

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DİL ÖĞRENME İNANIŞLARI VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ:
İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA
(BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ajda MUTLU

Balıkesir, 2018

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DİL ÖĞRENME İNANIŞLARI VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ:
İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA
(BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ajda MUTLU

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

Balıkesir, 2018

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

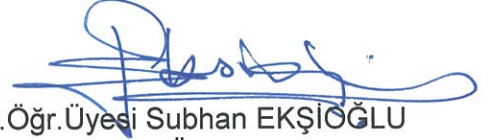
Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201212509004 numaralı Ajda MUTLU'nun hazırladığı "Dil Öğrenme İnanışları ve Dil Öğrenme Stratejileri: İngilizce Öğretmen Adayları Üzerine Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği)" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMASI SINAVI, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği uyarınca 07 Mayıs 2018 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.



Doç.Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN
Başkan



Doç.Dr. Kemal Oğuz ER
Üye (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU
Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

/ / 2018

Doç. Enstitü Müdürü ŞAHİN
Müdür



ÖNSÖZ

Tez çalışmam sırasında ve yüksek lisans eğitimim boyunca kıymetli bilgi, birikim ve tecrübelerini, sabırla ve özveriyle paylaşarak bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlanma olanağı bulduğum, değerli hocam Prof.Dr. Nevin SAYLAN'a, araştırmamda görüş ve önerilerini benimle paylaşarak çalışmama katkı sağlayan ve destek gördüğüm değerli hocam Prof.Dr. Erdoğan TEZCİ'ye, akademik alanda her türlü desteği vermeye açık olan değerli hocam Doç.Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük emeği olan öğrenim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen değerli İngilizce öğretmenim İmren MAZMAN'a, tez yazma sürecimde görüş ve önerilerini benimle paylaşarak çalışmama katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Özge BAYBOZ'a ve Mehmet GÜN'e, akademik alanda başarı elde etmemi tüm kalbiyle arzulayan ve bana destek olan sevgili anneme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ajda MUTLU
Balıkesir

ÖZET

DİL ÖĞRENME İNANIŞLARI VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ: İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

MUTLU, Ajda

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2018, 80 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu değişkenlerin ilişkisini incelemektir. Ayrıca, bu amaç doğrultusunda cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil ve İngilizce eğitimi süresi değişkenlerinin İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarına ve dil öğrenme stratejilerine etkileri de araştırılmıştır.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 190 öğretmen adayından oluşmuştur.

Araştırma verileri, Horwitz'in (1988) "Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği" (BALLI), Oxford'un (1990) "Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (SILL) ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Anketi" aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma verileri SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Her iki ölçeğe ait faktörlerin altında yer alan maddelerin frekansları, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil ve İngilizce eğitimi süresi değişkenlerinin dil öğrenme inanışlarına ve dil öğrenme stratejilerine etkileri belirlenirken bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca, dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejilerinin ilişkisini incelemek için Pearson çarpım-moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada kapsamında řu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarına ait puanlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini ortalamanın üstünde kullandıkları belirlenmiştir.
- Dil öğrenme inanışları cinsiyete göre farklılık göstermiyorken, dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.
- Dil öğrenme inanışlarının ve dil öğrenme stratejilerinin bazı faktörlerinde sınıf düzeyine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir.
- İngilizce eğitimi süresinin dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini etkilemediği görülmüştür.
- Dil öğrenme inanışlarının bazı faktörlerinde ikinci yabancı dile göre farklılık gözlenmiştir ancak dil öğrenme stratejileri ikinci yabancı dile göre farklılık göstermemiştir.
- Dil öğrenme inanışların dil öğrenme stratejileri ile ilişkisine bakıldığında ise BALLI'nin ve SILL'in faktörleri arasında zayıf ve çok zayıf ilişkiler olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğrenme İnanışları, Dil Öğrenme Stratejileri, Yabancı Dil Eğitimi

ABSTRACT

BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING AND LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: A STUDY ON PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS (BALIKESIR UNIVERSITY SAMPLE)

MUTLU, Ajda

M.Sc. Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2018, 80 Pages

The purpose of the study was to identify language learning beliefs and language learning strategies of pre-service English teachers and to research the relationship between these two variables. Additionally, in line with this purpose, the effects of gender, grade level, second foreign language and the duration of English study variables on pre-service English teachers' language learning beliefs and language learning strategies were studied.

In this study, general survey model was used. The study group included 190 pre-service English teachers studying at Necatibey Faculty of Education at Balıkesir University in 2015-2016.

In this study, the data was collected through "Beliefs About Language Learning Inventory" (BALLI) developed by Horwitz (1988), "Strategy Inventory for Language Learning" (SILL) developed by Oxford (1990) and an "Individual Background Questionnaire" developed by the researcher.

The data was analyzed through SPSS 17.0 program. The frequencies, means and standart deviations of the items under BALLI and SILL factors have been calculated. Independent samples-test and ANOVA were used to determine the effects of gender, grade level, second foreign language and the duration of English study variables on language learning beliefs and language learning strategies of pre-service English teachers. Additionally, Pearson coefficient of contingency was calculated in order to identify the relationship between language learning beliefs and language learning strategies.

The following results have been obtained in the study:

- The results of the study have revealed that pre-service English teachers have strong language learning beliefs. Additionally, they use language learning strategies above the average.
- While there is no difference in language learning beliefs in terms of gender, gender is effective on language learning strategies.
- The results have indicated that there is difference on some of the factors of language learning beliefs and language learning strategies according to the grade level.
- The duration of English language study has no effect on language learning beliefs and language learning strategies.
- While there is difference on some factors of language learning beliefs regarding second foreign language, there is no difference on language learning strategies regarding second foreign language.
- As to the relationship between language learning beliefs and language learning strategies, there are weak or very weak correlations between BALLI and SILL factors.

Key Words: Language Learning Beliefs, Language Learning Strategies, Foreign Language Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Dil Öğrenme İnanışları	8
2.1.1. Dil Öğrenme İnanışlarının Araştırılmasına İlişkin Yaklaşımlar	9
2.1.2. Dil Öğrenme İnanışlarının Sınıflandırılması	10
2.1.3. Dil Öğrenme İnanışları ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	11
2.1.4. Dil Öğrenme İnanışları ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	13
2.2. Dil Öğrenme Stratejileri	15
2.2.1. İyi Bir Yabancı Dil Öğrencisi	16
2.2.2. Oxford' un Dil Öğrenme Stratejileri Sistemi	17
2.2.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	19
2.2.4. Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Öğretim Programları	19
2.2.5. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	20
2.2.6. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	22
3. YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Çalışma Grubu	26
3.3. Veri Toplama Araçları	27

	Sayfa
3.3.1. Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (BALLI)	27
3.3.2. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (SILL)	28
3.4. Veri Toplama Süreci	29
3.5. Verilerin Analizi	29
4. BULGULAR	32
4.1. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarına İlişkin Bulgular	32
4.2. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İkinci Yabancı Dil ve İngilizce Eğitimi Süresi Değişkenlerinin Dil Öğrenme İnanışlarına Etkilerine İlişkin Bulgular	38
4.3. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular	44
4.4. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İkinci Yabancı Dil ve İngilizce Eğitimi Süresi Değişkenlerinin Dil Öğrenme Stratejilerine Etkilerine İlişkin Bulgular	49
4.5. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarının Dil Öğrenme Stratejileri İle İlişkisine Dair Bulgular	55
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	58
5.1. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	58
5.2. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İkinci Yabancı Dil ve İngilizce Eğitimi Süresi Değişkenlerinin Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarına Etkilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	66
5.3. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	67
5.4. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İkinci Yabancı Dil ve İngilizce Eğitimi Süresi Değişkenlerinin Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine Etkilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	72
5.5. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarının Dil Öğrenme Stratejileri İle İlişkisine Dair Sonuçlar ve Tartışma	75
6. ÖNERİLER	79
6.1. Eğitim Programcılarına Yönelik Öneriler	79
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	79
KAYNAKÇA	81
EKLER	95
Ek 1. Ölçek Uygulama İzinleri	95
Ek 2. Kişisel Bilgiler Anketi	97
Ek 3. Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (BALLI)	98
Ek 4. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (SILL)	100

ÇİZELGELER LİSTESİ

		Sayfa
Çizelge 1.	Dil Öğrenme İnanışlarına Ait Sınıflandırmalar	10
Çizelge 2.	Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	17
Çizelge 3.	Dil Öğrenme Stratejilerine Ait Sınıflandırmalar	19
Çizelge 4.	Katılımcılara Ait Veriler	27
Çizelge 5.	BALLI'nin Benzer Araştırmalardaki Güvenilirlik Düzeyleri	28
Çizelge 6.	SILL'in Araştırmalardaki Güvenilirlik Düzeyleri	29
Çizelge 7.	BALLI' ye Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar	32
Çizelge 8.	BALLI 'nin Yabancı Dil Eğitimi Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	33
Çizelge 9.	BALLI'nin Dil Öğrenme Yapısı Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	34
Çizelge 10.	BALLI'nin Dil Öğrenme Zorluğu Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	35
Çizelge 11.	BALLI'nin Öğrenme ve İletişim Stratejileri Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	37
Çizelge 12.	BALLI'nin Güdülenme ve Beklentiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	38
Çizelge 13.	Katılımcıların BALLI'ye İlişkin Puanlarının Cinsiyet'e Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	38
Çizelge 14.	Katılımcıların BALLI'ye İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyi'ne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	39
Çizelge 15.	Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc Analizleri	40
Çizelge 16.	BALLI'nin Yabancı Dil Eğitimi Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyi'ne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane T2 Testi Sonuçları	40
Çizelge 17.	BALLI'nin Öğrenme ve İletişim Stratejileri Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyi'ne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	41
Çizelge 18.	BALLI' nin Güdülenme ve Beklentiler Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyi'ne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	42
Çizelge 19.	Katılımcıların BALLI Puanlarının İkinci Yabancı Dil'e Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	42
Çizelge 20.	Katılımcıların BALLI Puanlarının İngilizce Eğitimi Süresi'ne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları	43
Çizelge 21.	SILL'e Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar	44

		Sayfa
Çizelge 22.	SILL'in Bellek Stratejileri Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	45
Çizelge 23.	SILL'in Bilişsel Stratejiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	46
Çizelge 24.	SILL'in Telafi Stratejileri Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	47
Çizelge 25.	SILL'in Üst Bilişsel Stratejiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	47
Çizelge 26.	SILL'in Duyuşsal Stratejiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	48
Çizelge 27.	SILL'in Sosyal Stratejiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar	49
Çizelge 28.	Katılımcıların SILL Puanlarının Cinsiyet'e Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	50
Çizelge 29.	Katılımcıların SILL Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	51
Çizelge 30.	Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc Analizleri	51
Çizelge 31.	Katılımcıların SILL'in Bilişsel Stratejiler Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyi'ne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane T2 Testi Sonuçları	52
Çizelge 32.	Katılımcıların SILL'in Telafi Stratejileri Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyi'ne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane T2 Testi Sonuçları	52
Çizelge 33.	Katılımcıların SILL'in Sosyal Stratejiler Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyi'ne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	53
Çizelge 34.	Katılımcıların SILL Puanlarının İkinci Yabancı Dil'e Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	53
Çizelge 35.	Katılımcıların SILL Puanlarının İngilizce Eğitimi Süresi'ne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Çizelge 36.	BALLI'nin ve SILL' in Faktörlerine Ait Normallik Testi Sonuçları	55
Çizelge 37.	BALLI'ye ve SILL'e ait Faktör Puanlarının Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayıları	56

KISALTMALAR

BALLI: Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği

SILL: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EPI: İngilizce Yeterlik Endeksi

YÖKDİL: YÖK'e ait Yabancı Dil Sınavı

YDS: Yabancı Dil Sınavı

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

TOEFL: İngilizce Yeterlik Sınavı

FLAS: Yabancı Dil Tutum Ölçeği

EFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi

ESL: İkinci Dil Olarak İngilizce Eğitimi

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

1.GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumuna, amacına, problem cümlesine, alt problemlerine, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sürekli gelişen ve değişen dünyamızda uluslararası iletişim giderek önem kazanmıştır. İletişimin temel kaynağı şüphesiz ki kullanılan anadildir. Anadil, bir ülke sınırları içerisinde iletişim kurabilmede yeterli olurken, uluslararası iletişimin gerekli olduğu günümüzde tek bir dil konuşmak yetersiz kalmaktadır. Bu noktada uluslararası iletişimi sağlamada İngilizce, büyük ölçüde önem kazanmış ve dünyada anadili farklı olan insanların konuştuğu ortak dil anlamına gelen “lingua franca” olarak kabul edilmiştir. 28 Avrupa ülkesinden oluşan Avrupa Birliği'nin de ortak dili İngilizcedir. İngilizcenin tıp, ekonomi, bilim ve sanat, teknoloji, eğitim, politika, turizm ve benzeri pek çok alanda ihtiyaç duyulan ve önemsenen bir dil haline gelmesi de İngilizce öğrenmeyi önemli hale getirmiştir. Bağçeci ve Yaşar (2007) da İngilizce bilmeyi uluslar topluluğunun bir üyesi olarak yaşayabilmenin ön koşulu olarak değerlendirmektedir.

İngilizce bilmemin önem kazanmasıyla dünyadaki birçok toplum İngilizce öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine eğilmiş ve İngilizce öğretiminde daha etkin yöntemler geliştirme konusunda çeşitli araştırmalar (Kongevold, 2014, Howat ve Smith, 2014; Hodgins, 2014; Vongxay, 2013; El-Fiki, 2012; Karlsson, 2012; Mukoroli, 2011; Korhonen, 2010; Yu, 2010) yapılmıştır. Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de İngilizce öğretimi alanında pek çok araştırma (Bergil, 2017; Ökmen ve Kılıç, 2016; Batdı, 2013; Öztürk ve Yıldırım, 2012; Cincioğlu, 2011; Tunç, 2010; Çakır, 2007) yapılmış ve araştırmalar halen devam etmektedir. Ancak Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretim programları üzerine yapılan değerlendirme çalışmaları İngilizce öğretiminde eksikliklerimizin bulunduğunu ve istenilen başarıya ulaşamadığını ortaya koymaktadır (Oktay, 2015; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Işık, 2008; Demirel, 2014; Haznedar, 2004; Er, 2006). Buna paralel olarak British Council tarafından hazırlanan “ Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizcenin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” raporunda (British Council ve TEPAV, 2013) Türkiye’nin, İngilizce dil yeterliliği açısından geride olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu durumun bazı ölçütlerle de desteklendiği görülmektedir. Örneğin, Education First (EF) tarafından

geliştirilen 2016 yılı İngilizce Yeterlik Endeksi'nde Türkiye'nin dünyada 72 ülke arasında 51. sırayı, Avrupa genelinde ise 27 ülke arasında 26. sırayı aldığı görülmüştür (EPI, 2016). Raporda bir önceki yıla göre Türkiye'de İngilizce yeterlik düzeyinin arttığı ancak hala Avrupa ülkelerinin gerisinde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, İngilizce yeterliği düşük ülkelerde İngilizce öğretiminin hala ana dilde ve iletişime önem vermeksizin ezberle dayalı olarak sürdürüldüğüne ve programların standart olmadığına dikkat çekilmiştir. Bir önceki yıla ait raporda ise Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip oldukları belirtilmiştir. Ancak Türkiye genelindeki öğrencilerin yaklaşık %90'ının 1000 saat ve üzerinde ders almalarına karşın İngilizce yeterlik düzeylerinin çok alt sıralarda olduğuna dikkat çekilmiştir (EPI, 2015). Bu sonuçlar İngilizce öğretiminde ülke olarak eksikliklerin olduğunu işaret etmektedir.

İngilizce öğrenme sürecinde bireyler yaş, cinsiyet, ana dil, zeka düzeyi, kültür, motivasyon, kişilik özellikleri, kaygı düzeyi, öğrenme stili, öğretim yöntemleri, dil öğrenme inanışları, dil öğrenme stratejileri gibi birçok içsel veya dışsal faktörden etkilenmektedir (Hou, 2015; Örmeci, 2013; Rathod, 2012; Açıknel, 2011). Bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde etkin rol oynadıklarına ilişkin düşüncenin yaygınlaşmasıyla araştırmacılar 1980'li yıllardan itibaren içsel faktörlere yönelmiştir. Yabancı dil öğretiminde odak noktasının öğretim yöntem ve teknikleri gibi dışsal faktörlerden çok bireylerin karakteristik özellikleri üzerine kayması, yabancı dil öğretiminde bireylere daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Cesur, 2008; Tabanlıoğlu, 2003).

Dil öğrenme sürecini etkilediği düşünülen içsel faktörler arasında yer alan dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri dünyada ve Türkiye'de birçok araştırmaya konu olmuştur (İpek, 2012; Açıknel, 2011; Barcelos, 2008; Moktari, 2007; Hong, 2006; Yapıcı, 2004; Peacock, 2001; Harrington ve Hertel, 2000). Dil öğrenme inanışları, bireylerin öğrenme davranışları ile ilgilenen her alanın merkezinde yer alan faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçilmesiyle de dil öğrenme inanışları dikkat çeken araştırma konulardan biri olmuştur (Hong, 2006).

Dil öğrenme inanışları, öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili bireylerin sahip oldukları ve geliştirdikleri inanışlar olarak tanımlanmaktadır (Kaçar ve Zengin, 2009). Holec (1981) dil öğrenme inanışlarını "öğrenenlerin kendi rollerine, öğretmen ve öğretim materyallerine ilişkin giriş davranışları" olarak tanımlarken, Riley (1997) dil öğrenme inanışlarını "öğrencilerin öğrenme davranışını direkt olarak etkileyen bir

dizi inanış ve değerler” olarak tanımlamaktadır (Akt: Barcelos, 2008). Horwitz de (1999) dil öğrenme inanışlarını yabancı dil öğretim programlarının etkili bir şekilde planlanmasında ve uygulanmasında tamamlayıcı bir faktör olarak değerlendirmektedir. Dil öğrenme inanışları sistematik olarak ilk kez Horwitz’in (1985, 1987, 1988) araştırmalarıyla başlamıştır. Horwitz (1985) kendi geliştirdiği ve BALLI (Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği) ismini verdiği ölçeği kullanarak yabancı dil dersi alan Amerikalı üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmasının sonucunda Horwitz (1985) öğrencilerin sahip olduğu önyargıların dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Bunun ardından BALLI kullanılarak yapılan pek çok araştırma dil öğrenme inanışlarının yabancı dil öğrenenlerin öğrenme sürecini etkilediğini ortaya koymuştur (Hong, 2006; Breen, 2001; Rıfkın, 2000; Green ve Oxford, 1995).

Rıfkın’a (2000) göre dil öğrenme inanışları bireylerin dil yeterliğine ulaşmalarında kritik bir öneme sahiptir. Yapılan bazı araştırmalarda da (Green ve Oxford,1995; Mantle-Bromley,1995; Breen,2001; Kaçar, 2009) öğrencilerin dil öğrenme biçimine ilişkin önyargılarının ve negatif inanışlarının, dil öğrenme ortamını negatif yönde etkileyerek başarıyı düşürdüğüne dikkat çekilmiştir. Örneğin, dil öğrenmenin öncelikle kelime öğrenmek olduğuna inanan bir bireyin tüm çabasını kelime edinimine vermesi muhtemeldir. Benzer şekilde yabancı dil öğreniminin yalnız erken yaşlarda mümkün olabileceğine inanan yetişkinlerin yabancı dil öğrenmede başarısız olabilecekleri düşünülebilir. Öte yandan öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının öğretmenlerin dil öğrenme inanışları ile örtüşmesi de dil öğrenme sürecinde önem taşımaktadır. Öğrenenler ve öğretmenler arasında dil öğrenme inanışlarına ve sınıf içi uygulamalara ilişkin görüş farklılığı öğretmende özgüven eksikliği yaratarak onun derse ilişkin memnuniyetsizlik geliştirmesine sebep olabilir. Horwitz ve Cope (1986) da buna paralel olarak yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin dil öğrenme inanışlarına ilişkin bilgi sahibi olmalarının öğrenenlerin sınıf ortamında yaşadıkları izole olma, çaresizlik gibi olumsuz durumlarla baş ederek özgüven kazanmalarına katkı sağlayacağına dikkat çekmiştir. Bu noktada hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin dil öğrenme ortamına taşıdıkları dil öğrenme inanışlarının araştırılması önem kazanmaktadır.

Dil öğrenme inanışlarının yanı sıra dil öğrenme sürecini etkilediği düşünülen bir başka faktör de dil öğrenme stratejileridir (Saeb ve Zamani, 2014). Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini, bireylerin yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştırmak için kullandıkları belirli davranışlar veya öğretilen süreçler olarak tanımlamaktadır. O’Malley ve Chamot (1990) ise dil öğrenme stratejilerini, yabancı dilde iletişimsel

beceriye geliştirmek ve derslerde aktif katılımı sağlamak için gerekli olan araçlar olarak tanımlamaktadır. Kayaoğlu da (2013) dil öğrenme stratejilerini öğrenenlerin genellikle öğrenmeyi kolaylaştırmak, bilgiyi depolamak ve geri getirebilmek için bilinçli veya bilinçsiz olarak kullandıkları amaç odaklı zihinsel işlemler olarak değerlendirmektedir. Dil öğrenme stratejileri ilk kez sistematik ve detaylı bir şekilde Oxford (1990) tarafından geliştirilen SILL (Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği) kullanılarak araştırılmıştır. Daha sonra SILL pek çok araştırmada kullanılmış ve dil öğrenme stratejilerinin dil yeterliği, yaş, cinsiyet, başarı düzeyi, motivasyon gibi birçok değişkenle olan ilişkisi de araştırılmıştır (Sharifi ve Salashou, 2013; Çakır, 2012; Açık, 2012; Cesur, 2008; Hong, 2006; Güven, 2004).

Dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan bazı araştırmalarda bu iki faktörün dil öğrenme sürecini etkilediğine işaret eden sonuçlara yer verilmiştir (Kayaoğlu, 2013; Mokter, 2007; Hong, 2006; Wang, 1996; Young, 1991; Wenden, 1991; Horwitz, 1987, 1988; Abraham ve Van, 1987). Kayaoğlu (2013) başarılı ve başarısız öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerine etkisi üzerine yaptığı araştırmasında, dil öğrenme inanışlarının öğrenen davranışlarının altında yatan mekanizmanın bir parçası olduğuna ve dil öğrenme stratejilerini etkilediğine dikkat çekmiştir. Hong (2006) ise dil öğrenme inanışlarının dil öğrenme stratejilerini etkilediği gibi stratejilerin de inanışlarını etkilediğine dikkat çekmiştir. Mokter de (2007) dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenenlerin başarı düzeyini etkilediğine dikkat çekmiştir. Wang (1996) ise dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla dil öğrenmeye ilişkin daha pozitif inanışlara sahip olduklarını ve dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Young da (1991) yabancı dil öğrenmede başarılı öğrencilerin dil öğrenmenin işleyişine ve dil öğrenme sürecine ilişkin stratejiler kullanmaya yönelik inanışlar geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Wenden'a (1991) göre dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin kritik bileşenlerdir. Abraham ve Van (1987) dil öğrenme inanışlarının öğrenenlerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin çeşitliliğini artırdığını ortaya koymuştur. Horwitz de (1987) negatif dil öğrenme inanışlarının dil öğrenme stratejilerinin kullanımını kısıtlayabileceğini öne sürmüştür. Bu durum dil öğrenme inanışlarının ve dil öğrenme stratejilerinin birbirini yönlendirdiklerini ve yabancı dil öğrenme sürecinde etkili olduklarını düşündürmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin dil öğrenme inanışlarını, dil öğrenme stratejilerini ve bu iki faktörün birbiriyle ilişkisini incelemektir. Bunun yanı sıra cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil ve İngilizce eğitimi süresi değişkenlerinin İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarına ve dil öğrenme stratejilerine etkileri incelenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin sahip oldukları dil öğrenme inanışları ve kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir?

1.4. Alt Problemler

1.4.1. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin dil öğrenme inanışları nelerdir?

1.4.2. Cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil, İngilizce eğitimi süresi değişkenleri dil öğrenme inanışları üzerinde etkili midir?

1.4.3. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri nelerdir?

1.4.4. Cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil, İngilizce eğitimi süresi değişkenleri dil öğrenme stratejileri üzerinde etkili midir?

1.4.5. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin dil öğrenme inanışları dil öğrenme stratejileri ile ilişkili midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Literatürde dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan ve bu iki değişkenin ilişkisini inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Zarei ve Rahmani, 2015; Azar ve Saeidi, 2013; Meskhat ve Saeb, 2014; Hong, 2006; Peacock, 2001; Yang, 1999; Horwitz, 1988; Abraham ve Vann, 1987; Wenden, 1987a). Türkiye’de ise dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini ayrı ayrı inceleyen araştırmalar (Açık, 2012; Açikel, 2011; Cesur ve Fer, 2011; Öz, 2007) bulunmasına karşın bu iki değişkeni birlikte inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır.

Bu nedenle dil öğrenme inanışlarının ve dil öğrenme stratejilerinin araştırılmasının Türkiye’de ilgili araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan bazı araştırmalarda dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, dil eğitimi süresi gibi çeşitli değişkenlere göre de incelendiği görülmüştür (Zhong,2014; Çakır, 2012; Açık, 2012; Magogwe ve Oliver, 2007).Bu nedenle araştırmaya cinsiyet, sınıf düzeyi, İngilizce eğitimi süresi ve ikinci yabancı dil değişkenleri de dahil edilmiştir.

Bu çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının seçilmiş olmasının sebebi, öğretmen adayları üzerine yapılacak bir çalışmanın sonucunda adaylardan toplanacak verilerin öğretmen yetiştirme programlarının gelişimine ve dolayısıyla İngilizce öğretime katkı sağlayacağı düşünülmesidir. Johnson (1994) öğretmenlerin dil öğrenme inanışları üzerine yapılan araştırmaların 3 temel varsayımının olduğu kanaatine varmıştır. Birincisi, öğretmenlerin dil öğrenme inanışlarının kendi algılarını, yargılarını ve dolaylı olarak sınıf içi uygulamalarını etkilemesidir. İkincisi de öğretmenlerin dil öğrenme inanışlarının kullanacakları öğretim yöntemlerine ilişkin ipuçları sağlamasıdır. Üçüncüsü ise bu tür araştırmaların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim sürecine ilişkin yeni bilgileri yorumlayarak sınıf içi uygulamalarına aktarmalarına imkân tanınmasıdır. Bu noktalardan hareketle, öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarının araştırılmasının öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dil öğrenme inanışlarının yanı sıra öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi de onların stratejilerin kullanımına ilişkin bakış açılarını ortaya koyarak, gelecekteki sınıf içi uygulamalarına dair ipucu vermesi açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma genel olarak İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarına ve dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel bulgular sağlayacaktır. Araştırmadan elde edilen bulguların İngilizce öğretmen yetiştirme programlarına, programcılara ve araştırmacılara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ve 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dil Öğrenme İnanışları: Yabancı dil öğrenenlerin daha önce buldukları formal ve informal öğrenme ortamlarına dayanarak dil öğrenme konusunda geliştirdikleri düşünceler, varsayımlar ve fikirlere (Horwitz, 1987).

Dil Öğrenme Stratejileri: Yabancı dil öğrenenler tarafından öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, eğlenceli, öz denetimli, etkili ve farklı durumlara transfer edilebilir hale getirmek için kullanılan belli yöntemlerdir (Oxford, 1990).

2.İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Dil Öğrenme İnanışları

Öğrenme stilleri, dil öğrenme inanışları, öğrenme stratejileri, tutum ve motivasyon öğrenme sürecini etkileyen faktörler olarak kabul edilmektedir. Bu alanda son zamanlarda üzerinde durulan faktörlerden biri de öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin görüşlerini temel alan dil öğrenme inanışları faktörüdür (Horwitz, 1987).

