

**İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları,
Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki:
Öğrenci Boyutu**

Işıl Günseli Kaçar Buğra Zengin

Özet

İngilizcenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi alanında yürütülen araştırmalar öğrencilerin ikinci / yabancı dil öğrenmeye yönelik inançlarının bireysel özelliklerine göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Hem önceki dil öğrenme deneyimleri hem de sahip oldukları kültürel geçmişin ikinci / yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenme ile ilgili inançlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu değişkenlerin ikinci / yabancı dil öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği göz önüne alınırsa, bu uzun soluklu çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen değişik seviyelerdeki Türk öğrencilerin dil öğrenmedeki öncelikleri, dil öğrenme amaçları, dil öğrenme yöntemleri ve dil kullanımı ile ilgili inançları arasındaki ilişkiye ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra çalışmada farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin söz konusu değişkenlere karşı tutumundaki olası değişiklikler de saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan edinilen sonuçların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin inançları, uyguladıkları dil öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişkiyi aydınlatması ve öğretmenlerin ikinci / yabancı dil sınıflarında uygulayacakları öğretim yöntemlerinin seçiminde, ders programlarının oluşturulmasında ve ders materyallerinin hazırlanmasında kılavuz görevi görmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler : İngilizcenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi, dil öğrenme amaçları, dil öğrenme yöntemleri, öğrencilerin dil öğrenme öncelikleri

Abstract

Research studies conducted in relation to the ESL / EFL teaching have indicated that learners' beliefs or notions about second / foreign language learning show variations depending on their individual differences. Their previous experiences

as language learners or their own cultural backgrounds are often reported to play a significant role in shaping these beliefs. Taking into consideration the significant impact these variables have on language learning, this longitudinal study aims to highlight the relationship between Turkish EFL learners' beliefs about language learning, language learning strategies, language learning aims and their language learning priorities at different grade levels. Moreover, it sets out to address the potential changes in the learners' attitudes towards the aforementioned variables in line with the changes in their grade levels. It is expected that the findings of the study will shed light on the relationship between EFL learners' beliefs and their learning strategies and provide guidelines for teachers as to the selection of the teaching strategies appropriate to their audience and the development of their syllabi and for the materials developers to prepare language materials.

Keywords: ESL / EFL teaching, language learning aims, language learning strategies, learner priorities in language learning

1. GİRİŞ

Geçtiğimiz son yirmi yılda ikinci dil kazanımı ile ilgilenen araştırmacıların, dikkatlerini dil öğrenmenin bilişsel yönleri üzerine yoğunlaştırdıkları göze çarpmaktadır. Yürütülen araştırmalar öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı ve dil öğrenme süreci sonundaki kazanımları açısından bariz ölçüde farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada öğrencileri belirli bir dil öğrenme görevine farklı yaklaşıma iten ve benzer dil yeterliğine sahip öğrencilerde bile gözlenen bireysel farklılıklara yol açan faktörlerin incelenmesinin büyük önem taşıdığı görülmektedir (Mori, 1999). Sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme ortamına beraberlerinde getirdiği inançların öğrenme sürecine ve nihai başarıya önemli ölçüde katkıda bulunduğu kabul edilmektedir (Breen, 2001). İnançların öznel “değerle yüklü, sıkı sıkıya sarınılan” (Wenden, 1999, p. 436) “gerçeği süzen çok güçlü filtreler” (Arnold, 1999, p. 256) olduğu söylenebilir. İkinci ve yabancı dil öğrencileri öğrenilen dilin yapısı, dilin kazanımı, belirli dil öğrenme stratejileri, başarı ve öğrenme yöntemleri ile ilgili güçlü inanışlara sahip olabilirler (Bernat ve Gvozdenko, 2008). Örneğin, bilinmeyen bir kelimenin anlamını tahmin etmek için kelimeyi oluşturan kısımlara çok dikkat eden öğrencilerin dil öğrenimlerinde analitik yaklaşımın etkin olduğunu dair bir inanca sahip oldukları söylenebilir. Buna karşın, bu amaç için kelimenin yer aldığı bağlamdan yararlanan kişilerin ise güçlü bir

biçimde bütüncül bir yaklaşımı benimsediklerinden bahsedilebilir.

Son yıllarda araştırmacıların öğrencilerin dil öğrenmenin doğası ile ilgili inançları ve kullandıkları stratejilerin etkinliği konusundaki çalışmalarını yoğunlaştırdıkları görülmektedir (Abraham ve Vann, 1987; Cotterall, 1995; Erlbaum, Berg, ve Dodd, 1993; Ely, 1986, 1989; Grotjahn, 1991; Horowitz, 1994; Horowitz, 1985, 1987, 1988, 1989; Kern, 1995; Kuntz, 1996a, 1996b; Politzer, 1983; Wenden, 1986b). Söz konusu çalışmalar öğrencilerin etkin olduğunu düşündükleri stratejilerin kendi strateji kullanımlarını etkilediği varsayımına dayalıdır. Abraham ve Vann (1987) tarafından önerilen modelde ortaya konduğu gibi öğrencilerin inançları belirli öğrenme bağlamlarına yaklaşımlarına rehberlik etmektedir ve yaklaşım dil öğrenmenin başarı derecesini doğrudan etkileyen gözlemlenebilen ve gözlemlenemeyen stratejilerde kendini göstermektedir. Bunun yanısıra yapılan bazı araştırmalar öğrenci güdülenmesinin yabancı dil öğrenimi ile ilgili inanışları ve bu konuda geliştirdikleri tavırlar tarafından şekillendirildiğini göstermiştir (Gardner, 1985; Gardner ve Lambert, 1972).

Dil öğrenme inançları ile ilgili çalışmalar bireysel farklılıklar alanındaki ilk çalışmalarla başlamıştır. Bu çalışmalar başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasındaki farklılıkları açıklamaya çalışmıştır (Fillmore, Kempler ve Wong-Fillmore, 1979; Naiman, Frohlich, Stern, ve Todesco, 1978; Nation ve McLaughlin, 1986; Rubin, 1975, 1981). Edinilen bulgular istikrarlı olarak öğrenciler arasında dikkatlerini yönelttikleri dilsel (dille ilgili) bilgiler, belirli bir görev için kullandıkları stratejiler ve çoklu stratejileri kullanmada gösterdikleri esneklik konusunda büyük farklılıklar bulunduğunu göstermiştir (Abraham ve Vann, 1987; Chamot, 1987; Holec, 1987; Wenden, 1987a). Ayrıca, kişisel raporlardan edinilen veriler öğrencilerin dilin ve dil öğreniminin doğası ile ilgili çeşitli varsayımlara sahip olduklarını ortaya koymuştur (Cohen, 1983, 1987; Horwitz, 1987; Politzer, 1983; Wenden, 1986b). Bu varsayımlar belirli dil öğrenme stratejilerinin kullanımında görülen bireysel farklılıklara atfedilebilir. Örneğin, öğrenmenin önemli yönlerini kontrol etmek için kendi yeteneğine inanan kişilerin bu durumda olmayanlara oranla zorlayıcı öğrenme durumlarında daha ısrarcı ve kararlı olma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur (Bandura, 1993; Chapman ve Tunmer, 1995; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Graham, 1991; Pajares, 1996; Ryan ve Pintrich, 1997; Schunk, 1989). Bu bağlamda, dil öğrenimine ilişkin inançların özel dil öğrenme stratejilerinin kullanımına, dil yeteneği ve dil yeterliliğinden bağımsız olarak, benzersiz etkileri olabileceği olasıdır.

Her ne kadar öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili inançları ve yabancı dil öğrenimi ile ilgili tutumlarının başarıyı hızlandırmada veya engellemede anahtar rol oynadığı düşüncesi ve söz konusu inançların dil öğrenme stratejilerini etkilediği fikri yeni değilse de, bu inançların, tutumların ve stratejilerin değişik eğitim kurumlarında ve değişik yaş grubundaki öğrenciler arasından seçilen geniş bir örnekleme grubunu içeren daha geniş bir toplumsal bağlamda incelendiği araştırma sayısı çok azdır. Örnek verilecek olursa, Rifkin'in (2000) Amerika'da yaptığı araştırmanın ve Piquemal ve Renaud' un (2006) Fransa' da yaptığı çalışma haricinde yabancı dil öğrenenlerin kendi kişisel inanışları ile ilgili yürütülen araştırmaların çoğu, tek bir kurumda verilen başlangıç seviyesindeki dil derslerine odaklanmıştır; inançların ve tutumların yıllar arasındaki evrimini göz ardı etmiştir. Ayrıca, bu konuda yapılan alan taraması yabancı dil öğrenimi ile toplumsal faktörler arasındaki bağlantı gereksinimini dile getirirse de (Demmert, 1993; Miele, 1982; Pennycook, 1994; Strevens, 1978; Turner, 1974), günümüze değin yapılan araştırmaların çoğunun yabancı dil öğrenimindeki bireysel toplumsal faktörleri aydınlatmaya yönelik vaka incelemesi olduğu ve başlıca sınıf ortamlarında gerçekleştirildiği görülmektedir (Graham ve Brown, 1996; Martin, 1990; Norton ve Toohey, 2001).

