



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNGİLİZCE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma ile öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile toplanmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek 50 maddeden ve bellek, bilişsel, telafi, üstbilis, duyuşsal ve sosyal olarak adlandırılan altı alt ölçekten oluşmaktadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Levene istatistiği ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenme sürecinde bellek, bilişsel, telafi, üstbilis, duyuşsal ve sosyal stratejilerinde yetersizlikler yaşadıkları ve bu yöndeki görüşlerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişmediği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenme stratejilerini daha etkili biçimde kullanmalarını sağlamak ve bu stratejileri kullanım düzeylerini yükseltmelerine katkıda bulunacak bazı yararlı önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı Dil, Dil Öğrenme Stratejisi, Türkçe Öğretmeni Adayı, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Eğitim Fakültesi.*

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: nurigomleksiz@yahoo.com

AN INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TURKISH LANGUAGE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR LANGUAGE LEARNING STRATEGIES (CASE OF FIRAT UNIVERSITY)

Abstract

The aim of this study is to explore prospective Turkish Language teachers' perceptions of their language learning strategies. We aimed to see if prospective teachers' opinions toward language learning strategies differed related to gender variable. The research group consisted of sophomores enrolled at the department of Turkish Language Education at Education Faculty of Firat University in the Fall term of 2012-2013 academic year. Data of the study was collected by using Strategy Inventory of Language Learning developed by Oxford (1990) and adapted into Turkish by Cesur and Fer (2008). The five-point Likert-style scale included 50 items and six subscales entitled memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social strategies. Mean score, standard deviation, Levene statistics and independent samples t test were utilized to analyze the data. As a result of the study, it was determined that prospective Turkish Language teachers have had some insufficiencies in memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social strategies in English language learning process and no statistically significant differences were observed between their opinions in terms of gender variable. Based on the findings obtained through the study, some useful recommendations are offered for the prospective Turkish Language teachers to use English language learning strategies more efficiently and help them increase the usage level of these strategies.

Key Words: *Foreign Language, Language Learning Strategy, Prospective Turkish Language Teaching, Turkish Language Education Department, Education Faculty.*

1. GİRİŞ

En az bir yabancı dili etkili biçimde öğrenme günümüzün küreselleşen dünyasının göz ardı edilemeyecek bir gerçeğidir. Küreselleşme bağlamında bireyler için yabancı bir dil öğrenmeyi günlük yaşamın önemli bir parçası haline getiren nedenler arasında

ekonomi, siyaset, turizm ve eğitim alanlarında uluslararası hareketliliğin yanı sıra yaşam boyu öğrenmenin de ön plana çıkması etkili olmuştur.

Yaşam boyu öğrenmede öğrenmeyi öğrenme, öğrenen özerkliği ve öğrenme stratejileri kavramları öne çıkmaktadır (Can, 2011: 12). Öğrenme, öğrenmeyi öğrenmekle başlar. Bilginin, ihtiyaç, amaç ve hedeflerle ilişkilendirilip sorgulanması durumunda öğrenmeden bahsedilebilir. Yoksa bilginin öğrenilmesi söz konusu olmaz. Bilgi sadece ezberlenmiş olur. Ezber yapıldığında da duyulan, okunan ve anlatılan bilgilerin çok azı bellekte kalır. Öğrendiği bilginin ne işine yarayacağını bilen, sorgulayan öğrenci niçin öğrendiğini keşfedecek ve kendine özgü hatırlama yöntemlerini, bilgileri ilişkilendirmeyi öğrenecektir. Bunun sonucunda da analiz, sentez ve yorum yapabilme becerilerini geliştirerek, öğrenmeyi öğrenecektir (Meydan, 2010: 151). Öğrenen özerkliğinde öğrenenin kendi öğrenme sorumluluklarını alma yeteneğini geliştirmesi, kendi kendine öğrenmesine imkân sağlayan kaynaklar edinmesi ve yeni rollerine uygun biçimde eğitilmesi beklenir (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002).

Öğrenmeyi öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşim kurarak bireyin kendi öğrenmesini şekillendirmesidir. Öğrenmeyi öğrenen birey zamanını ve bilgisini etkili bir biçimde kullanmasını bilir ve kendi öğrenmesi ile ilgili bilinç ve farkındalık oluşturur. Öğrenmeyi öğrenen birey edindiği bilgileri farklı bağlamlar içinde kullanma becerisini geliştirir (Can, 2011: 13). Meydan'ın (2010) Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejisinin etkililiğini incelediği araştırmasında bu stratejinin öğrencilerin öğrenmelerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde Yorulmaz (2001), Çerçi (2005) ve Uysal (2006) da öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Öğrenmeyi öğrenme yaşam boyu öğrenme çerçevesinde üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Günümüzde en az bir yabancı dil öğrenmenin yaşamın her döneminde

önemli olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bu süreçte öğrenmeyi öğrenme stratejisinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrenmeyi öğrenen bireyler için yaşam boyu yabancı dili öğrenmek daha anlamlı ve gerçekleştirilebilir olacaktır.

Etkili bir yabancı dil öğrenimini gerçekleştirmede öğrenen özerkliğinin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Dickinson (1996) öğrenen özerkliğini bireyin kendi öğrenme sürecinde öğrenmesi ile ilgili kararlar alarak bunları uygulayabilmesi olarak açıklamaktadır. Bireysel bir özellik ve eğitimsel bir eylem olarak değerlendirilen öğrenen özerkliği (Can, 2011: 14) bireylerin öğrenme süreçlerinde karar verme yetkinliğine sahip olmalarını ifade etmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine karar verme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, yabancı dil sınıflarında öğrenen özerkliğinin gelişimine katkıda bulunur ve yabancı dili daha etkili öğrenmelerini sağlar (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012: 98).