Dil öğrenme inanışları genellikle, öğrenenlerin dile ve dil öğrenmenin doğasına ilişkin sahip oldukları düşünceler, algılar, içgörüler, kavramlar, semboller, varsayımlar veya küçük teoriler olarak tanımlanmaktadır (Horwitz, 1987; Wenden, 1987a). Ancak dil öğrenme inanışlarının oluşumu konusunda araştırmacıların farklı fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Örneğin, Castellotti ve Moore (2002) dil öğrenme inanışlarının toplumun yabancı dil öğrenmeye ilişkin genel algısından etkilendiğini ortaya koyarken, Sperber ve Hirschfeld (1999) bireylerin dil öğrenme geçmişlerinin dil öğrenme inanışlarını oluşturduğunu öne sürmektedir (Akt: Gabillon, 200:240). Abid (2012) ise dil öğrenme inanışlarının, iletişim amaçlı yabancı dil öğrenme, yazılı sınavlarda başarılı olma veya akademik alanda araştırma yapabilme gibi bireylerin farklı öğrenme amaçlarına göre şekillendiğini öne sürmektedir.

Stevick'e (1980) göre dil öğrenme inanışları, öğrenenlerin beklentileri, derse katılımları, başarı ve motivasyonları ile doğrudan ilişkilidir (Akt: Horwitz, 1988). Riley de (1996) dil öğrenme inanışlarının motivasyon, tutum ve öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğuna ve inanışların öğrenme sürecinde bireyler üzerinde öğretmenlerden daha etkili olduğuna işaret etmiştir.

Mantle Broomley (1995) pozitif dil öğrenme inanışlarına sahip bireylerin sınıf içi performanslarının negatif inanışlara sahip olanlara kıyasla daha iyi olduğuna dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra bireylerin sınıfa önyargılarla gelmelerinin de öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Broomley, 1995). Örneğin, olumsuz bir yabancı dil öğrenme geçmişi, bireylerde yabancı dil öğrenme yeteneğine sahip olmadıkları düşüncesinin oluşmasına sebep olabilir. Böyle bir durumda bireyler bilinçli veya bilinçsiz olarak olumsuz yönde dil öğrenme inanışları geliştirmektedirler (Horwitz, 1987). Holec de (1981) olumsuz yöndeki dil öğrenme inanışlarının yabancı dil öğretim sürecini olumsuz yönde etkilememesi için bireylerin önyargılardan arındırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu süreçte yabancı dil öğretmenlerinin

öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarını yönlendirmede önemli rol oynadıkları düşünülebilir. Öte yandan Wenden (1999) bireylerin bilişsel olgunluğa eriştiklerinde olumsuz yöndeki dil öğrenme inanışlarını gözden geçirerek değiştirebildiklerine ve yerine yenilerini oluşturduklarına dikkat çekmiştir.

2.1.1. Dil Öğrenme İnanışlarının Araştırılmasına İlişkin Yaklaşımlar

Dil öğrenme inanışlarının araştırılmasına ilişkin normatif yaklaşım, üst bilişsel yaklaşım, içeriksel yaklaşım ve metafor analizi olmak üzere 4 farklı yaklaşım bulunmaktadır (Barcelos, 2008). “*Normatif yaklaşım*” dil öğrenme inanışlarını, likert tipi ölçeklerle araştırılabilen yerleşmiş fikirler veya yanlış kanılar olarak değerlendirmektedir. “*Üst bilişsel yaklaşım*” da dil öğrenme inanışlarını, bireylerin üst bilişsel bilgisiyle oluşan ve aynı zamanda öğrenmeyi işleyen ve kolaylaştıran teoriler olarak tanımlamaktadır (Wenden, 1987a). “*İçeriksel yaklaşım*” ise dil öğrenme inanışlarının içeriğe göre değiştiğini belirtir ve farklı teorik çerçevelere göre çok sayıda veri tipinin çeşitli veri analiz yöntemine göre analizini gerektirdiğini ortaya koyar. Bir diğer yaklaşım olan “*metafor analizi*” yaklaşımı, yabancı dil öğrenenler tarafından öğrenmenin tanımlanmasında kullanılan metaforların analiz edilmesini gerektirmekte ve dil öğrenme inanışlarını belirlemenin dolaylı yöntemini oluşturmaktadır (Barcelos, 2008).

Dil öğrenme inanışlarına ilişkin farklı yaklaşımların olması inanışların farklı şekillerde değerlendirilmesine sebep olmuştur. Normatif yaklaşımı benimseyenler dil öğrenme inanışlarını, bilişsel psikoloji çerçevesini temel alarak değerlendirmektedir (Barcelos, 2008). Örneğin, Horwitz (1987) dil öğrenme inanışlarını zihinde depolanan yerleşmiş, durağan ve değişmeyen içselleştirilmiş inanışlar olarak değerlendirmektedir. İçerik yaklaşımını savunanlar ise, dil öğrenme inanışlarının oluşum ve gelişim sürecini sorgulamaktadırlar (Barcelos, 2008). İçerik yaklaşımını savunan Riley (1996) de dil öğrenme inanışlarının hatalı olabileceğini ve bireyin öğrenmesini her şeyden çok inanışların etkileyeceğini savunmaktadır. Üst bilişsel yaklaşımı savunan Wenden (1987a) ise dil öğrenme inanışlarını bilgiler olarak değerlendirmektedir. Bu farklı değerlendirmeler dil öğrenme inanışlarının karmaşık ve çok yönlü olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.2. Dil Öğrenme İnanışlarının Sınıflandırılması

Dil öğrenme inanışlarının farklı yaklaşımlara göre değerlendirilmesi çeşitli araştırmalarda farklı şekillerde sınıflandırılmasına sebep olmuştur. Horwitz (1987) BALLI'yi geliştirdikten sonra pek çok araştırmada bu ölçek kullanılmıştır (Horwitz, 1985, 1987; Hong, 2006; Bernat ve Llyod, 2007; Parviz ve Nima, 2013; Öz, 2007; Meshkat ve Saeb, 2014). Ancak bazı araştırmacılar dil öğrenme inanışlarına ait faktörleri Horwitz' den (1987) farklı şekilde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmalar Çizege 1.de yer almaktadır.

Çizelge 1. Dil Öğrenme İnanışlarına Ait Sınıflandırmalar

Araştırmacı	Sınıflandırma Temeli	Sınıflandırma
Horwitz (1985,1987)	Öğretmen ve öğrencilerin bakış açıları	1.Dil öğrenme zorluğu 2.Dil öğrenme yapısı 3.Yabancı dil eğitimi 4.Öğrenme ve iletişim stratejileri 5.Güdülenme ve beklentiler
Park (1994)	Öğrenen raporları	1.Motivasyona yönelik inanışlar 2.İngilizce diline ilişkin inanışlar 3.Öz yeterlik 4.Sosyal iletişime ilişkin inanışlar
Sakui ve Gaies (1999)	Japonya'daki İngilizce öğretmenlerinin görüşleri	1.İngilizce öğrenmede çağdaş yaklaşım 2.İngilizce öğretiminde geleneksel yaklaşım 3.Öğretimde kalite ve yeterlik 4.Dil öğrenme tutumu
Cotterall (1995)	İkinci dil edinimi teorisi	1.Öğretmenlerin rolü 2.Dönütlerin rolü 3.Öz yeterlik algısı 4.Önemli stratejiler 5.Stratejilere ilişkin davranışları boyutları 6.Dil öğrenme yapısı
Benson ve Lor (1999)	Öğrenenler	1.Yabancı dil öğrenme, nicel ve nitel kavramlar 2.Kendi kendine öğrenme
Yang (1999)	Öğrenenlere ait raporlar	1.Öz yeterlik ve beklentiler 2.Konuşma İngilizcesinin yapısı 3.Yabancı dil eğitimi 4.Biçimsel yapı

Çizelge1. Devamı

Kim (2001)	Öğrenen raporları	1.Motivasyona ilişkin inanışlar 2.Biçimsel dil öğrenme inanışları 3.Öz yeterlik 4.Sosyal etkileşim
Tanaka ve Ellis (2003)	İkinci dil edinimi	1.Yabancı dil eğitimi 2.Pratiğe yönelik inanışlar 3.Analitik öğrenme 4.Deneysel öğrenme 5.Öz yeterlik

(Lee, 2014:61)

2.1.3. Dil Öğrenme İnanışları ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

İnceçay (2011) öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarının staj uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmasında biri kadın biri erkek olmak üzere iki öğretmen ile çalışmıştır. Nitel araştırma türündeki çalışmada yapılandırılmış röportaj kullanılmış, gözlemler sırasında tutulan notlardan ve katılımcıların yansıtıcı notlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının sahip oldukları dil öğrenme inanışlarının yabancı dil eğitiminde sınıf içi uygulamalarını, öğrenen ve öğretmen rollerine ilişkin yaklaşımlarını, öğrenenlerin zorlandıkları durumlardaki tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Arioğul, Ünal ve Onursal (2009) İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme inanışları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada BALLI kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm yabancı dil gruplarındaki katılımcıların yaklaşık olarak yarısının yabancı dil öğrenmenin çoğunlukla dil bilgisi kurallarını öğrenmeye, çeviri yapmaya ve kelime öğrenmeye dayalı olduğu ve yabancı dil yeterliğinin iki yılda kazanılabileceği gibi yabancı dil öğrenmelerini olumsuz etkileyebilecek dil öğrenme inanışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta pozitif öğretim uygulamalarına yer vermelerinin ve gerçekçi beklentilere sahip olmalarının önemine dikkat çekilmiştir.

Öz (2007) orta öğretimde öğrenim gören 470 öğrencinin dil öğrenme inanışlarını incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, okul ortamı ve sosyal ortam gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Dil öğrenme inanışları, BALLI ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda farklı sosyal ortamlardaki öğrencilerin konuşma İngilizcesini sosyal

etkileşim yoluyla öğrendikleri ve İngilizce eğitiminin niteliği ve yeterliğine ilişkin inanışların farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla öğrenme ve yabancı dil eğitimi konusundaki inanışlarının erkek öğrencilerden daha güçlü olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça yabancı dili sistemli öğrenmeyi daha çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Altan (2006) 5 farklı üniversitede farklı dillerin öğretmenlik programlarında öğrenim gören 248 öğretmen adayına BALLI'yi uygulamıştır. Öğretmen adayları İngilizce, Fransızca, Almanca, Japonca ve Arapça dillerinin öğretmenlik programlarında öğrenim görmektedirler. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dil öğrenme zorluğuna ve yabancı dilin öğrenilme süresine ilişkin inanışlarının öğrenilen dillere göre değişkenlik gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde dil bilgisi öğrenmenin, çeviri yapmanın ve kelime öğrenmenin katılımcıların çoğunluğu tarafından önemli olarak değerlendirildiği görülmüştür. Son olarak araştırmada öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarının gelecekteki sınıf içi uygulamalarına yansıtacağı için inanışların araştırılmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Büyükyazı (2010) bir üniversitede İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 156 öğrencinin ve yabancı dil eğitimi bölümündeki 19 öğretim görevlisinin dil öğrenme inanışlarını BALLI aracılığı ile belirlemiştir. Araştırmada, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin yabancı dil eğitimi, öğrenme ve iletişim stratejileri, güdülenme ve beklentiler faktörlerine ilişkin inanışlarının paralel olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin dil öğrenme zorluğuna ve dil öğrenme yapısı faktörlerine ilişkin inanışlarının örtüşmediği gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun öğretim görevlilerinin aksine yabancı dil öğrenmede dil bilgisini, çeviri yapmayı ve kelime öğrenmeyi önemli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının araştırılmasının, öğretmenlere öğrencilerin derse ilişkin yaklaşımlarının farkında olmada ve öğretim yöntemlerini daha etkili kullanabilmede kolaylık sağlayacağı öngörülmüştür.

Yürük (2008) ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören 294 öğrencinin dil öğrenme inanışlarını BALLI'yi ölçme aracı olarak kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların genel olarak İngilizce öğrenmenin zor olduğuna ve uzun süre gerektirdiğine inandıkları gözlenmiştir.

2.1.4. Dil Öğrenme İnanışları ile İlgili Yutdışında Yapılan Araştırmalar

Abid (2012) İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 101 öğretmen adayına BALLI'yi uygulayarak onların dil öğrenme inanışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların İngilizce okumayı ve yazmayı, dinleme ve konuşmadan daha kolay olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının çeviri yapmaya bağlı kalma, düzgün telaffuza sahip olmadıkça konuşmama gibi yanlış dil öğrenme inanışlarına sahip oldukları da belirlenmiştir. Son olarak araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarına ilişkin bilgi sahibi olmalarının, onların ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun öğretim ortamları hazırlamalarına katkı sağlayacağına dikkat çekilmiştir.

Mahroof (2014) Moratuwa Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme inanışlarını araştırmış, katılımcıların İngilizce öğrenmenin zor olmadığı ve dil öğrenme yeteneğine sahip oldukları yönünde görüş bildirdiklerini tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, dil öğrenme inanışlarının araştırılmasının yalnızca öğrenenlerin inanışlarını ve algılarını ortaya koymadığı, aynı zamanda dil öğretiminde kullanılabilecek stratejilere ilişkin öğretmenlere kaynak sağladığı da ortaya konmuştur.

Parviz ve Nima (2013) üniversite öğrencilerinin dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada 80 katılımcı yer almıştır. Araştırma verileri BALLI ve SILL aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenme inanışlarına ait motivasyon ve beklentiler, öğrenme ve iletişim stratejileri faktörlerine ilişkin pozitif inanışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin bilişsel ve üst bilişsel stratejiler olduğu gözlenmiştir. Bunlara ek olarak, dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenme inanışları arasında zayıf düzeyde korelasyon tespit edilmiştir.

Bernat ve Llyod (2007) İngilizce eğitim programına kayıtlı 155 kadın 197 erkek katılımcıya BALLI'yi uygulamış ve dil öğrenme inanışlarını cinsiyet faktörüne göre incelemiştir. Araştırma sonuçları, erkeklerin ve kadınların iki dil öğrenme inanışının haricinde genellikle benzer inanışlara sahip olduklarını göstermiştir. Birincisinin kadınların ağrılıklı olarak inandığı, birden fazla dili konuşanların daha zeki oldukları inanışı olduğu belirlenmiştir. İkincisinin ise erkek katılımcıların daha güçlü katılım gösterdiği, İngilizceyi anadil olarak konuşanlarla pratik yapma konusundaki dil öğrenme inanışı olduğu tespit edilmiştir.

Diab (2006) İngilizce ve Fransızca öğrenen 284 üniversite öğrencisinin dil öğrenme inanışlarını araştırmıştır. Dil öğrenme inanışları BALLI'den uyarlanmış bir ölçek aracılığı ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğrenme inanışlarının öğrenilen dile göre farklılık gösterdiği ve cinsiyet, yabancı dil eğitimi geçmişi gibi değişkenlerle de ilişkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunlukla İngilizce öğrenmenin Fransızca öğrenmeden daha kolay olduğuna inandıkları ve İngilizceyi iş bulabilmek için araç olarak değerlendirdikleri gözlenmiştir.

Harrington ve Hertel (2000) iki farklı üniversitede İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 20 öğretmen adayının dil öğrenme inanışları üzerine bir araştırma yapmıştır. Katılımcılara iki farklı üniversitede verilen öğretim yöntemleri derslerinin başında ve sonunda BALLI ve FLAS uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların birçoğunun dil öğrenme inanışlarının derslerin başında ve sonunda sabit olduğunun, bir kısmının dil öğrenme inanışlarının ise sınıfta tartışılan fikirler sonucunda olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının, yalnızca bilgi aktarmaya odaklanmak yerine, öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarının farkına varmalarını sağlayarak bilgilerini etkin biçimde yansıtmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Mantle-Bromley (1995) Amerika'nın Kansas eyaletinde Fransızca ve İspanyolca öğrenen 208 ortaokul öğrencisinin dil öğrenme inanışları üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların dil öğrenme zorluğu, yabancı dile olan tutum, yeni kelimeler öğrenme ve çeviri yapmaya ilişkin dil öğrenme inanışlarının benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca Mantle-Bromley (1995) araştırmasının sonucunda Horwitz'in (1987) de belirttiği üzere, öğrencilerin derse belli tutumlar, inanışlar ve beklentilerle gelmelerinin başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceğine işaret etmiştir.

Vibulphol (2004) İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarını araştırmış ve öğretmen adaylarının dil bilgisine, yabancı dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin inanışlarının sınıf içi uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sınıfta kullandıkları materyallerin ve seçtikleri etkinliklerin, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin dil öğrenme inanışları ile bağlantılı olduğu ortaya konmuştur.

Horwitz (1987) Teksas Üniversitesi'nde yoğunlaştırılmış İngilizce programına kayıtlı farklı kültürel birikime ve orta düzey başarıya sahip 32 öğrencinin dil öğrenme inanışlarını araştırmıştır. Öğrencilere BALLI uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, dil öğrenme inanışlarının öğrenenlerin kültürel birikimine ve dil öğrenme geçmişlerine

göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, bazı öğrencilerin öğrendiklerini doğru biçimde söyleyene kadar onları söylememeleri gerektiğine inandıkları, bir kısmının da dil öğrenme sürecinin ilk aşamalarında hata yapılmasına izin verildiğinde bu hataların ileride düzeltilemeyeceğine inandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, olumsuz yöndeki dil öğrenme inanışlarının, yabancı dil öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceği vurgulanmıştır.

Wenden (1987a) araştırmasında ileri seviyede yabancı dil öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme inanışlarını araştırmış ve katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bu araştırmada öğrenenlerin belli dil öğrenme inanışlarını ortaya çıkarmış ve bu inanışları 3 grupta toplamıştır. Bu inanışlar, dinlerken ve konuşurken aktif duruşun önemine ilişkin inanışlar, dil bilgisi ve kelime öğrenmeye ilişkin inanışlar ve kişisel faktörlerden kaynaklanan inanışlardan oluşmaktadır. Araştırmasının sonucunda, Wenden (1987a) öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarının araştırılmasının öğretmenlere, öğrencilerin dil öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin kaynak sağlayacağını öngörmüştür.

2.2. Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme inanışlarının yanı sıra dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği düşünülen faktörlerden biri de dil öğrenme stratejileridir (Oxford, 1990). Bu nedenle dil öğrenme stratejilerinin araştırılması yabancı dil öğretiminde önemli görülmektedir (Yang, 1999; Riley, 1996; Abraham ve Vann, 1987). Horwitz (1988) de yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarını daha iyi anlayabilmek ve yabancı dil öğretimini daha etkin bir şekilde planlayabilmek için dil öğrenme stratejilerinin araştırılmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Dil öğrenme stratejileri, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Rigney(1978) dil öğrenme stratejilerini, öğrenen tarafından kullanılan; edinimi, depolamayı ve geri getirmeyi kolaylaştıran işlemler olarak tanımlamıştır (Akt: Hong, 2006). Oxford (1990) ise dil öğrenme stratejilerini öğrenmeyi daha eğlenceli, daha öz yönetimli hale getirmek için öğrenenler tarafından gerçekleştirilen belli eylemler olarak tanımlamıştır. O'Malley ve Chamot (1990) da dil öğrenme stratejilerini, bireylere anlamada, öğrenmede veya edinilen bilgiyi geri getirmede kolaylık sağlayan düşünceler ve davranışlar olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlarda, dil öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi ve bilgiyi geri getirmeyi kolaylaştıran bilgiyi işleme yöntemleri olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Oxford (1990:9) araştırmacılar arasında dil öğrenme stratejilerine ilişkin ortak bir terminolojinin olmadığına dikkat çekmiş ve dil öğrenme stratejilerinin genel olarak kabul edilen bazı temel özelliklerini belirlemiştir:

- Temel hedefe ulaşmaya ve iletişimsel yetkinlik kazanmaya katkı sağlarlar.
- Öğrenenlerin daha özerk hareket etmelerini sağlarlar.
- Öğretmenlerin rollerini genişletirler.
- Problem odaklıdır ve birçok faktörden etkilenmektedirler.
- Öğrenen tarafından gerçekleştirilen özel eylemlerdir.
- Öğrenmenin yalnızca bilişsel değil birçok yönünü kapsamaktadırlar.
- Öğretilbilirler ve genellikle bilinçli olarak yapılırlar.

Dil öğrenme stratejilerinin özerk öğrenmeye imkân tanıma, çok yönlü olma, bilinçli olarak yapılma gibi özelliklerinin olması, stratejilerin bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Oxford (1990) da iletişimsel yetkinliği kazanmada önemli olan aktif ve öz denetimli öğrenmenin gerçekleşmesi için dil öğrenme stratejilerini kullanmanın önemine dikkat çekmiştir.

2.2.1. İyi Bir Yabancı Dil Öğrencisi

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda bazı bireyler 'iyi bir yabancı dil öğrencisi' olarak tanımlanmışlardır. Naiman vd., (1996) ve Rubin (1975) 'iyi bir yabancı dil öğrencisi' olarak tanımlanan bireylerin bir dizi pozitif dil öğrenme stratejisini kullandıklarını belirlemişlerdir (Akt: Clouston, 1997). Bu konuda ilk araştırmayı Rubin (1975) yürütmüş ve yaptığı sınıf gözlemleri sonucunda 'iyi bir yabancı dil öğrencisi' tarafından kullanılan yedi strateji belirlemiştir (Akt: Wong ve Nunan, 2011). Rubin (1975) araştırmasında belirlediği dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak 'iyi bir yabancı dil öğrencisi'nin özelliklerini aşağıdaki şekillerde tanımlamıştır:

1. 'İyi bir yabancı dil öğrencisi' bir içerikteki bilgileri çok iyi kullanır ve eksik bilgilere tahmin yoluyla ulaşır.
2. 'İyi bir yabancı dil öğrencisi' bir nesneyi ifade edecek kelimeyi bilmediği durumlarda, onu sözel ifade kullanmadan farklı şekilde ifade etmeye çalışır. '
3. 'İyi bir yabancı dil öğrencisi' risk almaktan çekinmez.
4. 'İyi bir yabancı dil öğrencisi' sürekli olarak analiz, sınıflandırma ve sentez yaparak bilgiyi sınıflandıracak yeni yapılar arar.
5. 'İyi bir yabancı dil öğrencisi' öğrendiği dili anadili olarak konuşanlarla pratik yapmak için fırsat kollar ve sinema gibi kültürel etkinliklere katılır.
6. 'İyi bir yabancı dil öğrencisi' daima kendi konuşmasını ve etrafındakilerin konuşmalarını inceleyerek kendi hatalarından ders çıkarır.
7. 'İyi bir yabancı dil öğrencisi', dil bilgisinin yanı sıra anlamaya ve konuşmaya da önem verir (Akt: Padem, 2012: 1).

2.2.2 Oxford' un Dil Öğrenme Stratejileri Sistemi

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini “dolaysız stratejiler” ve “dolaylı stratejiler” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Oxford’un (1990) sınıflamasında dolaysız stratejiler arasında “bellek stratejileri”, “bilişsel stratejiler” ve “telafi stratejileri” yer almaktadır. Dolaylı stratejileri ise “üst bilişsel stratejiler”, “duyuşsal stratejiler” ve “sosyal stratejiler” oluşturmaktadır. Bu sınıflama SILL’de yer alan 6 temel dil öğrenme stratejisini ve 19 alt stratejiyi kapsamaktadır.

Çizelge 2.Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

Strateji Türü	Temel Stratejiler	Alt Stratejiler
1) Dolaysız Stratejiler	A.Bellek Stratejileri	a) Zihinsel bağlantılar oluşturma b) Sözel verileri görsellerle eşleştirme c) Gözden geçirme d) Harekete geçme
	B.Bilişsel Stratejiler	a) Pratik yapma b) Mesaj alma ve iletme c) Analiz etme ve mantığa bürüme d) Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
	C.Telafi Stratejileri	a) Tahmin yürütme b) Konuşma ve yazmadaki sınırlıkların üstesinden gelme
2) Dolaylı Stratejiler	A.Üst Bilişsel Stratejiler	a) Öğrenmeyi odağa alma b) Öğrenmeyi organize etme ve planlama c) Öğrenmeyi değerlendirme
	B.Duyuşsal Stratejiler	a) Kaygı düzeyini azaltma b) Kendini motive etme c) Kaygı durumunu değerlendirme
	C.Sosyal Stratejiler	a) Sorular sorma b) Başkalarıyla işbirliği yapma c) Başkalarıyla empati kurma

(Oxford, 1990: 17)

1) Dolaysız Stratejiler

Dolaysız stratejiler bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejilerinden oluşmaktadır.

a) Bellek Stratejileri, yabancı bir dili öğrenirken o dilin özelliklerinin zihinde birleştirilmesini ve birleştirilen bilgilerin düzenli bir şekilde geri getirilmelerini sağlamaktadır. Kafiye oluşturma, kelimelerin zihinsel resmini oluşturma, anahtar kelime kullanma, bütüncül fiziksel tepki yöntemini kullanma ve bilgi kartları

oluşturma gibi yöntemler bellek stratejileri arasında yer almakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Oxford, 2003: 13).

b) Bilişsel Stratejiler, öğrenenlerin mantığa bürüme, analiz etme, not alma, özetleme, sentezleme, altını çizme gibi yöntemleri kullanarak bilgiyi yeniden yapılandırmalarını sağlayan stratejilerdir (Oxford, 2003: 12).

c) Telafi Stratejileri, içeriğe bağlı olarak, dinleme ve okuma becerilerinde tahminde bulunma, eş anlamlılarını kullanma, hatırlanmayan kelimeleri konuşarak bulma gibi iletişimi kesintisiz sürdürebilmeyi sağlayan stratejileri kapsamaktadır (Oxford, 2003: 13).

2) Dolaylı Stratejiler

Dolaylı stratejiler, üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerden oluşmaktadır.

a) Üst Bilişsel Stratejiler, öğrenenlerin kendi öğrenme stillerini belirleme, yabancı dil öğrenme sürecini planlama, eğitim materyalleri toplama ve organize etme, bir çalışma alanı oluşturma, hatalarını izleme ve başarıyı değerlendirme gibi öğrenme sürecini yöneten stratejilerden oluşmaktadır (Oxford, 2003: 12).

b) Duyuşsal Stratejiler, öğrenme sürecinde öğrenenlerin kaygı durumunu belirleme, duygularını yönetme, başarı sonrası kendini ödüllendirme, derin nefes alarak rahatlama ve pozitif içsel konuşmalar yapmayı kapsayan stratejilerdir (Oxford, 2003: 14).

c) Sosyal Stratejiler ise öğrenenlerin onaylanmak için soru sorma, kafa karıştırıcı bir noktada açıklığa kavuşturulmayı isteme, hedef dili o dili konuşan bir kişi ile konuşmaya çalışma ve hedef dile ait kültürel ve sosyal olguları araştırma gibi stratejilerden oluşmaktadır. Sosyal stratejiler, yabancı dil öğrenenlerin iletişimsel becerilerini artırmalarını ve hedef kültürü tanımalarını kolaylaştırmaktadır (Oxford, 2003,14).

2.2.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Bazı araştırmacılar dil öğrenme stratejilerini Oxford'dan (1990) farklı şekillerde sınıflandırmışlardır (Bialystok, 1978; Rubin, 1981; Wong-Fillmore, 1979; O'Malley vd., 1985; Akt: Hong, 2006: 26). Bu sınıflandırmalara Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Dil Öğrenme Stratejilerine Ait Sınıflandırmalar

Çalışma	Strateji	Tanımlama
Bialystok (1978)	A.Kurallarla Pratik Yapma Stratejileri	Dil kuralları ile pratik yaparak bilgi edinme
	B.İşlevsel Pratik Yapma Stratejileri	Dili otantik iletişim amaçları için kullanma
	C.Gözlemlenme Stratejileri	Dilbilimsel veriyi kontrol etme ve yanlışları düzeltme
	D.Çıkarımsal Stratejiler	Daha önce anlamı bilinmeyen bir kelimeyi tahmin etme
Rubin (1981)	A.Dolaysız Stratejiler	Açıklama, izleme, hafızaya alma, tahmin etme, çıkarımsal mantık ilişkisi kurma, alıştırmaya yapma
	B.Dolaylı Stratejiler	Pratik yapmak için fırsat yaratma, konuşma becerilerine özgü metotlar kullanma
Wong-Fillmore (1979)	A.Sosyal Stratejiler	Öğrenme sürecinde diğer öğrenenlerle iletişim içinde olma ve onlardan yardım isteme
	B.Bilişsel Stratejiler	Kişilerin söylediklerine dikkat ederek hedef dilden kesitler arama
O'Malley ve Chamot Stewner-Manzanes, Russo, ve Küpper (1985)	A.Üst Bilişsel Stratejiler	Seçici dikkat, planlama, izleme
	B.Bilişsel Stratejiler	Tekrar etme, organize etme, çıkarım yapma, özetleme, tümdengelim yöntemini kullanma, benzetme yapma, transfer etme, detaylandırma
	C.Sosyal-Duyuşsal Stratejiler	İşbirliği yapma, açıklama isteme.

