



Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DUYGU TEMELLİ BELLEK
STRATEJİLERİ UYGULAMALARIYLA KELİME BİLGİSİ
GELİŞTİRMENİN ÖĞRENCİLERİN EDİM VE EDİNÇ
DÜZEYLERİNE ETKİLERİ**

Hazırlayan:

ADNAN OFLAZ

Danışman:

Prof. Dr. ZEKİ KARAKAYA

Doktora Tezi

Samsun, 2015

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DUYGU TEMELLİ BELLEK
STRATEJİLERİ UYGULAMALARIYLA KELİME BİLGİSİ
GELİŞTİRMENİN ÖĞRENCİLERİN EDİM VE EDİNÇ
DÜZEYLERİNE ETKİLERİ**

Hazırlayan:

ADNAN OFLAZ

Danışman:

Prof. Dr. ZEKİ KARAKAYA

Doktora Tezi

Bu çalışma, PYO. EGF. 1904. 13. 010 proje koduyla OMÜ BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.

Samsun, 2015

KABUL VE ONAY

Adnan OFLAZ tarafından hazırlanan “**Yabancı Dil Öğretiminde Duygu Temelli Bellek Stratejileri Uygulamalarıyla Kelime Bilgisi Geliştirmenin Öğrencilerin Edim ve Edinç Düzeylerine Etkileri**” başlıklı bu çalışma, 16/09/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr. Mustafa ÇOLAK

Üye : Prof.Dr. Zeki KARAKAYA

Üye : Prof.Dr. Mehmet AYDIN

Üye : Doç.Dr. İsmail BOYACI

Üye : Yrd.Doç.Dr. Rumiye ARSLAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

___/___/___

Prof. Dr. Önder KABADAYI

Müdür

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Doktora tezinde, proje aşamasından sonuçlanmasına kadar ki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

__/__/__

İmza

Adnan OFLAZ

ÖNSÖZ

Öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerinde karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri kelimelerin kalıcılık sorunudur. Dil öğreticilerinin uyguladıkları yöntemin dışında programlı bir kelime öğretimi çalışması yapmaması, yabancı dil öğreniminde pek fark edilmeyen büyük bir problem yaratmaktadır. Kelime hazinesi geliştirmede destek alamayan yabancı dil öğrencileri, öğrenmeye çalıştıkları kelimeleri hatırlayabilmek için listelerle basit tekrar yolu ile ezber yapmaktadırlar. Fakat ezberlenen kelimelerin birçoğu uzun süre hafızada kalmamakta ve unutulmaktadır.

Kelime bilgisi ve bu bilginin iletişim durumlarında pragmatik olarak kullanımı yabancı dil öğrenenler için birinci derecede önemlidir. Hedef dilde iletişim kurmak, söyleneni anlamak, düşünceleri aktarabilmek, okuduğunu anlamak ve yazabilmek için kelime hazinesinin belirli bir seviyeye getirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bilinmeyen kelimeler, sözlü iletişim durumlarında duraksamaya, konuşma durumlarından kaçınmaya, hatta konuşma korkusuna, dolayısıyla yabancı dil öğreniminde iletişimsel sorunlara yol açarak öğrencinin dil öğrenim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu sorun dört temel dil becerisinin gelişimini olumsuz etkilemekte, aynı zamanda iletişimsel yetinin de gelişmemesine sebep olmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada söz konusu sorunları ortadan kaldıracak, aynı zamanda daha fazla sayıda kelime öğretecek ve kelimelerin daha uzun süreli hatırlanmasını sağlayabilecek, öğrenilen kelimeleri beceriye dönüştürebilecek bir teknik üzerinde çalışılmış, gerekli deneysel çalışmalar yapılmış ve sonuçları analiz edilerek önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında çok değerli katkılarda bulunan tez danışmanım Prof.Dr. Zeki KARAKAYA'ya, tez izleme komitemde bulunan Prof.Dr. Mustafa ÇOLAK ve Prof.Dr. Mehmet AYDIN'a, çalışma sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında emeği geçen Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER'e, ihtiyaç duyduğum konularda desteklerini esirgemeyip yardım eden Yrd. Doç. Dr.Dilek ÇAKICI'ya ve çalışmamda yardımları bulunan Arş. Gör. Burcu BÜR ve Arş. Gör. Emre AK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Adnan OFLAZ
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi
Danışmanın Adı-Soyadı	Prof.Dr. Zeki KARAKAYA
Tez Adı	Yabancı Dil Öğretiminde Duygu Temelli Bellek Stratejileri Uygulamalarıyla Kelime Bilgisi Geliştirmenin Öğrencilerin Edim ve Edinç Düzeylerine Etkileri

Bu çalışmanın amacı, kelime hazinesi geliştirmede duygusal uyartı kullanımının öğrencilerin kelime bilgisine, kelimelerin kalıcılığına, bellek ve bilişsel stratejilerin kullanımına etkilerini belirlemektir. Çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenimi süreçlerinde kelime hazinesi geliştirme konusundaki yetersizliklerinin gözlemlenmesi üzerine, öğrencilerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesine katkıda bulunmak için bir model sunulmaktadır. Çalışmanın uygulama sürecinde duygusal denetim ve tepkilerden sorumlu limbik sistemin bir bölümü olan “Amigdala” ve uzun süreli hafıza oluşumunda kilit rol oynayan “Hipokampus”teki işleyiş dikkate alınmış, duygu yoğunluklu uyartılar oluşturularak, kelimenin uzun süreli belleğe gönderilmesine ve uygulanan tekrar tekniği ile kalıcılığının sağlanmasına çalışılmıştır. Araştırma deseni olarak kontrol ve deney gruplu ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. OMÜ, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 385 öğrenci araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında öğrenim gören 2.ve 3. sınıftaki altmış öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada, 300 kelime 7 hafta süresince ilgili stratejilere uygun yapılan uygulamalarla kazandırılmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak, ön test, son test, kalıcılık testleri, dinleme testleri ve dil öğrenme stratejileri anketi kullanılmıştır. Toplanan veriler ile 7 günlük, 1 aylık ve 2 aylık süreler içinde kelime kalıcılık oranları tespiti yapılmıştır. Verilerin analizlerinde Independent –Samples T- Testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir: Uygulamaların bitiminden otuz gün sonra yapılan Almanca – Türkçe Tanıma ve Dinleme testi, Türkçe- Almanca Tanıma testi ve son uygulama sonrası altmışıncı günde yapılan, Almanca - Türkçe Kelime Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre çok daha fazla kelime öğrendikleri ve bu kelimeleri yüksek oranda hatırlayabildikleri ve kullanabildikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına ön test öncesi uygulanan “Dil Öğrenme Stratejileri” anketiyle ölçülen dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ile deneysel uygulamalar sonunda uygulanan anket sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin orta seviyede kullandıkları “Bellek” ve “Bilişsel” stratejilerin kullanım oranı uygulamalar sonunda yüksek seviyeye ulaşmıştır. Analiz sonuçlarına göre, duygusal uyartı kullanım tekniği deney grubu öğrencilerinin Almanca kelime bilgisi edinç ve edim düzeylerini olumlu yönde etkilemiş, öğrenilen kelimelerdeki kalıcılık ve hatırlama oranını artırmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenme” bağlamında dil öğrenme stratejilerini kullanma farkındalığı artmış, kelime öğreniminde bellek ve bilişsel stratejileri kullanım oranının da yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kelime hazinesi geliştirmede “Duygusal Uyartı Kullanım Tekniği”nin, kalıcı öğrenmeyi ve uzun süreli hatırlamayı sağlayan, etkili ve uygulanabilir bir öğrenme modeli olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Hafıza, Kelime, Kelime Hazinesi, Duygu, Uyartı.

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Adnan OFLAZ
Department's Name	Foreign Language Teaching
Name of the Supervisor	Prof.Dr. Zeki KARAKAYA
Tez Adı	The Effects of Developing Vocabulary by Using Application of Emotional Based Memory Strategies in Foreign Language Teaching to the Students' Competence and Performance Levels

The aim of this study is to determine, in developing vocabulary knowledge, the effects of emotional stimulus on students' vocabulary knowledge, permanence of words, and on the use of memory and cognitive strategies. Upon the observation of the study that students are insufficient in vocabulary learning process, a model is offered to contribute to the fulfilment of this need.

In the practice process of the study, the operation in "Amygdala", which is a part of limbic system and responsible for emotional supervision and reactions, and in "Hippocampus", which has a key role in the formation of long-term memory, was taken into account. By forming high emotional stimuli, it was tried to send the words to the long-term memory and to provide the permanence of the word by repetition technique. In this study, the pre-test, post-test experimental model with control and experimental groups were used as a research design. 385 students from Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, German Language Education Department constitute the population, 60 students from 2nd and 3rd graders of 2012-2013 Academic Year Spring Term constitute the sample of the study. In the study, 300 words are tried to be taught by practices throughout seven weeks. Pre-test, post-test, permanence tests, listening tests and language acquisition strategies questionnaire are used as data collection tools. Word permanence rates of the collected data were set in 7-day, 1-month and 2-month periodic intervals. Independent-Samples T-Test is used in data analysis.

The results obtained from research findings are: According to German-Turkish identification and listening tests and Turkish-German identification test that were applied 30 days after the end of practices, and to “German-Turkish Vocabulary Permanence Test” that was applied at 60th day after the practices, it was found that there is a reasonable difference on behalf of experimental group students when compared with the control group and that they learn more words than control group students and remember and use these words at high rates.

“Language Learning strategies”questionnaire was applied to the participants of the study and their level of use of language learning strategies was measured. According to the results of the questionnaire after the practices, a meaningful difference was found on the behalf of experimental group. The usage rate of “Memory” and “Cognitive” strategies that experimental group students apply at intermediate levels improved to a higher level after the practices. Emotional stimulus technique positively affected the German vocabulary acquisition levels of experimental group students, developed the permanence and recall rates of learnt words, and also developed students’ memory and cognitive strategies usage in vocabulary learning. According to these results of the study, it was found that Emotional Stimulus technique is an effective and applicable learning model which enables permanent learning and long-term recall.

Key Words: Memory, Word, Vocabulary, Emotion, Stimulus.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
TABLO LİSTESİ.....	xviii

1. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Problem Cümlesi.....	7
1.3 Araştırmanın Alt Problemleri.....	7
1.4 Araştırmanın Amacı.....	8
1.5 Araştırmanın Önemi.....	9
1.6 Varsayımlar.....	11
1.7 Sınırlılıklar.....	12

2. BÖLÜM

KURAMSAL KISIM VE ALAN ARAŞTIRMALARI.....	13
2.1 Dil ve Kelime Kavramları.....	13
2.2 Kelime Öğretiminin Önemi.....	15

2.3	Kelime Hazinesi Oluşumu ve Kelime Hazinesi Geliştirmenin Önemi.....	18
2.3.1	Aktif ve Pasif Kelime Hazinesi.....	18
2.4	Öğrenme Kuramları ve Dil Öğretimi.....	20
2.4.1	Davranışçı Kuram Açısından Dil Öğretimi.....	20
2.4.2	Bilişsel Yaklaşım Açısından Dil Öğretimi.....	23
2.4.3	Yapılandırımacı Kuram ve Dil Öğretimi.....	25
2.5	Geleneksel ve Alternatif Yöntemlere Göre Kelime Öğretimi.....	27
2.5.1	Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammatik-Übersetzungs-Methode) ve Kelime Öğretimi.....	28
2.5.2	Düzvarım Yöntemi (Direkte Methode) ve Kelime Öğretimi.....	29
2.5.3	Dilsel-İşitsel Yöntem (Audiolinguale und Audiovisuelle Methode) ve Kelime Öğretimi.....	30
2.5.4	Doğal Yaklaşım (Der natürliche Ansatz) ve Kelime Öğretimi.....	32
2.5.5	İletişimsel Yöntem (Kommunikative Methode) ve Kelime Öğretimi.....	33
2.5.6	Seçmeli Yöntem (Vermittelnde Methode) ve Kelime Öğretimi.....	34
2.5.7	Telkinsel Öğrenme (Suggestopädie) ve Kelime Öğretimi.....	35
2.5.8	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) ve Kelime Öğretimi.....	37

3. BÖLÜM

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME VE KELİME ÖĞRETİMİNDE BELLEK DESTEKLEYİCİLER.....	40
3.1. Sinirdilbilimsel Açıdan Öğrenme.....	40

3.1.1	Merkezi ve Çevresel Sinir Sistemi.....	41
3.1.2	Somatik ve Otonom Sinir Sistemi.....	42
3.2	Beyin.....	43
3.3	Nöronlar	45
3.4	Beyinde Konuşma Merkezleri ve Dilin Lokalizasyonu.....	50
3.4.1	Wernicke Bölgesi.....	51
3.4.2	Broca Bölgesi.....	52
3.5	Bellek.....	53
3.6	Hatırlamada Duyguların İşlevi.....	59
3.6.1	Unutma ve Hatırlamada Bilişsel Süreç.....	60
3.7	Hatırlamada Limbik Sistemin Önemi.....	64
3.7.1	Hormonların Hafıza Üzerine Etkileri	65
3.8	Uyku ve Bellek İlişkisi.....	67
3.9	Bellek Destekleyiciler.....	69
3.10	Dil Öğrenme Stratejileri İçinde Bilişsel ve Bellek Stratejileri.....	72
3.10.1	Dolaysız Dil Öğrenme Stratejileri.....	73
3.10.2	Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri.....	74
3.11	Kelime Öğretimi Odaklı Alternatif Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri.....	76
3.11.1	Birkenbihl Yöntemi ve Kelime Öğretimi.....	76
3.11.2	Callan Yöntemi ve Kelime Öğretimi.....	77
3.12	Bellek Destekleyicilerin Kelime Öğrenimi ve Öğretiminde Kullanımı.....	79
3.12.1	Zincirleme Yöntemi (Kettenmethode).....	79
3.12.2	Yerleşim (Loc) Yöntemi.....	82
3.12.3	Askı Kelime Yöntemi (PEG Methode- Das Zahl-Reim-System).....	84

3.12. 4 Anahtar Kelime Yöntemi (Die Schlüsselwortmethode).....	88
3.13 Kelime Hazinesi Geliştirme ve Bellek Destekleyiciler ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	95

4. BÖLÜM

YÖNTEM.....	104
4.1 Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklemi.....	104
4.2 Araştırmanın Alt Problemleri.....	106
4.2.1 Ön teste İlişkin Veriler	108
4.2.2 Ön Testin Uygulanması.....	109
4.3 Uygulama Süreci.....	110
4.3.1 Örnek Uygulama.....	111
4.4 Deney Grubu 1.ve 7. Haftaları Arasındaki Uygulama Örnekleri.....	117
4.5 Uygulamaların Bitimi ve Son Testin Uygulanması.....	120
4.6 Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Anketi Uygulanması.....	121

5. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	123
5.1 Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Analizleri.....	123
5.2 Deney ve Kontrol Grupları 1. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	124

5.3 Deney ve Kontrol Grupları 2. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	126
5.4 Deney ve Kontrol Grupları 3. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	128
5.5 Deney ve Kontrol Grupları 4. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	130
5.6 Deney ve Kontrol Grupları 5. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	132
5.7 Deney ve Kontrol Grupları 6. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	134
5.8 Deney ve Kontrol Grupları 7. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	136
5.9 Alt Problemlere İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar.....	140
5.9.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar.....	140
5.9.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar	142
5.9.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar.....	144
5.9.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar.....	147
5.9.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar.....	149

6.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	154
6.1 Sonuçlar.....	154
6.2 Öneriler.....	159

KAYNAKÇA.....	161
EKLER.....	178
EK 1: Dil Öğrenme Stratejisi Anketi.....	178
EK 2 : Almanca - Türkçe Kelime Testi.....	184
EK 3: Türkçe - Almanca Kelime Testi	190
EK 4: Öğrenme Süreci İzleme Dosyası.....	196
EK 5: Öğrenci Çalışma Sayfaları.....	197
EK 6: ÖZGEÇMİŞ.....	210

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İnsan Sinir Sistemi Şeması.....	42
Şekil 2. Beynin Yapısı.....	44
Şekil 3. Sinir Hücresi Kısımları.....	46
Şekil 4. Akson ve Dentrit Uçları Arası İletim.....	48
Şekil 5. Akson ve Dentrit arasındaki İmpuls Geçişi.....	48
Şekil 6. fMRI Cihazı ile Lokalizasyon Tespiti.....	50
Şekil 7. Beynin Belirli Bölümlerinin Fonksiyonları.....	52
Şekil 8. 0-18 Saniye Arası Unutma Miktarı.....	54
Şekil 9. Bilgiyi İşleme Süreci.....	55
Şekil 10. Uzun Süreli Bellek ve Kısımları.....	57
Şekil 11. Ebbinghaus'un Unutma Eğrisi.....	63
Şekil 12. Anlamlandırma Stratejileri İçinde Bellek Destekleyiciler	70
Şekil 13. Birkenbihl Yöntemi “Dekodieren” Basamağı.....	76
Şekil 14. Callan Yöntemi Öğrenilen Kelime Sayısı ve Kur Süreleri.....	77
Şekil 15. Zincirleme Yöntemi (Kettenmethode) Örneği.....	80
Şekil 16. Yerleşim (Loci) Yöntemi Örneği.....	83
Şekil 17. Askı - Kelime Yöntemi Örneği.....	85
Şekil 18. “Duck” Kelimesi İçin “Anahtar Kelime Yöntemi” Görseli.....	89
Şekil 19. “Das Mehl” Kelimesi için “Anahtar Kelime Yöntemi” Görseli.....	89
Şekil 20. “Das Korn” Kelimesi İçin “Anahtar Kelime Yöntemi” Görseli	90
Şekil 21. Kelime Türleri ve Oranları.....	108

Şekil 22. Anısal Bellekteki Bilgileri Hatırlama Süreci.....	111
Şekil 23. Kelime Konsolidasyon Şeması.....	115
Şekil 24. Deney Ve Kontrol Grupları Ön test - Analiz Sonuç Grafiği.....	123
Şekil 25. Deney ve Kontrol Grubu 1.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü.....	124
Şekil 26. Deney ve Kontrol Grubu 2.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü.....	126
Şekil 27. Deney ve Kontrol Grubu 3.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü.....	128
Şekil 28. Deney ve Kontrol Grubu 4.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü.....	130
Şekil 29. Deney ve Kontrol Grubu 5.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü.....	132
Şekil 30. Deney ve Kontrol Grubu 6.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü.....	134
Şekil 31. Deney ve Kontrol Grubu 7.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü.....	136
Şekil 32. 14.Uygulama Sonrası 1.Ay (Almanca-Türkçe Son Test) Kalıcılık Oranları Grafiği.....	140
Şekil 33. 14.Uygulama Sonrası 1.Ay (Türkçe - Almanca Son Test) Kalıcılık Oranları Grafiği.....	143
Şekil 34. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Oranı Ölçümü(Almanca –Türkçe) 14.Uygulama Sonrası 2.Ay.....	145
Şekil 35. Deney ve Kontrol Grupları Ön test-Son test ve 2. Ay Kalıcılık Testi Grafiği.....	146
Şekil 36. Deney ve Kontrol Grubu Hatırlamaya Dayalı Dinleme Testi Sonuçları.....	148
Şekil 37. Deney ve Kontrol Gruplarının 1.Ay Tanıma ve Hatırlama Sonuçlarının Karşılaştırması.....	149
Şekil 38. Deney Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri	

Ön test-Son test Sonu Grafiği.....150

Şekil 39.Kontrol Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri

Ön test-Son test Sonuç Grafiği.....152

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Sesletim Açısından Benzeyen Kelimeler (Türkçe-Almanca) Listesi.....	90
Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Araştırma Modeli	105
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sayısal Bilgiler.....	107
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ortalamaları	109
Tablo 5. Uygulama Gün ve Saatleri.....	110
Tablo 6. Çalışma Sayfası Örneği.....	112
Tablo 7. Kontrol Listesi Örneği.....	114
Tablo 8. Deney Grubu Ön test – Son test t – Testi Sonuçları.....	120
Tablo 9. Kontrol Grubu Ön test – Son test t – Testi Sonuçları.....	120
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Son test t – Testi Sonuçları.....	121
Tablo 11. 1.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü Ve Sayıları).....	124
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grupları 1. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	125
Tablo 13. 2.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları).....	126
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grupları 2. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	127
Tablo 15. 3.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları).....	128
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grupları 3. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	129
Tablo17. 4.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları).....	130

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grupları 4. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri	
Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	131
Tablo 19. 5.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları).....	132
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grupları 5. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri	
Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	133
Tablo 21. 6.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları).....	134
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grupları 6. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri	
Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	135
Tablo 23. 7.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları).....	136
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grupları 7. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri	
Independent –Samples T- Testi Sonuçları.....	137
Tablo 25. Yedi Haftalık Kalıcılık Testi Ölçüm Sonuçları Grafiği	138
Tablo 26. Haftalık Kalıcılık Oranı Yüzdeleri Arasındaki Fark.....	142

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Göstergeler dizgesi olarak “Dil”, hem bireydeki zihinsel gelişimin bir göstergesi hem de anlayabilmenin en önemli aracı konumundadır. Düşünce ile iç içe olan dil, sosyal bir varlık olarak insanın sözlü ve yazılı iletişimde kullandığı bir araç olarak tanımlanabilir. Düşünce gelişiminde asıl araç o dilde kullanılan kelimelerdir. Kelime hazinesinin zenginliği düşünmenin, dilsel üretimin ve iletişim döngüsünün daha kaliteli olmasını sağlamaktadır.

Dilbilimsel açıdan bakıldığında birey bir iletişim döngüsü içerisinde dilsel davranışlarını yürütür. Saussure’e göre bu döngü, temelini dil dizgesi içerisinde “gösterilen”- “gösteren” ve “gösterge” kavramlarından alır. Saussure’e göre “dil” tüm insanlarda ortak yetiyle gelişir. Bu yetiye “dil kabiliyeti” (Faculté de Langage) denir. “Parole” ise dilin kullanımıdır (Ülkü, 1976:90). Chomsky ise ortaya “edim” ve “edinç” (Kompetenz-Performanz) kavramlarını ortaya atmış ve bu terimler gittikçe “Langue-Parole”nin yerini almıştır. İnsanların edindikleri dil hakkında beyinlerinde geliştirdikleri bilgiye “edinç” denir. Bu bireysel dil edinci için Chomsky “Kompetenz” terimini kullanmaktadır. “Birey edindiği soyut dilbilgisini (edincini) somut bildirişim durumlarında kullanır. Buna da “Performanz” der, Türkçede ise “edim” denir. Edim sürekli değişkendir. Edinç ise fiziksel yani felç, beyin tümörü, benzeri beyin rahatsızlıkları yoksa aynı kalır” (Huber, 2008:71). Aydın, “Konuşucu ya da dinleyicilerin edinmiş oldukları daha önce hiç duyup söylemedikleri cümleleri kapsayan sonsuz sayıda cümle oluşturup anlamalarını sağlayan dille ilgili bilgiler toplamını “Edinim” (Edinç), dille ilgili bilgiler toplamının somut nitelikli konuşma işleminde gerçekleştirilmesini ise “Kullanım” (Edim) olarak tanımlamaktadır (2014: 35).

Çevremizde gördüğümüz her türlü nesne ya da durum, içinde bulunduğumuz dil sistemindeki kelimeler ile adlandırılmakta ve bu kelimelerin kullanılması ile cümleler üretilmektedir. Düşünce ürünü olan dil, semboller bütünlüğüdür ve iletişimin esası da kullanılan ortak sembollere dayanır. Kullanılan kelimenin aynı duruma, varlığa veya

eyleme işaret etmesi gerekir. Örneğin, " kuş " kelimesinin o dili konuşan kişilerin zihinlerinde uyandırdığı imge aynı olmalıdır. Ancak o zaman iletişim kurulabilmektedir. İnsan beyni ortak anlam verilen kelimelerin, kavramların deposu gibidir. Düşünürken, düşüncelerimizi aktarırken, bu ortak anlam verdiğimiz dili kullanırız. İhtiyacımız olan kavramları, kelimeleri seçerek duygu ve düşüncelerimizi aktarırız.

Bu açıdan, ortak kullanılan bu dil hem bir anlatım, hem de kişiler arası uyum aracıdır. Dil öğrenimi sürecinde öğrenci nesnelere, durumlara, hedef dil sistemine ait kelimelerle anlam verdikçe, sahip olunan potansiyeli (Evrensel Dilbilgisi) harekete geçirip kullanacak ve hedef dil ile oluşturulan dünyanın sınırları genişletebilecektir. Dilbilimci Avram Naom Chomsky'nin ortaya koyduğu üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramına göre, birey sınırlı sayıdaki dilbilgisi kurallarını ve sınırlı sayıdaki kelimeleri kullanarak sonsuz sayıda cümle üretebilecek bir düzeneğe doğuştan sahiptir.

Söz konusu iletişim döngüsü içinde kullanılan göstergelerin yazılı ve fonetik biçimlerinin edinimi ve birikimi bireyde o dile ait bir kelime hazinesinin oluşumunu sağlar. Kelime hazinesi bir dildeki sözlerin bütünü, söz varlığı, söz dağarcığı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Öğrenme yaşantıları sonucu bellekte depolanan göstergelerin gerek ses gerekse yazılı biçimi kelime hazinesini oluşturur. Kelime hazinesi bireyde aktif ve pasif kelimeler olmak üzere iki türlü işleyiş gösterir. Aktif kelimelerin sayısı, pasiflere göre daha az olmaktadır. Çünkü, insanlar dinleyerek, okuyarak, görerek değişik konularda binlerce kelimeyi anlamakta ancak uğraşları ve ilgileri doğrultusundaki kelimeleri seçerek kullanmaktadırlar. İnsanların anlamak için zihinsel süreçlere işledikleri kelimeler pasif, anlatmak için zihinde işleyerek yeni yapılar oluşturduğu kelimeler ise aktif kelime olarak adlandırılabilir (Özbay, 2008:34).

Yabancı dil öğretiminde amaç, öğretilen yabancı dilde, sözü edilen “edinç” ve “edim” düzeylerinin öğrencide gerçekleşmesidir. Bu hedef doğrultusunda, dilbilimciler ve yöntem uzmanları, yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze çeşitli dil öğretim, yaklaşım, yöntem ve teknikleri geliştirilmişlerdir. Geliştirilen bir yabancı dil öğretim yöntemi aynı zamanda bir diğerinin karşısı sayılabilecek dilsel yönelimlerle dil öğretim alanına sunulmuş (Dilbilgisi- Çeviri yöntemine karşı Düz Varım Yöntemi), bir başka

yöntem de, bir sonraki yöntemin-yaklaşımın özelliklerini barındırmıştır. Her yöntem ve teknik dil öğretimine katkı sunmayı, hedef dilin daha etkili öğretimini amaçlamıştır. Son yıllarda ise beyin ile ilgili çalışmalar çoğalmış, insan beyninin bilgiyi alma ve işleme süreci, öğrenmenin nörofizyolojik olarak nasıl gerçekleştiği, alınan her türlü bilgi biriminin hafızada nasıl tutulduğu ve nasıl geri getirilebildiği, sinir hücreleri (nöronlar) arasındaki elektrokimyasal alışverişin öğrenme sürecindeki yeri araştırma konuları olmuştur. Bu araştırmalarda alınan sonuçlar, genel bağlamda “öğrenme” de, özelde ise sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi bilim dallarına ait alan bilgilerinin öğretiminde kaynak olarak kullanılabilir. Küreselleşen dünyadaki eğitim yaklaşımlarının temel amacı öğrencilere içerik temelli bilgi yüklemek değil, süreç temelli olarak öğrencinin zihninin bilişsel gelişimine katkı sağlayarak, hem öğrenmeyi hızlandırmak hem de öğrenmeyi öğretmektir. Bu süreçte, sinirbilim, dilbilim, fizyoloji, nanoteknoloji, bilişim ve tıp alanlarındaki gelişmeler takip edilmekte ve bu alanlardaki bilgilerden yararlanılmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Yabancı dil öğretim sorununa çözüm bulmak amacıyla eğitim sistemimiz içinde ve eğitim kurumlarının teknolojik alt yapılarında birçok değişiklik ve yenilik yapılmasına rağmen hedeflenen başarıya ulaşılamamaktadır. “Yabancı dil öğretiminde başarısızlıktan söz edildiğinde konuyla ilgili pek çok etken akla gelmektedir. Bunların arasında ilk bakışta öğretmenlerin donanımı, öğrencilerin ilgisi, motivasyonu, dersin işlenişinde uygulanan yöntem, ders araç ve gereçleri, öğrenme ortamı gibi pek çok etken başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir” (Aktaş, 2005:89). Ülkemizde yabancı dil, anadilin ediniminden sonra okul öncesi özel eğitim kuruluşlarında ve ilköğretim 4. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmaktadır. Öğretilmeye çalışılan yabancı dille ilgili somut sonuçlara bakıldığında istenilen verimin alınamadığı görülmektedir. Ülkemizde yabancı dil öğreniminin hedeflendiği şekilde gerçekleşmemesi, ilköğretim kademesinden üniversite mezuniyetine kadar geçen sürede amaçlanan şekilde dönüt alınamaması büyük bir sorundur.

Sıklıkla değişen ğretim politikaları, edinim ve öğrenim ayırımının yapılamaması, ğrenci ve velilerin dil öğrenimine bakış açıları, yeni geliştirilen dil ğretim yöntemlerinin uygulanamaması, dil ğretim yöntemlerinde hemfikir olunamaması, ğretmen yetersizlikleri, yakın geçmişte yabancı dil öğretmenleri yerine dil dersleri için farklı alan mezunlarının (Fizik, Kimya, Biyoloji) yabancı dil ğretmeni olarak atanmış olmaları, hızlandırılmış ğretim mezunlarının 40 kredilik sertifikalarla görevlendirilmesi, yabancı dil ğretmenlerinin beceri geliştirme yerine, bilgi ğretimi esaslı ğretim yapmaları, iletişimsel yeti geliştirilmesine yönelik donanımlarıyla ilgili sıkıntılarının olması gibi sebepler “neden yabancı dili ğretemiyoruz” sorusunun kısmen cevabını verecektir.

Yabancı dil ğretiminde üzerinde durulması gereken diğerk bir sorun, dilbilgisi öğretiminin yanında dört temel dil becerisinin (Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma) gereken seviyede geliştirilememesidir. Bu becerilerin gelişiminde ğretim yöntemine göre “dinleme-anlama”, “dinleme-konuşma”, “okuma-anlama” ve “yazma”, becerileri geliştirme çalışmalarına farklı oranlarda ağırlık verilebilir. Neuner’e göre (1995:186), dil her şeyden önce bir iletişim aracıdır ve dil ğretiminde bu aracın dilbilgisi boyutu kendi başına “ayrı” olarak değil de dilin dört temel becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ile birlikte sosyokültürel ve pragmatik unsurlar da göz ardı edilmeden öğretilmesi gerekmektedir. Dilsel beceri veya becerilerin ğretimi sürecinde kelime kazanımı odaklı çalışma, iletişimde temel unsur olan kelimenin anlamının gerek dinleme esnasında, gerekse okunduğunda bilinmesini sağlayacak ve iletişim sürecinde pragmatik olarak bağlama uygun kullanımında yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, yabancı dilde bilinen kelime sayısının çokluğu özel öneme sahiptir. Kişio dile ait ne kadar çok kelimeye sahipse o kadar çok anlayacak, anlamlandırma yapacak, duyduğunu anlayıp cevap üretebilecektir. Böylece yabancı dil öğrenimi hız kazanacaktır. Bu bakımdan aktif kullanılan kelime sayısının yükseltilmesi önemlidir. Kelime hazinesinin geliştirilmesinin önemi anlaşıldıkça, bu konuda yapılan araştırmalarda çoğalmış, hafıza teknikleri ve bellek destekleyicilerle (Mnemonische Techniken) ğrenenlere bilgi depolama açısından yardım edilmeye çalışılmaktadır. Son yıllarda yabancı dil öğreniminde üzerinde özellikle durulan konulardan biri, kısa sürede hızlı ve kalıcı kelime kazanımı olmaya başlamıştır. Dil ğretim yöntemleri içerisinde dört temel

becerinin öğretiminin yanında özel olarak kelime edinimi amaçlı uygulamalar öğretim müfredatlarına henüz konmamıştır. Öğreticiler uyguladıkları müfredat ile kelime öğretimini desteklemelidir. Kelimenin bilinmesi kilit noktadadır, çünkü daha öncede belirtildiği gibi kelimenin zihindeki varlığı ile anlamlandırma başlamakta, düşünce oluşmakta ve iletişim durumlarında “Edim” (performanz) gerçekleşmektedir. Dil öğreticilerinin uyguladıkları yöntemin dışında programlı bir kelime öğretimi çalışması yapmaması yabancı dil öğreniminde pek fark edilmeyen büyük bir problem yaratmaktadır.

Öğrenme kuramlarını, etkili öğrenme ilke ve yöntemlerini, hatırlama ve unutmanın gerçekleştiği bilişsel süreci temel almadan, geleneksel dil öğretim yöntemleri ile gelişmiş şekilde kelime öğrenilmesi, diğer taraftan öğrencinin de özel bir kelime hazinesi geliştirme çalışması yapmaması bu problemi derinleştirmektedir. “Birey, kendi hâline bırakılırsa çevresinden aldıkları ile kendisine derme çatma bir dil kurmaktadır” (Demir, 2009: 61). Kuracağı bu dil elbette ki eksiklikler hatta yanlışlıklar içerecek ve dilsel ihtiyaçlarına cevap veremeyecektir. Kelime hazinesi eksikliğinde öğrenci konuşma korkusuna kapılmakta, sözlü iletişim esnasında duraksamasına ve konuşma durumlarından kaçınmasına sebep olmaktadır. Bu sebeplerle, kelime öğretimine yönelik bir kelime hazinesi geliştirme çalışması, öğrenci odaklı olarak, öğretici kılavuzluğunda öğrenciye programlı bir şekilde uygulanmalı, öğrencilerin kelime hazinesi gelişimi süreci izlenerek öğrenme sonuçları başlangıcından sonuna kadar planlı programlı şekilde yürütülmelidir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerinde karşılaştıkları bir diğer sorun ise kelimelerin hafızada kalıcılık sorunudur. Okutulan ders kitaplarının ve kullanılan yöntemin kelime öğretimini hedeflememesi veya dolaylı yollardan kelime öğretimi yapması, kelime öğrenimine ilişkin destek alamayan yabancı dil öğrencilerinin, öğrenmeye çalıştıkları kelimeleri hatırlayabilmek için listeler hazırlayarak saatlerce tekrar yapmalarına, ezber yapmasına sebep olmaktadır. Ezberlenen bilginin uzun süre hafızada kalması söz konusu değildir. Öğrenciler bir sınav için ezberledikleri kelimelerin birçoğunu sınav sonrası hatırlayamamaktadır. Bu çalışmada ayrıntılı olarak açıklanacağı üzere, “kalıcılık” bir bilginin belleğe gereken zamanda etkili şekilde kodlanması ve kodlanan bilgileri aktive edecek biçimde tekrar edilmesi ve işlevsel olarak kullanılması ile gerçekleşebilir. Bilginin hafızaya kaydedilme sürecini

bilmeksizin, sadece basit tekrar yapan öğrenciler kelimeleri hatırlama ve kullanma konusunda sorun yaşamaktadır.

Ülkemizde modern dil öğretim yöntemlerinin dayandığı bilişsel, yapılandırmacı, beyin temelli öğrenme yöntemleri yaygın olarak uygulanmamaktadır. Daha doğrusu davranışçı teorinin öngördüğü klasik şartlanmaya dayalı yabancı dil öğretiminin ötesine geçilememektedir. Dil öğretimi denilince akla dilbilgisi öğretimi gelmektedir. Öğrenci, dilbilgisi yüklenen kara kutudan farklı görülmemektedir. Sadece yazılı becerilerin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Üstelik artık tüm dünyada bu tür öğrenme teorileri, yöntem, model ve teknikleri fazla kullanılmamaktadır. Yani, öğrenme yöntemleri geliştirilmiş, öğretme ve öğrenme anlayışı değişmiştir. Birey ve öğrenci merkezli öğrenme teori ve modellerine geçilmektedir. Artık özgün ve özerk birey önemlidir. Öğrenen bireydir. Bireyin özellikleri, yeti ve becerileri öne çıkmaktadır. Öğretme, öğrenme, öğrenci ve öğretmen kavramlarının anlamları işlevsel olarak değişmiştir. “Öğretme” kavramı klasik anlamından çıkmıştır. Öğretmenin görevi artık sadece öğretmek değil, aynı zamanda da öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak, rehberlik etmektir. Bu süreçte öğretmen etkili öğrenmeyi, öğrenme yollarını, yöntem, tekniklerini öğreten kişidir. Öğretmen aynı zamanda bir takım çalıştırıcı, koç, rehber ve gerektiğinde araç - gereç teknisyenidir. Öğrenci ise öğrenme sorumluluğuna, yeti ve becerisine sahip olan kişidir. Öğrencinin kendisi kendince bilgiyi örüntülemekte, imgeleme yapmakta ve bilgiyi uzun süreli belleğe kaydetmektedir.

Bu yeni öğrenme yaklaşımlarında önemli olan, kişinin kendi yeti ve becerilerinin farkına varması ve bunları azami derecede kullanma becerisine sahip olmasıdır. Öğrencinin öncelikli olarak kendini tanıması, kendi öğrenci tipini, öğrenme yollarını, strateji ve tekniklerini bilmesi gerekmektedir. Öğrenci aynı zamanda kendi kendine öğrenme sürecini gerçekleştiren kişidir. Artık süreç eğitimi öne çıkmaktadır. Yeni eğitim sistemleri süreç eğitimi, öğrenen sürecini öğreten kurumlardır. Son yıllarda eğitim ve öğretimde de paradigmalar değişmiş, öğrenme kültürü değişmeye başlamıştır. Aynı zamanda bilişsel ve beyin temelli öğrenme son derece önem kazanmaya başlamıştır. Beyin ve beynin fonksiyonları hakkında çok yönlü ve disiplinler arası çok sayıda yeni araştırmalar yapılmaktadır. Beyin adeta yeniden keşfedilmektedir. Bu

çalışmalarda, insan beyninin bilgiyi alma ve işleme sũreci, ȳğrenmenin nȳrofizyolojik olarak nasıl gerçekleştiği, alınan her tũrlũ bilgi biriminin hafızada nasıl tutulduğu ve nasıl geri getirilebildiği, sinir hũcreleri (nȳronlar) arasındaki elektrokimyasal alışverişin ȳğrenme sũrecindeki yeri araştırma konusu olmuştur. Bu yeni ȳğrenme yaklaşımında beş duyuyu, çoklu zekâ gruplarını, beyin temelli ȳğrenme ilkelerini esas alan, sosyal ve disiplinler arası ȳğrenme biçimleri ȳnem kazanmıştır. Artık girdilerin niceliği, niteliği, işleniş biçimi, dȳnũt alınması ve çıktıların sosyal etkileşim ve iletişim içinde kullanılması; bu bağlamda duygusal uyartılara dayalı girdiler, girdilerin bilişsel işleniş sũreci ve istendik çıktı alımı ȳnem kazanmıştır.

1.2 Problem Cũmlesi

Araştırmanın problem cũmlesini “Duygusal uyartı kullanımıyla kelime hazinesi geliştirme çalışmalarının ȳğrencilerin ȳğrendikleri kelimeleri uzun sũreli belleklerine kodlayıp, belirlenen sũrelerde hatırlamalarına ve dil ȳğrenme stratejileri kullanım oranlarına etkileri var mıdır ? ” sorusu oluşturmaktadır.

1.3 Araştırmanın Alt Problemleri

Belirtilen problemin incelenmesi amacıyla araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1-Araştırmanın birinci alt problemi: “Duygusal uyartı kullanımı ile Kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil ȳğrenme yȳntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen sũre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Almanca - Tũrke* son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2-Araştırmanın ikinci alt problemi: “Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil ȳğrenme yȳntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen sũre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Tũrke - Almanca* son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3- Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Duygusal uyartı kullanımı ile Kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Almanca - Türkçe* son testinden 30 gün sonra yapılan *Almanca - Türkçe* uzun dönem (uygulama bitimi 2. Ayda) kelime kalıcılık testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4-Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan *Almanca - Türkçe* (Hatırlamaya Dayalı) Dinleme Testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5-Araştırmanın beşinci alt problemi: Deney ve kontrol gruplarına uygulamalar öncesi uygulanan “Dil Öğrenme Stratejileri” anketiyle ölçülen öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ile deneysel uygulamalar ve belirlenen süre sonunda uygulanan “Dil Öğrenme Stratejileri” anketi sonuçlarına göre dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada duygusal uyartılara dayalı bellek stratejileri kullanılarak kelime bilgisi geliştirilmeye çalışılmıştır; çalışmanın deney ve kontrol grupları OMÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim dalı 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Kelimenin (göstergenin) yazılı ve fonetik biçiminin kullanımıyla, beynin sağ- sol loblarının andaş çalışması sağlanarak limbik sistem içindeki “Amigdala”, “Talamus” ve özellikle uzun süreli hafıza oluşumunda kilit görevde olduğu tespit edilen “Hipokampus” teki işleyişler dikkate alınmış, duygu yoğunluklu uyartılar (impulsar) kullanılmış ve kelimenin uzun süreli bellekte kalıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bilişsel öğrenme temelinde, kodlama, dönüt alma ve tekrar teknikleri uygulanmış ve belirlenen zaman aralıklarına göre (1 Hafta, 1 ay ve 2 ay sonrası) kalıcılık oranı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmayla, öğrencinin iletişim kurmada temel unsur olan kelime zenginliğine sahip olması, gördüğü nesneleri ve durumları anlamlandırmadaki, duyduğu almanca kelimeleri anlamadaki, kelimelerin durumsal-bağlamsal-pragmatik kullanımındaki, sözlü iletişim esnasında kelimeyi hatırlayamama veya o kelimenin uygun kelime olup olmadığı sorusundan kaynaklanan problemlerinin çözülmesi amaçlanmaktadır. Bu süreç içinde aynı zamanda dört temel dil becerisi ve iletişimsel becerinin de gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bellek stratejileri uygulamaları ve oluşturulacak duygusal uyartılar ile her bir deney grubu öğrencisinin hedeflenen üç yüz kelimeyi uzun süreli belleğe kayıt etmesinin sağlanması, belirlenen zaman aralıklarında uygulanacak olan yazılı ve dinleme testlerinde başarılı olmaları amaçlanmakta ve ayrıca dil öğrenme stratejileri kullanım oranlarının da yükseltilmesi hedeflenmektedir.

1.5 Araştırmanın Önemi

Günümüzde kelime öğrenimi ile ilgili olarak bazı bellek destekleyiciler ve stratejiler kullanılmaktadır. Fakat bu tekniklerden birçoğu ancak sınırlı sayıda ve belirli kelimelerle kullanılabilmektedir. Daha fazla kelimenin öğretimini kapsayan ve ilgili kelimelerin uzun süreli hatırlanmasını sağlayacak bir çalışma yabancı dil öğrenimine ve öğretime önemli derecede katkıda bulunacaktır. Dilsel becerilerin gelişmesinde sembollerin anlamlandırması, imgelerin ve kavramların oluşmasında kelime bilgisi son derece önemlidir. Kelime bilgisinin eksikliğinde anlama, kavrama ve iletişim sorunları yaşanmaktadır. Öğrenci duyduğu ve okuduğu kelimenin anlamını bilemediği zaman, iletişimde mesajı algılayamama sorunu oluşmaktadır. Bu durumda öğrenci üst bilişsel kaygılara, konuşma korkusuna kapılmakta ve anlaşılabilir sözlü iletişim kuramamaktadır. Kaygı yaratan iletişim durumlarında öğrencinin farkında olmadığı bazı psikolojik ve fiziksel değişiklikler gerçekleşmektedir. Solunum farklılaşmakta, kalp atışları hızlanmakta, ağız kurumaya başlamakta, tükürük bezleri çalışmasını durdururken ter bezleri çalışmasını hızlandırmakta, gerek mide, gerekse bağırsaklarda anormal değişiklikler olmaktadır. Böyle bir sorunun devam etmesi ve kronik hale gelmesi öğrencide dil öğrenimiyle ilgili psikolojik sorunlara, kaygılara sebep olmakta ve yabancı dil fobisi meydana gelmektedir. Kaygı sebebiyle sözlü iletişim süreci zarar görmekte, öğrenci iletişim durumlarından kaçınmaktadır.