Öğrendiklerini analiz edip yansıtabilenler etkili öğrenen kişilerdir. Etkili öğrenme, öğrenenin analitik düşünüp, bildiklerini kullanabilmesi demektir. Bunun sağlanması öğrenme stratejilerinin etkili kullanılmasına bağlıdır. O'Malley ve Chamot (1990) öğrencilerin öğrenme stratejilerini uygulama ve geliştirmeleri için cesaretlendirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Böylece öğrenenler etkili öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerdir. Etkili yabancı dil öğrenimi konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerilerini bir arada geliştirme süreçlerini içermektedir. Bu becerileri geliştirme birden çok dil öğrenme stratejisini kullanmayı gerektirmektedir.

Dil öğrenme stratejileri öğrenenin dil öğrenme sürecinde yaşanan problemlere yaklaşımını ortaya koyan göstergelerdir. Bu stratejiler dil öğretmenlerine öğrencilerinin dil sınıflarında sunulan yeni bilgileri anlama, öğrenme veya hatırlama için durumu değerlendirme, planlama ve uygun becerileri seçmede izledikleri yollara ilişkin önemli ipuçları sunar (Hişmanoğlu, 2000). Bu yolla dil öğretmeni öğrencilerinin

dil öğrenmede güçlü ve zayıf yönlerini görerek, etkili öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama imkânı elde eder.

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki ana başlık altında ele almıştır. Doğrudan stratejiler öğrenilen konu ve kapsam ile doğrudan ilişkili stratejiler olarak tanımlanırken, dolaylı stratejiler öğrenilen konu ve kapsam ile doğrudan ilişkili olmamasına rağmen, etkili dil öğrenmeyi sağlayacak stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Doğrudan stratejiler bellek, bilişsel ve telafi stratejileri, dolaylı stratejiler ise üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Bu stratejilerin her biri kendi içinde üçe ayrılmakta ve stratejilerin her biri belirli zihinsel fonksiyonları yerine getirmektedir. (Demirel, 2012: 143; Cesur ve Fer, 2007: 51).

Yabancı dil öğreniminde strateji kullanımı dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisini etkili biçimde öğrenmeyi ve kullanılmayı sağlar. Bireyin yabancı dildeki başarısı bu becerilerdeki yetkinlik düzeyine bakılarak belirlenir. Bu beceriler aynı zamanda dil öğrenenin iletişim alanlarını göstermektedir. Yabancı bir dille iletişim çeşitli boyutları kapsamaktadır. Bireyin öğrendiği yabancı dilin ait olduğu kültürü tanıması ve anlaması da bu çerçevede değerlendirilmelidir. Nitekim Avrupa Konseyi'nin yaşam boyu öğrenmede belirlediği temel beceriler arasında buna da yer verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları yabancı dilde yeterli düzeyde konuşma imkânı bulamamaları başarısız olmalarının önemli nedenlerinden biridir (Çetin, Sözcü ve Kınay, 538: 2012). Bu durum dilin üzerinde önemle durulması gereken dört temel beceriden biri olan konuşma becerisinin yeterli düzeyde gelişmemesine yol açmaktadır. Oysa dil öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanmayı bilen ve bunu uygulayabilen öğrenciler konuşma becerisini etkili ve yeterli düzeyde gerçekleştirebilmektedirler.

Yabancı dil öğreniminde başarı elde etme öğrenme stratejilerini bilme ve uygun biçimde kullanmaya dayanır. Öğrenciler öğrenme stratejilerini ne ölçüde etkili kullanırlarsa dili de o kadar iyi öğrenirler. Nitekim Hişmanoğlu'nun (2012) çalışmasında ileri düzeydeki İngilizce öğrencilerinin öğrenme stratejilerini (altı stratejinin tümünü) etkili biçimde kullandıkları ortaya konmuştur

Bilgiyi seçmede, kodlamada ve gerektiği zaman bellekten geri getirmede kolaylaştırıcı bir dizi strateji kullanan bireyler öğrenmede başarılı olurlar. Burada önemli olan öğrenme görevine uygun olan stratejiyi seçebilmektir. Öğrenme stratejileri bilinçli kullanılabilirdiği gibi, zaman içerisinde otomatik biçimde de kullanılabilir hale gelebilirler (Demirel, 2012: 142). Nitekim, O'Malley, Chamot ve Kupper (1989) ile Vandergrift (1992) ikinci dil öğrenimi sürecinde dinleme becerisinin geliştirilmesinde iyi ve zayıf dinleyicilerin kullandıkları stratejiler arasındaki farklılıkların nedenlerini araştırdıkları çalışmalarında, başarısız öğrencilerin daha az strateji kullandıklarını belirlemişlerdir.

Demirel'in (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma ile öğrencilerin en çok telafi stratejisini en az da bellek stratejisini kullandıkları görülmüştür. Flowerdew ve Miller (1992) İngilizce öğrenen öğrencilerin dersi anlamalarında uygun stratejiyi kullanmalarının etkili olduğunu belirlemişlerdir. Cesur ve Fer (2011) öğrenme stratejilerinin öğrencilerde yabancı dilde okuduğunu anlama başarısını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bilişsel, bellek ve telafi stratejilerinin öğrencilerin yabancı dilde okuduklarını anlama başarısını yüksek oranda yordadığını ortaya koymuşlardır.

Yabancı dil öğrenimi için hazırlanan ders kitapları öğrencileri dil öğrenme stratejilerini kullanmaya özendirmeli ve strateji kullanımı konusunda bilgi verici bir içeriğe sahip olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarını sağlayıcı etkinlikler yaparak öğrencileri desteklemeli ve etkinlikleri yürütürken öğrencileri kullanacakları

stratejiler konusunda örneklerle yönlendirmelidir. Bunlar yapılırken, öğrencilerin öğrenme stillerine göre seçimler yapmaları sağlanmalı ve stratejileri kullanımında karşılaştıkları sorunlar ve olumlu tarafları onlarla tartışılmalıdır. Böylece öğrenciler kendilerini değerlendirir ve yansıtırlar. Bu tür yönlendirmeler strateji kullanımında gereklidir (Can, 2011: 23).