(Hong, 2006: 26)

2.2.4. Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Öğretim Programları

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği pek çok ülkenin eğitim sisteminde, öğrenenlerin pasif kaldıkları ve yönlendirilmeyi beklediği görülmektedir (Braine, 2010).Bu durumu iyileştirebileceği düşünülen bir yaklaşım Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılı İngilizce öğretim programının bir boyutunu oluşturmaktadır. Programda İngilizce öğrenenlerin İngilizceyi sınıf ortamında ve sınıf dışında nasıl

değerlendirdiklerine ve öğretmenlerin bu süreci sınıf içindeki çeşitli uygulamalarla nasıl şekillendirebileceklerine yer verilmiştir. Bu uygulamalar Oxford' un (1990) dil öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilmiş ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı teşvik edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin TEOG gibi merkezi sınavların yapısı gereği ihtiyaç duyulan bellek stratejilerinin aşırı derecede kullandırılmamasına ve diğer dil öğrenme stratejilerinin de öğretmenlerce teşvik edilmesine dikkat çekilmiştir. Buna karşın MEB'de (2017) dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmediği görülmüştür. Öte yandan, Can da (2012) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan İngilizce ders kitaplarını dil öğrenme stratejileri açısından belirlediği bazı kriterlere göre incelemiş ve İngilizce öğretim programlarında strateji eğitiminin gerekliliğinin vurgulanmasına rağmen dil öğrenme stratejilerin programda örtük olarak yer aldığını belirlemiştir. Ayrıca Can (2012) araştırmasında açık veya örtük biçimde, strateji öğretiminin başarılı olabilmesi için yabancı dil öğretmenlerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda farkındalık geliştirmiş olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir.

2.2.5. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Kayaoğlu (2013) başarılı ve başarı düzeyi düşük olarak sınıflandırdığı öğrencilerin dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Bu çalışmaya İngilizce öğrenen 146 lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 86'sı "başarı düzeyi düşük" olarak 60'ı ise "başarılı" olarak sınıflandırılmıştır. Veriler BALLI ve SILL aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, başarılı öğrencilerin dil öğrenme yapısına ilişkin dil öğrenme inanışlarının başarı düzeyi düşük öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini genel olarak başarı düzeyi düşük öğrencilerden daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Padem (2012) 461 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, LYS puan türü ve anadil değişkenlerine göre incelemiştir. Dil öğrenme stratejileri, SILL ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları görülmüştür. Dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet faktörü arasında ise önemli bir fark gözlenmemiştir. Ancak kadınların bellek stratejilerini erkeklerden daha çok kullandıkları, erkeklerin ise telafi stratejilerini kadınlardan daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Altan (2003) İngilizce öğretmenliği bölümü hazırlık sınıfında öğrenim gören 21 öğretmen adayının dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişkiyi

araştırmıştır. Katılımcıların dil öğrenme stratejileri SILL aracılığı ile belirlenirken, yabancı dil başarısı, öğrencilerin dönem arası sınavlarının ortalaması alınarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, telafi stratejileri arasında yer alan “ eksik bilgiyi telafi etme” stratejisinin öğrencilerin sınav notlarının toplam varyasyonunun %21'ini oluşturarak yabancı dil başarısında belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak sınıf dışında özerk öğrenenler olmalarına katkı sağlayabilmek için dil öğrenme stratejilerin öğretiminin önemine dikkat çekilmiştir.

Yayla, Kozikoğlu ve Çelik (2016) 3 farklı üniversitede öğrenim gören, bir veya iki dili konuşan 524 üniversite öğrencisinin dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve okul türü değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma verileri, SILL ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, iki dili konuşanların dil öğrenme stratejilerini bir dili konuşanlardan daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin üst bilişsel stratejileri en sık, duyuşsal stratejileri ise en az kullandıkları görülmüştür. Bunlara ek olarak, araştırmada bilişsel ve duyuşsal stratejiler hariç diğer dil öğrenme stratejilerini kadınların erkeklerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Özmen ve Gülleroğlu (2013) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci sınıfta öğrenim gören 210 İngilizce öğretmen adayının dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, lise türü ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemiştir. Öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri SILL aracılığı ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini genel olarak orta düzeyde kullandıkları, en sık kullanılan stratejilerin ise bellek stratejileri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dil öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya konmuştur.

Demirel (2012) Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 702 öğrencinin dil öğrenme stratejilerini cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma verileri SILL ile toplanmış ve araştırma sonucunda dil öğrenme stratejilerinin genel olarak orta düzeyde kullanıldığı ve en sık kullanılan stratejilerin telafi stratejileri olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında bellek stratejilerinin en az kullanılan stratejiler olduğu ve kadınların dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullandıkları ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak dil öğrenme stratejilerinin kullanılma sıklığı arttıkça akademik başarının da arttığı tespit edilmiştir.

Baş (2012) altı farklı lisede öğrenim gören 352 öğrencinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak SILL kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini genel olarak orta düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada kız öğrencilerin sosyal stratejileri, üst bilişsel stratejileri ve telafi stratejilerini erkek öğrencilerden daha sık kullandıklarına ve bu stratejilerin kullanımında üst sınıflarda öğrenim görenler lehine farklılık olduğuna dikkat çekilmiştir. Bunlara ek olarak araştırma sonucunda, fen lisesi öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin, Anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Hamamcı (2013) üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören 60 öğrencinin dil öğrenme stratejilerini SILL kullanarak araştırmıştır. Araştırma sonucunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini genel olarak üst düzeyde kullanmakla birlikte en sık üst bilişsel stratejileri, en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

İpek (2012) İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 445 öğrencinin dil öğrenme stratejilerini ve dil öğrenme stratejilerinin akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma verileri SILL ve B2 seviyesinde başarı sınavı sonuçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok sosyal stratejileri en az ise bellek stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları başarı değişkeni açısından değerlendirildiğinde başarılı öğrencilerin en çok üst bilişsel stratejileri ve telafi stratejilerini kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada başarı değişkeni ile sosyal stratejiler ve üst bilişsel stratejiler arasında yüksek korelasyon elde edilmiştir.

2.2.6. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Salami ve Zaree-ee (2014) üniversite öğrencilerinin dil öğrenme inanışları, dil yeterlikleri ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme inanışları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Ayrıca dil öğrenme stratejilerinin, dil yeterliği ve dil öğrenme inanışları tarafından yordandığı belirlenmiştir.

Azar ve Saeidi (2013) İranlı öğrencilerin dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma İngilizce öğrenen 200 İranlı üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Katılımcılara BALLI ve SILL uygulanmıştır. Pearson korelasyonu sonucunda BALLI ve SILL arasında pozitif korelasyon elde

edilmiştir. Regresyon analizi BALLI'nin faktörlerinden biri olan öğrenme ve iletişim stratejilerinin dil öğrenme stratejilerinin belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini belirlemenin yabancı dil öğretimini planlamaya katkı sağlayacağına dikkat çekilmiştir.

Saeb ve Zamani (2013), lise ve üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini ve dil öğrenme inanışlarını karşılaştırmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak BALLI ve SILL kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üst bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere tüm dil öğrenme stratejilerini lise öğrencilerinden önemli ölçüde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin dil öğrenme zorluğu ve motivasyona ilişkin inanışlarının lise öğrencilerinden daha güçlü olduğunu işaret etmiştir.

Parviz ve Nima (2013), 80 üniversite öğrencisinin dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma verileri BALLI ve SILL aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde zayıf korelasyon elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin sırasıyla bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve bellek stratejileri olduğu belirlenmiştir.

Suwanarak (2012), Tayland'da 220 yüksek lisans öğrencisinin dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini BALLI ve SILL aracılığıyla belirlemiştir. Araştırma sonucunda dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme inanışları arasında güçlü ve zayıf düzeyde çeşitli korelasyonlar elde edilmiştir. Dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri arasındaki en güçlü korelasyonun güdülenme ve beklentiler ile telafi stratejileri arasında olduğu görülürken, en zayıf korelasyonun ise yabancı dil eğitimi ve bellek stratejileri arasında olduğu gözlenmiştir.

Ghavamnia, Kassaian ve Dabaghi (2011) İngilizce bölümünde öğrenim gören 80 lisans öğrencisinin dil öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyi, yabancı dil yeterliği ve dil öğrenme inanışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak SILL, BALLI, TOEFL ve motivasyon değerlendirme anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en çok kullanılan dil öğrenme stratejilerinin bilişsel stratejiler olduğu, en az kullanılan stratejilerin ise sosyal stratejiler ve duyuşsal stratejiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Bunlara ek olarak

araştırmada, dil yeterliği yüksek olan ve daha pozitif dil öğrenme inanışlarına sahip öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarına dikkat çekilmiştir.

Li (2010) İngilizce bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma verileri, BALLI ve SILL kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların dil öğrenme inanışlarının güçlü ve birbirine benzer olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada dil öğrenme stratejilerinin orta düzeyde kullanıldığı, en sık kullanılan stratejilerin telafi stratejileri olduğu, en az kullanılan stratejilerin ise bellek stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak araştırma sonuçlarında, dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasında orta düzeyde korelasyon olduğu ortaya konmuştur.

Chang ve Shen (2010), 250 lise öğrencisinin dil öğrenme stratejilerini ve dil öğrenme inanışlarını araştırmıştır. Araştırmada cinsiyet, İngilizce öğrenme süresi değişkenlerinin dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Araştırma verileri, BALLI ve SILL aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Pearson korelasyonu ile değerlendirilmiş, dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca dil öğrenme inanışlarının ve dil öğrenme stratejilerinin alt faktörleri arasında çeşitli korelasyonlar belirlenmiştir. Bu korelasyonlardan ilki yabancı dil eğitimi ile telafi stratejileri arasındaki pozitif yönde zayıf korelasyondur. İkinci korelasyon, dil öğrenme zorluğu ile bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler arasındaki pozitif yönde zayıf korelasyondur. Üçüncü korelasyon ise güdülenme ve beklentiler faktörü ile bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler arasındaki pozitif yönde zayıf korelasyondur. Bu sonuçlara ek olarak araştırmada, cinsiyet faktörünün dil öğrenme inanışlarını önemli ölçüde etkilediği, İngilizce öğrenme süresinin ise hem dil öğrenme inanışlarını ve hem de dil öğrenme stratejilerini etkilediğine dikkat çekilmiştir.

Hong (2006) araştırmasında Kore'de bir veya iki dil konuşan 420 üniversite öğrencisinin dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada, katılımcıların dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri belirlenmiş; cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve dil yeterliğinin bu değişkenlere etkileri de incelenmiştir. Araştırma verileri, BALLI, SILL ve kişisel bilgiler anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bir dil konuşanların en fazla telafi stratejilerini en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. İki dil konuşanların ise en fazla bilişsel stratejileri kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmada bir dil konuşanların ve iki dil konuşanların dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasında

korelasyonlar tespit edilmiştir. Bir dil konuşanların dil öğrenme inanışlarına ait güdülenme ve beklentiler, dil öğrenme yapısı faktörleri ile telafi stratejileri, üst bilişsel stratejiler, bellek stratejileri arasında pozitif yönde zayıf korelasyonlar elde edilmiştir. İki dil konuşanların dil öğrenme inanışlarının ise tüm dil öğrenme stratejileri ile pozitif yönde zayıf korelasyon gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak araştırmada her iki grubun dil yeterliğinin dil öğrenme stratejileri ile pozitif yönde zayıf korelasyon gösterdiği; cinsiyet faktörünün ise dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada son olarak, dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenme inanışları arasındaki korelasyonların dil öğrenme inanışlarının dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koyduğuna vurgu yapılmıştır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konuya veya olaya ilişkin bireylerin görüşlerinin ya da ilgi, tutum, motivasyon gibi özelliklerinin belirlendiği büyük örneklem üzerine yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2013: 177). Ponto (2015) da tarama araştırmalarının temel amacının büyük örneklem gruplarının araştırma konusuna yönelik özelliklerini belirlemek olduğuna ve tarama araştırmalarının hızlı ve pratik şekilde yürütülebildiğine dikkat çekmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 190 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %72,6'sı (n=138) kadın, %27,4'ü (n=52) erkektir. Dört sınıf düzeyinden de katılımcının bulunduğu çalışma grubunun %25,8'i (n=49) birinci sınıf, %22,6'sı (n=43) ikinci sınıf, %25,8'i (n=49) üçüncü sınıf ve %25,8'i (n=49) dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların İngilizce eğitimi sürelerine bakıldığında ise %64,7'sinin (n=123) 9 ile 12 yıl arasında değişen sürede İngilizce eğitimi aldıkları bilinmektedir. Katılımcılara ait veriler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Katılımcılara Ait Veriler

Kategori	Tanım	N	%
Cinsiyet	Kadın	138	72.6
	Erkek	52	27.4
	Toplam	190	100
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	49	25.8
	2.Sınıf	43	22.6
	3.Sınıf	49	25.8
	4.Sınıf	49	25.8
	Toplam	190	100
İkinci Yabancı Dil Bilme	Evet	102	53.7
	Hayır	88	46.3
	Toplam	190	100
İngilizce Eğitimi Süresi	1 -4 Yıl	33	17.4
	5-8 Yıl	20	10.5
	9-12 Yıl	123	64.7
	13 üstü	14	7.4
	Toplam	190	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada BALLI (Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği) ve SILL (Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği) kullanılmıştır. Katılımcıların İngilizce öğretmen adaylarından oluşması sebebiyle ölçekler katılımcılara İngilizce olarak orijinal halleriyle uygulanmıştır. Bu ölçeklere ek olarak katılımcıların kişisel bilgilerine, dil öğrenme geçmişlerine ilişkin bilgileri içeren ve araştırmacı tarafından düzenlenen kişisel bilgiler anketi de uygulanmıştır.

3.3.1. BALLI (Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği)

Wenden (1987a) dil öğrenme inanışlarını daha önce araştırmasına karşın 1980'li yılların sonlarına kadar bireylerin dil öğrenme inanışlarını sistematik olarak inceleyen bir ölçek bulunmamaktaydı. Horwitz (1987) BALLI'yi geliştirerek dil öğrenme inanışlarını sistematik olarak inceleyen ilk araştırmacı olmuştur.

Horwitz (1987) bir dizi araştırma sonucu öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inanışlarını belirlemek için üç farklı ölçme aracı geliştirmiştir. İlk önce öğretmenlerin dört temel konudaki inanışlarını (dil öğrenme tutumu, dil öğrenme zorluğu, dil öğrenmenin doğası, dil öğrenme stratejileri) ölçmek için BALLI'nin (1985) 27 likert tipi maddeden oluşan öğretmenlere yönelik olan versiyonunu geliştirmiştir. İkinci olarak Horwitz (1987) yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme inanışlarını belirlemek için BALLI (1987) ESL/EFL olarak başka bir

versiyonunu geliştirmiştir. Bu ölçek 5 faktörden (yabancı dil eğitimi, dil öğrenme yapısı, dil öğrenme zorluğu, öğrenme ve iletişim stratejileri, güdülenme ve beklentiler) ve 34 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Son olarak da Horwitz (1988) yabancı dil öğrenen Amerikalı öğrencilerin inanışlarını belirlemek amacıyla 44 likert tipi maddeden oluşan BALLI'yi (1988) geliştirmiştir. BALLI'de (1985) yer alan 5 faktör BALLI (1987,1988) de yer almaktadır. Özetle BALLI'nin tüm versiyonları: 1) yabancı dil eğitimi 2) dil öğrenme yapısı 3) dil öğrenme zorluğu 4)öğrenme ve iletişim stratejileri 5) güdülenme ve beklentiler olmak üzere 5 faktörü kapsamaktadır. Bu araştırmada 34 likert tipi maddeden kapsayan BALLI (1987) kullanılmıştır.

Çizelge 5. BALLI'nin Benzer Araştırmalardaki Güvenilirlik Düzeyleri

Araştırmacı	Yıl	Araştırmaya Katılanlar	Cronbach alfa
Yang	1992	505 Tayvanlı üniversite öğrencisi	.69
Park	1995	332 Koreli üniversite öğrencisi	.61
Truitt	1995	197 Koreli üniversite öğrencisi	.63
Kunt	1997	554 Türkçe konuşan üniversite öğrencisi	.64
		328 Türkçe konuşan üniversite öğrencisi	.63
		235 Koreli lise öğrencisi	.71
Kim-Yoon	2000	227 Koreli üniversite öğrencisi	.60
		202 Koreli yetişkin İngilizce öğrenenler	.59
Öz	2007	470 Türk Ortaöğretim Öğrencisi	.63
Mutlu	2017	190 Türk İngilizce Öğretmeni Adayı	.65

(Hong, 2006: 73)

Araştırmada BALLI' nin Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve ölçeğin kabul edilebilir güvenilirlikte olduğu tespit edilmiştir (BALLI α =.65). Ayrıca BALLI' nin benzer araştırmalardaki güvenilirlik düzeyleri Çizelge 5'te gösterilmiştir.

3.3.2. SILL (Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği)

Yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için öz bildirim raporları, anketler, gözlemler, röportajlar, öğrenen günlükleri, sesli düşünme teknikleri gibi birçok değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu değerlendirme araçlarından biri olan Oxford'un (1990) geliştirdiği SILL dil öğrenme stratejilerini ölçmede en çok kullanılan ölçme aracı olmuştur. SILL 20'den fazla dile çevrilmiş ve dünyada çapında pek çok araştırmada kullanılmıştır. SILL ölçeği 6 faktörden

(bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler) ve 50 likert tipi maddeden oluşmaktadır.

Çizelge 6. SILL'in Benzer Araştırmalardaki Güvenilirlik Düzeyleri

Araştırmacı	Yıl	Araştırmaya Katılanlar	Cronbach alfa
Watanabe	1990	315 Japon Üniversite Öğrencisi	.92
Philips	1991	141 İngilizce Öğretmeni Adayı	.87
Yang	1992	505 Tayvanlı Üniversite Öğrencisi	.94
Park	1997	332 Koreli Üniversite Öğrencisi	.93
Lee	1998	337 Koreli Deniz Harp Okulu Öğrencisi	.93
Bremmer	1998	198 Hong Kong'da Çinli Öğrenci	.92
Mutlu	2017	190 Türk İngilizce Öğretmeni Adayı	.91

Araştırmada SILL' in Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir (SILL α =.91). Ayrıca SILL'in benzer araştırmalardaki güvenilirlik düzeyleri Çizelge 6'da gösterilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nden gerekli olurun alınmasıyla, 2016 yılının Şubat ayında İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 190 öğretmen adayına BALLI, SILL ve Kişisel Bilgiler Anketi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden 190 İngilizce öğretmen adayından elde edilmiştir. Veriler BALLI, SILL ve Kişisel Bilgiler Anketi ile toplanmış ve SPSS17.0 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın 1. alt probleminde Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin dil öğrenme inanışlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bunun için öğrencilere 5 faktörden oluşan BALLI uygulanmış ve öğrencilerin ölçeğe ilişkin görüşleri faktör bazında değerlendirilmiş ve her faktöre ait maddelerin frekansları, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Araştırmanın 2. alt probleminde cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil ve İngilizce eğitimi süresinin Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin dil öğrenme inanışlarına etkisi araştırılmıştır. Yapılacak analizleri belirlemek için önce faktör puanlarının normallik sınaması yapılmıştır. Puanların normalliği için tek örneklem K-S sınaması sonunda parametrik testlerin uygulanması gerektiğine karar verilmiştir. Cinsiyet ve ikinci yabancı dil değişkenlerine ilişkin katılımcı görüşleri incelenirken bağımsız gruplar t-testi tercih edilmiş, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Sınıf düzeyi ve İngilizce eğitimi süresinin katılımcı görüşlerine etkisini incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Gruplar arasında farkları incelemek için tamamlayıcı hesaplamalar yapılmıştır. Varyansın homojenliği için Levene ve farklar için Post-hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansları homojen dağılımlar için Post-hoc testlerinden Scheffe dağılmayanlar için Tamhane T2 testi uygulanmıştır.

Araştırmanın 3. alt probleminde Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bunun için öğrencilere 6 faktörden oluşan SILL uygulanmış, öğrencilerin ölçeğe ilişkin görüşleri faktör bazında değerlendirilmiş ve her faktöre ait maddelerin frekansları, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Araştırmanın 4. alt probleminde cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil ve İngilizce eğitimi süresinin Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine etkisi araştırılmıştır. Yapılacak analizleri belirlemek için önce faktör puanlarının normallik sınaması yapılmıştır. Puanların normalliği için tek örneklem K-S sınaması sonunda parametrik testlerin uygulanması gerektiğine karar verilmiştir. Cinsiyet ve ikinci yabancı dil değişkenlerine ilişkin katılımcı görüşleri incelenirken bağımsız gruplar t-testi tercih edilmiş, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Sınıf düzeyi ve İngilizce eğitimi süresinin katılımcı görüşlerine etkisini incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Gruplar arasında farkları incelemek için tamamlayıcı hesaplamalar yapılmıştır. Varyansın homojenliği için Levene ve farklar için Post-hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansları homojen dağılımlar için Post-hoc testlerinden Scheffe dağılmayanlar için Tamhane T2 testi uygulanmıştır.

Araştırmanın 5. alt probleminde öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye

alışılmıştır. Katılımcıların BALLI'ye ve SILL'e ait verilerinden yola çıkılarak; ölçeklerin faktörlerine ait ortalama puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek için Pearson arpım-moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplamanın yapılması için faktörlerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek rneklem Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Tek rneklem K-S sınaması katılımcıların verilerinin tanımlanmış bir ana kitle içinde normal olasılık dağılımına uyumluluk gösterip göstermediğini sınamak için kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, İngilizce öğretmen adaylarından araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan bilgilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular beş ana başlık altında sunulmuştur.

- Birinci alt probleme yönelik İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analizi.
- İkinci alt probleme yönelik cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil, İngilizce eğitimi süresi değişkenlerinin dil öğrenme inanışlarına etkilerinin incelenmesi.
- Üçüncü alt probleme yönelik İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerinin betimsel analizi.
- Dördüncü alt probleme yönelik cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil, İngilizce eğitimi süresi değişkenlerinin dil öğrenme stratejilerine etkilerinin incelenmesi.
- Beşinci alt probleme yönelik İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

4.1.Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların BALLI'ye ilişkin görüşleri, Horwitz (1988) tarafından belirlenen yabancı dil eğitimi, dil öğrenme zorluğu, dil öğrenme yapısı, öğrenme ve iletişim stratejileri, güdülenme ve beklentiler olmak üzere 5 alt faktöre göre değerlendirilmiştir. BALLI'nin her faktörüne ait maddelerin frekansları, ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve maddeler ortalamalarına göre büyükten küçüğe doğru Çizelge 7'de sıralanmıştır. BALLI'nin tamamı ve faktörlere ait ortalamalar incelendiğinde, ölçeğin tamamının ortalaması 3.59 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin en yüksek ortalamaya sahip faktörü güdülenme ve beklentiler faktörüdür ($\bar{X}= 4.42$). En düşük ortalamaya sahip faktör ise dil öğrenme zorluğu faktörüdür ($\bar{X}=3.35$).

Çizelge 7. BALLI'ye Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Faktörler	\bar{X}	Ss
Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (tamamı)	3.59	.25
Yabancı Dil Eğitimi	3.44	.35
Dil Öğrenme Zorluğu	3.35	.41
Dil Öğrenme Yapısı	3.55	.44

Çizelge 7. Devamı		
Öğrenme ve İletişim Stratejileri	3.45	.37
Güdülenme ve Beklentiler	4.42	.34

Çizelge 8’de yabancı dil eğitimi faktörüne ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların yabancı dil eğitimi faktörüne ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip maddenin çocukların yabancı dili yetişkinlere oranla daha kolay öğrenebilecekleri maddesidir. Katılımcıların %91,5’i bu madde için katılıyorum ya da kesinlikle katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Yabancı dil öğrenmenin özel bir yetenek olduğunu düşünenlerin oranı ise %90’dır. Katılımcıların yaklaşık %68,6’sı yabancı bir dili konuşanların, ikinci bir yabancı dili daha kolay öğreneceklerine inanmaktadır. Bununla beraber, matematik ve fen alanında akademik olarak başarılı kişilerin yabancı dil öğrenmede iyi olmadıklarına ilişkin maddeye katılanların oranı sadece %13’ tür. Ayrıca, katılımcıların yalnızca %14,3’ü Türkiye’de yaşayan insanların yabancı dil öğrenmede iyi olduğuna inanmaktadır. Kadınlar ve erkekler yabancı dil öğrenme açısından karşılaştırıldığında ise, kadınların erkeklere oranla yabancı bir dili daha iyi öğrendiklerini düşünenlerin oranı %30,5 iken, kararsız olanlar %28,9, bu maddeye katılmayanlar %40,5 oranındadır.

Çizelge 8. BALLI’nin Yabancı Dil Eğitimi Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
1. Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere oranla daha kolaydır.	1.05	.53	6.84	37.89	53.68	4.42	.73
2. Bazı insanlar yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahiptir.	1.58	2.11	6.32	52.63	37.37	4.22	.79
10. Bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmek daha kolaydır.	-	8.51	22.87	38.83	29.79	3.90	.93
4. Herkes yabancı dil konuşmayı öğrenebilir.	-	4.21	31.05	40.00	24.74	3.85	.84
30. Birden fazla dil konuşan kişiler çok zekidir.	4.74	9.47	23.68	44.74	17.37	3.61	1.03
16. Yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahibim.	1.05	15.79	40.53	34.21	8.42	3.33	.88
20. Kadınlar erkeklere göre dil öğrenmede daha iyidirler	20.00	20.53	28.95	15.26	15.26	2.85	1.33
6. Ülkemdeki insanlar yabancı dil öğrenmede iyidirler.	10.64	35.64	39.36	9.57	4.79	2.62	.97
11. Matematik ve fen alanında iyi olan kişiler yabancı dil öğreniminde iyi değillerdir.	28.95	41.05	16.32	11.05	2.63	2.17	1.05

Çizelge 9'da dil öğrenme yapısı faktörüne ait bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip madde İngilizce konuşulan bir ülkede İngilizce öğrenmenin en iyi seçenek olduğuna ilişkin maddedir. Bu maddeye katılanların oranı %91 iken kararsızların oranı %5,3, katılmayanların oranı ise %3,7'dir. İngilizce öğrenmenin kültür ile ilişkisine ait maddeye bakıldığında, katılımcıların %72,6'sının İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini bilmenin önemli olduğunu düşündüğü, %22,1'sinin kararsız olduğu ve %5,3'ünün de bu görüşe katılmadığı görülmektedir. İngilizce öğrenmenin en önemli bölümünün kelime öğrenmek olduğunu düşünenlerin oranı %71,1 iken, kararsızların oranı %21,6, bu görüşe katılmayanların oranı ise %6,3' tür. İngilizce öğrenmenin en önemli bölümünün anadilden çeviri yapmak olduğunu düşünenlerin oranı %32,1, kararsızların oranı %44,7, bu görüşe katılmayanların oranı ise %23,2'dir. Bu faktörde en düşük ortalamaya sahip olan madde dil öğrenmenin en önemli bölümünün dil bilgisi öğrenmek olduğunu ifade eden maddedir ve katılımcıların yalnızca %14,8'ü bu görüşe katılmaktadır. İngilizce öğrenmenin diğer derslerden farklı olduğunu düşünenlerin oranı %61,1, kararsızların oranı %24,7, bu görüşe katılmayanların oranı ise %14,2'dir.

