenme dil becerilerinin gelişiminde kilit bir role sahiptir. Başarıya ulaşmada belirleyici bir etken olan güdülenmenin, Brown (2007) ve Gardner'a (1985) göre araçsal ve bütünleştirici olmak üzere iki türü vardır. Araçsal güdülenme, faydacı veya dış nedenlerden kaynaklanan dil öğrenme isteğidir. Kişiyi, fayda sağlayan hedeflere ulaşmaya, sınavlardan geçmeye ya da maddi kazanç sağlamaya yönlendiren itici bir güçtür. Bir gereksinimi karşılamaya yönelik amaçları içerir. Bütünleştirici güdülenme ise kişisel gelişim ve kültürel zenginleşme için dil öğrenmeyi ifade eder (Gardner & Lambert, 1972). Diğer bir değişle, dil öğrenen kişi hedef dilin konuşulduğu toplulukla bütünleşmek, iyi bir iletişim kurmak ve başarılı olmak için dili öğrenmeyi ister. Gardner'a (2001) göre hedef dil, ikinci dil öğrenen bireyin çevresinde kolayca bulunabiliyorsa ve bireyin onu duymak, görmek ve kullanmak için birçok olanağı varsa, bireyin güdülenmesi açısından olumlu bir etkiye sahip olabilir. Bu durumun tersine hedef dil, ikinci dil öğrenen bireyin yakın temas halinde olmadığı bir topluluğun diliyse, o dil güdülenmeyi harekete geçirmesi açısından daha pasif bir özelliğe sahiptir. Burada sosyal bağlamin, ikinci dil öğrenmenin bileşenleri üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Sosyal bağlam, güdülenmenin nitelik ve niceliği üzerinde belirleyici bir rol oynayabilir. Sosyal bağlama ek olarak ikinci dil öğrenmede öğretmen, sınıf iklimi, ders içeriği, materyaller ve olanakların yanı sıra öğrencinin kişisel özellikleri (çalışkanlık vb. gibi) de bireyin öğrenme isteği üzerinde etkilidir (Gardner, 2007).

Çeşitli teorik boyutlarla desteklenen dil öğrenmede güdülenme alanında göze çarpan etkili bir yaklaşım Henry, Davydenko ve Dörnyei (2015) tarafından ortaya koyulmuştur. Yönlendirilmiş Motivasyon Akımları (DMC- Directed Motivational Currents) olarak tanımlanan bu yaklaşım, kişisel hedef veya vizyona odaklanan ve güdülenmeyi kalıcı, sürdürülebilir kılan bir sisteme dayanır. Buna göre, hedef veya vizyona odaklanma, bireyi açıkça tanımlanmış üst bir hedefe ulaştırmak için günlük yaşam kalıplarını değiştirir ve dil öğrenen bireyi zaman kaybettiren etkinliklerden uzaklaştırır. Tanımlanan hedef, bireyin kendini gelecekteki durumlarda dili kullanarak başkalarıyla etkileşim içinde görme hayali ile zenginleştirilir. Bireyin öğrenmekte olduğu dilin yetkin

konusucusu olma beklentisinin canlı tutulması, çalışmaya yönelik yönlendirici bir etkiye sahiptir. Dil öğrenmeye yönelik isteği, iç ve dış nedenlerle canlı tutmak, sürdürülmesini sağlamak açısından uygun bir yoldur.