1.1. Araştırmanın Amacı

Tarama modelindeki bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenimlerinde;

1. Kelimeleri belleklerinde tutmalarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
2. Bilişsel strateji boyutuna ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Telafi stratejisi boyutuna ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
4. Üstbilis stratejisi boyutuna ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
5. Duyuşsal strateji boyutuna ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
6. Sosyal strateji boyutuna ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıflarında öğrenim gören birinci ve ikinci öğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin tümü örneklem olarak alındığından ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırma kapsamında yer alan öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 1’de görülmektedir.

Çizelge 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

| Cinsiyet | Mevcut Öğrenci Sayısı | | Ulaşılan Öğrenci Sayısı | |
|---------------|-----------------------|--------------|-------------------------|--------------|
| | f | % | f | % |
| Kadın | 67 | 56,30 | 66 | 58,93 |
| Erkek | 52 | 43,70 | 46 | 41,07 |
| 1. Öğretim | 58 | 48,74 | 57 | 50,89 |
| 2. Öğretim | 61 | 51,26 | 55 | 49,11 |
| Toplam | 119 | 100,0 | 112 | 100,0 |

Araştırma evreninde 67’si kadın, 52’si erkek olmak üzere toplam 119 Türkçe öğretmeni adayı bulunmaktadır. Envanterin uygulaması sırasında çeşitli nedenlerle okula gelmeyen 7 Türkçe öğretmeni adayı envanteri doldurmadığından araştırma kapsamı dışında kalmış ve 66’sı kadın, 46’sı da erkek olmak üzere toplam 112 Türkçe öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre araştırma evreninin 94,12’sine ulaşıldığı ifade edilebilir.

1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2008) tarafından da Türkçeye uyarlanma çalışması yapılan 50 maddelik beşli Likert tipi “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,93, Bartlett Testi ise 12937,577 olarak hesaplanmış ve bu sonuç 0,05 düzeyinde anlamlı

bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda altı faktör belirlenmiştir. Birinci faktör bellek (9 madde), ikinci faktör bilişsel (14 madde), üçüncü faktör telafi (6 madde), dördüncü faktör üstbiliş (9 madde), beşinci faktör duyuşsal (6 madde), altıncı faktör ise sosyal (6 madde) olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla birinci faktör için 0,70, ikinci faktör için 0,82, üçüncü faktör için 0,65, dördüncü faktör için 0,86, beşinci faktör için 0,59, altıncı faktör için ise 0,61 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

1.4. Verilerin Çözülmesi

Öğretmen adaylarına ilişkin kişisel verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t test uygulanmadan önce varyansların homojenliğini belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Tüm analizlerde dağılımın normal olduğu görüldüğünden ikili karşılaştırmalarda t testi kullanılmıştır. Her alt boyut için uygulanan Levene testi sonuçları ve anlamlılık düzeyleri ilgili çizelgelerde sunulmuştur. Araştırmada her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla “Her zaman doğru (5)”, “Sık sık doğru (4)”, “Bazen doğru (3)”, “Nadiren doğru (2)” ve “Hiçbir zaman doğru değil (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerler “Her zaman doğru: 4.21-5.00”, “Sık sık doğru: 3.41-4.20”, “Bazen doğru: 2.61-3.40”, “Nadiren doğru: 1.81-2.60” ve “Hiçbir zaman doğru değil: 1.00-1.80” şeklinde belirlenmiştir.

2. BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular çizelgeler halinde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Çizelge 2’de öğretmen adaylarının bellek alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir.

Çizelge 2. Bellek Stratejisi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| | Maddeler | Öğrenciler | |
|---------------|---|------------|------|
| | | \bar{X} | ss |
| 1 | İngilizcede bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım. | 2,90 | 1,16 |
| 2 | Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım. | 2,77 | 1,12 |
| 3 | Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım. | 3,13 | 1,22 |
| 4 | Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım. | 3,25 | 1,14 |
| 5 | Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm. | 3,17 | 1,16 |
| 6 | Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım. | 2,11 | 1,17 |
| 7 | Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım. | 2,19 | 1,08 |
| 8 | İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim. | 2,39 | 1,09 |
| 9 | Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım. | 3,04 | 1,23 |
| Toplam | | 2,83 | 0,45 |

Çizelge 2’de Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenimi sürecinde kelimeleri belleklerinde tutmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde yeni öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için küçük kartlara yazma. ($\bar{X}=2,11$), yeni kelimeleri vücut dilini kullanarak zihinde canlandırma ($\bar{X}=2,19$) ve İngilizce derslerinde öğrenilenleri sık sık tekrar etme ($\bar{X}=2,39$) işlemlerini *nadiren* yaptıkları görülmektedir. İngilizcede bildikleriyle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurma ($\bar{X}=2,90$), yeni öğrendiği kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanma ($\bar{X}=2,77$), yeni öğrendiği kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla akla getirdiği bir resim ya da şekil arasında

bağlantı kurma ($\bar{X}=3,13$), yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu akılda canlandırarak hatırlama ($\bar{X}=3,23$), yeni kelimeleri akılda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendirme ($\bar{X}=3,17$) ve yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığı yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) akla getirerek hatırlamayı ($\bar{X}=3,04$) ise *bazen* yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri envanterinin bellek boyutuna ilişkin görüşlerine ait toplam aritmetik ortalamasının da *bazen doğru* ($\bar{X}=2,83$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bu bulgular Türkçe öğretmen adaylarının İngilizce öğrenim sürecinde kelimeleri belleklerinde tutmalarında sorunlar yaşadığını ve doğru strateji izlemediklerini ortaya koymaktadır.