Çizelge 9. BALLI' nin Dil Öğrenme Yapısı Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
12. İngilizce konuşulan bir ülkede İngilizce öğrenmek en iyi seçenektir.	.5	3.2	5.3	33.2	57.9	4.45	.78
8. İngilizce konuşmak için İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini bilmek gereklidir.	1.6	3.7	22.1	56.8	15.8	3.82	.80
17. İngilizce öğrenmenin en önemli bölümü kelime öğrenmektir.	-	6.3	21.6	57.4	14.7	3.81	.76
27. İngilizce öğrenmek diğer dersleri öğrenmekten farklıdır.	.5	13.7	24.7	45.8	15.3	3.62	.92
28. İngilizce öğrenmenin en önemli bölümü anadilden çeviri yapmayı öğrenmektir.	2.1	21.1	44.7	24.7	7.4	3.14	.91
23. İngilizce öğrenmenin en önemli bölümü dil bilgisi öğrenmektir.	13.2	41.8	30.2	12.2	2.6	2.49	.96

Çizelge 10'da dil öğrenme zorluğu faktörüne ait bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip madde katılımcıların kendilerinin İngilizceyi iyi konuşmayı öğrenebileceklerine ilişkin maddedir. Katılımcıların %90'ı İngilizceyi iyi konuşabileceklerini düşünmektedir. Bu durum katılımcıların kendi öğrenmelerine ilişkin pozitif algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bazı dillerin diğerlerinden daha kolay öğrenilebileceği inancına ilişkin de katılımcılar %80 oranında olumlu görüş

bildirmişlerdir. İngilizcede okumanın ve yazmanın, konuşmadan ve anlamadan daha kolay olduğunu düşünenlerin oranı %50, kararsızların oranı %26,8, bu inanişâ katılmayanların oranı ise % 24,2'dir.

Katılımcılar İngilizcenin zorluk derecesi ile ilgili olarak %67,2 oranında İngilizcenin orta derece zor bir dil olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %22,2'si İngilizceyi kolay bir dil, %4, 2'si çok kolay bir dil olarak görürken %6,3'ü ise çok zor bir dil olarak değerlendirmektedir. Öğretmen adaylarının günde bir saat ayrıldığında İngilizce konuşmanın öğrenilme süresine ilişkin görüşlerine bakıldığında; %14,9'unun 1 yıldan az bir sürede, %41'inin 1 ile 2 yıl arasında, %27,7'sinin 3 ile 5 yıl arasında, %4,8'inin 5 ile 10 yıl arasında İngilizce konuşmanın mümkün olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların %11,7'si ise günde bir saat çalışmanın İngilizceyi iyi konuşmak için yeterli olmadığına inanmaktadır. Yabancı bir dili konuşmanın anlamaktan daha kolay olduğuna ilişkin maddeye verilen cevapların ortalaması bu faktörün en düşük ortalamaya sahip maddesidir ve katılımcıların %45'i bu görüşe katılmadıklarını bildirmiştir.

Çizelge 10. BALLI'nin Dil Öğrenme Zorluğu Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
5. İngilizceyi iyi konuşmayı öğreneceğime inanıyorum.	-	1.1	8.4	46.8	43.7	4.33	.67
3. Bazı dilleri öğrenmek diğerlerinden daha kolaydır.	-	4.2	17.4	54.2	24.2	3.98	.77
15. İngilizce okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.	4.2	20.0	26.8	40.5	8.4	3.29	1.02
25. İngilizce konuşmak anlamaktan kolaydır	8.5	36.5	36.0	13.8	5.3	2.70	.98
	Çok zor bir dildir	Orta derecede zorluktadır	Kolay bir dildir	Çok kolay bir dildir.		\bar{X}	S
33. İngilizce	6.3	67.2	22.2	4.2	0.1	3.24	.63

Çizelge 10. Devamı

	1 yıldan az bir süre	1-2 yıl	3-5 yıl	5-10 yıl	Günde 1 saat harcayarak dil öğrenemezsiniz.	\bar{X}	S
34. Bir kişinin dil öğrenmeye günde bir saat ayırdığı düşünülürse bu kişinin öğrenilen dili iyi konuşmasının ne kadar zaman alacağını düşününüz?	14.9	41.0	27.7	4.8	11.7	2.57	1.16

Çizelge 11'de yer alan öğrenme ve iletişim stratejileri faktörüne ait bulgulara göre en yüksek ortalamaya sahip madde çok fazla tekrar etmenin ve pratik yapmanın önemli bir strateji olduğuna ilişkin maddedir. Katılımcıların bu maddeye katılım oranının %93,1'dir. Anadili İngilizce olanlarla pratik yapmanın iyi bir strateji olduğunu düşünenlerin oranı %74,2 iken, kararsızların oranı %20,5, katılmayanların oranı ise %5,3'tür. Anlamını bilmediği bir sözcüğün anlamını tahmin etmenin iyi bir strateji olduğunu düşünenlerin oranı %66,8, kararsızların oranı %30, bu görüşe katılmayanların oranı ise %3,2'dir. Teknolojik araçlar ile pratik yapmanın önemli olduğunu düşünenler %72,1, kararsızlar %15,8, katılmayanlar ise %11,6 oranındadır. İngilizceyi mükemmel telaffuzla konuşmanın önemli olduğunu düşünenlerin oranı %62,1, kararsızların oranı %24,2, bu görüşe katılmayanların oranı ise %13,7'dir.

Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin İngilizce öğrenirken hata yapmalarına izin verilmemesi gerektiğini düşünenlerin oranı %38,4 iken, kararsızların oranı % 28,4, bu görüşe katılmayanların oranı ise %32,6'dır. Katılımcıların yalnızca %30'u başkalarıyla İngilizce konuşmaktan çekindiğini belirtmiş, %28,4'ü bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiş, %41,6'sı ise çekinmediğini ortaya koymuştur. Bu faktörün en düşük ortalamaya sahip maddesi herhangi bir şeyi İngilizce olarak doğru söyleyinceye kadar söylenmemesi gerektiğine ilişkin maddedir. Katılımcıların %74,2'si bu görüşe katılmamıştır.

Çizelge 11. BALLI'nin Öğrenme ve İletişim Stratejileri Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
18. Çok fazla tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.	-	.5	6.3	38.4	54.7	4.47	.64
13. Tanıştığım, ana dili İngilizce olan bireylerle İngilizce pratik yapmaktan keyif alıyorum.	3.2	2.1	20.5	35.3	38.9	4.05	.98
14. İngilizce bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilirsiniz.	-	3.2	30.0	51.6	15.3	3.79	.73
26. Teknolojik araçlarla pratik yapmak önemlidir.	.5	11.1	15.8	56.8	15.8	3.76	.87
7. İngilizceyi mükemmel bir telaffuzla konuşmak önemlidir.	2.1	11.6	24.2	39.5	22.6	3.69	1.01
22. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin İngilizcede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrenciler için daha sonra doğru biçimde konuşmak zor olacaktır.	8.9	23.7	28.4	31.6	7.4	3.05	1.10
21. İnsanlarla İngilizce konuşmaktan çekiniyorum.	13.2	28.4	28.4	24.7	5.3	2.81	1.11
9. Herhangi bir şeyi İngilizce olarak doğru söyleyinceye kadar hiçbir şey söylememelisiniz.	32.6	41.6	15.8	8.4	1.6	2.05	.98

Dil öğrenme inanışları ölçeğinde en yüksek ortalama değere sahip faktör, güdülenme ve beklentiler faktörüdür. Çizelge 12'de görüldüğü üzere güdülenme ve beklentiler faktörüne ait bulgulara göre en yüksek ortalamaya sahip madde katılımcıların iyi İngilizce konuşmayı öğrenme yönündeki inanışlarına ait maddedir. Bu maddeye katılım oranı %97,8'dir. Anadili İngilizce olan arkadaşlarının olması beklentisi içinde olanların oranı %93,7 iken İngilizceyi çok iyi öğrendiğinde daha iyi iş bulabileceğine inanların oranı %91'dir. Katılımcılar Türkiye'deki insanların İngilizce konuşmanın önemli olduğuna inandıklarına ilişkin %83,2 oranında olumlu görüş belirtmiştir. İngilizceyi anadili İngilizce olanları tanıyabilmek için öğrenmek istediklerini ifade edenler ise %83,1 oranındadır.

Çizelge 12. BALLI'nin Güdülenme ve Beklentiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	\bar{X}	Ss
	Katılmıyorum	Katılmıyorum			Katılıyorum		
31. İngilizceyi iyi konuşmayı öğrenmek istiyorum.	1.1	-	1.1	24.2	73.7	4.69	.60
32. Anadili İngilizce olan arkadaşlarım olsun istiyorum.	.5	1.1	4.7	33.2	60.5	4.52	.69
29. İngilizceyi çok iyi öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha iyi fırsatlarım olur.	-	1.6	7.4	36.3	54.7	4.44	.70
19. Ülkemdeki insanlar İngilizce konuşmanın önemli olduğunu düşünmektedir.	-	-	16.8	42.1	41.1	4.24	.72
24. İngilizce öğrenmek istiyorum böylece anadili İngilizce olan bireyleri tanıyabilirim.	-	-	16.8	44.7	38.4	4.22	.71

4.2. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İkinci Yabancı Dil ve İngilizce Eğitimi Süresi Değişkenlerinin Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Cinsiyetin Dil Öğrenme İnanışlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların cinsiyetlerine göre görüşleri ile ilgili puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlılığın test edilmesi için bağımsız gruplar t testi yöntemi tercih edilmiş, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dil öğrenme inanışlarında ve inanışlara ait faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Çizelge 13).

Çizelge 13. Katılımcıların BALLI'ye İlişkin Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi		Fark	
					t	sd	p	
BALLI	E	52	3,57	,30	,04	- ,701	188	,484
	K	138	3,60	,24	,02			
YDE	E	52	3,44	,38	,05	- ,024	188	,981
	K	138	3,44	,35	,03			
DÖZ	E	52	3,39	,49	,07	- ,753	188	,509
	K	138	3,34	,37	,03			
DÖY	E	52	3,54	,50	,07	- ,366	188	,714
	K	138	3,56	,42	,04			
ÖİS	E	52	3,38	,40	,06	-1,740	188	,084
	K	138	3,49	,36	,03			

Çizelge 13. Devamı

GB	E	52	4,38	,36	,05	-,936	188	,351
	K	138	4,44	,35	,03			

YDE: Yabancı Dil Eğitimi, DÖZ: Dil Öğrenme Zorluğu, DÖY: Dil Öğrenme Yapısı, ÖİS: Öğrenme ve İletişim Stratejileri, GB: Güdülenme ve Beklentiler

4.2.2. Sınıf Düzeyinin Dil Öğrenme İnanışlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile BALLI'de ifade ettikleri görüşleri arasında fark olup olmadığı ve farkın anlamlılığın test edilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Çizelge14 incelendiğinde ölçeğin yabancı dil eğitimi ($F=5.715$, $p=.001$), öğrenme ve iletişim stratejileri ($F=4.029$, $p=.008$), güdülenme ve beklentiler faktörlerinde ($F=2.725$, $p=.046$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi gruplar arasında farkın olduğunu incelemek için tamamlayıcı hesaplar yapılmıştır. Varyansın homojenliği için Levene ve farklar için Post-hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansları homojen dağılanlar için Post-hoc testlerinden Scheffe dağılmayanlar için Tamhane T2 testi uygulanmıştır (Çizelge15).

Çizelge 14. Katılımcıların BALLI'ye İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Anova Sonuçları								
	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. Kar.	KT	Sd	KO	F	P
BALLI	1. sınıf	49	3,54	,29	Gruplar Arası	,350	3	,117	1,815	,146
	2. sınıf	43	3,63	,21	Gruplar İçi	11,965	186	,064		
	3. sınıf	49	3,64	,22	Toplam	12,315	189			
	4. sınıf	49	3,58	,28						
YDE	1. sınıf	49	3,29	,41	Gruplar Arası	2,062	3	,687	5,715	,001
	2. sınıf	43	3,59	,33	Gruplar İçi	22,372	186	,120		
	3. sınıf	49	3,46	,33	Toplam	24,434	189			
	4. sınıf	49	3,44	,31						
DÖZ	1. sınıf	49	3,33	,35	Gruplar Arası	1,224	3	,408	2,474	,063
	2. sınıf	43	3,26	,39	Gruplar İçi	30,676	186	,165		
	3. sınıf	49	3,34	,45	Toplam	31,900	189			
	4. sınıf	49	3,48	,40						
DÖY	1. sınıf	49	3,56	,48	Gruplar Arası	,059	3	,020	,099	,960
	2. sınıf	43	3,53	,40	Gruplar İçi	36,657	186	,197		
	3. sınıf	49	3,58	,43	Toplam	36,716	189			
	4. sınıf	49	3,54	,45						
ÖİS	1. sınıf	49	3,42	,39	Gruplar Arası	1,579	3	,526	4,029	,008
	2. sınıf	43	3,47	,37	Gruplar İçi	24,303	186	,131		
	3. sınıf	49	3,59	,29	Toplam	25,882	189			

Çizelge 14. Devamı

	4. sınıf	49	3,34	,39					
	1. sınıf	49	4,36	,30	Gruplar Arası	,966	3	,322	2,725 ,046
	2. sınıf	43	4,53	,36	Gruplar İçi	21,972	186	,118	
GB	3. sınıf	49	4,47	,38	Toplam	22,938	189		
	4. sınıf	49	4,36	,33					

YDE: Yabancı Dil Eğitimi, DÖZ: Dil Öğrenme Zorluğu, DÖY: Dil Öğrenme Yapısı, ÖİS: Öğrenme ve İletişim Stratejileri, GB: GÜdülenme ve Beklentiler

Çizelge 15. Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc Analizleri

	Levene istatistiği	sd1	sd2	p	Post-Hoc
YDE	4,059	3	186	,008	Tamhane T2
ÖİS	,757	3	186	,520	Scheffe
GB	,410	3	186	,746	Scheffe

BALLI'nin yabancı dil eğitimi faktörüne ilişkin puanların sınıf düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane T2 testi sonuçlarına göre 1. sınıfta öğrenimin gören öğrencilerin bu faktöre verdikleri cevaplar ile 2. sınıfta devam eden öğrencilerin cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Bu fark 2. sınıftaki öğrencilerin lehinedir. Bir başka deyişle 2. sınıftaki öğrencilerin bu faktöre ilişkin görüşlerine ait puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı biçimde 1. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir (Çizelge 16).

Çizelge 16. BALLI'nin Yabancı Dil Eğitimi Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane T2 Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
YDE	1. sınıf	2. sınıf	-,29792*	,07733	,001
		3. sınıf	-,16922	,07527	,151
		4. sınıf	-,14541	,07354	,270
	2. sınıf	1. sınıf	,29792*	,07733	,001
		3. sınıf	,12870	,06844	,325
		4. sınıf	,15251	,06654	,137
	3. sınıf	1. sınıf	,16922	,07527	,151
		2. sınıf	-,12870	,06844	,325
		4. sınıf	,02381	,06412	,999
	4. sınıf	1. sınıf	,14541	,07354	,270
		2. sınıf	-,15251	,06654	,137
		3. sınıf	-,02381	,06412	,999

BALLI'nin öğrenme ve iletişim stratejileri faktörüne ilişkin puanlarının sınıf düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bu faktöre verdikleri cevaplar ile 4. sınıf öğrencilerinin cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (Çizelge 17). Bu fark 3. sınıftaki öğrencilerin lehinedir. Bir başka deyişle 3. sınıftaki öğrencilerin bu faktöre ilişkin görüşlerine ait puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı biçimde 4. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir.

Çizelge 17. BALLI'nin Öğrenme ve İletişim Stratejileri Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
ÖİS	1. sınıf	2. sınıf	-,05037	,07553	,931
		3. sınıf	-,16837	,07303	,154
		4.sınıf	,07908	,07303	,760
	2. sınıf	1. sınıf	,05037	,07553	,931
		3.sınıf	-,11800	,07553	,488
		4. sınıf	,12945	,07553	,404
	3. sınıf	1.sınıf	,16837	,07303	,154
		2.sınıf	,11800	,07553	,488
		4.sınıf	,24745*	,07303	,011
	4. sınıf	1. sınıf	-,07908	,07303	,760
		2.sınıf	-,12945	,07553	,404
		3. sınıf	-,24745*	,07303	,011

BALLI'de güdülenme ve beklentiler faktörüne ilişkin puanların sınıf düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bu faktöre verdikleri cevaplar ile 2. sınıf öğrencilerinin cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (Çizelge 18). Bu fark 2. sınıftaki öğrencilerin lehinedir. Bir başka deyişle 2. sınıftaki öğrencilerin bu faktöre ilişkin görüşlerine ait puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı biçimde 1.sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir.

Çizelge 18. BALLI' nin Güdülenme ve Beklentiler Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
GB	1. sınıf	2. sınıf	-.17048*	.07182	.035
		3. sınıf	-.11020	.06944	.474
		4. sınıf	-.00408	.06944	1.000
	2. sınıf	1. sınıf	.17048*	.07182	.035
		3. sınıf	.06028	.07182	.872
		4. sınıf	.16640	.07182	.151
	3. sınıf	1. sınıf	.11020	.06944	.474
		2. sınıf	-.06028	.07182	.872
		4. sınıf	.10612	.06944	.507
	4. sınıf	1. sınıf	.00408	.06944	1.000
		2. sınıf	-.16640	.07182	.151
		3. sınıf	-.10612	.06944	.507

4.2.3. İkinci Yabancı Dilin Dil Öğrenme İnanışlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların ikinci yabancı dil bilmelerine göre dil öğrenme inanışları ile ilgili puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlılığın test edilmesi için bağımsız gruplar t testi yöntemi tercih edilmiş, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir (Çizelge 19). Katılımcıların dil öğrenme inanışlarına ait tercihlerinde ikinci yabancı dili bilenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($t=2.833$, $p=.005$). Dil öğrenme inanışlarının faktörleri arasında yer alan yabancı dil eğitimi ($t=2.250$, $p=.026$), dil öğrenme yapısı ($t=-2.609$, $p=.010$) ve güdülenme ve beklentiler ($t=2.734$, $p=.007$) faktörlerinde ikinci yabancı dil bilenler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle bu üç faktörde ikinci yabancı dil bilenlerin dil öğrenme inanışlarına ait puanları, ikinci yabancı dili bilmeyenlere oranla istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Çizelge 19. BALLI Puanlarının İkinci Yabancı Dile Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		Fark	
						t	sd		
BALLI	E	102	3,64	,23	,02	2,833	188	,005	E>H
	H	88	3,54	,27	,03				
YDE	E	102	3,50	,37	,04	2,250	188	,026	E>H
	H	88	3,38	,34	,04				
DÖZ	E	102	3,37	,41	,04	,723	188	,471	
	H	88	3,33	,40	,04				
DÖY	E	102	3,63	,40	,04	2,609	188	,010	E>H
	H	88	3,47	,47	,05				

Çizelge 19. Devamı									
ÖİS	E	102	3,49	,32	,03	1,298	188		,196
	H	88	3,42	,42	,04				
GB	E	102	4,49	,32	,03	2,734	188		,007
	H	88	4,35	,37	,04				

YDE: Yabancı Dil Eğitimi, DÖZ: Dil Öğrenme Zorluğu, DÖY: Dil Öğrenme Yapısı, ÖİS: Öğrenme ve İletişim Stratejileri, GB: Güdülenme ve Beklentiler

4.2.4. İngilizce Eğitimi Süresinin Dil Öğrenme İnanışlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların İngilizce eğitimi süreleri ile BALLI'de ifade ettikleri görüşler arasında fark olup olmadığı ve farkın anlamlılığın test edilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Çizelge 20 incelendiğinde BALLI'nin tamamında ve faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bir başka deyişle öğrencilerin dil öğrenme inanışları, İngilizce eğitimi süreleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Çizelge 20. BALLI Puanlarının İngilizce Eğitimi Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var. Kar.	Anova Sonuçları				
						KT	Sd	KO	F	p
BALLI	1-4 yıl	33	3.62	.23	Gruplar Arası	.075	3	.025	.378	.769
	5-8 yıl	20	3.62	.23	Gruplar İçi	12.240	186	.066		
	9-12 yıl	123	3.59	.25	Toplam	12.315	189			
	13 üstü	14	3.55	.38						
YDE	1-4 yıl	33	3.45	.35	Gruplar Arası	.172	3	.057	.439	.725
	5-8 yıl	20	3.46	.34	Gruplar İçi	24.262	186	.130		
	9-12 yıl	123	3.45	.35	Toplam	24.434	189			
	13 üstü	14	3.34	.51						
DÖZ	1-4 yıl	33	3.44	.35	Gruplar Arası	.088	3	.063	.733	.745
	5-8 yıl	20	3.39	.32	Gruplar İçi	28.367	186	.145		
	9-12 yıl	123	3.33	.45	Toplam	28.459	189			
	13 üstü	14	3.31	.55						
DÖY	1-4 yıl	33	3.54	.41	Gruplar Arası	.043	3	.014	.072	.975
	5-8 yıl	20	3.55	.34	Gruplar İçi	36.673	186	.197		
	9-12 yıl	123	3.56	.46	Toplam	36.716	189			
	13 üstü	14	3.51	.48						
ÖİS	1-4 yıl	33	3.52	.30	Gruplar Arası	.801	3	.267	1.980	.118
	5-8 yıl	20	3.61	.49	Gruplar İçi	25.081	186	.135		
	9-12 yıl	123	3.43	.35	Toplam	25.882	189			
	13 üstü	14	3.38	.45						
GB	1-4 yıl	33	4.44	.33	Gruplar Arası	.511	3	.170	1.412	.241
	5-8 yıl	20	4.30	.23	Gruplar İçi	22.427	186	.121		
	9-12 yıl	123	4.43	.36	Toplam	22.938	189			
	13 üstü	14	4.54	.36						

YDE: Yabancı Dil Eğitimi, DÖZ: Dil Öğrenme Zorluğu, DÖY: Dil Öğrenme Yapısı, ÖİS: Öğrenme ve İletişim Stratejileri, GB: Güdülenme ve Beklentiler

4.3.Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların dil öğrenme stratejileri SILL'e ait bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, telafi stratejileri, üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere 6 faktöre göre değerlendirilmiştir. Ölçekteki her faktöre ait maddelerin ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve maddeler ortalamalarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Çizelge 21'de SILL'in tamamına ve faktörlere ait ortalamalar yer almaktadır. SILL'in tamamının ortalaması 3.50 olarak bulunmuştur. Ölçeğin en yüksek ortalamaya sahip faktörü üst bilişsel stratejiler faktörü ($\bar{X}= 3.72$) iken, en düşük ortalamaya sahip faktörü ise duyuşsal stratejiler faktörüdür ($\bar{X}= 3.06$).

Çizelge 21. SILL'e Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Faktörler	\bar{X}	Ss
Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Tamamı)	3.50	.44
Bilişsel Stratejiler	3.58	.53
Bellek Stratejileri	3.36	.73
Telafi Stratejileri	3.64	.53
Üst Bilişsel Stratejiler	3.72	.49
Duyuşsal Stratejiler	3.06	.57
Sosyal Stratejiler	3.46	.67

Çizelge 22'de katılımcıların bellek stratejileri faktörüne ait maddelere ilişkin tercihleri incelendiğinde bilinenler ile yeni öğrenilenler arasında ilişki kurma stratejisinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların %74,8'i bu stratejiyi kullandıklarını ifade etmiştir. Yeni öğrenilen bir sözcüğü kullanılabileceği bir durum ya da sahne içerisinde kullanarak hatırlama stratejisini kullananların oranı %65,3'tür. Benzer şekilde bir kelimeyi akılda tutmak için bir resim veya şekille bağlantı kurma stratejisini kullananların oranı da %65,8'dir. Öğrenilen yeni kelimeleri hatırlamak için cümle içerisinde kullanma stratejisini tercih edenlerin oranı ise %65,3'tür. Yeni kelime veya kelime gruplarını ilk karşılaşıldığı yerler ile eşleştirerek kodlama stratejisini kullananların oran %51,5'tir. Derste öğrendiklerini sık sık tekrar etme stratejisini kullananlar ise %42,6 oranındadır. Bu faktöre ait diğer maddelerde yer alan stratejiler katılımcılar tarafından diğer stratejilere oranla daha az kullanılmaktadır. Yeni kelimeleri ses benzerliği olan kelimelerle eşleştirme stratejisi % 34,8 oranında, yeni kelimeleri küçük kâğıtlara yazarak akılda tutma stratejisi %31,6 oranında, yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihinde canlandırma stratejisi ise %29,6 oranında kullanılmaktadır.

Çizelge 22. SILL'in Bellek Stratejileri Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
1. İngilizcede bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım	-	4,2	17,9	41,1	33,7	3,97	,99
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	2,6	12,6	19,5	37,4	27,9	3,75	1,08
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	2,1	13,7	18,4	44,7	21,1	3,69	1,02
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım	4,2	7,4	23,2	47,9	17,4	3,67	,99
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	3,7	17,9	26,8	32,6	18,9	3,45	1,10
8. İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	4,2	29,5	23,7	34,7	7,9	3,13	1,06
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	7,4	35,3	22,6	15,3	19,5	3,04	1,26
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	18,9	23,7	25,8	19,5	12,1	2,82	1,28
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	13,2	32,6	21,6	26,3	6,3	2,80	1,16

Çizelge 23'te katılımcıların bilişsel stratejiler faktörü altındaki maddelere ilişkin tercihlerine bakıldığında TV'de İngilizce program ya da filmler izleme stratejisinin en sık kullanılan strateji olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların %70,6'sı bu stratejiyi kullandığını belirtmiştir. Kelime kelime çeviri yapmayanların oranı ise yaklaşık %50'dir. Ayrıca, katılımcıların İngilizce sohbetleri başlatma stratejisi hariç bütün stratejileri %50 ve daha yukarı oranlarda kullandıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra bilişsel stratejilerde kararsızların oranının çoğu maddede yaklaşık olarak %30 oranında olmasının bu stratejilerin ortalamalarını düşürdüğü gözlenmiştir. Örneğin İngilizce okumaktan hoşlanırım ifadesine katılanlar %52,5 oranındayken kararsızların oranının %30,5 oranında olduğu görülmüştür.

Çizelge 23. SILL'in Bilişsel Stratejiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
15. T.V.'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	1,1	15,3	13,2	33,2	37,4	3,91	1,10
21. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	2,1	5,3	30,0	41,1	21,6	3,75	,93
12. Anadilimde bulunmayan İngilizcedeki "th /q / hw " gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	1,1	9,5	21,0	52,6	15,8	3,73	,88
18. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	2,6	5,3	26,3	48,9	16,8	3,72	,90
11. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	3,7	6,8	26,8	42,6	20,0	3,68	,99
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	3,2	6,3	27,9	45,8	16,8	3,66	,93
19. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.	1,1	16,8	24,7	39,5	17,9	3,56	1,00
16. İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1,1	15,8	30,5	32,1	20,5	3,55	1,02
10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım	4,2	12,6	25,8	44,7	12,6	3,49	1,01
20. İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	4,2	12,1	27,9	44,2	11,6	3,46	,99
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım	6,8	11,6	29,5	33,2	18,9	3,46	1,13
17. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	3,2	14,7	30,5	36,8	14,7	3,45	1,02
14. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	3,2	13,7	36,8	28,9	17,4	3,44	1,03
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	5,8	15,8	27,9	34,7	15,8	3,40	1,10

Çizelge 24'te katılımcıların telafi stratejileri faktörüne ilişkin tercihleri incelendiğinde, bilinmeyen İngilizce kelimeleri tahmin ederek bulmaya çalışanların oranının %67,9 olduğu görülmektedir. İngilizce konuşurken hatırlanmayan sözcüğü el ve kol hareketleriyle anlatma stratejisini kullananların oranı %59,7, herhangi bir kelimeyi hatırlayamayıp aynı anlamda bir başka kelimeyi ya da ifadeyi kullananların oranı ise %61,9'dur. Okurken bilmediği kelimelere sözlükten bakmadan okumayı sürdürenlerin oranı ise %64,7'dir. Konuşma sırasında karşısındakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışanların oranı %59,5, doğru kelimeyi bilmeyip yeni sözcükler uydurma stratejisini kullananların oranı ise %47,9 dur.