İkinci / yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenme ile ilgili inançları, tutumları, öncelikli hedefleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili alan çalışmaları her ne kadar konuyla ilgili bir fikir veriyorsa da, bu alanda, özellikle söz konusu değişkenlerin öğrencilerin eğitim düzeyine bağlı olarak olası değişimlerinin, sistematik olarak incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu araştırma çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen değişik yaş ve eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yabancı dil öğrenme ve dil kullanımı ile ilgili inançları, öncelikleri ile onların dil öğrenme stratejileri, ve dil öğrenme sürecine karşı takındıkları tavır arasındaki ilişkileri disiplinlerarası bir yaklaşımla bilişötesi, bilişsel, ve toplumsal boyutta olmak üzere üç boyutta irdelenmektedir. Çalışma, toplumun farklı demografik özelliklere sahip farklı eğitim kurumlarından gelen yabancı dil öğrencilerinin konuya bakış açısını barındırması sebebiyle toplumbilimsel bir boyut, öğrencilerinin inançları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri araştırması bakımından bilişsel bir bakış açısı, öğrencilerin yabancı dil öğrenme ile ilgili inançları ile bu inançlar doğrultusunda önceliklerini belirlemeleri ve dil öğrenmeye yönelik aldıkları tavır ve yaklaşımı şekillendirmeleri bağlamında bilişötesi bir boyut taşımaktadır. Çalışmada temel olarak iki araştırma sorusunun araştırılması hedeflenmiştir:

1. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili hedefleri, dil öğrenme ile ilgili inançları ile dil öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen farklı yaşlarda ve eğitim düzeylerindeki öğrencilerin öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili hedefleri, dil öğrenme ile ilgili inançları ile dil öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. ÖĞRENCİLERİN İKİNCİ / YABANCI DİL ÖĞRENİMİ İLE İLGİLİ İNANÇLARI

Çalışmanın bilişötesi boyutunu oluşturan ilk odak noktası öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili sahip oldukları ve geliştirdikleri inançlardır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme ile ilgili inançların ve geliştirdikleri tutumların yabancı dilde belirli bir yeterlik düzeyine erişmedeki başarıları ve başarısızlıklarını etkilediği fikri pek çok araştırma çalışmasında ortaya konmuştur (Horwitz, 1988; Jernigan, 2001; Miele, 1982; Rifkin, 200; Strevens, 1978). Öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili inançları ve tutumları ile ilgili araştırmaların odak noktalarından biri bireylerin yabancı dil öğrenme ile ilgili olumlu ya da olumsuz inançları ve algılarının başarıları üzerine benzer bir şekilde olumlu ya da olumsuz etkileri olmasıdır. Örneğin, Mantle-Bromley (1995) yabancı dil öğrenme ile ilgili olumlu inançların öğretmen ve öğrenci arasındaki güven temeline dayalı bir öğrenme ortamı ile birleştiğinde yabancı dil öğrenimini hızlandıracağını ve negatif inançların ise başarıyı engelleyeceğini savunmaktadır. Horwitz (1987), Mantle-Bromley (1995)'e ek olarak, başarısız bir öğrenme deneyiminin öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için özel yeteneklere sahip olmaları gerektiği ve onların bu yeteneklere sahip olmadıkları sonucuna varmasına yol açabileceğini ve de daha genç olanların dil öğrenme alanındaki üstünlüğüne inanan yaşı göreceli olarak ileri olan öğrencilerin dil öğrenmeye oldukça olumsuz beklentilerle başlayabileceklerini ortaya koymuştur. Bu tarz olumsuz inanışlar öğrencilerin dil sınıfında sunulan fikirler ve aktivelere algılarını “özellikle yaklaşım öğrencilerin deneyimi ile tutarlı değilse” engelleyebilir (Cotterall, 1995, p. 203). Kern (1995) öğretmen ve öğrenci inançları arasındaki farklılıkların sınıfta gerginlik yaratabileceğinden bahsetmiştir. Benzer şekilde, Victori ve Lockhart (1995) öğrencilerin inanışlarının davranışları üzerindeki etkisi ile ilgili olarak başarılı öğrencilerin sahip olduğu derinliği olan inançlar ve daha başarısız öğrencilerin sahip

olduğu olumsuz ve sınırlayıcı inançlar arasındaki farklılıkları incelemiş ve şu sonuca varmışlardır:

Öğrenciler kendi öğrenmeleri ile ilgili yanlış düşüncelere kapıldıkları, kendi eylemlerinin dışında olan faktörlere gerektiğinden fazla önem atfettikleri takdirde, öğrenmeye yönelik sorumlu ve aktif bir tutum geliştirememeleri muhtemeldir ve söz konusu öğrenciler hiçbir zaman özerk olamayabilirler (sayfa 225).

Holec (1996) çalışmasında öğrencilerin dil öğrenme ile ilgili işlevsel olmayan inanışlarından bahseder ve öğrencilerin önceki dil öğrenme deneyimlerinin sonucunda oluşturdukları öğrenme temsillerini düzeltmelerinin ve/veya tamamlamalarının öneminden söz etmektedir. Jernigan (2001) öğrencilerin yabancı dil öğrenme inanışları ile ilgili inançlarının çalışmalarını devam ettirme ya da bırakmalarında oynadığı rolü araştırmış ve öğretmenlerin öğrencilerle sınıfta yaptıkları tartışmaları bu inançlar çerçevesinde düzenlediklerini ortaya koymuştur.

İnançların öğrenme deneyimi ve öğrenme başarısında çok büyük bir rol oynadığına dair araştırma bulguları gün geçtikçe artmaktadır. Yoğun bir şekilde dil öğrenme eğitimi alan büyük bir yetişkin grubu ile yürütülen bireysel farklılık değişkenleri ve yeterlik göstergeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Ehrman ve Oxford (1995) kişilerin herhangi bir dili iyi öğrenebileceğine dair inançlarının hem konuşma hem de okuma alanındaki yeterlik düzeyleri ile önemli ölçüde bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Gremmo ve Riley (1995) öğrencilerin inançlarının, dil ve dil öğrenme ile ilgili temsillerinin davranışları belirlemedeki hayati rolünü vurgulayan çok sayıda rapora dikkat çekmektedir. Riley (1996) dil ve dil öğrenme ile ilgili inançların dil öğrenirken öğrencilerin tutumunu, güdülenmesini ya da davranışını doğrudan etkileyebileceğini, hatta belirleyebileceğini iddia etmektedir.

Mori (1999) dil öğrenenlerin inançlarının istatistiksel olarak başarıyla ilgili olduğunu göstermiştir. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini etkilemek istiyorlarsa, öğrencilerin inançlarını ve özellikle dil öğrenme konusundaki inançlarını etkilemeli ve öğrencilerin inançlarını şekillendirmek konusunda kararlı olmalıdırlar. Öğretmenler öğrenci algısının dil öğrenmenin doğasını etkilediğini göz önüne alarak

öğrencilerin sınıfta söylediklerini dinlemeli ve bunları öğretim ve değerlendirme uygulamalarına yansıtmalıdır.

Paris ve Winograd'ın (1990) oluşturduğu biliş ötesi bilgi çerçevesinde ilk öge kişi değişkenleri ile ilgili bilgi boyutunu kapsayan öğrencilerin kendi yetenekleri ile ilgili inanışlarıdır. Söz konusu çerçevede bilişsel inançlarla ilgili ikinci öge öğrencilerin katıldıkları görevlerde uyguladıkları öğrenme stratejileri ve öğrenme sonuçları arasındaki ilişki ile ilgili algılarını içeren araçsallıktır. Dickinson'e (1995) göre, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü devralması durumu söz konusu olduğunda bu çeşit bir bilinç geliştirmesinin hayati önem taşıdığını vurgulamıştır. Söz konusu çerçevedeki üçüncü öge ise hedeftir; bir başka deyişle, öğrencilerin herhangi bir konu ile ilgili başarılarına değer biçme yeteneğidir. Hedefler yabancı dil öğrenimi ile doğrudan ilişkilidir (Dörnyei ve Csizer, 2002).

Hedef ögesi aynı zamanda öğrencilerin hedeflerinin önemini vurgulamaktadır. Ames (1992) gibi yazarların çalışmalarında da ele alınmış olan başarı hedef kuramı (*achievement goal theory*) farklı öğrenci tiplerinin hedef yönelimlerine göre görevlere farklı oranda değer verdiklerini iddia etmektedir. Covington'a (2000) göre iki temel tür bulunmaktadır: bir yandan bir öğrenme, görev ya da *tam öğrenme hedef yönelimi*. Tam öğrenme hedefine odaklananlar öğrenmenin kendine has içsel bir değerinin olduğuna inanırlar ve geçmişteki performanslarını (başarı düzeylerini) daha yukarı çekmek için yeni beceriler geliştirmeye çalışırlar. Bu tür kişiler hem çabanın hem de etkin yöntem kullanımının başarı için önemli olduğuna inanırlar. Buna karşın, *başarı hedef yönelimi* olan öğrenciler kendi yetenek ve öz değer duygularını arttırmak için başarının peşinden koşarlar (Covington, 2000). Bu tarz öğrenciler başarıyı diğerlerinden daha başarılı olma olarak ve en fazla ödüllendirilen başarı şeklini ise çaba harcamadan edinilen başarı olarak tanımlamaktadırlar (Jackson, 2003). Ayrıca başarı hedefleri yüzeysel ve sığ bir öğrenmeye yol açsa da tam öğrenme hedefli öğrenciler daha yüksek oranda kendi kendini idare etme (self-management) becerisi sergilemektedirler (Covington, 2000). Bu ise bazı yazarlar tarafından daha başarılı dil öğrenme ile ilişkilendirilmektedir (Graham, 1997).

İnançların öğrenme deneyimi ve öğrenme başarısında çok büyük bir rol oynadığına dair araştırma bulguları gün geçtikçe artmaktadır. Yoğun bir şekilde dil öğrenme eğitimi alan büyük bir yetişkin grubu ile yürütülen bireysel farklılık değişkenleri ve yeterlilik göstergeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Ehrman ve Oxford (1995, s. 79) kişilerin dilleri iyi öğrenebileceklerine dair inançlarının hem konuşma

hem de okuma alanındaki yeterlik düzeyleri ile önemli ölçüde bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Gremmo ve Riley (1995, s. 158) öğrencilerin inançlarının, dil ve öğrenme ile ilgili temsillerinin davranışları belirlemedeki hayati rolünü vurgulayan çok sayıda rapora dikkat çekmektedir. Riley (1996, s. 155) dil ve dil öğrenme ile ilgili inançların dil öğrenirken öğrencilerin tutumunu, güdülemesini ya da davranışını doğrudan etkileyebileceğini, hatta belirleyebileceğini iddia etmektedir.

3. İNANÇLAR VE STRATEJİ KULLANIMI

Çalışmanın bilişsel boyutunu içeren ikinci odak noktası inançlar ve yöntem kullanımı arasındaki ilişkidir. Çok sayıda araştırmacı dil öğrenimi ile ilgili inançlar ile öğrencilerin dil öğrenme stratejileri arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Wenden (1986 a) öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini seçerken bir dilin en iyi nasıl öğrenileceğine dair sahip oldukları inançlardan yararlandıklarını işaret etmektedirler. Üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uyguladığı anket çalışmasında Horwitz (1988) önceden oluşturulan bazı inançların öğrencilerin strateji kullanımı repertuarını sınırlandırma eğiliminde olabileceğini belirtmiştir. Tüm bu çalışmalara ek olarak Abraham ve Vann (1987) öğrencilerin dilin işleyişi ve dilin nasıl öğrenildiği ile ilgili inançlarının strateji kullanımı ve esnekliğini etkileyebileceğini göstermiştir. Wen ve Johnson (1997) ise ikinci dil öğrenmeleri ilgili değişkenlerle söz konusu değişkenlerin strateji değişkenleri üzerindeki doğrudan etkisinin güçlü ve tutarlı olduğunu göstererek, öğretmenlerin ve malzeme yazarlarının öğrencilerin önceden geliştirmiş oldukları varsayımların farkında olmaları ve bunlara hassasiyetle yaklaşmaları gerektiğinin altını çizmiştir.