Çizelge 3. Bellek Stratejisi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|-----------|----------|----|-----------|------|-----|--------|-------|-------|-------|
| | | | | | | F | p | | |
| Bellek | Kadın | 66 | 2,86 | 0,65 | 110 | 0,617 | 0,434 | 1,565 | 0,120 |
| | Erkek | 46 | 2,65 | 0,75 | | | | | |

Öğretmen adaylarının Çizelge 3'te yer alan bellek stratejisi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($t_{(110)}=1,565$, $p>0,05$). Öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde hem kadın ($\bar{X}=2,86$) hem de erkek ($\bar{X}=2,65$) öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerinin *bazen doğru düzeyinde* olduğu görülmektedir. Buna göre her iki cinsiyet grubunda bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının kelimeleri belleklerinde tutmada kendilerini çok fazla yeterli görmedikleri ifade edilebilir.

Çizelge 4. Bilişsel Strateji Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| Maddeler | | Öğrenciler | |
|---------------|--|------------|------|
| | | \bar{X} | ss |
| 10 | Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım. | 3,31 | 1,19 |
| 11 | Ana dili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım. | 2,01 | 1,19 |
| 12 | Ana dilimde bulunmayan İngilizcedeki "th /θ / hw " gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım. | 2,03 | 1,16 |
| 13 | Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım. | 2,46 | 1,08 |
| 14 | İngilizce sohbetleri ben başlatırım. | 1,47 | 0,87 |
| 15 | Televizyonda İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim. | 1,86 | 1,06 |
| 16 | İngilizce okumaktan hoşlanırım. | 1,80 | 1,19 |
| 17 | İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım. | 1,29 | 0,72 |
| 18 | İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum. | 2,04 | 1,20 |
| 19 | Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım. | 2,47 | 1,20 |
| 20 | İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım. | 2,07 | 1,12 |
| 21 | İngilizce bir kelimenin bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım. | 1,56 | 0,94 |
| 22 | Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım. | 2,24 | 1,23 |
| 23 | Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım. | 1,90 | 1,15 |
| Toplam | | 1,94 | 0,35 |

Türkçe öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri envanterinin bilişsel strateji alt boyutuna ilişkin Çizelge 4'teki görüşlerine bakıldığında, İngilizce sohbetleri başlatma ($\bar{X}=1,47$), İngilizce okumaktan hoşlanma ($\bar{X}=1,80$), İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazma ($\bar{X}=1,29$) ve İngilizce bir kelimeyi bildiği kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarmayı ($\bar{X}=1,56$) hiçbir zaman gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Ana dili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışma ($\bar{X}=2,01$), ana dilinde bulunmayan İngilizcedeki "th /θ / hw " gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yapma ($\bar{X}=2,03$),

bildiği kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanma ($\bar{X}=2,46$), televizyonda İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izleme ($\bar{X}=1,86$), İngilizce bir metne ilk başta bir göz atıp, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okuma ($\bar{X}=2,04$), yeni öğrendiği İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede arama ($\bar{X}=2,47$), İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışma ($\bar{X}=2,07$), kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışma ($\bar{X}=2,24$) ve dinlediği ya da okuduğu metnin özetini çıkarmaya ($\bar{X}=1,90$) ilişkin görüşlerin de *nadiren düzeyinde* kabul edildiği belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adayları yeni sözcükleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrarlamayı ($\bar{X}=3,31$) *bazen* gerçekleştirmektedirler. Öğretmen adaylarının envanterin bilişsel strateji alt boyutundaki görüşlere ilişkin toplam aritmetik ortalamasının ise *hiçbir zaman düzeyinde* ($\bar{X}=1,94$) olduğu görülmektedir. Bu bulgular Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğreniminde bilişsel stratejiyi yeterli düzeyde kullanamadıklarını göstermektedir.

Çizelge 5. Bilişsel Strateji Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|-----------|----------|----|-----------|------|-----|--------|-------|-------|-------|
| | | | | | | F | p | | |
| Bilişsel | Kadın | 66 | 2,06 | 0,62 | 110 | 0,036 | 0,850 | 0,447 | 0,655 |
| | Erkek | 46 | 2,01 | 0,65 | | | | | |

Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğrenme stratejileri envanterinin bilişsel strateji alt boyutuna ilişkin Çizelge 5'teki cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($t_{(110)}=-0,447$, $p>0,05$). Her iki grubun aritmetik ortalamaları hem kadın ($\bar{X}=2,06$) hem de erkek ($\bar{X}=2,01$) öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşleri *nadiren doğru* düzeyinde benimsediklerini göstermektedir. Bu bulguya bakarak, Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğrenme stratejilerinin bilişsel alt boyutunda yetersizlikler yaşadığı söylenebilir.

Çizelge 6. Telafi Stratejisi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| Maddeler | | Öğrenciler | |
|---------------|--|------------|------|
| | | \bar{X} | ss |
| 24 | Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını tahmin ederek bulmaya çalışırım. | 2,85 | 1,30 |
| 25 | İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım. | 2,65 | 1,33 |
| 26 | Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum. | 2,18 | 1,20 |
| 27 | Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm. | 2,36 | 1,28 |
| 28 | Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım. | 2,48 | 1,36 |
| 29 | Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım. | 2,82 | 1,26 |
| Toplam | | 2,56 | 0,27 |

Çizelge 6'daki telafi stratejisi alt boyutuna ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde uygun ve doğru kelimeyi bilmediği durumlarda kafadan yeni sözcükler uydurma ($\bar{X}=2,18$), okurken bilmediği kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürme ($\bar{X}=2,36$) ve konuşma sırasında karşındakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışmayı ($\bar{X}=2,48$) *nadiren* gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bilmediği İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışma ($\bar{X}=2,85$), İngilizce konuşurken aklına gelmeyen bir sözcüğü el kol hareketleriyle anlatmaya çalışma ($\bar{X}=2,65$) ve hatırlayamadığı bir kelime yerine, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifadeyi kullanmayı ($\bar{X}=2,82$) ise *bazen* gerçekleştirmektedirler. Bu alt boyuta ilişkin görüşlere ait toplam aritmetik ortalama ise *nadiren* ($\bar{X}=2,56$) düzeyindedir. Bu bulgulara göre, Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmede telafi stratejisinde kendilerini yeterli bulmadıkları ifade edilebilir.