Bu tür olumsuz etkileşim durumları tekrarlandığı zaman öğrencide konuşma korkusu meydana gelmekte ve bilinçli olarak konuşma durumlarından kaçınmasına sebep olmaktadır. Kelime hazinesinin geliştirilmesi öğrencinin dil öğrenimine önemli derecede katkıda bulunacak, dil öğrenimini destekleyerek iletişim durumlarında kaygı, heyecan veya korkunun oluşmasını azaltacaktır. Bu açıdan bu tür bir çalışma olumlu psikolojik etkiler de ortaya çıkarabilecektir.

Bu bağlamda, öğrencilerin dil öğreniminde başarı duygusunu tatması, haz alması, kendine güven duyması ve dolayısıyla dil ile ilgili psikolojik sorunlarının sona ermesi çalışmanın dolaylı sonuçları arasındadır. Çalışmada yer alan duygusal uyarı kullanımı tekniği her türlü yabancı dil öğreniminde; gerek kurumsal gerekse bireysel olarak uygulanabilecek özelliktedir. Deney grubu uygulamaları öncesi devlet kurumlarında polis koleji öğrencilerine ve öğretmenlerine, üniversite öğretim elemanı ve öğrencilerine tekniğin uygulamaları yapılmış ve olumlu sonuçları alınmıştır. Söz konusu teknik Milli Eğitim Bakanlığı, özel öğretim kurumları, bakanlıklara bağlı birimler tarafından öğreticilere teorik ve uygulamalı eğitim verilmesi şartıyla uygulanabilir.

Bu çalışma, disiplinler arası bir çalışma olması bakımından da önemlidir. Günümüzde disiplinler arası ortaklığa dayanan uygulamalar çoğalmış, sorunlara farklı açılardan bakarak kalıcı çözümler üretilmeye başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde de disiplinler arası çalışmalara ihtiyaç vardır. İletişimin aracı olan dili birçok açıdan inceleyen dilbilim ise, disiplinler arası çalışmalarda en çok yer alması gereken bilim dalıdır. Bu çalışmanın bir diğer özelliği de yeni bir kelime hazinesi geliştirme modelini sunmuş olmasıdır. Beynin çalışma ilkelerine ve sinir dilbilim kuramlarına dayanan, kelimelerin uzun süreli olarak hafızada tutulmasını sağlayacak bir model olarak gereksinimlere cevap vereceği düşünülmektedir. Kelime hazinesinin gelişmesi diğer becerilerin becerilerin gelişmesine katkıda bulunacak, dil öğrenme stratejilerini uygulayan öğrenci aynı zamanda bilişsel yeteneklerini geliştirecek; öğrenmeyi öğrenecek, farklı öğrenme yollarını, usulünü ve tekniklerini de edinecek ve elde ettiği bilgi, beceri ve yetkinliği mesleki hayatında kullanacaktır.

1.6 Varsayımlar

1. Araştırmanın örneklemini evreni temsil etmektedir.
2. Çalışmanın uygulandığı öğrencilerin bellek stratejilerini kullanma konusunda bilgi ve deneyimleri bulunmamaktadır.
3. Yabancı dil öğretiminde Bellek stratejileri kullanımı dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.
4. Nörodidaktik ve nöropsikolojik yaklaşımlarının genel öğrenme fonksiyonlarında olumlu etkileri bulunmaktadır.
5. Duygu yoğunluklu uyarıların bilgi biriminin limbik sistem içindeki hipokampüsten kortekse gönderilmesinde olumlu etkileri bulunmaktadır.
6. Uzun süreli hafızaya gönderilen bilgilerin kalıcılığında kullanılan tekrar stratejileri kelimenin hafızada kalıcılığını pekiştirmektedir.
7. Kelimelerin duygusal uyartı yoluyla öğretilmesinde kullanılan teknikler, öğrencinin kelimeyi duyduğunda hatırlayıp, anlamlandırmasına ve anlamını sözlü olarak ifade edebilmesine olumlu katkı yapmaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

1.Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı I ve II. öğretim 2.ve 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney ve bir de kontrol grubu ile sınırlıdır.

2.Bu araştırma, duygusal uyartılarla bellek stratejilerinin kullanımı ile sınırlıdır.

3.Bu araştırma 2012-2013 Eğitim - Öğretim yılının bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL KISIM VE ALAN ARAŞTIRMALARI

2.1 Dil ve Kelime Kavramları

Dilin tanımlarına bakıldığında, genel olarak toplum içerisinde bireyler arasında bildirim ve anlaşma aracı olduğu ve kendi içinde bir sisteme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bazı durumlarda anlaşma için beden dili, ısıklık vb. araçlar kullanılmasına rağmen, dilin bu araçlardan farkı, seslerden oluşmasıdır. “Dilsel göstergelerin (kelimelerin) göstereni seslerdir. Biz dili öğrenirken bunları öğrenir beynimize depolarız; yani sözcüklerin ses yanı beynimizdeki bilgidir” (Huber, 2008: 50). Aydın'a göre “Dillerin öbür anlaşma araçlarından en büyük farkı seslerden kurulu oluşudur. Dilin varlığı için anlayacak insan topluluklarının bulunması gerekir. Dil bir insan topluluğuna özgü işaretler sistemidir. Dilde sesler zaman içinde sıralanarak çeşitli göstergeleri oluşturur” (2014: 16). Her dilin kendine has bir kural bütünlüğü vardır. Huber’e (2008) göre “Dil bir topluluk içinde doğal olarak gelişen ve zaman içinde değişen çift eklemli göstergeler dizgesidir”.

Düşüncelerin oluşumunda ve aktarılmasında o dile ait kelimeler kullanılır. Kelimeler düşünce üretiminde bir araçtır. Kelimenin eksikliği düşünme oluşumunu olumsuz etkiler. Kelimenin düşünce üretimi sürecinde ana unsur olması önemini artırmaktadır. “Kelimeler yalnızca anlatmaya değil, anlamaya da yaramaktadır. Kelimelerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılması imkânsız gözükmemektedir. Bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı çoksa metnin anlamının kavranması da zorlaşır” (Özbay, 2008:32). Kelime ve anlam birbirini tamamlayan iki unsurdur. Kelimenin anlamı, işaret edilen nesne, durum, yapılan eylem ile kelime arasındaki nedensiz ilişkiden (doğal seslerden oluşan kelimeler hariç) oluşmaktadır.

Kelimenin tanımı konusu dilbilimsel çevrelerce tartışmaları beraberinde getirmiştir. Kelime tanımlamalarına baktığımızda farklı ifadeler görmek mümkündür. Dilin yapısını teşkil eden bu kelimelerin genel manada tek bir tanımı bulunmamaktadır. Örneğin, Humboldt kelimeyi “Bir dili oluşturma da dilin en çok anlam taşıyan parçası” olarak ele alır (Akarsu, 1998:31). “Kelime adını verdiğimiz işaret, bir kavram, bir de ses yönü olan her dilin kaynaşmış bir düşünce ses bileşimidir, dildeki başka öğelere ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir” (Aksan, 1990).

Türkçe Sözlük’te kelime, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2014). Kelime hazinesi üzerine yapılan araştırmalarda da ayrılığa sebep olan kelime sınıflandırması, sınıflandırmayı yapan dilbilimcilerin kelimeyi inceleme açısına göre farklılıklar göstermektedir. Araştırmacıların kelime tanımına bakışı dilbilimin altdalları olan anlambilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve doğru yazım bilgisi açılarından değişiklik oluşturmaktadır. Örneğin, biçimbilim (Morfologie), kelimenin türünü konu edinir, kelimeyi sınıflandırır. Dilin anlam taşıyan en küçük parçalarının yani biçimbirimin (Morfem) araştırmasını yapar. Bu biçimbirimler, cümlelerin yapı taşlarını oluşturur, yani cümleler biçimbirimlerden yararlanılarak kurulur. Biçimbilim bir dilin kelime yapısını biçimini inceler. Ör.: İsim, sıfat, fiil gibi.

Şekli esas olarak yapılan tanım yazıya göre yapılan tanımlamadır. Ortografik tanımlama diyebileceğimiz tanıma göre “Bir kelime, bir tarafından boşluk ya da noktalama işareti bağlı olan her harf dizisidir” (Carter, 1987: 4). Sözdizim, eski Yunancada (Syntáksis) düzenlemek anlamına gelir ve dilbilimsel açıdan kelimelerin cümledeki dizilimi, rolü ve görevini inceler. Örn: özne, nesne, yüklem.. gibi. Örneğin, özne bir kelime değil, bir isim tamlaması olabilir. Anlam bilimi, dilsel göstergelerin anlamını araştırır. Bu göstergeler sözlü veya yazılı biçimlerde sunulan bütün ifadelerdir. Bu anlamda, morfemler en küçük göstergelerdir. Kelimeler ise daha büyük göstergelerdir. Anlambilimsel açıdan bakılarak sadece anlam esas alınarak yapılan tanımlamalara göre dildeki bağımsız ve anlamlı her birim kelimedir.

Kelimenin hem biçimsel tarafını hem de anlamsal boyutunu bir araya getiren tanımlamalar da mevcuttur. Korkmaz (2003:6) kelimeyi, “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir” şeklinde tanımlar.

2.2 Kelime Öğretiminin Önemi

Yabancı dil öğretimi sürecinde, öğretmenlerin hedef kelimeleri ne şekilde kalıcı öğretebileceğini bilmesi, öğrencilerin de bilin(e)meyen kelimelerle başa çıkabilme teknik ve stratejilerinin farkında olması ve uygulaması, yabancı dil öğrenimini sistemli ve gerçekleştirilebilir hale getirmektedir. Yabancı dil öğreniminde dört temel beceri yani, “Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma”, “Yazma”, becerileri öğrenilen yeni kelime ve kavramlarla desteklenerek, kelime öğrenme merkezli çalışmalar yapılarak daha etkili geliştirilebilir. Bilinmeyen kelimeler anlamlandırılmadığı sürece, okunan bir metin anlaşılamaz, okunsa bile fonetik olarak sesletimden ibaret olacak yine anlaşılmayacaktır. Dil öğrenimi sürecinde yazılı ve sözlü iletişimin gelişiminde temel unsur, öğrencinin doğru kelimeyi doğru zamanda pragmatik, sözdizimsel, fonetik, semantik açılarından doğru kullanmasıdır.

“Yabancı dil öğreniminde öğrenci, dile ve çevreye, öğrendiği bu dille, kendi dil varlığını kapsayan ve aynı zamanda dil yetkinliğini de yansıtan bir pencereden bakmakta, bu pencere kimisinde buğulu kimisinde ise berrak bir yapıda olmaktadır” (Oflaz, 2008:280). Öğrenci burada bilişsel bir süreçten geçmektedir. Bu süreçte önemli olan dilin dört temel becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) etkili kullanımıyla ortaya çıkacak dilsel kazanıma öğrencinin ulaşabilmesidir. Bunun temelini kelime bilgisinin geliştirilmesiyle öğrendiği dilin yapısal birimlerinin birleştirilip yaşama aktarılması oluşturur.

Duyu organları aracılığıyla zihnin dıştan algıladığı nesneler ve imgeleri dille ifade etme ihtiyacı, ses, kelime ve kavramları doğurmuştur. “Sözcük ile kavram arasında sıkı bir ilişki vardır. Sözcük, söylendiğinde onu karşılayan kavram akla gelir. Bunların oluşması için de nesnenin beyinde tasavvurunun bulunması ve bunu ifade eden bir sözün olması gerekir” (Alperen, 2001: 39). Böylece beyindeki “imge”, “nesne” ve “kavram”lar, kelimeler yoluyla dile getirilmiş olur. Kelimeler, düşünsel veya simgesel olan varlık ve kavramların ses ve yazı olarak karşılığıdır. İnsan, soyut veya somut varlık ve kavramları hafızasında depolarken her zaman bunların karşılığı olan simgeleri kullanır. “Simgeler yerine göre ideogramları, yazının icadıyla sözlü ve yazılı dilde ses, hece ve kelimeleri meydana getirmiştir” (Karatay, 2007:143).

“Duygu ve hayal bir yönüyle, düşünce ise de tamamıyla kelimelere dayanır. Dolayısıyla bir insan ne kadar çok kelime biliyorsa, düşüncesini o kadar çok geliştirmiştir. Çünkü her sözcük insan zihnine kavram olarak yerleşir. Bu nedenle insan, kavramlarla, yani sözcüklerle düşünür” (Özkırımlı, 1994: 111, akt: Karatay,2007:143). Kişi ne kadar çok kelime bilirse, düşünme kapasitesi de o derece artar. Bireyin düşünme kapasitesi yükseldikçe hislerini dile getirme, kendini anlatabilme ifade edebilme gücü de artacaktır. Buna göre diğerlerine oranla daha fazla kelime bilen kişi, dünya hakkında daha çok söz söyleyebilmektedir. Günlük yaşam içerisinde kullandığımız bu kelimeler bir taraftan kim olduğumuzu gösterir, diğer taraftan da bizi şekillendirir, sosyal yapımız hakkında bilgi verir.

Öğrencilerin duyduklarını, okuduklarını, o an içinde yardımsız anlayabilmesi, kelimeleri daha öncesinden doğru anlamlandırmış olmasına bağlıdır. “Kelime bilgisinin azlığı, yetersizliği, okunan ya da dinlenen metindeki anlamın anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştıran bir etmendir” (Taylor, 1990:1). Kelime bilgisinin öneminin bilinmesine karşın, yabancı dil öğreniminde kelime öğretimi uzun süre göz ardı edilen bir alan olmuştur. Kelime öğretiminden daha çok dilbilgisi öğretimine, dilbilgisel yapılara ya da işlevlerine önem verilmiş, ders kitapları harf sırasına göre kelime listeleri vermekten daha öteye geçememiştir. Fakat son dönemlerde söz konusu durum değişmeye başlamış ve bazı ders kitaplarında kelime çalışmalarıyla ilgili bölümlere yer vermeye başlanmıştır.

Zimmerman’a (1997:5) göre yabancı dil öğreniminde kelime öğretimi ve öğrenimi, günümüze kadar uzanan süreçte göz ardı edilmiş ve hak ettiği yeri alamamıştır. Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi öğretimi çalışmaları ihmal edilmiştir. McCarthy’ye (1990:1) göre öğrenciler dil bilgisine ve hedef yabancı dildeki seslere ne kadar hâkim olurlarsa olsunlar, anlamları ifade eden kelimeler olmadan ikinci dilde anlamlı bir iletişim sağlanamaz. Kelime hazinesinin yetersizliği durumunda, iletişim için öğrenilen dilbilgisi yapıları da kullanılamamaktadır (Rivers, 1983:125). Bu sebeple, yeterli kelime bilgisi edinimi, öğrenilen ikinci dili başarıyla kullanabilmek için gereklidir. Ayrıca, sahip olunan kelime sayısı çoğaldıkça yeni kelime öğrenimi de kolaylaşacaktır. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak yabancı dil öğreniminde çok önemli bir unsurdur ve günümüzde ders kitapları, sözdizimi-dilbilgisel yapılar, fonetik çalışmaları yönünden hazırlandığı kadar, kelime öğretimi de göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır (Nunan, 1995:117). Yabancı dil öğreniminde kelime bilgisinin önemi konusuna değinirken, Thornbury (2002:13, akt: Hasekioğlu, 2009:17), İngilizce öğrenenlere “İngilizcenizi nasıl geliştirmek istersiniz?” sorusunu yönelterek onların görüşlerine yer vermekte ve kelimelerin önemini bu görüşlerle desteklemektedir. Ankete katılanların düşünceleri şöyledir:

- Sözlü anlatımda zayıfım. Akıcı cümlelerle konuşamıyorum, bazen fikirlerimi ifade edecek yararlı kelimelerden yoksunum.
- Benim sorunum kelimeleri, sözlüğe baktıktan sonra çabucak unutmam.
- Kelime bilgimi artırmak isterim. Farklı şeyleri anlatırken hep aynı ifadeleri kullandığımı hissediyorum.
- Kelime bilgimi artırmak isterim. Eksik kelimelerden dolayı konuşmam çok sık zorlaşıyor.

Bu görüşlere göre, yabancı dil öğrenen öğrenciler, kelime hazinesinin geliştirmesini ve kelimenin öğrenimini oldukça önemli bulmaktadırlar. Kelime bilgisindeki eksikliğini birçok durumda hissetmekte ve çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Tüm bu görüşler

doğrultusunda, kelime kazinesi geliştirmenin yabancı dil öğrenimindeki önemi ve ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.3 Kelime Hazinesi Oluşumu ve Kelime Hazinesi Geliştirmenin Önemi

İletişim döngüsü içinde kullanılan göstergelerin yazılı ve fonetik biçimlerinin edinimi ve birikimi, bireyde o dile ait bir kelime hazinesinin oluşumunu sağlar. Kelime hazinesi, “insanın yaşı, cinsiyeti, doğal ve sosyal çevresi ile doğru orantılı olarak kazandığı kelimelerin tamamı” olarak tanımlanabilir (Gülyüz, 2003:13). Kelime hazinesinin zenginliğı düşünmenin, dilsel üretimin ve iletişim döngüsünün daha kaliteli olmasını sağlamaktadır. Kişı sahip olduğu kelimelerle somut nesneleri, soyut durumları veya kavramları niteler. İletişim döngüsünde kullandığı bu kelimeler onun en temel malzemesidir. Söz konusu kelimelerin kısıtlılığı veya zenginliğı kişinin anlama ve anlatma kapasitesini de doğal olarak etkileyecektir. “Bireyler sahip oldukları kelime hazinesi kadar geniş düşünebilir ve yine sahip oldukları kelime hazinesi kadar kendilerini doğru ve güzel ifade edebilirler” (Özbay, 2009: 179). Zengin bir kelime hazinesi beraberinde birçok yarar getirmektedir. Kişı ne kadar çok kelimeye sahip olursa daha iyi bir düşünme ve tasavvur etme gücüne de sahip olacaktır. Zengin bir kelime bilgisi kişinin kavrayabilme, idrak ve hayal edebilme gücünün zenginleşmesini sağlayarak yeni düşünceleri üretmesini sağlayacaktır. Kelime bilgisindeki eksiklik, kişinin anlatılmak isteneni anlamamasına veya duyduğunu anlamlandıramamasına, hislerini yansıtamamasına neden olabilir. Bu durum insanlar arası iletişimde sorunlara sebep olabilir. Kelimeler kavramların zihinde gelişmesinde ve kullanılmasında aktif rol alırlar, bu açıdan kişideki bilişsel gelişimde hayati rol oynar.

2.3.1 Aktif ve Pasif Kelime Hazinesi

Kelime hazinesinin geliştirilmesi sadece bilinmeyen yeni kelimeleri öğrenmek değıl, daha önceden öğrenilmiş kelimeleri aktif olarak kullanmak da demektir. Kelime hazinesi, alanyazınında “Aktif-Üretimsel” (Aktiven/Produktiven Wortschatz) ve “Pasif-Anlamaya yönelik” (Passiven/Rezeptiven Wortschatz) kelime hazinesi olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif-Üretimsel kelime hazinesi, kişinin konuşmada ve yazmada

kullandığı ve üretimsel açıdan hâkim olduğu kelimelerden oluşur. Aktif-Üretimsel kelime hazinesi kişilerin günlük iletişim durumlarında aktif olarak kullandığı, Pasif-Anlamaya yönelik kelime hazinesi ise kişilerin anlamını bildiği; fakat kullanmadığı kelimelerden oluşmaktadır. Pasif-Anlamaya yönelik kelime hazinesi, kişinin dinleme ve okuma esnasında anlamlandırmaya yardım eden, okuduğunu ve dinlediğini anlamasını sağlayan “Anlama Endekli” kelime hazinesi olarak da adlandırılabilir. “Bir dilde genel olarak sahip olunan pasif kelime hazinesindeki kelimeler, aktif kelime hazinesindekilerden yaklaşık olarak 4-5 kat daha fazladır” (Bohn, 2000).

Dört temel beceri türündeki kullanımı açısından da farklı olan pasif kelime hazinesi ile aktif kelime hazinesindeki kelime sayısı birbirinden farklıdır. Söz konusu farklılık anlayabilme ile o kelimeyi pragmatik olarak kullanabilmede ortaya çıkar. “Anlama düzeyinde kullanılan sözcük sayısı çağrışımla anlama yapıldığı için sürekli olarak kullanma düzeyinden daha fazla olmaktadır” (Yalçın, 1997: 59). Bu açıdan bakıldığında kişinin okuma ve dinleme becerilerini kullanırken pasif kelime hazinesinden; konuşma ve yazma becerilerini kullanırken de aktif kelime hazinesinden faydalandığını söyleyebiliriz.

Meara (1982) aktif kelime ile pasif kelime hazineleri arasındaki önemli ayrımlardan birinin kelimenin, yabancı dil öğrenenin kelime dağarcığındaki diğer hedef dildeki kelimelerle ilişkisinin tek yönlü veya iki yönlü olmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Eğer bir kelime, öğrenenin zihnindeki diğer kelimelerle tek yönlü ilişkili ise, yani geri bilgi akışı yoksa o zaman o kelime pasif bir kelime olur. Diğer yandan aktif kelime üst seviyedeki kelimelerle birden fazla bağlantıyla ilişkilidir. Buradan da anlaşılacağı üzere, aktif kelimeler diğer kelimelerle ilişkili olarak kolayca aktif hale gelebilirken, pasif kelimeler görme ya da dinleme ile hatırlanabilir. Burada unutulmaması gereken bir nokta da kelimelerin öncelikle pasif seviyede öğrenilip sonraları tekrar sayısına, öğretim yöntemine, kelimenin zorluk seviyesine göre aktif hale geçebileceğidir.

Harmer (1991) kişinin aktif ve pasif kelime hazineleri arasında kelime geçişinin olabileceğini, aktif halde kullanılan bir kelimenin uzun süre kullanılmadığı zaman pasif duruma geçebileceğini ve pasif kelime hazinesindeki bir kelimenin bağlam ve kullanım

şartına göre aktif duruma geçebileceğini belirtmektedir. Bu bilgiye dayanarak şunu söyleyebiliriz: Anlamaya veya üretime yönelik kelime hazinesindeki kelimeler sabitlik göstermemektedir ve devingen durumdadır.

2.4 Öğrenme Kuramları ve Dil Öğretimi

2.4.1 Davranışçı Kuram Açısından Dil Öğretimi

Kelime kazanımını ve hatırlamayı artırmaya yönelik olan bu çalışmada geçmişte ve günümüzde kullanılan dil öğretim yöntemlerinde dil ve kelime öğretiminin nasıl yapıldığına değindikten sonra öğrenme kuramları ve beynin öğrenme süreci içindeki aktiviteleri ve duyguların öğrenme sürecindeki kalıcılığı üstünde durulacaktır. Öğrenme kavramına bakıldığında genel anlamda yaşantı ürünü ve “kalıcı izli davranış değişikliği”olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme yoluyla bireylerin bilgi beceri, tutum ve değerler kazanması söz konusudur. Öğrenme ile ilgili tanımlar şöyle sıralanabilir:

Öğrenme, bireyin davranışlarında ve bilgisinde geçirmiş olduğu yaşantılara bağlı olarak ortaya çıkan uzun süreli kalıcı değişikliktir. “Öğrenme kişilerin eski tecrübelerine bağlı olarak bilgi ve davranışlarında oluşan kısmen göreceli kalıcı değişimlerdir” (Mayer, 1982: 104). Anlaşılacağı üzere, bu örneklerdeki ortak özellik bireydeki kalıcı izli davranış değişikliğidir. Bu kalıcı izli davranış değişimini öğrenmek, kişilerin sahip oldukları kapasiteyi ya da bilgi birikimini göstermesi açısından önemlidir. Dolayısıyla, “Öğrenmeyi bireylerin davranışlarındaki değişim ya da o zamana kadar bireyin performansında ortaya çıkan bir fark olarak görmek olasıdır” (Özden, 1998:4).

Genel anlamda öğrenmenin temelini, insanların çevresi ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandıran yaşantıları oluşturmaktadır. Birey çevresel kaynaklı bu verileri algılar, değerlendirir ve düşünsel, duyuşsal, davranışsal tepkilerde bulunur. Burada öğrenmeden söz edebilmemiz için çevre ile etkileşimin kişide düşünsel, duyuşsal veya davranışsal değişime sebep olması gerekmektedir. Psikologlar öğrenmenin varlığını, genel olarak su üç ölçüte dayalı olarak incelemektedirler:

1-Davranışlarda bir değişme olmalıdır,

2-Davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır,

3-Davranışlardaki değişme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır (Fidan, 1986: 139).

Bu kalıcı davranış değişiklikleri bireye sosyal ve psikolojik anlamda yararlar sağlamakta, hayatını sürdürmesinde başat rol oynamakta, bireyin dünyaya yeni anlamlar yüklemesine ve sosyal konumunu belirlemesine yardımcı olmaktadır. Öğrenmenin verilen bilgiyi olduğu gibi alma değil; bilgiyi kendince yorumlama, biçimlendirme, yeni anlamlar üretme süreci olduğunun kabul edilmesinin ardından, öğretimin bilgi aktarma olduğu görüşü bırakılmıştır. Aktif öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi kendine öğrenme yollarını öğrenip uygulamaları, üstbilişsel stratejilerle planlama, kendini izleme ve değerlendirme yapmaları özellikle vurgulanmaktadır.

Öğrenmenin doğasını, nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan farklı görüşler bulunmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramında “Davranış” organizmada ölçülebilen, gözlenebilen hareketlerdir. Bazı davranışlar dışarıdan gözlenebilir. Örneğin, konuşma, bağırma, ağlama vs. bu tür davranışlara açık (Overt) davranış, bir de gözlenemese de bireyin içyapısında bilişsel olarak meydana gelen davranış türü vardır, buna kapalı (Covert) davranış denir. Davranışçı öğrenme kuramında da asıl unsur açık davranışlar olmuştur. Bu kurama göre davranış “ölçülebilir” ve de en önemlisi “öğrenilebilir”dir. Bu davranışlar pekiştirilerek kuvvetlendirilebilir, azaltılabilir hatta söndürülebilir.

Davranışçılık ekolü 20. yüzyılın başlarında insan psikolojisi ile uğraşanların zihinsel veya bilinçli faaliyetler yerine, davranışların incelenmesinin daha önemli olduğunu varsayımlarıyla başlamıştır. Davranışçı ekolün eğitim konusundaki yansımaları B. F. Skinner’ın yaptığı çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Diğer davranışçı görüş sahiplerinin aksine (Örneğin, Pavlov’un şartlı refleks denemeleri gibi) Skinner, istemli olarak gerçekleştirilen davranışlarla ilgilenmiştir. Skinner’a göre, bu tür bir davranışın gerçekleştirilmesinde çevresel faktörler çok büyük bir önem kazanmaktadır. Davranışın

öncesi ve sonrasında çevrede oluşturulan faktörler, davranış üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Skinner istemli şartlanma diye adlandırabileceğimiz teorisini 1930’lu yıllarda geliştirmeye başlamış ve eğitiminde aralarında olduğu çok geniş bir alana uygulamaya çalışmıştır (Watson, 1924: 3, akt: Özden, 1998: 5). Davranışçı kuram uygulayıcıları öğrenme sürecinde öğretmen üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu süreçte dışsal uyarıcıların ayarlanması, kontrolü öğretmen tarafından bir program doğrultusunda yapılır. Öğretime başlanmadan hedefler ve beklenen davranış değişikliklerinin ne olduğu tespit edilir. Öğretim tamamlandıktan sonra önceki ve sonraki davranışlar karşılaştırılır. Bu kuramda tam öğrenme yöntemiyle ünite küçük parçalara ayrılır. Amaçlanan seviyeye gelinceye dek öğretim yapılır. Programlı öğretim yönteminde ise hedef bilgiler küçük parçalar halinde verilir, konuyla ilgili soru sorulduktan sonra doğru cevap derhal pekiştirilir yanlış cevap ise anında düzeltilir. Cevap (tepki)’a karşı anında yapılan bu bildirim cevap doğruysa pekiştireç görevi görür yanlışsa düzeltici etkide bulunur. Öğrenciler öğrenme hızlarını kendileri ayarlarlar.

Davranışçı yaklaşıma göre “Dil, uyarıcı tepki ilişkisine dayalı olarak tekrar ve şartlandırma ve pekiştireçlerle öğretilir. Yöntemler içinde “Taklit”e (Nachahmung) ve “Ezberleme”ye (Auswendig lernen) büyük önem verilir. Dil öğretimi sürecinde öğrenenlerin zihinsel aktivitelerinin gelişimini ve dil öğreniminin bilişsel boyutunu göz ardı eder. Söz konusu özellikler esas alınarak kulak dil alışkanlığı yöntemi (Audiolinguale-Audiovisuelle Methode) ortaya çıkmıştır. Amerikan üslerinde görevli askerlerin bölge halkıyla iletişim ihtiyacını gidermek ve bu dilleri hızlı şekilde öğrenip uygulamalarını sağlamak için geliştirilmiştir. “Ordu Yöntemi” olarak bilinen bu yöntem sonraki yıllarda orta dereceli okullarda uygulanmıştır.

Sözel bir davranış olarak tanımladığı dil ile sözel olmayan davranışlar arasında ayırım gözetmeyen Harvard’lı davranışçı Skinner’in 1957’de yayınlanan ‘Sözel Davranış’ yapıtının etkisiyle, yabancı dil öğrenme basitçe mekanik bir alışkanlık oluşturma süreci olarak görüldü. “Öğrenici (organizma), yabancı dilde kendisine öğretilene (uyarıcı) doğru karşılık (tepki) verdiğinde kazanacağı öğretmen/arkadaş beğenisi (pekiştirme) ile uygun dil uyarıcısı-tepki zincirleri içinde dile hâkim duruma gelecekti” (Richard ve Rodgers, 2002, akt: Şimşek, 2008: 55). Bu yaklaşımda dilsel kalıpların tekrarı ve

bunların sözlü alıştırmalarının yapılmasına yoğunluk verilmiştir. Bunun sebebi şudur: Öğretilenlerin tekrar edilme sayısı çoğaldıkça hedeflenen istendik davranışları öğrencide görme olasılığı da yükselecektir. Örneğin, Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminde cümle kalıplarının sözlü alıştırmalarla ezberlenmesi ve bu ezberlenen cümle kalıplarına benzeyen cümleler üretmek esas alınmıştır. Ayrıca bu yöntem içerisinde anadilden kaynaklanabilecek girişim hatalarının önüne geçebilmek için karşılaştırmalı çözümlemeler yapılmış, girişim hataları (Interferenzfehler) engellenmeye çalışılmıştır.

1950'lerden itibaren daha çok sözlü, görsel ve işitsel unsurlar kullanılmaya başlanmıştır. Müfredatlardan eskiden çokça ağırlık verilen edebî metinler kaldırılmış, öğrenciye günlük yaşamda iletişim durumlarında kullanacağı, yani işine yarayacak içeriğe yer verilmiştir. Şiir, edebî dillerde yazılan metinler ve kurmaca metinler bir öğrencinin yabancı ülkedeki alışveriş esnasında ihtiyaç duyacağı yapıları verememektedir. Bu soruna karşı dilin dinleme ve konuşma aktiviteleriyle kazanılacağından hareketle müfredata karşılıklı konuşmaların bulunduğu diyaloglar ve bunların ses bantları, röportajlar, drama etkinlikleri, görsel unsurlar, video gösterimi konulmuştur. “Davranışçı yaklaşım ve yöntemlerin temel amacı; öğrenci ve yetişkinlerin ihtiyaçlarına dayalı bir dil öğretimini gerçekleştirmek, giderek akıcı dil becerilerini geliştirmek, dış dünya ile etkileşimi kuvvetlendirmektir. Bu nedenle dil öğretiminde edebî metin kullanmak öğrencilere uygun değildir. Çünkü bu metinleri anlamak için öğrencilerin konuyla ilgili yeterli ön bilgilerinin olması gerekmektedir” (Güneş, 2013:612).

2.4.2 Bilişsel Yaklaşım Açısından Dil Öğretimi

Üretici - Dönüşümsel dilbilgisinin bireyin biyolojik iç kaynaklarının dili öğrenmede büyük önemi olduğunu vurgulamasıyla dil öğrencisine verilen etkin rol, bilişsel psikolojinin zihinsel sürece yaptığı vurgu, dil öğretiminde yeni bir kuram oluşturmuştur (Muhtar, 2006:15). Bilişsel süreç ve dil öğrenimini kaynaştıran, dil öğrenme stratejilerinin gündeme gelmesini ve bu alanda bu konu üzerine araştırmalar yapılmasını sağlayan kuram “Bilişsel Kuram”dır. Öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen bilişsel bir süreç olduğunu düşünen bu akımın temsilcilerinden olan Gestalt Okulu psikologları

Piaget ve Bruner'e göre öğrenme kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesidir. “Bilişsel kuramcılara göre davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışa yansımadır” (Özden, 2003: 24). “Bilişsel öğrenmenin temelinde aktif öğrenenin geçmiş deneyim ya da bilgi birikimi üzerinden yeni düşünceler üretmesi ve zihinsel düzenlemesini yeniden yapılandırması yatar” (Ayhan, 2007: 10).

Bu düşünceden hareketle, bilginin edilgen bir şekilde alınmadığını, bireyin olaylara ve eşyalara bilinçli olarak anlam verdiğini, yorumlamaya çalıştığını, öğrenmenin beyinde birtakım zihinsel süreçler sonucunda gerçekleştiğini savunan bilişselciler; bilginin algılanmasından, birtakım zihinsel süreçler sonunda hafızada tutulup tepki-davranış olarak verilmesi aşamasına kadar beyinde gerçekleşen zihinsel süreci “Bilişsel Kuram” ile açıklarlar. “Öğrenme stratejilerinin ortaya çıkmasına kaynaklık eden bilişsel kuram, öğrenen kişinin öğrenme sorumluluğu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılımının gereği üzerinde durur, bu nedenle bu kuram kaynaklı çalışmalar son yıllarda öğrenme stratejileri üzerine yoğunlaşmıştır” (Oflaz, 2008:282).

Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme bir bilgi biriminin hafızaya anlamlı şekilde kodlanmasıyla gerçekleşir ve hafızada bu bilgiler şemalar halinde organize edilir. Öğrenme bu şemaların değişimi ya da yeni şemaların eklenmesidir. Davranışçı kuramcılarının ilgilenmediği ve kara kutu olarak adlandırdığı zihin esas unsurdur ve öğrencinin bilgiyi nasıl kodladığı, nasıl geri getirdiği, nasıl hatırladığı ve bilgiyi nasıl sunduğu gibi konular uygulama ve araştırma alanıdır. Bu kuramda aktif olan davranışçı kuramdaki öğretmenin aksine öğrencidir. “Öğrenci, öğrenme süreci boyunca etkin olmalıdır, uyarıcıları kendi dikkat ve algılarına göre seçerek bunları belleklerinde kodlarlar ve sürekli olarak etkin olurlar” (Şimşek, 2004:299). Öğretmenin görevi, öğrencilerin bu zihinsel süreçlerinin işleyişini kolaylaştıracak etkinlikleri düzenlemektir.

Chomsky, 1957 yılında yayınladığı “Syntactic Structures” adlı kitabıyla dilin şartlanma yoluyla öğrenilemeyeceğini, taklit ve ezber yoluyla kazanılamayacağını vurgulayarak davranışçı yaklaşımla dil öğretimine karşı çıkmıştır. 1965 yılında yayınladığı “Aspects of Theory of Syntax” adlı diğer bir eserinde davranışsal dil öğrenimine karşı çıkan

Chomsky’e göre dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtır. Bilişsel yaklaşım, bireye bilgiyi işleyen etkin bir kişi rolünü vermiştir. “Bilişsel öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirir. Bu yaklaşıma göre dil bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir” (Demirel, 2004:54)

Davranışçı yaklaşımla dil öğretiminin mekanik bulunması ve istenilen başarıyı yakalayamaması dil öğretmenlerini yeni arayışlara yöneltmiş ve bilişsel yaklaşım görüşleri yavaş yavaş kabul edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde Ausubel ve Bruner’in bilişsel psikoloji alanındaki çalışmaları bu yönetime büyük katkıda bulunmuştur. İnsan beyni artık davranışçı yaklaşımdaki gibi boş bir levha olarak görülmemektedir. Bilişselci yaklaşıma göre, öğretilmek istenen bilgiler beş duyu organı ile alınıp işlenmekte ve bazı belleklere kaydedilmektedir. Dil öğrenimi davranışçı kuramcılarının iddia ettiği gibi alışkanlık ve şartlanma yoluyla gerçekleşmez. Tam aksine dil öğrenme, bilişsel ve zihinsel üretime dayalı işlemleri içermektedir. Bu yaklaşıma göre insanlar bilişsel açıdan kalıtsal olarak bir dil bilgisinin varlığı ile dünyaya gelir. Kişinin doğuştan getirdiği bir dil öğrenme mekanizması vardır. Chomsky, bireylerin herhangi bir dilin yapısını öğrenmeye elverişli bir ön donanımla dünyaya geldiğini ileri sürer. Doğuştan gelen bu donanım “Dil Yetisi” olarak adlandırılır. Bu donanıma işlenecek yapısal istem, yani öğrenilecek dil çocuğun büyüdüğü yere bağlıdır.

2.4.3 Yapılandırmacı Kuram ve Dil Öğretimi

Yapılandırmacılık; bilgi nedir?, öğrenme nedir?, nesnellik olası mıdır? gibi sorulara cevap arayarak bilginin doğasıyla ilgili bir felsefe, bir bilgi kuramı olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2007). Yapılandırmacılık kuramının gelişmesinde, kavramsal kısmının oluşumunda özellikle Piaget, Bruner, Vygotsky ve Glasersfeld vardır. Yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuramdır ve bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Bu kuramda bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve aktif olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. “Yapılandırmacılık bilgileri vurgular, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir. Öğrencilerin doğal ve meraklı olmalarını sağlar. Yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi, aktifliği ve çözümlemeyi esas alır. Birlikte öğrenmeyi destekler, öğrencilerin kendi deneyimleri sonucu yeni fikir ve anlayış kazanmalarının sağlanması gerektiğini vurgular” (Akınoğlu, 2011:431).

Yapılandırmacı kurama göre “Öğrenme”, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. “Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur” (Fidan, 1986: 65). Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Ayrıca, insan zihni de tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Yapılandırmacı kuram tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenmektedir.

Bu kurama göre, zihindeki yapılandırmayla ilgili süreç ana çizgileriyle şöyle açıklanabilir: Dışarıdan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi zihindeki yapıya uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa, birey zihninde birtakım yeni düzenlemeler yapar (Cunningham ve Turgut, 1996).

Dil öğretiminde amaç ne öğretileceğinden ziyade nasıl öğretileceğiyle ilgilidir. Yapıdan, dilbilgisi kurallarından ziyade içeriğe önem verilmesinin sebebi, içeriğin kavranılmasıyla öğrenci anlamaya başlayacak, yapıyı ezberleme yerine anladığını kullanmaya, üretmeye başlayacak olmasıdır. Üretme süreciyle birlikte dilin kullanılmaya başlanması öğrencinin kendine güvenini artıracaktır. Bu durumda yabancı dil öğretiminde öğrencileri kuralların ezberlenmesinden ziyade gerçek bağlamlarda dili aktif kullanmaya yönlendirmek önemlidir. “Öğrencilerin kendi düşüncelerini de sorgulamalarına yardımcı olmak için yapılandırmacı yaklaşımın da öngördüğü “neden”, “niçin”, “böyle düşünmekteki amacın ne olabilir” gibi sorularla onların cevaplarını test

etmek ve ders esnasında etkin kalmalarını sağlamak gereklidir” (Gömleksiz ve Elaldı, 201:449).

2.5 Geleneksel ve Alternatif Yöntemlere Göre Kelime Öğretimi

Tarih boyunca insanlar dilini bilmediği insanlarla anlaşabilmek, ticaret yapabilmek için yabancı dil öğrenmeye çalışmış ve bu amaçla birtakım yöntemler geliştirmiştir. “Milattan önceye kadar uzanan yabancı dil öğrenimi romalıların yunanca kelimeleri öğrenmeye çalışmasıyla başlamış, orta çağdaysa Latince öğrenilmeye başlanmış ve dil bilgisi daha ön plana çıkmıştır” (Schmidt, 2000). Rönesans döneminde gramer yapılarının öğretimine önem verilmeye devam edilmiş, ancak kelime öğretimini hedefleyen eserler de yazılmıştır. Aynı dönemde William ve Comenius kelime çalışmaları geliştirmiş; William, Latincedeki yaygın atasözlerini bir araya getirmiş, Comenius ise tümevarım yöntemini kullanarak, resimlerle gösterilen ve konu başlıklarına göre sınıflandırılan Latince bir kelime kitabı oluşturmuştur (Schmidt, 2000). Fakat bu tür gelişmeler, gramer öğretimine verilen önemi zayıflatmamış, tüm dengelimsel bir yaklaşımla, dilbilgisel yapı ağırlıklı çalışmalara devam edilmiş ve bu günümüzde yaygın bir dil olarak öğretilen İngilizce, Almanca ve Fransızca için de geçerli olmuştur. Bu süreçte dil bilgisinin yanında standart bir kelime bilgisi edinme yoluna gidilmiş ve sözlük oluşturulmaya başlanmıştır (Hasekioğlu, 2009:19).

Dil öğretimi alanında devamlı olarak değişim ve gelişim gösteren yaklaşımlarda kelime hazinesinin doğrudan geliştirilmesi konusu genel olarak göz ardı edilmiş, dilbilimsel ve didaktik açılarından süreç içerisinde birbirinden farklı yaklaşım ve yöntemlere göre ayrı biçimlerde ele alınmıştır. Yabancı dilin öğretiminde temel alınan yaklaşıma göre belirli dil becerilerinin (Dilsel İşitsel Yöntem - Davranışçı Yaklaşım) kazanımı ön planda olmuştur. Kelime bilgisinin geliştirilmesi, diğer dilsel becerilerin yanında ve onlar vasıtasıyla dolaylı yollardan değinilen bir alan olmuştur.

2.5.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammatik-Übersetzungs-Methode) ve Kelime Öğretimi

18.yüzyılın sonlarından, ikinci dünya savaşına kadar geçen dönemde eğitim kurumlarında kullanılan dil öğretim yöntemi, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi olmuştur ve bu yöntemde anadilden hedef dile, hedef dilden de anadile birebir çeviri esastır. Herhangi bir öğrenme teorisi doğrultusunda geliştirilmiş değildir. Bu yöntemde genellikle dil analizine odaklanılmaktadır. Dilbilgisi - Çeviri yönteminde temel beceriler okuma ve yazmadır. Kelime öğretimi metinle sınırlı olup, kelimeler listelere yazılarak ezberlenmektedir ve metnin çevirisinden önce gerekli kelimeler öğrencilere sunulmaktadır (Yaylı, 2009:10).