Pek çok başarılı dil öğrencisinin öğrenmelerini hızlandırıcı bir etki yapan etkili öğrenme stratejileri kullanımı dil öğrenme süreçleri ile ilgili insightful inançlara sahip iken diğerleri sahip oldukları “yanlış” ve “olumsuz” inançların etkisi altında öğrenmeye ve özerkliğe karşı olumsuz bir tutuma neden olan, daha az etkili olan strateji kullanımına yatkınlık gösterdiği (Victori ve Lockhart, 1995) ve sınıf kaygısına kapıldığı görülmüştür (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Örnek vermek gerekirse, bir dil öğrenmenin öncelikle yeni kelimeler öğrenmeyi içerdiğine inanan öğrenciler enerjilerinin büyük bir kısmını kelime kazanımına harcama eğiliminde olabilirler.

Öğrencilerin sahip oldukları inançların dil öğrenme sürecine etkileri ile ilgili olarak Cortazzi ve Jin (1996) öğrencilerin inançlarının ve beklentilerinin incelenmesinin büyük önem taşıdığını vurgulamışlardır:

Dil sınıflarındaki davranışların büyük bir kısmı, başarılı dil öğrenme bileşenleri, dil öğretiminde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği ve dil öğretiminin, eğitimin yapısı ve amacı ile ilgili daha engin konularla olan bağlantısı ile ilgili varsayılan beklentiler, tutumlar ve değerler çerçevesinde oluşur. Çok sayıda dil sınıfında öğretmenler, öğrenciler ya da değişik öğrenci grupları arasındaki beklentiler arasında geniş ölçüde gözden kaçan farklılıklar bulunması muhtemeldir.

Pintrich ve arkadaşları öğrencilerin güdülemeleri ve strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi irdelenmiştir (Pintrich, 1989; Pintrich ve DeGroot, 1990). *Beklenti-değer* kuramına dayalı olarak Pintrich (1989) öğrenci güdülenmesinin üç bileşenden oluştuğunu göstermiştir: beklenti, değer ve duygu. *Beklenti* bileşeni görev yerine getirme ile ilgili öğrenci inanışları ile ilgilidir. *Beklenti-değer* kuramı güdülemenin eylemlerin sonuçları ile bu sonuçlara verilen değerlerin bileşkesi olan bir fonksiyon olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, insanlar öğrenmenin olumlu sonuçlar yarattığına inandıkları ve olumlu sonuçlara değer verdikleri takdirde öğrenmeye daha çok güdülenmiş hissederler. *Değer* bileşeni öğrencilerin görevle ilgili hedeflerinin ve öğrencinin görevin önemi faydası ve göreve duyduğu ilgiyi içerir. *Duygu* bileşeni ise öğrencinin sınav korkusu gibi görevle ilgili duygusal tepkilerini kapsamaktadır (Garcia ve Pintrich, 1995).

4. İNANÇLAR VE GÜDÜLEME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çalışmada üçüncü odak noktası olan duyuşsal boyutla ilgili olarak güdülenme kavramına değinilmektedir. Söz konusu kavramla ilgili olarak, Dweck ve Leggett (1988), çocuklar (örneğin, Eliot ve Dweck, 1988; Licht ve Dweck, 1984) ve yetişkinler (Brunson ve Mathews, 1981) üzerinde yapılan araştırmalara dayalı olarak, ortaya attıkları modelde ruhbilimsel süreçlerin altında yatan iyi ve kötü temel davranış kalıplarını açıklayan bir model ileri sürmüştür. Bu modele göre öğrencilerin kendi yetenekleri ile ilgili inanışlarının amaçlarını ve güdülenme kalıplarını etkileyeceğini, bunun da kendi öğrenme davranışlarını ve strateji kullanımını etkileyeceği varsayılmaktadır. Cain ve Dweck (1995) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan bir araştırma da güdüleme kalıplarının yetenek ve başarı ile ilgili inanışlar arasındaki ilişkiyi desteklediğini göstermiştir.

Güdüleme ile ilgili Gardner'in (1985) ve Gardner ve Lambert'in (1972)

oluşturdukları *bütünleyici* ve *araç* güdülemesi ile ilgili toplumsal ve eğitimsel model tavırlar, güdülemeler ve yönelimlerin ikinci dil öğrenme başarısında değerli öngörüler sağladığını göstermiştir. Gardner ve Lambert (1972) iki çeşit yönelimden bahsetmektedirler: bir dil topluluğu ile bütünleşmek için ikinci dil öğrenme arzusu ile ilgili olan bütünleyici güdüleme ve kariyerinde ilerlemek veya ders kredisini yükseltmek gibi araç güdülemesi (ayrıca bakınız Masgoret ve Gardner, 2003).

5. TOPLUMSAL - KÜLTÜREL YAPININ İNANÇLAR ÜZERİNE YAPTIĞI ETKİLER

Çalışmadaki dördüncü ve son odak noktası toplumsal boyutla ilgili olan toplumsal-kültürel yapı ile öğrencilerin ikinci dil öğrenimi ile ilgili inançları arasındaki ilişkidir. Toplumsal normların yabancı dil öğrenimine etkisini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yakın zamanda Piquemal ve Renaud (2006) tarihinde yapılan çalışmada algılanan fırsatlar, kişisel tutumlar ve yabancı dil öğrenme konusundaki deneyimleri inceleyen ve yabancı dil öğrenmenin algılanan toplumsal değeri ile görüşler ortaya koyan çalışmasından edinilen bulgular içsel faktörlerin öğrenci güdülenmesini açıklamada önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Söz konusu çalışma algılanan fırsatların önemini vurgulamakla birlikte yabancı dil çalışmalarının araç olmaktan ziyade amaç olduğu mesleklerle ilişkilendirilebileceğini; bu meslekler arasında öğretmenlik, mütercim tercümanlık, çevirmenlik, ve yabancı kültür sevgisi ya da diller arası bir bağlamda bulunma zevkini tatmak için yurtdışında çalışmanın bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun öğrencilerin yabancı dil öğrenmenin toplumsal ve kültürel olarak şekillendirildiğine dair geliştirdikleri algılarla birlikte (Dörnyei, 2003) öğrencilerin yaşadıkları toplumun dil öğrenmeye verdikleri değerin derecesi ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Rogof (1994) dilin belirli bir guruba toplumsal ve kültürel katılım dolayısıyla şekillendirildiğini ve yabancı dil öğrenme özelliklerinin çoğunun dil öğretme yöntemlerinin ve öğrenme stratejilerinin yanı sıra toplumsal ve kültürel etkilere bağlı olduğunu göstermiştir. Bu görüş dil öğrenmeyi kolaylaştıran faktörleri daha iyi anlamamızı sağlayan yaklaşımların sadece öğrencilerin içsel özelliklerine, öğrenme stratejilerine ya da dilsel üretimlerine değil aynı zamanda eylemlerinin belirli toplumsal ve kültürel toplulukların kabulüne dayandığını savunan Norton ve Toohey (2001) tarafından desteklenmektedir.

Toplulukların ikinci ve yabancı dil öğretimine etkileri konusunda, değişik toplulukların, ortak ilgi alanlarının, ve profesyonel eğitim kurumlarının öğrencilerin

tutumlarını, beklentilerini ve yabancı dil öğrenme hedeflerini nasıl etkilediğini araştıran Ashworth (1985) toplumsal-ekonomik statünün öğrencilerin dil derslerine devam etme durumlarını ve öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyen yabancı dil öğrenmeye ilişkin davranışlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Konu ile ilgili olarak, Piquemal ve Renaud (2006) tarafından yapılan çalışmada üniversite ikinci ya da üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine oranla yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu bir tavır geliştirdikleri ortaya konmuştur. Çalışma üniversitedeki yabancı dil derslerinin öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı önemli bir etkisi olduğunu ve algılanan fırsatların, ana dili İngilizce olmayan konuşmacıların ana dili İngilizce olanlarla kıyaslandığında, yabancı dil öğrenme kararlarında daha önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Her ne kadar bu çalışmadaki birinci sınıf öğrencileri derslere katılmanın yabancı dil öğrenme ile ilgili öğrenci davranışları üzerine önemli bir etkisi olduğunu dile getirirler de bu algılanan önem üst sınıf öğrencileri arasında daha yüksektir. Bir başka deyişle, bu dersleri alırken öğrenciler yabancı dil öğrenmenin öneminin farkına vardıkları ve hatta yabancı dil öğrenmenin belirli bir disipline duyulan ilgiye karşılık gelen bir amaç haline geldiği söylenebilir. Rifkin'in (2000) çalışmasından edinilen sonuç da Piquemal ve Renaud' u (2006) desteklemektedir. Rifkin (2000) bireysel öğrenme stratejileri ve öğrenme tarzları ile ilgili çalışmasında yabancı dil öğrenmeye dair inanışlar ve tutumları ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

6. KATILIMCILAR

Erzurum il merkezi'nde çeşitli öğrenim seviyelerinde (altıncı. sınıf, yedinci. sınıf, dokuzuncu. sınıf, üniversite birinci sınıf) İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenim sürecindeki 227 Türk öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcılar rastgele örnekleme yöntemi (*random sampling*) yoluyla belirlenmiştir. Çalışmaya katılanların yarısından fazlasını (141 kişi , % 50. 9) üniversite birinci sınıflar oluşturmaktadır. Diğer katılımcıların yarısından fazlasını (88 kişi - tüm katılımcıların % 31.80' i) ise lise birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bunu 30 kişiyle (% 10. 83) yedinci sınıf ve 18 kişi (06. 50 %) ile altıncı sınıf izlemektedir. Katılımcıların % 55. 60'sı birinci dönem % 44'ü (123 kişi) ise ikinci dönem öğrencilerinden oluşmaktadır.

7. VERİ TOPLAMA

Çalışmada kullanılan veriler öğrencilerin dil kullanımları, dil öğrenme

amaçları, dilde öncelikleri ve öğrenme yolları konusundaki tutum sorularından oluşan 36 soruluk bir anket yoluyla toplanmıştır. Ankette dil kullanımı ile ilgili 4 soru, İngilizce'yi öğrenme amacı ile ilgili 3, İngilizce öğrenmede öncelikli hedefler ile ilgili 7, İngilizce öğrenme stratejileri ile ilgili 10, İngilizce öğrenimi ile ilgili inançlar ile ilgili 12 soru bulunmaktadır. Anket yoluyla toplanan verilerin güvenilirliği açısından sorular Türkçe olarak hazırlanmıştır. Sorular 5'li Likert (5= *kesinlikle katılıyorum*, 1= *kesinlikle katılmıyorum*) ölçeği formatında oluşturulmuştur. Anket uygulanmadan önce uzman görüşü alınmış; sorularda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra yapılan pilot uygulamanın sonunda da gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra çalışma çerçevesinde uygulanmıştır. Anketin alfa güvenilirlik katsayısı 85 (0,8540) çıkmıştır. Görüldüğü üzere araştırmanın güvenilirliği oldukça yüksektir.