Çizelge 7. Telafi Stratejisi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|-----------|----------|----|-----------|------|-----|--------|-------|--------|-------|
| | | | | | | F | p | | |
| Telafi | Kadın | 66 | 2,51 | 0,76 | 110 | 1,687 | 0,197 | -0,744 | 0,458 |
| | Erkek | 46 | 2,60 | 0,84 | | | | | |

Çizelge 7'deki telafi stratejisi alt boyutuna ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(110)}=-0,744$, $p>0,05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında gerek kadın ($\bar{X}=2,51$) gerekse erkek ($\bar{X}=2,60$) öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerinin *nadiren doğru* düzeyinde olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğreniminde telafi stratejisi alt boyutunda yetersizlikler yaşadığı söylenebilir.

Çizelge 8. Üstbilis Stratejisi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| Maddeler | | Öğrenciler | |
|---------------|---|------------|------|
| | | \bar{X} | ss |
| 30 | İngilizceyi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm. | 2,06 | 1,28 |
| 31 | Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım. | 2,51 | 1,28 |
| 32 | İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona verir. | 2,91 | 1,44 |
| 33 | "İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim?" sorusunun yanıtını araştırırım. | 2,88 | 1,44 |
| 34 | İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım. | 1,86 | 1,43 |
| 35 | İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım. | 2,04 | 1,29 |
| 36 | İngilizce okumak için elimden geldiği kadar fırsat kollarım. | 1,94 | 1,17 |
| 37 | İngilizcede becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var. | 2,26 | 1,35 |
| 38 | İngilizceyi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm. | 2,31 | 1,26 |
| Toplam | | 2,32 | 0,37 |

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilgi stratejisi alt boyutuna ilişkin Çizelge 8'deki bulgular incelendiğinde, İngilizceyi kullanmak için her fırsatı değerlendirme ($\bar{X}=2,06$), yaptığı yanlışların farkına vararak bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanma ($\bar{X}=2,51$), İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanı planlama ($\bar{X}=1,86$), İngilizce konuşabileceği kişilerle tanışmak için fırsat kollama ($\bar{X}=2,04$), İngilizce okumak için elinden geldiği kadar fırsat yaratma ($\bar{X}=1,94$), İngilizcede becerilerini nasıl geliştireceği konusunda hedefleri olma ($\bar{X}=2,26$) ve İngilizcesini ne kadar ilerlettiğini değerlendirmeye ($\bar{X}=2,31$) ilişkin görüşleri nadiren düzeyinde kabul ettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları İngilizce konuşan bir kişi duyduklarında dikkatlerini ona verme ($\bar{X}=2,91$) ve "İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim?" sorusunun yanıtını araştırmaya. ($\bar{X}=2,88$) ilişkin görüşleri de *bazen düzeyinde* kabul etmişlerdir. Bu alt boyuta ait görüşlerin toplam aritmetik ortalaması ise *nadiren* ($\bar{X}=2,32$) düzeyindedir. Bu bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenmede üstbilgi stratejisi boyutunda kendilerini yeterli bulmadıklarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 9. Üstbilgi Stratejisi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|-----------|----------|----|-----------|------|-----|--------|-------|-------|-------|
| | | | | | | F | p | | |
| Üstbilgi | Kadın | 66 | 2,41 | 1,02 | 110 | 0,245 | 0,621 | 1,222 | 0,224 |
| | Erkek | 46 | 2,18 | 0,98 | | | | | |

Çizelge 9'da Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğrenme stratejileri envanterinin üstbilgi stratejisi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(110)}=1,222$, $p>0,05$). Gerek kadın ($\bar{X}=2,41$) gerekse erkek ($\bar{X}=2,18$) öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları *nadiren doğru* düzeyindedir.

Bu bulgu öğretmen adaylarının yabancı dil öğreniminde üstbilis stratejisine yönelik sıkıntılar yaşadığını göstermektedir.

Çizelge 10. Duyuşsal Strateji Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| Maddeler | | Öğrenciler | |
|---------------|---|------------|------|
| | | \bar{X} | ss |
| 39 | İngilizceyi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım. | 2,46 | 1,32 |
| 40 | Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim. | 1,92 | 1,09 |
| 41 | İngilizcede başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm. | 2,21 | 1,32 |
| 42 | İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım. | 2,86 | 1,48 |
| 43 | Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım. | 1,52 | 1,02 |
| 44 | İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım. | 1,95 | 1,36 |
| Toplam | | 2,15 | 0,47 |

Çizelge 10'da duyuşsal strateji alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında dil öğrenirken yaşadığı duyguları bir yere hiçbir yazmadıkları ($\bar{X} = 1,52$) görülmektedir. Benzer biçimde İngilizceyi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğu anlarda rahatlamaya çalışma ($\bar{X} = 2,46$), yanlış yapmada kaygılsa bile İngilizce konuşmaya gayret etme ($\bar{X} = 1,92$), İngilizcede başarılı olduğu zamanlar kendini ödüllendirme ($\bar{X} = 2,21$) ve İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğini başka birine anlatmayı ($\bar{X} = 1,95$) *nadiren* gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı oluşlarının farkına ise bazen vardıkları ($\bar{X} = 2,86$) belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ait toplam aritmetik ortalama *nadiren* ($\bar{X} = 2,15$) düzeyindedir. Bu

bulgulara bakarak Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenmede duyuşsal stratejiyi etkili biçimde kullanamadıkları söylenebilir.