Bu yöntem içerisinde, dilbilgisi kuralları, öğrencilere ana dillerinde açıklanır. “Kelime listeleri çeviri karşılıklarıyla birlikte çalışılır ve öğretilen dilbilgisi kurallarını içerecek biçimde kurulan cümleler yazılı olarak öğrencinin diline ve dilinden sürekli çevirilir” (Cook, 2003: 32). Yöntemde uygulanan teknikler “Johann Seidenstücker, Karl Plötz, Heinrich Gottfried Ollendorf ve Johann Meidinger” gibi Alman pedagog ve dil öğreticilerinin çabalarıyla geliştirildiği için bu yöntem ‘Prusyalı Yöntem’ olarak da tanınmıştır. “Dilbilgisi-Çeviri yönteminde alıştırmalar, gramer analizleri ve çevirinin yeri çok büyüktür, ne yabancı dildeki sözlü ifade yeteneği ne de kelimenin doğru sesletimi dikkate alınmaktadır” (Wilhelm, 2004:4). Kelimeler o gün kullanılan okuma metinlerinden seçilir, anadil ve hedef dildeki kelime listeleri, kelime çalışmaları ve basit ezber yolu ile öğretilmeye çalışılır.

Larsen-Freeman (2000: 17) bu yöntemde, öğrenilen dildeki yazılı edebiyatı okuma-anlama temel alınarak, öğrencilerin gerekli dil bilgisi kurallarını ve hedef dildeki istenen kelimeleri bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Metnin içeriği kapsamlı dilbilgisi açıklamaları yardımıyla analiz edilmelidir. Dilbilgisi kurallarının hemen kullanılması ve bu kuralların öğrenci zihninde kalıcı olması için analizlerin ardından alıştırmalar ve çeviriler yapılır. “En çok uygulanan alıştırmalar boşluk doldurma, cümlelerin yeniden kurulması (özne, fiil, zarf, sıfat değişimi ile) kalıpların verilen örnek cümledekine benzer kullanımıdır” (Rösler, 1994: 100). Bu yöntemde öncelikli amaç dil

bilgisi kurallarını edinmek olsa da, kelime bilmek de bir o kadar önemlidir. Çünkü dil öğrenme süreci, öğrencilerin birçok durumda ana dilden hedef dile çeviri yapmasını gerektirmektedir. Öğrencilere gramer kuralları ve örnek cümleler, yapılar verilir, kurallar ve hedef dildeki kelimelerin anadildeki anlamları ezberletilir. Bir bakıma bu yöntemin hedeflediği alan ve beceriler kelime bilgisi ve dilbilgisidir. Bu yöntemin kelime öğretimi açısından kullandığı teknikler genel olarak şöyledir:

- Öğrencilere çalışılan metin içindeki dil bilgisi yapısına uyan belli sayıdaki kelimeler ve anlamları verilir.
- Öğrencilerden eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulmaları istenir.
- Cümlelerde verilen boşlukları doldurma çalışması yapılır
- Kullanılan kelimelerle yeni cümleler kurmaları istenir.
- Yabancı dildeki kelimelerin anadildeki karşılıklarının olduğu kelime listelerinin ezberlenmesi de büyük önem taşır.

2.5.2 Düzvarım Yöntemi (Direkte Methode) ve Kelime Öğretimi

1950’lerde günlük yaşamda kullanılan dili temel alan ve dilin dolaysız öğretimini amaçlayan, adını da buradan almış olan Düzvarım Yöntemi, Dilbilgisi - Çeviri yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Aslında Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı ilk itiraz Latince öğretmeni Fransız “François Gouin” den gelmiştir. “Almanca öğrenmek için bir yıl geçirdiği Hamburg’tan dilbilgisi kitapları ve sözlük ezberlemekten tutun da Goethe ve Schiller çevirileri yapmaya kadar her yolu denemesine rağmen Almanca öğrenemeden dönen Gouin, üç yaşındaki yeğenini gözlemleyerek dil öğrenmenin sırrına ermiş ve diziler yöntemini geliştirmiştir” (Yavuz, 2008:52).

Gouin'in 1880 yılında yazdığı "L'art d'enseigner et d'étudier les langues" adlı kitabında yabancı dilin gramer kuralları yardımı ve çeviri olmaksızın öğretilbileceğini vurguluyordu. Onun yerine yaşayan dil, dersin merkezinde olmalı, çağrışımlarla, görselleştirmelerle, oyun aktiviteleriyle günlük iletişim durumlarının öğrenilmesi sağlanmalıdır (Decoo ve Wilfried, 2001).

Dilbilgisi çeviri yönteminin sözlü iletişimi ve sesletimi önemsememesi, yazılı dile ağırlık vermesi yeni bir yöntemin aranmasına zemin hazırlamıştır. "Yabancı dili ne dilbilgisi kurallarını ezberleyerek ne de çeviri ya da bir başka türlü açıklamalar yoluyla, anadilden yararlanmaksızın, ama öğretilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak öğrenme yoluna 'Düzvarım Yöntemi' denmektedir" (Demircan, 2002:171). Kelime bilgisinin derslerde uygulanan anadili ve hatta anadilde düşünmeyi ortadan kaldırmayı amaçlayan yaklaşımıyla kendiliğinden kazanılabileceğini savunur. Kelimeler görsel araçlarla, tanımlamalarla, eşyalardan yararlanılarak ve pandomimlerle, soyut kelimeler çağrışımlar yolu ile öğretilmeye çalışılmıştır.

2.5.3 Dilsel-İşitsel Yöntem (Audiolinguale und Audiovisuelle Methode) ve Kelime Öğretimi

Dilsel-İşitsel Yöntem ikinci dünya savaşıyla birlikte Amerikanın üs kurduğu ülkelerdeki askerlerin iletişimsel sorunlarını çözme düşüncesiyle Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemin ortaya çıkmasında Davranışçı psikologların ve yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin önemli etkisi bulunmaktadır. Yöntem savunucuları davranışçı psikolojinin etkisi ile öğrenmenin bir çeşit alışkanlık oluşturmaktan ibaret olduğunu ve dil öğrenmenin başlangıç noktasının dilbilgisi olması gerektiğini düşünmektedirler.

Bu yöntemin ortaya çıkmasında önemli katkıları olan Bloomfield, Lado ve Brooks' a göre geleneksel Dilbilgisi – Çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde etkili bir yol değildir. "Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başlar daha sonra konuşma, okuma ve yazma sırasıyla oluşur. Dil, sesbilim, yapıbilim ve tümcebilimden oluşan bir sistemdir" (Demirel, 2004:35). "Dilin sözlü yönüne, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine

öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil yöntemidir” (Demircan, 2002:182).

Dilsel-İşitsel yöntemde hedef beceriler “Dinleme” ve “Konuşma”dır. “Okuma” ve “Yazma” becerileri arka plandadır, dinleme ve konuşmaya öncelik tanınır. Düzvarım Yönteminde olduğu gibi Dilsel-İşitsel yöntem anadili kullanmadan hedef dil becerilerini geliştirmeye çalışır. Dilsel-İşitsel yönteme göre dil öğrenimi her şeyden önce pratik iletişim becerilerinin edinimi olarak görülmektedir. Özellikle Skinner’in bu yöntemin ortaya çıkmasında etkisi bulunmaktadır. Davranışçı kurama göre öğrenmede etki tepki bağının kurulması için ve pekiştireçler verilmeli, tekrar alıştırmaları yapılmalıdır. Düzenli pekiştirmeler tepkiyi düzene sokar ve bu düzen içinde tepki alışkanlığı dönüşür. Başka bir ifadeyle dil öğrenme doğru cevapların pekiştirilip etki-tepki bağının güçlenme sürecidir. Bu sebeple yabancı dil öğreniminde başlangıçta mekanik ve biçime dayalı etkinliklerin ve alıştırmaların yapılması esastır.

Görüldüğü üzere bu yöntemde, dili öğrenme alışkanlık oluşturma esasına dayanmaktadır. Dilin sözlü yönü (anlama ve konuşma) ön plandadır. Konuşma alıştırmalarında “Taklit” (Imitation) ve “Ezber” (Auswendig lernen) sık kullanılır. Doğal öğrenme bir çocukta nasılsa aynı sıra takip edilir. Yani önce dinleme çalışmaları yapılır, sonra konuşma, okuma ve son olarak yazma becerileri geliştirilir. Fakat ağırlık ilk iki beceriye kaydırılmıştır. Çünkü yabancı dil konuşma için öğrenilir, öğrencinin hedef dildeki sesleri, tonlamaları doğru yapması da çok önemlidir. Tonlama ve sesletimde en güzel örnek anadili konuşanların sesleridir, bu sesler kasetten veya videodan verilerek kelimelerin daha çokta cümlelerin kalıp olarak taklidine dayalı tekrar alıştırmaları yapılır. Bu yöntemde kelime öğretilmesinden daha çok cümle kalıpları ve alıştırmalarına odaklanılmıştır. Yeni kelimeler diyaloglar içerisinde, dolaylı yollardan öğretilmektedir. Kelime bilgisinin geliştirilmesi için özel bir yol takip edilmemiştir. Dilsel- İşitsel Yöntem, esas olarak dilbilgisi yapılarının öğretilmesini, yapı öğretilirken öğrencinin dikkatini buraya toplanmasının gerektiğini savunmaktadır. Kelime öğretimi dolaylı olarak yapılmaktadır. Bu yöntem bir taraftan temel cümle yapılarının ve bunların sesletiminin yoğun alıştırmalarla pekiştirilmesini diğer taraftan da dilbilgisi ve sesbilgisi

yapılarının öğretimini hedefler. Bu süreçte kullanılacak kelimeler basit tutulmakta ve yeni kelimeler, alıştırmalar sırasında, ihtiyaç oldukça sunulmaktadır.

2.5.4 Doğal Yaklaşım (Der natürliche Ansatz) ve Kelime Öğretimi

1975 yılında geliştirilmeye başlanan Doğal Yaklaşım (Natural Approach) Krashen' in geliştirdiği “İkinci Dil Edinimi” kuramına dayanmaktadır. Krashen'a göre dil edinimi farkına varılmayan bir süreçtir ve bilinçsizce gerçekleşir. “Çocukların anadillerini dinleme ve çevresiyle etkileşimi ile sistematik bir öğretim olmaksızın edindikleri gibi ikinci bir dilin edinimi de aynı şekilde gelişir” (Brusch, 2009:95). Buna karşın dil öğreniminde bilinçli şekilde dilin sistematik öğretimi söz konusudur.

Yaklaşım, çocuklardaki anadil edinimini model alan bir yöntemdir. “Düzeltili Model” (The Monitor Model) adı verilen bu görüş içinde beş varsayım geliştirilmiştir. En önemli dayanak edinme ile öğrenmenin ayrımıdır. “Edinim”de anadilini doğal süreç içinde öğrenen bireyde meydana gelen bilinçaltı işlemler bulunmaktadır. Buna karşın öğrenme de ise dilsel kuralların bazı metodlar yoluyla bilinçli öğretimi söz konusudur. Düzelti varsayımında ise kelimelerin, amaç dilde kazanılan kurallarla kontrolü yapılarak edinildiği savunulmaktadır. Doğal sıra varsayımında dil kurallarının ediniminin doğal bir sırayla gerçekleştiği belirtilir.

“Girdi varsayımıyla, edinme öğrencinin bulunduğu dil düzeyi (i)'nin biraz üzerinde (1) olan bir yapıyı içeren dil kullanımını (girdi) kavraması ile ilerler. Bu kavrayış öğrenciye bağlam ve dilsel ipuçları vererek sağlanır. İletişim başarılı ise sözü edilen (i+1) girdi alınmış demektir. İkinci dil edinimi algılanabilir girdi (i+1) bulunmasına ve öğrencinin bundan yararlanmasına bağlıdır” (Demircan, 2002:247). Duygusal-süzgeç varsayımıyla güdülenmiş, kendine güvenen ve düşük kaygılı öğrencinin dilsel girdiye yani dil edinimine açık olduğu ve öğrencilerin duygularının dil edinimini kolaylaştırdığı veya zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Yaklaşımında kelime bilgisinin önemli bir yeri vardır. Bu yaklaşımı savunan dil öğreticilerine göre, dil, temelde söz varlığından oluşmakta ve dilbilgisi, cümleler üretmek için bu söz varlığının nasıl kullanılacağını belirlemektedir. Doğal yaklaşımda, kelime hazinesi, dilbilgisel yapılar ve mesajlardan oluşan bir dil

anlayışı söz konusudur. Anlamlı mesajlar doğal yaklaşımda birinci dereceden önemlidir. Bir taraftan algılama-anlama diğer taraftan da düşünce üretimi için mevcut olan kelime hazinesinin, mesajların yapılandırılmasında ve yorumlanmasında önemli oldukları kabul edilmektedir. Mesajlardaki kelimelerin dilbilgisel açıdan yapılanmış olmaları gerekmektedir ve daha karmaşık mesajlar (uzun cümleler, kalıplar) daha karmaşık dil bilgisi yapıları oluşturmaktadır. Yaklaşımına göre, bu tür yapıların analizi gerekmez, dil öğretme sürecinde bu unsurlara önem verilmemesi gerektiği vurgulanır. Doğal Yaklaşımda kelime öğretimi yabancı dil öğretimi için oldukça önemlidir. Doğal Yaklaşım, kelime öğretimi konusunda daha önceki yöntemlerde dilbilgisel yapıların öğretimini temel alan yaklaşımlara göre de ayrılmaktadır.

"Doğal Yaklaşım önceki dil öğretimi yaklaşımlarının sözdizimindeki cümleye konsantre olunması amacıyla sözcük öğretimine bilinçli olarak bir tür kısıtlama getirdiğini söyler ve sözcük öğretimi/öğreniminin asla sınırlandırılmaması gerektiğini savunur. Daha çok sözcük ile daha fazla anlama; daha fazla anlama ile de daha fazla dil edinimi sağlanacaktır" (Tunçel, 2014:131).

2.5.5 İletişimsel Yöntem (Kommunikative Methode) ve Kelime Öğretimi

1970 ve 1980'li yıllarda, İletişimci Yaklaşım, doğal yoldan öğrenmenin önemine değinmeye başlamış, bazı dilbilimciler ve sosyodilbilimciler, Chomsky'nin davranışçı kuramcılarının dil öğreniminde de temel alınacağını iddia ettikleri "Etki"- "Tepki" ve "Pekiştirme"- "Tekrar" sürecine karşılık ortaya attığı "Edinç" (Kompetenz) ve "Edim" (Performanz) kavramlarının yanına iletişim yetisini koymanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Dilin bir iletişim aracı olduğu kuramı iletişimci yaklaşımın başlangıç noktasını oluşturur. İletişimsel yönetime göre yabancı dil öğretiminin hedefi "İletişimsel Yeti"yi geliştirmek olmalıdır. İletişimsel yöntem temel olarak şu düşüncüyü barındırmaktadır: "Yabancı dil, birbirinden kopuk cümlelerin yer aldığı ve yabancı dil yetilerinin birbirinden izole edildiği bir ders ortamında sağlıklı olarak öğrenilemez. Bu sebeple dil öğrenmenin temeli, mümkün olduğunca sözlü ya da yazılı metinlerin odak noktayı oluşturduğu dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerinin birbirleriyle

kombine edilmiş bir biçimde yer aldığı, doğal bir iletişim zemini üzerine kurulmalıdır” (Krumm, 2001, akt: Ünal, 2005: 204).

Bu yöntemde daha çok cümle yapıları örnekleriyle verilir, farklı alıştırmalarla hedef yapı pekiştirilir. Burada esas amaç, hedef dilin dilbilgisel yapı sisteminin öğrenilmesini sağlayarak, kurallara uygun cümleleri iletişim durumlarında üretme becerisini öğrenciye kazandırmaktır. Kelime veya dilsel kalıpları ezberlemek yerine anlayarak, kavrayarak kullanması istenir. Kelimeler ve cümleler, kavramların aktarılmasında araçtır. “Diğer bir deyişle, dilin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir” (Demirel, 1990:50). Bu yaklaşım, kelime ve anlamlarının, doğrudan öğretilmemesini, bunların dilbilgisi ya da iletişimsel etkinlikler yoluyla dolaylı yoldan daha etkili şekilde öğrenilebileceğini savunmaktadır.

2.5.6. Seçmeli Yöntem (Vermitteln de Methode) ve Kelime Öğretimi

Seçmeli yöntem diğer yöntemlerin sınıf içi etkinliklere göre karma olarak uygulanmasıdır. Sweet ve Palmer gibi uygulamalı dilbilimcilere göre yabancı dil öğretiminde tek bir yöntem yeterli olmamaktadır. Sınıf birbirinden farklı özelliklere, eğilimlere ve güdü düzeylerine sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sebeple öğretmenin hangi aşamalarda hangi teknikleri uygulaması gerektiğini bizzet kendisi belirlemelidir.

Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı yönleri seçilerek birbirleriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme “Seçmeli Yöntem” denmektedir. Bu yöntem temelde öğretmenden çok şey bekleyen ve öğrenci açısından yetersiz yönleri bulunan dolaysız yöntem ile daha biçimsel sayılan dilbilgisi kuralları ve çeviriye dayanan yöntemlerin bir karışımıdır. Dil becerileri konuşma, yazma, dinleme anlama ve okuma anlama sırasında ele alınmaktadır (Demircan, 2005:162).

Dil öğretimi hedef dilde yapılmakta, gerekirse anadilden yardım alınmaktadır. Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmamakta, bunların yerine anlamlı, iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilir. Kelime öğretimine erken başlanmakta ve her kelime mümkün olduğunca anlamlı cümleler içinde kullanılmaktadır (Demirel, 2004:52). Kelime öğretimi doğrudan değil dolaylı olarak uygulanmaktadır. Bu yöntem esas olarak yöntemler karması olması sebebiyle, bu yöntemi uygulayan öğretmenin diğer yaklaşım, yöntemler ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Seçilen yöntemin özellikleri tam olarak bilinmez ve uygulanmazsa beklenen sonuca ulaşamayacaktır.

2.5.7 Telkinsel Öğrenme (Die Suggestopädie) ve Kelime Öğretimi

Telkinsel öğrenme Bulgar psikiyatr Georgi Lozanov tarafından 1960'lı yılların sonlarında oluşturulmaya başlanmıştır. Bulgar yetkililer 1966 yılında Lozanov'un deneylerini yürütmesi için bir merkez açmış, Lozanov bu merkezde hızlı öğrenme ve belleğin sınırları üzerinde deneyler yapmıştır. Bir yabancı dilde öğrenilen kelime sayısının ölçülmesindeki kolaylık sebebiyle çalışmalarını yabancı dilde kelime öğretimi üzerinde yoğunlaştırmıştır. Ardından çalışmalarını genişletmiş ve matematik, tarih, edebiyat, fizik ve biyoloji öğretimi üzerinde çalışmıştır (Clark, 2001). Lozanov telkin yöntemini bilinçsiz algılama süreci olarak tanımlamaktadır.

“Sağ beynin, iletişimsel edincin sözel olmayan kullanım becerileriyle, sol beyinden daha çok ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Sağ beynin dil edinimine katılması üzerine en güçlü tanık ise Bulgar Lozanov'un (1978) “Suggestopedia” denilen yönteminden gelmektedir. Bu yaklaşımda iki yarı küreye ek olarak beyin, her zaman, kabuk ve kabuk-altı yapılarıyla bir bütün olarak öğrenime katılır” (Demircan, 2002:76). Telkinsel öğrenme tekniklerini kullanan Lozanov'un yabancı dil öğrencileri 1966'da günde beş yüz kelime öğrenmişlerdir. 1977'de ise bazı öğrencileri yoğun yabancı dil kurslarındaki öğrencilere nazaran hafızalarında daha uzun süre kalacak şekilde, günde üç bin kadar kelime edinmişlerdir (Ortner, 1998). Telkinsel öğrenmede ağırlık noktası kelime kazanımıdır ve gramer öğretimiyle minimum derecede ilgilenilmektedir. Müziğin dinlendirici özelliğinin kullanılmasıyla psikolojik rahatlatma, masa kullanılmadan yarım

daire şeklinde rahat koltuklara oturulması, sesletime ve hedef dilden anadile sessiz çeviriye verilen önem ve koro tekrarlarının olması bu yöntemin dikkat çekici özellikleridir.

Telkinsel öğrenme yöntemi ileri düzeyde konuşma becerisi geliştirmeyi amaçlar. “Öğrencilerin hedef dilde konuşmalarını sağlamak ve bu süreci hızlandırmak öğretmenin hedefidir. Bunu başarabilmek için öğrencilerin zihinsel güçlerini geliştirmeye çalışır. Öğretmen ilk olarak öğrencilerinin bariyerlerini kırmak ister, onları sınıfa getirdikleri problemlerden kurtararak derse hazırlar” (İşcan, 2011:1319). Dil öğretme programında çok sayıda kelimenin bulunduğu listelerin ezberlemesine özel önem verilir. Öğrencilere de kelime hazinesi gelişimini esas almalarının uygun olacağı telkin edilir. Yönteme göre, öğrenmede esas amaç ezberleme değil, soruların anlaşılması ve yaratıcı çözümler üretmektir. Ancak, öğrenciler açısından kelimelerin ezberlenmesi bu yöntemin önemli bir hedefi olarak görülmeye devam etmektedir.

Telkinsel öğrenme yöntemi kursu bir ay sürmektedir ve altı ile on ünitelik konu işlenir. Ünitelerde 1500-2500 kelimedenden oluşan diyaloglar, kelime listeleri bulunur. Diyaloglar kelime ve dil bilgisi açısından sınıflandırılır, dilbilgisi açıklamaları yapılır. Genel olarak özellikleri şu şekildedir: Öğretim ortamı son derece önemlidir. Öğrenciler yarım daire oluşturacak şekilde sandalye ya da koltuklara otururlar. Ders esnasında klasik müzik dinletilir. Öğrencilerin rahat görebileceği yere kelimelerin, dilbilgisel açıklamaların bulunduğu pano konulur. Öğrencilere isim seçmeleri amacıyla, üzerinde yabancı dilde erkek ve kız adları yazılı olan bir poster gösterilir. Öğrenciler birer isim seçip yeni ismiyle yeni bir kişilik ve yaşam öyküsü oluşturur. Öğrencilerin yeni isimler alması çekingenliklerini üzerlerinden atmaları içindir.

Birinci aşamada öğretmen metni yavaş okuması gerektiği için, bu hıza uygun müzik eşliğinde öğrencilere metni okumaktadır. Öğrencilerde metin sunulurken kendi kendilerine okuyup takip etmelidirler. Okunan her cümle sonrasında sessiz, dikkati dağıtmadan ve hızlı bir şekilde cümlenin çevirisi gelmektedir. Öğrencilerin elinde hem hedef dildeki metin hem de çevirisi bulunmaktadır. Metin okunurken öğretici müziğin ritmine ve karakterine uyum sağlar. Anlaşılır açık bir telaffuz ve ritmik bir okuma ile

ses tonu orkestradaki bir enstrüman gibi etkide bulunur. “Ders esnasındaki müziğin etkisi ile her iki beyin lobuna eşzamanlı hitap edilir ve bilişsel potansiyel üst seviyede harekete geçirilir” (Bauer, 2006:44). Bu süreç 40-45 dakika sürmektedir. İkinci aşamada öğrenciler okumayı bırakırlar ve metin ikinci kez okunurken rahatlamış olarak sadece dinlerler. Bu esnada daha yavaş bir müzik seçilir. “Pasif öğrenme süreci tekrarlama ve bilgiyi içselleştirme aşamasıdır ve öğrenilecek bilgiler uzun süreli belleğe işlenmektedir” (Schwitalla, 2006: 60). Bu süreçlerin sonunda aktarım aşaması vardır. Bu aşama, öğrenilenlerin ya da tecrübe edilenlerin gerçek hayatta ya da yapay durumlarda uygulanmasıdır. Öğrenciler dili alıştırmasını yapabilecekleri market ya da sinema gibi yerlerde kullanmaya teşvik edilirler. Kuralların ve rollerin de dağıtıldığı oyunlar oynanır. Ancak öğrencilerden istenen ezberlenen konuşmalar yerine doğaçlama yapmalarıdır.

2.5.8 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) ve Kelime Öğretimi

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi 1965 yılında psikolog James Asher tarafından geliştirilmiştir. “Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel (motor) etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini, bir sonraki aşamada da herhangi bir zorlama olmaksızın sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir” (Demircan, 2002:221). Dili fiziksel aktivite yoluyla öğretmeyi amaçlar. Özellikle emir kipindeki fiillerle dilin kullanımını, dil öğrenmenin temelini oluşturan unsur olarak görmektedir. Emir kipi öğretmenin öğrencileri yönlendirdiği dilbilimsel bir araç olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler öğretmenin gösterdiği hareketleri yaparken ve diğer arkadaşların yaptıklarını izlerken öğrenme süreci devam eder.

Bu yöntemin savunucuları yetişkinlerin ikinci dil öğrenimini çocuğun birinci dil edinimiyle paralel şekilde gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır. Asher’a göre dil edinimi aşamasında konuşma, temel olarak komutlardan oluşur ve çocuk da komutlara sözel karşılık vermeden önce fiziksel tepkilerde bulunur. Bu düşünceden yola çıkan Asher, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin, çocukların anadili edinirken yaşadıkları süreçleri tekrarlamaları gerektiğini düşünmektedir. Bu süreçte, çocuklar konuşma yeteneğinden önce duyduğunu anlama edincini geliştirirler. Duyduğunu anlama yeteneği anne-

babanın sözlü emirlerine fiziksel tepki gösterme yoluyla edinilir (Asher, 1972, akt: Yavuz, 2011: 152). Öğrenenlerde duyduğunu anlama yetisi geliştiğinde, konuşma doğal olarak kendiliğinden, fazla çabaya gerek kalmadan gelişmektedir.

Bu yöntemde beyindeki iş bölümünün dikkate alınması gerekmektedir. Sol ve sağ beyin yarı kürelerinde değişik öğrenme işlevleri bulunmaktadır. “Çoğu yabancı dil öğretim yöntemleri sol-beyin öğrenimine bağımlı olmasına karşın, bu yöntem daha çok sağ beyin öğrenmesine yönelmiştir. Bu durum Piaget’in çalışmalarıyla ortaya çıkan, çocuğun anadilini bir sağ-beyin etkinliği olan fiziksel (motor) eylemlerle edinmesi gerçeğidir. Yetişkinler de ikinci dili aynı şekilde sağ-beyin temelli etkinliklerle edinmelidir” (Asher, 2002, akt:Yavuz, 2011: 152). Yöntemin başarısının bu sözel, görsel ve eylemsel belleği çalıştırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yöntemde dil öğrenme kaygısının azaltılması da öncelikli amaçlardandır. Öğrenme sürecinde öğrencinin kaygı yaşaması öğrenmenin engellenmesine sebep olmaktadır. Başarılı bir dil öğretimi için kaygı seviyesinin asgari düzeye indirilmesi zorunludur. Bu sorunun çözümünde ise eylemlerin yardımı ile öğrencinin anlamı çözümlemesi kullanılmaktadır.

Yöntemin genel özellikleri şu şekildedir: Dersin başlangıç malzemesi kitap ve ders notları yerine öğretmenin ses, mimik ve aktivitelerdir. Öğretmen öğrencisine sınıf ortamında bulunan veya sınıfa getirdiği nesne ve malzemeler ile çoklu tekrar yaparak, hedef dilde “kitabı al!” gibi istekler yöneltip uygulatmaya çalışmaktadır. Yaklaşık 120 ders saati uygulamasından sonra bireyin hedef dilde temel dil becerisini geliştirilerek cümle kurması hedeflenmektedir. Anlaşılır girdi sayesinde bireyin öğrenememe endişe ve korkusunu tetikleyen stresi azaltarak öğrenmeyi hızlandırmaktadır. Asher, bu yöntem sayesinde sol beyin algılamasını kuvvetlendirdiğini vurgulamaktadır (Marım, 2013: 42). Tüm Fiziksel Tepki yöntemi, beyindeki sinir bağlantıları ne kadar sık aynı şekilde uyarılırsa, ilgili durumla alakalı hafıza ilişkisinin de o kadar güçleneceğini ve bilgilerin hatırlanmasının da o derecede olası olacağını savunan psikolojideki “İz Teorisi” isimli hafıza teorisi ile ilişkilidir. Bu uyarılma tekrarlarla veya motor aktivite yolları ile yapılabilir. Asher’in Tüm Fiziksel Tepki yönteminde diğer dil becerilerine kıyasla kelime ve dilbilgisi yapıları üstünde durulmaktadır. Emir cümlelerindeki kelime ve

yapıların telaffuzunu öğrenen öğrenciler, bunları yazmayı ve okumayı ise daha sonra öğrenir (Larsen-Freeman, 2000:115). Kelimeler teker teker veya gruplar halinde konuların içerisinde öğretilir. “Kelimeler, kullanım sıklığına ve sınıfta kullanılabilirliğine göre seçilir, bir saatte 12-36 arasında yeni sözlüksel birim öğrenilebilir” (Demircan 2005: 222).

3. BÖLÜM

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME VE KELİME ÖĞRETİMİNDE BELLEK DESTEKLEYİCİLER

3.1. Sinirdilbilimsel Açıdan Öğrenme

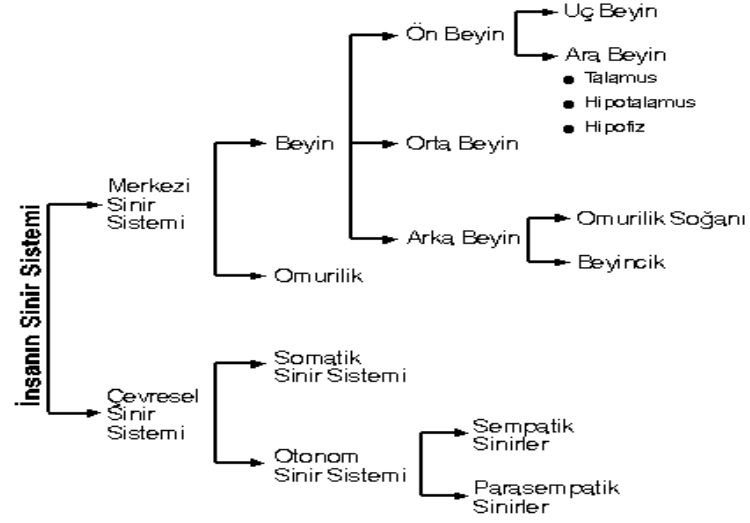
Genel manada öğrenme tanımlarına baktığımızda; kişinin davranışlarında gözlenebilir bir değişikliğin olması, bu davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması, davranıştaki değişimin geçici bir biçimde meydana gelmemesi ve davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması özelliklerini görürüz (Senemoğlu, 1997: 95).

Davranışçı kuramda öğrenme süreci açıklanırken doğrudan gözlenen ve ölçme sonucu ortaya çıkan özelliklere bakılmış, öğrenmenin biyolojik yapısı ele alınmamıştır. Bilişsel kuramcıların yaptığı çalışmalar ile “kara kutu”nun içinde gerçekleşenler ele alınmaya başlanmıştır. Zaman geçtikçe insan beyni üzerinde yapılan araştırmalar, çeşitli ameliyatlar, deneyler, yapılan bilimsel çalışmalar, öğrenmenin nörofizyolojik ve nörolingistik açıdan incelenmesine, tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Beyin araştırmaları yoluyla sinir hücreleri ve öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim adamları öğrenme süreci sonucunda nöronlar arasında yeni sinaptik bağlantıların oluştuğunu iddia etmektedirler. Onlara göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu süreçte öğrenme, biyokimyasal bir değişim olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. “Beyine dayalı öğrenme kuramı” olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Yapılan araştırmalarda elde edilen kanıtlar doğrultusunda insan beyninin çalışma sistematliğini iyi öğrenmeden, öğrenmenin tam olarak anlaşılamayacağı fikri Hebb ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır (Özden, 2003). Bu durumda öğrenmenin tam olarak ne olduğunu kavramak, öğrenme sürecinde beyinde oluşan bazı fizyolojik ve biyo-kimyasal değişimlerin neler olduğunu ve bilgi birimlerinin kişinin beyinde nasıl kaydedilip, nasıl somut davranışlara dönüştüğünü ortaya koymak gerekmektedir.

Bu yaklaşımdan hareketle “öğrenme” zihindeki biyokimyasal ve biyoelektriksel bir değişme, beyin hücreleri arasındaki nöronlarda yeni akson iplikçilerinin diğer nöronlarla bağlantı kurması olarak tanımlanabilir. Her bir bağlantı, yani öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağlantıların oluşması demektir. Ne kadar çok deneyim varsa o kadar çok bağlantı ve o kadar çok öğrenme vardır. Öğrenmenin nörofizyolojik açıdan daha iyi açıklanabilmesi için bazı anahtar kavramların bilinmesinde yarar vardır. Öncelikle insan vücudundaki sinir sisteminin yapısına baktığımızda merkezi sinir sistemi ve çevresel sinir sistemi diye ikiye ayrıldığını görürüz. “Sinir sistemi, gelişmiş organizmalarda psikolojik sistemin en önemli bileşenidir. Sinir sistemi iç ve dış olayları algılar ve tepkide bulunur” (Anderson,1997). İçsel ve dışsal olaylar duyu organları tarafından algılanır. Duyu organları bilgiyi beyin arka kısmında omurilikte çok sayıdaki sinir ağları yardımıyla merkezi sinir sistemine iletirler.

3.1.1 Merkezi ve Çevresel Sinir Sistemi

Vücuttan beyne gelen, beyinden kaslara gönderilen uyarıları iletmek, değerlendirmek, refleks merkezi olarak çalışmak, alışkanlık hareketlerini denetlemek, merkezi sinir sisteminin görevidir. “Merkezi sinir sistemi beyin ve omurilikten oluşmaktadır ve yukarıdan aşağıya doğru hiyerarşik bir yapılanma içersindedir. Merkezi sinir sisteminin en alt bölümü olan omurilikte daha basit işlevler yerine getirilirken, yukarıya doğru çıkıldıkça, beyin sapı, beyincik, orta beyin, limbik sistem vs. gibi yerlerde daha karmaşık işlevler yerine getirilmektedir” (Canan, 2009). Çevresel sinir sistemi, vücudun her yerinden alınan duyu bilgilerini, ısı, ışık, ses, acı vb. gibi bilgileri merkeze taşıyan ve merkezden çıkan emirleri kas veya salgı bezi gibi ilgili yerlere ulaştıran sinir kablolarından oluşmaktadır. Dolayısıyla, çevresel sinir sistemi bir veri taşıyıcısı biçiminde çalışmaktadır. “Merkezi sinir sistemi, çevresel sinir sisteminden gelen verileri değerlendirip, ürettiği emirler aracılığıyla vücudumuzun yeni durumlara uymasını sağlamaktadır” (Canan, 2009).



Şekil 1. İnsan Sinir Sistemi Şeması

Çevresel sinir sistemi, sinir hücreleri, sinir lifleri ve vücudun çeşitli yerlerinde sinir hücrelerinin bir araya gelmesiyle teşekkül eden nodüllerden (Gangliyon) oluşmuştur. Gangliyonlar beyin ve omuriliğin kenarında bulunur. Beyinden çıkan sinirlere beyin sinirleri denir ve en önemli beyin siniri “Vagus”tur. “Vagus” iç organların çalışmasını kontrol eder ve düzenler. İsteğimiz dışında çalışır. Omurilikten çıkan sinirler, omurilik sinirleridir. Bu sinirler duyu ve motor sinirlerdir. İnsanda en büyük omurilik sinir çifti, bacaklara giden siyatik sinirleridir. Çevresel sinir sistemi, yapı ve görev bakımından otonom sinir sistemi ve somatik sinir sistemi olmak üzere ikiye ayrılır (Meb, 2008:28).

3.1.2 Somatik ve Otonom Sinir Sistemi

Somatik sinir sistemi motor sinir liflerinden oluşmaktadır. Görevi, merkezi sinir sistemine duyuusal bilgi göndermek ve iskelet kaslarını uyarmak olarak tanımlanabilir. Motor sinir lifleri iskelet kaslarımıza kasılma emirleri gönderir ve kol, bacak, beden ve başımızın hareket etmesini sağlamaktadır. Otonom sinir sistemi iç organlarımızın çalışmasını düzenlemektedir. Otonom sinir sistemi kendi içinde ikiye ayrılmaktadır (Gür, 2010: 32).

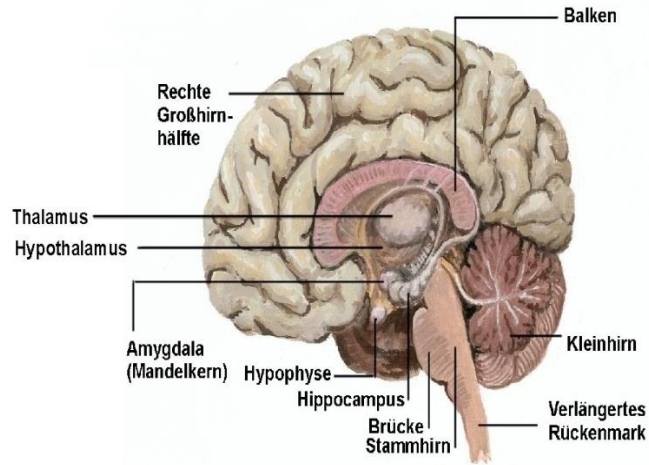
Sempatik Sinir Sistemi: Korku, sevinç heyecan gibi durumlarda devreye girmekte ve bu gibi durumlarda kan basıncının artması, kalbin hızlanması veya sindirimin yavaşlaması gibi olayları düzenlemektedir.

Parasempatik Sinir Sistemi: Organlardan gelen uyarıları sinir hücreleri aracılığıyla merkezi sinir sistemine taşımaktadır ve oradaki değerlendirmeden sonra verilecek tepkileri ilgili organlara ulaştırmaktadır. Sempatik sistemin insan vücudunu acil durumlara karşı koruyucu bir yapısı vardır. Bir tehlike karşısında veya heyecan verici bir olayda kalp hızını arttırarak iskelet kaslarına bol miktarda kan pompalanmasını sağlamaktadır. Böylece kişi kaçması veya karşı koyması gereken bir duruma düştüğünde, vücut buna kendini hazırlamış olmaktadır.

3.2 Beyin

Beynin % 78'i sudan, % 10'u yağdan ve % 8'i de proteinden oluşmaktadır (Jensen, 1998). Yeni doğmuş çocukta 400 gram olan beyin, bir yılın sonunda 800 grama, dördüncü yılda da 1.200 grama ulaşmaktadır. “Erginlerde erkek ve kadınlar arasında beyin ağırlığı bakımından biraz farklılık vardır. Kadınlarda beyin ağırlığı 1.230–1.306 gram arası normal kabul edilirken; erkeklerde 1.379–1.434 gram arası normal kabul edilir. İnsan beyninde sadece nöron dediğimiz esas hücreler değil, bu hücreleri koruyucu glia adı verilen bağlayıcı yardımcı hücreler de vardır ki, bunların sayısı bir trilyondur” (Sarsılmaz, 2010:28). “İnsan beyninde ortalama 100 milyar hücre bulunmaktadır. Bunların 10–15 milyarı nöron adı verilen düşünme ve öğrenmeyi sağlayan sinir hücreleri, geri kalanlar ise glia adı verilen beslenme ve temizlik gibi işlevler yürüten yardımcı hücrelerdir” (Özden, 2003).

“Doğumda yetişkin bir insanın beşte biri kadar büyüklüğe sahip olan beyin; ileriki yaşlarda nöronların büyümesi, akson, dentrit ve sinapsların sayısının artması ile büyümektedir” (Keleş ve Çepni, 2006:68). Beyindeki bu gelişim, vücut fonksiyonlarının yapılandırılmasını sağlamaktadır. Yaşadığımız deneyimler beynimizde sinapsların oluşmasını sağlamaktadır.



Şekil 2. Beynin Yapısı

(<http://www.airflag.com/Hirn/w3/w3Gehirn.html>)

Yüz milyardan çok sinir hücresi içeren beyin, üç temel bölüm olan “Serebrum”, “Beyincik” ve “Beyin Sapı”ndan oluşur. Bu üç bölümün birbirinden farklı işlevleri vardır. Omuriliğe yakın olan beyin sapı, solunum, sindirim, kalp atışı gibi yaşamsal beden işlevlerini kontrol eder. Serebrumun arka yanındaki beyinciğin temel işlevi denge ve kas hareketlerinin eşgüdümünü sağlamaktır. Korpus kallosumun birbirine bağladığı sağ ve sol yarımkürelerden oluşan serebrum da bilinçli ve düşünsel etkinliklerden sorumludur (Sunay, 2008: 15). Dışarıdan gelen uyarılara karşı duygu denetimini yapan ve hafızadan sorumlu yapılar limbik sistem içindedir. Talamus beyin sapı üzerinde bulunan her biri ceviz büyüklüğündeki iki yapıya denir. Talamus duyu orgalarından (koku hariç) gelen girdileri kortekse göndererek bir köprü görevi görür. Hipotalamus ise vücut ısısı, yemek, su, uyku gibi homeostasisi korumak için gerekli vücut işlevlerini düzenler. Hipotalamus aynı zamanda korktuğumuzda veya stres yaşadığımızda nabız ve nefeste görülen artışlardan da sorumludur. Hipokampus yakın geçmiş belleğinden sorumlu beyin yapısıdır. Hipokampus bilginin uzun süreli belleğe yerleşmesine yardımcı olurken, gerektiğinde bilginin etkin hale gelmesinde de rol alır (Gür, 2010:24). Amigdala duygusal ve duyuşsal uyarıların bellekte saklanması sağlar. Duyuşsal uyarılara karşı dikkati ve verilecek yanıtı düzenler (Oral, 2009:30). Amigdalanın işlevi duyuşsal girdiyi değerlendirip tehdit içerip içermediğini belirlemektir. Olası tehdit içeren bir uyarı ile karşılaştığında hipotalamusa sinyal

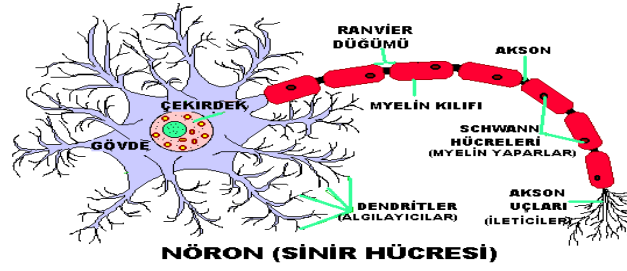
gönderir. Böylece hipotalamus duygusal değişimleri başlatır (Örneğin: Kalp atışı hızlanır, kan basıncı artar).

3.3 Nöronlar

Sinir sisteminin en küçük birimi nöronlardır. Nöronlar duyuların algılanması, motor ve emosyonel cevapların oluşturulması, öğrenme ve hafıza gibi fonksiyonların yerine getirilmesini sağlayan hücrelerdir. Bu hücrelerin uyarılabilme özelliği vardır. Sinir sistemi kontrol edici ve düzenleyici görevini, özel yapıda uyarılabilme ve uyarıları iletebilme yeteneğindeki nöronlar ile gerçekleştirmektedir. Uyarıları, çeşitli uzaklıklara taşıyabilen sinir hücreleri, büyüklüklerinin değişkenlik göstermesine karşın, hemen hepsi yapısal olarak belli karakteristik özellikleri paylaşırlar. “Bütün nöronlar; nükleus, sitoplazma ve hücre organellerini içeren bir hücre gövdesi (soma) ile bu hücre gövdesinden çıkan ve nörit adı verilen uzantılardan oluşur. Nöritler sitoplazmik uzantılar olup hücre zarı ile çevrilidirler” (Koçyiğit, 2009:19).

Canlının iç ve dış çevresinde meydana gelen onu etkileyebilecek değişikliklere (ışık, ses, sıcaklık) uyaran denir. Bu uyaranların nöronlarda oluşturduğu elektriksel ve kimyasal değişikliklere impuls (uyartı) denir. Uyarı ise bir uyarının sinir hücresinde oluşturduğu kimyasal veya elektriksel değişimler, stimülasyon şeklinde tanımlanmaktadır (TDK,2014).