8. VERİ ANALİZİ ve BULGULAR

Çalışma için geliştirilen anket Erzurum il merkezinde bulunan 48 ilköğretim (18 altıncı sınıf öğrencisi ve 30 tane yedinci sınıf öğrencisi), 88 lise, ve 141 üniversite birinci sınıf öğrencisine 2003-2004 ve 2004-2005 akademik yılında uygulanmıştır. Ankete katılanların 154'ü (% 55.6'sı) birinci akademik yarı yıl, 123'ü (% 44'.4'ü) ise ikinci akademik yarıyıl öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada toplanan verilerin tümü nicel olup tanımsal istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve Pearson korelasyon hesaplanması yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcıların dil kullanımları, İngilizce öğrenme amaçları, İngilizce öğrenmede öncelikli hedefleri ve İngilizce kelime öğrenme stratejileri ile ilgili tanımsal istatistikler ekte verilen Tablo 1'de görülebilir.

Değişken ortalamaları en yüksek çıkanlar katılımcıların İngilizceyi öğrendikten sonra kullanmaları (3.8520), dil kullanma amacının ise akademik ağırlıklı olduğu görülür (3.3285). Öğrenme amaçları değişkenlerinin tümünün ortalamaları yüksektir. Gerek diğer milletlere mensup insanlarla iletişim (3.7509), gerek bilim ve teknolojide faydalanma (3.8953) ve gerekse dili zihin gelişimi için kullanmanın (3.4874) ihmal edilmediği görülmüştür.

Dilin dört becerisinin hangisinin önceliğe sahip olduğu konusunda ise o kadar belirgin bir fark yoktur. Hedefler tek başına ele alındığında konuşma (3.8700) birinci sırada, okuma (3.4729) ikinci sıradadır. Tek başlarına ele alındığında yazma (2.8592) ve dinleme (2.8412) değişkenlerinin ortalamaları düşüktür. Dinleme değişkeni okumayla beraber hedeflendiğinde iki hedefin birlikte ortalaması (3.7076) tek başına

okumadan biraz daha ve tek başına dinlemeden çok daha yüksek çıkmıştır. Konuşma ve yazma birlikte alındığında ise bu birleşik hedef önceliğinin ortalaması (3.6354) tek başına yazmadan bir hayli yüksektir. Konuşma ortalamasını geçmemiştir ancak aradaki fark çok azdır. İki hedefin birden öncelik olarak sorulduğu durumlarda ortalamalar bir hayli artmıştır. Dört becerinin de eşit düzeyde öncelik açısından eşit düzeyde olup olmadığı sorusunun da ortalaması çok yüksektir (3.3863). Buna göre sıralamada konuşma tek başına önde giderken, okuma az farkla takip eder. Önceliğin iki hedefin bir arada paylaşıldığı durumlarda okuma ve dinleme ile konuşma ve yazma az farkla birbirlerini izler. İkili öncelikleri çok az farkla takip eden öncelik şekli ise dört becerinin bir arada eşit düzeyde düşünülmesi durumu da yüksek düzeydedir.

Kelime öğrenme stratejileri arasında en yüksek ortalamaya sahip ilk iki değişken kelime oyunları (3.5144), hayal gücü (3.3985) ve görsellik (3.2960) ön plana çıkıyor. Bunu yakın ortalamalarla sırasıyla takip eden değişkenler katılımcıların kendilerine göre geliştirdikleri şifrelerden yararlanması (3.2383) ve kelimelerin telaffuzunu kullanmaları (3.2238). Yüksek ortalamaya sahip son değişken bağlamdan yararlanmak (3.0210).

Katılımcıların İngilizce öğrenmeyle ilgili inançları arasında pedagojik, bilişsel ve duyuşsal şeklinde bir ayırım yapılmıştır. Pedagojik kategoride çok yüksek ortalamaya sahip (3.7246) değişken gramerdeki kelimelerin de içerik kelimeleri gibi kelimeler olduğu ve aralarında örtüşen pek çok nokta olduğu inancı değişkeni birinci sırada yer alıyor. Bu değişkeni, iki kelime türünün eşit düzeyde önemli olduğuna da inanmak (3.5760) geliyor. İngilizce öğrenirken İngilizce kelimeler arasındaki ses benzerliğinin öğrenmeye yardım edeceğine dair inanç (3.2130) yüksek ortalamaya sahip. Bu değişkeni az farkla izleyen değişkenler, öğrencilerin ana dili ve İngilizce arasındaki ses benzerliği ile iki dil arası mantıksal ilişkiler kurmanın yararına inanmaları. Bu iki değişken arasındaki fark, çok az farkla da olsa daha yüksek ortalamasıyla birinde ses benzerliğinin mantıksal ilişkinin öne çıktığı inancı (3.0144), diğerinde ise ikisinin eşit düzeyde önemli olduğu inancı (3.0000).

Bilişsel kategoride ise anketin en yüksek ortalamasına sahip değişken var. Katılımcılar arasında dil öğrenmenin zekanın gelişimine olumlu etkisi olduğu inancı çok yüksek düzeyde (4.2174). Bu değişkeni, dil ve bilişsel gelişimin birbirlerine olumlu katkıda buldukları bir etkileşim olduğu inancı (3.9927) çok yakından izliyor. Benzer bir mantıkla bilişsel gelişimi yabancı dile olumlu yansıtabileceğine

inananların ortalaması da yüksek (3.7272). Ancak dil öğrenmenin zekanın gelişimine olumlu yansıtılabileceğine dair inanç çok daha yüksek. Bütün bu değişkenleri az farkla takip eden hayal gücünün önemine dair inanç da çok yüksek (3.5435). İnançlara dair duyuşsal yönü ise yine yüksek ortalamalı (3.4268). Yabancı dili öğrenmenin empati duygusuna olumlu katkıda bulunulduğuna yüksek oranda inanılmaktadır.

9. KATILIMCILARIN DİL KULLANIMI, DİL ÖĞRENME AMAÇLARI, DİL ÖĞRENME ÖNCELİKLERİ VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Çalışmada katılımcıların dil kullanımı, dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme amaçları, dil öğrenmedeki öncelikleri ile sınıf ve dönemler arası ilişkiler ekte verilen Tablo 2’de görülebilir. Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi cevaplayıcıların sınıfları ile yabancı dil kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkiye göre sınıf düzeyi (altıncı, yedinci, dokuzuncu sınıf ve üniversite) yükseldikçe öğrenilen yabancı dili kullanma eğilimi önemli derecede azalmaktadır (-.134*). Öğrenilen dilin kullanım alanı açısından sınıf arttıkça olumsuz bir tavır görülmektedir. Hem ticaret hem de akademi alanı konusundaki tutumlarda yüksek sınıflara doğru gelindikçe çok önemli derecede bir ters orantı vardır (sırasıyla -.314** ve -.227**).

Öğrenim amacı açısından bakıldığında sınıf arttıkça doğru orantıda önemli derecede artan tutum, dil öğrenmeyi diğer milliyetlerden olan insanlarla iletişim kurmak için kullanma isteğidir (.109*); ancak, sınıf düzeyi yükseldikçe dil öğrenmeyi zihin jimnastiği aracı olarak kullanma isteği açısından çok önemli derecede bir ters orantı (-.166**) söz konusudur. Öğrenim amacı açısından bakıldığında sınıf arttıkça doğru orantıda önemli derecede artan tutum, dil öğrenmeyi diğer milliyetlerden olan insanlarla iletişim kurmak için kullanma isteğidir (.109*); ancak, sınıf düzeyi yükseldikçe dil öğrenmeyi zihin jimnastiği aracı olarak kullanma isteği açısından çok önemli derecede bir ters orantı (-.166**) söz konusudur.

Hedef öncelikleri açısından bakıldığında ise sınıf arttıkça dille ilgili tutumlar genelde olumsuzlaşmaya devam etmektedir. Sınıf arttıkça okuma önceliği çok önemli düzeyde azalmıştır (-.217**). En büyük azalma hedeflerden ikisinin, okuma ve dinlemenin beraberce öncelikli hedef olmasına karşı gözükmiştir (-.316**). Sergilenen tutumlara göre, sınıf arttıkça dört becerinin aynı anda eşit önceliğe sahip olmadığını görmek mümkün. Nitekim, dört becerinin eşit önem arz ettiği hedef anlayışı sınıf düzeyi yükseldikçe çok önemli düzeyde azalmıştır.

Katılımcılar arasında İngilizce kelime öğrenme stratejilerini kullanma sınıf

düzeyi arttıkça genel bir azalma vardır. Bu azalma kelimeleri öğrenmek için şifre geliştirme ve eş anlamlarıyla öğrenme gibi stratejilerde de neredeyse yoktur denecek düzeyde çok az bir azalma tezahür etmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe çok önemli düzeyde azalan stratejilerden birinci sıradaki kelime oyunları var ve ikinci sırada hayal gücünden yararlanmadır (sırasıyla -.316** ve -.275**). Gerek zıt anlamlardan, gerek bağlamlardan, gerekse görsel unsurlardan yararlanma açısından sınıf düzeyi yükseldikçe çok önemli derecede azalmıştır (sırasıyla -.287**, -.214** ve -.177**). Kelimelerin telaffuzundan yararlanma ve kelimeleri isim, sıfat vb. kategorilere ayırma da önemli düzeyde azalmıştır (sırasıyla -.106* ve -.130*).

İngilizce öğrenimiyle ilgili inançlar konusunda ise kelimeler ve gramer bilgisinin eşit düzeyde önemli olduğu inancı sınıf arttıkça çok önemli düzeyde artmıştır (.144**). Ancak, kelimelerin gramer kelimeleri ile içerik kelimeleri kategorileri arasında birbiriyle örtüşme olduğu, aralarında anlamlı derecede ortak nokta olduğu inanç sınıf düzeyi yükseldikçe çok önemli derecede artmıştır (-.160**). Dil ile bilişsel gelişimin örtüşüp örtüşmediği noktasında sınıf düzeyi yükseldikçe önemli düzeyde azalmıştır. Bir yabancı dili öğrenirken birinci dilden daha farklı beyin işleyiş düzeni oluşturma gerektiğine inanıp inanmamaya karşı da sınıf arttıkça inanmama lehinde çok önemli düzeyde bir artış görülmüştür. Hayal gücünün yabancı dil için önemi konusunda ise sınıf düzeyi yükseldikçe çok önemli düzeyde azalma olmuştur.