Çizelge 24. SILL'in Telafi Stratejileri Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
24. Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	,5	3,7	27,9	42,1	25,8	3,89	,85
25. İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1,1	10,5	28,9	33,7	25,8	3,73	1,00
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1,1	8,9	27,9	45,3	16,8	3,68	,90
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	2,1	10,5	22,6	48,9	15,8	3,66	,94
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1,6	9,5	29,5	45,8	13,7	3,61	,90
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum	5,8	19,5	26,8	33,7	14,2	3,31	1,12

Çizelge 25'te katılımcıların üst bilişsel stratejiler faktörüne ilişkin tercihleri incelendiğinde İngilizce konuşan bir kişiyi duyduğunda dikkatini verme stratejisini kullananların oranının %90 olduğu görülmektedir. İngilizceyi nasıl daha iyi öğreneceğini araştıranların oranı %85,2 iken, yaptığı hataları fark ederek düzeltme yoluna gidenlerin oranı %76,9'dur. Katılımcıların %72,6 'sı İngilizcedeki ilerlemelerini değerlendirmekte ve %62,6'sı becerilerinin nasıl gelişeceğine ilişkin hedefler belirlemektedir. İngilizcesini kullanmak için her fırsatı değerlendirenlerin oranı %56,8, İngilizce okumak için fırsat yaratanların oranı %54,3, İngilizce konuşabileceği kişiler ile tanışmak için fırsat kollayanların oranı ise 50,6'dır. İngilizce çalışmak için zamanını planlayanların oranı ise %30' da kalmıştır.

Çizelge 25. SILL'in Üst Bilişsel Stratejiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
32. İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	-	2,1	7,9	52,6	37,4	4,25	,69
33. "İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim? " sorusunun yanıtını araştırırım.	-	,5	14,2	44,7	40,5	4,25	,71

Çizelge 25. Devamı

31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	,5	3,2	19,5	58,9	17,9	3,91	,74
38. İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	-	5,8	21,6	56,3	16,3	3,83	,77
37. İngilizcede becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	-	6,3	31,1	42,1	20,5	3,77	,85
30. İngilizcemi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	2,1	3,7	37,4	42,1	14,7	3,64	,85
36. İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	4,2	8,9	32,6	41,1	13,2	3,50	,97
35. İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1,6	15,8	32,1	33,2	17,4	3,49	1,01
34. İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	10,5	23,2	36,3	24,7	5,3	2,91	1,05

Duyuşsal stratejiler, dil öğrenme stratejileri arasında en düşük ortalamaya sahip stratejilerdir. Çizelge 26'da katılımcıların duyuşsal stratejiler faktörüne ilişkin tercihleri incelendiğinde yanlış yapma kaygısına rağmen İngilizce konuşmaya devam edeceklerini ifade edenlerin oranının %70, İngilizce konuşurken kaygılı ve gergin olduğunu anlayıp rahatlamaya çalışanların oranının ise %68,5 olduğu belirlenmiştir. Bu maddeden sonra katılımcıların verdikleri olumlu cevapların oranı %50'nin altına doğru gerilemektedir. İngilizce çalışırken gergin ya da kaygılı olup bunun farkına varanların oranı %46,9, İngilizce çalışırken hissettiklerini başkasına anlatanların oranı %28,4, duygularını bir yere not edenlerin oranı ise %12,6'dır.

Çizelge 26. SILL'in Duyuşsal Stratejiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle		Kararsızım	Kesinlikle		\bar{X}	Ss
	Katılmıyorum	Katılmıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	2,1	8,4	19,5	50,5	19,5	3,77	,93
39. İngilizcemi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	8,4	11,6	20,5	43,2	16,3	3,47	1,15
42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	7,4	18,4	27,4	41,1	5,8	3,19	1,04
41. İngilizcede başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	11,1	22,6	27,4	33,7	5,3	2,99	1,11
44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	8,4	27,9	35,3	18,9	9,5	2,93	1,09
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	44,2	26,3	16,3	6,8	5,8	2,03	1,19

Çizelge 27’de katılımcıların sosyal stratejiler faktörüne ilişkin tercihleri incelendiğinde, İngilizce konuşanların kültürleri hakkında bilgi edinmeye çalışanların oranının %67,9, karşısında konuşan kişinin söylediklerini anlamadığında ondan daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isteyenlerin oranının ise %69,5 olduğu görülmektedir. Derslerde İngilizce sorular sorma stratejisini kullananların oranı %53,6, okulda arkadaşları ile İngilizce konuşanların oranı ise %51,1’dir. Konuşurken karşısındakinden kendisinin yanlışlarını düzeltmesini isteyenlerin oranı ise %41,5’tir.

Çizelge 27. SILL’in Sosyal Stratejiler Faktörüne Ait Frekanslar, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{X}	Ss
50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	3,2	10,0	18,9	46,3	21,6	3,74	1,01
45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	4,7	6,3	19,5	52,6	16,8	3,71	,98
9. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	4,7	9,5	32,1	38,9	14,7	3,49	1,01
48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	5,3	11,6	35,3	35,3	12,6	3,39	1,02
47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	7,4	12,6	28,9	37,9	13,2	3,38	1,09
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	10,0	23,2	25,3	28,9	12,6	3,11	1,19

4.4. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İkinci Yabancı Dil ve İngilizce Eğitimi Süresi Değişkenlerinin Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine Etkilerine İlişkin Bulgular

4.4.1. Cinsiyetin Dil Öğrenme Stratejilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Dil öğrenme stratejilerinde cinsiyet faktörüne göre kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($t=-2.020$, $p=.045$). Dil öğrenme stratejilerinin faktörleri arasında yer alan bellek stratejileri ($t= -3.820$, $p=.002$), bilişsel stratejiler ($t=-2.056$, $p=.041$) ve duyuşsal stratejiler ($t= -2.142$, $p=.034$) faktörlerinde de kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (Çizelge 28).

Çizelge 28. Katılımcıların SILL Puanlarının Cinsiyet'e Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi			Fark
						t	sd	p	
SILL	K	138	4,44	,35	,03	-2,020	188	,045	K>E
	E	52	3,40	,47	,07				
BS	K	138	3,54	,42	,04	-3,082	188	,002	K>E
	E	52	3,11	,79	,11				
BİS	K	138	3,47	,69	,06	-2,056	188	,041	K>E
	E	52	3,46	,56	,08				
TS	K	138	3,62	,54	,05	1,147	188	,253	
	E	52	3,72	,54	,07				
ÜBS	K	138	3,75	,50	,04	-1,149	188	,252	
	E	52	3,66	,49	,07				
DS	K	138	3,12	,54	,05	-2,142	188	,034	K>E
	E	52	2,92	,65	,09				
SS	K	138	3,47	,71	,06	-,066	188	,947	
	E	52	3,46	,63	,09				

BS: Bellek Stratejileri, BİS: Bilişsel Stratejiler, TS: Telafi Stratejileri, ÜBS: Üst Bilişsel Stratejiler, DS: Duyuşsal Stratejiler, SS: Sosyal Stratejiler

4.4.2. Sınıf Düzeyinin Dil Öğrenme Stratejilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile SILL'e ait faktörler arasında fark olup olmadığının ve farkın anlamlılığının test edilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır. Çizelge 29 incelendiğinde SILL'e ait faktörlerden bilişsel stratejiler ($F=11.213$, $p=.000$), telafi stratejileri ($F=5.503$, $p=.001$) ve sosyal stratejilerde ($F=3.073$, $p=.029$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi gruplar arasında farkın olduğunu incelemek için tamamlayıcı hesaplar yapılmıştır. Varyansın homojenliği için Levene ve farklar için Post-hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansları homojen dağılımlar için Post-hoc testlerinden Scheffe dağılmayanlar için Tamhane T2 testi uygulanmıştır (Çizelge 30).

Çizelge 29. SILL Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anova Sonuçları										
	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. Kar.	KT	Sd	KO	F	P
SILL	1. sınıf	49	3,49	,44	Gruplar Arası	1,360	3	,453	2,382	,071
	2. sınıf	43	3,39	,36	Gruplar İçi	35,408	186	,190		
	3. sınıf	49	3,49	,53	Toplam	36,768	189			
	4. sınıf	49	3,63	,39						
BS	1. sınıf	49	3,45	,62	Gruplar Arası	3,192	3	1,064	1,987	,117
	2. sınıf	43	3,13	,80	Gruplar İçi	99,594	186	,535		
	3. sınıf	49	3,44	,73	Toplam	102,785	189			
	4. sınıf	49	3,44	,78						
BiS	1. sınıf	49	3,50	,47	Gruplar Arası	8,203	3	2,734	11,213	,000
	2. sınıf	43	3,38	,35	Gruplar İçi	45,357	186	,244		
	3. sınıf	49	3,52	,62	Toplam	53,561	189			
	4. sınıf	49	3,93	,49						
TS	1. sınıf	49	3,64	,57	Gruplar Arası	4,427	3	1,476	5,503	,001
	2. sınıf	43	3,44	,31	Gruplar İçi	49,878	186	,268		
	3. sınıf	49	3,60	,56	Toplam	54,305	189			
	4. sınıf	49	3,87	,56						
ÜBS	1. sınıf	49	3,72	,55	Gruplar Arası	,204	3	,068	,274	,844
	2. sınıf	43	3,68	,41	Gruplar İçi	46,204	186	,248		
	3. sınıf	49	3,73	,56	Toplam	46,408	189			
	4. sınıf	49	3,77	,44						
DS	1. sınıf	49	3,13	,51	Gruplar Arası	,757	3	,252	,752	,522
	2. sınıf	43	2,97	,65	Gruplar İçi	62,380	186	,335		
	3. sınıf	49	3,11	,61	Toplam	63,136	189			
	4. sınıf	49	3,03	,54						
SS	1. sınıf	49	3,39	,58	Gruplar Arası	4,255	3	1,418	3,073	,029
	2. sınıf	43	3,74	,69	Gruplar İçi	85,842	186	,462		
	3. sınıf	49	3,40	,66	Toplam	90,096	189			
	4. sınıf	49	3,37	,76						

BS: Bellek Stratejileri, BiS: Bilişsel Stratejiler, TS: Telafi Stratejileri, ÜBS: Üst bilişsel Stratejiler, DS: Duyuşsal Stratejiler, SS: Sosyal Stratejiler

Çizelge 30. Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc Analizleri

	Levene istatistiği	sd1	sd2	p	Post-Hoc
BiS	4,245	3	186	,006	Tamhane T2
TS	4,486	3	186	,005	Tamhane T2
SS	,852	3	186	,467	Scheffe

SILL'in bilişsel stratejiler faktörüne ilişkin puanların sınıf düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Tamhane T2 testi yapılmıştır. Tamhane T2 testi sonuçlarına göre 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bu faktöre verdikleri cevaplar ile 1,2 ve 3. sınıfa devam eden öğrencilerin cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu fark 4. sınıftaki öğrencilerin lehinedir. Bir başka deyişle 4. sınıftaki öğrencilerin bu faktöre ilişkin görüşlerine ait puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı biçimde diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir (Çizelge 31).

Çizelge 31. Katılımcıların Bilişsel Stratejiler Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane T2 Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
BİS	1. sınıf	2. sınıf	,12674	,08600	,607
		3. sınıf	-,01850	,11098	1,000
		4. sınıf	-,42622*	,09692	,000
	2. sınıf	1. sınıf	-,12674	,08600	,607
		3. sınıf	-,14524	,10268	,652
		4. sınıf	-,55295*	,08730	,000
	3. sınıf	1. sınıf	,01850	,11098	1,000
		2. sınıf	,14524	,10268	,652
		4. sınıf	-,40771*	,11199	,003
	4. sınıf	1. sınıf	,42622*	,09692	,000
		2. sınıf	,55295*	,08730	,000
		3. sınıf	,40771*	,11199	,003

SILL'in telafi stratejileri faktörüne ilişkin puanlarının sınıf düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane T2 testi sonuçlarına göre, 4. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin bu faktöre verdikleri cevaplar ile 2. sınıfa devam eden öğrencilerin cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu fark 4. sınıftaki öğrencilerin lehinedir. Bir başka deyişle 4. sınıftaki öğrencilerin bu faktöre ilişkin görüşlerine ait puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı biçimde 2. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir (Çizelge 32).

Çizelge 32. Katılımcıların Telafi Stratejileri Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane T2 Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
TS	1. sınıf	2. sınıf	,19512	,09454	,229
		3. sınıf	,03571	,11447	1,000
		4. sınıf	-,23639	,11444	,225
	2. sınıf	1. sınıf	-,19512	,09454	,229
		3. sınıf	-,15941	,09289	,433
		4. sınıf	-,43151*	,09286	,000
	3. sınıf	1. sınıf	-,03571	,11447	1,000
		2. sınıf	,15941	,09289	,433
		4. sınıf	-,27211	,11308	,103
	4. sınıf	1. sınıf	,23639	,11444	,225
		2. sınıf	,43151*	,09286	,000
		3. sınıf	,27211	,11308	,103

SILL'in sosyal stratejiler faktörüne ilişkin puanların sınıf düzeyine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 2. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin bu faktöre verdikleri cevaplar ile 4. sınıfa devam eden öğrencilerin cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark

vardır (Çizelge 33). Bu fark 4. sınıftaki öğrencilerin lehinedir. Bir başka deyişle 2. sınıftaki öğrencilerin bu faktöre ilişkin görüşlerine ait puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı biçimde 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin puanlarından daha düşüktür. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir.

Çizelge 33. Katılımcıların Sosyal Stratejiler Faktörüne İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
SS	1. sınıf	2. sınıf	-.34963	.14196	.112
		3. sınıf	-.00340	.13725	1.000
		4. sınıf	.02449	.13725	.998
	2. sınıf	1. sınıf	.34963	.14196	.112
		3. sınıf	.34623	.14196	.118
		4. sınıf	.37412	.14196	.047
	3. sınıf	1. sınıf	.00340	.13725	1.000
		2. sınıf	-.34623	.14196	.118
		4. sınıf	.02789	.13725	.998
	4. sınıf	1. sınıf	-.02449	.13725	.998
		2. sınıf	-.37412	.14196	.047
		3. sınıf	-.02789	.13725	.998

4.4.3. İkinci Yabancı Dilin Dil Öğrenme Stratejilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların ikinci yabancı dil bilme durumlarına göre dil öğrenme stratejilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Çizelge 34. SILL Puanlarının İkinci Yabancı Dile Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	P
SILL	E	102	3,55	,46	,05	1,431	188	,154
	H	88	3,45	,41	,04			
BS	E	102	3,45	,78	,08	1,694	188	,092
	H	88	3,27	,67	,07			
BİS	E	102	3,63	,56	,06	1,134	188	,258
	H	88	3,54	,49	,05			
TS	E	102	3,66	,55	,05	,295	188	,768
	H	88	3,63	,52	,06			
ÜBS	E	102	3,78	,48	,05	1,478	188	,141
	H	88	3,67	,51	,05			
DS	E	102	3,07	,60	,06	,082	188	,935
	H	88	3,06	,56	,06			
SS	E	102	3,52	,67	,07	1,013	188	,312
	H	88	3,41	,71	,08			

Çizelge 34. Devamı

YDE: Yabancı Dil Eğitimi, DÖZ: Dil Öğrenme Zorluğu, DÖY: Dil Öğrenme Yapısı, ÖİS: Öğrenme ve İletişim Stratejileri, GB: Güdülenme ve Beklentiler, BS: Bellek Stratejileri, BİS: Bilişsel Stratejiler, TS: Telafi Stratejileri, ÜBS: Üst Bilişsel Stratejiler, DS: Duyuşsal Stratejiler, SS: Sosyal Stratejiler

4.4.4. İngilizce Eğitimi Süresinin Dil Öğrenme Stratejilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların İngilizce eğitim süreleri ile SILL'de ifade ettikleri görüşleri arasında fark olup olmadığı ve farkın anlamlılığın test edilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Çizelge 35 incelendiğinde ölçeğin SILL'in tamamında ve faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle öğrencilerin dil öğrenme stratejileri dil eğitimi süreleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Çizelge 35. SILL Puanlarının İngilizce Eğitimi Süresine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anova Sonuçları										
	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. Kar.	KT	Sd	KO	F	p
SILL	1-4 yıl	33	3.55	.37	Gruplar Arası	1.097	3	.366	1.907	.130
	5-8 yıl	20	3.66	.38	Gruplar İçi	35.671	186	.192		
	9-12 yıl	123	3.45	.46	Toplam	36.768	189			
	13 üstü	14	3.64	.50						
BS	1-4 yıl	33	3.42	.65	Gruplar Arası	.920	3	.307	.560	.642
	5-8 yıl	20	3.51	.59	Gruplar İçi	101.865	186	.548		
	9-12 yıl	123	3.32	.75	Toplam	102.785	189			
	13 üstü	14	3.48	1.01						
BİS	1-4 yıl	33	3.70	.45	Gruplar Arası	2.207	3	.736	2.664	.059
	5-8 yıl	20	3.79	.36	Gruplar İçi	51.354	186	.276		
	9-12 yıl	123	3.51	.55	Toplam	53.561	189			
	13 üstü	14	3.73	.68						
TS	1-4 yıl	33	3.67	.55	Gruplar Arası	.647	3	.216	.748	.525
	5-8 yıl	20	3.78	.40	Gruplar İçi	53.658	186	.288		
	9-12 yıl	123	3.61	.54	Toplam	54.305	189			
	13 üstü	14	3.74	.61						
ÜBS	1-4 yıl	33	3.72	.49	Gruplar Arası	1.775	3	.592	2.466	.064
	5-8 yıl	20	3.85	.49	Gruplar İçi	44.633	186	.240		
	9-12 yıl	123	3.68	.49	Toplam	46.408	189			
	13 üstü	14	4.02	.48						
DS	1-4 yıl	33	3.15	.51	Gruplar Arası	1.900	3	.633	1.923	.127
	5-8 yıl	20	3.31	.42	Gruplar İçi	61.237	186	.329		
	9-12 yıl	123	3.00	.61	Toplam	63.136	189			
	13 üstü	14	3.05	.54						

Çizelge 35. Devamı

	1-4 yıl	33	3.40	.88	Gruplar Arası	.342	3	.114	.236	.871
SS	5-8 yıl	20	3.50	.50	Gruplar İçi	89.754	186	.483		
	9-12 yıl	123	3.47	.68	Toplam	90.096	189			
	13 üstü	14	3.58	.50						

BS: Bellek Stratejileri, BİS: Bilişsel Stratejiler, TS: Telafi Stratejileri, ÜBS: Üst Bilişsel Stratejiler, DS: Duyuşsal Stratejiler, SS: Sosyal Stratejiler

4.5.Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarının Dil Öğrenme Stratejileri İle İlişkisine Dair Bulgular

BALLI'ye ve SILL'e ait faktörlerin puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemek için Pearson çarpım-moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplamanın yapılması için faktörlerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Çizelge 36). Tek örneklem K-S sınaması, katılımcıların verilerinin tanımlanmış bir ana kitle içinde normal olasılık dağılımına uyumluluk gösterip göstermediğini sınamak için kullanılmıştır. Test sonuçları faktörlere ait puanların normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Çizelge 36. BALLI'nin ve SILL' in Faktörlerine Ait Normallik Testi Sonuçları

	BALLI					SILL						
	Yabancı Dil Eğitimi	Dil Öğrenme Zorluğu	Dil Öğrenme Yapısı	Öğrenme ve İletişim Stratejileri	Güdülenme ve Beklentiler	Bilişsel Stratejiler	Bellek Stratejileri	Telafi Stratejileri	Üst bilişsel Stratejiler	Duyuşsal Stratejiler	Sosyal Stratejiler	
N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	
Parametreler	x	3,44	3,35	3,55	3,45	4,42	3,36	3,58	3,64	3,72	3,06	3,46
	s	,359	,410	,440	,370	,348	,737	,532	,536	,495	,577	,690
K-Smirnov Z		,777	1,06	1,21	1,06	1,69	1,06	1,53	1,99	1,96	1,09	1,24
p		,581	,204	,104	,207	,061	,205	,088	,091	,220	,181	,135

Çizelge 37. BALLI'ye ve SILL'e ait Faktör Puanlarının Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayıları

	BİS	BS	TS	ÜBS	DS	SS
YDE	,188**	,145*	,115	,167*	-,109	,165*
DÖZ	,253**	,209**	,365**	,204**	,099	,131
DÖY	,256**	,096	,213**	,158*	-,062	,119
ÖİS	,353**	,166*	,118	,230**	,087	,199**
GB	,319**	,228**	,154*	,307**	,010	,285**

*.05 düzeyinde anlamlı , **.01düzeyinde anlamlı

YDE: Yabancı Dil Eğitimi, DÖZ: Dil Öğrenme Zorluğu, DÖY: Dil Öğrenme Yapısı, ÖİS: Öğrenme ve İletişim Stratejileri, GB: Güdülenme ve Beklentiler, BİS: Bilişsel Stratejiler, BS: Bellek Stratejileri, TS: Telafi Stratejileri, ÜBS: Üst Bilişsel Stratejiler, DS: Duyuşsal Stratejiler, SS: Sosyal Stratejiler

Faktörler arasında ilişkiler incelenirken korelasyon katsayısı; $r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki, $0.2-0.4$ arasında ise zayıf ilişki, $0.4-0.6$ arasında ise orta düzeyde ilişki, $0.6-0.8$ arasında ise yüksek düzeyde ilişki, $0.8 >$ ise çok yüksek ilişki olduğu yorumu yapılmıştır. Bu sınırlara göre Çizelge 37 incelendiğinde;

(1) Yabancı dil eğitimi faktörü ile bilişsel stratejiler arasında. 01 düzeyinde pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki; bellek stratejileri, üst bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler arasında. 05 düzeyinde pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

(2) Dil öğrenme zorluğu faktörü ile bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, üst bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri arasında. 01 düzeyinde pozitif yönde zayıf doğrusal ilişki gözlemlenmiştir.

(3) Dil öğrenme yapısı faktörü ile bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri arasında. 01 düzeyinde pozitif yönde zayıf doğrusal ilişki; üst bilişsel stratejiler arasında. 05 düzeyinde pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki gözlemlenmiştir.

(4) Öğrenme ve iletişim faktörü ile bilişsel stratejiler ve üst bilişsel stratejiler arasında. 01 düzeyinde pozitif yönde zayıf doğrusal ilişki; sosyal stratejiler arasında. 01 düzeyinde pozitif yönde çok zayıf doğrusal; bellek stratejileri ile. 05 düzeyinde pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

(5) Güdülenme ve beklentiler faktörü ile bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, üst bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler arasında. 01 düzeyinde pozitif yönde zayıf

doğrusal; telafi stratejileri arasında. 05 düzeyinde pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Tarama araştırması türünde olan bu çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Literatürde dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri konularında gerek Türkiye’de gerek yurtdışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak dil öğrenme inanışlarının ve dil öğrenme stratejilerinin birlikte incelendiği araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışmada dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri birlikte incelenmiştir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, ikinci yabancı dil, İngilizce eğitimi süresi değişkenlerinin dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejilerine etkileri de incelenmiştir. Araştırma sorularını temel alan bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

5.1.Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

BALLI’de yabancı dil eğitimi, dil öğrenme yapısı, öğrenme ve iletişim stratejileri, dil öğrenme zorluğu, güdülenme ve beklentiler olmak üzere 5 faktör bulunmaktadır. Araştırma sonucunda güdülenme ve beklentiler faktörünün diğer faktörler arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Chang ve Shen (2010) da araştırmalarında aynı sonucu elde etmiştir.

Bu çalışmanın yabancı dil eğitimi faktörüne ait sonuçları, öğretmen adaylarının çocukların yetişkinlere oranla yabancı dili daha kolay öğrenebileceklerine ilişkin güçlü inanişe sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonucun pek çok çalışmada da benzer olduğu gözlenmiştir (Abid, 2012; Suwanarak, 2012; Diab, 2006; Altan, 2006; Vibulphol, 2004; Oh, 1996; Truitt, 1995). Çocukların yetişkinlere oranla yabancı dili daha kolay öğrenebileceğine ilişkin güçlü inaniş Lenneberg (1967) tarafından ortaya atılan kritik dönem varsayımı ile paraleldir. Bu varsayım göre dil edinimi ergenlik döneminden sonra daha yavaş ve daha zor gerçekleşmektedir (Akt: Snow ve Hoefnagel, 1978). Türkiye’de İngilizce öğretiminin ilkökul 2.sınıf düzeyine indirgenmesi de kritik dönem varsayımının dikkate alındığını işaret etmektedir. Bu durumun gerek İngilizce öğretmenlerinde gerek öğrencilerde yabancı dil öğrenmenin erken yaşta daha kolay olduğu inanişını güçlendirerek, öğrenme ortamını pozitif yönde etkileyeceği düşünülebilir. Öte yandan yabancı dil

öğrenen yetişkinlerin, çocukların yabancı dil öğrenmede avantajlı olduklarına inanmalarının, onların yabancı dil öğrenmeye başladıklarında negatif tutum geliştirmelerine sebep olabileceği de göz önüne alınmalıdır (Bernat ve Llyod, 2007).

Öğretmen adaylarının herkesin yabancı dil öğrenebileceğine ilişkin güçlü inanışları çeşitli araştırmalarca da desteklenmiştir (Suwanarak, 2012; Bernat ve Llyod, 2007; Diab, 2006; Altan, 2006; Vibulphol, 2004; Yang, 1999). Bu durum yabancı dil öğrenmenin herkes için gerçekleştirilebilecek bir olgu olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Buna karşın bu araştırmada katılımcıların, “Ülkemdeki insanlar yabancı dil öğrenmede iyidirler” maddesine yönelik olumsuz görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Benzer şekilde Altan’ın (2006) araştırmasında da öğretmen adaylarının herkesin yabancı dil öğrenebileceği konusunda olumlu düşüncelerine karşın, Türklerin yabancı dil öğrenmede iyi oldukları inanışına katılmadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu inanışları, onların gelecekte yabancı dil öğrenenlere karşı düşük beklenti geliştirebileceğini ve öğrenenlerin bu durumdan olumsuz etkilenebileceğini düşündürmüştür.

Araştırmada, bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmenin daha kolay olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının güçlü inanışa sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı insanların yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip olduğunu düşünenlerin oranının da yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçların çeşitli araştırma sonuçları ile paralel olduğu belirlenmiştir (Abid, 2012; Bernat ve Llyod, 2007; Suwanarak, 2012; Vibulphol, 2004; Öz, 2007; Altan, 2006; Yang, 1992). Buna karşın, öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip olduklarına olan inanış düzeyleri düşüktür. Bazı araştırmalarda da (Abid, 2012; Öz, 2007; Park, 1994; Truitt, 1995; Yang, 1999) katılımcıların yabancı dil öğrenmede yetenekli olmaları konusunda olumsuz düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da, İngilizce öğretmen adaylarının çoğunluğunun bazı insanların yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip olduğunu düşünmesine karşın İngilizce öğrenmede kendi yeteneklerine ilişkin çok iyimser olmadıklarını işaret etmektedir. Horwitz de (1988) bu durumun sebebini katılımcıların yabancı dil öğrenme yetileri üzerinde kısmen olumsuz inanışa sahip olmalarına ve kendilerini “yalnızca dil öğrenmenin gereğini yapabilecek yeterlikte” değerlendirmelerine bağlamıştır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunluğu birden fazla dili konuşan kişileri zeki olarak değerlendirmiştir. Abid’in (2012) araştırma sonucunda da bu inanış düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Sadighi ve Yamini (2012) de iki veya daha

fazla dili konuşmanın zekâ düzeyi ile ilişkisini araştırmış ve bireylerin bilişsel gelişiminin konuştıkları dil sayısı ile ilişkili olduğuna dikkat çekmiştir. Diab (2006) ve Vibulphol (2004) ise araştırmalarında birden fazla dili konuşanların zeki olduğu inancının katılımcılarca desteklenmediğini belirlemiştir.