Yönlendirilmiş motivasyon akımlarında tanımlanan ikinci unsur ise belirgin, kolaylaştırıcı bir yapıdır. Buna göre bireyin hedefe ulaşmak için izlediği yol haritası algısal bir işlevsellikle oluşturulmuştur. Hedefe ulaştırma amacı güden bu yol aşamaları, var olan işleyişi korumaya yönelik, kendi kendine işleyen, ilerleyiş kontrolleri için dil öğrenen bireye olanak sağlayan unsurları içerir. Böylece dil öğrenen birey, yinelenen davranış rutinleri, alt hedeflerin olumlu geri bildirim sağladığı düzenli ilerleme kontrol süreçleri ve fark edilebilir başlangıç / bitiş noktaları ile daha fazla güdülenmiş davranışlar sergileyebilir. Dil öğrenen bireyin dil öğrenme aşamalarında dönüt alması ve düzenli ilerlemeyi sağlayacak davranış rutinleri geliştirmesi, güdülenmeyi besleyecek özelliklerdir ve bireye özgü etkinlikler yapılmasını destekler. Bu nedenle DMC'de tanımlanan bu yapı, dil öğrenenlerin çalışma isteğine olumlu katkı sunabilir.

DMC'de tanımlanan son unsur, olumlu duygusallıktır. Buna göre dil öğrenenler, kendilerini hedefe yaklaştıracığını düşündükleri etkinliklerle uğraştıklarında, bundan zevk ve ilham alırlar ve yaptıklarından tatmin olurlar. DMC'de açık olarak tanımlanan hedefler, kişinin kimliği ve kendini gerçekleştirme duygusuyla güçlü bir şekilde bağlantılı olduğundan öğrenme ve başarı, dil öğrenen bireye daha fazla kişisel zevk ve daha fazla tatmin deneyimleri kazandırabilir. Bu da güdülenmeyi arttırıcı bir etkiye sahiptir.

Güdülenme, çok yönlü ve başarı üzerinde oldukça etkin bir özellik taşıdığı için dil öğrenme alanında göz önüne alınması gereken bir olgudur. Aileler ve öğretmenler güdülenmenin öneminin farkında olursa ve ikinci dil öğrenme sürecinde bireyin öğrenme isteğini farklı yollarla desteklerse başarı elde etmeye önemli bir katkı sunabilir.

İkinci Dil Öğrenme Yöntemleri

İkinci dil ya da yabancı dil öğrenme yöntemleri farklı değişkenlere göre sınıflandırılır. Bu konuda çalışmalar yapan her bir dil bilimci ya da bilim insanı kendi kategorilerini temel almıştır. Oxford ve Cohen (1992), dil öğrenme yöntemlerini bilişsel, üstbilişsel, anımsatıcı ya da bellekle ilişkili, ödünleyici, duyuşsal, sosyal ve öz güdüleyici yöntemler olarak sınıflandırır. Başka sınıflandırmalar da vardır ancak Oxford ve Cohen (1992), yukarıda adı geçen öğrenme yöntemlerini genel olarak doğrudan ve dolaylı yöntemler adı altında tarif etmiştir. Buna göre doğrudan sınıflandırma dil kullanımı ile ilgili bilişsel, anımsatıcı/ bellekle ilişkili ve ödünleyici yöntemlerden oluşur. Dil öğreniminin