Çizelge 11. Duyuşsal Strateji Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|-----------|----------|----|-----------|------|-----|--------|-------|-------|-------|
| | | | | | | F | p | | |
| Duyuşsal | Kadın | 66 | 2,21 | 0,88 | 110 | 0,105 | 0,746 | 0,822 | 0,413 |
| | Erkek | 46 | 2,07 | 0,94 | | | | | |

Çizelge 11'deki bulgulara bakıldığında, Türkçe öğretmeni adaylarının envanterin duyuşsal alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği görülmektedir ($t_{(110)}=0,822$, $p>0,05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde kadın ($\bar{X}=2,21$) ve erkek ($\bar{X}=2,07$) öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerinin *nadiren doğru düzeyinde* olduğu dikkat çekmektedir. Ulaşılan bu bulgu, Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğreniminde duyuşsal strateji açısından sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 12. Sosyal Strateji Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

| Maddeler | | Öğrenciler | |
|---------------|--|------------|------|
| | | \bar{X} | ss |
| 45 | Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim. | 2,93 | 1,41 |
| 46 | Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim. | 2,79 | 1,36 |
| 47 | Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum. | 1,39 | 0,84 |
| 48 | İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim. | 2,70 | 1,44 |
| 49 | Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim. | 1,71 | 1,13 |
| 50 | İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım. | 2,10 | 1,38 |
| Toplam | | 2,27 | 0,63 |

Çizelge 12'deki bulgularda Türkçe öğretmeni adayları dil öğrenme stratejileri envanterinin sosyal strateji alt boyutunda okulda arkadaşlarıyla İngilizce konuşma ($\bar{X}=1,39$) ve derste İngilizce sorular sormaya gayret etmeye ($\bar{X}=1,71$) ilişkin görüşleri *hiçbir zaman düzeyinde* olduğu görülmektedir. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışmaya ($\bar{X}=2,10$), herhangi bir şeyi anlamadığında karşısındaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isteme ($\bar{X}=2,93$), konuşurken karşısındakinin yanlışlarını düzeltmesini isteme ($\bar{X}=2,79$) ve ihtiyaç duyduğunda İngilizce konuşan kişilerden yardım istemeye ($\bar{X}=2,70$) ilişkin görüşleri de *nadiren düzeyinde* kabul ettikleri belirlenmiştir. Sosyal strateji alt boyutuna ilişkin görüşlere ait toplam aritmetik ortalama da *nadiren* ($\bar{X}=2,27$) düzeyindedir. Ulaşılan bu bulgular Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğreniminde sosyal stratejiyi yeterli düzeyde kullanamadıklarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 13. Sosyal Strateji Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | n | \bar{X} | ss | sd | Levene | | t | p |
|-----------|----------|----|-----------|------|-----|--------|-------|-------|-------|
| | | | | | | F | p | | |
| Sosyal | Kadın | 66 | 2,31 | 0,82 | 110 | 0,630 | 0,429 | 0,542 | 0,589 |
| | Erkek | 46 | 2,22 | 0,88 | | | | | |

Çizelge 13'te Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal strateji alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir ($t_{(110)}=0,542$, $p>0,05$). Hem kadın ($\bar{X}=2,31$) hem de erkek ($\bar{X}=2,22$) öğretmen adaylarının sosyal alt boyutuna ait görüşlerinin *nadiren doğru* düzeyindedir. Bu bulguya bakarak kadın ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil öğreniminde sosyal strateji boyutunda sorunlar yaşadığı söylenebilir.

3. SONUÇ

Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu çalışma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2. sınıfında öğrenim gören 112 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma ile Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğreniminde çeşitli sorunlarla karşı karşıya buldukları ve İngilizce öğrenim stratejilerinde yetersizlikler yaşadıkları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenimleri sürecinde kelimeleri bellekte tutmada yetersizlikler yaşadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının yeni öğrendikleri kelimeleri akılda tutmak için küçük kartlara yazmadıkları, yeni kelimeleri vücut dilini kullanarak zihinlerinde canlandırmadıkları ve İngilizce derslerinde öğrenilenleri sık sık tekrar etmedikleri görülmüştür. Benzer biçimde, İngilizcede bildikleriyle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurma, yeni öğrendikleri kelimeleri hatırlamak için cümlede kullanma, kelimenin telaffuzuyla akla getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurma, yeni bir kelimeyi o kelimenin kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu akıllarında canlandırarak hatırlama, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendirme ve yeni kelime ve kelime gruplarını kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını akla getirerek hatırlamada da çok iyi olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu yöndeki görüşler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından da değişmemektedir. Araştırma ile İngilizce öğrenimi sürecinde, Türkçe öğretmeni adaylarının kelimeleri belleklerinde tutmalarında sorunlar yaşadıkları, bu yönde fazla çaba harcamadıkları ve doğru strateji izlemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma ile Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil öğreniminde bilişsel stratejileri etkili biçimde kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu çerçevede İngilizce sohbetleri başlatma, İngilizce okumaktan hoşlanma, İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazma ve