Araştırmada, birden fazla dili konuşan kişileri zeki olarak değerlendiren katılımcılar bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dil öğrenmenin daha kolay olduğu yönünde de olumlu görüş bildirmişlerdir. Bazı araştırma sonuçları (Cenoz ve Valencia, 1994; Swain vd., 1990) da bir yabancı dili konuşabilmenin ikinci bir dil edinimini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Akt: Sanz, 2000).

Çalışmada, öğretmen adaylarının matematik ve fen alanında iyi olan kişilerin yabancı dil öğreniminde iyi olmadıkları inancına katılmadıkları gözlenmiştir. Benzer araştırmalarda da bu inancın çoğunlukla desteklenmediği görülmüştür. Abid, 2012, Öz, 2007, Diab, 2006, Altan, 2006 ve Vibulphol' da 2004 araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Katılımcıların büyük çoğunluğunu kadınların oluşturduğu bu çalışmada, öğretmen adayları yabancı dil öğrenmede kadınların erkeklere göre daha iyi oldukları inancına katılmadıklarını ortaya koymuştur. Diab, 2006, Altan, 2006, Vibulphol, 2004, Siebert, 2003 ve Kim-Yoon'un, 2000 araştırmalarında da benzer sonuçlara rastlanmıştır.

Dil öğrenme yapısı faktörüne ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının çoğunluğunun İngilizce konuşmak için İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini bilmek gerektiği konusuna fikir birliğine sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde İngilizce öğrenmede kültürün önemine dikkat çeken çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Suwanarak, 2012; Abid, 2012; Bernat ve Llyod, 2007; Vibulphol, 2004). Bernat ve Llyod (2007) İngilizce öğrenmede İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini bilmenin önemli görülmesini, öğretmen adaylarının yabancı dilde etkili iletişimi sağlamada dilbilimsel bilginin yanı sıra pragmatik bilgiyi de önemli görmelerine bağlamıştır. Er de (2006) yabancı dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının yanı sıra öğretilen dile ait kültürel öğelerin de öğretim programlarına dâhil edilmesinin, öğrenmeyi daha zevkli ve anlamlı hale getirerek öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağına dikkat çekmiştir. Ayrıca Emmitt ve Komesaroff (2003) ve Schmidt (2000) de yabancı dil öğrenmede o dile ait kültürün öğretilmesinin, öğrenenlerin kültürlerarası iletişim kurmalarına katkı sağladığına ve yabancı dil öğretim programlarına kültür öğelerinin

de dâhil edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu benzer fikirler göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının dil öğretiminde kültürün önemli olduğuna inanmalarının, gelecekte yabancı dil öğrenenler açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenmede kültürün önemini vurgulayan öğretmen adayları, İngilizce konuşulan bir ülkede İngilizce öğrenmenin en iyi seçenek olduğu yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. İngilizcenin, İngilizce konuşulan bir ülkede daha kolay öğrenileceğini ortaya koyan benzer araştırmalar da mevcuttur (Abid, 2012; Bernat ve Gvozdenko, 2005; Vibulphol, 2004). İngilizceyi, İngilizce konuşulan bir ülkede öğrenmenin önemli olduğuna inanılması; öğretmen adaylarının öğrenenlerin İngilizceye ve İngiliz kültürüne mümkün olduğunca fazla maruz kalmalarını önemli gördüklerini ortaya koymuştur.

Katılımcıların yabancı dil öğrenmenin diğer dersleri öğrenmekten farklı olduğuna ilişkin inanış düzeyinin orta derecede olduğu görülmüştür. Abid (2012) de araştırmasında katılımcıların çoğunluğunun yabancı dil öğrenmenin fizik ve matematik gibi başka dersleri öğrenmekten tamamen farklı olduğuna inandıklarını tespit etmiştir. Vibulphol (2004) ise araştırmasında yer alan katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi diğer dersleri öğrenmeden farklı olarak değerlendirmediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmenin önemli bir kısmının kelime öğrenmeyle ilişkisi olduğu yönünde güçlü yönde inanışa sahip oldukları görülürken, dil bilgisi bilmenin ve çeviri yapmanın önemine ilişkin inanışlarının zayıf düzeyde olduğu gözlenmiştir. Abid, 2012, Altan, 2006, Vibulphol, 2004, Park, 1995, Yang, 1992 de araştırmalarında dil bilgisi bilmenin ve kelime öğrenmenin önemli olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada olduğu gibi çeviri yapmanın önemli olarak değerlendirilmediği araştırmalar (Öz 2007; Altan, 2006; Diab, 2006; Vibulphol, 2004; Park, 1995; Truitt, 1995; Yang, 1992) da mevcuttur. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, kelime bilgisinin önemli görüldüğü, dil bilgisi bilmenin ve çeviri yapmanın ise geri planda değerlendirildiği belirlenmiştir. Bu sonucun muhtemel nedeni olarak katılımcıların İngilizceyi dil bilgisi kurallarına ve kelime ezberlemeye öncelik veren geleneksel öğretim yaklaşımına göre öğrenmiş olabilecekleri düşünülmüştür. Böyle bir durumda yabancı dil öğrenenlerin iletişimsel aktivitelerde bulunmak yerine zamanlarının büyük bir kısmını dil bilgisi kurallarını öğrenmeye ve kelimeleri ezberlemeye ayırmış olmaları muhtemeldir. Bunun yanı sıra Türkiye’de yabancı dil yeterliğini ölçen merkezi sınavların dil bilgisi, kelime

bilgisi ve çeviri bilgisine odaklanmasının öğrenenlerin bu konulardaki inanışlarını yönlendirdiği düşünülebilir. Öte yandan öğretmen adaylarının kelime bilgisi, dil bilgisi veya çeviri bilgisinin tek biri üzerinde yoğunlaşmalarının gelecekte yabancı dil öğrenenleri olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğünde bu inanışlara ilişkin araştırma sonuçları önem taşımaktadır.

Öğrenme ve iletişim stratejilerine ilişkin araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tekrar ve pratiğe, mükemmel bir telaffuzla konuşmaya önem verdikleri belirlenmiş ve bu sonucun benzer araştırmalarca da desteklendiği görülmüştür (Abid, 2012; Bernat ve Llyod, 2007; Altan, 2006; Diab, 2000; Kim-Yoon, 2000; Kunt, 1997; Park, 1995; Truitt, 1995; Yang, 1992). Yabancı dil öğrenmenin genellikle tekrar ve pratik gerektirdiği düşünüldüğünde böyle bir sonucun çıkması muhtemeldir. Araştırmada olduğu gibi, İngilizceyi mükemmel bir telaffuzla konuşmanın önemli olarak değerlendirildiği çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Harmancı, 2013; Bernat ve Llyod, 2007; Park, 1995; Truitt, 1995; Yang, 1992). Ancak mükemmel bir telaffuzla konuşmanın katılımcılar tarafından önemli görülmesi, onların gelecekte yabancı dil öğrenenlerden mükemmel telaffuzla konuşmalarını beklmelerine sebep olabilir ve bu durum öğrenenleri özellikle öğrenme sürecinin başında olumsuz etkileyebilir.

Öğretmen adayları çoğunlukla anadili İngilizce olan kişilerle pratik yapmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Vibulphol (2004) ve Bernat ve Llyod (2007) de anadili İngilizce olan kişilerle pratik yapmanın yabancı dil öğrenenler açısından önemli olduğunu tespit etmiştir. Long (1981) da öne sürdüğü etkileşim hipotezinde, etkileşimin yabancı dil ediminde önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca Long (1981) öğrenilen yabancı dili anadili olarak konuşanlarla etkileşimin öğrenenlerin içsel öğrenme kapasitelerini ve seçici algılarını artırarak dil öğrenmeyi kolaylaştırdığına dikkat çekmiştir (Akt: Thu, 2009). Son yıllarda Türkiye’de İngilizce öğrenenlerin, anadili İngilizce olan yabancı dil öğretmenlerinin bulunduğu özel okullara ve kurslara eğilim göstermesi, yurt dışı yabancı dil eğitim programlarına olan taleplerinin artması İngilizceyi anadili olarak konuşanlarla etkileşime öğrenenlerce daha fazla önem verildiğini düşündürmektedir.

Çalışmada katılımcıların İngilizce bir sözcüğün bilinmemesi durumunda sözcüğün anlamının tahmin edilebilmesine ilişkin pozitif inanışa sahip oldukları görülmüştür. Bernat ve Llyod (2007) ve Diab (2006) da bu sonuca paralel sonuçlara ulaşmıştır. Herhangi bir şeyin İngilizce olarak doğru söylenene kadar söylenmemesi gerektiğine ilişkin görüş öğretmen adayları tarafından desteklenmemiştir. Benzer araştırmalarda da bu inanış katılımcılarca kabul görmemiştir (Bernat ve Llyod,

2007; Altan, 2006; Diab, 2006; Vibulphol, 2004). Bu sonuçlar araştırmalarda yer alan katılımcıların iletişimsel yaklaşıma uygun olarak değerlendirme yaptıklarını dūřündürmüřtür. İletişimsel yaklaşımda öğrenenlerin fikirlerini ortaya koymalarını sağlama, hatalarını belli bir düzeye kadar olumlu karşılama ve iletişim kurmada seçenekler sunma önem taşımaktadır (Freeman, 2000).

Öğretmen adaylarının hemen hemen yarısı başlangıç düzeyindeki öğrencilerin İngilizce öğrenirken hata yapmalarına izin verilirse bu öğrenciler için daha sonra doğru biçimde konuşmanın zor olacağına inanmaktadır. Bu inanişa ilişkin farklı araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Bazı araştırmalarda bu inanişın (Bernat ve Llyod, 2007) orta seviyede, bazı araştırmalarda ise (Abid, 2012; Turitt, 1995; Yang, 1992) yüksek seviyede desteklendiği görölmüştür. Amara (2015) bu tür farklı sonuçların alınmasının sebebini yabancı dil öğretiminde hatalarının ne zaman düzeltilmesi gerektiğinin tartışmalı bir konu olmasıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca Amara (2015) telaffuz ve dil bilgisi hatalarının erken düzeltilmesinin önemli göröldüğüne ancak iletişimsel açıdan ertelenmiş düzeltmenin tercih edildiğine dikkat çekmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaklaşık olarak üçte birinin İngilizce konuşmaktan çekindiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Vibulphol'un (2004) İngilizce öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmasının sonucuna paraleldir. Bazı araştırmalarda da İngilizce öğrenenlerin İngilizce konuşurken çekindikleri sonucu elde edilmiştir (Bernat ve Llyod, 2007; Park, 1995; Yang, 1992). İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce konuşurken çekindiklerini ortaya koyan araştırma sonucunun, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerle benzer olması şaşırtıcıdır. İngilizce öğretmenliğini meslek olarak seçmiş öğretmen adaylarının İngilizcede okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde yetkin olan kişiler olması gerektiği dūřünüldüęünde böyle bir sonuç beklenmemiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının mükemmel bir telaffuzla konuşmaya ilişkin güçlü yöndeki inanişlarının İngilizce konuşurken çekinmelerini üzerinde etkili olabileceğini dūřündürmüřtür.

Dil öğrenme zorluğuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının İngilizceyi iyi bir şekilde konuşabilecekleri konusunda iyimser oldukları görölmüştür. Benzer araştırmalarda da bu konuya ilişkin görüşlerin genellikle olumlu yönde olduğu belirlenmiştir (Hong, 2006; Altan, 2006; Vibulphol, 2004; Wang, 1996; Horwitz, 1988). Ayrıca bazı dillerin daha kolay öğrenildiği konusunda da öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun aynı fikirde olduğu gözlenmiştir. Ancak çeşitli araştırmalarda bazı dillerin daha kolay öğrenilebileceğine ilişkin inanişların birbirinden farklılık gösterdiği görölmüştür (Bernat ve Llyod, 2007; Diab, 2006; Hong,

2006; Vibulphol, 2004; Wang, 1996). Öte yandan öğretmen adayları İngilizceyi benzer araştırmalarda olduğu gibi orta derece zorlukta bir dil olarak değerlendirmiştir (Bernat ve Lyod, 2007; Hong, 2006; Diab, 2006; Vibulphol, 2004; Kim-Yoon, 2000; Kunt, 1997; Park,1995; Truitt, 1995; Yang,1992; Wang, 1996). Öğrenilen bir yabancı dilin zorluk düzeyine ilişkin inanışların hem öğrenenleri hem de öğretmenleri etkileyebileceği göz önüne alındığında bu inanışa ilişkin bulguların önemli olduğu düşünölebilir.

Katılımcıların çoğunluğu, İngilizcenin orta derece zorlukta bir dil olduğunu ve günde bir saat zaman ayrıldığında bir veya iki yılda öğrenilebileceğini düşünmektedir. Benzer araştırmaların sonuçlarında da İngilizce öğrenme süresinin çoğunlukla bir veya iki yıl olarak öngöröldüğu ancak bu sürenin bir ve beş yıl arasında değiştiği görölmüştür (Bernat ve Llyod, 2007; Hong, 2006; Diab, 2006; Vibulphol, 2004; Truitt, 1995; Horwitz, 1985). Yabancı dil öğrenenlerin o dilin öğrenilme süresine ilişkin inanışlarının, öğrenenleri farklı şekillerde etkileyebileceği düşünölebilir. Örneğin İngilizce öğrenmenin kolay olduğuna ve İngilizcenin kısa sürede öğrenilebildiğine ilişkin güçlü inanışa sahip olan öğrenenler kısa sürede başarı elde edemediklerinde bu durumdan olumsuz yönde etkilenebilirler. Öte yandan, İngilizce öğrenmenin çok zor olduğuna inanılması da öğrenenlerin endişe ve kaygı düzeyini artırarak öğrenmeleri üzerinde olumsuz etki yaratabilir. Bunlara ek olarak, öğretmen adaylarının İngilizcenin zorluk düzeyine ve öğrenilme süresine ilişkin inanışlarının da, gelecekte öğrenenlerin yabancı dil öğrenme süresine ilişkin beklentilerini etkileyebileceği düşünölebilir.

Araştırmada İngilizcede okuma yazmanın konuşma ve anlamadan daha kolay olduğuna ilişkin inanışın orta seviyede olduğu görölmüştür. Benzer şekilde İngilizcede okuma yazmanın anlamadan daha kolay olarak değerlendirildiğini ortaya koyan çeşitli araştırmalara da rastlanmıştır (Harmancı, 2013; Bernat ve Llyod, 2007; Diab, 2006; Truitt, 1995). Öte yandan öğretmen adaylarının İngilizce konuşmanın anlamadan daha kolay olduğuna ilişkin inanışa katılmadıkları gözlenmiştir. Böyle bir sonuç bazı araştırmalarda da görölmüştür (Hong, 2006; Diab, 2006; Wang,1996; Truitt, 1995). İngilizcede okuma ve yazma becerilerinin genellikle konuşmadan daha kolay olarak değerlendirilmesinin nedenlerinden biri Türkiye’de İngilizce öğretiminde okuma ve yazma becerilerine konuşmadan daha çok ağırlık verilmesi olabilir. Bir diğer neden de YDS, YÖKDİL gibi İngilizce yeterlik seviyesini ölçen merkezi sınavlarda konuşma ve yazma becerilerinin ölçölmemesi nedeniyle İngilizce öğrenenlerinin okuma ve yazma becerilerine daha çok yönelmiş olabilecekleri

olabilir. Sonuç olarak, araştırmada İngilizce konuşmanın katılımcılar tarafından zor bir beceri olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Bu nedenle yabancı dil öğrenenlerin konuşma becerisi kazanmalarını kolaylaştırmaya ihtiyaç olduğu düşünölebilir. İngilizce öğrenenlerin sınıf ortamları dışında genellikle İngilizce konuşma imkânı bulamamaları göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi artıran ve konuşmayı teşvik eden uygulamalara daha fazla yer vermeleri önem kazanmaktadır.

Güdülenme ve beklentiler faktörüne ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının İngilizceyi iyi konuşmayı öğrenmek konusunda güçlü yönde kanaatlerinin olduğu görölmüş ve bu sonuca paralel sonucun alındığı araştırmalara da rastlanmıştır (Abid, 2012; Bernat ve Llyod, 2007; Hong, 2006; Wang, 1996; Truitt, 1995; Vibulphol, 1992). İngilizcenin dünyada bilim, sanat, teknoloji ve eğitim gibi pek çok alanda ihtiyaç duyulan ortak dil olması böyle bir sonucun alınmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu İngilizceyi iyi derecede öğrenmenin iş bulma konusunda daha iyi fırsatlar yaratacağına inandıklarını ortaya koymuştur ve çeşitli araştırmalarda da benzer sonuçların alındığı görölmüştür (Altan, 2006; Hong, 2006; Kunt, 1997; Truitt, 1995; Park, 1995; Yang, 1992; Truitt, 1995). İngilizce bilmenin dünya çapındaki önemi düşünöldüğünde öğretmen adaylarının İngilizce bilmenin daha iyi iş fırsatları yaratacağına inanmaları onların araçsal motivasyona sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca araştırmada katılımcıların çoğunluğunun iyi derecede İngilizce konuşmayı öğrenmek, anadili İngilizce olan arkadaşlar edinmek ve anadili İngilizce olan bireyleri tanımak gibi öğrenilen dilin kültürüyle bütünleşme isteğinde oldukları görölmüştür. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının araçsal motivasyonun yanı sıra Gardner ve Lambert'in (1972) dikkat çektiği üzere amaçsal motivasyona da sahip olduklarını düşöndürmüştür (Akt: Ahmadi, 2011). Yabancı dil öğrenenlerin hem araçsal hem de amaçsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan benzer araştırmalara da rastlanmıştır (Bernat ve Llyod, 2007; Wang, 1996; Vibulphol, 2004).

5.2. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İkinci Yabancı Dil ve İngilizce Eğitimi Süresi Değişkenlerinin Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarına Etkilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların cinsiyetlerine göre dil öğrenme inanışlarında ve inanışlara ait faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde cinsiyetin dil öğrenme inanışları üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Chang ve Shen, 2010; Bernat ve Lloyd, 2007; Tercanlıoğlu, 2005). Öte yandan cinsiyetin dil öğrenme inanışları üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Yayla vd., 2016; Tang ve Tian, 2014; Öz, 2007; Siebert, 2003; Bacon ve Finnemann, 1992). Tang ve Tian (2014) cinsiyetin dil öğrenme inanışlarının faktörleri olan dil öğrenme zorluğu, öğrenme ve iletişim stratejileri, güdülenme ve beklentiler faktörleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tang ve Tian'ın (2014) araştırmasında erkeklerin dil öğrenme zorluğuna ilişkin güçlü inanışlarının olduğu görülürken, öğrenme ve iletişim stratejileri, güdülenme ve beklentiler faktörlerinde kadınların dil öğrenme inanışlarının daha güçlü olduğu gözlenmiştir.

Dil öğrenme inanışları sınıf düzeyine göre incelendiğinde yabancı dil eğitimi, öğrenme ve iletişim stratejileri ve güdülenme ve beklentiler faktörlerinde gruplar arasında daha üst sınıf düzeyinde olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça bazı dil öğrenme inanışlarına ilişkin tercihlerin değişebileceğine işaret etmiştir.

Öğretmen adaylarının ikinci yabancı dili bilip bilmemeleri ile dil öğrenme inanışlarının faktörleri arasında yer alan yabancı dil eğitimi, dil öğrenme yapısı, güdülenme ve beklentiler faktörleri arasında ikinci yabancı dil bilenler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu sonuç, ikinci yabancı dili konuşanların, yabancı dil öğrenirken kültürel öğrenmeye ve öğrenilen dili anadili olarak konuşanlarla iletişim kurmaya daha çok önem vermiş olabileceklerini düşündürmektedir. Ayrıca, katılımcıların İngilizce eğitimi sürelerine göre dil öğrenme inanışlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

5.3.Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

SILL'de üst bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, bilişsel stratejiler, sosyal stratejiler, bellek stratejileri ve duyuşsal stratejiler olmak üzere 6 faktör yer almaktadır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini genel olarak sık kullandıkları belirlenmiştir. Dil öğrenme stratejileri kullanılma sıklığına göre sıralandığında ilk sırada üst bilişsel stratejilerin yer aldığı görülmüştür. Üst bilişsel stratejileri sırasıyla telafi stratejileri, bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, sosyal stratejiler ve duyuşsal stratejiler izlemiştir.

Dil öğrenme stratejileri arasında en sık kullanılan stratejiler olarak belirlenen üst bilişsel stratejiler planlama, organize etme, izleme ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri kapsamaktadır (Oxford,1990).Yang'a (1999) göre üst bilişsel stratejiler yabancı dil öğrenme sürecinde 'yürütücü bilişi' harekete geçirmektedir. Meskhat ve Saeb (2014) de üst bilişsel stratejilerin öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olduğuna dikkat çekmiştir. Oxford'a (1990) göre de üst bilişsel stratejiler öğrenenlerin yabancı dili etkin bir şekilde kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Riazi ve Rahimi (2005) de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde, öğrenenlerin hedef dili kullanabilecekleri ortamların sınırlı olması nedeniyle öğrenenlerin bu eksikliği üst bilişsel stratejileri daha sık kullanarak gidermeye çalıştıklarını öne sürmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üst bilişsel stratejileri sıklıkla kullandıkları ortaya konmuştur. Bu sonuç üst bilişsel stratejilerin bilincinde olan İngilizce öğretmen adaylarının, gelecekte yabancı dil öğrenenlere, üst bilişsel stratejileri kullanmada yönlendirici olabileceklerini düşündürmüştür.

Araştırma sonucunda olduğu gibi, pek çok araştırmada da üst bilişsel stratejilerin en sık kullanılan stratejiler olduğu belirlenmiştir (Yayla v.d, 2016; Cesur, 2008; Riazi ve Rahimi, 2005; Suwanarak, 2012; Sharifi ve Salashour, 2013; Açık, 2011; Gerami ve Baighlou, 2011; Al- Buainain 2010; Deneme, 2008; Riazi ve Rahimi, 2005;Tabanlıoğlu, 2003; Oh, 1992). Üst bilişsel stratejiler incelendiğinde; İngilizce konuşan bir kişi duyduğunda ona dikkatini verme, İngilizceyi daha iyi nasıl öğreneceğini araştırma, yaptığı hataları fark ederek düzeltme yoluna gitme stratejilerinin diğer stratejilere göre daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak katılımcıların İngilizce öğrenme sürecindeki ilerlemelerini değerlendirirken becerilerini nasıl geliştireceklerine ilişkin hedefler belirleme, İngilizceyi kullanmak için her fırsatı değerlendirme, İngilizce okumak için fırsat yaratma, İngilizce

konuşabileceği kişiler ile tanışmak için fırsat kollama stratejilerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. İngilizce çalışma zamanını planlamaya ilişkin stratejinin ise çok az tercih edildiği görülmüştür. Levell ve Hong-Nam (2007) da araştırmalarında benzer sonucu elde etmiştir. Bu stratejilerin diğerlerine oranla daha az kullanılmasının sebepleri arasında katılımcıların İngilizcenin sıklıkla kullanıldığı bir çevrede yaşamamaları ve bu nedenle pratik yapma imkânlarının olmaması düşünülebilir.

İkinci sırada en sık kullanılan dil öğrenme stratejileri ise telafi stratejileridir. Telafi stratejileri, yabancı dil öğrenenlerin hedef dili anlamada ve konuşmada karşılaşılan eksik bilgilerin tamamlanmasını sağlayan stratejilerdir. Bu stratejiler, yeterli dil bilgisi ve kelime bilgisine sahip olunmadığı durumlarda, karşılaşılan yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etme, kelimelerle aynı anlama gelen başka kelimeleri kullanma ve bilinmeyen kelimelerin yerine yeni kelimeler üretme gibi iletişimi sürdürmede kullanılan stratejileri kapsamaktadır (Oxford, 1990). Oxford (1990) telafi stratejilerinin bilginin hızlı bir şekilde kullanılmasına ve yönlendirilmesine imkân tanınması sebebiyle genellikle sık kullanılan stratejiler olduğuna dikkat çekmiştir.

Telafi stratejilerinin araştırmada olduğu gibi pek çok araştırmada da sıklıkla kullanılan stratejiler arasında yer aldıkları belirlenmiştir (Hong, 2006; Al-Otaibi, 2004; Chou, 2007; Osani, 2000; Yang, 1999). Telafi stratejileri madde madde değerlendirildiğinde; bilinmeyen kelimeler için tahmin yürütme, hatırlanmayan sözcükleri beden diliyle anlatma veya o sözcüklerin yerine başka kelimeler kullanma, okurken sözlüğe bağlı kalmadan okumayı sürdürme stratejilerinin ortalamanın üzerinde kullanılan stratejiler olduğu belirlenmiştir. Henriksen (1999) de telafi stratejilerinden biri olan yeni kelimelerin anlamlarını okuma sırasında tahmin ederek öğrenmeye çalışma stratejisinin yabancı dilde az sıklıkta kullanılan kelimelerin öğrenilmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Henriksen (1999) araştırmasında okuma sırasında bilinmeyen sözcükler için sürekli sözlüğe bağlı kalmama ve konuşma sırasında karşıdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etme stratejilerinin de sıklıkla kullanıldığını belirlemiştir. Baxter (2009) da bilinmeyen sözcükler için tahmin yürütme stratejisinin kullanılmasını desteklemiş ve yeni kelimeler öğrenirken sözlüğe bağlı kalınmasının öğrenenlerin kelime öğrenmedeki gelişimini yavaşlattığına dikkat çekmiştir. Telafi stratejilerinin kullanımı genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunlukla tahminde bulunma, ipuçlarını ve eş anlamlı kelimeleri kullanma gibi stratejilerden yararlandıkları ve İngilizcede bilgi eksikliklerini gidermeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Üçüncü sırada en sık kullanılan stratejiler bilişsel stratejilerdir. Oxford (1990) bilişsel stratejilerin öğrenilen dildeki kelimeleri söylemeyi ve yazmayı, telaffuz etmeyi ve farklı şekillerde kullanmayı sağlayan önemli stratejiler olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişsel stratejiler madde madde incelendiğinde, TV'de İngilizce program ya da filmler izleme stratejisinin İngilizce kitap okuma stratejisinden daha çok tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca telaffuz alıştırmaları yapma, anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışma, yeni sözcükleri yazarak veya söyleyerek tekrarlama stratejilerinin çoğunlukla kullanıldığı belirlenmiş ve bu sonuç öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmeye önem verdiklerine işaret etmiştir. Bunlara ek olarak İngilizce kelimelerin kök ve eklerine ayrılarak anlamlarının çıkarılması, bilinen kelimelerin farklı şekillerde kullanılması, öğrenilen yeni kelimelerin Türkçede benzerlerinin aranması, İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışılması gibi üst düzey düşünme becerilerinin gerektiren bilişsel stratejilerin de katılımcılar tarafından sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak dinlenen veya okunan İngilizce bir metnin özetini çıkarma, mesaj, mektup veya rapor yazma, kelimesi kelimesine çeviri yapma gibi stratejilerin diğer bilişsel stratejilerden daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Bu tür stratejilerin az kullanılmasının sebebi, öğrenme ortamlarında katılımcıların bu stratejilerin kullanımını gerektirecek durumlarla karşılaşmalarına dayandırılabilir. Araştırmada öğretmen adaylarının ancak yarısının İngilizce sohbetleri kendilerinin başlattığını ifade etmiştir. Bu noktada katılımcıların İngilizce öğretmen adayları olmalarına rağmen İngilizce sohbet başlatma konusunda girişken olmadıklarını düşündürmüştür. Böyle bir sonuca mükemmel telaffuzla konuşmaya önem verme, kaygı durumu, hata yapma korkusu veya İngilizce konuşulabilecek ortamların sınırlı olması gibi etkenlerin etki ettiği düşünülebilir.