temelini oluşturan dolaylı sınıflandırmada ise üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal yöntemler yer alır. Bilişsel yöntem zihinsel süreçlere yöneliktir ve öğrenme sürecinde, ilgili bilgilerin seçilmesine ve ilgisiz olanın reddedilmesine yardımcı olur. Bu yöntem, öğrenme sürecinde sunulan verileri tanımak, anlamak, düzenlemek, özetlemek, tekrarlamak, tercüme etmek, formül ve kalıpları kullanmak, problem çözmek ve hedef dilde etkileşim ile ilgilidir. Anımsatıcı ya da bellekle ilişkili yöntem, öğrencilerin bilgiyi almalarına ve saklamalarına yardımcı olur. Ayrıca, bu yöntem anlamsal haritalama, gruplama, ses ve görüntülerin zihinde temsil edilmesinde yer alır. Ödünleyici yöntem ise, öğrencinin dilsel bilgi ya da becerisindeki eksikliğe rağmen, iletişimi sürdürmesi gerektiğinde kullanılır. Bu yöntem, iletiyi düzelterek, kelimeleri birleştirerek veya ana dilden ödünç kelime alarak öğrencilerin eksik bilgiyi tamamlamalarına yardımcı olur. Dolaylı yöntemlerden üst bilişsel yöntem, öğrenme sürecine dahil olan zihinsel süreç hakkında düşünmeye yardımcı olur. Bu yöntemle öğrenci öğrenmeyi kontrol eder, düzenler, nasıl etkili bir şekilde öğreneceğini planlar, karar verir, izler ve sonra süreci değerlendirir. Duyuşsal yöntem ise öğrencilerin kaygı seviyesini kontrol edebilmek, güdülenmeyi ve olumlu düşünceyi artırabilmek ve özgüvenlerini geliştirebilmek için kullanılır. Duyuşsal yöntem, öğrencilerin kişisel özellikleriyle ilgilidir ve öğrencilerde olumlu tutum geliştirmeye, öğrenme isteğini arttırmaya yardımcı olur. Son yöntem dil öğrenmede oldukça önemli olan sosyal yöntemdir çünkü diller sosyal olgulardır ve bireyler iletişim kurmayı sosyalleşerek öğrenir. Sosyal yöntem, dili geliştirmek, akranlarla iş birliği yapmak ve kültürel anlayış geliştirmek için hedef dilin konuşmacıları ile etkileşime girmek için kullanılır. Ayrıca sınıfta ikili çalışma ve grup çalışması yapanlar sosyal yöntemden yararlanır. Görüldüğü üzere dil öğrenmede faydalanılan çok çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Dil öğrenme yöntemleri, öğrencilerin yabancı dil ya da ikinci dili nasıl ya da nasıl daha iyi öğreneceklerini belirlemeye yardım eden temel etkenler arasındadır (Oxford, 2003). Bu nedenle dil öğrenme yöntemlerini bilinçli bir şekilde seçmek daha etkili ve verimli öğrenmenin sağlanmasında önemli bir adımdır.

Bağlamsal Etkenler

İkinci dil öğrenmenin gerçekleştiği ortam, bir öğrencinin dili ne kadar hızlı ve ne kadar verimli kazanabileceği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. İki dilliler, birden çok dil kullanmanın ortak deneyimine sahip olmalarına karşın farklı ortamlarda dillerini edinme/öğrenme biçimleri çeşitlilik gösterir. Çünkü bireylerin yaşamları süresince karşılaştıkları dilsel durumlar, eğitim geçmişleri, içinde bulundukları sosyal ve kültürel ortam gibi pek çok farklı etken iki dillilerin bu ortak deneyimlerine etki eder (Chin & Wigglesworth, 2007). Bazı iki dilli

bireyler her iki dili de evde öğrenirken, bazıları okul ve üniversite içerisinde, bazıları iş ortamlarında, bazıları seyahat süresince, bazıları yabancı bir ülkede yaşamak suretiyle öğrenir. Aynı öğrenme ortamları içinde bile iki dili kazanma deneyimi değişiklik gösterebilir. Dil edinim ya da öğrenim düzleminde farklı ortamların bulunması, “bağlam” kavramıyla açıklanır. İki ya da daha çok dil edinme/ öğrenme bağlamı açısından farklı deneyimler şunlardır:

Birincil bağlamlar

Bir çocuğun herhangi bir öğretme yöntemi kullanılmadan dil öğrendiği doğal ortamlardır. Bu tür ortamlarda dil edinen ya da öğrenen bir birey, dil eğitimi almadan öğrenme sürecinde olduğu hedef dili, o dilin ana dili konuşucuları ile günlük iletişim esnasında edinir. Birincil bağlamlarda *doğal olarak birleşik* ve *doğal olarak ayrı* olmak üzere iki alt başlık vardır (Baker, 2011a). Doğal olarak birleşik bağlamlarda iki dil için bir ayırım söz konusu değildir. İki dilli bir çocuk, anne ve babadan her iki dile yönelik girdi (input) alabilir. Bu ortamlarda iki dil de aynı birey tarafından konuşulur.