Sinir hücresinde bir impuls, ancak belirli düzeydeki uyarı şiddetiyle oluşabilir. Buna eşik şiddeti denir. Eşik şiddetinin altındaki uyarılar, sinir hücresinde impuls oluşturmaz. Sinir hücresi eşik şiddeti veya üstündeki uyarılara hep aynı tepkiyi verir. Nöronların bu özelliğine "ya hep ya hiç" kuralı denir. Bir sinir hücresinin aksonundan bir mesajın diğer bir hücrenin dendritlerine iletilmesi “neurotransmission” diye bilinir. Aksonlar ve dendritlerin birbirine çok yakın durmasına rağmen, bir aksondan bir dendrite mesajın iletilmesi doğrudan temasla gerçekleşmez. Bunun yerine, sinir hücreleri arasındaki iletişim temelde, kimyasal maddelerin akson ile dendrit arasındaki boşluğa bırakılması ile gerçekleştiği alan “sinaps” diye bilinir (Bunin, 1999, akt: Bayrak, 2008:104).



Şekil 3. Sinir Hücresi Kısımları

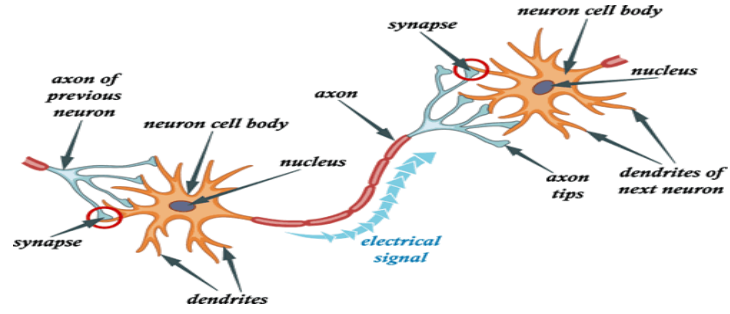
Nöronlar iletişim kurduğunda, elektriksel ileti olarak hareket eden mesaj aksondan sinapsa doğru gider. Orada neurotransmitter adı verilen moleküllerin aksondan sinapsa bırakılması işlemini başlatır. Neurotransmitter madde sinapsa yayılır ve bitişikteki sinir hücresinin dendritlerinin hücre zarı içinde bulunan reseptör denilen özel moleküllere tutunur. Bu, sırasıyla mesajı alan nöronun dendritlerinde elektriksel bir yanıtı harekete geçirir veya kendine çeker. Böylece, neurotransmitterler bir nörondan diğerine bilgi taşıyan kimyasal araçlar olarak görev yapar (Noyan,1993).

Nöronların (sinir hücrelerinin) oluşturduğu ağ örüntü sayısı ne kadar fazla olursa, bilgi işleme süreci o kadar güçlü olur. Her nöronun dentrit adı verilen çok sayıda kısa ve akson adı verilen bir tane uzun uzantısı vardır. “Akson uçları ile başka nöronların dentritleri veya gövdeleri arasındaki bağlantıya sinaps adı verilir. Sinir sistemindeki bütün etkinlikler ve bellek, nöronlarda doğan elektrik akımıyla ilgilidir. Nöronlar arasında bilgi, elektrik akımı olarak dolaşır” (Yaltkaya, 2000). Nöronlar iyi iletken değildir. Ancak zarlarında iyot değiş tokuşu sağlayarak sinir elektriğini oluşturur ve iletirler. “Sinir Akımı” denilen bu özel tipteki elektriksel olay metal bir iletkendeki elektrik akımına benzemektedir. Sinir hücresi, impuls olarak adlandırılan elektriksel değişikliği iletmek için özelleştirilmiş bir hücredir. Akson (sinir teli) herhangi bir yerden uyarılabilir ve meydana gelen impuls uyarılan yerden merkeze iletilir. İmpulsun meydana gelmesi bir zar (membran) olayıdır.

Aksonun içindeki sıvı ile dışındaki sıvının iyonik yapısı çok farklıdır, dolayısıyla elektriksel yükleri de farklıdır. Sinir ve kas hücre zarındaki aksiyon potansiyeli zar

boyunca iletilir. Sinirdeki akson potansiyeline sinir impulsu adı verilir (Noyan, 1993). Bir hücre zarının iki tarafı arasında elektriksel potansiyel meydana gelebilir ve çeşitli mekanizmalarla bu potansiyel muhafaza edilebilir. İyonlar zarın bir tarafından öbür tarafına aktarılabilir ve elektrik yüklerinin ayrılması ile zarın iki tarafı arasında elektrik potansiyel farkı yaratabilirler. Bu işlem için iyonların devamlı taşınması gerekir. Ayrıca hücre zarının bir tarafında zarı geçebilen ve geçemeyen iyonlar varsa, yine bir potansiyel fark meydana gelebilir. Eğer hücre zarını geçebilen partiküller sadece pasif olarak hareket edebiliyorlarsa, meydana gelecek iyon konsantrasyonu dağılışına Gibbs-Donnan dengesi denir. Böyle bir dengede hücre zarını geçemeyen iyonların bulunduğu tarafta, iyonların elektrik yüküne göre bir potansiyel fark meydana gelir. Sinir istirahat halindeyken kutuplaşmış durumdadır. Hücre zarının dışı pozitif, içi ise negatif yük taşımaktadır. Uyarılma sonucu sodyumun içeri girmesi ile depolarize olur, bir başka değişle kutuplaşma bozulmuş olur. Sinirin tekrar normal duruma dönmesi olayına repolarizasyon denir. Nöronun uyarılan bölgesinde depolarize olması ile iç ve dış potansiyel tersine dönmüştür. Uyarılan bölgenin hemen yanındaki bölge ise polarize durumdadır. Uyarılmış ve uyarılmamış bölgeler arasındaki elektrik iletilmiş olur. Doğan sinir elektriği nöronlar arasında sinapslar aracılığıyla iletilir (Aslan, 2000).

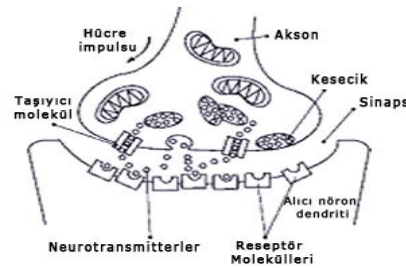
Sinapslarda oluşan bazı şekilsel değişiklikler, hatta yeni sinaps oluşumları, enzimatik etki ve yeni protein üretimi uzun süreli bellek oluşumundaki başlıca etkenlerdir. Bu olayda ilk başlangıç; nörona yeterli miktarda sodyum girmesidir. “Sodyum iyonu hücre içine girdikten sonra, protein eriten ve calpain ismi verilen bir enzimi oluşturur. Dendritin içinde proteinden bir iskelet vardır. Calpain bu iskeleti yıkar ve böylece dendritin uç kısmının şekli değişerek elektrik akımına karşı direnç azalır ve elektrik akımı (bilgi) kolayca bu bölgeden geçer” (Yaltkaya, 2000). Yani sinir elektriğinin başka nöronlara iletilebilmesi için gerekli alt yapı inşa edilir. Sonuçta, bilginin hatırlanabilmesi için gerekli olan sinir otobanı hazırlanmış olur.



Şekil 4. Akson ve Dentrit Uçları Arası İletim

(<http://www.helcohi.com/sse/body/nervous.html>)

Nöritler, uyarıyı taşıdıkları yöne bağlı olarak akson ve dendrit olmak üzere ikiye ayrılırlar. Dendritler uyarıyı hücre gövdesine doğru, akson ise uyarıyı hücre gövdesinden alıp uzağa taşımaktadır. Dendritler ve soma impulsun doğduğu yer, akson ise iletildiği yer olmaktadır. Dendritler bir ve birden fazla sayıda olabilirken her sinir hücresinin bir adet aksonu bulunur ve aksonların uzunluğu birkaç mikrondan 1m.'ye kadar değişebilir. Aksonlar, akson yumruları veya sinaptik yumrular adı verilen ve içlerinde bol miktarda veziküller içeren çok sayıda düğme şeklindeki oluşumlarla sonlanırlar. Veziküller içinde nörotransmitter olarak tanımlanan ve bir nöronda aksiyon potansiyeli olarak taşınan bilginin, diğer bir nörona aktarılmasında aracılık eden moleküller bulunmaktadır (Koçyiğit, 2009: 20).



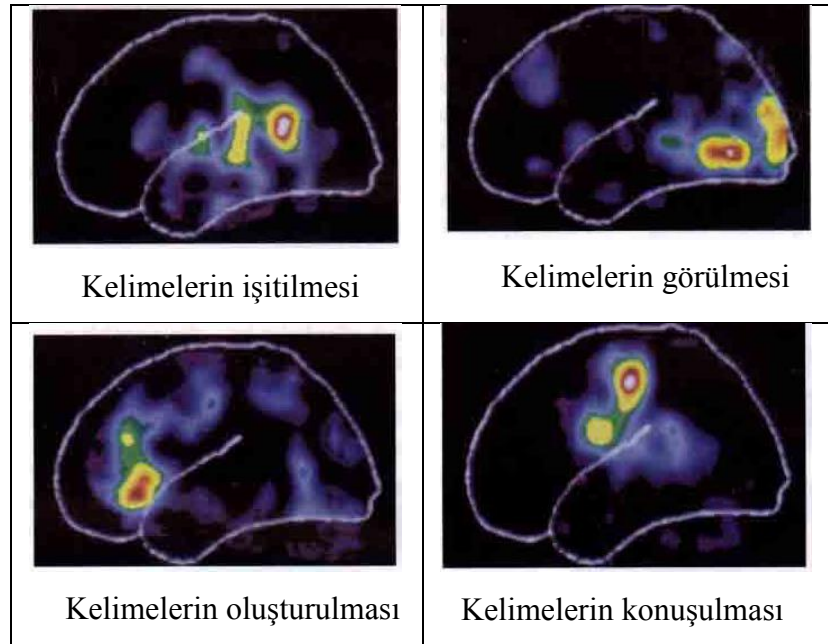
Şekil 5. Akson ve Dentrit arasındaki İmpuls Geçişi

Neurotransmitterlerin her biri beyin fonksiyonlarında belirli rolü olan birçok farklı türü vardır. Genellikle, her bir neurotransmitter eşleşebilen sadece belirli bir reseptöre tutunabilir. Bir neurotransmitter bir reseptörle eşleşir. Bu eşleşme daha sonra mesajı alan sinir hücresinin dendritinin yüzeyinde ve hücrenin içinde bir dizi olayı başlatır. Bu şekilde, neurotransmitter tarafından taşınan mesaj diğer sinir hücresi tarafından alınır ve işlenir. Bu gerçekleştiğinde neurotransmitter iki farklı yolun biriyle hareketsiz kılınır. Bu, ya bir enzim tarafından işlemez hale getirilerek ya da mesajı gönderen sinir hücresi tarafından hücre içine geri gönderilerek olur. Geri gönderme iletim işini yapan moleküller tarafından gerçekleştirilir. İletimi gerçekleştiren moleküller neurotransmitterleri bırakan aksonların hücre duvarında bulunur. Belli neurotransmitterleri sinapsdan alır ve hücre duvarına ve sonra aksona geri taşırlar. Böylece neurotransmitterler daha sonra tekrar kullanılmak üzere hazır bulunurlar (<http://www.drugabuse.gov/MOM/TG/momtg-introbg.html>).

Genel olarak bir sinir hücresi, gövde ve dendrit (dendron=ağaç; lat.) dediğimiz gövde dalları aracılığıyla veriler alır. Bu veriler, hücre içindeki genel duruma ve gelen tüm verilerin toplam etkisine göre, akson denilen, , uzun ve ince uzantı vasıtasıyla, diğer bir hücreye aktarılır. Nöron gövdesini ve gövdenin dallarını minik bir santrale, aksonu ise, bilgiyi götüren bir telgraf teline benzetilebilir. “Daha sonra, aksonla gönderilen bu bilgi, o aksonun dalları aracılığıyla bir veya binlerce sinir hücresine (veya kas ve salgı bezi hücreleri gibi diğer hücrelere) ulaştırılır ve bu hücreler, yine aynı mekanizma ile bu uyarının gerektirdiği işi yaparlar” (Bayrak, 2008: 104). Nöronların boyu çok değişkendir; mm. ile ölçülenler olduğu gibi cm. ile ölçülebilecek kadar uzun olanlar da vardır. Bir sinir hücresi ile diğer sinir hücresi arasındaki bağlantı ve temas noktalarına sinaps adı verilir. Bazı araştırmacılara göre beyin faaliyetleri arttıkça hücreler arasındaki bağlantılar da artmaktadır ve zekânın gücü bu bağlantıların fazlalığı ile doğru orantılıdır. “Bir nöronun diğerleri ile binlerce sinaps yaptığı gösterilmiş ve sinir hücrelerinin toplam 100 trilyon sinaps yaptığı hesaplanmıştır” (Sarsılmaz, 2009).

3.4 Beyinde Konuşma Merkezleri ve Dilin Lokalizasyonu

Dilsel işlevlerin beyin organik yapısı ile olan ilişkisi antik dönemlerden bu yana merak ve çalışma alanı olmuş, dilin beyin hangi kısmında işlendiği ve üretildiği sorusuna yüzyıllar boyunca cevap aranmıştır. Dilin üretimi ile ilgili olarak 19. yüzyıl başlarından beri yapılan deneylerle, nörolojik ve dilbilimsel incelemelerle bu alanda önemli bilgiler kazanılmıştır. Günümüzde ise beyin görüntüleyici cihazların geliştirilmesi bu alanda birçok soru işaretini ortadan kaldırmıştır. Dilsel bozukluklarla ilgili modern çalışmalar 1861’de Broca’nın otopsi raporlarıyla başlamış, Wernicke’nin katkılarıyla gelişmeye devam etmiştir. O dönemlerde konuşma bozukluğu olan kişilerde hasara uğramış beyin yapısından yola çıkarak daha önceki veriler karşılaştırılıyor ve dil oluşumuyla ilgili çıkarımlar yapılıyordu. Günümüzde ise beyin araştırmalarında kullanılan Pozitron Emisyon Tomografi (PET) ve Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRI) cihazları ile kelimelerin görüldüğü, işitildiği, oluşturulduğu ve konuşulduğu anda görüntüleme yapılabilmektedir.



Şekil 6. fMRI Cihazı ile Lokalizasyon Tespiti (Bilim ve Teknik, 1994:39)

Konuşma ve dilin beyindeki lokalizasyonuna ilişkin ilk görüşler 19. yüzyılın başlarında Alman Franz Joseph Gall (1758 – 1828) tarafından ortaya atılmıştır. Gall, dil ve diğer entelektüel işlemlerin kafatası üzerinde bir haritasını çıkarmıştır. Bu çalışması, daha sonra Frenoloji olarak anılacak olan bir akıma dönüşmüştür. Bu düşünceye göre dil, kafatasının ön bölümlerinde göz ve arkası kısımlarda bulunuyordu. “1874’de Wernicke (1848–1905) konuşmaları akıcı ve engelsiz fakat karmakarışık ve anlaşılmaz; anlamaları ise önemli derecede bozulmuş hastalarına ait otopsi bulgularını ortaya koyarak bu hastaların sol yarıkürenin temporal lobunun üst ve arka tarafında lezyonların bulunduğunu göstermiştir” (Tanrıdağ, 1991, akt: Yılmaz, 2011:59).

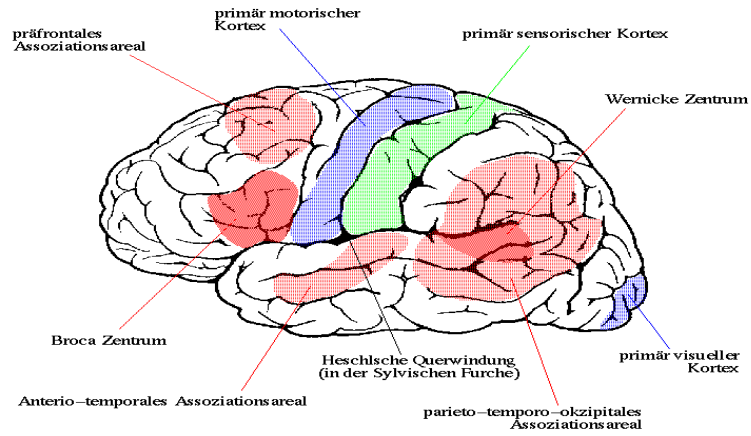
Son yıllarda yapılan araştırmalar, dil işlevlerinin yalnızca bu bölgelerde sınırlı olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, bir konuşmanın anlamlı biçimde gerçekleştirilmesi için her iki yarım kürenin eşgüdümlü biçimde çalışması gerekmektedir. Çünkü sol yarım küreyle anlamlı tümceleri oluştururken, sağ yarım küredeki prosodi merkezi o tümcelerin vurgu, ton, ezgi gibi özelliklerini düzene sokmaktadır (Ergenç, 1994:38).

3.4.1 Wernicke Bölgesi

Beynin bu gölgesi 1874 yılında Alman anatomist Karl Wernicke tarafından tanımlanmıştır. Ardkafa lobu, çeper lobu ve şakak lobları arasında bulunan bölgedir. Görme ile ilgili uyarılar ardkafa (Oksipital) lobda yorumlandıktan sonra Wernicke alanına iletilir. Konuşma ile ilgili bilgiler şakak (Temporal) lobda yorumlanır ve bu bölgeden Wernicke alanına ulaştırılır. Fiziksel temas, dokunma ve ağrı içeren uyarılar çeper lobda değerlendirilir ve yine Wernicke alına yollanır. Burada uygun kelimeler seçilir, anlamı değerlendirilir, daha sonra sinir lifleri vasıtasıyla sözdizimi analizi için Broca alanına aktarılır. Görüldüğü üzere sözlü iletişimde konuşma hazırlığında içerik kelimeleri Wernicke alanından seçilmektedir. Elde edilen bilgiler son olarak cümlenin fiilen üretilmesi için motor kortekse iletilir.

Beyinlerinin Wernicke alanı hasar gören kişiler, duydukları sözleri anlama ve anlamlı cümle kurma yetisini kaybeder. Konuşmaları söz dizimsel açıdan doğru, ancak tutarsız

veya anlamsızdır. Korteksin sol yarıküresinde oksipital, parietal ve temporal lobların kesiştiği noktada bulunan Wernicke bölgesi konuşmaları anlayabilmemizi ve konuşurken daha doğru söz dizimi (sentaksı) kullanmamızı sağlar. “Wernicke bölgesi sol yarıkürenin frontal lobunda bulunan ve konuşabilmemiz için gerekli olan Broca bölgesi ile beraber çalışır. Dil işlemlerinin gerçekleştiği esas bölgeler sol yarıkürede yer alsa da beynin birçok parçası dilin anlaşılma ve üretilme süreçlerinde beraber çalışır” (Schunk, 2009:373).



Şekil 7. Beynin Belirli Bölümlerinin Fonksiyonları

(<http://www2.ims.uni-stuttgart.de/sgtutorial/hirnfunktionen.html>)

3.4.2 Broca Bölgesi

Motor korteksin ön tarafında konuşmayı üreten Broca bölgesi bulunur. Bu bölge Pierre Paul Broca tarafından bulunmuştur. İnsanların % 95’inde bu bölge sol yarıkürede bulunur. Geri kalan %5’te ise sağ yarıkürededir. Bu bölge sol temporal lobda bulunan Wernicke bölgesine sinir lifleri ile bağlıdır. Konuşma, “Wernicke” bölgesinde şekillendikten sonra gönderildiği “Broca” bölgesinde üretilir (Schunk, 2009:373).

Bu kısım motor konuşma bölgesidir. Beynin alın (frontal) kısmının korteksinin arka tarafında bulunur. “Kelimelerin ve kısa cümleciklerin ifadesi için motor kalıplarının

oluşturulduğu bu bölgeye, Wernicke alanından gelen sinyallerle yorumlanan ve sentezlenen düşünceler aktarılır. İşte Broca alanı bu düşüncelerin kelimelere dökülmesinde ve bu dizilmiş kelimelerin ses tellerimize iletilmesinde rol alır” (Arifağaoğlu, 2005).

3.5 Bellek

Bellek zekânın bir ögesi olarak kazanılan bilgileri, tecrübeleri, hatıraları bilişsel işlemlerden geçirerek saklama ve hatırlama yetisidir. Kişi yaşadığı sürece fonksiyonlarını sürdüren bir süreçtir. Bellek alan uzmanları tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. “Belleğin zamansal değerlere göre sınıflandırılması genel olarak kabul görmüşken, içeriğe dayalı ayrım üzerinde fikir birliği sağlanamamıştır. Zamansal sınıflama, 19. yüzyıl sonlarında Hering, Ebbinghaus ve ardından Atkinson ve Shiffrin tarafından yapılmış ve çok kısa süreli (anlık), kısa süreli (çalışma belleği) ve uzun süreli bellek olarak üç grupta toplanmıştır. Sonradan duysal bellek, yani duysal kanallardaki girdiye dayanan bilginin milisaniyeler içinde depolanması da sınıflamaya eklenmiştir” (Mesulam, 2000, akt: Özen,Rezaki, 2007:2). Bilginin öğrenme sürecinde belleğe kaydı, üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar sırasıyla duysal kayıt, kısa ve uzun süreli bellektir.

3.5.1 Duyusal Kayıt

Çevreden gelen uyarıcılar öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkiler ve duysal kayıt yoluyla sinir sistemine girer. “Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmalarından duysal kayıt sorumludur” (Senemoğlu, 2002). Duyu organlarının aldığı şekilde depolanan bilgi görsel veya işitsel bilgi olarak bir süre için depolanır. Kişi bu süreçte bilginin farkına varmaz, anlamlı hale getirilmek istenen bilgi ancak dikkat yolu ile kısa süreli belleğe yollar.

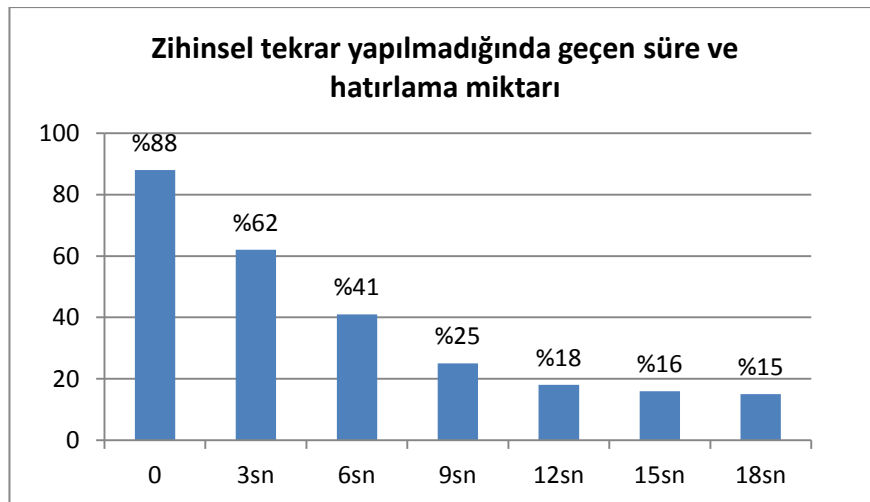
Duyusal belleğe alınan bilgi kısa bir sürede işleme sistemine aktarılmaz ise kaybolur ve tekrar getirilmez. Örneğin bilginin depolama süresi alındığı duyu organına göre farklılık gösterir. Bilgi burada çok kısa sürede kalabilmektedir. “Görsel bilginin kalış süresi

yarım saniyeden daha azdır. İşitsel bilginin duyuşal kayıttan 1 ile 4 saniye arasında kaldığı düşünölmektedir” (Yeşilyaprak, 2004). Kısa süreli bellek duyuşal kayıttan aktarılan sınırlı miktardaki bilgiyi kısa süreli tutma görevini üstlenmektedir. Yani temel bir bellek deposu işlevini yürötmektedir.

3.5.2 Kısa Süreli (İşleyen) Bellek

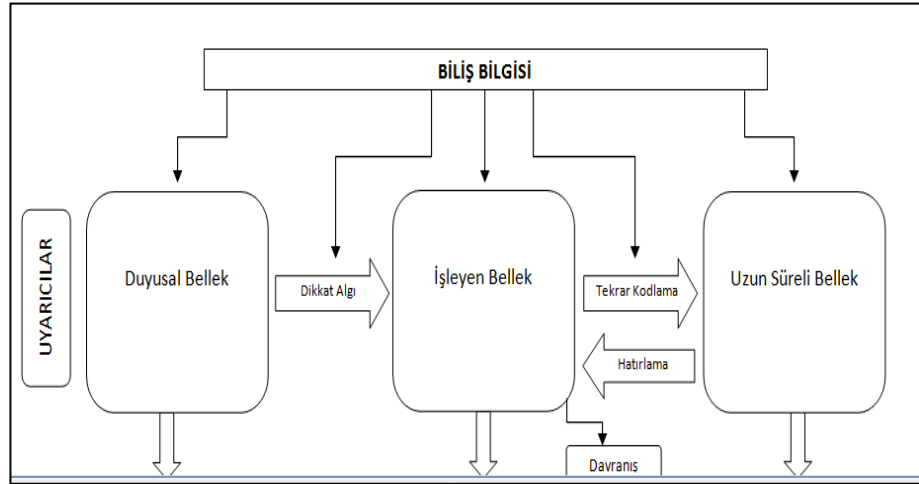
Kısa süreli belleğin, birbiriyle ilişkili iki temel fonksiyonu vardır. Birinci işlevi, sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman içinde geçici olarak depolamasıdır. Bu işlevinden dolayı kısa süreli bellek adını almaktadır. Bir yetişkinin kısa süreli belleği 7 ± 2 birimlik (grupluk) bilgi miktarını depolayabilmektedir (Miller, 1956, akt: Senemoğlu, 2012:268).

Kısa süreli belleğin bir diğer sınırlılığı da bilginin burada kalış süresinin çok kısa olmasıdır. Yetişkinlerde bu süre 20 saniye civarındadır. Kısaca bir yetişkinde kısa süreli bellek beş ila dokuz birimlik bilgiyi zihinsel tekrar yapmadıkça ancak en fazla 20 saniye depolayabilmektedir. Peterson’un (1959) yaptığı deneylerde 0-18 saniye arasındaki unutma miktarı grafikte verilmiştir. Grafikte göröldüğü gibi öğrenilen bilginin üçüncü saniyenin sonunda sadece % 62’ sinin hatırlandığı, 18. saniyenin sonunda ise sadece %15’inin hatırlandığı gözlenmiştir.



Şekil 8. 0-18 Saniye Arası Unutma Miktarı (Peterson,1959)

Burada dikkati çeken önemli bir nokta da unutmanın ilk saniyelerde çok hızlı olduğu giderek bu hızın düştüğüdür. Sonuç olarak kısa süreli belleğe gelen bilgi, zihinsel tekrar (Wiederholung) yapılmadığı ya da kodlanıp uzun süreli belleğe gönderilmediği takdirde çok hızlı unutulmaktadır. Kısa süreli belleğin ikinci temel fonksiyonu, bilgilerin uzun süreli hafızaya aktarımının yapıldığı süreci barındırmasıdır. Bu süreçte yapılan kodlama, tekrar etme gibi zihinsel işlemlerle bilgi işlenmekte ve anlamlı hale gelmektedir. İşleyen bellekteki bu işlemler aslında öğrenme sürecindeki en önemli kısmın bu bellekte gerçekleştiğini kanıtlar. Kısa süreli bellek yani işlemsel bellek, bazı zihinsel işlemlerle elde edilen bilgileri uzun süreli belleğe ileten, ihtiyaç durumunda da geri çağıran bir özelliğe sahiptir. Bu bakımdan, araştırmamızda konu edilecek olan duygusal uyartının oluşması, yeni kelimelerin daha önceki var olan anı ve bilgiler ile ilişkilendirilmesi ve kodlayarak anlamlandırma işlemleri bu bellekte gerçekleşmektedir. Bu bakımdan işleyen bellek bilginin uzun süreli hafızaya gönderilmesinde ve kalıcılığın oluşmasında kilit fonksiyona sahiptir.



Şekil 9. Bilgiyi İşleme Süreci

Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlı olması sebebiyle sadece sözlü sunuma dayalı derslerde öğrenme durumunun oluşması zor görünmektedir. Simon (1974)'a göre bir birimlik bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması on saniye

almaktadır. “Normal bir konuşma hızıyla anlatımda bir dakikada 150 civarı kelime söylenmektedir. Aşağı yukarı her beş kelime ile bir fikir üretilebilmektedir. Bu durumda öğrenci bir dakikada otuz fikri yani anlamı almakla yükümlü tutulmaktadır” (Gagne, 1985). Öğrenci bu fikir bombardımanı karşısında örneğin çok önemli on beşiyle yüzyüze gelse bile dakikada bunların ancak altısını işleyerek uzun süreli belleğe gönderebilecek kapasiteye sahiptir.

Kısa süreli bellek içerisinde kelimeler tınlandıkları şekliyle hatırlanır. Kısa süreli belleğin sınırlı bir kapasitesi vardır, fakat bu kapasite her maddenin içerdiği bilgi miktarını artırmak üzere kümeleme ya da kodlama yapılarak artırılabilir. “Tekrarlamanın yokluğunda kısa süreli belleğin süresi sınırlıdır. Bilginin tekrarlanması uzun süreli belleğe aktarılmasına olanak sağlar” (Cangöz, 2011:434).

3.5.3 Uzun Süreli Bellek

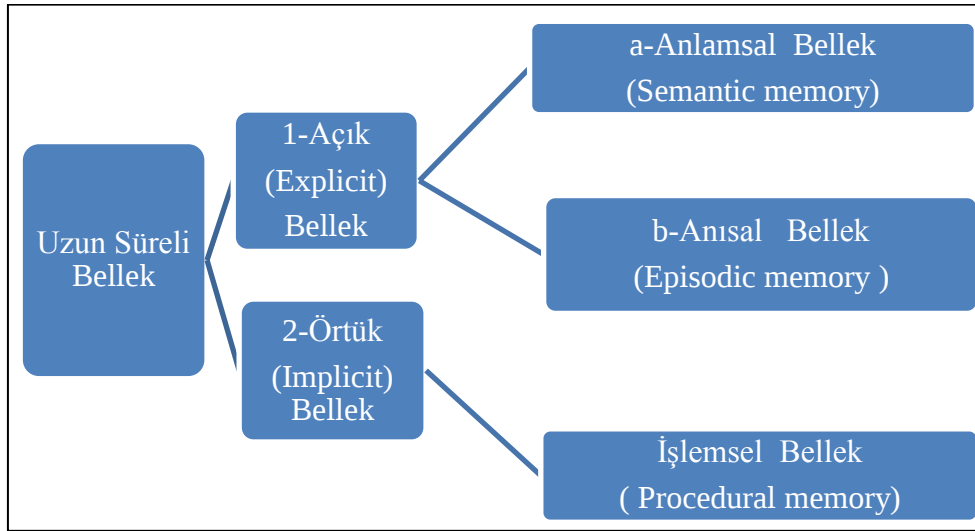
Uzun süreli bellek öğrendiğimiz bilgilerin depolandığı bellek türüdür. Burada bilgi sürekli saklanmaktadır. Kapasitesi sınırsız olarak kabul edilmektedir. Çok farklı türde ve sayıda yaşantıya, anıya dayalı bilgiyi barındırabilmektedir. Yaşanmış olanları hatırladığımız zaman uzun süreli hafıza ile hatırlıyoruz demektir. “Uzun süreli hafıza bir iki dakika öncesinden bir ömür kadar “eski” zamana uzanan hatıralar, bilgiler, duygular ve izlenimlerle doludur” (Özakpınar, 1997:84).

Uzun süreli belleğin oluşumunda beynin merkezi kısmında bulunan limbik sistem içindeki Amigdala ve Hipokampus’un önemli işlevlerinin bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Hipokampus medial temporal lobda yer alan, hafıza ve yön bulmada önemli rolü olan bölgedir. Hareketlerin davranış biçimine dönüşmesinde önemli role sahip bulunan limbik sistemde rol alır. Ayrıca hafıza ve özellikle de uzun süreli hafıza üzerinde rolü vardır. “Algı ve bellek sistemleri arasındaki bağlantı bölgesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, gelen bilginin kalıcı hale dönüştürülmesinde bilgiyi kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya geçişini sağlamaktadır” (Senemoğlu, 2009). Ayrıca beyindeki yön bulmayla ilgili merkez yine Hipokampus’tür. Depolama şekline baktığımızda bilgiler genel olarak iki ana yapı içinde değerlendirilir:

1: Anısal (Episodik) Bellek

2: Anlamsal (Semantik) Bellek

Ancak bazı psikologlar da anısal ve anlamsal bölmelere ek olarak bir de üçüncü yapı olarak “İşlemsel Belleğin” (Procedural Memory) varlığından söz etmektedirler (Feldman, 1996).



Şekil 10. Uzun Süreli Bellek ve Kısımları

Açık Bellek (Declarative /Explicit Memory),“Herşeyden önce hipokampusu içeren beyin sistemleri içinde oluşan olay (Events) ve olgusal (Facts) bellek olarak adlandırılır” (Squire,1997, akt: Duman, 2009). Açık bellekte insanlar, yerler, nesneler hakkında gerçek bilgi ve anılar saklanır. Buradaki bilgi esnektir yani yeni bilgilerle kolaylıkla gelişir. Kendi içinde iki bellek kısmına ayrılır:

1-Anlamsal (Semantic) Bellek, bu bellek türünde okuma, çalışmayla ve tekrarlarla anlam ilişkilerine sokulabilen genel bilgi ve kavramlar, birbirine bağlı fikirler bir önerme ağında ve bu bilgileri kategoriler içinde birbirine bağlayan şemalarda depolanır (Örnek: Dünyanın en fazla nüfuslu ülkesi Çin’dir, Türkiye’nin başkenti Ankara’dır).

2-Anısal-Otobiyografik (Episodic) Bellek, kişinin başından geçen yaşantıların depolandığı bellek türüdür, kapasitesi sınırsızdır, yaşamımız boyunca başımızdan geçen olaylar, zamana, meydana geldiği yere göre resimler-imagılar halinde bu bellekte depolanır. Anısal bellekteki olağan ve sürekli tekrarlanan olayların hatırlanması oldukça güçtür. Çünkü yeni olaylar öncekileri bozabilir. “Bu nedenle zaman bakımından yakın olaylar, öncekilerden daha kolay hatırlanır. Ancak önemli, özel, olağan dışı olaylar çaba gerektirmeksizin kolayca hatırlanabilir” (Senemoğlu, 2012:276). Örneğin, geçen hafta salı günü akşam yemeğinde ne yenildiği hatırlanmayabilir. Çünkü her gün tekrar edilen önemsiz bir olaydır.

“Episodik bellek sesler, gürültüler, kokular, tatlar, dokunuşlar gibi yoğunlaştırılan duyuşsal girdiler tarafından zenginleştirilir” (Jensen, 2000:222). Episodik bellek çabucak oluşan ve sınırsız bir kapasiteye sahiptir. Tekrar gerektirmeyen uygulama gerektirmeyen, çabasız, kolayca güncellenen ve herkes tarafından doğal olarak kullanılan bir bellektir. Bazı anılarımızdan bahsetmeye başladığımızda “daha dün gibi aklımda” ibaresini kullanırız. Yaşananlar gözlerimizin önüne ayrıntısıyla serilir, söylenen (sevindiren veya üzen) bir cümle, keskin bir bakış, atılan önemli bir gol, bir kaza anı gibi yaşantılar çaba harcamaksızın hatırlanır.

Bu tür yaşantıların hatırlanması anlamsal bellekteki bir bilginin akla gelmesinden daha kolaydır. “Anısal bilgiyi geri çağırmak tekrar yaşamayı, belirli geçmiş yaşantıları tekrar derlemeyi ve bilgiyi birçok alt sistemle bütünleştirmeyi gerektirir. Buna karşın kişisel semantik bilgiyi geri çağırmak herhangi bir yaşantıya bağlı değildir, fakat bilgiye tanıdık olmayı gerektirir” (Stuss, 1997).

3.5.4 İşlemsel (Procedural) Bellek

Tekrarlanan kas ve vücut hareketlerinin depolandığı bellek türüdür. İşlemsel bellek çoğu kez “kas”, “vücut” belleği olarak adlandırılır. “Vücudun yaptığı işlemler ve sürekli tekrarlanan sıralamalar işlemsel bellekte depolanır. Bu bilginin depolandığı beyin bölümü serebellumdur” (Springer ve Deutsche, 2001). Beş parmakla nasıl klavye kullanılabileceği bilgisi, araba kullanma ve kayak yapma veya nasıl yüzüleceğine dair sahip olunan bilgiler bu bellek türünde depolanır. Bu bilginin depolanması çok zaman alabilir, ancak bilgi oluştuğunda çok güçlü bir kalıcılığa sahiptir, uzun süredir bisiklete binmeyen birinin bisikleti sürmeye başladığında hiç zorluk çekmemesi buna örnek gösterilebilir.

3.6 Hatırlamada Duyguların İşlevi

Duygularla desteklenmiş bilgilerin hatırlanması da kolaylaşmaktadır. “Çağrışımsal Ağ (Assoziative Netzwerktheorie) kuramına göre, bellekte bir olay, o olayın sahip olduğu her bir olgu için ayrı ayrı kavramlar ile temsil edilir” (Bower, 1981). Bu kavramlar birbirlerine olayı tanımlayacak şekilde bir ilişki ağıyla bağlantılıdır. Kavramlar bu ağda düğümler (Knoten) olarak, kavramların birbirleriyle ilişkisi ise bağlantı (Verbindung) olarak temsil edilir. Dolayısıyla bellek düğümler ve bağlantılardan oluşan bir ağ (Netzwerk) şeklindedir. Aktivasyon tıpkı elektrik şebekesinde olduğu gibi düğümden düğüme bu bağlantıları izleyerek yayılır. Bir düğüm aktive olduktan sonra, bu aktivasyon bağlantılar boyunca yayılır ve diğer düğümlerin aktive olmasını sağlar. “Bu kurama göre bilinç, aktive olmuş düğümler ve bağlantılar alanıdır. Bu kuramda kavramların yanı sıra, her bir duygu ve bu duyguların kavramsal karşılıkları da ağda bir düğüm olarak yer alırlar. Dolayısıyla duygular ağda bir aktivasyon başlatma veya ağdan bir aktivasyon alıp aktive olma özelliğine sahiptirler” (Sarp ve Tosun, 2011:451).

Yaş, otobiyografik bellek çalışmalarında üzerinde en çok çalışılan değişkendir. “Otobiyografik bellek araştırmalarında katılımcıların on ile otuz yaşlar arasında yaşadıkları anıları daha çok hatırladıkları yönünde yaygın bir bulgu bulunmaktadır. Buna bellek tümseği denilmektedir” (Conway ve Pleydell- Pearce, 2000, akt: Sayar,

2011:20). Duygusal bellekle ilişkili beyin bölgesi “Amigdala” dır. Amigdala, yoğun duygular hissettiğimiz bir olay sırasında, stres hormonlarının salgılanmasını sağlayarak bellek oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla, stres tepkisi organizmaya yalnızca “kaçmak ya da savaşmak” davranışı için gerekli uyarılmayı ve enerjiyi sağlamakla kalmamakta, bu tepkiyi tetikleyen olayların belleğe alınmasında da önemli rol oynamaktadır (Ayhan, 2009:36).

Öğrenmenin (belleğin) başlama noktası, belleğin kontrolü hipokampüstedir. Bu yapı anlamlandırma açısından önemlidir. Limbik sistem içindeki yapılardan biri olan hipokampus, kısa süreli belleğe gelen bilginin uzun süreli belleğe iletilip kalıcı hale getirilmesinden sorumludur. “Hipokampusü hasar görmüş hastaların, hipokampusü hasara uğramadan önce öğrendikleri şeyleri çok iyi hatırladıkları; ancak hipokampusü hasar gördükten sonraki yaşantıları hiç hatırlamadıkları gözlenmiştir” (Senemoğlu, 2012: 353). Yani hipokampusün çıkarılması, daha önce beyinde depolanmış anıları etkilememektedir. Ama çıkarılmasından sonra kısa süreli belleğe gelen bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılma yeteneği kaybolmaktadır. Bilgilerin hafızaya kaydedilmesi sürecinde “Duygu ortaya çıkaran, strese yol açan uyaranlar belleğe daha çok yerleşmektedir. İç salgı bezlerinden salgılanan hormonlar Amigdalayı devreye sokan nörotransmitterleri arttırır. Amigdala bu duygularla bağlantılı bilgileri hipokampüse kaydeder. Bu süreçte transmitter salgı bölgelerinde, kesecik sayısında, presinaptik uç sayısında artış, dendritik diken yapısında değişimler görülmektedir”. (<http://www.baskent.edu.tr/~nesrins/courses/tip106/04-Bellek.pdf>).

3.6.1 Unutma ve Hatırlamada Bilişsel Süreç

Bir bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe getirilmesi “Hatırlama” veya “Geri getirme” olarak tanımlanabilir. Bilginin daha önceden uygun şekilde anlamlandırılması, kodlanması ve tekrarının yapılmış olması hatırlamada büyük pay sahibidir. Unutma hem uyarıcılarla karşılaştığımız ilk saniyelerde (duyusal kayıta), hem de dikkat ederek algılanan ve işlemsel belleğe gönderilen bilgilerle ilgili (kısa süreli bellekte) gerekli işlemler yapılmadığında oluşabilmektedir. Duyusal kayıt sürecinde unutma,

karşılaştığımız uyarıcılara dikkat etmediğimiz zaman daha önceden de belirtildiği üzere 1 ile 4 saniye arasında meydana gelmektedir.

Bilginin geri getirilmesinde üç ana safha vardır:

- Kodlama ve kaydetme (Alınan bilginin işlenmesi ve birleştirilmesi)
- Depolama (Kodlanan bilginin sürekli bir kaydının oluşturulması)
- Geri çağırılma veya hatırlama (Aktivite veya işlem sonucu oluşan ipucunun bilgiyi depodan geri çağırması veya hatırlatması)

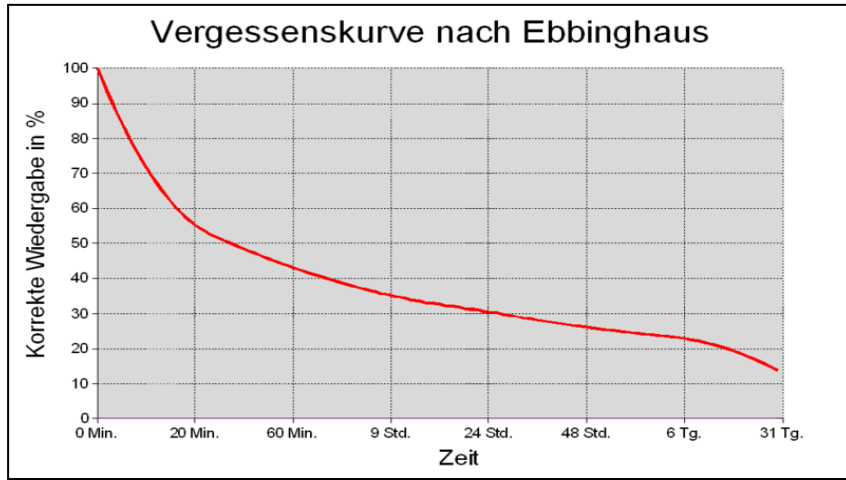
Bir bilginin unutulması ise üç şekilde gerçekleşir. Bilginin kodlan(a)maması, bilginin başka bilgilerle karışma durumu ve bilginin zayıflaması unutmaya sebep olabilir. Bilginin kodlanmasında dikkat, gruplandırma, ayrıntılandırma ve görsel imgeler kullanma önemli yer tutar. Kodlama aşamasında sorun oluştuysa bilgi uzun süreli belleğe aktarılmadığından dolayı daha sonra geri çağırılamaz ve hatırlanamaz. Bilgi duysal kayıttan sonra kısa süreli belleğe ulaşır. Bu belleğin depolama süresi 15-20 saniyedir. Bu süre içerisinde bilgi işlenerek uzun süreli belleğe gönderilmezse unutulur ve unutulan bilgi geri getirilemez. Bu süreyi arttırmanın yolu “zihinsel tekrar” dır. “Ezberleme yoluyla öğrenmede kullanılan temel bilissel süreç “tekrar” dır. Ezberlenen bilgi, depolanırken başka bir şemayla bağlantı kurulmadığı için hatırlama zorluğu yaşanır” (Yeşilyaprak, 2003, akt: Sözen, 2005: 74). Kısa süreli bellekte duysal kayıttan sonra algılanan bilgi anlamlandırma, tekrar etme, ilişkilendirme yapılmaz ve uzun süreli bellekteki bilgilerle yapılandırılmazsa unutma meydana gelmektedir. Bu durumda kodlama hatası sebebiyle gerçekleşen bir unutma söz konusu olamaz, çünkü bilgi uzun süreli belleğe aslında hiç kaydedilmemiştir.