Sosyal stratejilerin en sık kullanılan dördüncü sıradaki stratejiler olduğu belirlenmiştir. Sosyal stratejiler soru sorma, başkalarıyla işbirliği yapma ve empati kurma gibi etkileşimli öğrenmeyi sağlamada kullanılan stratejilerdir. Öğretmen adaylarının İngilizce konuşanların kültürleri hakkında bilgi edinmeye çalışma, karşısında konuşan kişinin söylediklerini anlamadığında ondan daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isteme stratejilerini sıklıkla kullandıkları görülürken, derslerde İngilizce sorular sorma, okulda arkadaşları ile İngilizce konuşma, konuşurken karşısındakinin kendisinin yanlışlarını düzeltmesini isteme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Sosyal stratejilerin diğer stratejilere oranla daha az kullanılması öğretmen adaylarının okul haricinde İngilizce konuşmaya ihtiyaç duymamaları ile ilişkilendirilebilir.

Bedell ve Oxford da (1996) sosyal stratejilerin diğer dil öğrenme stratejilerine göre daha az kullanılmasını, İngilizce öğrenme sürecinde öğrenenlerin İngilizceyi kullanma imkânlarının kısıtlı olmasına bağlamıştır (Akt: Leavell ve Hong-Nam, 2007). Böyle bir durumda yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaç duymamaları sebebiyle sosyal stratejileri kullanmamaları muhtemeldir. Yayla v.d,(2016) ise sosyal stratejilerin az kullanılmasını Türk eğitim sisteminde üretkenlik becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmaması ile ilişkilendirmiştir. Sosyal stratejilerin az sıklıkta kullanıldığının belirlendiği (Meshkat ve Saeb, 2012; Osanai, 2000) araştırmalar olduğu gibi, sosyal stratejilerin çok sık kullanıldığını ortaya koyan araştırmalar (Chang ve Liu, 2013; Nisbet, 2002; Yang, 1999) da bulunmaktadır. Sosyal stratejilere ilişkin araştırma sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde, bu stratejilerin kullanılabilmesinin İngilizceyi ana dili olarak konuşanlarla etkileşim içinde bulunulabilecek ve İngilizcenin günlük yaşamda kullanılmasını gerektirecek ortamların oluşmasına bağlı olduğu düşünülebilir.

Beşinci sırada en sık kullanılan stratejilerin bellek stratejileri olduğu gözlenmiştir. Bu stratejiler tekrar etme, eski öğrenilenle yeni öğrenilen arasında ilişki kurma, yeni kelimeleri hatırlamak için cümle içinde kullanma gibi stratejileri kapsamaktadır. Bellek stratejileri tek tek incelendiğinde, İngilizce öğrenirken bilinenlerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurma stratejisinin en çok kullanılan bellek stratejisi olduğu belirlenmiştir. Benzer araştırmalarda bu stratejinin en çok kullanılan bellek stratejisi olduğu görülmüştür (Cesur, 2008; Gömleksiz ve Elaldı 2011; Deneme, 2008; Hong, 2006).

Öğretmen adaylarının öğrenilen yeni bir kelimeyi zihninde canlandırarak hatırlama, kelimenin telaffuzuyla bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurma ve kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanma, yeni kelime ve kelime gruplarını onlarla ilk karşılaşılan yerleri düşünerek hatırlama stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Cesur (2008) ve Hong da (2006) araştırmalarında bu stratejilerin kullanılma sıklığına ilişkin paralel sonuçlar elde etmiştir. Ayrıca araştırmada katılımcıların, öğrenilenleri sık sık tekrarlama, yeni kelimeleri ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendirerek akılda tutma, öğrenilen kelimeleri küçük kartlara yazarak akılda tutma ve yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihinde canlandırma stratejilerini az tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlara paralel sonuçların alındığı araştırmalara da rastlanmıştır (Cesur, 2016; Deneme, 2008; Alhaysoni, 2007; Hong, 2006).

Lee ve Oxford (2008) bellek stratejilerinin görsel, işitsel ve kinestetik gibi birçok özelliği içinde barındırdığına ve tüm öğrenenlere uygun olamayacağına dikkat çekmiştir. Buradan hareketle, yeni kelimelerin vücut diliyle canlandırılmasına ilişkin bellek stratejisinin çok az kullanılmasının katılımcıların yetişkin olmasından ve bu tür bir stratejinin çocuklar tarafından daha çok tercih edilebileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, dil öğrenme stratejileri arasında en az kullanılan stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal stratejiler, öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde duygularını kontrol etmelerini sağlayan ve motivasyonlarını artıran stratejilerdir (Oxford, 1990). Birçok araştırmada da duyuşsal stratejilerin en az kullanılan stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koç, 2017; Cesur, 2016; Yayla vd., 2016; Açikel, 2012; Meskhat ve Saeb, 2012; Gerami, 2011; Al Buainain, 2010; Yılmaz, 2010; Oflaz, 2008; Leavell ve Hong-Nam, 2007; Tabanlıoğlu, 2003; Wharton, 2000; Oh, 1992). Hamamcı da (2013) duyuşsal stratejilerin en az kullanılan stratejiler olmasını, eğitim sistemimizde bilişsel stratejilere duyuşsal stratejilerden daha fazla önem verilmesi ve duyuşsal stratejiler üzerinde fazla durulmaması ile ilişkilendirmiştir.

Öğretmen adaylarının duyuşsal stratejiler faktörüne ait maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde, yanlış yapma kaygısına rağmen İngilizce konuşmaya devam edeceklerini ifade edenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Oxford (1990) ve Oh'un (1992) araştırmalarında da bu stratejinin en çok kullanılan duyuşsal strateji olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının İngilizce konuşurken hata yapmayı göze aldıklarını ve hata yapmayı dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul ettiklerini düşündürmektedir.

Araştırmada, katılımcılar arasında yanlış yapma kaygısına rağmen İngilizce konuşmayı sürdürme ve İngilizce konuşurken kaygılı ve gergin olduğunu anlayıp rahatlamaya çalışma stratejileri en yüksek ortalamaya sahip duyuşsal stratejilerdir. Bu sonuçlar katılımcıların genellikle duygularını yansıtmamaya çalışarak iletişimi dürdüklerine ve kaygı durumlarını dengelemede etkin olduklarına işaret etmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının İngilizce çalışırkenki duygularını başkalarıyla paylaşmaya, bir yere not etmeye ve başarılı olduğunda kendini ödüllendirmeye ilişkin duyuşsal stratejileri çok az kullandıkları belirlenmiştir. Duyuşsal stratejilerin genel olarak ortalamanın altında bir oranda kullanıldığının belirlenmesi, öğretmen adaylarının İngilizce öğrenirken kaygılı olma gibi duyuşsal stratejilerin kullanılmasını gerektirecek etmenlerle çok fazla karşılaşmamaları ile ilişkilendirilebilir. Ancak bu

sonucu katılımcıların öğretmen adaylarından oluşmasının da etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir.

5.4. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İkinci Yabancı Dil ve İngilizce Eğitimi Süresi Değişkenlerinin Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine Etkilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda dil öğrenme stratejileri, cinsiyete göre incelenmiş ve kadınların dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Dil öğrenme stratejilerinde bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejilerde kadınlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet faktörü ile ilişkisini inceleyen ve kadınların dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullandıklarını ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Samiyan, 2015; Karataş, Balyer ve Alcı, 2015; Özmen ve Gülleroğlu, 2013; Sharifi ve Salashour, 2013; Yılmaz, 2010; Khalil, 2005; Osanai, 2000; Green ve Oxford, 1995). Öte yandan bazı araştırmalarda (Alhaysony, 2017; Meskhat ve Saeb, 2012; Nguyen, 2010) cinsiyet faktörünün dil öğrenme stratejilerini etkilemediği sonucuna ulaşıldığı görülürken, dil öğrenme stratejilerinin erkekler tarafından kadınlara oranla daha sık kullanıldığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Koç, 2017; Abu Radwan, 2011; Wharton, 2000).

Samiyan (2015) da kadınların bilişsel stratejileri, duyuşsal stratejileri ve bellek stratejilerini erkeklerden daha fazla kullandıklarını; duyuşsal ve sosyal stratejileri ise erkeklerin kadınlardan daha sık kullandıklarını belirlemiştir. Karataş vd., (2015) ise araştırmalarında telafi stratejilerini erkeklerin kadınlardan daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Tang ve Tian (2014) telafi stratejilerini kullanmada kadınların erkeklerden daha önde olduklarını belirlemiştir. Sharifi ve Salashour (2013) da üst bilişsel stratejiler, telafi stratejilerini ve bilişsel stratejileri kadınların erkeklerden daha sık kullandıklarını belirlemiştir. Yılmaz (2010) ise duyuşsal stratejileri kadınların erkeklerden daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. Cesur da (2008) kadınların tüm dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Leavell ve Hong-Nam (2007) duyuşsal ve sosyal stratejileri kadınların erkeklerden daha sık kullandıklarını gözlemlemiştir. Khalil (2005) de bellek stratejilerini ve üst bilişsel stratejileri kullanmada kadınların erkeklerden önde olduğuna dikkat çekmiştir. Osanai (2000) sosyal ve duyuşsal stratejileri kadınların daha sık kullandığını belirlemiştir. Green ve Oxford (1995) da bilişsel stratejiler, duyuşsal

stratejiler, sosyal stratejiler ve bellek stratejilerinin kadınlar tarafından erkeklerden daha sık kullanıldığını belirlemiştir. Demirel (2012) telafi stratejileri dışındaki tüm dil öğrenme stratejilerini kadınların erkeklerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Pishghadam (2009) ise benzer araştırmalardan farklı olarak sosyal stratejileri ve bellek stratejilerini erkeklerin kadınlara göre daha sık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bazı araştırmacılar, kadınların dil öğrenme stratejilerini çoğunlukla erkeklerden daha fazla kullanmalarını çeşitli sebeplerle ilişkilendirmiştir (Sharifi ve Salashour, 2013; Khalil, 2005; Hong, 2006). Sharifi ve Salashour (2013) bilişsel stratejilerin kadınlar tarafından daha sık kullanılmasını kadınların yabancı dilde pratik yapmak için daha istekli olmalarına ve kadınların kendi öğrenme ihtiyaçlarının daha fazla farkında olmalarına bağlamıştır. Khalil (2005) ise kadınların dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullanmalarını, kadınların genellikle planlama ve yönetme becerilerinde erkeklerden daha iyi olmaları ile ilişkilendirmiştir. Hong (2006) ise dil öğrenme stratejilerinde cinsiyet değişkenine ilişkin farklılığın öğrenme stilleri, dil öğrenme geçmişi ve sosyalleşme gibi çeşitli faktörlerden de etkilenebileceğini öne sürmüştür. Oxford (1990) ise dil öğrenme stratejilerinde kadınlar lehine olan farklılıklarının katılımcılara strateji eğitimi verildikten sonra ortadan kalktığına dikkat çekmiştir.

Dil öğrenme stratejilerini genellikle kadınların daha fazla kullanmaları, kadınların yabancı dil öğrenmede erkeklerden daha iyi olabileceklerini düşündürmüştür. Rathod (2012) kadınların yabancı dil öğrenmede erkeklerden daha iyi olduklarına ilişkin görüşünü çeşitli sebeplere dayandırmıştır. Rathod'a (2012) göre kadınlar yeni dilsel formlara karşı daha duyarlıdır, yabancı dil öğrenmeye ilişkin erkeklere kıyasla daha pozitifler ve dinleme becerilerinde erkeklerden daha yetkindirler. Harasty vd., (1997) ise kadınların beynindeki dil ile ilgili kısmın erkeklere oranla daha büyük olduğunu ortaya koymuş ve kadınların yabancı dil öğrenmede daha iyi olmalarını bu sebebe bağlamıştır. Bunlara ek olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının yaklaşık %'83 ünün kadınlardan oluşması da kadınların yabancı dil öğrenmede erkeklerden daha iyi olabilecekleri düşüncesini pekiştirmiştir.

Dil öğrenme stratejileri, sınıf düzeyine göre incelenmiş ve bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve sosyal stratejilerde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel stratejilerde 4.sınıf düzeyindeki ve 1, 2 ve 3.sınıf düzeyindeki öğretmen adayları arasında 4.sınıfların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bilişsel stratejilerin yorumlama, analiz, sentez gibi üst düzey

becerileri kullanmayı gerektirdiği göz önüne alındığında böyle bir sonucun çıkması olağan görülebilir.

Telafi stratejilerinde 2.sınıflar ve 4.sınıflar arasında 4.sınıfların lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Chen (2014) de lise ve üniversite öğrencilerinin telafi stratejilerini incelemiş ve telafi stratejilerinde üniversite öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Bu sonuçlar sınıf düzeyi arttıkça yabancı dil öğrenenlerin iletişim kurmaya önem vererek yabancı dilde iletişimi kolaylaştıran telafi stratejilerine daha fazla ihtiyaç duymuş olabilecekleri ile ilişkilendirilebilir.

Sosyal stratejiler açısından ise 2.sınıfta öğrenim görenler ile 4.sınıfta öğrenim görenler arasında 4.sınıfların lehine anlamlı farklılık ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça dil yetkinlikleri artacağından iletişim kurmada daha rahat hissederek sosyal stratejileri daha sık kullanacakları düşünülebilir. Chen (2014) de benzer şekilde üniversite öğrencileri ile lise öğrencileri arasında sosyal stratejilerde üniversite öğrencileri lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Bekleyen (2013) de İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini incelemiş ve sosyal stratejilerde 1. ve 4.sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında 4.sınıfların lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Bu sonuçlar daha üst sınıf düzeyinde öğrenim görenlerin kültürel öğrenmeye, öğrenilen dili anadili olarak konuşanlarla iletişim kurmaya ve iletişimsel becerilerini geliştirmeye daha çok önem verdiklerine işaret etmiştir.

Araştırmada duyuşsal stratejiler faktörü açısından, sınıflar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Abu Radwan (2011) ise üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini incelediği araştırmasında, 1.sınıf öğrencilerinin duyuşsal stratejileri sırasıyla 2.sınıf ve 3.sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha sık kullandıklarını belirlemiştir. Bu sonuç yabancı dil öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça kaygı düzeyleri azalabileceğinden duyuşsal stratejilere daha az ihtiyaç duymuş olabileceklerini düşündürmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil bilmeleri ile dil öğrenme stratejileri arasında ise anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öte yandan Hong (2006) bir dili ve iki dili konuşanlar üzerine yaptığı araştırmasında İngilizce öğrenmede iki dil bilenler lehine anlamlı farklılık elde etmiştir.

İngilizce eğitimi süresi açısından dil öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Buna karşın bazı araştırmalarda İngilizce eğitimi süresinin dil öğrenme stratejilerini etkilediğini ortaya konmuştur (Alhansony,2017; Al-Buainain, 2010; Magno, 2010; Khalil, 2005; Griffiths, 2003; Oxford ve Nyikos, 1989). Magno'ya (2010) göre dil öğrenme süresi arttıkça, yabancı dil öğrenenler öğrenme stillerinin farkına vararak kendilerine uygun dil öğrenme stratejilerini daha kolay seçmektedirler. Ayrıca Magno (2010) okul ortamında İngilizce öğrenilerek geçirilen zaman arttıkça, öğrenenlerin İngilizceye daha fazla maruz kalarak dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Alhansony (2017) de daha uzun süre İngilizce eğitimi alan bireylerin dil öğrenme stratejilerini daha kısa süre eğitim alanlardan daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Oxford ve Nykos (1989) ise İngilizce öğrenmeye en az 4 veya 5 yıl ayıranların dil öğrenme stratejilerini diğer öğrenenlerden daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur ve İngilizce eğitimi süresinin dil öğrenme stratejilerini etkilediğini öne sürmüştür.

5.5. Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnanışlarının Dil Öğrenme Stratejileri İle İlişisine Dair Sonuçlar ve Tartışma

Hong'a (2006) göre dil öğrenme inanışlarının dil öğrenme stratejileri ile olan ilişkisini araştırmak yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin öngörü kazandırması açısından önemlidir. Meshkat ve Saeb (2012) ve Azar ve Saedi de (2013) dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejilerinin faktörleri arasında genellikle pozitif yönde zayıf ilişkiler elde edilmiştir. Parviz ve Nima da (2013) dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasında genel olarak pozitif yönde zayıf ilişki tespit etmiştir. Chang ve Shen (2010) ise dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki elde etmiştir. Liu ve Chang (2013) ve Tang ve Tian da (2014) dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda dil öğrenme inanışlarının yabancı dil eğitimi faktörünün bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, üst bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler ile pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişkisinin olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç çocuklukta

yabancı dil öğrenmenin kolay olduğuna, herkesin yabancı dil öğrenebileceğine, bir yabancı dil bilmenin ikinci yabancı dili öğrenmeyi kolaylaştırdığına ve birden fazla yabancı dili konuşanların zeki olduğuna inananların; özet çıkarma, rapor yazma, öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurma ve başkalarıyla işbirliği kurma gibi stratejileri birlikte kullandıklarını düşündürmüştür. Liao ve Chiang (2004) da yabancı dil eğitimi ile bilişsel stratejiler ($r = .271$ $p < .01$) ve sosyal stratejiler ($r = .227$, $p < .01$) arasında pozitif yönde zayıf doğrusal ilişki elde etmiştir. Azar ve Saedi (2013) de yabancı dil eğitimi ile bilişsel stratejiler arasında pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki bulmuştur ($r = 0.355$, $p = 0.000$). Zarei (2015) ise yabancı dil eğitimi ile üst bilişsel stratejiler arasında pozitif yönde zayıf doğrusal ilişki tespit etmiştir. Ayrıca Li, 2010, Chang ve Shen, 2010, Meshkat ve Saeb, 2012 yabancı dil eğitimi ile telafi stratejileri arasında pozitif yönde zayıf ilişki tespit etmişlerdir. Suwanarak (2012) ve Hong (2006) da yabancı dil eğitimi ile duyuşsal stratejiler arasında pozitif yönde zayıf ilişki elde etmiştir. Tang ve Tian (2014), yabancı dil eğitimi ile bilişsel stratejiler (.05 düzeyinde $r = .330$), üst bilişsel stratejiler ($r = .284$), sosyal stratejiler ($r = .265$) ve duyuşsal stratejiler (.01 düzeyinde $r = .322$) arasında pozitif yönde zayıf ilişki tespit etmiştir. Ayrıca Tang ve Tian (2014) yabancı dil eğitimi ile bellek stratejileri ($r = .185$) ve telafi stratejileri ($r = .194$) arasında pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki tespit etmiştir. Abedini, Rahimi ve Zaree-ee (2011) yabancı dil eğitimi ile bellek stratejileri ve bilişsel stratejiler arasında pozitif yönde zayıf ilişki elde etmiştir.

Araştırma sonuçlarından ve diğer araştırmalardan farklı olarak Suwanarak (2012) yabancı dil eğitimi ile bellek stratejileri arasında negatif yönde çok zayıf ($r = -.11$) ilişki bulmuştur. Suwanarak (2012) gibi Hong (2006) da yabancı dil eğitimi ile bellek stratejileri arasında negatif yönde çok zayıf ilişki tespit etmiştir ($r = -.11$, $p < .05$).

Sonuç olarak, araştırmada yabancı dil eğitimi ile çeşitli dil öğrenme stratejileri arasında güçlü olmamakla birlikte bazı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sonuçların benzer araştırmalarca da desteklenmesi dil öğrenme inanışlarının dil öğrenme stratejilerinden tamamen bağımsız olmadığını işaret etmiştir.

Dil öğrenme inanışlarının dil öğrenme zorluğu faktörü incelendiğinde, bu faktör ile bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, üst bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri arasında pozitif yönde zayıf doğrusal ilişki gözlemlenmiştir. Bandura'nın (1982) bireylerin İngilizcenin zorluğuna ve kendi öz yeterliklerine ilişkin inanışlarının,

İngilizce öğrenirken harcayacakları çabayı belirleyeceğine ilişkin görüşünün araştırma sonucuna paralel olduğu düşünülebilir.

Hong da (2006) dil öğrenme zorluğu ile bilişsel stratejiler ($r = .15$) bellek stratejileri ($r = .22, p < .01$) ve üst bilişsel stratejiler ($r = .27$) arasında pozitif yönde çok zayıf ilişki elde etmiştir. Chang ve Shen (2010) de dil öğrenme zorluğu ile bilişsel stratejiler ($r = .226, p < .01$) ve üst bilişsel stratejiler ($r = .171, p < .05$) arasında pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki elde etmiştir. Azar ve Saeidi (2013) ise dil öğrenme zorluğu ile üst bilişsel stratejiler ($r = 0.154, p = 0.030$) arasında pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki elde etmiştir. Ayrıca Hong (2006) ve Li (2010) dil öğrenme zorluğu ile duyuşsal stratejiler arasında sırasıyla orta düzeyde ilişki ve zayıf ilişki elde etmişlerdir.

Araştırma sonucunda dil öğrenme yapısı faktörü ile bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri arasında pozitif yönde zayıf doğrusal ilişki, üst bilişsel stratejiler arasında da pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç İngilizce öğrenmede kültürel öğrenmenin, kelime ve dil bilgisi bilmenin önemli olduğuna inananların; planlama, organize etme, izleme, değerlendirme, hedef dildeki kelimeleri telaffuz etme, tahmin etme, eş anlamlı kelimeleri kullanma gibi çeşitli dil öğrenme stratejilerini kullanmaya daha fazla eğilimli olabileceklerini düşündürmüştür. Hong da (2006) dil öğrenme yapısı ile üst bilişsel stratejiler arasında pozitif yönde çok zayıf ilişki ($r = .18$), telafi stratejileri arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki elde etmiştir ($r = .48$). Zarei ve Rahmani (2015) de dil öğrenme yapısı ile üst bilişsel stratejiler arasında pozitif yönde zayıf ilişki belirlemiştir. Li (2010) de benzer şekilde dil öğrenme yapısı ile üst bilişsel stratejiler ($r = .171, p < .05$), duyuşsal stratejiler ($r = .169, p < .05$) ve sosyal stratejiler arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki tespit etmiştir. Tang ve Tian (2014) ise dil öğrenme yapısı ile tüm dil öğrenme strateji türleri arasında pozitif yönde çok zayıf ilişki tespit etmiştir. Abedini v.d, (2011) de dil öğrenme yapısı ile bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit etmiştir.

Azar ve Saeidi (2013) ise dil öğrenme yapısı ve sosyal stratejiler arasında negatif yönde zayıf ilişki ($r = -0.205, p = 0.004$) elde etmiştir. Zarei ve Rahmani (2015) de dil öğrenme yapısı ile duyuşsal stratejiler arasında pozitif yönde zayıf ilişki tespit etmiştir. Suwanarak (2012) ise dil öğrenme yapısı ile bellek stratejileri arasında negatif yönde çok zayıf ilişki tespit etmiştir ($r = -.11$).

Dil öğrenme inanışlarının öğrenme ve iletişim stratejileri faktörü ile bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler, sosyal stratejiler ve bellek stratejileri arasında pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki gözlenmiştir. Li (2010) de öğrenme ve iletişim stratejileri faktörü ile telafi stratejileri ($r = .302, p < .01$); üst bilişsel stratejiler ($r = .306, p < .01$); ve sosyal stratejiler ($r = .319, p < .01$) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki bulmuştur. Azar ve Saeidi (2013) öğrenme ve iletişim stratejileri ile telafi stratejileri arasında pozitif yönde zayıf ilişki belirlemiştir. ($r = 0.324, p = 0.000$). Tang ve Tian (2014) öğrenme ve iletişim stratejileri ile bilişsel stratejiler dışında tüm dil öğrenme stratejileri türleriyle pozitif yönde zayıf ilişki tespit etmiştir.

Dil öğrenme inanışlarının güdülenme ve beklentiler faktörü ile bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, üst bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler arasında pozitif yönde çok zayıf doğrusal ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Li (2010) de araştırma sonucuna paralel olarak, güdülenme ve beklentiler faktörü ile bilişsel stratejiler ($r = .159, p < .05$), üst bilişsel stratejiler ($r = .224, p < .01$), duyuşsal stratejiler ($r = .156, p < .05$) ve sosyal stratejiler ($r = .170, p < .05$) arasında pozitif yönde çok zayıf ilişki tespit etmiştir. Benzer araştırmalarda da güdülenme ve beklentiler faktörü ile farklı dil öğrenme strateji grupları arasında çeşitli ilişkiler olduğu görülmüştür. Salami ve Zaree-ee (2014) ve Meskhat ve Saeb (2012) güdülenme ve beklentiler faktörü ile üst bilişsel stratejiler arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .648$) ilişki elde etmiş, Azar ve Saeidi (2013) de pozitif yönde orta düzeyde ilişki ($r = 0.473, p = 0.000$) tespit etmiştir. Zarei ve Rahmani (2015) de güdülenme ve beklentiler ile üst bilişsel stratejiler arasında pozitif yönde zayıf ilişki elde etmiştir. Chang ve Shen (2010) güdülenme ve beklentiler faktörü ile bilişsel ($r = .387, p = .000$), üst bilişsel ($r = .455, p = .000$) ve sosyal stratejiler ($r = .340, p = .000$) arasında pozitif yönde zayıf ve orta düzeyde ilişki tespit etmiştir. Suwanarak (2012) da güdülenme ve beklentiler ile telafi stratejileri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki elde etmiştir ($r = .48$). Tang ve Tian (2014) ise güdülenme ve beklentiler faktörü ile bilişsel stratejiler ($r = .193$), bellek stratejileri ($r = .171$), üst bilişsel stratejiler ($r = .277$), sosyal stratejiler ($r = .214$), telafi stratejileri ($r = .199$) ve duyuşsal stratejiler ($r = .309$) arasında pozitif yönde zayıf ve çok zayıf ilişki tespit etmiştir. Dil öğrenme stratejileri arasında en yüksek ortalamaya sahip olan güdülenme ve beklentiler faktörünün tüm dil öğrenme stratejileri ile ilişkisinin tespit edilmesi güdülenme ve beklentilerin dil öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceğini işaret etmiştir.

6.ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayanılarak eğitim programcılarına ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Eğitim Programcılarına Yönelik Öneriler

- ✓ Eğitim programcılarının dil öğrenme stratejilerini programlara dahil etmeleri, dil öğrenme stratejilerinin İngilizce dersine ait kaynak kitaplarda da yer almasını sağlayacaktır. Böylelikle İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini daha etkin biçimde kullanacakları ve pozitif dil öğrenme inanışları geliştirmelerinin kolaylaşacağı düşünülebilir.
- ✓ Dil öğrenme inanışlarının öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarını etkileyebileceği göz önüne alındığında, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarına öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarının farkına varmalarını ve öğretim yöntemlerini bu inanışlar çerçevesinde geliştirmelerini sağlayacak uygulamaların dahil edilmesi faydalı olabilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Araştırma, üniversitelerin hazırlık sınıflarında veya İngilizceden farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler üzerine daha büyük örneklem ile tekrarlanabilir. Araştırmadaki katılımcıların İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerden oluşmasının sonuçlarda yönlendirici olabileceği düşünüldüğünden araştırmanın farklı gruplarla da tekrarlanması daha yararlı olabilir.
- ✓ Araştırmaya kaygı, motivasyon, başarı düzeyi ve öğrenme stilleri gibi farklı değişkenler eklenebilir.
- ✓ İngilizce öğrenen bir grup öğrencinin ve o grubun öğretmenlerin dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri karşılaştırılabilir. Bu tür bir araştırmada öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye ilişkin yanlış inanışları, öğretmenlerin dil öğrenme inanışlarının öğrenenler üzerindeki etkileri ve her iki grubun dil öğrenme stratejilerindeki eksiklikler belirlenebilir. Bu tür bir araştırma sonucunda,

öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenme inanışlarına ait araştırma bulgularından yararlanarak öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin yanlış inanışlarını doğru inanışlarla pekiştirebilecekleri düşünülebilir. Ayrıca dil öğrenme stratejilerine ilişkin eksikliklerin belirlenmesi de öğretmenlere sınıf ortamında stratejilere ne ölçüde yer vereceklerine dair ipucu sağlayabilir.