Doğal olarak ayrı bağlamlarda ise iki dilin edinildiği ortamlar için bir ayırım söz konusudur. Çocuk anne ve babasından sadece kendi ana diline yönelik girdi alırken çevresinden diğer dile/ikinci dile yönelik girdi alır.

Birincil bağlamlar dil öğrenmenin doğal olarak gerçekleştiği ortamlardır ve dil girdisi açısından daha fazla fırsat ve çeşitlilik sunar, ancak bu tür ortamlarda dil bilgisinin kurallarıyla ortaya koyulması, düzeltici geri bildirim ve üst dil (metalinguistic) yansımaları daha az oranda görülür (Lightbown & Spada, 2013). Birincil bağlamlar dilin pratik kullanımını, temel işleyiş kurallarını ve günlük kullanım kalıplarını öğretmede daha etkili ortamlardır. Lightbown ve Spada (2013) temkinli bir şekilde dili “sokakta” öğrenmenin bir dili öğrenmenin en iyi yolu olduğunu, bu inancın da en başarılı dil öğrenenlerin dili sokakta öğrendiği gerçeğine dayandırılabilirliğini kabul ederek ifade ederler. Ancak adı geçen uzmanların temkinli olmasının nedeni dil beceri düzeyleri arasında bir ayırım olmasıdır. Bu ayırım, en başarılı dil öğrenmede kastedilen düzeyin ne olduğunu ortaya koymayı gerektirir. Chumak- Horbatsch’e (2012) göre, dil gelişimi sosyal ve akademik olmak üzere iki beceri düzeyi içerir. Dil gelişimi aşamalarının başlangıcında çocuğun aile ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda sosyal dili, diğer deyişle günlük dili/sokak dili gelişir. Bu süreç yaklaşık iki yıldır. Çocuğun okul döneminde ise dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri sonucunda daha teknik özelliklere sahip akademik dili gelişir. Akademik dil, bireysel deneyimlerden çok, planlı öğretim süreçlerinde düzenli çalışmaların yürütülmesiyle kazanılır. Sosyal dilin geliştiği dönemde anne-baba

ve yakın çevrenin belirleyici bir rolü varken akademik dilin geliştiği dönemde aile, sosyal çevre ve okul bu sürece farklı yönlerden katkı sağlar. Sokakta dil öğrenme ile dil becerilerinde günlük dili geliştirmek mümkün olabilir. Ancak bir üst aşama kabul edilen akademik dil sokakta gelişim gösteremez. Bu nedenle ikinci dil öğrenmede sonucun başarı kabul edilebilmesi için ulaşmak istenen dil beceri düzeyinin ortaya koyulması önemlidir.

İkincil bağlamlar

Bir çocuğun yapısal bir arka planda diğer bir değişle okul gibi bir sistemle dil öğrendiği bağlamlardır. *Kültürel, yapay, güdümlü ya da okul iki dilliliği* olarak da adlandırılır. İkincil bağlamda *seçici iki dilliler ve durumsal iki dilliler* olmak üzere iki alt başlık yer almaktadır (Baker, 2011a). Seçici iki dilliler, ikinci dil öğrenmeyi amaçlarına göre kendi iradeleriyle seçer ve ikinci bir dili okul ortamında ya da en yakındakilerle konuşarak öğrenir. Durumsal iki dilliler ise diğer bir değişle zorunlu iki dilli olanların dili öğrenmek konusunda bir tercih yapmaları söz konusu değildir. Bunlar, özellikle baskın dilin konuşulduğu toplumlarda ihtiyaçlarını karşılamak ve topluma uyum sağlamak amacıyla ana dillerinin yanında ikinci bir dili çevrede ya da eğitim ortamlarında öğrenir. Bazı çocuklar ise erken yaşlardan itibaren okul ortamında ikinci dil öğrenmeye yönlendirilmesi sonucu iki dilli olur.