İngilizce bir kelimeyi bildiği kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarmada çok yetersiz oldukları sonucu elde edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının ana dili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışma, ana dilinde bulunmayan sesleri çıkarmaya çalışma, bildikleri kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanma, televizyonda İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izleme, İngilizce bir metne önce göz atıp ardından metnin tamamını dikkatlice okuma, yeni öğrendikleri İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede arama, İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulma ve kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışma ile dinledikleri ya da okudukları metnin özetini çıkarmayı nadiren gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının bu durumlara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre de değişmediği ve bilişsel stratejiyi kullanmada yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenimleri sürecinde telafi stratejisini de etkili yürütemedikleri saptanmıştır. Bu çerçevede bilmedikleri kelimeler yerine yeni kelimeler uydurma, okuma esnasında bilmedikleri kelimelere sözlüğe bakmadan okumayı sürdürme ve konuşma sırasında karşısındakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmede kendilerini yeterli bulmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bilmedikleri İngilizce kelimelerin anlamını tahminle bulmaya çalışma, İngilizce konuşurken akıllarına gelmeyen bir sözcüğü el kol hareketleriyle anlatmaya çalışma ve hatırlayamadıkları bir kelime yerine aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanmayı *bazen* gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin telafi stratejisini kullanmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından da benzer yönde olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenirken telafi stratejisini kullanmada kendilerini yetersiz bulduklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenimlerinde üstbiliş stratejisini yeterli düzeyde kullanmadıkları ve bu yöndeki görüşlerinin cinsiyetlerine göre de değişmediği belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının İngilizceyi kullanmada fırsatları

değerlendirme, yanlışlarının farkına vararak İngilizceyi daha doğru kullanmaya çalışma, İngilizce çalışırken zamanı iyi planlama, İngilizce konuşabilecekleri kişilerle tanışmak için fırsat kollama, İngilizce okumak için ellerinden geldiğince fırsat yaratma, İngilizcede becerilerini nasıl geliştireceklerine yönelik hedef sahibi olma, İngilizcelelerini ne kadar ilerlettiklerini değerlendirme ve İngilizce konuşan kişileri duyduklarında dikkatlerini onlara vermede yetersizlikler yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğreniminde üstbilis stratejisini etkili ve yeterli düzeyde kullanamadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları dil öğrenirken yaşadıkları duyguları bir yere *hiçbir zaman* yazmadıklarını belirtmişlerdir. İngilizceyi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğu anlarda rahatlamaya çalışma, yanlış yapma kaygısına rağmen İngilizce konuşmaya gayret etme, İngilizcede başarılı olduğunda kendini ödüllendirme ve İngilizce çalışırken hissettiklerini başkalarına anlatmayı *nadiren* yaptıkları, İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı oluşlarının farkına ise *bazen* vardıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğreniminde duyuşsal stratejiyi etkili biçimde kullanamadıkları ifade edilebilir.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenirken sosyal stratejiyi etkili biçimde kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının okulda arkadaşlarıyla İngilizce konuşmadıkları ve derste İngilizce sorular sormaya çabalamadıkları sonucu elde edilmiştir. Benzer biçimde İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinme, herhangi bir şeyi anlamadıklarında karşısındaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isteme, konuşurlarken karşısındakinin yanlışlarını düzeltmesini isteme ve ihtiyaç duyduklarında İngilizce konuşan kişilerden yardım istemeyi *nadiren* gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Sosyal stratejiyi kullanmaya ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğreniminde sosyal strateji açısından kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının İngilizce öğrenimleri sürecinde dil öğrenme stratejilerini kullanmaları sağlanarak etkili bir İngilizce öğreniminin sağlanabilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. Öğretmen adayları İngilizce öğrenimi sürecinde dil öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilerek, bu stratejileri etkili ve yerinde kullanmaları için yönlendirilmelidirler.
2. Öğretmen adaylarının İngilizce öğrenirlerken, belleklerini etkili biçimde kullanarak kelimeleri belleklerinde tutmalarını sağlayacak uygulamalara ağırlık verilmelidir.
3. Öğretmen adaylarının İngilizce öğrenirken konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerilerinden herhangi biri göz ardı edilmeden bu dört beceriyi birlikte geliştirebilecekleri uygulamalara yer verilmelidir. Böylece bu becerilerin kullanılmasını sağlayan dil öğrenme stratejilerinin etkili biçimde kullanılması sağlanacaktır.
4. İngilizce öğrenimi sürecinde etkili okuma çalışmalarına ağırlık verilmeli ve öğretmen adaylarının okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bunun için öğretmen adaylarına rahatça anlayabilecekleri ve okumaktan hoşlanacakları, zevk alacakları metinler sunulmalıdır.
5. Konuşma etkinlikleri yapılarak öğretmen adaylarının İngilizce derslerinde pratik yapma imkân ve fırsatları tanınmalıdır. Bunun için İngilizce derslerinde hem soru sormaları teşvik edilmeli hem de sorulan sorulara cevap vermeleri için cesaretlendirilmelidirler. Bu yolla doğru telaffuz kurallarını uygulamalı ve kalıcı biçimde öğrenmeleri sağlanacaktır.

6. Öğretmen adaylarına İngilizce bilgi düzeylerini değerlendirebilecekleri ve ne kadar ilerleyebildiklerine ilişkin geribildirimde bulunulmalıdır. Bu yolla, mevcut dil bilgi düzeylerinin farkında olmaları sağlanarak dil öğrenimi açısından kendileri için geleceğe dönük planlamalar yapmaları sağlanabilir
7. İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal boyut göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının dil öğrenmeye ilişkin kaygılarını ortadan kaldıracak uygulamalara gidilmelidir.

KAYNAKÇA

- Can, T. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). “Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?” Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2): 49-74.
- Cesur, M. O. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. ve 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.

- Çerçi, A. (2005). Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, Y., Sözcü, O.F. ve Kınay, H. (2012). "Sosyal Ortamlardaki Oyunlardan Dolaylı Yoldan Yabancı Dile Ait Kelime Edinimi." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, (9)2: 535-552.
- Demirel, M. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 141-153.
- Dickinson, L. (1996). *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*, Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Flowerdew, J. ve Miller, L. (1992). "Student Perceptions, Problems and Strategies in Second Language Lecture Comprehension." *Regional English Language Centre Journal*, 23(2): 60-80.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). "Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği." *Journal of World of Turks*, 4(3): 95-114.
- Hişmanoğlu, M. (2000). "Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching". *The Internet TESL Journal*, 6(8), <http://iteslj.com/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>, Erişim tarihi: 14.12.2012.
- Hişmanoğlu, M. (2012). "İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İleri Düzeydeki Öğrencilerin Telaffuz Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 246-257.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Çabuk, B. (2002). "İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması." *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 155-156.