- ✓ Son olarak, İngilizce öğrenenlere dil öğrenme stratejilerine ilişkin strateji eğitimi verildikten sonra deney ve kontrol grupları oluşturularak bu iki grup çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılabilir. Sonrasında, strateji eğitiminin eğitim programlarına uygun şekilde dahil edilebilir. Böylece, Oxford'un (1990) da dikkat çektiği üzere, yabancı dil öğrenenlerin özerk öğrenenler olmasına katkı sağlayan dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin, Türkiye'de İngilizce eğitimi açısından faydalı olacağı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Abedini, A., Rahimi, A., & Zaree-ee, A. (2011). Relationship Between Iranian EFL Learners' Beliefs About Language Learning, Their Language Learning Strategy Use And Their Language Proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 1029-1033.
- Abid, R. (2012). Investigating EFL Iraqi Learners' Beliefs About Learning English As A Foreign Language. *Journal of the College of Arts*, 60.
- Abraham, R. G., & Vann, R.J. (1987). *Strategies of two Language Learners. A Case Study*. In A. Wenden and J. Rubin (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. UK: Prentice Hall.
- Abu Radwan, A. (2011). Effects of L2 Proficiency and Gender on Choice of Language Learning Strategies by University Students Majoring in English. *The Asian EFL Journal*.
- Açık, Y. (2012). *Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri ile Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Açıkel, M. (2011). *Language Learning Strategies and Self-Efficacy Beliefs as Predictors of English Proficiency in a Language Preparatory School*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Ahmadi, M. R. (2011). The Effect of Instrumental and Intergrative Motivation on Iranian EFL Learners' Language Learning. *ELT Voices India*, 7-15.
- Al-Buainain, H. (2010). Language Learning Strategies Employed by English Majors At Qatar University: Questions and Queries. *Asiatic*, 4(2), 92.
- Al-Otaibi, G. (2004). *Language Learning Strategy Use among Saudi EFL Students and its Relationship to Language Proficiency Level, Gender and Motivation*. Unpublished Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Alhaysony, M. (2017). Language Learning Strategies Used by Saudi EFL Students: The Effect of Duration of English Language Study and Gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 18-28.
- Altan, M. X. (2006). Beliefs About Language Learning of Foreign Language Major University Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2).

- Altan, M. Z. (2003). Language Learning Strategies and Foreign Language Achievement Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Başarısı. *Education and Science, 129*, 25-31.
- Amara, N. (2015). Error Correction in Foreign Language Teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education, 5* (3).
- Arioğul, S., Ünal., D., & İ, Onursal. (2009). Foreign Language Learners' Beliefs About Language Learning: A Study on Turkish University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1* (1): 1500–1506.
- Azar, F.K., & Saeidi, M. (2013). The Relationship Between Iranian EFL Learners' Beliefs About Language Learning and Their Use of Learning Strategies. *English Language Teaching, 6* (11).
- Bacon, S., & Finnemann, M. (1992). Sex Differences in Self-Reported About Foreign- Language Learning and Authentic Oral and Written Input. *A Journal of Research in Language Studies, 42* (4), 471-495.
- Bağçeci, B., & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (1), 9-16.
- Bandura, A.(1982). The Assessment and Predictive Generality of Self-Percepts of Efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 13*, 195-199.
- Barcelos, A.(2008). Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. *New Research Approaches, 7-33*.
- Baş, G. (2012). Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi, 156*.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching, 1*(17).
- Baxter, S. (2009). Journals in the Language Classroom in English Teaching Forum 47: 4.
- Bekleyen, N. (2013). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 14*(2), 113-122.
- Bergil, S., & Sarıçoban, A. (2017). The Use of EPOSTL to Determine the Self-Efficacy of Prospective EFL Teachers: Raising Awareness in English

- Language Teacher Education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 399-411.
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs About Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(1), 1–21.
- Bernat, E., & Llyod, R. (2007). Exploring the Role of Gender in EFL Learners' Beliefs about Language Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 2007, pp 79-91.
- Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy, and Professional Growth*. New York: Routledge.
- Breen, M. (2001). *Learner Contributions to Language Learning*. Longman, 2001.
- British Council ve TEPAV (2013). Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi. Ankara: Yorum Yayın.
- Büyükyazı, M. (2010). The Beliefs of University Foreign Language Students And Their Teachers About Language Learning. *Sosyal Bilimler*, 8 (1), 169-182.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 14. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, T. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Öğretimi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-16.
- Cesur, G. (2016). *A Descriptive Study on Self-Concept and Its Relation to Language Learning Strategy Use*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, İstanbul.
- Cesur, M. O., & Fer, S. (2011). Dil Öğrenme Stratejileri, Stilleri ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 83-93.
- Cesur, O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercih ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cesur, G. (2016). *A Descriptive Study on Self-Concept And Its Relation To Language Learning Strategy Use*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

- Chang, C., & Liu, H. (2013). Language Learning Strategy Use and Language Learning Motivation of Taiwanese EFL University Students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10 (2), 196-209.
- Chang, C., & Shen, M. (2010). The Effects of Beliefs About Language Learning and Learning Strategy Use of Junior High School EFL Learners in Remote Districts. *Research in Higher Education Journal*, 8, 1–8.
- Chen, M. (2014). Age Differences in the Use of Language Learning Strategies. *English Language Teaching*, 7(2).
- Chou, C.E. (2007). *Factors Affecting Language Proficiency of English Language Learners at Language Institutes in the United States*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's University College, Texas.
- Cincioğlu, O. (2011). Educational Synergy and Institutional Harmony for Betterment: Guiding Notice for Curriculum Leaders. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 79-85.
- Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*.
- Çakır, Y.(2012). *The Relationship Between Language Learning Strategies and Success for Turkish University Preparatory Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, İ. (2007). Analysis of Teaching Compulsory Foreign Language at Turkish State Universities. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi: Uluslararası Çevrimiçi Dergisi*, 3(2).
- Demirel, Ö. (2017). *Yabancı Dil Öğretimi*: Pegem Akademi.
- Demirel, M. (2012). Language Learning Strategies of Undergraduate Students. *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 141-153.
- Deneme, S.(2008). Language Learning Strategy of Turkish Students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Diab, R.(2006). Lebanese EFL Teachers' Beliefs About Language Learning. *TESL Reporter*, 42 (2), 13-34.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, 79 (1), 67-89.
- El-Fiki, H. (2012). *Teaching English as a Foreign Language And Using English As A Medium Of Instruction In Egypt: Teachers' Perceptions Of Teaching*

- Approaches And Sources Of Change*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Toronto, Canada.
- Emmitt, M., & Komesaroff, L. (2003). *Language and Learning: An Introduction for Teaching*. New York: Oxford University Press.
- EPI (2016). EF English Proficiency Index. Retrieved from <https://www.ef.com.tr/ep>
- Er, K.O. (2006). The Effects of Culture in Foreign Language Curriculum. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39 (1), 1-14.
- Freeman, L.D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. *Journal of English Studies*, 3(2), 277-281.
- Gabillon, Z. (2005). L2 Learner's Beliefs: An Overview. *Journal of Language and Learning*, 3 (2).
- Gerami, M.H., & Baighlou, S.M. (2011). Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1567-1576.
- Ghavamnia, M., Kassaian, Z., & Dabaghi, A. (2011). The Relationship Between Language Learning Strategies, Language Learning Beliefs, Motivation, and Proficiency: A Study of EFL Learners in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1156–1161.
- Gömlüksiz, M., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2), 443-454.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of Language Learning Strategy Use, *System*, 31, 367-383.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- Harasty J., & Double K.L., & Halliday G.M., & Kril J.J., & McRitchie D.A., & Language-Associated Cortical Regions Are Proportionally Larger in the Female Brain. *ArchNeurol*, 54(2):171–176.

- Hamamcı, Z. (2013). Yabancı Dilde Konuşmaya ve Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri Düzce Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Harrington, S., & Hertel, T. (2000). Foreign Language Methods Students' Beliefs About Language Learning and Teaching. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5, 53-68.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21 (2).
- Henrikson, B. (1999). *Three Dimensions of Vocabulary Development*. Cambridge University Press.
- Hodgin, E. (2014). *A Comparison of Teaching Methods in Taiwan for Young Learners of English*. Unpublished Master's Thesis, Cedarville University, Ohio.
- Hou, Y. (2015). An Investigation of Social Factors in Children's Foreign Language Learning-A Case Study of Taiwanese Elementary School Students. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5, 105-119.
- Howatt, A., & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, From A British And European Perspective. *Language and History*, 57, 75-95.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hong, K. (2006). *Beliefs About Language Learning and Language Learning Strategy Use in an EFL Context: A Comparison Study of Monolingual Korean-Chinese University Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas, Texas.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and Situational Influences on Foreign Language Learners' Beliefs About Language Learning: A Review of BALLI Studies. *System*, 27, 557-576.
- Horwitz, E.K. (1985). Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18, 333-340.
- Horwitz, E.K. (1987). *Surveying Student Beliefs about Language Learning*. In: Wenden, A.L., Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall, London, pp. 119-129.

- Horwitz, E.K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz E.K., Cope, JA. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2): 125-132.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon
- İşık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Neden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2).
- İpek, Ö. (2012). *Language Learning Strategy Use And English Language Academic Achievement Among University Preparatory School Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaçar, I., Zengin, B. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1).
- Karataş, H., Balyer, A., & Alci, B. (2015). An Investigation Of Undergraduates' Language Learning Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1348-1354.
- Karlsson, A. (2012). *Storytelling As A Teaching Strategy In The English Language Classroom*. Unpublished Master's Thesis, University of Iceland, Iceland.
- Kayaoğlu, M. (2013). Poor and Good Learners' Language and their Influence on their Language Learning Strategy Use. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language, 2013)*, 7(1), 36-54.
- Kern, R. (1995). Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 71-92.
- Kim-Yoon, H. (2000). Learner Beliefs About Language Learning, Motivation and Their Relationship: A Study of EFL learners in Korea. *Dissertation Abstracts International*, 61 (08), 3041A. (UMI No. 9983257).
- Khalil, A. (2005). Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners. *Foreign Language Annals*, 38(1).
- Kongevold, S. (2014). *Second Language Teaching Methods In Two Different Countries- A Case Study*. Unpublished Master's Thesis, University of Stavanger, Norway.

- Koç, H.K. (2017). The Preferences of in Service ELT Teachers' Language Learning Strategies In Their Own Language Learning Process. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 359-376.
- Korhonen, K. (2010). *Teaching English in Finnish Upper Secondary Schools: How English is taught and what are the most effective ways of learning*. Unpublished Bachelor's Thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Kunt, N. (1997). *Anxiety and Beliefs About Language Learning: A study of Turkish-Speaking University Students Learning English in North Cyprus*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Texas, Austin.
- Lan, R., & Oxford, R. L. (2005). Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan. *IRAL*, 41(4), 339-379.
- Lake, V. E., & Pappamihiel, N. E. (2003). Effective Practices and Principles to Support English Language Learners in the Early Childhood Classroom. *Childhood Education*, 70(4), 200-203.
- Lee, K. R., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL Learners' Strategy Use and Strategy Awareness. *Asian EFL Journal*, 10 (1), 7-32.
- Leavell, A.G., & Hong-Nam, K. (2007). A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean-Chinese University Students. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 71-88.
- Li, F. (2010). Relationship Between EFL Learners' Belief and Learning Strategy Use by English Majors in Vocational Colleges. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 858-866.
- Liu, H., & Chang, C. (2013). A Study on Language Learning Strategy Use and Its Relation to Academic Self-concept: The Case of EFL Students in Taiwan. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), pp. 260-268
- Liao, P.-S., & Chiang, M.-Y. (2004). How College Students Belief About English Learning Relate to Their Strategy Use.
- Magogwe, J., & Oliver, R.(2007). The Relationship Between Language Learning Strategies, Proficiency, Age and Self-Efficacy Beliefs: A Study of Language Learners in Botswana, *System*, 35, 338–352.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *The Modern Language Journal*, 79, 372-386.

- Magno, C. (2010). Korean Students' Language Learning Strategies and Years of Studying English as Predictors of Proficiency in English. *TESOL Journal*, 2.
- Mahroof, S. (2014). Learners' Beliefs About English Language Learning in the Context of Tertiary Education with Reference to the Undergraduates of the University of Moratuwa.4.Uluslararası SEUSL Sempozyumunda Sunuldu, Sri Lanka.
- MEB (2017). İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Meskhat, M., & Saeb, F. (2014). High-School Students' Beliefs About Learning English and Arabic. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3 (3).
- Meskhat, M., & Saeb, F. (2012). The Relationship Between High School Students' Beliefs about Language Learning and Their Use of Language Learning Strategies, *Issues in Language Teaching*, 1 (2), 273-292.
- Moktari, A. (2007). *Language Learning Strategies and Beliefs About Language Learning: A Study Of University Students Of Persian In The United States*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas At Austin, USA.
- Mukoroli, J. (2011). *Effective Vocabulary Teaching Strategies For The English For Academic Purposes ESL Classroom*. Unpublished Master's Thesis, SIT Graduate Institute, Washington.
- Nguyen, N. (2010). Factors Influencing Language-Learning Strategy Use of English Learners in an ESL Context. *Mid-Western Educational Researcher*, 23 (4).
- Nisbet, D.L. (2002). *Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Regent University, Virginia.
- Oflaz, A. (2008). Almanca Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenmede Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 1(3).
- Oh, M.-J. (1996). *Beliefs About Language Learning and Foreign Language Anxiety: A Study of American University Students Learning Japanese*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas, Austin.
- Oh, J. (1992). The Effects of L' Reading Assessment Methods on Anxiety Level. *TESOL Quarterly*, 26 (1), 172-176.

- Oktay, A.(2015). Foreign Language Teaching: A Problem in Turkish Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge [England]: Cambridge University Press.
- Osanai, D. (2000). *Differences in Language Learning Strategies between Male and Female, and also between Asian and Latino ESL Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville, TN.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 313-330.
- Ökmen, B., & Kılıç, A. (2016). The Effect of Language Teaching Methods on Academic Success in Turkey. *Journal of Education and Training Sciences*, 4 (10).
- Örmeci, D., Kılıç, A.(2016). How do psycholinguistic factors affect the foreign language learning process of preparatory class students?. *The Internet Journal Language, Culture and Society* 38,120.
- Öz, H. (2007). Understanding Metacognitive Knowledge of Turkish EFL Students in Secondary Education. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 1(2), 53-83.
- Özmen, D.T., & Gülleroğlu, H.D. (2013). Determining Language Learning Strategies Used by The Students at Faculty of Educational Sciences Based on Some Variables, *Education and Science*, 38 (169).
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2012). English as a Foreign Language Instructors' Induction: Early Practices of Language Teachers Teaching at Tertiary Level. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2).
- Öz, H. (2007). Understanding Metacognitive Knowledge of Turkish EFL Students in Secondary Education. *Novitas-Royal*, 1(2), 53-83.
- Padem, S.(2012). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Bolu.

- Park, G. (1995). *Language Learning Strategies and Beliefs About Language Learning of University Students Learning English in Korea*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Texas, Austin.
- Parviz, M., & Nima, S. (2013). Relationship between Learners' Beliefs System and the Choice of Language Learning Strategies: A Critical Study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2 (2), 39-48.
- Peacock, M.(2001). Pre-service ESL Teachers' Beliefs About Second Language Learning: A Longitudinal Study. *System*, 29, 177-195.
- Pishghadam, R. (2009). Emotional and Verbal Intelligences in Language Learning. *Iranian Journal of Language Studies*, 3(1), 43–64.
- Ponto, J.(2015). Understanding and Evaluating Survey Research. *Advanced Practitioner*, 6 (2).
- Rathod, N. (5 Kasım 2012). Social Factors in Second Language Acquisition. Glocal English Uluslar arası Konferansında Sunulan Bildiri. Vivekanand Institute of Technology, JAYPUR, Rajasthan. Erişim adresi: <https://sites.google.com/site/eltairajasthanjaipur/ii-international-conference>
- Riazi, A., & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL Learners' Pattern of Language Learning Strategy Use. *The Journal of Asia TEFL*, 2(1), 103-129.
- Rıfkın, B. (2000). Revisiting Beliefs about Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394–408.
- Riley, P. (1996). BATs and BALLs: Beliefs About Talk and Beliefs about Language Learning. Paper Presented at the International Conference: Autonomy 2000: The Development of Learning Independence in Language Learning, Bangkok.
- Samiyan, L. (2015). A Study on Relationship Between Gender, Learning Strategies and Achievement among Iranian EFL Learners. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, 10.
- Salami, M., & Zare-ee, A. (2014). A Close Study of the Effects of ESP Learners' Beliefs on the Choice of Language Learning Strategies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 7 (1), 119-130.
- Sadeghi, K., & Atar, M. (2013). The Relationship Between Learning Strategy Use And Starting Age of Learning EFL. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 387-396.

- Saeb, F., & Zamani, E.(2013). Language Learning Strategies and Beliefs about Language Learning in High-School Students and Students Attending English Institutes: Are They Different?. *English Language Teaching*, 6 (12), 79–86.
- Snow, E.. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49 (4), 1114-1128.
- Sadighi, F., & Yamini, M.(2012). Success in Raven's Test as an Index of Intelligence: Does Bi/Multilingualism Matter?. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 1(1) ,183-205.
- Sanz, C. (2000). Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.
- Siebert, L. (2003). Student And Teacher Beliefs About Language Learning.*Foreign Language Annals*,33(4),394-420.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharifi, M., & Salahshour, F. (2013). The Relationship between Language Learning Strategy Use, Language Proficiency Level and Learner Gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 634-643.
- Snow, E.C., & Hoefnagel, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49 (4), 1114-1128.
- Suwanarak, K. (2012). English Language Learning Beliefs, Learning Strategies and Achievement of Masters Students in Thailand. TESOL in Context. Retrieved from http://www.tesol.org.au/files/files/275_kasma_suwanarak.pdf.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The Relationship Between Learning Styles and Language Learning Strategies of Pre-Intermediate EAP Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Tang, M., & Tian, J. (2014). Associations Between Chinese EFL Graduate Students' Beliefs and Language Learning Strategies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 131-152.
- Thu, T. M. (2009). Learning Strategies Used by Successful Language Learners. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED507398>.

- Truitt, S.N. (1995). *Anxiety and Beliefs About Language Learning: A Study of Korean University Students Learning English*. Unpublished Dissertation, University of Texas, Austin.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation Of An English Language Teaching Program at a Public University Using CIPP Model*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Vibulphol, J. (2004). *Beliefs About Language Learning And Teaching Approaches of Pre-Service ELF Teachers in Thailand*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, USA.
- Vongxay, H. (2013). *The Implementation Of Communicative Language Teaching (CLT) In An English Department In A Lao Hogher Educational Instution: A Case Study*. Unpublished Master's Thesis, Unitec Institution Of Technology, New Zealand.
- Wang, S. (1996). A Study of Chinese English Majors' Beliefs about Language Learning and their Learning Strategies. Unpublished Doctoral Dissertation Abstracts International, 57(12), 5021A.
- Wenden, A. L. (1987a). *Conceptual Background and Utility*. In A. L. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, 3-13. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wenden, A. (1999). An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the Basics. *System*, 27, 435-441.
- Wharton, G. (2000). Language Learning Strategy Use Of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- Wong, L., & Nunan, D. (2011). The Learning Styles and Strategies of Effective Language Learners. *System* 39, 144-163.
- Yayla, A., Kozikoğlu, I., & Celik, S.N. (2016). A Comparative Study of Language Learning Strategies Used by Monolingual and Bilingual Learners. *European Scientific Journal*, 12 (26), 1857-7881.
- Yang, N.D. (1992). *Second Language Learners' Beliefs about Language Learning and Their Use of Learning Strategies: A Study of College Students of English in Taiwan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Texas, Austin.
- Yang, D. (1999). The Relationship Between EFL Learners' Beliefs And Learning Strategy Use. *System*, 27(4), 515-535.

- Yapıcı, G. (2004). *Language Learning Strategies Employed By Postgraduate Students of Social Sciences*. Unpublished Master's Thesis, Çukurova University, Adana.
- Yılmaz, C.(2010). The Relationship Between Language Learning Strategies, Gender, Proficiency and Self-Efficacy Beliefs: A Study of ELT Learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 682-687.
- Young, D. J. (1991). Creating a Low-anxiety Classroom Environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Yu, Yang. (2010). *Attitudes of Learners Toward English: A Case of College Students*. Unpublished Master's Thesis, The Ohio State University, Ohio.
- Yürük, E. (2008). *Elementary And Secondary School Students' Beliefs About Learning English As A Foreign Language In Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zarei, A., & Rahmani, H. (2015). The Relationship Between Iranian EFL Learners' Beliefs About Language Learning and Language Learning Strategy Use. *I - manager's Journal on English Language Teaching*, 5 (1).
- Zaree, A., & Salami. (2014). A Close Study of the Effects of ESP Learners' Beliefs on the Choice of Language Learning Strategies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 7(1), 119-130.
- Zhong, Q. (2014). Understanding Changes in Chinese Immigrant Language Learners' Beliefs in New Zealand. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17 (4).

EKLER

Ek 1: Ölçek Uygulama İzinleri

Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (BALLI) Kullanma İzni

Ajda Mutlu ajdamutlu87@gmail.com

22.08.2015

Dear Dr. Horwitz,

I am a graduate student in Curriculum and Instruction program at Balıkesir University in Turkey. My thesis is on Pre-service English Teachers' Beliefs about Language Learning and Language Learning Strategy Use. In order to conduct my research, I need to use your survey named 'Beliefs About Language Learning' (BALLI EFL/ESL version). I would greatly appreciate your consent to my request. By the way, I was at Texas Tech University as Fulbright FLTA assistant in 2011 and I had great teaching, learning and cultural experiences. I look forward to coming again.

Sincerely,

Ajda Mutlu
English Teacher
Ministry Of Education
Manisa/TURKEY

Horwitz, Elaine K horwitz@austin.utexas.edu

24.08.2015

It's nice to meet you, and I appreciate your interest in my work. I'm glad you had a good experience at Texas Tech. You should know that the second edition of my book *Becoming a Language Teacher* (Pearson, 2013) includes a revised version of the BALLI (2.0). (I am attaching this version to this e-mail.)

Subject to the usual requirements for acknowledgment, I am pleased to grant you permission to use the Beliefs about Language Learning Inventory in your research. Specifically, you must acknowledge my authorship of the BALLI in any oral or written reports of your research. I also request that you inform me of your findings.

Best wishes,
Elaine Horwitz

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (SILL) Kullanma İzni

Ajda Mutlu <ajdamutlu87@gmail.com>

22.08.2015

Dear Dr. Oxford,

I am a graduate student in Curriculum and Instruction program at Balıkesir University in Turkey. My thesis is on Pre-service English Teachers' Beliefs about Language Learning and Language Learning Strategy use. In order to conduct my research, I need to use your survey named Strategy Inventory for Language Learning (SILL, ESL/EFL 7.0 version). I would greatly appreciate your consent to my request.

Sincerely,

Ajda Mutlu
English Teacher
Ministry Of Education
Manisa/TURKEY

Rebecca Oxford rebeccaoxford@gmail.com

22.08.2015

Dear Ajda,

You have my permission to use the SILL for your study.

Warm wishes,
Dr. Oxford

*Rebecca L. Oxford, Ph. D.
Teacher, Author, and Evaluator*

Ek 2: Kişisel Bilgiler Anketi

Ajda Mutlu

Balıkesir University/ Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences / Curriculum and Instruction

These two questionnaires are required for the research of a master's thesis on curriculum and instruction. Your answers will not be shared. Thanks for your contributions in advance.

Individual Background Questionnaire

Please choose (only one) or write the answer that is most appropriate to you after reading each statement.

1. Grade Level:

1	2	3	4

2. Sex: Male _____ Female _____

3. How long have you been studying English in a formal setting (school)?
_____years.

4. Do you know any other languages?

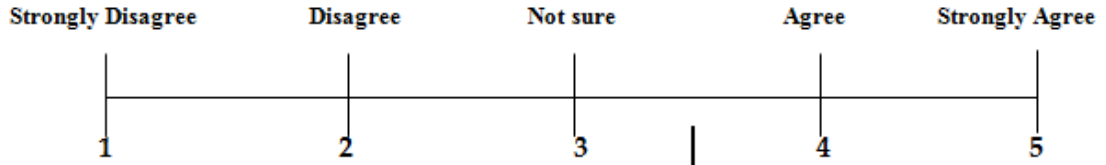
1) Yes _____

2) No _____

Ek 3: Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği (BALLI)

BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING INVENTORY, (BALLI) (Horwitz, 1987)

The statements below are beliefs that EFLstudents have about learning English. All the items in the survey uses rating scales, ranging from **(1) strongly disagree** to **(5) strongly agree**, except items 33 and 34. After reading each statement, mark "X" under the column **(1, 2, 3, 4, 5)** which indicates your opinion about the statement. The number on the top of each column means the following:



Statements	Opinion				
	1	2	3	4	5
1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.					
2. Some people have a special ability for learning foreign languages.					
3. Some languages are easier to learn than others.					
4. Everyone can learn to speak a foreign language.					
5. I believe that I will learn to speak English very well.					
6. People from my country are good at learning foreign languages.					
7. It is important to speak English with an excellent pronunciation.					
8. It is important to know about English-speaking cultures in order to speak English.					
9. You shouldn't say anything in English until you can say it correctly.					
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.					
11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages.					
12. It is best to learn English in an English-speaking country.					
13. I enjoy practicing English with the native English speakers I meet.					
14. It's o.k. to guess if you don't know a word in English.					

Ek 4: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (SILL)

Strategies Inventory for Language Learning (SILL) (Oxford, 1990)

Directions: Please read carefully each statement and choose one answer (1, 2, 3, 4 or 5) that tells how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements.

1. Never true of me
2. Almost never true of me.
3. Somewhat true of me.
4. Almost always true of me.
5. Always true of me.

Statements	Opinion				
	1	2	3	4	5
1. I think of the relationship between what I already know and new things I learn in English.					
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.					
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.					
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.					
5. I use rhymes to remember new English words (e.g., know-no, nail-snail, cat-bat).					
6. I use flashcards to remember new English words.					
7. I physically act out new English words.					
8. I review English lessons often.					
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.					
10. I say or write new English words several times.					
11. I try to talk like native English speakers.					
12. I practice the sounds of English.					
13. I use the English words I know in different ways.					
14. I start conversations in English.					
15. I watch English language television shows spoken in English or go to movies spoken in English.					
16. I read magazines, books, newspapers, and textbooks written in English.					

Statements	Opinion				
	1	2	3	4	5
17. I write notes, messages, letters or reports in English.					
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.					
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.					
20. I try to find patterns (grammar) in English.					
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.					
22. I try not to translate word-for-word.					
23. I make summaries of information that I hear or read in English.					
24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.					
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.					
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.					
27. I read English without looking up every new word.					
28. I try to guess what the other person will say next in English.					
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.					
30. I try to find as many ways as I can to use my English.					
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.					
32. I pay attention when someone is speaking English.					
33. I try to find out how to be a better learner of English.					
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.					
35. I look for people I can talk to in English.					
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.					
37. I have clear goals for improving my English skills.					
38. I think about my progress in learning English.					
39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.					
40. I encourage myself to speak English even when I feel afraid of making a mistake.					
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.					
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.					

Statements	Opinion				
	1	2	3	4	5
43. I write down my feelings in a language learning diary.					
44. I talk to someone else about how I feel about learning English.					
45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.					
46. I ask English speakers to correct me when I talk.					
47. I practice English with other students or native English speakers.					
48. I ask for help from English speakers.					
49. I ask questions in English to other students or native English speakers.					
50. I try to learn about the culture of English speakers.					
51. Describe any language learning strategies you use other than those listed above.					