İkinci dil öğrenim sürecinde çocuğun içinde bulunduğu bağlamlara göre dile yönelik ihtiyaçlar ve ikinci dil öğrenimine başlama yaşı değişiklik gösterebilir. Bunun nedeni, dünya genelinde çok çeşitli iki dilli aile durumları bulunmasıdır. Örneğin, bazı aileler karma dil evliliğiyle kurulmuştur, bazıları uluslararası saygınlıkta iki dil konuşulan bir ailedir, bazıları bir çoğunluk bir azınlık dilinden oluşan bir ailedir, bazıları uluslararası meslekleri olan bir ailedir (uluslararası şirketlerde çalışan); bazıları mülteci, konuk işçi, göçmen, yerleşik göçmen ya da ülkeye yeni gelen, yeni yerleşmiş olan bir aile olabilir. Bu tür farklı özellikleri olan ya da farklı ortamlarda bulunan çocukların ikili dil gelişimine yönelik tasarlanacak dil planlamaları farklı özelliklere sahip olabilir (Lindholm-Leary, 2001). Örneğin, azınlık dili ailelerinin içinde yaşadığı toplumda çoğunluk dili baskınsa ilk önce azınlık dilinin tam olarak gelişimi tercih edilebilir. Azınlık dili aileleri açısından çocuğun ilk önce ana dilini (miras dili) tam olarak öğrenmesi, daha sonra ikinci dili öğrenmesi daha mantıklı olabilir (Baker, 2011a). Çünkü bu tür ortamlarda yaşayan ailelerdeki çocuklar çevrenin, kreşin, arkadaşların, kitle iletişim araçlarının, okulun sağladığı dil deneyimleri sayesinde hızla diğer dillerini geliştirir. Bu tür aileler açısından çocuklara sağlam kökleri olan azınlık dili ve kültürünü öğretmek önemlidir. Aksi taktirde çocuk tarafından daha itibarlı olarak görülen çoğunluk dili, daha fazla kullanım alanına sahip

olmasından dolayı daha fazla tercih edilebilir. Bu durum uzun vadede azınlık dilinin diğer söylemiyle ana dilinin (miras dili) gelişiminin azalmasına hatta kaybolmasına neden olabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanoğlu ilk ya da ana dillerini (D1) doğduğu andan itibaren özel bir çaba sarf etmeden öğrenir, yetkin olarak kullanır. Ancak, ikinci bir dili öğrenmede süreç ve sonuç farklılaşabilir. Bazı insanlar birden çok dilde ana dili (D1) düzeyinde yetkin ve akıcı bir şekilde dillerini kullanabilirken bazı insanlar ise ikinci dilini günlük ihtiyaçlarını zorlukla karşılayabilecek düzeyde kullanırlar. Birden çok dilin edinim ya da kazanımı arasındaki bu farklılıkların nedenleri ile ilgili alan yazında çeşitli tartışmalar yer alır. Bu tartışmalar çoğunlukla ikinci dil öğrenme sürecine etki eden etkenler üzerine yoğunlaşmıştır. Alan yazında ikinci dil öğrenme sürecinde bireysel etkenler (yaş, kişilik, güdülenme, öğrenme yöntemi) ve bağlamsal etkenler (birincil bağlamlar ve ikincil bağlamlar) adıyla sınıflandırılan etkenlerden hangisi ya da hangilerinin başarıya ulaştırmada daha çok etkisi olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalardan ulaşılan sonuca göre, yukarıda adı verilen etkenlerin çoğu farklı özelliklere sahiptir ve öğrenme sürecine değişik yollardan katkı sunar.