- Meydan, A. (2010). "Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Dördüncü Sınıf "Yaşadığımız Yer" Ünitesini Öğrenmelerine ve Kalıcılığa Etkisi." Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23: 149-157.
- O'Malley, J. M. ve Chamot A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. and Kupper, L. (1989)."Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition." Applied Linguistics, 10(4): 418-437.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What everyone use. Boston: Heinle and Heinle.
- Uysal, İ. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vandergrift, L. (1992). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners. Unpublished doctoral dissertation, Canada: University of Alberta.
- Yorulmaz, E. (2001). Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Young, M. Y. C. (1997). "A Serial Ordering of Listening Comprehension Strategies Used by Advanced ESL Learners in Hong Kong." Asian Journal of English Language Teaching, 7: 35-53.

EXTENDED ABSTRACT

Language learning strategies facilitate and support language learning process. Language learners use language learning strategies during their learning process. There are several factors affecting language learning. The factors such as learner's age, gender, personality, motivation, self-efficacy, learning style and anxiety toward the target language have predominant effects in language learning. Oxford classifies language learning strategies into two main parts as direct and indirect strategies. Each strategy is subdivided into three groups. Memory, cognitive and compensation strategies are grouped under direct strategies while metacognitive, affective and social strategies are thought to be among the indirect strategies. Learners use memory strategy to store the information, cognitive strategy to make sense of their learning and compensation strategy to overcome knowledge gaps to continue the communication. Affective strategy focuses on the learner's emotional requirements such as confidence, self-efficacy and motivation; metacognitive strategy regulates individual's learning and social strategy concentrates on the increased interaction with the target language.

The main aim of this study is to explore prospective Turkish language teachers' perceptions of language learning strategies. In this context, it was aimed to see if there was any statistically significant difference between the views of prospective teachers toward memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social strategies based on gender variable. This is a descriptive study. Population of the study comprised of prospective Turkish language teachers enrolled at Turkish Language Education department at the Faculty of Education at Firat University in the Fall term of 2012-2013 academic year. Sample included 112 prospective Turkish language teachers. Of these prospective teachers, 66 were female and 46 were males. Data for the study was collected through Strategy Inventory of Language Learning developed by Oxford (1990) and adapted into Turkish by Cesur and Fer (2008). Prior

to performing factor analysis, Kaiser–Meyer–Olkin test (0,93) and Bartlett’s test of sphericity (12937,577) were calculated to examine the correlations among variables to determine their suitability for factor analysis. The test results revealed close correlations among variables. The chi-square value for Barlett's test was found to be significant ($p=0,000$) and indicative of common factors that rendered the data appropriate for follow-up factor analysis. The five-point Likert-style scale included 50 items and six subscales. The scales were named memory (9 items), cognitive (14 items), compensation (6 items), metacognitive (9 items), affective (6 items) and social (6 items) strategies. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was measured to be 0,92. The internal reliability of the scale was calculated by using Cronbach’s alpha formula. Cronbach’s alpha for the memory subscale ($\alpha = 0.70$), cognitive subscale ($\alpha = 0.82$), compensation subscale ($\alpha = 0.65$), metacognitive subscale ($\alpha = 0.86$), affective subscale ($\alpha = 0.59$) and social subscale ($\alpha = 0.61$) showed satisfactory reliability. Cronbach Alpha reliability coefficient of the overall scale was calculated to be 0,92. According to the results obtained from the factor analysis process, the scale was found to be valid and reliable. Frequency and percent were used to analyze demographic data of the participants. Mean score, standard deviation and independent samples t test were used to analyze the data. In a prior examination, Levene test was used to determine if the distribution of the data was non normal and as the distribution of the data was seen to be normal for all sub-scales and for overall scale, independent samples t test was used to compare gender differences of the participants. Results with $p<0.05$ were considered statistically significant.

This study reported and discussed the findings of the strategy inventory of language learning survey administered on prospective Turkish Language teachers at Faculty of education in Fırat University. Data were gathered from 112 prospective teachers. The findings based on prospective teachers’ perceptions of language learning strategies revealed that prospective teachers did not use language learning strategies

effectively. Prospective teachers' opinions did not differ significantly in terms of memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social subscales based on gender variables. It was determined that they had problems in keeping the words in their memories. Prospective teachers cannot use memory strategy effectively in foreign language learning process. Similar results were determined in other language learning strategies as well. The results proved that prospective Turkish Language teachers could not use cognitive, compensation, metacognitive, affective and social strategies efficiently. This prevents them learning English effectively.

This study offers important contributions to the relevant literature by presenting prospective Turkish Language teachers' perceptions of language learning strategies and by emphasizing the importance and necessity of language learning strategies to enhance and effectively respond to diversity in foreign language learning. In the light of the findings obtained from the current study that was designed to explore prospective Turkish Language teachers' perceptions language learning strategies following recommendations are offered: Prospective Turkish Language teachers should be informed about how to use language learning strategies effectively. Practices based on keeping the words in memory during English language learning should be supported and given importance. Prospective teachers should be given the opportunity of developing four basic language skills (speaking, reading, listening and writing) together without neglecting any of these skills. Effective reading activities should be practiced and activities that will help prospective teachers develop reading comprehension skill should be conducted. Speaking activities should be practiced at English classes. Prospective teachers should be encouraged to ask answer the questions at English classes. They should be given feedback about their improvement at English. Affective dimension should be taken into consideration.