Unutmanın diğer nedenleri arasında bilgi bağlarının zayıflaması ve bilginin başka bilgilerle karışması (ileri ve geri ket vurma) bulunmaktadır. “Karışma”da, kısa süreli belleğe yeni alınan bilginin, bilişsel işlemler ve tekrarlar yapılmadan, ardından başka bir bilginin gelmesi sonucu karıştırılması söz konusudur.

Unutmayı açıklamaya çalışan “Zayıflama Kuramı”, bir kuram olarak ilk kez Ebbinghaus’un çalışmalarını temel alan Thorndike tarafından ortaya atılmıştır. Bu kurama göre, yeni bir bilgi öğrenildiğinde oluşan sinirsel – kimyasal bağlantı belirli bir süre kullanılmazsa bağ zayıflar. Bu kuramda zaman çok önemli bir etken olarak ele alınmaktadır. “Buna göre, yeni bir şey öğrenildiğinde sinirsel-kimyasal bir “bellek izi” oluşur. Ancak bu iz zaman geçtikçe silikleşir. Zayıflama etkisinin en çok kısa süreli bellek sistemi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir” (Berman, 2009). Uzun süreli bellekte şemalar içindeki bilgiler birbiriyle ve diğer şemalarla bağlantılar kurarak depolanır. Geri getirmede de bu bağlantılar önemli rol oynar. Şema ve şema içerisindeki bir birimin hatırlanmasıyla, istenilen bilgi birimine bu bağlantılar kurularak ulaşılır (Ulusoy, 2011:178). Sıklıkla kullanılan bilgi birimlerinde bu bağlantılar oldukça güçlenir ve bilgiye ulaşmak hem kolay hem de oldukça hızlı gerçekleşir. Ancak, bilgi kullanılmadığı zaman, bu bağlantılar oldukça zayıflar ve istenilen bilgi birimlerine ulaşmak zorlaşır. Unutma, nörofizyolojik açıdan beyindeki sinaptik bağlantıların zayıflaması sonucu oluşuyor denilebilir.

Unutmayı sebeplendiren bir diğer kuram da “Olumsuz Aktarım” (Interferenz) kuramıdır. McGeoch (1932) belleğin zaman içinde zayıflamadığını, ancak zaman içinde öğrenilen diğer bilgilerin bellekteki diğer bilgilerle aktarım sağladığını belirtir. Bu aktarım geçmişe dönük (retroactive) olabileceği gibi ileriye dönük (proactive) de olabilir. Geçmişe dönük aktarımda, öğrenilen yeni bilgi daha önceden öğrenilen bilgiyi olumsuz etkilemektedir. İleriye dönük aktarımda ise daha önceden öğrenilen bilgi yeni öğrenilen bilgiyi olumsuz etkilemektedir (Yılmaz, 2011:39). Yani yeni öğrenilen bilgi daha önceki eski bilgiyle bazı bakımlardan karıştırılarak eski bilgiyi bozmaktadır. Örneğin; yeni okuma yazma öğrenen öğrenciler “b” harfini hiçbir güçlükle karşılaşmadan öğrenir ve tanırlar. Ancak “d” harfini öğrendikten sonra, “b” harfini tanımakta tereddüt gösterirler, güçlük çekerler. Çünkü sonra öğrenilen “d” harfi ve önce öğrenilen “b” harfi arasındaki benzerlikler “b” harfine ilişkin öğrenmede bozulmaya neden olur (Senemoğlu, 2012:324). İleriye ket vurmada önce öğrenilen bilgi, sonradan öğrenilen bilgiyi engellemekte öğrenmeyi ve geri getirmeyi zorlaştırmaktadır.

Unutmaya ilgili olarak Hermann Ebbinghaus'un yaptığı çalışmalarda ortaya çıkan verilere göre ortalama bir kişi, kelime öğreniminden sonraki 20. dakikada yeni öğrendiklerinin neredeyse % 50'sini unutmaktadır. Bu oran, öğrenmeden 24 saat sonra % 70'e çıkmaktadır" (Kovacs, 2012). Unutma eğrisinden çıkan bir diğer önemli nokta unutmanın 20. dakikadan sonra daha yavaş gerçekleşmesidir. Öğrenme sonrası 30. günde hatırlama oranı % 10 civarındadır.



Şekil 11. Ebbinghaus'un Unutma Eğrisi

(<http://www.memory-palace.de/userfiles/PDF/Gedaechtniskunst-V1.00.pdf>)

Unutma, tekrar, kodlama ve anlamlandırma süreciyle doğrudan ilişkilidir. Gerekli işlemin yapılmaması geri getirmede sorunlara sebep olmaktadır. Unutmanın minimum seviyeye indirilmesi, bilginin işleyen bellekte gerektiği şekilde işlenmesine ve ait olabileceği şema ve birimlerle ağlar kurularak depolanmasına bağlıdır. Sinirdilbilimsel açıdan bakıldığında uzun süreli belleğin oluşumunda temel etken uzun süreli potansiasyondur. "Bir sinir yolu üst üste kısa süreli ve güçlü olmayan elektriksel darbelerle uyarıldıktan bir süre sonra, tek tek uyarılara daha yüksek genlikli yanıtlar vermeye başlarlar. Yani bu sinir yolu güçlenmiş potansiyalize olmuştur. Bir başka deyişle bir bilgi üst üste yinelenerek öğrenilmişse, sinir sisteminde kendisine bir yol açar. O bilgi ile ilgili bir uyarı geldiğinde, bilginin yolu belli ve açık olduğundan ve bu yol ilgili bilgileri de birbirine bağladığından, bilginin tümü birden hatırlanır" (Yaltkaya,

2000:42). İlk yol oluştuktan sonra bilgi yeterince tekrarlanmaz ve pekiştirilmezse bu yol kaybolur. Bu olaya “Unutma” denir.

3.7 Hatırlamada Limbik Sistemin Önemi

Duygular arabeyin kontrolünde vücutta hormonlar aracılığıyla oluşan algılardır ve limbik sistem tarafından kontrol edilir. Duygular çevremizdeki olaylarla, bunlara karşı göstermiş olduğumuz tepkiler arasında, aracılık görevini üstlenirler. Buna şu örneği verebiliriz: Üstümüze doğru gelmekte olan, dişlerini çıkartmış, hırlayan bir köpek gördüğümüzde, vücudumuzda otonom sinir sistemine bağlı sempatik sinir sistemi kısmından kaynaklanan fizyolojik uyarılma ile birlikte duygusal bir tepki yani “korku” durumu oluşur. “Stres ya da korku durumlarında adrenalin salgılanarak vücudun belli eylemlere hazır duruma getirilmesi sağlanmaktadır” (Kılıç ve Tanatmış, 2009, akt: Gür, 2010: 42). Sempatik sinir sistemi alarm sistemi gibi bizi bu tür acil durumlara hazırlar. Sempatik sistem uyarıldığında, göz bebeği büyür, kalp atışları hızlanır, enerji harcanmasına yönelik sindirim yavaşlatılır ve tükürük bezlerinde salgılama faaliyetleri durur. Bunun yanında kanımızda şeker miktarı artar, solunum hızlanır. Tehlike geçtikten sonra, parasempatik sistem devreye girer, kalp atışı yavaşlar, sindirim hızlanır, göz bebekleri küçülür ve diğer tepkiler normale dönüşür.

Limbik sistem içinde korku, heyecan gibi duyguların dozunu ayarlayan Amigdala; uygun tepkinin oluşması için çeşitli beyin sistemleri arasındaki etkinlikleri koordine eder, uyarıcıya karşı gösterilecek tepkinin bedensel kontrolünü sağlayan Hipotalamus’a ilgili bilgileri gönderir. Örnek olarak, öfke anında kaşların çatılması, gözlerde kızarma, terleme, çarpıntı gibi belirtiler Hipotalamus’un beden kontrolü sonucu gerçekleşir. Amigdala bu süreçte duygusal şiddetin ne olacağını belirler. Duygular, ilerleyen zamanlarda duruma uygun tepkiler vermemizi sağlayan bilgilerin öğrenilmesine öncülük ederler. Birey hoş olmayan bir durumla (Örneğin; saldırmaya hazırlanan bir köpek) ile karşılaştığında, duygusal tepki oluşur. Bu da bireyin ileride benzer bir durumdan kaçması gerektiğini öğretir. Amigdala yine devreye girer ve tehlikeli uyarılar karşısında savaş-kaç tipi tepkilere aracılık eder. Aynı şekilde önceki davranışlar sonucunda elde edilen hoş tecrübeler de ilerisi için güdeleyici niteliktedir.

Böylece tatmin duygusuyla ödüllenen davranışların ileride yeniden ortaya çıkma olasılığı artar (www.beyindoktoru.com/beynin-dengesi.htm).

Uzun süreli hafızaya gönderilmek istenen bilgiler çeşitli tekrarlar veya anlamlandırmalar yoluyla zayıf hücre bağlantılarının güçlendirilmesiyle kalıcı hale gelir. Bazı genlerin açığa çıkması, yeni proteinlerin yapımı, sinaps sayısının artması gibi hücresel değişiklikler uzun süreli hafızada belirginleşir ve kalıcı hale gelir. Sinir yolunun sürekli uyarılması yapısal değişikliklere yol açmanın yanı sıra hücresel bağlantıların etkileşimindeki verimliliği de artırır. Yani, aynı sinir hücresi bir diğerini artık daha kuvvetli bir şekilde uyarmaya başlar. “Sinir hücresinin ucunda, bağlantı yüzeyinde açığa çıkan N-metil-Daspartat algılayıcıları, sinyal iletim gücünün önemli düzeyde artmasını sağlar. Ek olarak, sinir hücrelerinde bazı proteinlerin yapımını tetikleyen CREB genlerinin açığa çıkması da sinyal iletim gücünü artırır. Uzun dönemde sinyal gücünde meydana gelen ve LTP denilen bu artış, hafızanın kalıcı olmasındaki en önemli etkidir” (Şenel, 2012:85).

3.7.1 Hormonların Hafıza Üzerine Etkileri

Glutamat, öğrenme ve hafızayla ilişkili olan önemli bir mesajcıdır. Bu molekül, sinapslarda oluşan uyarının giderek daha fazla güçlenmesini sağlar. Yani sinirde oluşan her sinyal diğer siniri giderek artan şiddette uyarmaya başlar. Sinir ileti gücünde uzun süreli artma (LTP) hafızanın kalıcı olmasını sağlar (Şenel, 2012: 85). Kişide sağlıklı, zinde mutlu bir duygu durumu bulunduğundan söz edebilmek için yirmi çeşit aminoasit bulunması gerekmektedir. Bunların arasında Fenilalanin, Metionin ve Tirosin adlı aminoasitler bu durum için özel bir yer oluşturmaktadır. Kimyasal süreçlerin sonucunda öncelikle Fenilalaninden Tirosin oluşmaktadır ve daha sonra devam eden tepkimelerin sonucunda Dopamin ortaya çıkmaktadır. Dopamin hipotalamustan salgılandığında kana karışır ve bir hormon olarak görev yapar. Beyinde dopamini bir nörotransmitter olarak kullanan birçok nöron bulunmaktadır ve bu yolla aktarılan bir uyarı insanda mutluluk duygu durumunu tetiklemektedir. Bu yönüyle Dopamin beyin için ödüllendirici bir rol oynamaktadır (Gür, 2010:44). Tıp alanında opioit içerikli ilaçlar üretilmektedir. Opioit, insanı rahatlatan özelliğiyle ağrı kesicilerde etkili olmaktadır. Ancak rahatlık vermesi,

başka bir deyişle keyif ve mutluluk vermesi kişide bağımlılığa da neden olmaktadır. Bu özelliğiyle, bağımlılık yapan maddelerin de, alkol, esrar, kokain ya da eroin gibi, vücuda alınmasıyla birlikte içeriğindeki maddeler nedeniyle aşırı miktarda Dopamin ve Serotonin salgılanmasına neden olmaktadır.

Bilginin hafızaya kayıt sürecinde nörotransmitterler (mesajcılar), sinir hücrelerinde oluşan elektrokimyasal sinyallerin diğer hücrelere iletilmesini sağlamaktadır. Mesajcılar sinir uçlarında üretilir ve depolanır. Sinir hücresi uyarıldığında, hücreler arası bağlantı boşluğuna, yani sinaps aralığına bir veya birden çok mesajcı yollanır. Her mesajcının bağlandığı ayrı bir algılayıcı ve ilettiği ayrı bir mesaj vardır. Mesajcıların çoğu, tek bir amino asitten veya 8-30 amino asitin birleşmesinden oluşan protein yapısındaki moleküllerdir. Glutamat, glisin, aspartat ve GABA amino asit olan mesajcılardır. Mesajcı moleküllerin bazıları uyarıcı, bazıları ise baskılayıcı etki gösterir. Asetilkolin, noradrenalin, serotonin, histamin, glutamat ve aspartat uyarıcı, dopamin, GABA ve glisin ise baskılayıcı mesajcılardır (Şenel, 2012:85).

Kişi korku, ya da heyecan duyduğu durumlarda Hipotalamus hemen Adrenalin ve Kortikotropin hormonlarını salgılamaktadır. Adrenalin, kan şekerini ve kan basıncını artırmaktadır ve bu sayede vücut, örneğin kişinin kaçması gerektiği gibi bir durumda, ya da kendini savunması gerektiği gibi durumlarda, buna yetecek düzeyde enerjiyi hazır hale getirmektedir. Bu hormonların her ne kadar bu gibi durumlarda çok olumlu bir işlevi olsa da, olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Kortikotropin ve Adrenalin salgılandıktan sonra Hipofize ulaşmaktadır ve hipofiz böbrek üstü bezlerine Kortisol salgılaması için Adrenokortikotrop hormonunu salgılamaktadır. Cortisol hormonu Adrenalin ve Noradrenalin gibi stres hormonlarını kana karıştırarak hafıza işlevlerini yürüten hücrelerdeki protein sentezine zarar vermektedir (Gür, 2010:45). Ayrıca, bağışıklık sistemine de zarar vermektedir. Dolayısıyla, sınıf içerisinde, öğrenenlerde strese neden olabilecek her türlü hareket ve sözden kaçınmak gerekmektedir. Çünkü stres hormonları salgılandığında, duyu organları vasıtasıyla gelen elektriksel uyarının sinapslar aracılığıyla ilgili hücrelere ulaşması ve hücre içerisinde uğrayacağı protein sentezi sonucunda bir bilgi olarak depolanması olanaksızlaşacaktır. Buradan

çıkarılabilecek sonuç, öğrenme süreci olumsuz etkilenecek ve öğrenme gerçekleşmeyecektir.

3.8 Uyku ve Bellek İlişkisi

Uyku, insan yaşamının yaklaşık 1/3 ünü kaplayan fizyolojik bir gereksinimdir. 75 yıllık bir ömür içinde, 18 ile 25 yıl arasında bir süreyi uykuda geçirmekteyiz. Uyku, bilinç durumu göz önüne alındığında, uyanıklığın ortadan kalkmasından ziyade, farklı bir bilinçlilik durumu olarak tanımlanabilir. Sözkonusu birbirinden farklı bilinçlilik düzeylerinin farklı fizyolojik, elektrofizyolojik ve bilişsel bileşenleri vardır. “Öğrenme, bellek oluşumu ve emosyonel düzenlemelerle uyku arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir” (Aydın, 2000). Uykusuz bir geceden sonraki gün yaşanan gerginlik, huzursuzluk, yoğunlaşma güçlüğü ve verimsizlik buna bir örnektir. Öğrencilerin uyku durumları, günlük kaç saat uyudukları, kaliteli bir uyku alışkanlığına sahip olup olmadıkları, kelime kazanımı çalışmaları açısından önemli bir etken madde sayılabilir. Çünkü araştırmalar uykunun rem döneminde limbik sistem içinde hafızadan sorumlu hipokampus ve amigdalanın aktif olduğunu ve REM dönemimin öğrenilmiş bilgilerin sağlamlaştırıldığı bir süreci barındırdığı ortaya çıkmıştır. Datta’ya (1999) göre, “Uyanık olduğumuz sırada elde edilen bilgiler, bir kitaplık kataloğu düzeniyle, kısa süreli belleğimize yerleştirilir. Bunların asıl yerleri olan kalıcı belleğe, aynı düzenle geçirilmeleri REM uykusu sırasında olmaktadır. Bunların bir bölümü, bu sırada amigdaladaki duygusal belleğe, bir bölümü de hipokampüsteki uzamsal belleğe, bir kitaplığın raflarına konulan kitapların düzeninde yerleştirilir. İşte, REM uykusu, bu bilgi işleminin yapıldığı bir uyku dönemi olduğu için önemlidir” (Güran, 2007).

Uykuda bilgi işleme, çoğunlukla REM döneminde gerçekleşir. Bu sırada beyin yaygın biçimde etkin olur. Uyanıklıktan farklı olarak, dışarıdan uyarı alınmadan işlemler gerçekleştirilir. Ancak bunlar bazı bozuklukları dışında motor söylemlere dönüşemez. Yapılan işlemlerin eyleme dönüştürülememesi nedeniyle sempatik sinir sistemi geribildirim alamamaktadır. Gerçek anlamda da yer – zaman bağlamında denetim ortadan kalkar. Uykuda, önceden algılanmış olan yaşantılar ya da olaylar arasındaki

ilişkiler değerlendirilir. Nesne ya da olaylar anlamlandırılmakta, yanıtların bilişsel motor ön hazırlığı yapılmaktadır (Güran, 2007).

Uyku, “REM” ve “Non-REM” olarak iki bölümde incelenir. “Non-REM” uykusu dört evreye ayrılır. Uyumaya başladıktan sonra kişi, alfa dalgalarının belirgin olduğu rahatlamış bir uyanıklık evresinden geçer. Sonra “Non- REM” evre 1’den evre 2’ye geçer ve giderek daha derin uykuya dalar. Çoğu genç erişkin, uykunun başlangıcından 30-45 dakika sonra delta uykusuna girer. Kişinin yaşına bağlı olarak bu evre birkaç dakikadan birkaç saate dek sürer ve sonra yerini yeniden evre 2’ye bırakır. Uykunun başlangıcından yaklaşık 70-90 dakika sonra gecenin ilk “REM” dönemi ortaya çıkar. Bu dönem, hem fizyolojik belirtiler, hem de süre açısından gecenin en yoğun “REM” uykusudur. “İyi uyuyan kişilerde bile uyku, daha sonra anımsanamayan vücut hareketleri ve kısa uyanıklıklarla sık olarak bölünür. Genelde vücut hareketleri 15-20 dakikada bir olur ve çok fazla vücut hareketinin olması gibi, çok az vücut hareketinin olması da uykunun niteliğini bozar” (Gözükırmızı, 1996).

REM uykusunun hem vücut hem de ruh sağlığı açısından çok önemli olduğu kabul edilmektedir. “REM” uykusunda, sinirler arasındaki bağlantı olan sinapslar güçlenmekte yenileri oluşmakta ya da gerekli olmayan sinaps bağlantıları kopmaktadır (Şenel, 2005:9). Bu bilgilerden yola çıkarak “REM” uykusunun beyindeki bağlantıların yeniden şekillenmesinde çok büyük öneminin olduğu sonucu çıkarılabilir. REM uykusunu yeterince alamayan kişilerin belleğinde zayıflama olmakta ve öğrenme güçlüğü çekmektedirler. Dolayısıyla belleğin gelişmesine ve öğrenmeye de önemli katkısı vardır. “REM” döneminde limbik sistemin yani duygular ve uzun süreli hafıza oluşumundan sorumlu olan beyin bölümünün aktiviteleri artmakta, “REM” döneminde kolinerjik sistemin kontrolünde gerçekleşen etkileşim, bir yandan bellek kayıtlarının işlenmesi ve bu sırada tüm santral sinir sisteminin aktif oluşu ile heyecansal katılımı birlikte bir bütün halinde düzenlemeye aracılık etmektedir (Meral, 2005:6). Böylece uykuda da bellek ve duygu alanındaki kayıtlar işlenerek bir sonraki günün hazırlıkları yapılmaktadır. Özellikle yavaş dalgaların görüldüğü “Non-REM” uykusu sırasında protein sentezi artmakta ve sinir sisteminin bazı bölgelerinde yeni sinir hücreleri oluşmaktadır. Koku alma hücrelerinde, beynin iç boşluklarında ve duygu merkezi olarak

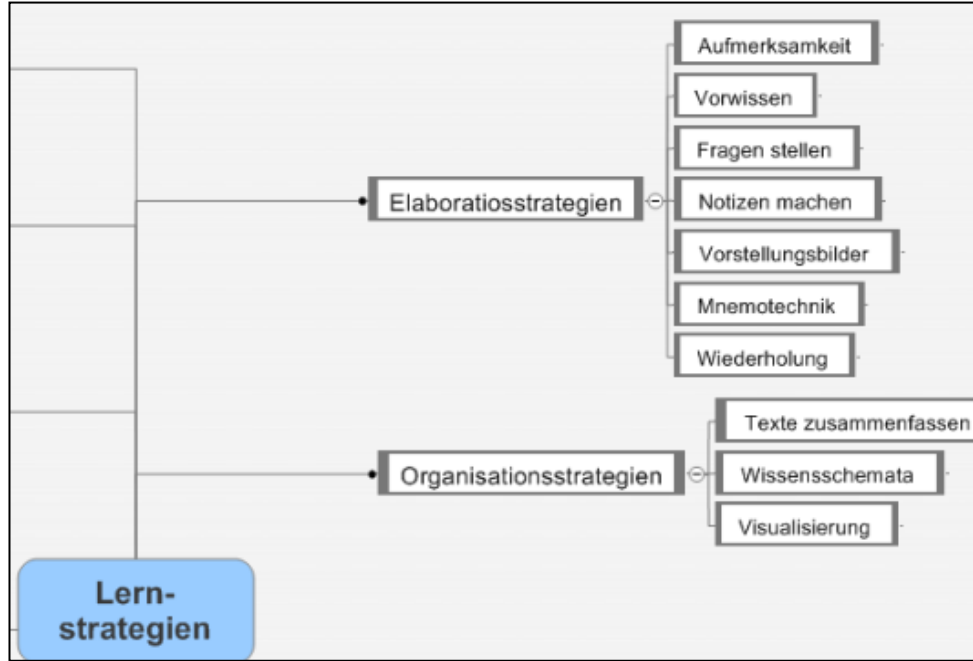
kabul edilen “Hipokampus”da 3-4 hafta içerisinde yeni sinir hücreleri oluşmaktadır. Sinir hücresi üretimi düzenli egzersizle artmakta ve stresle azalmakta, uyku yoksunluğunda da yeni sinir hücresi oluşumu azalmaktadır. Kısaca, uyku, beyin hücrelerinin yenilenmesine olumlu katkıda bulunmaktadır” (Şenel, 2005:8).

“Uykuda bilgi işleme araştırmalarının ulaştığı temel sonuç, uykunun özellikle bellek işleyişiyle ilişkili olduğu, hatta bellek işleyişine olumlu etkilerinin olduğudur” (Drucker 1995). Uyku yoksunluğu, gerek insan gerekse hayvan çalışmalarında önemli ve benzer sonuçlar vermiştir. Bu sonuçlara bakıldığında uyku yoksunluğunun, uyanıklıktaki bilgi işleme süreçlerine olumsuz etki yaptığı sonucu elde edilmiştir. “Uyku yoksunluğu gerek yoksunluktan hemen sonraki uyanıklık dönemindeki hedeflenen belli bir öğrenme yaşantısına, gerekse yoksunluğu izleyen gün içindeki genel bilgi işleme süreçlerine olumsuz etki yapmaktadır. Hatırlamada güçlük, algı eşiğinin yükselmesi, dikkat dağınıklığı gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır” (Smith, 1995, akt: Irak, 2011: 19).

3.9 Bellek Destekleyiciler

Bellek destekleyicileri, bilgiyi daha kolay hatırlanabilir, geri getirilebilir duruma getirmek amacıyla kullanılan kodlama ve örgütleme stratejileri olarak adlandırabiliriz. Bellek destekleyiciler (Mnemotechniken, Eselsbrücke) kodlama ve geri getirmeyi kolaylaştırıcı bazı şemalar, işlemler ve stratejileri içermektedir. Bellek destekleyiciler bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçirilmesi sürecinde öğrenen kişinin, söz konusu tekniği uygulamasıyla bilginin kodlanıp, anlamlandırılması ve var olan bilgilerle ilişkilendirilmesi sonucu öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu tekniklerle, yeni, öğrenilmesi gereken bilgiler ile önceden öğrenilmiş bilgiler arasında bağ kurulması sağlanmaktadır. Bellek destekleyici stratejiler, öğrenilecek kapsam içinde doğal olarak bulunmayan ilişkileri, çağrışımları meydana getirerek kodlamaya yardım eden stratejilerdir. “Bu stratejiler doğal olarak ilişkilerin bulunmadığı durumda benzer ve farklı özelliklere sahip bilgiler arasında yapay bir bağ yaratır. Bu nedenle bellek destekleyicisi stratejiler bir bakıma genişletmenin bir türü olarak tanımlanabilir” (Senemoğlu 2012:307).

Bu stratejiler öğrenmeye çalıştığımız bilgileri daha “anlamlı” biçime sokarak uzun süreli hatırlanabilir hale getirmektedir.



Şekil 12. Anlamlandırma Stratejileri İçinde Bellek Destekleyiciler
(Mnemotecnik)(<http://de.academic.ru/pictures/dewiki/76/Lernstrategien.png>)

Bellek destekleyiciler, öğrenme stratejileri içinde anlamlandırma kategorisi içinde yer alır. Yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi ve anlaşılmasında, uzun süreli hatırlanmasında kullanılır. “Anlamlandırma stratejilerinin en önemli ilkesi, yeni bilgilerin, sahip olunan bilgi yapılarıyla (geri getirmeyi kolaylaştıran önbilgilerle, imajlarla) entegre edilmesi, birleştirilmesidir” (Friedrich ve Mandl, 2006: 4). Spitzer’e (2003) göre, hafıza bazı prensiplerle işlevini yürütür. Uzun süreli ve etkili bir hatırlamada kullanılan temel zihinsel faktörler şunlardır:

1. Hayal Gücü,
2. Görselleştirme,
3. Anlam Verme,

4. Duygular,
5. Soyut Bilgilerin Resimleştirilmesi,
6. Çağrışımlar.

Kısa süreli belleğe alınan bilgiler; hayal gücünün etkin kullanımı, yeni bilgiye anlam vererek benimsenmesi, duyguların öğrenim sürecine dahil edilmesi, çağrışımlar yapılması, resimlerle yeni bilginin ilişkilendirilmesiyle kodlamalar yapılacak ve daha uzun süreli hatırlama oluşabilecektir. Bu bilgiler ışığında, öğrenilecek olan her türlü bilginin kodlanması beyindeki kalıcılığını ve hatırlanma oranını yükseltir denilebilir. Bellek destekleyici stratejiler özellikle kelimelerin, terimlerin ve olguların öğrenilmesine ve hatırlanmasına yardımcı olurlar. Senemoğlu'na (2007) göre, bellek destekleyici stratejileri temel olarak iki grupta toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi imajlarla (Bildersymbolik, Imagery) yapılan kodlamalar, ikincisi ise sözel (Verbal) sembollerle yapılan kodlamalardır.

1-İmajların kullanıldığı bellek destekleyiciler şunlardır:

- a: Loci Yöntemi
- b: Zincirleme Yöntemi
- c: Askı Kelime Yöntemi
- d: Anahtar Kelime Yöntemi

2-Sözel sembollerle kodlamayı içeren bellek destekleyiciler şunlardır:

- a: Baş harflerle düzenleme yöntemi
- b: Kafiye oluşturma yöntemi

“İmajlarla yapılan kodlamalarda, öğrenilecek olan bilgilerle alakalı olan, gereksiz ve konu dışı olmayan, canlı ve kolay bir zihinsel resim çizilerek, bu resim öğrenilecek olan bilgiler ile ilişkilendirilir” (Senemoğlu, 2007). “Sözel sembollerle yapılan kodlamalarda

ise öğrenilecek olan yeni bilgiler eskiden öğrenilmiş olan sözel yapılarla anlamlı bağlar oluşturularak kodlanır” (Açıkgöz, 2003). Higbee, bellek destekleyicilerin kullanımında temel olan başlıca beş unsurun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır (1996). Bu unsurlar;

- a. Anlamlılık,
- b. Örgütlenmişlik,
- c. İlişkiler kurma,
- d. Zihinde canlandırma,
- e. Dikkat, şeklindedir.

3.10 Dil Öğrenme Stratejileri İçinde Bilişsel ve Bellek Stratejileri

Genel anlamda dil öğrenme stratejileri içinde “Bellek Stratejileri” önemli yere sahiptir. Dil öğrenme stratejileriyle, öğrenenin bilgiyi işleyerek kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amaçlanır. “O’Malley, Chamot, Kupper dil öğrenme stratejilerini üç ana kategori içerisinde incelemektedir, bunlar “Üstbilişsel”, “Bilişsel” ve “Toplumsal Duygusal Stratejilerdir” (Saydı, 2007: 10). Dil öğrenme stratejileri alanında en kapsamlı sınıflamayı yapan Oxford (1990: 17)’a göre ise stratejiler dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki gruba ayrılır. Dolaysız stratejiler grubunda bellek, telafi ve bilişsel stratejiler bulunmaktadır, dolaylı stratejiler grubunda ise üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejiler bulunmaktadır. Dolaysız strateji grubundaki bilişsel stratejiler, tiyatro oyunundaki oyunculara benzetilirken, dolaylı stratejilerden olan üstbilişsel stratejiler oyunun yönetmenine benzetilmektedir. Oxford, dört temel dil becerisinin gelişimini göz önünde bulundurarak öğrenme stratejilerini dolaysız ve dolaylı öğrenme stratejileri olarak iki ana grupta toplamıştır (1990: 16):

3.10.1 Dolaysız Dil Öğrenme Stratejileri

Bellek Stratejileri: Yeni bilginin depolanması ve tekrar kullanılması bellek stratejisinin iki anahtar fonksiyonudur. Kullanılan bu stratejiler öğrenenlere öğrendikleri dilde duyduklarını ve okuduklarını hafızalarına yerleştirerek bellek kapasitelerini genişletmelerinde yardımcı olur. İmgeler ve seslerle ilişkilendirilen bilgi hatırlamaya yardımcı olur. Bu strateji dört alt başlığa ayrılmaktadır;

- a. Zihinsel bağlantılar oluşturma: Gruplandırma, bağıntı kurma, yeni kavram ve fikirleri bir bağlam içerisine yerleştirme.
- b. İmgeleri uygulama ve iç sesini kullanma: İmge kullanma, anlam haritaları oluşturma, anahtar kelime kullanma, bellekte sesleri tanımlama.
- c. Düzenli gözden geçirme: Yapılandırılmış yineleme.
- d. Devinim Kullanma: Fiziksel tepki ya da duygu kullanma, mekanik teknikler.

Bilişsel Stratejiler: Bilişsel stratejiler, genellikle belli bir öğrenme göreviyle sınırlıdır ve dilin dolaysız olarak kontrol edilmesini içerir. Gelen bilgiyi, öğrenmeyi geliştirecek şekilde kontrol ederek bu bilgiyi doğrudan işler (O'Malley ve Chamot, 1990). Bu strateji dört alt başlığa ayrılmaktadır:

- a. Uygulama: Yineleme, sesleri ve yazı dizgelerini kurallara uygun olarak uygulama, formüllerin ve kalıpların kullanımı ve anımsanması, yeniden bir araya getirme, doğal olarak uygulama.
- b. İleti alma ve gönderme: Fikirleri çabuk algılama, iletileri göndermek ve almak için kaynak kullanma.

- c. Çözümleme ve akıl yürütme: Tümdengelim yoluyla akıl yürütme, ifadeleri çözümleme, karşıtsal çözümleme, çeviri, aktarım.
- d. Girdi ve çıktı için yapı oluşturma: Not tutma, özetleme, işaretleme.

Telafi Edici Stratejiler: Öğrencilerin gerek sözdizimsel yapılardaki gerekse kelime hazinesindeki eksikliklerine rağmen dili anlama ve üretim için kullanabilmelerini sağlayan stratejiler olarak nitelendirilmektedir. Bu strateji iki alt başlığa ayrılmaktadır:

- a. Akıllıca tahminlerde bulunma: Dilsel ipuçlarını kullanma, diğer ipuçlarını kullanma.
- b. Konuşma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelme: Anadilini kullanma, yardım alma, mimik ve jestler kullanma, iletişimden tamamen ya da kısmen kaçınma, konuyu seçme, iletiyi uyarlama, dolaylı ya da eşanlamlı kelime kullanma.

3.10.2 Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri

Üstbilişsel Stratejiler: Bu stratejiler öğrenme sürecinde öğrenim amaçlı ön hazırlıkları, öğrenme faaliyetlerinin kişisel denetimini ve çalışmalar sonunda yapılan özdeğerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu strateji üç alt başlığa ayrılmaktadır:

- a. Öğrenmeye odaklanma: Gözden geçirme ve geçmiş bilgilerle ilişkilendirme, dikkat etme, dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme.
- b. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama: Dil öğrenimine ilişkin bilgi edinme, örgütleme, amaç ve hedefle belirleme, öğrenme görevinin amacını tanımlama, öğrenme görevi için plan yapma, uygulamalar yapmak için fırsatlar arama.
- c. Öğrenmeyi değerlendirme: Kendini izleme, kendini değerlendirme.

Duyuşsal Stratejiler: Dil öğreniminde yaşanan heyecan, korku, stres gibi olumsuz etmenlerin dilsel gelişimi yavaşlatması ve engellemesi öğrencide kendine karşı güvensizliğe ve zayıflık duygusuna sebep olmaktadır. Duyuşsal stratejinin uygulanması ile duyguların ve duygusal zekânın en iyi şekilde yönetilmesi sağlanmaktadır. Bu strateji üç alt başlığa ayrılmaktadır;

- a. Kaygıyı Azaltma: Nefes alma ve rahatlama egzersizleri kullanma, müzik kullanma, kahkaha kullanma.
- b. Kendini cesaretlendirme: Olumlu ifadeler kullanma, öğrenme görevlerinde akılcıca riskler alma, kendini ödüllendirme.
- c. Duygusal durumu değerlendirme: Kendi iç sesini dinleme, kontrol listeleri kullanma, dil öğrenme günlüğü tutma, hislerini paylaşma.

Sosyal Stratejiler: Kişilerarası iletişimle sosyal açıdan beslenen birey olarak öğrenci sınıf arkadaşları ve bu dili öğreten kişilerle kurduğu iletişimle sosyal ve duygusal olarak öğrenmeye zemin hazırlar. Bu strateji üç alt başlığa ayrılmaktadır;

- a. Sorular sorma: Doğrulama ya da daha belirgin bir açıklama isteme, hatanın düzeltilmesini isteme.
- b. Başkaları ile işbirliği içerisinde bulunma: Öğrenme görevlerinde akranlarla işbirliği içinde çalışma, hedef dilde yetkin olan kişilerle işbirliği içinde çalışma.
- c. Başkalarının duygularını anlama: Başkalarının duygu, düşünce ve fikirlerinin farkında olma, kültürel bir anlayış geliştirme.

3.11 Kelime Öğretimi Odaklı Alternatif Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri

3.11.1 Birkenbihl Yöntemi ve Kelime Öğretimi

Bu yöntem Vera Felicitas Birkenbihl tarafından 1980'li yılların ortalarında geliştirilmiştir. Gramer öğretimi yapılmaz. Tamamen kelime öğretimi esas alınarak diğer becerilerin geliştirilmesine çalışılır. Yöntem 4 basamak içerir. Bir önceki basamak bitmeden diğer basamağa geçilmez. Hedef dilden anadile kelimenin anlamlandırılması temel ilkedir. Birinci basamak olan kod çözümünde (de-kodieren), yabancı dildeki kelimeler birebir anadildeki karşılığına çevirilir. Bu çeviri hedef dil konuşmacısı tarafından sesli yapılmıştır. Kayıtlara alınan sesli ve yazılı çeviri öğrenci tarafından okunur ve dinlenir.



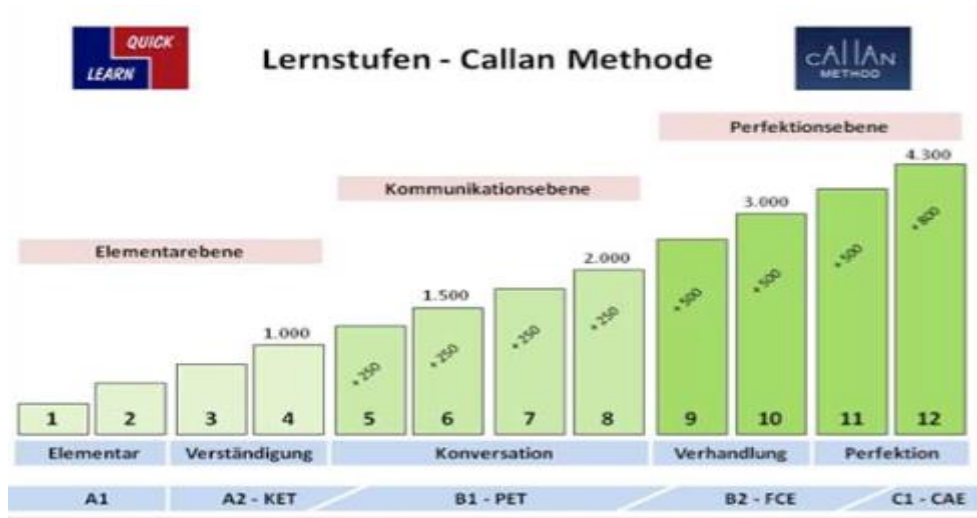
Şekil 13. Birkenbihl Yöntemi “De-Kodieren” Basamağı

İkinci basamakta (Aktif Dinleme) cd’den dinleme yapılır. Dinlenen metin hedef dilde anadil konuşmacısı tarafından yapılmıştır. Bu esnada duyulan hedef dildeki metnin anadildeki karşılığı da okunur. Kelimelerin anlamının yanında telaffuzu, ritmi de öğrenilmektedir. Bu alıştırma metnin birebir çevirisine gerek kalmadan anlaşılmasına kadar devam eder. Daha sonra diğer basamağa geçilir. Pasif dinlemede öğrenci günlük işleriyle meşgulken daha önceki metinlerin ses kayıtlarını dinler. Öğrencinin zamanını da almaz. Örneğin roman okurken, alışveriş yaparken, evi temizlerken kayıtlar dinlenir. Ses ayarı iyi yapılmalı, ses çok yüksek olmamalıdır. Pasif dinleme aslında bilinçaltına seslenen bir süreçtir. Beyin ses imgeleri için sinir yolları üretir. Çocukların anadil edinimlerinde kelimeleri (anne, mama, baba, dede gibi) dinlerken beyinde ses imgesi

(Klangbild) karşılığı olduğu düşüncesi esas alınarak, pasif dinlemede ses imgeleri ile kelime öğretiminin desteklenmesi hedeflenir. Bihl'e göre "Pasif dinlemenin her bir bölümü öğrenmeye çalışılan dildeki ülkede mini bir konaklamaya benzetilmektedir (2004:202). Kişi ne kadar çok pasif dinleme yaparsa o kadar hızlı şekilde hedef dile hâkim olur". Son basamak ise aktivite basamağıdır. Öğrenci okuma, yazma, konuşma alıştırmaları yapar, internetten o dile ait yayınları dinler, filmleri seyrederek, bu tür aktiviteler yeni dildeki bilgileri sağlamlaştırır.

3.11.2 Callan Yöntemi ve Kelime Öğretimi

Robin Callan tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiş ve günümüzde özel dil öğretim kurumları tarafından oldukça yaygın kullanılan bir yöntem olmuştur. Kısa sürede kelime hazinesini geliştirmeyi amaçlar. Dilin düşünülmeden otomatik olarak üretildiği düşüncesinden hareketle, düşünmeden akıcı konuşabilmenin sadece mekanik tekrar yoluyla geliştirilebileceğini savunur. Bu yöntemle göre öğrenci duyduklarını defalarca tekrar ederse sonuca da aynı oranda çabuk ulaşır. Yöntem 12 kura ayrılmıştır.



Şekil 14. Callan Yöntemi Öğrenilen Kelime Sayısı ve Kur Süreleri

(<http://www.learn-quick.at/callan-methode/lernstufen/>)

Dördüncü kur’a kadar 1000 kelime öğretilir (temel seviye). 12. kur sonunda (C1) 4300 kelimeye ulaşılır. Özellikle dilbilgisi eğitimi yapılmaz. “Callan yöntemi soru-cevap prensibiyle çalışır. Öğrenci sayısı her grupta 10 kişiyi geçemez” (Sklenská, 2010: 32). Dersin başlangıcında kelime öğretmen tarafından iki kez tekrar ettirilir ve doğru sesletim yapıldığından emin olduktan sonra kelimeler öğretmen tarafından vücut dili de kullanılarak farklı cümlelerle ana dil konuşmaksızın anlatılır. Öğrencinin anladığından emin olunduktan sonra kelime bir soru cümlesi içinde kullanılır. Soru iki kez hızlı bir şekilde sorulur. Öğretmen cevabı verir, öğrenci tekrar eder. Aslında, öğrenciye sorulan soruyla cevap verme zorunluluğu da oluşur. Yani öğrenci konuşmaya mecburdur. Bütün süreç sınıf içinde yaşandığı için ev ödevi de verilmez. Yöntemin temel unsuru hızdır. Çünkü yöntem öğrencinin hedef dili kendi ana dili gibi konuşabilmesini amaçlar. Bu amaca ulaşılması için öğrencinin ders esnasında ana dilde düşünüp hedef dilde çeviri yapması engellenmelidir. Bu nedenle ders süresince on saniyelik bile boşluk bulunmamaktadır, aksi takdirde öğrenci bilgileri ana dile çevirme isteği duyacaktır.

Callan yönteminde dönüşümlü (Reflexiv) eğitim uygulanır. Öğrenci sorulan soruyu sanki kendi ana diliyle konuşur gibi, çeviri yapmadan anlar ve cevaplar. Soruların iki kere ve son derece süratli sorulmasının sebebi de budur. Öğrenci her derste 25 civarı yeni kelime öğrenir, dakikada 200 civarı kelime kullanır. Callan yönteminin en önemli unsurlarından bir tanesi de telaffuzdur. Öğrenci konuşurken yaptığı telaffuz hataları anında düzeltilir ve doğru telaffuz etmesi sağlanır. Yöntemde uzun cümleler kullanılır ve genellikle ilk etapta olumsuz cümle ardından olumlu cümle kurulur. Bu yöntemde öğretmen dakikada yaklaşık 240 kelime kullanarak konuşur. Öğretmen ile öğrenci ders boyunca dakikada 200 kelime kullanarak diyalog halinde olduklarından dolayı bu sayı saatte 12.000 kelimeyi duymaları (Öğretmenden ve diğer öğrencilerden) anlamına gelir (www.callanmetodu.com).