Çalışmada kullanan anket birbirini izleyen iki yıl içinde iki defa uygulanmıştır. Dönemsel değişim açısından bakıldığında bir önceki döneme göre sınıf arttıkça gelişen olumsuz tutum düzeylerinde bir önceki yıla göre bir takım noktalar önem düzeyinde öne çıkmıştır. Örneğin potansiyel dil kullanımı açısından sınıf düzeyi yükseldikçe dilin akademik alanda kullanmaya karşı ilgi önemli düzeyde azalmıştır. Öğrenme amaçlarından dili zihin gelişimi için kullanma konusunda da sınıf arttıkça ilginin azalması durumu önemli düzeydedir. Öncelikli hedefler olarak tek başına okuma ve müşterek biçimde okuma ve dinlemenin öncelik olduğu durumlar sınıf arttıkça çok önemli düzeyde azalmıştır. Hedeflerin eşit düzeyde öncelik sahip olması konusunda da tutumlar sınıf arttıkça önemli düzeyde olumsuzlaşmıştır. Kelime öğrenme stratejileri arasında sınıf arttıkça kelimelerin isim, sıfat vb. kategorilere ayrılması gerektiği konusunda önemli düzeyde olumsuz tutum sergilenmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe katılımcıların tutumlarındaki olumsuzluğun çok önemli düzeye çıktığı stratejiler en olumsuz tutum sergilenen kelime oyunları zıt anlamlardan,

bağlamdan, kelime oyunları (-.309) ve hayal gücünden yararlanmadır (-.258). Bunları zıt anlamlardan yararlanma izlemektedir. İnançlar açısından, sınıf arttıkça gramer ve kelime bilgisinin eşit düzeyde olduğuna inanmada önemli düzeyde bir artış vardır (.143**). Sınıf düzeyi yükseldikçe bilişsel gelişimin yabancı dil öğrenmeye olumlu olarak yasıtabileceğine inanma önemli düzeydedir. İkinci dili öğrenirken zihinde birinci dilden farklı bir işleyiş düzeninin gerekliliği noktasında sınıf arttıkça önemli düzeyde azalma olmuştur. Hayal gücünün önemi noktasında ise sınıf düzeyi yükseldikçe çok önemli düzeyde azalma olmuştur.

10. TARTIŞMA

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar biliş ötesi , bilişsel, güdüsel ve toplumsal boyutlarda incelenebilir. Çalışmanın biliş ötesi boyutu, Paris ve Winograd (1990) tarafından ortaya konan biliş ötesi çerçevede yorumlanabilir. Çalışma dil öğrenme amaçlarının belirlenmesi ve strateji belirleme safhasında öğrencilerin dil öğrenimi ile ilgili sahip oldukları inançlar ve dil öğrenimi ile ilgili kendilerine koydukları hedeflerin çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Hedef ögesi ile bağlantılı olarak katılımcıların dil öğrenimi ile ilgili ağırlıklı olarak başarı yönelimine sahip oldukları, dolayısıyla dil öğrenmeyi kendilerini hayatta daha başarılı olmalarını sağlayacak bir araç olarak algılama eğiliminde oldukları çalışmada belirgin bir şekilde görülmektedir. Dolayısıyla katılımcılarda kendini geliştirme ve belli bir konudaki yeteneklerini daha üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen tam öğrenme eğiliminin (mastery goal orientation) daha az baskın olduğu söylenebilir. Çalışmanın bilişsel boyutunu oluşturan strateji kullanımı ile ilgili olarak öğrencilerin kullandıkları stratejilerin, dil öğrenme konusundaki inançları, dil öğrenme öncelikleri ve öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında karşılaştıkları eğitsel model doğrultusunda değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Wenden, 1986a). Çalışmanın güdüsel boyutunu oluşturan dil kullanım alanlarına ve dil öğrenme amacına ilişkin olarak, öğrencilerin dış etkenler tarafından etkilendiğini, araç güdülemesinden etkilendiğini sınıf düzeyi arttıkça İngilizceyi daha ağırlıklı bir biçimde iletişim amaçlı olarak kullanma eğiliminde olduğu ifade edilebilir (Gardner ve Lambert, 1972). Çalışmadaki toplumsal boyutla ilgili olarak ise öğrencilerin dil öğrenimi ile ilgili oluşturdukları tutumların büyük ölçüde karşılaştıkları eğitsel modeller ve toplumda dil öğrenmeye verilen değer ve bakış açısı çerçevesinde şekillendiğinden bahsedilebilir (Ashworth, 200 ; Piquemeal ve Renaud, 2006). Çalışmanın uzun soluklu olması incelenen

değişkenlerde sınıf arttıkça meydana gelebilecek olası değişiklikleri izleme fırsatı yaratmıştır.

Çalışmadaki korelasyon analizi yukarıda bahsedilen biliş ötesi ve güdusel bileşenlerin öğrencilerin strateji kullanımı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışmadan edinilen sonuçlar doğrultusunda biliş ötesi ve güdusel inançların ikinci dil öğreniminde önemli bir rol oynadığından bahsedilebilir. Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça dil öğrenme yöntemlerinde ve İngilizce öğrenimi ile ilgili inançlarındaki önem düzeyinde kabul edilen farklılaşmalar bu iki farklı inanç türü arasında bir ilişki olduğunu düşündürmektedir. Her ne kadar biliş ötesi inançlar ve bilgi ikinci dil kazanımı alanında geniş ölçüde incelenmiş olsa da (örneğin, Wenden, 1987b) yabancı dil öğreniminde güdusel inançlar hakkında az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu inançlardan hangisinin dil öğreniminde daha büyük oranda etkili olduğu ve bu inançların birbirleriyle dil öğrenimi alanındaki etkileşimlerini gösteren daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Bu çalışma öğrencilerin sahip oldukları inançların, davranışlarının en önemli belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenler öğrencileri etkin öğrenme yöntemlerini kullanmaya sevk edecek ve öğrenmeyi etkileyecek olumsuz inançları en aza indirecek olumlu inançlar oluşturmaya teşvik etmelidirler. Öğretmenler öğrencilerin yanlış düşüncelerini ikinci dil kazanımı sürecinin yapısı ile ilgili bilgiler vererek ve bu konuda açıklama yaparak ortadan kaldıracaklardır (Yang, 1998, 1999). İkna edici iletişimsel etkinlikler ya da grup tartışması öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarını arttırmak için kullanılacak yöntemlerden birkaçı olarak sayılabilir (Wenden, 1991; Yang, 1996). Bunların yanı sıra, günlük tutma da öğrencileri öğrenme ile ilgili yansıma yapmaya teşvik edecek faydalı bir araç olarak düşünülebilir (Goh, 1997; Matsumoto, 1996).

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin ve ders malzemelerinin de öğrenci inanışları ile uyumlu olması ya da en azından öğrenci inanışlarını göz önüne alması gerekmektedir. Çalışmada sınıf düzeyi arttıkça meydana gelen ters orantıda ya da doğru orantıda önem düzeyi yüksek değişiklikler olmuştur. Bu değişimlere paralel olarak öğretmenin, dil öğretim yöntemlerini yeniden gözden geçirmesi ve gerekirse değişikliğe gitmesinin öğrencilere verilen eğitimin etkinliği ve kalitesi açısından büyük önem taşıdığı göz ardı edilmemelidir.

Çalışmadan edinilen bulgular ders malzemesi geliştiren uzmanların ve program geliştirmeden sorumlu bireyleri de yakından ilgilendirmektedir. Bulgulardan

hareketle öğrencilerin dil öğrenme süreci içinde güdülenme düzeylerinin korunması ve dil öğrenmenin etkin bir biçimde sağlanması için öğrencilerin kullandığı ders malzemelerinin ve izledikleri ders programlarının oluşturulmasında öğrencilerin dil öğrenme sürecine girmeden oluşturdukları inançları göz önünde bulundurması gerektiği söylenebilir. Ayrıca söz konusu kişilerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarında ve öğrenme ile ilgili inanışlarında eğitim seviyesi arttıkça değişiklikler olabileceğini dikkate almaları gerekmektedir.

11. SONUÇLAR

Bu çalışmada değişik eğitim seviyelerinden oluşan katılımcıların dil kullanımı ve dil öğrenme stratejileri ile ilgili tutumları, dil öğrenme amaçları, dil öğrenimindeki öncelikli hedefleri ve değişik sınıf seviyelerinin söz konusu alanlara ilişkin tutumlara olası etkileri bilişötesi, bilişsel, güdusel ve toplumsal boyutta incelenmiştir. Çalışmadan edinilen bulgular belirli sınıf seviyelerinde sınırlı sayıda katılımcı grubu ile gerçekleştirdiği düşünülerek değerlendirilmeli ve genellemelerden kaçınılmalıdır. Çalışmadaki birinci araştırma sorusu ile ilgili olarak öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili hedefleri, dil öğrenme ile ilgili inançları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki konusunda, edinilen bulgular katılımcıların ağırlıklı olarak İngilizce'yi öğrenmelerinin akabinde kullanmayı düşündüklerini, dil öğrenme amaçların ise değişkenlik gösterdiğini ancak değişkenlerin tümünün ortalamalarının oldukça yüksek seyrettiğinin ortaya koymuştur. Dil öğrenme hedeflerinin ağırlıklı olarak akademik olduğu bunu iletişim, bilim ve teknolojiden yararlanma ve zihinsel gelişim izlediği görülmüştür. Öğrencilerin dört dil becerisine ilişkin önceliklerinde belirgin bir fark saptanmamıştır. Hedefler tek tek değerlendirildiğinde konuşma becerisinin birinci sırada yer aldığını okuma, yazma ve dinlemenin ise onu takip ettiği gözlenmektedir. İki hedefin bir arada değerlendirildiği durumlarda ise dinleme ve okuma birleşik hedefinin önde gittiği konuşma ve yazma birleşik hedefinin az farkla takip ettiği belirlenmiştir. İkili öncelikleri dört becerinin bir arada eşit önem taşıdığı durum izlenmektedir.

İngilizceyi bilim ve teknolojiden faydalanmak için kullanmak isteyenlerin oldukça yüksek ortalaması bu alandaki yeniliklerin dünyayla paylaşılmasında İngilizce bilmenin yararıyla ilişkilendirilebilir. Örneğin, internette yayınlanan bilimsel makalelerin çoğu İngilizcedir. Yeni teknoloji ürünlerin piyasaya çıkan ilk sürümlerinden yararlanmak için İngilizce bilmek gereklidir. alanlarının yanı sıra

Örneğin çok ilgi duyulan internet telefonlarını ya da programların beta versiyonlarını kullanmada İngilizce bilmek avantajlıdır. Bilimin amacının genellemeler olduğu ve genellemelerin de iletişimle gerçekleşebildiği düşünüldüğünde iletişim kavramının öne çıktığı görülebilir. Katılımcıların eğilimlerine bakılarak kullandıkları teknolojik ürünlerde iletişim araçlarının yadsınamayacağı düşünüldüğünde iletişim kavramı daha çok belirginleşir. İletişimin çok önemli bir yönü diğer milletleri tanımanın önemidir. Nitekim ankette dili kullanma amacıyla konusunda dili farklı milletlerin mensuplarıyla iletişim kurmak değişkeni de bilim ve teknolojiden çok az farkla yerini almıştır. Katılımcıların İngilizceyi farklı kültürlerden gelen insanlar arasındaki bir iletişim aracı olarak görmeleri ve İngilizce konuşmaya büyük önem vermeleri dikkat çekicidir. Katılımcıların yarısının (% 50. 90'ı) sosyal ilişki ağlarını genişletmeye büyük önem veren üniversite öğrencilerinden oluşturması bu sonuçta büyük rol oynamaktadır. Katılımcıların konuşma dilini etkin kullanmaya hatırı sayılır bir önem verdikleri görülmektedir.