İkinci dil (D2) öğrenme sürecine etki eden bireysel etkenlerin her biri birbiriyle iç içedir. Bu etkenler bir bütünlük içinde öğrenme sürecine etki etse de içlerinde yaş etkeni tartışmaların odağında yer almaktadır ve yaş etkeni için, diğerlerine göre farklı bir durum söz konusudur. Ay'a (2014) göre güdülenme, kaygı, strateji seçimi, iletişim kurma isteği gibi etkenler öğrencinin yaşı değiştikçe farklılaşabilmektedir. Ellis (2004) ve Griffiths (2008) de yaş etkenini bireysel farklılıkları doğrudan etkilemesi özelliğinden dolayı diğer etkenlerden ayrı bir konumda tutar. Buna göre öğrenenleri belli bir yaşta olumlu yönde etkileyen bireysel bir farklılık, başka bir yaşta olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle ikinci dil öğrenme sürecinde yaş etkeni üzerinde dikkatle durulmalıdır. Her ne kadar alan yazında mümkün olan en erken yaşta ikinci dil öğrenmeye başlanması önerilse de bu öneri herkes için uygun olmayabilir. Bu durum da bağlama göre değişebilir. Örneğin Avrupa'da yaşayan üçüncü nesil Türk kökenli bir çocuğun ana dilini sağlam bir temelde edinmesi için önce ana dilinin tam olarak gelişimi, sonra ikinci dilin öğrenilmesi daha doğru bir tercihtir (Baker, 2011a). İkinci dilini bu tür bağlamlarda öğrenmek zorunda olan göçmen çocukları için en erken yaşta ikinci dil ile tanışmak uygun değildir. Bu nedenle yaşa göre değil bağlama göre bir yöntem belirlemek daha doğrudur. İster doğal

ortamlarda ister yönlendirmeli eğitim yoluyla olsun bağlamsal etkenler, bireysel etkenler gibi öğrenciden öğrenciye değişen bir çeşitlilik içerir. İkinci dil öğrenim sürecinde öğrencinin içinde bulunduğu bağlamlara göre dile yönelik gereksinimi değişiklik gösterebilir. Dil gereksinimi farklı olan ya da farklı ortamlarda bulunan öğrenciler için, ikili dil gelişiminde izlenecek yol da farklı özelliklere sahiptir. Buna göre azınlık ya da göçmen çocuklarının içinde bulunduğu bir bağlamda çoğunluk dili baskınsa, önce ana dilinin tam olarak gelişimi tercih edilmelidir (Grosjean, 2009). Bu tür bağlamlarda yaşayanlar açısından ev ortamında yalnızca ana dilinin konuşulması, çoğunluk dilinin ise okul ve sosyal çevreden öğrenilmesi önemlidir.

Birincil ve ikincil bağlamların ikinci dil öğrenmeye etkisi düzey açısından farklılaşabilmektedir. Birincil bağlamlar sosyal dilin, diğer değişle günlük iletişim dilinin gelişimi açısından daha fazla dil girdisi, fırsat ve çeşitlilik sunduğu için en etkili ortamlardır. Birincil bağlamlar, dilin pratik kullanımını, temel işleyiş kurallarını ve günlük kullanım kalıplarını öğretmede daha etkilidir (Lightbown ve Spada, 2013). Ancak akademik dil gelişimi ve ikinci dil becerisini ileri düzeyde geliştirmek açısından birincil bağlamlar yetersiz kalmaktadır. Eğer amaç, ikinci dil öğrenenin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmekse ikincil bağlamlar daha etkilidir. Çünkü akademik dil, daha teknik özelliklere sahiptir ve bireysel deneyimlerden çok, planlı öğretim süreçlerinde düzenli çalışmaların bir sonucu olarak öğrenilir.