3.12 Bellek Destekleyicilerin Kelime Öğrenimi ve Öğretiminde Kullanımı

Kelimeler, sözlü ve yazılı iletişim süreçlerinde söylenilenleri ve yazılanları anlamada, duygu ve düşüncelerimizi bir başkasına aktarmada kilit işleve sahiptirler. Kelimelerin anlamı ve ilgili kelimelerin beynimizde kavramsal ve anadildeki karşılığı bilinmiyorsa, yazılanların, okunanların ya da duyulanların anlaşılmasına da olanak yoktur. İletişim döngüsü içinde gerek yabancı dilde gerekse anadilde anlamanın, anlaşılmanın, düşüncelerimizi duraksamaksızın akıcı olarak aktarmanın en etkili yolu, kelime hazinesinin geliştirilmesidir.

Öğrenciler kelime öğreniminde genel olarak, hedef kelimeleri ve anlamlarını listelere yazıp, basit tekrarlarla ezberlemeyi denemektedirler. Aslında öğrenciler kısa sürede kısıtlı sayıda bazı kelime karşılıklarını ezberleseler de kelimeler, bir bağlam içinde kullanılmadıkları, bir konuya, duruma bağlı olmadıkları ve özellikle kısa süreli bellekteyken gerekli işlemler yapılmadığı, kodlanmadıkları için unutulmaktadır. Bu nedenle, hedeflenen kelimeler, ancak kısa süreli bellek aşamasında bazı bilişsel işlemlerle, bellek stratejileriyle kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılabilir. Bu öğrenme yollarının kullanımı, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında oldukça önemlidir. Daha öncede belirtildiği üzere Peterson'un (1959) 0-18 saniye aralığındaki unutma miktarı üzerine yaptığı deneyde, bilginin öğrenildiği andan itibaren belirli miktarda unutulmaya başlandığı görülmektedir. Öğrenilenlerden altıncı saniyede % 41'i hatırlanırken, on sekizinci saniyede %15'i hatırlanmaktadır. Bu sebeple, öğrenmeye çalışılan kelimelerin unutma hızlanmadan bilgiyi işlemekten geçirerek, belirli teknikler uygulayarak, tekrarlar yoluyla depolanması sağlanmalıdır. Bu amaçla dil öğreniminde bazı bellek destekleyicileri kullanılmaktadır.

3.12.1 Zincirleme Yöntemi (Kettenmethode)

Bu yöntemde hedef kelimeler bir kurgu içinde ard arda kullanılır. Hatırlanması gereken her bir bilgi sistematik bir şekilde bir diğeri ile ilişkilendirilerek öykü oluşturulur. Senemoğlu (2007), zincirleme yönteminde birinci ögenin ikinci öge ile ikinci ögenin

üçüncü öge ile üçüncü ögenin dördüncü öge ile ilişkilendirilecek şekilde öğrenilecek bilgilerin öykü haline getirilebileceğini ifade etmiştir.

“Zincirleme” (Kettenmethode) yönteminde kurgulama içerisinde oluşturulan her cümle bir sonraki cümle için bir ipucu oluşturur. Bu şekilde cümleler birbirlerine zincir şeklinde bağlanırlar ve birbirinin önkoşulu ve devamı mahiyetinde olurlar. “Link” adının da verildiği zincirleme yönteminde hatırlanması gereken bilgiler, o bilgilerin görsel imgeleri sayesinde bir zincir şeklinde birbirine bağlanmaktadır (Korkmaz, 2007). Özet olarak, öğrenilecek olan kelimelerin birbirini anlamsal olarak tamamladığı cümlelerle bir öykü oluşturulur ve öyküde geçen olaylar görsel olarak imajlara dönüştürülerek hayali olarak resmedilir. Örneğin, öğrenilecek Almanca kelimelerin aşağıdaki şekilde olduğu düşünüldüğünde:

1-die Hände, 2- die Birne, 3- der Eisbär, 4- die Goldmünzen, 5- der Socken, 6- das Känguru, 7- der Schnellzug, 8- der Kriminalroman

Şu şekilde bir kurgu yapılabilir:

Şekil 15. Zincirleme Yöntemi (Kettenmethode) Örneği

1.Beispielsatz für das Wort “**die Hände**” : Ich reiche meine Hände



2.Beispielsatz für das Wort “**die Birne**”: In meiner Hand halte ich eine Birne



3.Beispielsatz für das Wort “**der Eisbär**”: Diese Birne bekommt ein Eisbär –



4.Beispielsatz für das Wort“**die Goldmünzen**” : Der gibt mir dafür Goldmünzen –

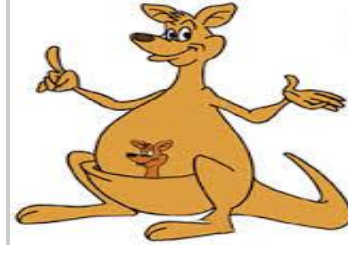


5. Beispielsatz für das Wort “**die Socken**”:die kommen in die Socken –



6. Beispielsatz für das Wort “**das Känguru**”: diese Socken zieht sich ein Känguru an





7. Beispielsatz für das Wort “**der Schnellzug**” : dieses Känguru läuft schnell um den Schnellzug nicht zu verpassen



8. Beispielsatz für das Wort “**der Kriminalroman**”: In diesem Schnellzug hatte es sein Kriminalroman vergessen.

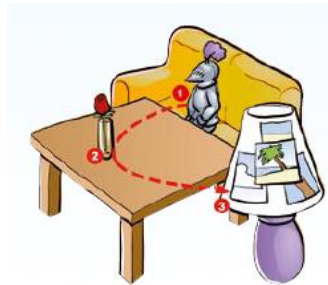


3.12.2 Yerleşim (Loci) Yöntemi

Bellek destekleyicilerin en eski ve en önemlilerinden biridir. Romalılar döneminde etkili konuşma yollarından biri olarak kullanıldığı bilinmektedir. Loci yöntemi kullanılırken bir yapının planı ezberlenir. Hatırlanması gereken malzeme (Bir konuşma metni, liste vb.) parçalara ayrılarak, her biri yapının bir bölümüne yerleştirilir ve bir zihinsel imge yaratılır. Daha sonra zihinsel olarak binanın içinde dolaşarak her bir bölmedeki kelime ya da cümle hatırlanmaya çalışılır (Ün, 1986:115).

Yerleşim yönteminde öğrenilecek olan her kelime onu hatırlatacak olan bir yer imajı ile beyne kodlanmakta ve bu sayede bilgilerin geri çağırılmasında kolaylık oluşmaktadır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken en önemli unsur, kodlamanın yapılacağı yer imgesinin iyi bilinmesidir. Bu yöntemin temelinde de bilgi içeriğinin görsel sembolellerle ilişkilendirilmesi bulunmaktadır. Bu semboller numaralandırılmış senaryolar yerine, iyi bildiğimiz, alışık olduğumuz, çevremizdeki veya yol güzergâhı boyunca bildiğimiz nesnelerle eşleştirilir. Tekniğin adı da Latince “Locus” yani “yer” adından gelir. Kovacs (2009:30)’a göre tekniğin uygulayıcısı tarafından seçilen “çevre, yer imgesinin gerçekten bulunması veya hayal gücünün bir ürünü olması önemli değildir. Önemli olan çevreyi, yer imgemizi bilişsel olarak yapılandırmak ve sonrasında hedef kelimelerimizle donatmaktır.

Bu yöntemin olumsuz tarafı öğrenilebilecek kelime sayısının çevremizdeki yol veya bilindik yerlerle sınırlı olmasıdır. Bu, yeni bilgilere-kelimelere ihtiyaç duyacağımız zamana kadar belirlediğimiz yer imgesini veya nesneleri (sadece kısa bir süre için) eşleştirebileceğimiz anlamına gelir. Çünkü devamlı bir öğrenme süreci içerisindeyiz. Bir konuşma veya sunum yapmak için veya kısıtlı bilgi birimlerini kısa vadeli geri getirilmesinde yeterli olabilir. Uzun süreli akademik öğrenme için bu yöntem yeterli değildir. Örneğin, Alman Edebiyatı dönemleri öğrenilmek isteniyorsa aşağıdaki cümleler oluşturulabilir: 1-Barok Dönemi (Barock), 2-Aydınlanma Dönemi (Aufklärung), 3-Klasik Dönem (Klassik), 4-Romantik Dönem (Romantik), 5-İzlenimcilik (Impressionismus)



Şekil 16. Yerleşim (Loci) Yöntemi Örneği

- 1-Auf einmal sitzt auf dem Couch ein Ritter aus der **Barockzeit**, 
- 2-Dieser Ritter will etwas **aufklären**... 
- 2-Auf dem Tisch steht in einer **klassischen** Vase eine Blume, 
- 3-Die mir ein **romantischer** Dichter geschenkt hat, 
- 4-Und auf dem Lampenschirm gibt es Bilder und **Impressionen** aus dem Urlaub in Samsun und Rize.

3.12. 3 Askı Kelime Yöntemi (PEG Methode- Das Zahl-Reim-System)

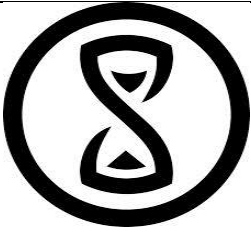
Bu yöntem de diğer bellek destekleyiciler gibi görselleştirme - imajla birleştirme ilkesiyle işlemektedir. İnsan beyni için görsel unsurları (özellikle bir hikaye içerisinde) kodlamak soyut içeriği kodlamaktan çok daha kolaydır. Almanca “Sayı – Kafiye Sistemi” olarak çevirebileceğimiz sistemde 1’den 9’ a kadar sayılar kullanılır. Her sayı kendi şekliyle veya sayının okunuşuna benzer kafiyedeki bir kelimeyle eşleştirilir. Böylece öğrenci seçtiği kelimeler ile bireysel bir liste yapabilir.

Askı kelime yöntemi birden fazla bellek destekleyici bir arada kullanıldığı için (askı kelime ve görsel imge) oldukça etkilidir. Zanden’e (1980:197) göre, askı kelime yöntemi serbest hatırlamaya kıyasla hatırlama oranını 3 kat arttırmaktadır (Akt: Ün, 1984). Bu yöntemde, örneğin “1” rakamı şeklinden dolayı “Ağaç” (Baum), “mum” (Kerze) ya da “Saman çöpü” (Strohalm) olabilir. Yine “1” rakamı fonetik açıdan değerlendirilebilir ve “Pein”, “Bein” sesleriyle eşleştirilebilir. Diğer rakamların görsel ve kafiye karşılığı aşağıdaki şekilde oluşturulabilir:

Şekil 17. Askı -Kelime Yöntemi Örneği

Rakam	A: Görsel Karşılığı (rakam-şekil ilişkisi)	B:Kafiye Karşılığı (sesletim benzerliği)
1 →	 Die Kerze Örnek cümle A: Im dunklen Zimmer fand ich die <u>Schildkröte mit einer Kerze...</u>	“Eins” için askı kelimeler : “Bein”- “Pein” Örnek cümle B: <u>die Beine</u> der Schildkröte waren miteinander verbunden.
2 →	 Der Schwan Örnek cümle A: An einem schönen Sommerabend schwamm der Schwan über den See, <u>plötzlich erschien unter dem Schwan ein gelbes Unterseeboot.</u>	“Zwei” için askı kelimeler Ei, Blei, auwei Örnek cümle B: <u>Das Unterseeboot verbraucht bleifreie</u> Benzin
3 →	 Die Handschellen Örnek cümle: A: Der Soldat kontrolliert <u>die Hyäne mit Handschellen</u>	“Drei” için askı kelimeler Brei, Schrei, frei Örnek cümle: B: frei, frei, lass mich frei, sagte der Hirsch zu <u>der Hyäne</u>

4 ➡	 Der Tisch Örnek cümle A: <u>Auf den Tisch</u> im Garten landete <u>ein Fallschirm</u>	“Vier” için içinaskı kelimeler: Tier, Bier, Gier Örnek cümle B: <u>Ein Tier</u> fliegt mit dem <u>Fallschirm</u>
5 ➡	 Die Hand Örnek cümle A: <u>Mit seiner Hand</u> zeigte er mir den <u>gelandegängigen Jeep</u>	“Fünf” için içinaskı kelimeler: Strümpf(e) Örnek cümle B: <u>Die Strümpfe</u> hatte ich im <u>gelandegängigen Jeep</u> vergessen
6 ➡	 Die Kirsche Örnek cümle A: <u>Das Hagelkorn</u> war so gross wie <u>eine Kirsche</u>	“Sechs” için içinaskı kelimeler: Keks, hex(e) Örnek cümle B: ein grosses <u>Hagelkorn</u> fiel auf die lange Nase der <u>Hexe</u>

7 →	 Die Fahne Örnek cümle A: Unter <u>der Fahne</u> vor dem Krankenhaus steht <u>ein Internist</u>	“Sieben” için içinaskı kelimeler: lieben, schieben Örnek cümle B: <u>Der Internist</u> versuchte das Auto zu <u>schieben</u>
8 →	 Die Sanduhr Örnek cümle A: Unter der <u>Leiche</u> fand der Polizist eine alte Sanduhr mit Blut	“Acht” için askı kelimeler: Nacht, Pracht Örnek cümle B: In dieser <u>Nacht</u> fand ich die <u>Leiche</u> meiner Katze
9 →	 Der Tennisschläger Örnek cümle A: Auf einem <u>Tennisschläger</u> brachte mein Bruder einen kleinen <u>Maulwurf</u>.	“Neun” için askı kelimeler: Scheune Örnek cümle B: Neben der <u>Scheune</u> bemerkte ich einen <u>Maulwurf</u> und Maulwurfshügel

3.12. 4 Anahtar Kelime Yöntemi (Die Schlüsselwortmethode)

Anahtar kelime yöntemi imajların kullanıldığı diğer yöntemlere benzemekle birlikte, bu yöntem bilgiyi doğru sırayla hatırlamak için kullanılmaz, özellikle yabancı dildeki kelimeleri öğrenmek için kullanılmakla birlikte çok çeşitli konu alanlarının kavram ve olguların öğrenilmesinde de kullanılabilir. Örneğin, ülkelerle başkentlerinin, söylenişleri birbirine yakın fakat anlamları farklı kavramların öğrenilmesinde bu yöntem kullanılabilir. Bellezza (1981) tarafından yapılan araştırmalarda anahtar kelime yönteminin eğitimde kullanılmasına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır (Senemoğlu, 2012:314) :

1. Anahtar kelime yöntemi araştırmaların tamamında öğrenmeye ve hatırlamaya olumlu etkide bulunmuştur.
2. Birçok farklı konu alanında etkili olarak kullanılabilmiştir.
3. Bu yöntem okuduğunu anlama ve öğrenme düzeyi düşük olan özel eğitime muhtaç çocuklarda da başarılı olarak kullanılmıştır.
4. Ayrıca bu yöntemin çocuklara öğretimi çok kısa zaman almaktadır.

“Anahtar kelime yöntemi, öğrenilecek olan kelimeyi çağrıştıran bir kelime ile söz konusu kelimenin anlamını anlatan görsel bir materyalin kullanılmasıyla oluşturulan bir bellek destekleyicidir” (Mastropieri, 2000). Anahtar kelime yönteminde yeni kelimeler anadildeki kelimelerle birleştirilir. Yabancı dildeki kelimenin anahtar kelime ile akustik açıdan benzeşmesi çok önemlidir. Bu yöntemle iki aşamalı olarak kelime öğrenilmektedir. İlk olarak hedef kelimeye sesletim açısından benzeyen bir kelimenin bulunması gerekir. Bu kelimenin bulunması öğrenci açısından zor olabilir, bu açıdan öğretmenler tarafından sunulması uygun olabilir. Anahtar kelime mümkün olabildiğince somut nesnelerden seçilmelidir. Sonraki aşamada hedef kelimenin anlamı ile anadildeki seçilen anahtar kelime görsel imaj kurgusuyla cümle içinde kullanılır.

1.Örnek:

Hedef Kelime: İngilizce “**duck**”, Almanca karşılığı : “**die Ente**”

Anadil: Almanca

Anahtar Kelime: **Der Dackel** : Av Köpeği

Örnek Cümle: Die Ente jagt den Dackel!



Şekil 18. “Duck” Kelimesi İçin “Anahtar Kelime Yöntemi” Görseli
(<http://www.endlessbrain.com>)

2.Örnek:

Hedef Kelime : Almanca “**Das Mehl**” / Türkçe karşılığı: “**Un**”

Anadil : Türkçe

Anahtar Kelime : “melemek”

Örnek cümle: **DAS MEHL**: “**Un** üstünde Kuzu **meli**yordu”.



Şekil 19. “Das Mehl” Kelimesi İçin “Anahtar Kelime Yöntemi” Görseli

3.Örnek:

Hedef Kelime: Almanca “**Das Korn**” / Türkçe Karşılığı: “**Tahıl Tanesi**”

Anadil : Türkçe

Anahtar Kelime : “**Korna**”

Örnek cümle: Das Korn: Tahıl tanesi bisikletin **kornasını** tıkamıştı, çalmıyordu..



Şekil 20. “Das Korn” Kelimesi İçin “Anahtar Kelime Yöntemi” Görseli

Sesletim açısından benzeyen kelime sayısı Almanca-Türkçe dilleri arasında pek fazla bulunmamaktadır. Araştırmada bu tür kelimeleri tespit etmek amacıyla Türk Dil Kurumu Almanca - Türkçe Sözlüğü incelenmiştir. Fonetik olarak sesletimleri benzeyen (51 kelime), ortografik açıdan yazılışları birebir aynı olan bazı kelimeler (34 kelime) şunlardır:

Tablo 1. Sesletim Açısından Benzeyen Kelimeler (Türkçe-Almanca) Listesi:

TÜRKÇE(Anahtar Kelime)	ALMANCA (Hedef Kelime)
Diş	Der Tisch-Masa
Korna	Das Korn-Tahıl Tanesi
Pulluk	Der Pflug- Pulluk
Ayfer	DerEifer-Gayret-Çaba, Coşku

Fal	Der Pfahl-Direk , <i>Fidan Sırığı</i>
Eksik	Essig- Sirke
Kurum	Krumm-Eğri , <i>Çarpık</i>
Melemek	Das Mehl -Un
Lavinya	Die Lawine -Çığ
Rezalet	Das Lazarett -Askeri Hastane
Amele	Die Lamelle -İnce Varak
Ladin	Der Laden- Dükkân, Mağaza
Kiraz	Krass-Büyük , <i>Kaba</i>
Kümelenme	Der Krümel- Kırıntı (Ekmek)
Kumar	Der Kummer- Dert Keder <i>Tasa</i>
Kıyma	Das Kyma-Süsleme Kabarta
Kariyer	Der Kurier- Haberci, <i>Ulak</i>
Kural	Krural- Bacakla <i>İlgili</i>
Kramp	Der Krapp- Kök Boyası
Kuzum	Kurzum-Kısacası Özetle
Kuşan	Kuschen-Köpek İçin Yatma <i>Uzanma</i>
Kusma	Der Kuss-Öpücük
Leke	Das Leck- Yarık <i>Çatlak</i>
Yine Al	Das Lineal -Cetvel
Mistik	Listig -Hileci , <i>Hilekar</i>
Okut	Die Obhut- Koruma <i>Himaye</i>
Erzak	Erzeigen-Göstermek <i>Açığa</i> <i>Vurmak</i>
Gerede	Das Gerede- Boş <i>Konuşma, Gevezelik, Dedikodu</i>
Süs	Süss-Tatlı Şekerli
Sümbül	Das Symbol-Simge, İşaret
Sene	Die Szene-Sahne

Ter	Der Teer- <i>Katran</i>
Terlik	Teerig - <i>Katranlı</i>
Terzi	Die Terz- <i>Müz. Üçlü</i>
Teke	Die Theke- <i>Tezgâh</i>
Tente	Die Tinte- <i>Mürekkep</i>
Kıraç	Der Tratsch- <i>Gevezelik</i>
Direk	Der Treck- <i>Göçmen Kafilesi</i>
Turp	Die Truppe - <i>Askeri Birlik</i>
Tüketmek	Die Tücke - <i>Hile, Kötülük</i>
Sandal	Der Zahnwahl- <i>Dişli Balina</i>
Zehir	Der Zephir- <i>Hoş Rüzgâr</i>
Cesur	Die Zäsur- <i>Mısrada Ara</i>
Sal	Die Zahl- <i>Sayı</i>
Zam	Zahm- <i>Evcil</i>
Ör	Das Öhr- <i>İğne Deliği</i>
Ferd	Das Pferd- <i>At</i>
Pes (Dedirmek)	Die Pest- <i>Veba</i>
Ölüm	Olim- <i>Vaktiyle, Eskiden</i>
Okul	Okkult- <i>Gizemli</i>
Okula	Das Okular- <i>Optik- Araçta Mercek</i>
Sesteş Kelimeler	
Engel	Der Engel- <i>Melek; (Mec.) Temiz, İyi Huylu Kimse</i>
Kulak	Der Kulak- <i>Varlıklı Eski Rus Köylüsü</i>
Tor	Das –Der Tor- <i>Kale, Gol</i>
Armut	Die Armut- <i>Zavallılık - Fakirlik, Yoksulluk,</i>
Hain	Der Hain- <i>Koru, Küçük Orman, Ağaçlık</i>
Nur	Nur (Adverb)- <i>Sadece,</i>

	<i>Yalnızca</i>
Ölen	Ölen (Verb)- <i>Yağ Sürmek; Kremlemek</i>
Pasta	Die Pasta - <i>Diş Macunu</i>
Tür	Die Tür - <i>Kapı</i>
Fakir	Der Fakir - <i>Yokluğa, Eziyete Kendini Alıştırmış Derviş; Büyücü</i>
Tabak	Der Tabak - <i>Tütün, Enfiye</i>
Sahne	Die Sahne - <i>Krema, Kaymak</i>
Name	Der Name - <i>Ad, İsim,</i>
Organ	Das Organ - <i>Organ, Uzuv</i>
Reis	Der Reis - <i>Pirinç</i>
Biber	Der Biber - <i>Kunduz, Kunduz Kürkü</i>
Ast	Der Ast - <i>Dal, Şube, Kol</i>
Kasten	Der Kasten - <i>Kutu, Sandık, Çekmece</i>
Alt	Alt - <i>Yaşlı, İhtiyar,</i>
Post	Die Post - <i>Mektup, Habe, Postane</i>
Seher	Der Seher - <i>Geleceği Gören Kimse; Peygamber</i>
Kur	Die Kur - <i>Kür; Rejim; Kaplıca Tedavisi</i>
Kalender	Der Kalender - <i>Takvim, Zaman Hesabı</i>
Amme	Die Amme - <i>Sütnine, Dadı</i>
Mine	Die Mine - <i>Maden Ocağı; Kurşun Kalemde, Tükenmez Kalemde İç</i>
Beste	Beste –(Adj.Superlativ) <i>En İyi</i>
Minder	Minder –Adj.- <i>Daha Az</i>
Dar	Dar (Prefix) <i>önek</i>

Heran	Heran (Adverb)- <i>Buraya, Beriye</i>
Kermes	Der Kermes - <i>Çiçek Boyası</i>
Kot	Der Kot - <i>Çamur, Pislik, Dışkı</i>
Mal	Das Mal, -Mal (Adverb)- <i>Defa, Kere, Kez; Anıt, İşaret</i>
Alp	Der Alp - <i>Kâbus, Karabasan</i>
Not	Die Not - <i>Sıkıntı, Güçlük, Çaresizlik,</i>

Anahtar kelime yöntemiyle kelime öğreniminde öğrencilerin kendi anahtar kelimelerini bulmaları, oluşturmaları daha yararlı olabilir. Çünkü bu süreçte öğrencinin bizzat bulduğu kelime uzun süreli belleğinde yer almaktadır, belli süreçlerden geçmiş anlamlandırılmıştır, dolayısıyla öğrenci kelime hazinesinden çağırabileceği bir kelimeye daha aşinadır. Çünkü o kelimenin öğrencinin kelime hazinesindeki yeri belirlidir ve öğrencideki anlamı nettir. King-Sears (1992) öğrencilerin öğrenecekleri yabancı kelimeler için kendi bellek destekleyicilerini oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere uygulayabilecekleri bazı adımlar sunmuşlardır. Bunlar;

- Kelimeyi tanımlama,
- Kelimenin tanımını açıklama,
- Anahtar kelimeyi(sesletim açısından benzeyen) bulma ve anahtar kelime ile yapılan bir eylemi, kurguyu hayal etme/ resim çizme,
- Anahtar kelime ile yabancı kelime arasındaki ilişkiyi düşünme,
- Kelimeyi öğrenene kadar etkileşimli resme çalışma.

Bademcioğlu (2005), yapmış olduğu bir çalışmada, İngilizcede “issue” kelimesini öğrenilmesi gereken hedef kelime olarak belirlemiştir. Bu kelime Türkçede “konu” anlamına gelmektedir. “Issue” kelimesine sesteş olarak Türkçede “iş şu” ifadesini

anahtar kelime olarak belirlemiştir. Daha sonrada, hedef kelimenin ve anahtar kelimenin yer aldığı bir zihinsel imge oluşturmuştur. Resim şu şekildedir: “Bakanlık Müsteşarı yeni açılacak bir ihale hakkında bilgi vermektedir. Sayın basın mensupları, özetle “İş Şu” (issue) diyerek “Konu” hakkında bilgiler sunmaktadır.” Bu görselde geçen “iş şu” açıklaması “issue” kelimesini hatırlatacak anahtar kelime görevi görmektedir.

3.13 Kelime Hazinesi Geliştirme ve Bellek Destekleyiciler ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

1980’li yılından itibaren ülkemizde de bellek destekleyiciler ile ilgili araştırma-uygulama çalışmaları yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak yabancı dil öğretiminde “Anahtar Kelime” yönteminin kullanımın etkileri ortaya çıkarılmıştır.

YELBAY, Y., 2011,“**Yabancı Dilde Bilgisayar Yazılımı ile Sözcük Öğrenimi -Bir Model Denemesi**”, adlı doktora çalışmasında, yabancı dil öğreniminde kullanılan kelime öğrenme yöntemlerindeki eksiklik ve yetersizliklerinin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla bir model geliştirilmeyi hedeflemiştir. Çalışmanın genel çerçevesini, dilbilim ve öğrenme kuramlarına dayalı ve çoklu ortamda öğrenim ilkelerini kapsayan bir sözcük öğrenme bilgisayar yazılımının geliştirilmesi oluşturmaktadır. Çalışmada deney ve kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılmıştır. 100 kelime 8 haftalık sürede öğretilmeye çalışılmıştır. Nicel veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından geliştirilen ön test, öğrenme biçimi envanteri, Parole adı verilen ve bu araştırma için geliştirilen bilgisayar yazılımı ve ön testin farklı iki zamanda daha uygulanmasından oluşan son test ve kalıcılık testleri oluşturmaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak da uygulamanın ardından öğrencilerle geliştirilen görüşmeler kullanılmıştır. Toplanan veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve sonuçlara bu şekilde ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Parole, yabancı dilde sözcük öğrenme amaçlı olarak kullanılabilecek etkili bir öğrenme modelidir, sözcükler bu model ile daha verimli ve daha kalıcı olarak öğrenilmektedirler. Cinsiyet etkeninin bu modelin etkinliği üzerinde bir etkisi yoktur.

Modeli daha uzun süre kullanan kişiler sözcükleri daha verimli ve daha kalıcı olarak öğrenmişlerdir.

KAYNAK, H., 2013,“**Kazara Kodlanan Duygu İçerikli Kelimeler İçin Tanıma Belleği: Duygusal Olumluluk, Heyecan Düzeyleri ve Yaşın Etkisi**”, adlı doktora çalışmasında duygusal içerikli kelimelerin duygusal olumluluk ve heyecan düzeylerinin yaşlı ve genç yetişkinlerde tanıma belleği ve liberal yanlılık üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bu amaçla, “Sinyal Tespit Teorisi” temel alınarak sürpriz bir eski/yeni tanıma göreviyle bellek performansı ölçülmüştür. Tanıma testi oturumunun sonuçlarına göre, genç katılımcılar yaşlılara göre daha iyi hatırlamışlardır; bu, yaşın tanıma belleği üzerindeki etkisini göstermiştir. Ayrıca, kelimelerin olumluluk düzeylerinin bellek performansı üzerindeki etkisi de anlamlı bulunmuştur. Diğer bir deyişle, pozitif içerikli kelimeler iki yaş grubunda daha iyi tanınmıştır. Ancak yaşlı katılımcıların özellikle pozitif içerikli kelimelere karşı bir liberal yanlılık içinde oldukları gözlemlenmiştir. Yaşla birlikte ortaya çıkan bu farklılık, katılımcılar kelimeleri doğrudan çaba olmadan, kazara kodladıklarında bile, yaşlıların iyi olma hallerini korumak adına duygularını düzenlediklerini göstermiştir.

KÖKSAL, O., 2012, “**İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Erişiyeye, Tutuma, Kelime Bilgisine Ve Kalıcılığa Etkisi**” adlı doktora çalışmasında İlköğretim 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test - son test kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi erişiyeye testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce dersi kelime testi ve yine İngilizce dersi kelime kalıcılık testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda bellek destekleyici strateji kullanımına yönelik öğrencilerin düşüncelerini nitel boyutta belirlemek için öğrencilere her ders sonunda tutturulan yansıtıcı günlük, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, toplam 56 öğrenci yer almıştır. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi erişilerine olumlu yönde etki etmiştir. Uygulanan bellek destekleyici strateji

deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerdeki kalıcılığı artırmıştır. Deney grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi ortalamaları kontrol grubu ile karşılaştırıldığında uygulanan bellek destekleyici strateji, deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerdeki kalıcılığı anlamlı düzeyde artırmıştır.

ARIKAN, B.E., 2012, “**Duygusal Yük Taşıyan Uyarıcıların Tanınmasında Uyarılmışlık ve Öncelikli Birleştirme Süreçlerinin Karşılaştırılması**”, adlı yüksek lisans çalışmasında uyarılmışlık düzeyleri farklılaşan nahoş ve nötr fotoğrafların, bu fotoğrafların sunuldukları bağlam çerçevesinde tanıma belleği performansını nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu amaçla gruplara, farklı uyarılmışlık düzeyleri ortaya çıkaran fotoğraflar gösterilmiştir. Katılımcılardan, her bir fotoğrafın sunum süresi iki grup için farklılaşacak şekilde sunulan fotoğraflara belirli bir süre bakmaları söylenmiş, bu fotoğrafları daha sonradan tanımalarının isteneceği belirtilmiştir.

Fotoğrafların bağlam içindeki (sade ve karışık liste) konumları farklılaştırılarak, bu farklılaşmanın tanıma üzerindeki etkilerini karşılaştırılmıştır. Bulgular, yüksek uyarılmışlık düzeyi ortaya çıkaran nahoş fotoğrafların, nötr olanlara göre sunum süresi ve liste koşuluyla incelenen bağlamdan bağımsız olarak daha iyi tanındıkları doğrultusundadır. Bu etki, fotoğrafların iki koşulda da görülmesinin pratik etkisine neden olabileceği düşünülerek yapılan gruplar arası analiz sonuçlarında da görülmüştür. Pratik etkisine ilişkin analizlerde ayrıca, nahoş fotoğraflara ve uzun sunum süresinde karışık liste koşuluna ilişkin tepki yanlılığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçları uyarılmışlık kuramı, ayırt edicilik kuramı, tepki yanlılığı ve duygusal bellek araştırmalarında deney desenlerindeki farklılaşmalar bağlamında tartışılmıştır.

AYDIN, M., 2010, “**İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi**”, adlı yüksek lisans çalışmasında sözel bellek destekleyicileri temele alan İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji öğretiminin, öğrenme sonuçlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel yöntemin ön test- son test kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırma; İlköğretim Okulu 5. sınıf şubelerinden bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları

bakımından birbirine denk iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırma toplam 66 öğrenci ile yürütülmüştür. Kontrol grubunda mevcut ilköğretim programında öngörülen şekilde öğretim sürdürülmüştür. Deney grubunda ise öğretim, sözel bellek destekleyicileri temele alan ders araç - gereçleri ve öğretim materyalleri ile sürdürülmüştür. Sınıf ortamında bu anlayışı temele alan değişikliklere gidilmiştir. Araştırma öncesi deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere Fen ve Teknoloji testi ve tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. 8 haftalık uygulama sonunda aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin veri toplama bu ön test ve son testlerden elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda elde edilen verilerin t- testi ile anlamlılık düzeylerine bakılmıştır. Bellek destekleyici stratejilerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi başarı testi puanları karşılaştırıldığında; erişim puanları bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Uygulanan denel işlem sonrası, öğrencilerin tutum ölçeği son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin son test tutum puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Uygulanan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilemiştir. Öğrencilerin sözel bellek destekleyiciler sayesinde öğrenilen bilgileri kolayca hatırlayabildikleri görülmektedir.

KORKMAZ, Ö., 2007, ,“**Ayrıntılama Kuramına Dayalı Bir Öğretimde Bellek Destekleyicilerin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi**”, adlı doktora çalışmasında, öğretimi ayrıntılama kuramı uyarınca ve kuramın önerdiği bilişsel strateji uyaranları kısmında bellek destekleyicilere yer verilerek oluşturulan tasarımın, başarıya ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 yarıyılında Ahi Evran Ün. Eğitim Fak. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üçüncü yarıyıl programında öğrenim gören 54 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Gruplara uygulama öncesinde ön test, uygulama sonunda son test, bitiminden üç hafta sonra da kalıcılık testi uygulanmıştır. Ön test ve kalıcılık testi için aynı test kullanılmış, son test olarak ise

denk farklı bir test kullanılmıştır. Deney grubunda ayrıntılama kuramı ve bellek destekleyiciler kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Yapılan varyans ve kovaryans analizleri sonucunda deneysel yöntemin, bilgi ve kavrama düzeylerinde başarıya ve bilgi düzeyindeki kalıcılığa, geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha çok katkı sağladığı, ancak uygulama ve analiz düzeyinde başarıya ve kavrama, uygulama ve analiz düzeyinde kalıcılığa katkısının geleneksel yöntemden farklı olmadığı bulunmuştur.

YILMAZ, H., 2007, **“Comparison of Teacher-Provided Keyword and Context Methodson Retention of Vocabulary”** adlı yüksek lisans çalışmasında, kelimelerin akılda kalıcılığı bakımından, öğretmen tarafından sağlanmış anahtar kelime metoduyla, bağlamsal metodun etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. İngilizce bilgisi başlangıç düzeyinde olan 84 öğrenci deneylere katılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grupların oluşturmak için iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada kullanılmak üzere 20 sözcük seçilmiştir. Yeni sözcüklerin sunumundan önce öğrencilere ön test uygulanmıştır. Kelimeler deney grubuna anahtar kelime metoduyla, kontrol grubuna ise bağlamsal metod kullanılarak öğretilmiştir. Yakın hatırlama ve tanıma testleri her iki gruba da uygulamadan hemen sonra verilmiştir. Uzun dönem hatırlamayı ölçmek için uzak hatırlama ve tanıma testleri, yakın testlerden beş hafta sonra yapılmıştır. Öğretmen tarafından sağlanmış anahtar kelime metodu ile bağlamsal metod arasındaki farkın analizi için t-test hesaplamaları, ön, yakın ve uzak testlerin sonuçlarında kullanılmıştır. Sonuç olarak, kelimelerin yakın ve uzak hatırlanması ve tanınmasında, öğretmen tarafından sağlanan anahtar kelime metodunun, bağlamsal metottan daha etkili olduğu saptanmıştır.

KÜTÜK, R., 2007, **“The Effect of Mnemonic Vocabulary Learning Strategy And Story Telling on Young Learners’ Vocabulary Learning And Retention”**, adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin kelime öğrenme ve öğrenilen kelimeleri akılda tutma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, anlamlı ve zengin içerikli materyal sunarak, öğrencilerin kelime öğrenmeye karşı motivasyon, ilgi, beğeni ve isteklerini geliştirmektir. Bu amaçla, hikâye anlatma yöntemi kullanılarak, mevcut müfredata hafıza geliştiren görsel imgeleme öğrenme stratejisi

uyarlanmıştır. Veri toplamak için, Kelime Bilgi Skalası, Motivasyon Envanteri, Tutum Testi uygulanmış ve röportajlar yapılmıştır. Sonuçlar içerik analizi ve yinelenmiş ölçümler için varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler uygulamanın olumlu sonuçları olduğunu ortaya koymuştur.

KILINÇ, A. R., 1996, **“The Effectiveness of Mnemonic Audio Visual in Teaching Content Words to EFL Students at A Turkish University”** adlı yüksek lisans çalışmasında yabancı dilde kelime öğretiminde anahtar sözcük yönteminin İşitsel-Görsel kullanımının etkililiği araştırılmıştır. Bu çalışmada 64 öğrenci ile birlikte çalışmıştır. Araştırmada iki grup oluşturmuş ve her bir gruba 20 hedef kelime vermiştir. Çalışma sonrasında yapılan başarı testinde ve iki haftalık sürenin ardından uygulanan kalıcılık testinde anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubunun sonuçlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç anahtar sözcük yönteminin kelime öğrenmede etkin bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

ÜN, K., 1984, **“Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğretilmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri”** adlı doktora çalışmasında yabancı dildeki kelimeleri öğretmek amacı ile anahtar sözcük yöntemini uygulamıştır. Yöntemin farklı uygulama biçimlerinin etkileri erişide önemli farklılıklara yol açmadığını tespit etmiş ve yöntemin öğretilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri görülmüştür. Araştırmacı çalışmasının sonunda bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin kullanılmasının yabancı dildeki sözcüklerin hatırlanma oranını yaklaşık yüzde yüze çıkarttığını belirtmiştir.

ÇURUM, D., 2010, **“Bellek Destekleyici İmge Yerleştirme Yönteminin Ardıl Çeviri Eğitiminde Etkisi”**, adlı yüksek lisans çalışmasında, sözlü çeviri eğitim sürecinde bellek destekleyici imge Yerleştirme Yönteminin öğrencilerin ardıl çeviri performansları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Hatırlanması gereken bilginin kodlanması ve düzenlenmesi için kullanılan bir bellek destekleyici olan bu yöntem, sözlü çeviride konuşmacının söyleminin içeriğini oluşturan bilgilerin aktarılacak üzere bellekte tutulması ve sözleri bittiği anda bellekten geri çağırılmasına yönelik olarak kullanılmıştır. Bu amaçla, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 3. sınıf öğrencileri

arasından rastgele seçilen bir örneklem grubunun hatırlama ve ardıl çeviri performanslarının ölçülmesine yönelik bir deney tasarlanmıştır. Kullanılan konuşma metinleri, imge oluşturma kapasitelerine göre, imge oluşturma gücü yüksek ve imge oluşturma gücü düşük olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Yerleştirme Yöntemi odaklı bir eğitim alan deney grubu ve geleneksel eğitim programına devam eden kontrol grubundan oluşan iki grup üzerinde ön test-son test deseni uygulanmıştır. Her iki grubun ön testlerde, ilerlemelerini takip etme amacıyla yapılan izleme testlerinde ve son testlerde aldıkları puanlar istatistiksel yollarla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, imge oluşturma gücü düşük metinlerin hatırlanması için Yerleştirme Yöntemini kullanan deneklerin ardıl çeviri performansında, kontrol grubuna oranla anlamlı fark olduğunu göstermiştir. İmge oluşturma gücü yüksek metinlerde ise Yerleştirme Yönteminin geleneksel eğitim yöntemi ile aynı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, Yerleştirme Yönteminin sözlü çeviri öğrencilerinin bellekte tutma ve geri çağırma performansını geliştirme açısından etkili bir bellek destekleyici olduğunu ortaya çıkarmıştır.

GÜR, Ö., 2010, **“Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Gülerek Öğrenmenin Başarıya Etkisi”** adlı doktora çalışmasında, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde gülmenin öğrenme başarısını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Kişinin gülerek ve eğlenerek yaptığı bir işten keyif alacağı, dolayısıyla yapacağı işin de daha verimli olacağı düşüncesinden yola çıkılmaktadır. Öğrenci kendini rahat hissettiği, mutlu olduğu, keyifli bir öğrenme ortamında bilgi edinme, bilgiyi işleme ve bilgiyi biriktirme işlevlerini de daha başarılı bir biçimde yerine getirecektir. Bu noktada öğrencinin özellikle duygusal yönüne hitap eden, onu mutlu kılan gülmeye yönelik etkinliklerin yoğun bir biçimde yer aldığı bir dersin önemi de ortaya çıkar. Kuşkusuz bu ortam öğrenim sürecinin belirleyici öğelerinden olan öğretmene de yeni işlevler yüklemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin gülmesi öğrenme sürecini olumlu etkiliyorsa, öğretmenden beklenen de öğrencilerin gülmesini sağlayabilmesidir. Bu görüşler çalışmada Almancayı yabancı dil olarak öğrenen bir grup yetişkin öğrenci ile yapılmış ve bu öğrencilerin öğrenme başarısını ve yeni ders biçimiyle ilgili görüşlerini içeren deneysel bir araştırmada tartışılmıştır. 128 ders saatini içeren ve bu süre içinde uygulanan derslerde gülme etkinliklerine yoğun bir

biçimde yer verilen bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, gülmeye dayalı bir öğretimin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Yurt dışında kelime öğretimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında, Condu, Marshall ve Miller (1986) öğrenme gücü çeken 12 yaşındaki toplam 64 öğrenci ile 4 farklı kelime öğretim yönteminin (anahtar sözcük yöntemi, görsel bağlam, cümle - deneyim bağlam yöntemi ve geleneksel yöntem) etkinliğini belirlemek amacı ile 3 deney ve 1 kontrol gruplu çalışma yapmışlardır. Öğrencilere beş hafta boyunca toplam 50 kelime öğretilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan çoktan seçmeli son test sonuçlarına göre, anahtar sözcük ve iki bağlam yönteminin kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin başarıları kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha yüksek çıkmıştır. Son testten 8 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre de anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrenilenlerin kalıcılık oranı diğer deney gruplarının yaklaşık iki kat ve kontrol grubunun kalıcılık düzeyinden 3 kat daha fazla çıkmıştır. Sonuç olarak, anahtar sözcük yöntemini kullanan deney grubu öğrencilerinin başarı ve kalıcılık testi ortalamaları diğer bütün gruplardan daha üstün çıkmıştır (akt: Köksal, 2012:73).