Öte yandan katılımcıların göreceli olarak İngilizceyi bilişsel gelişim aracı olarak görme eğilimlerinin daha az olduğu ortaya konmuştur. Bu durumun katılımcıların dil öğrenme amaçları ile ilk bakışta çelişir gibi görünürse de onların hedef yönelimleri açısından tutarlı olduğu söylenebilir. Katılımcılar dil öğrenme ile ilgili daha çok başarı (performans) yönelimine sahiptirler. Dil öğrenmeyi kendilerini hayatta daha başarılı kılacak becerileri edinmelerini sağlayacak bir araç olarak görme eğilimi ağır basmaktadır. Dolayısıyla katılımcılarda kendini geliştirme ve belli bir konudaki yeteneklerini daha üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen tam öğrenme eğiliminin (mastery goal orientation) daha az baskın olduğu söylenebilir.

Katılımcıların İngilizce öğrenme amaçlarıyla örtüşen hedefler seçtiği görülmektedir. Dil öğrenimindeki öncelikli ve gerçekçi hedefin konuşma olduğu konusunda bir fikir birliği içinde olduklarından söz edilebilir. Konuşmanın öncelikli hedef tespit edilmesinde katılımcıların dili önemli bir iletişim aracı olarak görmeleri rol oynamaktadır. Ayrıca katılımcıların dili akademik olarak kullanılma eğilimine uygun olarak hem okumayı hem de dinlemeyi seçmeleri de beklentileriyle uyum teşkil etmektedir. Anket sonuçları ile ilgili önemli bir bulgu da katılımcıların dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eşit oranda önemli bulmayıışlarıdır. Becerilere bireysel bazda bakıldığında yazma ve dinleme becerilerinin katılımcılar tarafından göreceli olarak daha az önemli bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç katılımcıların ortalama yarısının İngilizceyi farklı milletlerden insanlarla iletişim

kurma hedefini ön planda tutan üniversite öğrencilerinden oluştuğu göz önüne alındığında anlaşılabilir niteliktedir. Öğrencilerin dil öğrenme ile ilgili inançlarının dil becerilerine verdikleri önemi etkilediği görülmektedir. Katılımcıların dinleme becerisi ile konuşma becerisini birbirleri ile ilintili olmaktan çok birbirinden ayrı iki beceri olarak değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Bu durum katılımcılarla ilgili demografik değişkenlere (katılımcıların yaklaşık yarısının ilköğretim ve lisede öğrenim görmektedir) ve dil öğrenme bilinçlerinin göreceli olarak az gelişmiş olmasına bağlanabilir. Bu öğrenciler okulda genel İngilizce eğitimi almaktadırlar ve kendilerinden İngilizce öğrenimi ile ilgili hedef tespit etmeleri beklenmemektedir. Buna ilaveten, Türk eğitim sisteminde, dil öğretiminde dilbilgisi ve okuma becerilerinin ön plana çıkarılması buna karşın yazma ve dinleme becerilerinin göreceli olarak geri plana itilmiş olmasının öğrencilerin dil öğrenimindeki öncelikli hedeflerini belirlemelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcılar kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine ilişkin olarak çok sayıda stratejiden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Başta kelime oyunları ve hayal gücü olmak üzere, önem sırasına göre kelime öğrenirken kendi geliştirdiği şifreleri kullanma, resimlerden (görsel unsurlardan) yararlanma, kelimelerin telaffuzundan yararlanma, bağlamdan yararlanma, eş ve zıt anlamdan yararlanma gibi stratejilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar kelimelerin yazılışından yararlanma ve isim, sıfat, zarf ve benzeri kategorilere ayırma stratejileri fazla tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların stratejileri dikkatle incelendiğinde stratejilerin İngilizce öğrenme hedefleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Katılımcıların öncelikli hedef olarak konuşma, okuma ve dinleme becerilerini seçtikleri göz önüne alınırsa, yazma becerisine dayalı olan kelimelerin yazılışından yararlanma ve kelimeleri değişik kategorilere ayırma gibi stratejilerden daha az faydalanmaları anlaşılabilir niteliktedir.

İngilizce öğrenimi ile ilgili inanışlar konusunda ise, pedagojik açıdan katılımcılar ağırlıklı olarak (ortalama: 3.57) İngilizce öğreniminde kelime ve gramer (dilbilgisinin) eş derecede önemli olduğuna ve kelime bilgisi ve gramerin birbiriyle pek çok noktada örtüştüğüne inanmaktadırlar. Bu inanışın temelinde ilköğretimde ve lisede Türk eğitim sisteminde öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgisi öğretimini temel alan yapı odaklı bir İngilizce eğitiminden geçmeleri yatmakta olduğu söylenebilir. Katılımcıların büyük bir kısmının İngilizce derslerinde konuşma, dinleme anlama, telaffuz çalışması yapmadığı ve kelime öğretiminde bağlam kullanımından ziyade

Türkçe-İngilizce karşılıklar verme, hedef dilden anadile (ya da tam tersi) çeviri yapma yönteminin izlediği göz önüne alınırsa öğrencilerin dil öğreniminde ses benzerliğinden yararlanma yönteminden ve mantıksal ilişkilerden yararlanmayı tercih etmemeleri anlaşılabilir.

Katılımcıların bilişsel inanışlarına gelince, katılımcılar göreceli olarak yüksek bir oranda (ortalama: 4.21) dil gelişiminin zeka gelişimine olumlu bir etkisi olduğunu, dil ve bireysel gelişimin birbiriyle örtüştüğünü, hatta etkileşim içinde bulunduğunu ve birbirlerine olumlu katkıda bulunabilecekleri inancına sahiptirler. Ancak katılımcıların bilişsel gelişimlerini yabancı dile olumlu bir biçimde yansıtabilme konusundaki göreceli tereddütleri İngilizce öğrenmenin öncelikli hedefini beyinlerini geliştirme olarak görmemeleri ile örtüşmektedir. Ayrıca katılımcılar ikinci bir dil öğrenirken beyinlerinde birinci dilden daha farklı bir düzenek oluşturmaları gerektiğinin altını çizmektedirler. Katılımcıların dil öğreniminde hayal gücünü göreceli olarak daha az önemli görmeleri (ortalama: 3.54) dil öğrenirken hayal gücünden yararlanmayı fazla tercih edilen bir yöntem olarak görmemeleri ile ilişkilendirilebilir. Katılımcıların duyuşsal inançları bakımından, öğrenciler İngilizceyi farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma aracı olarak görmeleriyle paralel bir biçimde, yabancı dil öğrenmenin empati duygusunu (başkasının bakış açısını ve duygularını anlama) geliştirmeye olumlu katkıda bulunacağına inanmaktadırlar.

Gençler arasında iletişim amaçlı son teknoloji ürünlerine olan ilginin farkında olarak bu araçları İngilizce dil öğretme amaçlı kullanmak mümkündür. Örneğin yakında faaliyete geçecek ve öğretim içeriğinin SMS ve MMS yoluyla resimli metinlerle cep telefonundan gönderilmesini pek çok kişide son model cep telefonlarının olduğu Türkiye’de çok iyi sonuçlar getirebilir (<http://www.egitimtube.com/cepten-ingilizce-ogrenin/>).

Anket çalışmasını incelediğimizde konuşma becerisinin en öncelikli hedef olduğunu ve sınıf artsa da diğer becerilere göre bu konuda önceliğin devam ettiği fikrine varabiliriz. Ancak Tablo 1’de (Ek 1) gördüğümüz bir takım yüksek ortalamalı maddeler, Tablo 2’deki (Ek 2) korelasyonlarda sınıf arttıkça ters orantılı olarak ilerlemiştir. Bu maddeler dilin zihinsel gelişimi ve kelime öğrenme stratejilerinden kelime oyunu, hayal gücü ve görsel unsurlar gibi maddelerdir. Bu maddeler açısından sınıf düzeyi yükseldikçe tutumlar çok önemli düzeyde olumsuzlaşmıştır. Dönemsel açıdan da çok fazla bir değişiklik olmamıştır. Bu durum öğrencilerin dil öğrenmeyle

ilgili doğru olduğuna inandıkları görüşlerin İngilizce öğretiminde ihmal edildiği ve bu konularda doğru yönlendirme yapılmadığı için zamanla tutumların da olumsuzlaştığını göstermiş olabilir. Örneğin kelimeleri öğrenmek için bir takım şifreleri geliştirdiklerini görürüz. Bu uygulama zihinsel imgeler, hayal gücü ve kelime oyunlarında iyi olmayı gerektirir. Ancak öğretimlerinde bu uygulama kendi haline bırakıldığından bu uygulamadan yeterince verim alınmamış olabilir. Zihinsel gelişim amacı ile konuşma amacı birbiriyle ilintisi olmayan amaçlar olarak görülmüş olabilirler. Halbuki öğrenme sürecinde zihinsel işlemler, belleksel stratejiler kullanarak kazanılan zihinsel gelişim dil öğrenme sürecini de olumlu etkileyebilir. Bu süreç içinde dil öğrenmeye hem konuşma, hem de zihinsel gelişim açılarından yaklaşılarak çeşitlilik sağlanabilir. Zaten ikinci dili öğrenme sürecinin kendine özgü bir süreç olarak birinci dilden farklı olduğu tutumunda olanların sayısı da bir hayli çoktur. Bir başka deyişle sadece konuşma girdilerinden zengin olan bir ortam içinde bulunmak yeterli değildir. Konuşma becerisi için gereken kelime bilgisi ve kelimeye bellekte erişim hızı süreci hızlandıracak ve kalıcı hale getirecek belleksel strateji destekleriyle desteklenecektir.