İster bireysel ister bağlamsal olsun ikinci dil öğrenme sürecini etkileyen birbiriyle ilişkili çok sayıda etken vardır. Yaş, kişilik, güdülenme, dil öğrenme yöntemi, içinde bulunulan çevre, dile maruz kalma nitelik ve niceliği, dil girdilerinin çeşitliliği, öğrenme sürecinin devamlılığı, bireyin ve çevrenin ikinci dile yönelik tutumu gibi pek çok etken ikinci dil öğrenme sürecini farklılaştıran değişkenlerdir. Bu nedenle farklı alanlardaki dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve beceri seviyelerini bu kadar değişkeni de göz önüne alarak geliştirmeye yönelik ortak işlevsel yöntemler ortaya koymak oldukça zordur. Üstelik her bireyin ikili dil gelişimi farklı olduğundan her duruma uyacak etkili dil öğrenme yolları belirlemek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle aileler, öğretmenler ve okullar ikinci dil öğrenenlerin dil gelişim süreçlerinde bireye ve bağlama özgü durumları uygun bir şekilde değerlendirilmelidir. Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların bireysel özellikleri, ihtiyaçları ve içinde bulundukları çevresel özellikler doğru çözümlenmeli ve buna uygun bir yol izlenmelidir. Çocuklarının nasıl, ne zaman ve nerede iki dilin etkisinde kalacağı belirlenmeli, var olan durumlar ve ikinci dil öğrenenin içinde bulunduğu ortamın sunduğu olanaklar gibi pek çok değişken göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak bireyler, hangi yaşta olursa olsun, ne kadar farklı özelliklere sahip olursa olsun uygun yöntemler kullanıldığı sürece güdülenme, yeterli zaman ve çaba harcama, aile ve sosyal çevrenin desteğinden yararlanma ve yeni bir dil öğrenmeye odaklanma gibi etkenler sayesinde ikinci bir dili başarılı bir şekilde öğrenebilir. İkinci dil öğrenme sürecinde var olan bireysel ve bağlamsal durumları göz önüne alarak gereksinimleri karşılayacak ulaşılabilir hedefleri olan bir yol haritası belirlemek ve bu doğrultuda tüm ilgili paydaşların iş birliği içinde hareket etmesini sağlamak başarıya ulaştırmada oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ay, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar kavramına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 163, 5-18.
- Baker, C. (2011a). *Foundations of Bilingual Education (5th Edition)*. Bristol, Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011b). *Anne-Babalar ve Öğretmenler için Rehber İkidilli Eğitim*. Heyamola.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 353-366.
- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends Cogn. Sci.* 16, 240–250.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains. Pearson Longman.
- Bower, K. (2017). Explaining motivation in language learning: a framework for evaluation and research. *The Language Learning Journal*, 47(5), 558-574.
- Chin, N. B. & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. Routledge Applied Linguistics.
- Chumak- Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice A Guide For Working with Young Immigrant Children*. University of Toronto Press.

- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. England: Edward Arnold Press.
- Early Childhood Learning & Knowledge Center. (2016). *An Office of the Administration for Children and Families*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/benefits-of-being-bilingual-eng.pdf>, Erişim tarihi: 01.11.2020
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics* (s.525-551). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold Press.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. in Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (s.1–20). University of Hawai'i Press.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31616/Gardner.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Erişim tarihi: 01.11.2020
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons From Good Language Learners*. Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2009). What parents want to know about bilingualism. Grover S., & Grover, M. (Ed.) *The Bilingual Family Newsletter*, 26 (4).
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual Life and Reality*. Harvard University Press.
- Hakuta, K. (2001). A critical period for second language acquisition? Bailey, D., Bruer, J., Symons F., & Lichtman, J. (Ed.), *Critical Thinking About Critical Periods* içinde (s.193- 205). Paul Brookes Publishing. [http://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(2001\)%20-%20A%20CRITICAL%20PERIOD%20FOR%20SECOND%20LANGUAGE%20ACQUISITION.pdf](http://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(2001)%20-%20A%20CRITICAL%20PERIOD%20FOR%20SECOND%20LANGUAGE%20ACQUISITION.pdf), Erişim tarihi: 01.11.2020