Ashoori ve Baleghizadeh (2010) başlangıç seviyesinde 44 kız öğrenci üzerinde doğal sınıf ortamında İngilizce kelimeleri hatırlama ve zihinde tutma eylemlerinde kelime listesi ve anahtar sözcük yönteminin etkilerini karşılaştırmışlardır. Rastgele seçilen 20 somut kelimededen oluşan İngilizce kelime listesiyle bunların yerine geçebilecek anahtar sözcükler ve Farsça karşılıkları hazırlanmıştır. Deney grubunda anahtar sözcük yönteminin öğrencilere açıklanmasından sonra, katılımcılardan anahtar sözcük yöntemini uygulamaları istenmiş, verilen anahtar sözcükleri kullanarak toplamda 20 kelimeyi (her oturumda 10 kelime) öğrenmeleri söylenmiştir. Buna karşın, kontrol grubundaki öğrencilerden alışılmış kelime listesini geleneksel şekilde çalışmaları istenmiştir. Uygulamanın ikinci oturumunun hemen ardından anlam geri çağırma testi yapılmıştır. Sonuçlar anahtar sözcük yönteminin geri çağırma ve hatırlama üzerinde kelime listesi yönteminden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Bu da anahtar sözcük yöntemi ile kelime öğrenen deney grubunun performansının geleneksel yöntemlerle

kelime öğrenen kontrol grubundan daha iyi olduğunu ortaya çıkartmıştır (akt: Köksal, 2012:78)

Bellek destekleyicilerle ilgili bu alan çalışmalarından çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Bellek destekleyiciler içinde genel olarak anahtar kelime yöntemi önemli yer tutmaktadır, genel anlamda bu tekniklerin bilginin kodlanmasında, istenilen bilgilerin geri getirilmesinde ve öğrenilen bilgilerin beyindeki kalıcılık oranlarına basit tekrar- ezber yöntemlerine nazaran anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Bu teknikler sadece yabancı dil öğretiminde değil fen bilimleri ve diğer sosyal bilimler alanlarındaki sözel bilgilerin öğretiminde de kullanılmış ve başarıya ulaşmıştır.

4.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın uygulanışı, modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın alt problemleri açıklanmış, ikinci bölümde ise dil ve kelime kavramları, kelime hazinesi ve geliştirilmesinin önemi, dil öğretim yöntemleri ve yöntemler içerisinde kelime hazinesi geliştirme çalışmaları üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde ise öğrenme, öğrenme kuramları, sinirdilbilimsel açıdan öğrenme, beyin ve bellek, hatırlama ve unutma, duyguların öğrenmedeki rolü, kelime öğretiminde bellek destekleyiciler üzerinde durulmuştur. Kişinin, bir bilgi birimini öğrenirken bu bilginin insan beyinde hangi süreçlerden nasıl geçtiği, bu esnada hangi hormonların bu süreçlerde nasıl etki ettiği belirtilmiştir. Limbik sistem içindeki amigdala ve hipokampus aktivitelerinin hatırlama sürecindeki önemi, duyguların bilginin uzun süreli hafızaya gönderilmesindeki kilit rolü ve kelimelerin kalıcılığına olumlu etkileri özellikle vurgulanmıştır. Çalışmanın yöntem bölümünde çalışmanın uygulama kısmı ve bu uygulamalardan çıkarılan bulgular, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yer almaktadır.

4.1 Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklemi

Bu çalışmada deneysel model olarak kontrol ve deney gruplu ön test-son test izleme modeli kullanılmaktadır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı I. ve II. öğretim programlarında da öğrenim gören 385 öğrenci araştırmanın evrenini, Anabilim Dalı, 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Güz yarıyılında öğrenim gören 2.ve 3. Sınıftaki 60 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Belirlenen 300 kelime 7 haftada, haftalık 50 dakikalık iki uygulama ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere uygulanan çalışmalardaki kelimeler belirlenen zaman aralıklarında kontrol listeleri ile test edilip hatırlama oranı belirlenmiştir. Bu testler sözlü ve yazılı olarak yapılmıştır. Toplanan veriler öğrenci çalışmaları izleme dosyalarına konulup, 7 günlük, 1 aylık ve 2 aylık süreleri içinde kelimelerin kalıcılık oranlarının tespiti yapılmıştır.

Verilerin analizlerinde T-Testi ve One-Way Anova testleri kullanılmıştır. Ayrıca yapılan uygulamaların öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımına etkilerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Oxford (1990: 293-296) tarafından hazırlanan “Dil Öğrenme Stratejileri” ölçeğinin Türkçe çevirisi (Yeşilbursa, 2000: 78-83) Almacaya uyarlanmış, bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri kapsayan 6 alt boyut ve 50 maddeden oluşan 5’li likert türü ölçek kullanılmıştır. “Dil Öğrenme Stratejileri” ölçeğinin Cronbach-Alfa değeri 0.91’dir.

Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Araştırma Modeli

DENEY GRUBU

GRUP	ÖN TEST	UYGULAMA	SON TEST	UZUN DÖNEM KALICILIK ORANI TESTİ
Deney Grubu	Kelime Testi	Duygusal uyarı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniği ile öğretim	Kelime Testi (uygulama bitimi sonrası 1.ay)	Kelime Kalıcılık Testi (uygulama bitimi sonrası 2.ay) Dinleme Testi (1.ay)
	Dil Öğrenme Stratejileri Testi		Dil Öğrenme Stratejileri Testi	

KONTROL GRUBU

GRUP	ÖN TEST	UYGULAMA	SON TEST	UZUN DÖNEM KALICILIK ORANI TESTİ
Kontrol Grubu	Kelime Testi	Klasik yöntem ile öğretim	Kelime Testi (uygulama bitimi sonrası 1.ay)	Kelime Kalıcılık Testi (uygulama bitimi sonrası 2.ay) Dinleme Testi (1.ay)
	Dil Öğrenme Stratejileri Testi		Dil Öğrenme Stratejileri Testi	

4.2 Araştırmanın Alt Problemleri

1-Araştırmanın birinci alt problemi, “Duygusal uyartı kullanımı ile Kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Almanca – Türkçe* son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

2-Araştırmanın ikinci alt problemi, “Duygusal uyartı kullanımı ile Kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun uygulamalar bitiminden 30 gün sonra kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Türkçe – Almanca* son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

3-Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Duygusal uyartı kullanımı ile Kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Almanca - Türkçe* son testinden 30 gün sonra yapılan *Almanca - Türkçe* uzun dönem (uygulama bitimi 2. Ayda) kelime kalıcılık testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

4-Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Duygusal uyartı kullanımı ile Kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan *Almanca - Türkçe* (Hatırlamaya dayalı) dinleme testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

5-Araştırmanın beşinci alt problemini deney ve kontrol gruplarına uygulamalar öncesi uygulanan “Dil Öğrenme Stratejileri” anketiyle ölçülen öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ile deneysel uygulamalar ve belirlenen süre sonunda uygulanan “Dil

Öğrenme Stratejileri” anketi sonuçlarına göre dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır? sorusu oluşturmaktadır

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sayısal Bilgiler

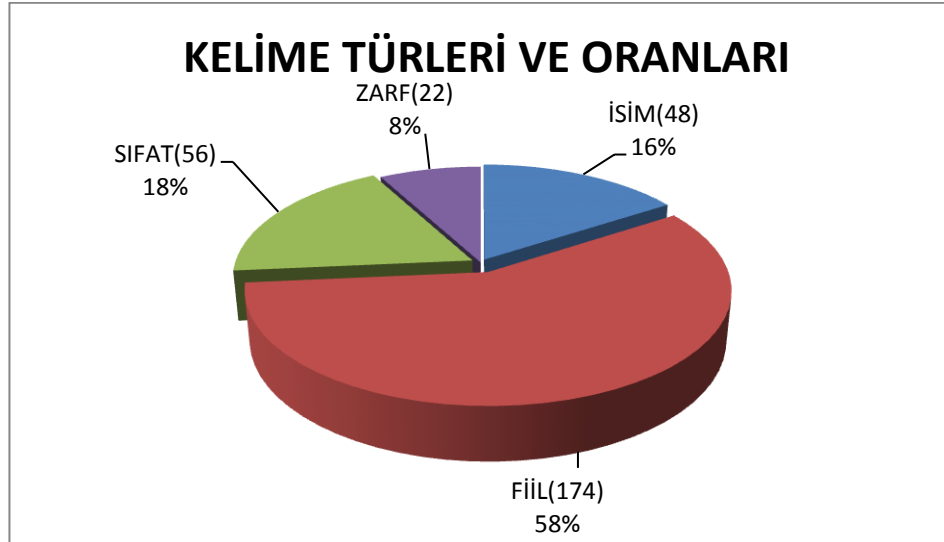
CİNSİYET		f	%
Deney Grubu	Kız	25	83
	Erkek	5	17
Kontrol Grubu	Kız	24	80
	Erkek	6	20
ÖĞRETİM PROGRAMI			
Deney Grubu	I.Öğretim	17	56,7
	II. Öğretim	13	43,3
Kontrol Grubu	I.Öğretim	16	53,2
	II. Öğretim	14	46,8
SINIF			
Deney Grubu	2. Sınıf	15	50
	3. Sınıf	15	50
Kontrol Grubu	3. Sınıf	30	100
YAŞ			
Deney Grubu	19-22 Yaş	11	36,7
	23-26 Yaş	16	53,3
	27- Yaş ve Üstü	3	10
Kontrol Grubu	19-22 Yaş	11	20
	23-26 Yaş	15	60
	27- Yaş ve Üstü	4	20
UYKU DÜZENİ			
Deney Grubu	5-6 Saat	4	13,3
	7-8saat	18	60
	9 Saat ve Üstü	8	26,7
Kontrol Grubu	5-6 Saat	2	16,6
	7-8saat	18	53,4
	9-Saat ve Üstü	10	30

Uygulama öncesi çalışmaya katılan öğrencilere beyin, öğrenmenin nörofizyolojik yapısı, hafıza, hipokampus’un uzun süreli bellekteki işlevi konularında slayt ve videolarla genel bilgilendirilme yapılmıştır. Merak ettikleri konulardaki sorular

cevaplandırılmıştır. Öğrencilere çalışmanın içeriğinin nasıl uygulanacağı ile ilgili yazılı bilgi verilmiştir. Okuyup çalışmanın içeriği, akışı hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin yeme, içme alışkanlıklarına ve uyku düzenlerine müdahale edilmemiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi ve sonrası çalışma için hazırlanmış olan testler uygulanmıştır.

4.2.1 Ön Teste İlişkin Veriler

Öğretilmesi hedeflenen kelimeler Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi A.B.D 3. Sınıf “Kelime Bilgisi” dersinde 3. Sınıflarda okutulmakta olan “Grundwortschatz Deutsch”- 2000 “Wörter des Deutschen in Alphabetischer Reihenfolge” kitabından alınmıştır. Bu testte zorluk seviyeleri dikkate alınarak tespit edilen 300 Almanca kelimenin anlamı tanımaya dayalı test türü ile istenmiştir. Kelimelerin Türkçe karşılıklarının kelime karşısında ayrılmış bölüme yazılması istenmiştir. Bu kelimeler türlerine göre şöyle dağılmaktadır.



Şekil 21. Kelime Türleri ve Oranları

“Wörter des Deutschen in Alphabetischer Reihenfolge” adlı ders kitabından seçilen kelimeler içinde fiiller testte % 58’lik bir orana sahiptir. Fiiller, bir durumu, oluşu, hareketi bildirmesi bakımından cümle içinde yönetici konumundadır. Bu bakımdan bu

tanıma testinde fiillerin oranı yüksektir. İsimleri miktar, şekil, renk, durum, biçim, hareket yönünden tanımlayan sıfatların oranı (%18) ve isimlerin oranı (% 16) birbirine yakındır. Fiillerin anlamını yer, zaman, durum ve miktar bakımından niteleyen kelimeler olan zarfların oranı ise % 8'dir.

4.2.2 Ön Testin Uygulanması

Yapılacak deneyler öncesinde grupların birbiri arasındaki benzeme oranlarının ortaya çıkartılması ön testin yapılmasıyla mümkün olmaktadır. Ön test ile elde edilen sayısal verilerle uygulama sonrasında son test sonuçları karşılaştırarak ortaya çıkacak farkın anlamlı olup olmadığı belirlenecektir. Deney grubunda uygulanan Duygusal uyarı kullanımı ile kelime öğretimi tekniğinin ne derece etkili olduğunu belirlemek amacı ile ön test ve son test ölçüm sonuçları değerlendirilmiştir. Asıl uygulama öncesinde pilot çalışma yapılmış, daha sonra deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, kontrol ve deney gruplarına ön test uygulanmıştır. Ön testin değerlendirilmesinde t- testi kullanılmış, test sonucunda yapılan analizlerde uygulamada kullanılacak olan 300 kelimenin bilinme oranının oldukça düşük olduğu (Deney Grubu: % 10,77, Kontrol Grubu:% 11,22) ve kelimelerin bilinme oranı bakımından kontrol ve deney grupları arasından anlamlı bir fark olmadığı ($p=0,66$) bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön testte bildikleri kelime sayısı ortalamasının 32 kelime olduğu (% 10,77); kontrol grubu öğrencilerinin bildikleri kelime sayısı ortalamasının 33 kelime olduğu tespit edilmiştir (%11,22).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Ortalamaları

Gruplar	N	Art. Ort	t	p
Deney Grubu Ön test	30	32,33	,44	,66
Kontrol Grubu Ön test	30	33,66		

$p>,05$

Uygulama öncesi her iki gruba uygulanan ön test ile elde edilen ortalamaların birbirine istatistiksel açıdan kabul edilebilir ölçüde yakın olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Veriler yorumlanırken iki grubun standart sapmalarının aynı olup olmadığını tespit etmek için anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Buna göre anlamlılık değeri 0,66'dır. Burada görülen değer 0,05'ten büyüktür. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğundan deney ve kontrol gruplarının ön test puan farkları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak deney ve kontrol grupları kelime anlamlarını bilme oranları bakımından eşit kabul edilebilirler.

4.3 Uygulama Süreci

Tablo 5. Uygulama Gün ve Saatleri

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
13.00-13.50 I.öğrt.1.grup	13.00-13.50 I.öğrt.2.grup			
				14.00-14.50 I.öğrt.2.grup
		15.00-15.50 I.öğrt.1.grup		15.00-15.50 (II.öğrt)
	17.00-17.50 (II.öğrt)			

Uygulamalar öncesi Fiziksel ve Psikolojik olarak hazırlık için öğrencilere nefes egzersizleri yaptırılmıştır. Her uygulama öncesi öğrencilere a4 kâğıtları dağıtılmıştır. Bu kâğıtlarda her kelime için bir çalışma alanı bulunmaktadır. Öğretilecek hedef kelime yüksek sesle öğretici tarafından yüksek sesle seslendirilmiş ve tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerden kelimenin ilk anlamının bulunması istenmiştir:

Hedef kelime: “entkommen”

Sözlük anlamı: “kaçıp kurtulmak”

Anlamın bulunmasından sonraki aşamada ilgili kelimenin anlamıyla ilgili hatıralar episodik- anısal bellekte taranır, akla gelen ilk “hatıra” genel olarak kişide en çok duygusal tepkiye sebep olan olayı, kişiyi, durumu içerir.



Şekil 22. Anısal Bellekteki Bilgileri Hatırlama Süreci

Hatırlama aşamasında öğrenciler duygusal olarak uyarılmıştır. Kelimenin anlamına göre bazı öğrencilerin gözlerinin yaşardığı, tüylerinin diken diken olduğu, sevindiği, üzüldüğü vb. duygusal tepkiler verdikleri gözlenmiştir. Bu duygu durumu kaybedilmeden, öğrenciden hatırlanan anıyı aktaracak şekilde hedef kelimeyi Almanca cümle içinde kullanması istenmiştir. Cümle kurulduktan sonra cümlelin karşısında ayrılan yere bu cümlede geçen konu, olay, kişi, yer, zaman ve duygu durumlarını içeren bilgiler kısa bilgiler şeklinde hatırlatıcı unsurları yazmaları istenmiştir. Bu bilgiler kurulan cümledeki hedef kelimenin hangi olay, durum veya kişiyle ilgili olduğunu gösterir ve hatırlama sürecinde önemli bir role sahiptir.

4.3.1 Örnek Uygulama:

1.Aşama: Hedef kelimenin duygu durumu içeren cümlede kullanımı: Hatırlanan anısal bilgi hedef kelimenin kullanıldığı cümle ile aktarılır.

2. Aşama: Hatırlatıcı unsurların yazılması: Bu aşamada anısal bilgiyi hatırlatacak “konu”, “kişi”, “yer”, “zaman” ve “duygu durumlarını” içeren kelimelerin yani hatırlatıcı unsurların yazılma işlemi yapılır.

Tablo 6. Çalışma Sayfası Örneği

	ÇALIŞMA SAYFASI - 1 -	TARİH:	SAAT:
		HATIRLATICI UNSUR	
1.1	Ich war den Hunden entkommen	Beyaz köpekler,	
1.1		*belediye binası önü, *-2 ay önce arabanın gelmesi	
1.2	Mein Onkel Ali war ziemlich geizig	Bayramlar, az harçlık,	
1.2		üzüldüm	
1.3	Caner war nicht in der Lage , die Rechnung zu bezahlen	Caner’in parası yoktu!	
1.3		Ailesi zaten zor durumda	
1.4	Gestern regnete es ununterbrochen	Yağmurda çok ıslandım,	
1.4		şemsiyemde yoktu, dün yağdı	
1.5	Es stellte sich heraus , dass Hülya Recht hatte	Hülya öğrenci Yurdunda suçlandı, hırsız sanıldı,	
1.5		çok üzgündü	

Kelime anlamı cümle içinde kullanılırken, öğrencilerden açık belleklerini kullanmaları istenmiştir: Episodik bellekte kaydedilmiş üzücü, şaşırtıcı, ürkütücü, sevindirici, her türlü duygu durumunu içeren olay, anı, yaşantı anısal bellekten çağrılarak cümle içinde kullanılmaktadır. Kelime anlamı ile ilgili anısal/anlamsal belleğimizdeki hatırlatıcı unsurları düşünme esnasında hedef kelimeyle ilgili bilgiler taranmakta, amigdala, talamus harekete geçmekte, ilgili kelimenin oluşturduğu fiziksel anlık tepkimeler (heyecan, terleme, ürkme, korkma, sevinme) de söz konusu olmaktadır

3.Aşama : “Kelime” – “Anlam” İlişkilendirilmesi: Hedef kelimeler cümle içinde kullanıldıktan sonra birinci kelimedden başlayarak hedef kelimenin altını çizilir. Cümlelerin anlamı ilgili kısma yazıldıktan sonra hedef kelimenin Türkçe karşılığının da altı çizilir:

	ÇALIŞMA SAYFASI - 1 -	TARİH: 14.10.2012 SAAT:14.00
		HATIRLATICI UNSUR
1.1	Ich war den Hunden <u>entkommen.</u>	*beyaz köpekler, *belediye binası önü, *-2 ay önce arabanın gelmesi
1.1	Köpeklerden <u>kurtulmuştum.</u>	
1.2	Mein Onkel Ali war ziemlich <u>geizig.</u>	*Bayramlar, *az harçlık, *üzüldüm
1.2	Ali amcam çok <u>cimriydi.</u>	
1.3	Caner war <u>nich tin der Lage</u> , die Rechnung zu bezahlen.	*Canerin parası yoktu! Ailesi zor durumda zaten
1.3	Caner hesabı ödeyecek <u>durumda değildi.</u>	
1.4	Gestern regnete es <u>ununterbrochen.</u>	*Yağmurda çok ıslandım, *şemsiyem de yoktu, *dün yağdı
1.4	Dün <u>aralıklı</u> yağmur yağdı.	
1.5	Es <u>stellte sich heraus</u> , dass Hülya Recht hatte.	*Hülya öğrenci Yurdunda suçlandı, *hırsız sanıldı, *çok üzgündü
1.5	Hülyanın haklı olduğu <u>ortaya çıktı.</u>	

4.Aşama: Kişisel Kontrol Öncesi Sesli ve Sessiz Tekrar ile Anlam Bağlarının Kuvvetlendirilmesi: Çalışma sayfasındaki cümleler her 10 kelime öğreniminden sonra sesli olarak anlam ilişkisi düşünülerek tekrar edilir, hatırlatıcı unsur okunur ve hedef kelime ile bağlantısı kuvvetlendirilir. Tekrar yapılırken onay sesleri veya hareketleri kullanılabilir. “Hıhı”, “evet”, “aynen”, ne yazık ki” gibi onaylama, reddetme içeren tepkiler kullanılabilir. Her 10 kelimenin sesli tekrarından sonra 1 kez de sessiz tekrarı yapılır. Hedef 10 kelimenin kodlanması ve anlamlandırılması sürecinde her kelime için ortalama 3 dakika ayrılmaktadır. Kişisel kontrol sürecine ortalama 30. dakikada

girilmektedir. Bu süreç aşağıdaki bileşenleri içermektedir: Kişisel Kontrol Öncesi Tekrar Süreci Bileşenleri:

- ❖ Hatırlatıcı unsuru tekrar işleme,
- ❖ Sesli tekrar (kişi kendi sesini duyacak kadar sesli okur),
- ❖ Sessiz tekrar,
- ❖ Onay sesleri (evet, ha evet, hmm, hıhı),
- ❖ Duygu ve tepki (düşünülen hatıranın verdiği her türlü duygusal tepki),
- ❖ Kelime karşılığını vurgulama.

5.Aşama: Kişisel Kontrol: Öğrenilecek kelimelerin kodlanma aşamasından sonra hatırlama oranını ölçmek amacıyla, her 10 kelimedenden sonra şablon halinde verilen kısımlara hedef kelimeler “Kontrol Listesi” isimli kâğıda yazılır.

Tablo 7. Kontrol Listesi Örneği

KONTROL LİSTESİ -1-		Tarih:	Saat:
1- O	O entkommen	:	
2- O	O geizig	:	
3- O	O in der Lage sein	:	
4- O	O ununterbrochen	:	
5- O	O sich herausstellen	:	

Kelimelerin Türkçe karşılığının yazım sürecinde kelimenin anlamıyla ilgili anı tekrar düşünülür, kullanılan hatırlatıcı unsur (ilgili kişi, olay, yer, zaman) hatırlanır ve anlama ulaşılır. Kelime anlamları yazıldıktan sonra çalışma sayfasından kelime anlamlarına sırayla bakılır. Doğru olan kelimenin önündeki dairenin içine artı ‘+’ işareti konur. Kelime anlamı yanlış tahmin edilmişse soru işareti ‘?’ konur.

Kişisel Kontrol Sürecinde Limbik Sistem İşleyişi

Kelimeyle ilgili anısal belleğimizde var olan hatıraları düşünme esnasında, o kelimeyle ilgili bilgiler taranır, Amigdala, Talamus harekete geçer, ilgili kelimenin oluşturduğu fiziksel anlık tepkimeler (heyecan, terleme, ürkme, sevinç) söz konusu olabilir. “Anılar ilk önce hipokampüste ve “epizodik anılar” la ilişkili limbik beyin yapılarında depolanırlar. Duygusal olaylar söz konusu olduğunda, amigdala episodik hafıza ile bu anıları birleştirmektedir. Böylece, anı hatırlandığında, orijinal duyumlar ve duygular devreye girmektedir” (Stickgold, 2002: 61). Olay sırasında oluşan duygusal tepki ne denli fazlaysa öğrenme de o kadar kuvvetli olabilecektir. Bu etkiyi amigdalanın düzenlediği bilinmektedir. Aşağıda kontrol süreci konsolidasyon döngüsü görselleştirilmiştir:



Şekil 23. Kelime Konsolidasyon Şeması

Bilginin Hatırlanması Esnasındaki Fizyolojik Değişimler

Öğrenci, hedef kelimeyi anısal-anlamsal bellekteki duygusal tepkiye kaynaklık eden, kendisini yakından ilgilendiren bilgiler ile (anıyı hatırlayarak) birleştirmektedir. Bu sebeple kelime ile anlamı arasında sağlam bir bağ oluşmakta ve bu bağ oluşturan kodlama aşaması limbik sistemdeki “Amigdala” harekete geçirilerek yapılmaktadır. Bu süreçte duygu uyarıcı, strese, sevince, şaşkınlığa yol açan uyaranlar bellekte daha çok yerleşmektedir. İç salgı bezinden salgılanan hormonlar, Amigdalayı devreye sokan nörotransmitterleri arttırmaktadır. Amigdala bu duygularla bağlantılı bu bilgileri hipokampüse kaydetmekte ayrıca transmitter salgı bölgelerinde artış yaşanmaktadır. Kesecik sayısında, Presinaptik uç sayısında artış ve Dendritik diken yapısında değişimler görülmektedir. <http://www.baskent.edu.tr/~nesrins/courses/tip106/04-Bellek.pdf>.

6. Aşama: Bilinemeyen Kelimelerin Yeniden Çalışılması: Bilinemeyen soru işaretli kelimeler için “**Bilinemeyen Kelimeler Çalışma Sayfası**” başlıklı bir A4 kâğıdına kelimenin ait olduğu soru numarası ve sıra numarası yazılır. Burada kurulacak cümleler ilkinden yani çalışma sayfasındaki cümlelerden farklı olmaktadır.

Bilinemeyen Kelimeler Çalışma Sayfası (1)	Tarih.....Saat.....
3: Er war in der Lage, mit dem Leiter zu sprechen.	
4: Deniz sprach ununterbrochen.	

Deney grubu öğrencilerinin uygulama süresinde kurdukları cümleler ve hedef kelimeyi kodlama sürecinde kullandıkları hatırlatıcı unsurlar ve Türkçe çevirileri öğrenci çalışma sayfalarından alınarak aşağıda örnek olarak verilmiştir. Öğrencilerin çalışma sayfaları ayrıca ekler kısmında sunulmuştur.

4.4 Deney Grubu 1.ve 7. Haftaları Arasındaki Uygulama Örnekleri

	ÇALIŞMA SAYFASI	TARİH: SAAT:
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 3	Als mein Grossvater starb in 2009, <u>tröstete</u> ich ständig meine Mutter. 2009 da dedem öldüğünde annemi sürekli <u>teselli ettim</u> .	Dedem,- 2009 da öldü. annemi teselli ettim.
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no:17	Als ich Kind war, <u>kämmte</u> meine Mutter meine Haare jeden Tag. Çocukken annem hergün <u>saçımı tarardı</u> .	Annem, -saçlarım ...
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no:8	Ich <u>irrte mich</u> in Sercan! Sercan hakkında <u>yanıldım !</u>	Haziran 2012 de 3 senelik arkadaşım Sercan hakkında yanıldım
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 4	R. Hoca <u>starrte</u> mich immer in der Vorbereitungsklasse <u>an</u> . R. Hoca hazırlık sınıfında bana hep <u>dik dik baktı</u> .	Ru. hocadan bir sene hoşlanmadım. Bana s. Yüzünden dik dik bakıp laf soktuğu için.
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no:52	Ich <u>wette</u> mit Gülay, dass ich abnehme. Gülayla kilo vereceğime <u>iddiaya girdim</u>	Gülay, Nazlı, 309 nolu yurt odası, ama sürekli yiyoruz.
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no:120	Gülay, Buket, und Tülay <u>haben spitze Zunge</u> Gülay , Buket ve Tülay <u>sivri dillidirler</u> .	2 yıldır onları tanıyorum.
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime	In Syrien wurden die Moscheen <u>demoliert</u>	Suriyedeki savaş. Cami

no:112		bombalandı.
	Suriyede camiler <u>yıkıldı.</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 229	İch <u>erhalte</u> meinen Erfolg <u>aufrecht</u> .	Kelime çalışmamdaki başarıım !!!
	Başarımı <u>devam ettiriyorum.</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 20	Bevor ich Kuchen backe, <u>siehe</u> ich <u>Mehl</u> .	İlk kez pasta yapmıştım. Ama beceremedim...
	Pasta yapmadan önce <u>un elerim.</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 24	İch <u>beklahte mich</u> über Preise von Essen bei Dekan.	Yemek paraları çok olunca şikayet ettik. Dekanlığa.
	Yemek paralarını Dekan'a <u>şikayet ettim</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 25	Als ich 20 jahre war, <u>kam</u> meine Grossmutter <u>ums Leben</u> .	Anneannem 2 yıl önce öldü ☹
	20 yaşındayken anneannem <u>öldü.</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 14	Meine Freunden <u>machten</u> mir <u>einen Jux</u>	Cüzdanımı bulamadım onu saklayıp, bana şaka yaptılar.
	Arkadaşlarım bana <u>bir şaka yaptı.</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 35	İch <u>deckte</u> immer <u>den Tisch</u> ! (Leider)	Evde sofrayı hep ben kurar, toplardım.
	Hep ben <u>masayı kurdum</u> (maalesef)	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 43	Meine Mutter <u>kränkte</u> mich immer über Prüfungen.	zayıf notlar, annemin söyledikleri karşısında gücendim.

	Annem beni hep sınav hakkında <u>gücendirdi.</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 47	İch <u>vernachlässige</u> meine Mutter	Annemi hiç aramıyorum
	Annemi <u>ihmal ediyorum.</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 82	Das Gericht hat Aziz Yıldırım <u>freigelassen</u>	Şike davası, başkan tahliye edildi.
	Mahkeme Aziz yıldırımını <u>serbest bıraktı</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 85	Es <u>misslang</u> unsrer Fussball Nationalmannschaft, Dänemark zu besiegen	1-1 berabere kaldık, yenemiyoruz.
	Milli takımımız danimarkayı yenmeyi <u>başaramadı</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 23	İch <u>kletterte</u> auf den Berg im Dorf	Köyde, yükseklik korkum vardı! , buna rağmen tırmandım,
	Köyde Dağa <u>tırmandım</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 11	Meine Freundin Sevda hatte mich <u>aufgeregt!</u>	Kız arkadaşım sevda, ilk buluşmamız,heyecanlıydım ...
	Kız arkadaşım Sevda beni <u>heyecanlandırdı</u>	
		HATIRLATICI UNSUR
Kelime no: 27	İch arbeitete <u>mit Leib un Seele</u> im Hotel	Otel, Bütün gücümle çalıştım,patron beni beğenmedi.
	Otelde <u>bütün benliğimle</u> çalıştım	

4.5 Uygulamaların Bitimi ve Son Testin Uygulanması

7 haftalık uygulamaların bitiminden 30 gün sonra kontrol ve deney gruplarına 300 kelimelik son test uygulanmıştır. Son testteki kelimelerin sıralamasında herhangi bir farklılık yoktur. Ön testteki kelimeler ve sıralaması değiştirilmemiştir. Deney grubunun son test sonuçlarına bakıldığında uygulamalar sonrası 30. günde bilinen kelimelerin aritmetik ortalamalarının 32 kelimedenden 237 kelimeye yükseldiğini görmekteyiz. Buna göre ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<,05$).

Tablo 8. Deney Grubu Ön test – Son test t – Testi Sonuçları

Gruplar	N	Art.Ort	t	p
Deney Grubu Ön test	30	32,33	-43,287	,00
Deney Grubu Son test	30	237,17		

$p<,05$

Kontrol grubunun son test sonuçlarına bakıldığında ise, bilinen kelimelerin aritmetik ortalamasının 33 kelimedenden 51 kelimeye yükseldiği görülmektedir. Bu veriye göre, ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<,05$). Ancak son test sonucu bilinen kelime sayısının deney grubundaki kadar artmadığı da görülmektedir.

Tablo 9. Kontrol Grubu Ön test – Son test t – Testi Sonuçları

Gruplar	N	Art.Ort	t	p
Kontrol Grubu Ön test	30	33,66	-6,22	,00
Kontrol Grubu Son test	30	51,13		

$p<,05$

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test t- testi sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin uygulamalar sonunda 1. ayda bilinen kelimelerin aritmetik ortalaması 237,17 kelime olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin bildikleri kelimelerin aritmetik ortalamasının ise 51,13 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($p= ,000$).

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Son test t – Testi Sonuçları

Gruplar	N	Mean	t	p
Deney Grubu Son test	30	237,17	40,46	,000
Kontrol Grubu Son test	30	51,13		

$p<,05$

Kalıcılık Testinin Uygulanması

Uzun süreli hatırlama, bir bilgi birimimin kazanımından sonra aradan göreceli şekilde uzun bir zaman geçtikten sonra söz konusu bilginin hala geri getirilebilir ve hatırlanır olmasıdır. Ön test – son test desenli deneysel modellen çalışmalarda, sadece son test ile veriler elde edilmesi uzun süreli hatırlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmede yetersiz kalmaktadır. “Bu nedenle uzun süreli hatırlamanın ölçülebilmesi için bir kalıcılık testi verilmeli ve bu son test ile kalıcılık testi arasında geçen süre en az uygulama süresi kadar olmalıdır” (Schmidt, 1992:207). Bu sebeple uzun süreli hatırlamayı ölçmek için hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu testler son uygulama sonrası 60. günde yapılmıştır.

4.6 Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Anketi Uygulanması

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme uygulamalarının öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımına etkilerinin olup olmadığını ölçmek ve özellikle de “Bellek” ve “Bilişsel Stratejileri”nin kullanım düzeylerinde uygulama öncesine göre

yükselme olup olmadığını belirlemek için “Dil Öğrenme Stratejileri” anketi uygulanmıştır. Ankette verilen maddelerin 1 - 9. sorular Bellek Stratejileri, 10 - 23.sorular Bilişsel Stratejileri, 24-29. sorular Telafi Stratejileri, 30-38. Sorular Üst bilişsel Stratejileri, 39-44. sorular Duyuşsal Stratejileri ve 45-50. Sorular ise Sosyal Stratejileri ölçmektedir. Strateji kullanım düzeyi belirleme aşamasında Oxford (1990)’un uyguladığı “Strategy Inventory for Language Learning” adlı envanter çalışmada kullanılmış derecelendirmeye göre strateji kullanımları “1,0 – 2,4” arası düşük seviyede kullanım, “2,5 – 3,4” arası orta seviyede kullanım, “3,5 – 5,0” arası çıkan değerler ise yüksek seviyede kullanım olarak kabul edilmiştir.

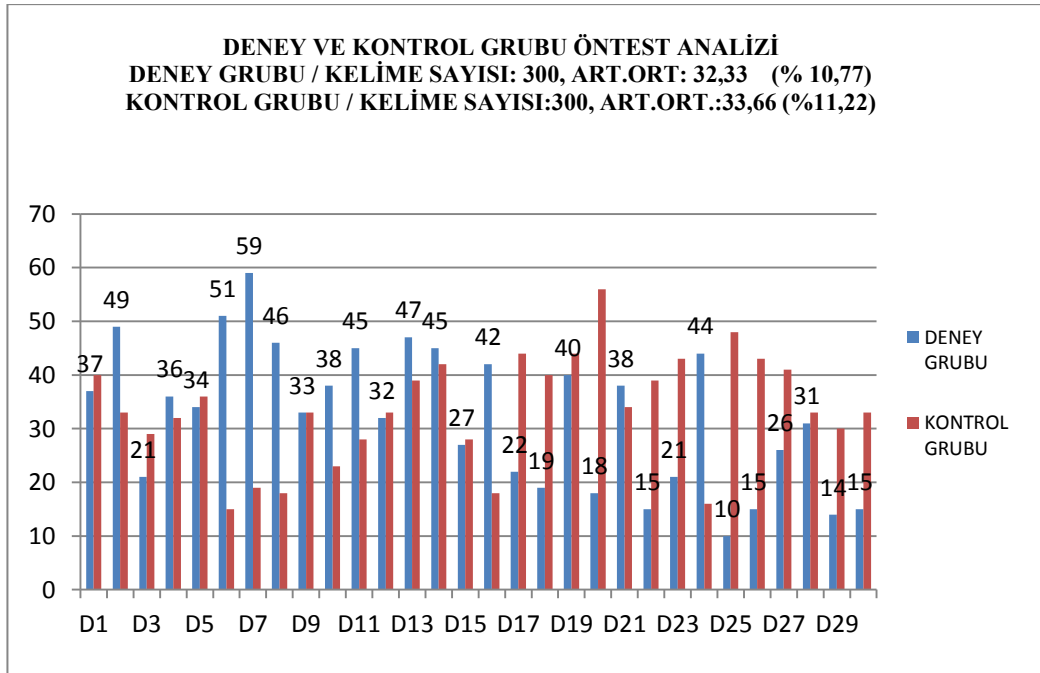
5. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

5.1 Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Analizleri

Deney ve Kontrol gruplarının kelime bilgisi açısından eşit düzeyde olup olmadıklarını belirlemek için 300 kelimelik kelime tanıma ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması yapılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespit etmek için bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır.

Şekil 24. Deney ve Kontrol Grupları Ön test Analiz Sonuç Grafiği

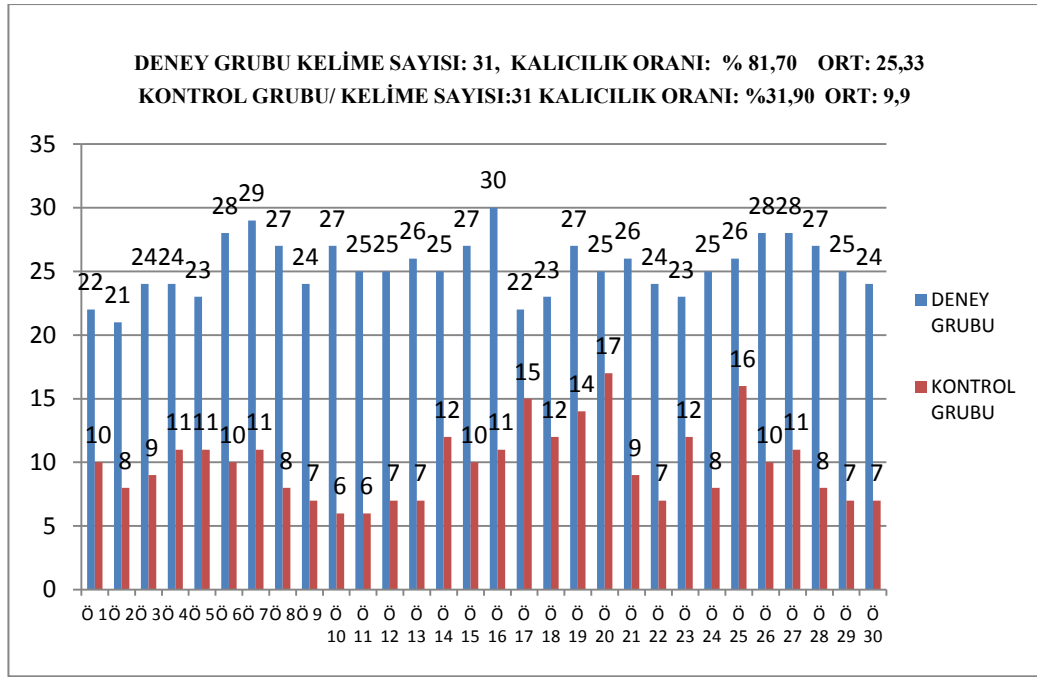


Ön test puanları karşılaştırılarak yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tanıma testinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu veriden yola çıkarak, uygulamalar öncesi seçilen grupların başarı seviyelerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Deney Grubu öğrencilerinin ($n: 30$) kelime testinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X} = 32,33$; Kontrol

Grubu öğrencilerinin (n:30) bu testten almış oldukları puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=33,66$ olmuştur.

5.2 Deney ve Kontrol Grupları 1. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Şekil 25. Deney ve Kontrol Grubu 1.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü



Tablo 11. 1.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları)

31 kelime (Fiil Sayısı: 22, Sıfat Sayısı: 5, İsim Sayısı: 3, Zarf Sayısı: 1)

VERB		ADJEKTIV	NOMEN	ADVERB
sich lohnen	mahnen	lebhaft	Das Lastschiff	Mit Leib und Seele
trösten	sich kämmen	unangenehm	Die Lippe	
liegen an	spüren	wertvoll	Die Labilität	
abladen, sich abladen	Mehl sieben	wütend		
langwierig	Praktikum machen	langwierig		
Sich irren in	klettern			
Pech haben	Sich beklagen			
anstarren	Ums Leben kommen			
aufregen- sich aufregen	Sich gewöhnen			
Jux machen	Jmdn zu etw.			

	bekehren			
giessen	jucken			

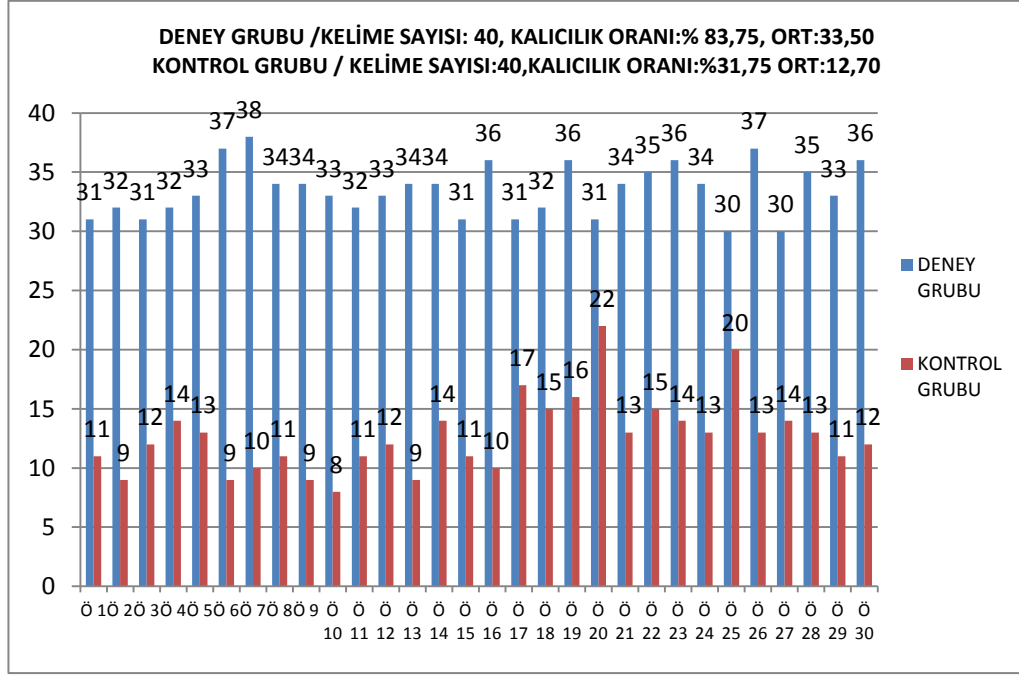
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grupları 1. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	30	25,33	23,18	,000	2,18	,39
Kontrol	30	9,90			2,91	,53

Çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerine her hafta 50 dakika süren 2 uygulama yapılmıştır. Yapılan kalıcılık oranı ölçüm testi öğrencilere haber verilmeden uygulanmıştır. Birinci hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre, ilk uygulama sonrası deney grubunda öğretilmesi hedeflenen 31 kelimenin % 81,70'i (25 kelime) hatırlanabilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin 1.ve 2. uygulamaları sonrası 1.hafta tanıma testi kalıcılık ortalaması $\bar{X}=25,33$ ' tür. Deney grubunda tanınan kelime sayısı en yüksek 30, en az 21 kelime olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin 1. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}=9,90$ olarak ölçülmüştür ve 31 kelimenin %31,90'ı hatırlanabilmiştir. Kontrol grubunda en yüksek tanıma oranı 17 kelime, en düşük tanıma oranı 6 kelime ile gerçekleşmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkına göre ($p<0,05$) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney grubu öğrencileri uygulanan Duygusal Uyarı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniğine dayalı etkinlikler ile klasik yöntem kullanılan kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırıldıklarında % 49,80 daha fazla oranda kelime kalıcılığı (deney grubu öğrencileri ortalama 15 kelime daha fazla hatırlamaktadır) elde etmişlerdir.