Çalışmadaki ikinci araştırma sorusu, katılımcıların sınıfları ile yabancı dil kullanımı arasındaki ilişki, ile ilgili olarak, sınıf düzeyi ile yabancı dil kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyindeki yükselişe bağlı olarak öğrenilen yabancı dili kullanma eğiliminin önemli ölçüde azaldığı saptanmıştır. Edinilen bir başka bulgu ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yabancı dil kullanmasına yönelik olumsuz bir tavır geliştirmeleridir. Bu olumsuz tavır hem ticaret alanı hem de akademik hayat için geçerlidir. Buna karşın öğrenim amacına ilişkin olarak sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dil öğrenmeyi diğer insanlarla iletişim kurabilecekleri bir araç olarak görme yönelimlerinde önemli derecede bir artış göze çarpmaktadır. Öte yandan sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dil öğrenmeyi zihin cimnastiği aracı olarak kullanma isteklerinde ters orantılı olarak önemli ölçüde bir düşüş gözlenmektedir.

Hedef öncelikleri açısından da sınıf arttıkça dille ilgili olumsuz tutumların arttığı gözlemlenmektedir. Sınıf arttıkça okuma önceliğinin önemli ölçüde azaldığı, en büyük azalmanın okuma ve dinlemenin beraberce öncelikli hedef olduğu durumda görülmektedir. Sınıf arttıkça dört becerinin aynı anda eşit önceliğe sahip olmadığı da göze çarpmaktadır. İngilizce kelime öğrenme stratejilerini kullanma ve sınıf düzeyi arasındaki ilişki açısından katılımcılar arasında strateji kullanma düzeyi arttıkça strateji kullanmada gözle görülür bir genel azalma göze çarpmaktadır. Sınıf düzeyi

yükseldikçe artan stratejiler arasında kelime oyunları ve hayal gücünden yararlanma başı çekmektedir.

İngilizce öğrenimi ile ilgili inançlara ilişkin olarak sınıf düzeyleri arttıkça katılımcıların inanışlarında değişiklikler olduğu gözlenmiştir. Pedagojik inançlara ilişkin, kelime ve gramer bilgisinin eşit düzeyde önemli olduğu inancı sınıf arttıkça çok önemli bir düzeyde artmıştır. Bunu kelimelerle dilbilgisi arasında örtüşme olduğu ve aralarında anlamlı derecede ortak nokta olduğuna dair inanç sınıf arttıkça önemli çok önemli düzeyde artmıştır. Buna karşın dil öğrenme ile bilişsel gelişimin örtüşmesi ile ilgili inanç ve bir yabancı dili öğrenirken birinci dilden daha farklı bir beyin işleyiş düzeni oluşturma gerektiğine dair inanç sınıf düzeyi arttıkça önemli derecede azalmıştır. Hayal gücünün yabancı dil için önemi konusunda ise sınıf düzeyi arttıkça benzer bir azalma eğilimi gözlenmiştir.

Çalışmanın toplumsal boyutu ile ilgili olarak edinilen sonuçlar daha önce konu ile ilgili alanda Piquemal ve Renaud (2006) ve Rifkin (2000) tarafından yürütülen çalışmalardan edinilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda ortaya çıkan yabancı dil öğrenimine dair inançlar ve geliştirilen tutumlarla eğitim düzeyleri arasında saptanan ilişki bu çalışmada da gözler önüne serilmektedir. Piquemal ve Renaud'nun (2006) çalışmasında görüldüğü gibi öğrencilerin yabancı dil öğrenmenin çeşitli alanlarda fırsatlar sağlayacağını algıladıklarını göstermiştir. Bu çalışmada değişik eğitim düzeyindeki katılımcıların yabancı dil öğrenmenin ağırlıklı olarak kendilerine farklı kültürlerden gelen insanlarla iletişim alanında ve akademik anlamda ve kariyer alanında büyük fırsatlar sağlayacağı fikrinde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, içsel faktörlerin vurgulandığı Piquemal ve Renaud 'nun (2006) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye işlevsel bir bakış açısıyla baktıkları görülmektedir. Türkiye'de yabancı dil öğrenme daha çok dış kökenli faktörler, yabancı dil öğrenmenin getireceği avantajlar, tarafından şekillendirilmektedirler (Gardner ve Lambert, 1972). Bu nokta Dörnyei'in (2003) dil öğrenmenin toplumsal olarak şekillendirildiği fikri ile örtüşmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmadan farklı olarak bu çalışma sınıf düzeyi arttıkça katılımcıların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme konusunda gitgide artan olumsuz bir tavır sergilediklerini göstermiştir. Çalışma ayrıca Asworth (1985) tarafından belirtildiği gibi öğrencilerin dil öğrenimi ile ilgili inançlarının, öncelikli hedeflerinin, ve dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin devam ettikleri eğitim kurumları tarafından şekillendirildiğini göstermiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket 2003-2004 ve 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmış olsa da elde edilen sonuçlara yakın zamanda bu alanda yürütülen çalışmalardan edinilen bulguların ışığında bakıldığında şu anda da güncelliğini koruduğu söylenebilir. Çalışmadan edinilen sonuçlardan hareketle yabancı dil öğretiminin ve strateji eğitimi programlarının öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili biliş ötesi inançlarına ve güdülenme eğilimleri göz önüne alınarak hazırlanması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin sahip oldukları inançların ve geliştirdikleri öğrenme stratejilerinin ve öncelikli hedeflerinin eğitim düzeyi arttıkça değişkenlik gösterebileceği hesaba katılarak eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiğinden söz edilebilir. Öğrenciler öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunacak, saptadıkları hedeflere erişmelerinde yardımcı olacak bilimsel inançlar geliştirecek biçimde yönlendirilebilir ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreci içinde süregelen bir güdüleme içinde olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. G. ve Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: a case study. In Wenden, A. L. and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashworth, M. (1985). *Beyond methodology: Second language teaching and the community*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bernat, E. ve Gvozdenko, I. (2008). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL -EJ*, 9(1), 1-21. Retrieved December 13, 2008 from <http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>.
- Breen, M. P. (Ed.). (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Cain, K. M. ve Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill Palmer*

- Quarterly*, 41 (1), 25-52.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden ve J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chapman, J. W. ve Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Cohen, A. D. (1983). Studying second-language learning strategies: How do we get the information? *Applied Linguistics*, 5, 101-112.
- . (1987). Student processing of feedback on their composition. In A. Wenden ve J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 57-59). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cotterall, L. S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 493-513.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J. Pelletier, L.G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Demmert, W. G., Jr. (1993). Language, learnnig and national goals: A native American view. *The issues of language and culture: Proceedings of a symposium*. Washington, CD: Center for Applied Linguistics.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: An introduction to theory and motivation*. London: Arnold.
- Dörnyei, Z. ve Csizer, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dweck, C. S. ve C.S. Leggett. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eliot, E.S., ve Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12

- Ehrman, M. E., ve Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79 (1), 67-89.
- Ely, C.M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies. *Foreign Language Annals*, 22, 497-445.
- Erlbaum, B. E., Berg, C.A., ve Dodd, D.H. (1993). Previous learning experience, strategy beliefs and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 318-336.
- Fillmore, C. J., Kempler, D. ve Wong-Fillmore, W.S.Y. (1979). *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology aspects of sceond language learning: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivations in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Garcia, T., ve Pintrich, P. R. (1995). *Assessing students' motivation and learning strategies: The motivational strategies for learning questionnaire* (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco). ERIC document reproduction service no: ED 383 770.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *English Language Teaching Journal*, 51, 361-369.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- (1997). *Effective language learning: positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon, England, 70 (2), 9-20.
- Graham, C.R., ve Brown, C. (1996). The effects of acculturation on second language proficiency in a community with a two-way bilingual program. *Bilingual ResearchJournal*, 20, 235-260.
- Gremmo, M. J. ve Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction, and self-access in language teaching and leraning: The history of an idea. *System*, 23 (2), 151-164.
- Grotjahn, R. (1991). The research programme subjective theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-

- Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn. In A. Wenden ve J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145-157). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- . (1996). Self-directed learning: An alternative form of tarining. In H. Holec, D. Little, ve R. Richterlich (Eds.), *Startegies in language learning and use* (pp.75-127). Strasbourg: Council of Europe.
- Horowitz, R. (1994). Adolescent beliefs about oral and written language. In R. Gardner ve P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 145-157). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, 333-340.
- . (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden, and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.119-129). Prentice-Hall. Englewood, Cliffs, NJ.
- . (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- . (1989). Facing the blackboard: Student perceptions of language learning and language classroom. *ADFL-Bulletin*, 20, 61-64.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classrom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Jernigan, C. G. (2001). The role of bieliefs, attributions, and preceived goal attainment in students' motivation. In G. Brauer (Ed.), *Pedagogy of language learning in higher education* (pp. 23-45). Westport, CT: Ablex.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Kuntz, P. S. (1996a). *Beliefs about language learning: The Horwitz model*. HEA Title VI African Studies Centers, Madison, WI: University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397- 649).
- . (1996b). *Students of "easy" languages: Their beliefs about language learning*. HEA Title VI African Studies Centers, Madison, WI: University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 658).

- Licht, B. G., ve Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skills area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 77 (1), 11-22.
- Martin, IL. (1990). Vocabulary acquisition in a context-based approach. *Guidelines*, 12(2), 1-11.
- Masgoret, A. M., ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-207.
- Matsumoto, K. (1996). Helping L2 learners reflect on classroom learning. *English Language Teaching Journal*, 50, 143-149.
- Miele, P. (1982). *Suggestopedia: Easier learning the natural way*. Sandy Spring, MD: Utopia Unlimited.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*. 49(3), 337-415.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., ve Todesco, A. (1978). *The good language learner. Research in Education Series*, 7. Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, R., ve McLaughlin, B. (1986). Experts and novices: An information processing approach to the "good language learner" problem. *Applied Psycholinguistics*, 7, 41-56.
- Norton, B. ve Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307-322.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimension of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Piquemal, N. ve Renaud, R. (2006). University students' beliefs and attitudes regarding foreign language learning in France. *TESL Canada Journal*, 24(1),

113-132.

- Politzer, L. R. (1983). An exploratory study of self reported language learning behaviours and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 54-68.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames, M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments* (pp. 117-160). Vol.6. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. ve DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 40.
- Rifkin, B. (2000). Revisiting beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33, 394-420.
- Riley, P. (1996). "BATs and BALLs": Beliefs about talk and beliefs about language learning proceedings of the international conference AUTONOMY 2000: The development of learning independence in language learning (pp. 151-168). Bangkok, November.
- Rogof, F. B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1, 209-229.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- . (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Ryan, M.P., ve Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Stevens, P. (1978). The nature of language teaching. In R. C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches* (pp. 179-203). Rowley: Newbury House.
- Turner, P. R. (1974). Why Johnny doesn't want to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 58, 155-196.
- Victori, M. ve Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed

- language learning. *System*, 23 (2), 223-234.
- Wen, Q. ve Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18 (1), 27-48.
- Wenden, A. L. (1986a). Helping language learners think about their language learning. *English Language Teaching Journal*. 40, 3-12.
- . (1986b) What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, 186-205.
- . (1987a). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In A, L. Wenden and J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 103-118). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- . (1987b). Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*. 37, 573-598.
- . (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing* learner training for language learners. Herfordshire, UK: Prentice-Hall International.
- . (1999). An introduction to ‘Metacognitive knowledge and beliefs in language learning’ : Beyond the basics. *System*, 27 (4), 135-141.
- Yang, N. (1996). *Effective awareness-raising in 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, Texas.
- . (1998). Exploring a new role for teachers: Promoting learner autonomy. *System*, 26, 127-135.
- . (1999). The relationship between EFL learners’ beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.