- Henry, A., Davydenko, S. & Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of directed motivational currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 99 (2) 329-345. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:845377/FULLTEXT01.pdf>, Erişim tarihi: 20.11.2020
- Kovács, Á. M. & Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556-6560. <http://www.pnas.org/content/106/16/6556.full>, Erişim tarihi: 01.12.2020
- Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition: Theory, Applications, some Conjectures*. Cambridge University Press.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual Language Education*. Multilingual Matters.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*. (4. Baskı) Oxford University Press.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, S. D. & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Moeller, A. K. & Catalano, T. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning*. Faculty publications: Department of teaching, learning and teacher education, paper 196. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/196>, Erişim tarihi: 11.11.2020
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. & Cohen, A. D. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3(1- 2), 1-35.
- Oxford, R.L. (2003). *Language Learning Styles And Strategies: An Overview*. Gala.
- Robinson, D., Gabriel, N. & Katchan, O. (1994). Personality and second language learning. *Personality and Individual Differences*, 16(1), 143–157.
- Tassoni, P. (2015). *A Parent's Guide to Bilingualism*. Nursery World. <https://www.nurseryworld.co.uk/features/article/home-learning-a-parent-s-guide-to-bilingualism>, Erişim tarihi: 01.10.2020

- Van Wechem, M. & Halbach, A. (2016). *A Parent's Guide to Bilingualism and Bilingual Education*. The British Council School. Macmillan Education. <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-parents-guide-to-bilingualism-en-2016.pdf>, Erişim tarihi: 01.09.2020
- Wach, E. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*. IDS practice papers. <http://www.ids.ac.uk/publications/ids-series-titles/practice-papers-in-brief>, Erişim tarihi: 11.11.2020
- Zhang, Q. (2009). Affecting factors of native-like pronunciation: A literature review. *A Comprehensive Perspective*, 27 (2), 33-52. <http://cau.ac.kr/~edusol/see/list/Vol27-2/CAKE027-002-4.pdf> Erişim tarihi: 20.10.2020

EXTENDED ABSTRACT

People gain their first language with no special effort and use them skilfully. Nevertheless, the process and the results can be different when learning a second language. While some of them reach high levels of proficiency in several languages equal to those they have in their mother tongues, some others can only attain limited proficiency which hardly meet their daily needs. Several discussions exist within related literature. The discussions centralize different variables and much of the research work has been oriented to reveal the most effective means to learn more than one language. The aim of the current study is to discuss the factors which affect learning a second language with a focus on personal and contextual dimensions and to develop suggestions towards learning a second language effectively and productively. The study is a descriptive work and depends on a literature review. Latest studies, articles, and books published by dependable academics or experts of bilingual education have been reviewed through the methodology of document review in line with the aim of the study. The review has revealed that the factors affecting second language learning are co-related but have also differentiating properties depending on individuals and contexts; therefore, based on such factors, the methods of learning vary, as well.

The factors affecting the process of second language learning are fundamentally classified as personal (age, personality, motivation, method of learning) and contextual (primary and secondary contexts) factors. Several research studies were conducted to explore which of such factors is more effective than others. According to the studies, the aforementioned factors have different properties and contribute to the learning process through a variety of different means. That is, age, personality, motivation, learning methodology, immediate environment, quantity and quality of language exposure, variety of language inputs, continuity

of learning process, personal and contextual attitude of an individual differentiates the learning process. As the factors are correlated and each person experiences a different mode of second language development, it is not possible to create a unique list of methods that fits all such kind of conditions. Therefore, it is extremely difficult to establish common functional methods that fit for different language skills (listening, speaking, reading, and writing) and levels of proficiencies.

Paths to be followed for second language development have different properties for students of different language needs or different language environments. To illustrate, primary contexts are more effective in terms of practical use, basic rules of operation, and learning of daily language patterns of a language. Conversely, the primary contexts remain less capable in developing academic language development. For a second language learner who aims to develop her skills of listening, reading, speaking and writing, secondary contexts are more effective. This is because academic language has more technical features and is learned through a set of constructed learning processes through regular studies, and cannot be fully attained only by personal experiences.

Targets set for learning a second language shapes the means of learning it. Once an appropriate methodology is applied, individuals can successfully learn a second language by means of motivation, spending adequate time and efforts, getting support of family and/or close social environment, focusing on learning the new language, regardless of their age or personal traits. After all, considering all such personal and contextual conditions, a definition of a goal-oriented road map with attainable targets and maintenance of all related stakeholders' cooperation are critical to attain the targeted success.