EK 1**Tablo 1. Çalışmadaki değişkenlerle ilgili tanımsal istatistikler**

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
A. Dil Kullanımı		
I. Dili kullanıp kullanmayacağı		
1. İngilizce'yi öğrendikten sonra kullanacağım.	3.8520	1.24081
2. İngilizce'yi öğrendikten sonra kullanmayacağım.	1.5993	1.13655
II. Potansiyel Dil Kullanımı Alanları		
1. Kullanacağım alan ticaret	1.7509	1.01762
2. Kullanacağım alan akademik ağırlıklı	3.3285	1.54768
III. İngilizceyi öğrenme amacım		
1. Diğer milletlerden insanlarla iletişim kurmak için kullanmak istiyorum.	3.7509	1.36442
2. Bilim ve teknolojiden faydalanırken kullanacağım	3.8953	1.25681
3. İngilizceyi daha çok beynimi geliştireceğim bir araç olarak kullanacağım	3.4874	1.39773
IV. İngilizce öğrenmedeki öncelikli hedefler		
1. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef okumadır.	3.4729	1.32294
2. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef dinlemedir.	2.8412	1.32289
3. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef okuma ve dinlemedir	3.7076	1.32056
4. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef konuşmadır.	3.8700	1.35042
5. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef yazmadır.	2.8592	1.24165
6. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef konuşma ve yazmadır.	3.6354	1.43919
7. Okuma, dinleme konuşma ve yazma benim için eşit öneme sahip	3.3863	1.43919
B. İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri		
1. Resimlerden (görsel unsurlar) faydalaniyorum.	3.2960	1.11272

2. Kelimenin telaffuzundan (okunuşundan) yararlanıyorum.	3.2238	1.11010
3. Kelimeleri bazen Türkçe kelimeler olduğunu farz ederek yazılışından faydalanarak öğrenmeye çalışıyorum.	2.8592	1.17878
4. Kelime öğrenirken kendime göre geliştirdiğim şifrelerim var.	3.2383	1.22219
5. Eş anlamlarıyla öğreniyorum.	2.7970	1.07447
6. Zıt anlamlardan faydalanıyorum.	2.9746	1.18080
7. İsim, sıfat, zarf ve benzeri kategorilere ayırıyorum.	2.7028	1.30167
8. Kelimenin anlamını içinde bulunduğu cümleden ya da o cümlenin etrafındaki cümlelerden çıkarıyorum ve bu çeşit uygulamalarla öğreniyorum.	3.0210	1.48166
9. Kelime oyunlarından yararlanıyorum.	3.5144	1.27822
10. Hayal gücünden faydalanıyorum.	3.3985	1.37546
C. İngilizce Öğrenimi ile ilgili inançlar		
I. Pedagojik		
1. İngilizce öğrenirken daha çok ses benzerliği olmak üzere hem ses benzerliği hem de mantıksal ilişkiden yararlanmak yararlıdır.	3.0144	1.10654
2. İngilizce öğrenirken daha çok mantıksal ilişki olmak üzere hem mantıksal ilişki hem de ses benzerliğinden yararlanmak yararlıdır.	2.8628	1.14333
3. İngilizce öğrenirken ikisine de eşit önem vererek ikisini (ses benzerliği ve mantıksal ilişki) birlikte kullanmak yararlıdır.	3.0000	1.17338
4. İngilizce öğrenirken ses benzerliği yönünden bildiğim İngilizce kelimelerden yararlanmak yararlıdır.	3.2130	1.10734
5. İngilizce öğrenirken kelimelerle gramer bilgisi eşit düzeyde önemlidir.	3.5760	1.23565
6. İngilizce öğrenirken gramer de kelimelerle ilgili olduğu için kelime bilgisi ve gramer birbiriyle örtüşüyor (aralarında anlamlı derecede ortak nokta var).	3.7246	1.17194
II. Bilişsel		
1. Bence dil öğreniminin zekanın gelişimine olumlu etkisi var.	4.2174	1.05115
2. Bilişsel (beyin) gelişimimi yabancı dile olumlu yansıtabilirim	3.7173	1.05287

3. Dil ve bilişsel gelişim örtüşüyor, etkileşim haline yani birbirlerine olumlu katkıda bulunabilirler.	3.9927	1.07337
4. Bence ikinci bir dili öğrenmek birinci dilden daha farklı beyin işleyiş düzeni oluşturmakla ilgili	3.9818	1.14669
5. Yabancı dili öğrenmede hayal gücünün önemi büyük	3.5435	1.30640
III. Duyuşsal		
1. Yabancı dil öğrenmek empati duyguma (başka birinin duygularını anlamak, onun bakış açısını, düşünce şeklini, meselelere bakışını) olumlu katkıda bulunacak yollardan biri	3.4268	1.30640

EK 2

Tablo 2. Dil öğrenme yolları, amaçları ve öncelikleri ve dil kullanımıyla ilgili tutum soruları ile sınıf ve dönemler arası ilişkiler

Dil öğrenme yolları, amaçları ve öncelikleri ve dil kullanımıyla ilgili tutum soruları		Sınıf	Dönem
A. Dil Kullanımı			
I. Dili kullanıp kullanmayacağı			
1. İngilizce'yi öğrendikten sonra kullanacağım.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	- .134* .010	- .034 .537
2. İngilizce'yi öğrendikten sonra kullanmayacağım.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	.061 .261	- .022 .708
II. Potansiyel Dil Kullanımı Alanları			
1. Kullanacağım alan ticaret	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.314** .000	-.274** .000
2. Kullanacağım alan akademik ağırlıklı	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.227** .000	-.125* .021
III. İngilizceyi öğrenme amacım			
1. Diğer milletlerden insanlarla iletişim kurmak için kullanmak istiyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	.109* .036	.082 .136
2. Bilim ve teknolojiden faydalanırken kullanacağım	Korelasyon K. Önem Düzeyi	.017 .747	.041 .462
3. İngilizceyi daha çok beynimi geliştireceğim bir	Korelasyon K.	-.166**	-.128*

araç olarak kullanacağım	Önem Düzeyi	.001	.018
IV. İngilizce öğrenmedeki öncelikli hedefler			
1. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef okumadır.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.217** .000	-.176** .001
2. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef dinlemedir.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.104* .041	-.071 .187
3. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef okuma ve dinlemedir	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.316** .000	-.227** .000
4. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef konuşmadır.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.066 .204	-.085 .123
5. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef yazmadır.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.070 .174	-.066 .223
6. Benim için öncelikli ve gerçekçi hedef konuşma ve yazmadır.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.036 .483	-.024 .655
7. Okuma, dinleme konuşma ve yazma benim için eşit öneme sahip	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.159** .002	-.109* .045
B. İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri			
1. Resimlerden (görsel unsurlar) faydalaniyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.177** .001	-.034 .536
2. Kelimenin telaffuzundan (okunuşundan) yararlanıyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.130* .012	-.077 .158
3. Kelimeleri bazen Türkçe kelimeler olduğunu farz ederek yazılışından faydalanarak öğrenmeye çalışıyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.055 .282	-.044 .422
4. Kelime öğrenirken kendime göre geliştirdiğim şifrelerim var.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.006 .903	-.008 .883
5. Eş anlamlarıyla öğreniyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.001 .988	.007 .902
6. Zıt anlamlardan faydalaniyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.287** .000	-.220** .000
7. İsim, sıfat, zarf ve benzeri kategorilere ayırıyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.106* .038	-.126* .020
8. Kelimenin anlamını içinde bulunduğu cümleden ya da o cümlenin etrafındaki cümlelerden çıkarıyorum ve bu çeşit uygulamalarla öğreniyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.214** .000	-.182** .001
9. Kelime oyunlarından yararlanıyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.316** .000	-.309** .000
10. Hayal gücünden faydalaniyorum.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.275** .000	-.258** .000
C. İngilizce Öğrenimi ile ilgili inançlar			
I. Pedagojik			
1. İngilizce öğrenirken daha çok ses benzerliği	Korelasyon K.	-.006	-.029

olmak üzere hem ses benzerliği hem de mantıksal ilişkiden yararlanmak yararlıdır.	Önem Düzeyi	.914	.600
2. İngilizce öğrenirken daha çok mantıksal ilişki olmak üzere hem mantıksal ilişki hem de ses benzerliğinden yararlanmak yararlıdır.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	.061 .239	-.019 .733
3. İngilizce öğrenirken ikisine de eşit önem vererek ikisini (ses benzerliği ve mantıksal ilişki) birlikte kullanmak yararlıdır.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.024 .634	-.038 .488
4. İngilizce öğrenirken ses benzerliği yönünden bildiğim İngilizce kelimelerden yararlanmak yararlıdır.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	.029 .572	.007 .904
5. İngilizce öğrenirken kelimelerle gramer bilgisi eşit düzeyde önemlidir.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	.144** .005	.143** .009
6. İngilizce öğrenirken gramer de kelimelerle ilgili olduğu için kelime bilgisi ve gramer birbiriyle örtüşüyor (aralarında anlamlı derecede ortak nokta var).	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.160** .002	-.040 .469
II. Bilişsel			
1. Bence dil öğreniminin zekanın gelişimine olumlu etkisi var.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.058 .274	.103 .067
2. Bilişsel (beyin) gelişimimi yabancı dile olumlu yansıtabilirim	Korelasyon K. Önem Düzeyi	.054 .304	.134* .015
3. Dil ve bilişsel gelişim örtüşüyor, etkileşim halinde yani birbirlerine olumlu katkıda bulunabilirler.	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.135* .010	.009 .876
4. Bence ikinci bir dili öğrenmek birinci dilden daha farklı beyin işleyiş düzeni oluşturmakla ilgili	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.205** .000	-.137* .014
5. Yabancı dili öğrenmede hayal gücünün önemi büyük	Korelasyon K. Önem Düzeyi	-.239** .000	-.208** .000
III. Duyuşsal			
1. Yabancı dil öğrenmek empati duyguma (başka birinin duygularını anlamak, onun bakış açısını, düşünce şeklini, meselelere bakışını) olumlu katkıda bulunacak yollardan biri	Korelasyon K. Önem Düzeyi	.012 .809	.012 .822