5. 3 Deney ve Kontrol Grupları 2. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Şekil 26. Deney ve Kontrol Grubu 2. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü



Tablo 13. 2.Hafta Kelime Listesi (kelime türü ve sayıları)

40 kelime (Fiil sayısı:28, sıfat sayısı: 6, isim sayısı: 4 zarf sayısı: 2)

VERB		ADJEKTIV	NOMEN	ADVERB
klären	bekümmern	betrübt	Der Laie	feindselig
vorziehen	auswandern	gut gelaunt	Der Jasager	durcheinander
verschieben	Glimpflich davonkommen	verdutzt	Der Friedensnobelpreis	
den Tisch decken	Sich erübrigen	kalkweiss	Die Zugvögel	
auflösen	wetten	witzig		
verknüpfen	randalieren	übertrieben		
kosten	provozieren			
überkochen	Sich kratzen an			
kränken	ansehen			
jagen	gestehen			
verhaften	entkommen			
vernachlässigen	behaupten			
Die Aufmerksamkeit richten auf	abschneiden			
betonen	überhören			

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grupları 2. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri Independent – Samples T- Testi Sonuçları

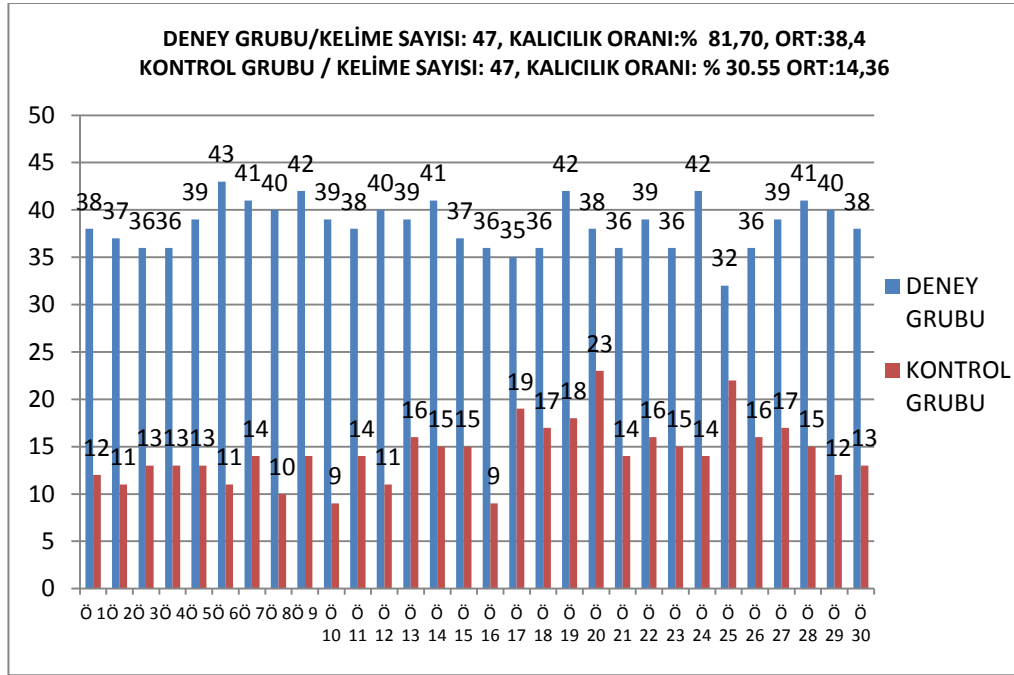
Gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	30	33,5	29,3	,000	2,21	,40329
Kontrol	30	12,7			3,18	,58161

2. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre 3. ve 4. uygulama sonrası deney grubunda öğretilmesi hedeflenen 40 kelimenin % 83.75'i (33 kelime) hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 3.ve 4. uygulama sonrası 2. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}$ =33,50 dir. Deney grubunda en yüksek tanıma oranı 38 kelime, en düşük tanıma oranı 30 kelime ile gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 2. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}$ = 12,70 olarak ölçülmüştür ve 40 kelimenin % 31,75'i hatırlanabilmiştir. Kontrol grubunda en yüksek tanıma oranı 22 kelime, en düşük tanıma oranı 8 kelime ile gerçekleşmiştir.

Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlıdır ve bu fark deney grubu lehinedir. Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları ile klasik yöntem kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldıklarında deney grubunun % 52 daha fazla oranda kelime kalıcılığı (deney grubu öğrencileri 21 kelime daha fazla hatırlamaktadır) elde ettiği görülmektedir.

5.4 Deney ve Kontrol Grupları 3. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Şekil 27. Deney ve Kontrol Grubu 3.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü



Tablo 15. 3.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları)

47 kelime (Fiil sayısı:27, sıfat sayısı: 9, isim sayısı: 10, zarf sayısı: 1)

VERB		ADJEKTIV	NOMEN	ADVERB
erledigen	schiefes Gesicht machen	ausgeglichen	die Tüte	vergeblich
versunken sein in				
Sich auskennen in	sich in Gang setzen	absehbar	der Verkehrsknotenpunkt	
zittern	ausser Atem sein	ständig	Die Lohnerhöhung	
seufzen	den Mut halten	aussergewöhnlich	Die Waise	
freilassen	sich Sorgen machen	ungewöhnlich	das Gift	
Die Geduld verlieren	hassen	gemütlich	die Wiese	
gelingen	einfallen	spannend	der Hafen	
misslingen	sich unterscheiden	nachlässig	die Hütte	
Gang und Gäbe sein	wagen	kostbar	der Missmut	

zudrehen	demolieren		der Gebrauchtwagen	
schütteln	erste Geige spielen			
sich den Kopf zerbrechen	zur Sache kommen			
spitze Zunge haben	empören			

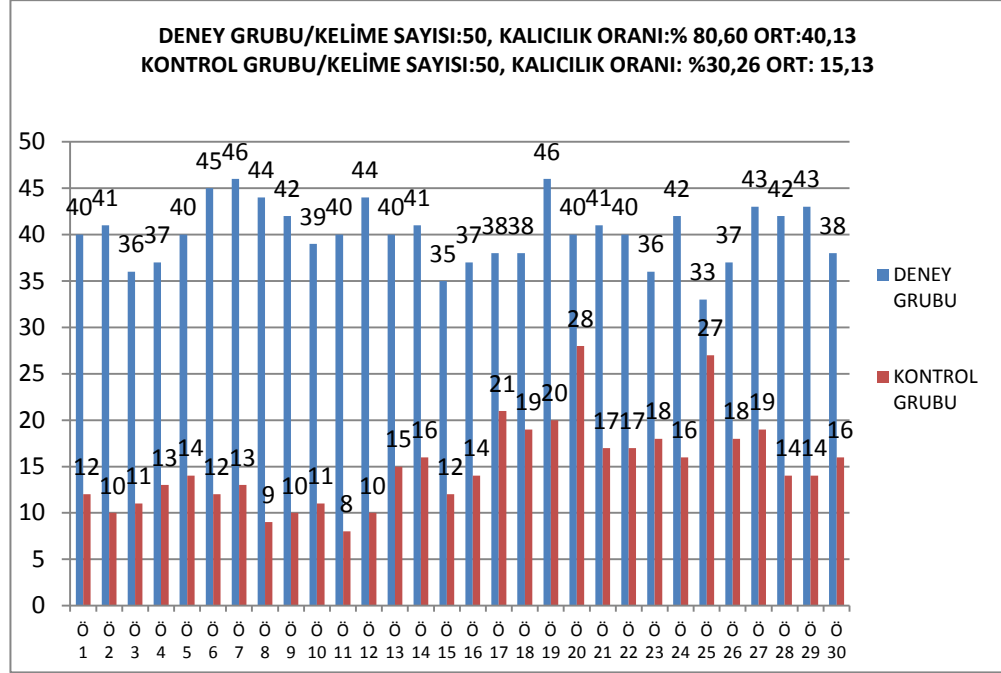
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grupları 3. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	30	38,4000	31,446	,000	2,54070	,46387
Kontrol	30	14,3667			3,32683	,60739

3. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre, 5. ve 6. uygulama sonrası deney grubunda öğretilmesi hedeflenen 47 kelimenin % 81.70'i (38 kelime) hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 5.ve 6. uygulamaları sonrası 3.hafta tanıma testi kalıcılık ortalaması $\bar{X}$ =38,40 dir. Deney grubunda en yüksek tanıma oranı 43 kelime, en düşük tanıma oranı 32 kelime ile gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 3. Hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}$ = 14,36 olarak ölçülmüştür ve 47 kelimenin % 30,55'i hatırlanabilmiştir. Kontrol grubunda en yüksek tanıma oranı 23 kelime, en düşük tanıma oranı 9 kelime ile gerçekleşmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlıdır ve bu fark deney grubu lehinedir. 3. hafta da kelime sayısı artırılmış, uygulama süresi aynı kalmıştır. Buna rağmen öğrencilerin daha fazla kelime öğrendikleri de görülmektedir. Duygusal uyarı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları ile klasik yöntem kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldıklarında deney grubunun % 51,15 daha fazla oranda kelime kalıcılığı (deney grubu öğrencileri 24 kelime daha fazla hatırlamaktadır) elde ettiği görülmektedir.

5.5 Deney ve Kontrol Grupları 4. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Şekil 28. Deney ve Kontrol Grubu 4.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü



Tablo17. 4.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü Ve Sayıları)

50 kelime (Fiil sayısı:27, sıfat sayısı: 7, isim sayısı: 14, zarf sayısı: 2)

VERB	ADJEKTIV	NOMEN	ADVERB
den Bedarf decken	verbilligen	vakant	Der Hain
verfügen	vorherrschen	köstlich	der Nachtisch
vergehen	bluten	linkisch	die Wange
einen Blick werfen	pfänden	hölzern	die Frucht
auf Draht sein	Rechnung begleichen	kostenlos	der Betrag
ergrünen	basteln	roh	das Ergebnis
drängen	ausser Betrieb sein	deprimiert	der Staubsauger
einführen	reichen		die Besorgung
dran sein	Entscheidung treffen		der Draht
fort sein	einschränken		der Ertrag
erkennen	ein Ergebnis zeitigen		das Kor n
über jmdn staunen	blitzen		Der Beschluss

	verschwinden		die Durchfahrt	
	in Frage kommen		der Deckname	

Tablo 18. Deney Ve Kontrol Grupları 4. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri
Independent –Samples T- Testi Sonuçları

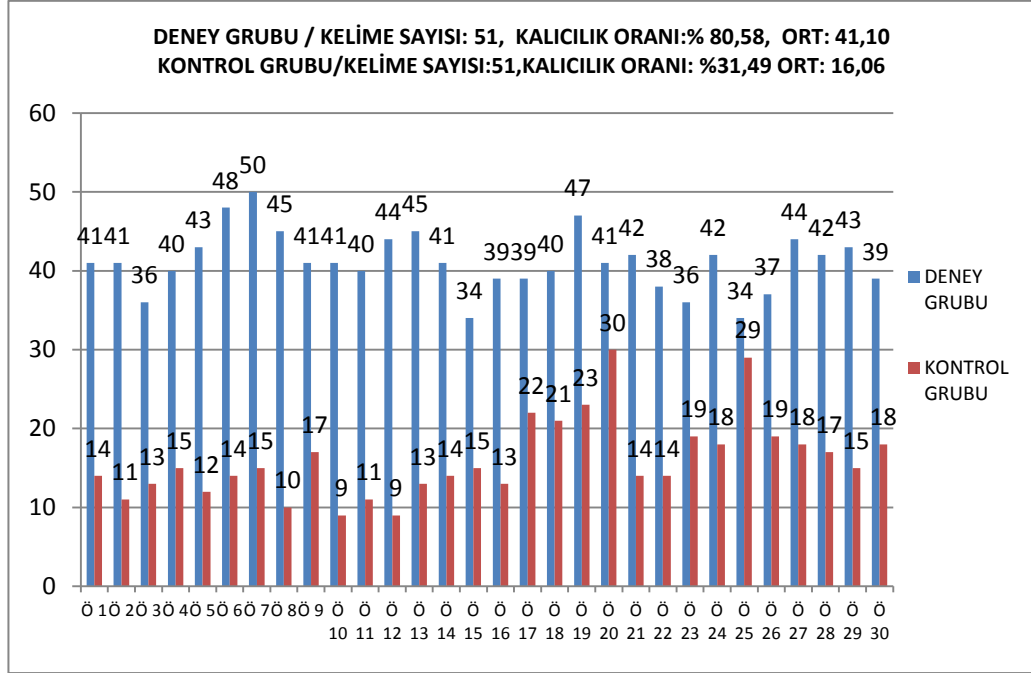
gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	30	40,13	23,64	,000	3,25	,59
Kontrol	30	15,13			4,79	,87

4. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre 7. ve 8. uygulama sonrası deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 50 kelimenin %80.60'ı (40 kelime) hatırlanabilmektedir. Deney grubu öğrencilerinin 7.ve 8. uygulamaları sonrası 4. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}=40,13$ 'tür. Deney grubunda en yüksek kalıcılık oranı 46 kelime, en düşük kalıcılık oranı 33 kelime ile gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 4. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}= 15,13$ olarak ölçülmüştür ve 50 kelimenin % 30,26'sı hatırlanabilmektedir. Kontrol grubunda en yüksek kalıcılık oranı 28 kelime, en düşük kalıcılık oranı 8 kelime ile gerçekleşmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı ($p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlıdır ve bu fark deney grubu lehinedir. 4. haftada da kelime sayısı artırılmış 50'ye çıkarılmıştır, uygulama süresi aynı kalmıştır. Buna rağmen öğrencilerin daha fazla kelime öğrendikleri de görülmektedir.

Duygusal uyarı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları ile klasik yöntem kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldıklarında deney grubunun % 50,34 daha fazla oranda kelime kalıcılığı (deney grubu öğrencileri 25 kelime daha fazla hatırlamaktadır) elde ettiği görülmektedir.

5.6 Deney ve Kontrol Grupları 5. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Şekil 29. Deney ve Kontrol Grubu 5. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü



Tablo 19. 5.Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları)

51 kelime (Fiil sayısı: 26, sıfat sayısı: 10, isim sayısı: 8, zarf sayısı: 7)

VERB		ADJEKTIV	NOMEN	ADVERB
kapieren	erringen	keck	der Schutt	dann und wann
per Anhalt fahren	auslöschen	opferbereit	Der Spitzname	taktvoll
auf und davon sein	jmdn angreifen	stoisch	die Vergeblichkeit	vergebens
donnern	zur Erde blicken	neidisch	das Opfer	zunehmend
abnehmen	verbergen	niedlich	der Preis	anzüglich
jmdn anmachen	festigen	abgeschlossen	die Ansicht	beim ersten Anblick
schrubben	sich ausziehen	ängstlich	der Schutt	per Anhalt
ausgeben	abladen	einzig	der Makler	
korrigieren	aufwischen	redlich		
jmdm zugeneigt sein	beladen	vorherrschend		
aufsetzen	belohnen			
Auskunft erteilen	anzünden			
überraeden	in Angriff nehmen			

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grupları 5. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri
Independent –Samples T- Testi Sonuçları

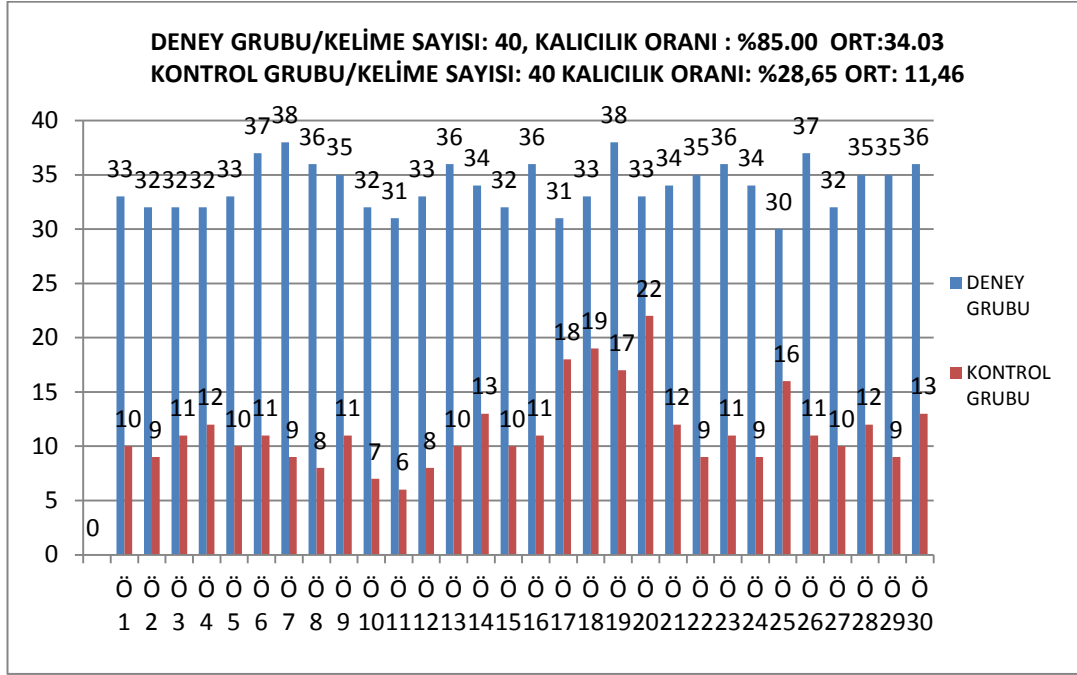
Gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	30	41,1000	21,563	,000	3,78153	,69041
Kontrol	30	16,0667			5,11208	,93333

5. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre 9. ve 10. uygulama sonrası deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 51 kelimenin % 80.58'i (41 kelime) hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 9.ve 10. uygulamaları sonrası 5. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}=41,10$ dur. Deney grubunda en yüksek kalıcılık oranı 50 kelime, en düşük kalıcılık oranı 34 kelime ile gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 5. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}= 16,06$ olarak ölçülmüştür ve 51 kelimenin % 31,49'u hatırlanabilmiştir. Kontrol grubunda en yüksek kalıcılık oranı 30 kelime, en düşük kalıcılık oranı 9 kelime ile gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki kalıcılık testi sonucu sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 5. haftada kelime sayısı artırılmış 51'e çıkarılmıştır.

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları ile klasik yöntem kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldıklarında, deney grubunun % 49,09 daha fazla oranda kelime kalıcılığı (deney grubu öğrencileri 25 kelime daha fazla hatırlamaktadır) elde ettiği görülmektedir.

5.7 Deney ve Kontrol Grupları 6. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Şekil 30. Deney ve Kontrol Grubu 6.Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü



Tablo 21. 6. Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü Ve Sayıları)

40 kelime (Fiil Sayısı: 22, Sıfat Sayısı: 10, İsim Sayısı: 5, Zarf Sayısı: 3)

VERB		ADJEKTIV	NOMEN	ADVERB
aufrechterhalten	das Wort ergreifen	außergewöhnlich	die Apfelsine	insgeheim
dauern	abtrocknen	vermisst	der Besen	eilends
im Gedächtnis behalten	vertilgen	krumm	die Quittung	aufs Haar
aufhören mit	Stoffe sprühen	listig	die Instanz	
vermeiden von	die Meinung vertreten	unbeholfen	der Anzug	
gehören	betrachten	vehement		
beschliessen	im Auge behalten	munter		
befehlen	Stipendium erhalten	rüstig		
begleiten	hinunterschlucken	hübsch		
aussterben	enttäuschen	blass		
bemerken	anstellen			

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grupları 6. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri
Independent –Samples T- Testi Sonuçları

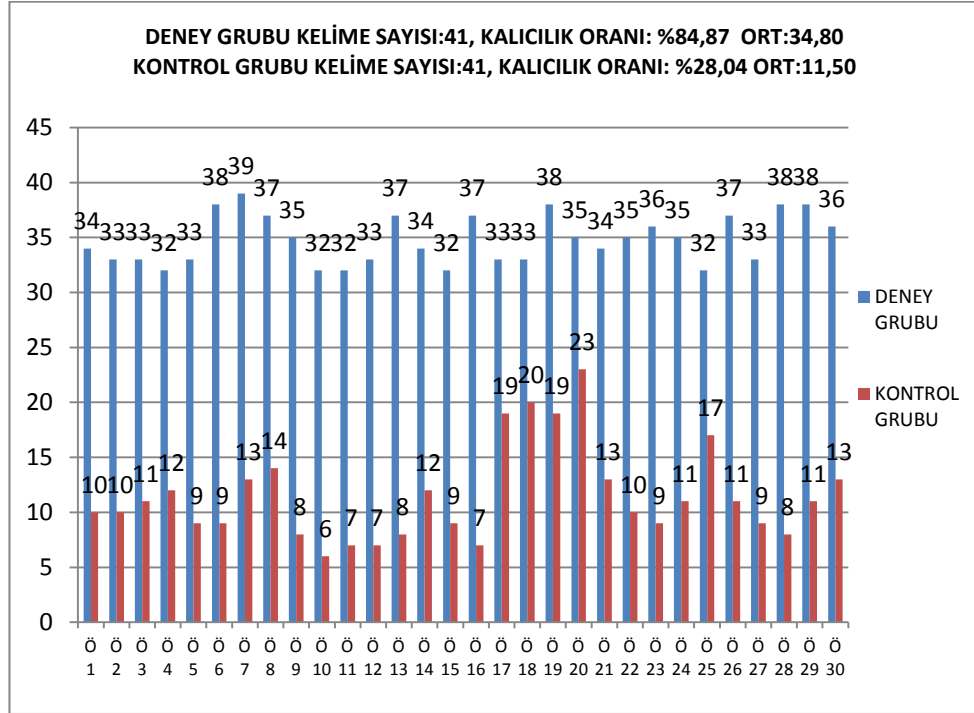
Gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	30	34,0333	29,177	,000	2,17324	,39678
Kontrol	30	11,4667			3,63634	,66390

6. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre 11. ve 12. uygulama sonrası deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 40 kelimenin % 85,00'i (34 kelime) hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 11.ve 12. uygulamaları sonrası 6. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}=34,03$ tür. Deney grubunda en yüksek kalıcılık oranı 38 kelime, en düşük kalıcılık oranı 30 kelime ile gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 6. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}=11,46$ olarak ölçülmüştür ve 40 kelimenin % 28,65'i hatırlanabilmiştir. Kontrol grubunda en yüksek kalıcılık oranı 22 kelime, en düşük kalıcılık oranı 6 kelime ile gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki kalıcılık testi sonucu sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). 6. Haftada öğretilmesi hedeflenen kelime sayısı 40 olmuştur.

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları ile klasik yöntem kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldıklarında deney grubunun % 56,35 daha fazla oranda kelime kalıcılığı (deney grubu öğrencileri 22 kelime daha fazla hatırlamaktadır) elde ettiği görülmektedir. Burada ulaşılan kalıcılık oranı (% 56,35) diğer uygulama sonuçlarına göre ikinci en yüksek düzeydir (en yüksek kalıcılık oranı 7. hafta da elde edilmiştir).

5.8 Deney ve Kontrol Grupları 7. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü ve Independent – Samples T- Testi Sonuçları

Şekil 31. Deney ve Kontrol Grubu 7. Hafta Kalıcılık Oranı Ölçümü



Tablo 23. 7. Hafta Kelime Listesi (Kelime Türü ve Sayıları)

41 kelime (Fiil sayısı:23, sıfat sayısı: 9, isim sayısı: 4 zarf sayısı: 5)

VERB		ADJEKTIV	NOMEN	ADVERB
Ertrag	misbrauchen	bieder	der Einbaum	vom Fleck weg
ersteigern				
kauen	verehren	eigensinnig	die Backe	aufs geratewohl
vertieft sein	sich fürchten	einfaltig	die Eigenschaft	in gutem Glauben
demütigen	verschwenden	strikt	Der Irrtum	um ein Haar
von Bedeutung sein	erschöpft sein	raffiniert		der Schlag (mit einem)
Leistung erbringen	sich festlegen	tüchtig		
erwähnen	überlisten	abgezehrt		
empört sein	geradestehen für	hervorragend		
besitzen	verewigen	atemberaubend		
-jmdm knallen	gesagt sein			
abstehen	vertagen			
empören				

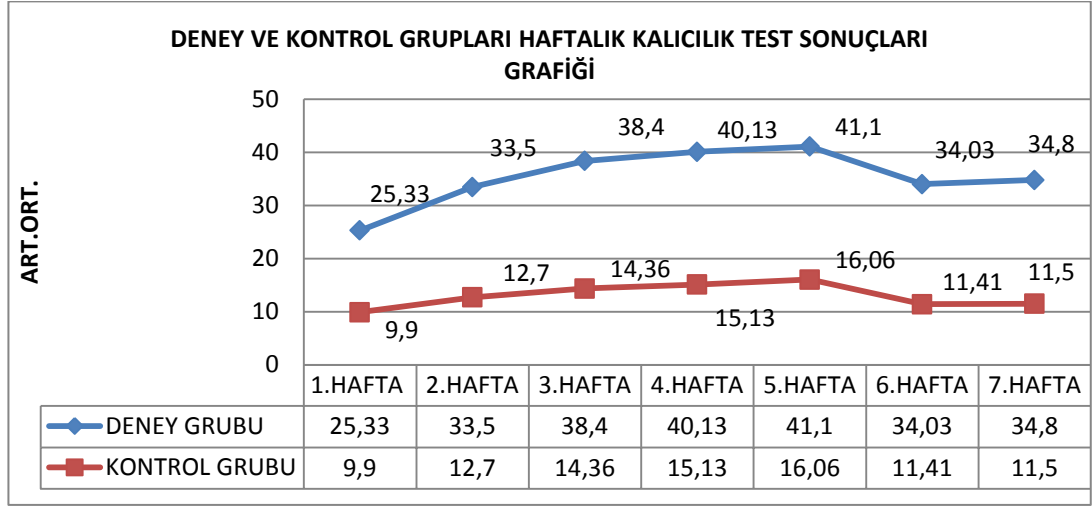
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grupları 7. Hafta Kalıcılık Testi İstatistikleri
Independent –Samples T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	30	34,8000	26,505	,000	2,23453	,40797
Kontrol	30	11,5000			4,26493	,77867

7. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre 13 ve 14. uygulama sonrası deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 41 kelimenin %84,87'si (35 kelime) hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 13. ve 14. uygulamaları sonrası 7. hafta tanıma testi kalıcılık ortalaması $\bar{X}=34,80$ tür. Deney grubunda en yüksek kalıcılık oranı 39 kelime, en düşük kalıcılık oranı 32 kelime ile gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin 7. hafta tanıma testi kalıcılık ortalaması $\bar{X}= 11,50$ olarak ölçülmüştür ve 41 kelimenin % 28,04'ü hatırlanabilmiştir. Kontrol grubunda en yüksek kalıcılık oranı 23 kelime, en düşük kalıcılık oranı 6 kelime ile gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki kalıcılık testi sonucu sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 7. haftada öğretilmesi hedeflenen kelime sayısı 41'dir.

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları ile klasik yöntem kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında deney grubunun % 56,83 daha fazla oranda kelime kalıcılığı (deney grubu öğrencileri 23 kelime daha fazla hatırlamaktadır) elde ettiği görülmektedir. Burada ulaşılan kalıcılık oranı 7 hafta içindeki en yüksek düzeydeki (% 56,83) kalıcılık oranıdır. Deney grubu lehine olan bu yüksek kalıcılık oranı farkının haftalar ilerledikçe yükseldiği görülmektedir. Haftalara göre kalıcılık ortalamaları aşağıdaki grafikte görsel olarak sunulmuştur.

Tablo 25. Yedi Haftalık Kalıcılık Testi Ölçüm Sonuçları Grafiği



1. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre deney grubunda öğretilmesi hedeflenen 31 kelimenin % 81,70'i hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 1. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}$ = 25,33'tür. Kontrol grubu öğrencilerinin 1. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}$ = 9,9 olarak ölçülmüştür ve 31 kelimenin %31,90'ı hatırlanabilmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı p: ,000'dır ve (t:23,189) ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

2. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna deney grubunda öğretilmesi hedeflenen 40 kelimenin % 83,75'i hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 2. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}$ = 33,50'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin 2. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}$ = 12,7 olarak ölçülmüştür ve 40 kelimenin % 31,75'i hatırlanabilmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı p: ,000 dır, (t: 29,389) ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

3. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre deney grubunda öğretilmesi hedeflenen 47 kelimenin % 81,70'i hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 3. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}$ = 38,40'dır. Kontrol grubu öğrencilerinin 3. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}$ = 14,36 olarak ölçülmüştür ve 47 kelimenin % 30,55'i hatırlanabilmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı p: ,000 dır, (t: 31,446) ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

4. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 50 kelimenin % 80,60'ı hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 4. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}= 40,13$ tür. Kontrol grubu öğrencilerinin 4. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}= 15,13$ olarak ölçülmüştür ve 50 kelimenin % 30,26'sı hatırlanabilmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı $p : ,000$ dır, (t: 23,641) ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

5. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 51 kelimenin % 80,58'i hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 5. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}= 41,10$ dur. Kontrol grubu öğrencilerinin 5. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}= 16,06$ olarak ölçülmüştür ve 51 kelimenin % 31,49'u hatırlanabilmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı $p : ,000$ dır, (t: 21,563) ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

6. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 40 kelimenin % 85,00' i hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 6. hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}=34,03$ tür. Kontrol grubu öğrencilerinin 6. Hafta tanıma testi kalıcılık puan ortalaması $\bar{X}= 11,46$ olarak ölçülmüştür ve 40 kelimenin % 28,65'i hatırlanabilmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı $p : ,000$ dır, (t: 29,177) ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

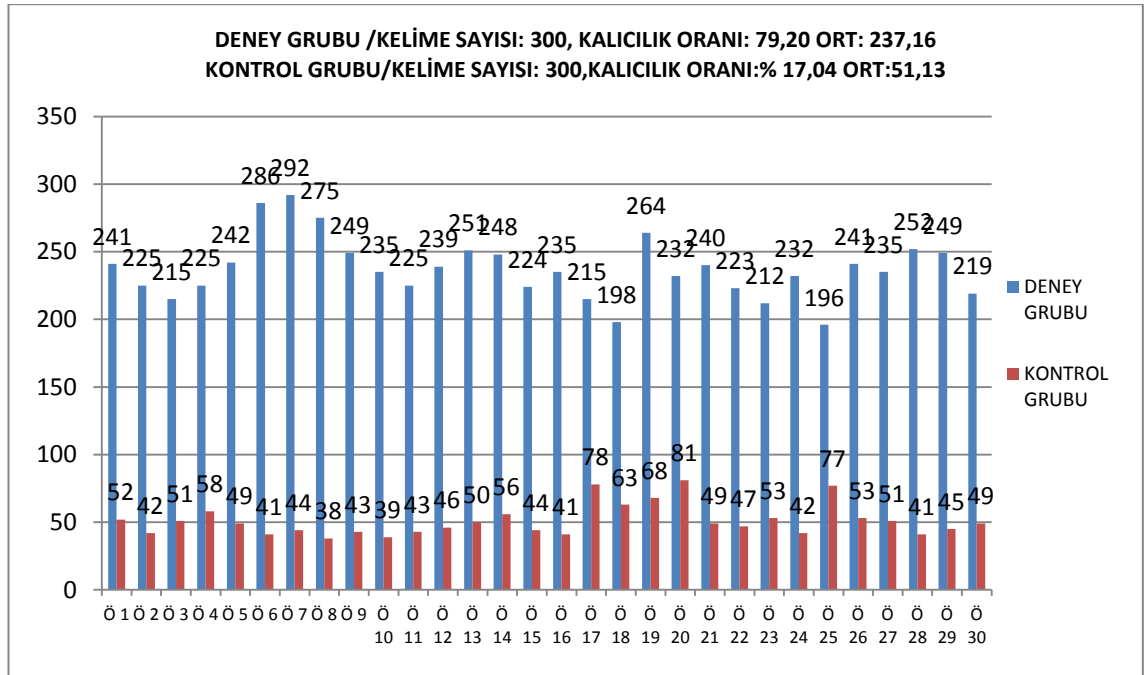
7. hafta kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 41 kelimenin % 84,87' si hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 7. hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}=34,80$ tür. Kontrol grubu öğrencilerinin 7. Hafta tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}= 11,50$ olarak ölçülmüştür ve 41 kelimenin % 28,04'ü hatırlanabilmiştir. Gruplar arasındaki kalıcılık oranı farkı $p : ,000$ dır, (t: 26,505) ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

5.9 Alt Problemlere İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar

5.9.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Almanca-Türkçe* son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu soruya cevap aramak üzere deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve bu karşılaştırılmada ön test puanları da dikkate alınmıştır.

Şekil 32. 14.Uygulama Sonrası 1. Ay (Almanca-Türkçe Son Test) Kalıcılık Oranları Grafiği



Deney ve kontrol gruplarına yedi haftalık uygulama sonrası kelime kazanımlarını ölçmek amacıyla ön testte sorulan kelimeler tekrar öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilere son test yapılacağı söylenmemiştir. Bu test 7. haftanın uygulamalarının bitiminden 30 gün sonra uygulanmıştır. Deney grubunda birinci ay kelime kalıcılık oranı ölçüm

sonucuna göre 13. ve 14. uygulama sonrası, öğretilmesi hedeflenen 300 kelimenin % 79,20'si (237 kelime) hatırlanabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 1.ay tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}=237,16$ 'dır. Ayrıca, deney grubunda en yüksek kalıcılık oranı 292 kelime, en düşük kalıcılık oranı 196 kelime ile gerçekleşmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına baktığımızda ortalama 32 kelimeyi ($\bar{X}=32,33$) hatırladıkları görülmüşken, bu sayı son testte 237 kelimeye ($\bar{X}=237$) yükselmiştir. Yapılan ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubunun son test puanı lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin son testte bilinen kelime ortalaması ise $\bar{X}= 51,13$ olarak ölçülmüştür ve 300 kelimenin % 17,04'ü (51 kelime) hatırlanabilmiştir. Kontrol grubunda en yüksek kalıcılık oranı 81 kelime, en düşük kalıcılık oranı 38 kelime ile gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte hatırladığı kelime sayısı ortalaması 33 kelime ($\bar{X}=33,66$) iken, son testte anlamını doğru verebildikleri kelime sayısı 51'e ($\bar{X}=51,13$) çıkmıştır. Bu verilere göre öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları arasındaki kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları ile klasik yöntem kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldıklarında, deney grubunun % 62,16 (186 kelime) daha fazla oranda kelime kalıcılığı elde etmişlerdir. Burada ulaşılan kalıcılık oranına göre deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden ortalama 186 kelime daha fazla hatırlamıştır. Özellikle son haftalarda kalıcılık yüzdeleri arasındaki fark artmıştır.

Tablo 26. Haftalık Kalıcılık Oranı Yüzdeleri Arasındaki Fark

	1.hafta	2.hafta	3.hafta	4.hafta	5.hafta	6.hafta	7.hafta
	Öğretilecek kelime sayısı: 31kelime	Öğretilecek kelime sayısı: 40 kelime	Öğretilecek kelime sayısı: 47 kelime	Öğretilecek kelime sayısı: 50 kelime	Öğretilecek kelime sayısı: 51 kelime	Öğretilecek kelime sayısı: 40 kelime	Öğretilecek kelime sayısı: 41 kelime
Deney G.Kelime ort./ %	25 kelime % 81.70	34 kelime % 83.75	38 kelime % 81.70	40 kelime % 80.60	41 kelime % 80.58	34 kelime % 85,00	35 kelime % 84,87
Kontrol G.kelime ort./ %	%31,90 10 kelime	% 31,75 12 kelime	% 30,55 14 kelime	% 30,26 15 kelime	% 31,49 16 kelime	% 28,65 11 kelime	% 28,04 12 kelime
Yüzdelik fark (%)	% 49,80	% 52,00	% 51,15	% 50,34	% 49,09	% 56,35	% 56,83

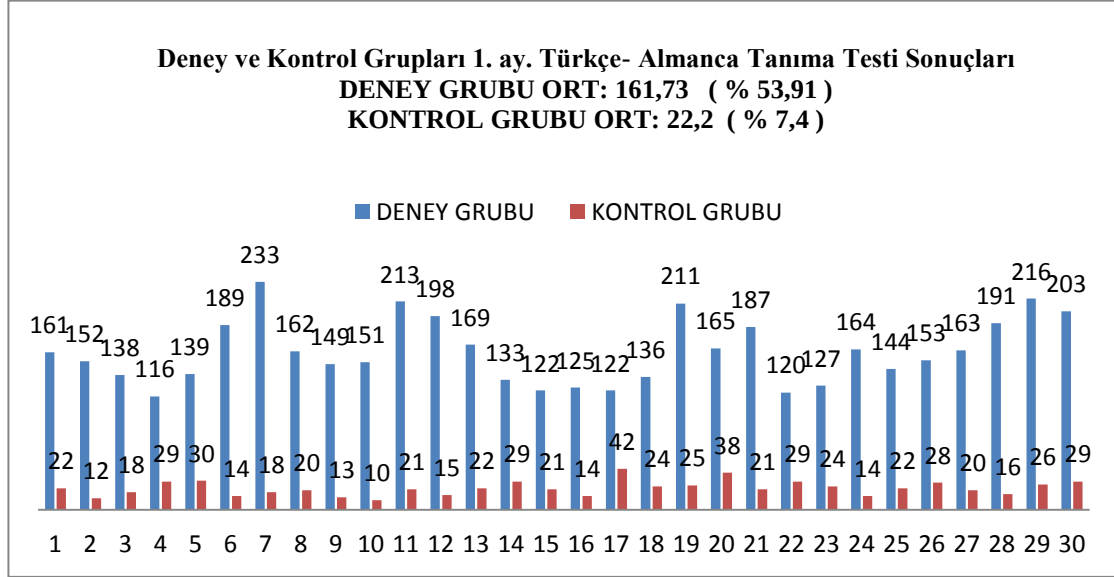
Bu tablodan anlaşıldığı üzere, ilk 5 hafta içindeki kalıcılık yüzdeleri arasındaki fark birbirine yakinken son iki haftada bu fark yükselmiştir. 3. 4. ve 5. haftalarda öğretilen kelime sayısı artırılmış, 3. hafta 47 kelimeye, 4.hafta 50 kelimeye, 5. hafta 51 kelimeye çıkartılmıştır. Kelime sayısının artırıldığı 3. 4. ve 5 haftalardaki deney grubu öğrencilerinin kelime kalıcılık oranları ortalaması 80,96 olmuş, kelime sayısının 40 – 41 olduğu haftalardaki (2. 6. ve 7. hafta) kelime kalıcılık ortalaması ise 84,54 olmuştur. Bu verilere göre, haftada 40 kelimenin öğretilmesi, kalıcılık oranı ortalamasını, haftada 47-50-51 kelime öğretilen haftalardaki kelime kalıcılık ortalamalarına göre % 3,58 artırmaktadır.

5.9.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Türkçe - Almanca* son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu soruya cevap aramak

üzere deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve bu karşılaştırılmada ön test puanları da dikkate alınmıştır.

Şekil 33. 14.Uygulama Sonrası 1.Ay (Türkçe - Almanca Son Test) Kalıcılık Oranları Grafiği



Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son testten (Almanca-Türkçe kelime tanıma testi) bir hafta sonra 300 kelimenin Türkçesi verilmiş ve Almanca anlamının yazılması istenmiştir. Deney grubu öğrencileri Türkçe karşılığı verilen 300 kelimenin ancak % 53,91'inin anlamını doğru yazabilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe- Almanca Tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması $\bar{X}=161,73$ tür. Deney grubunda en yüksek kalıcılık oranı 233 kelime, en düşük kalıcılık oranı 116 kelime ile gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci ay Türkçe- Almanca Tanıma testi kalıcılık oranı ortalaması ise $\bar{X}= 22,2$ olarak ölçülmüştür ve 300 kelimenin % 7,4'ünün hatırlanabildiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunda en yüksek kalıcılık oranı 42 kelime, en düşük kalıcılık oranı 12 kelime ile gerçekleşmiştir.

Bu verilerden yola çıkarak, Almanca verilip Türkçe anlamı istenen kelimelerin hatırlama oranlarının yüksek olduğu (deney grubu ort: 237 kelime) görülmektedir. Deney grubu öğrencileri Almanca-Türkçe kelime tanıma testinde ortalama 237 (% 79,20) kelimenin anlamını doğru verebilmişken, aynı grup Türkçe – Almanca tanıma

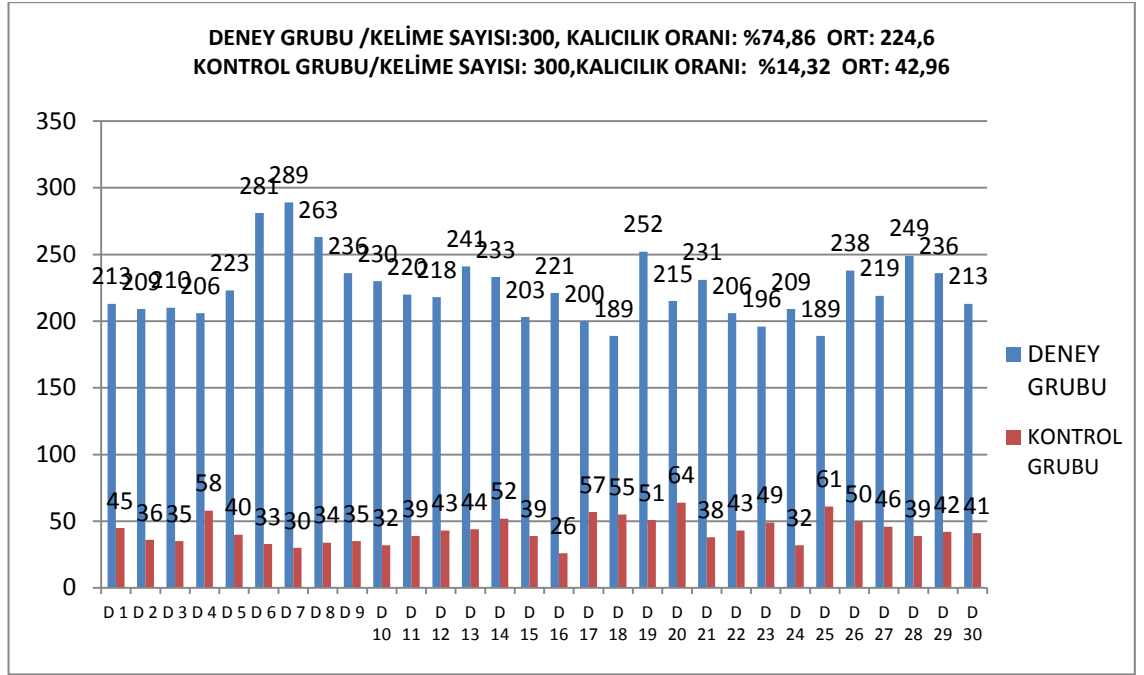
testinde ortalama 162 (% 53,91) kelimenin anlamını doğru yazabilmişlerdir. Bu veriye göre, deney grubu öğrencileri Almanca-Türkçe son testi ile karşılaştırıldığında Türkçe – Almanca tanıma testinde % 25 oranında daha az kelimenin Türkçe karşılığını (75 kelime) hatırlayabilmiştir. Deney grubu ortalamalarındaki bu farklılığın (Almanca-Türkçe test ortalaması: % 79,20 = 237 kelime, Türkçe - Almanca test ortalaması: %53,91=162 kelime) öğrencilerin kısa süreli bellekte kelimeleri kodlama sürecinde ilişkilendirme ve anlamlandırmayı hedef dil olan Almanca ile yapmasının sebep olduğu düşünülmektedir.

Kontrol grubu öğrencileri Almanca-Türkçe kelime testinde ortalama 51 (% 17,04) kelimenin anlamını doğru verebilmişken Türkçe – Almanca tanıma testinde ortalama 22 (% 7,4) kelimenin anlamını doğru yazabilmişlerdir. Bu veriye göre, kontrol grubu öğrencileri Almanca-Türkçe son testi ile karşılaştırıldığında Türkçe-Almanca testinde %56,6 daha az kelimenin Türkçesini (29 kelime) hatırlayabilmiştir. Almanca kelimelerin Türkçe anlamının hatırlanma oranının, Türkçe kelimenin Almanca karşılığının hatırlanma oranından daha yüksek olduğu, Türkçe-Almanca / Almanca-Türkçe kelime son testleri karşılaştırıldığında görülmektedir.

5.9.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Duygusal uyartı kullanımı ile Kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) *Almanca - Türkçe* son testinden 30 gün sonra yapılan *Almanca - Türkçe* uzun dönem (uygulama bitimi 2. Ayda) kelime kalıcılık testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? şeklindedir. Bu soruya cevap aramak üzere deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sonrası 60. gün yapılan son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

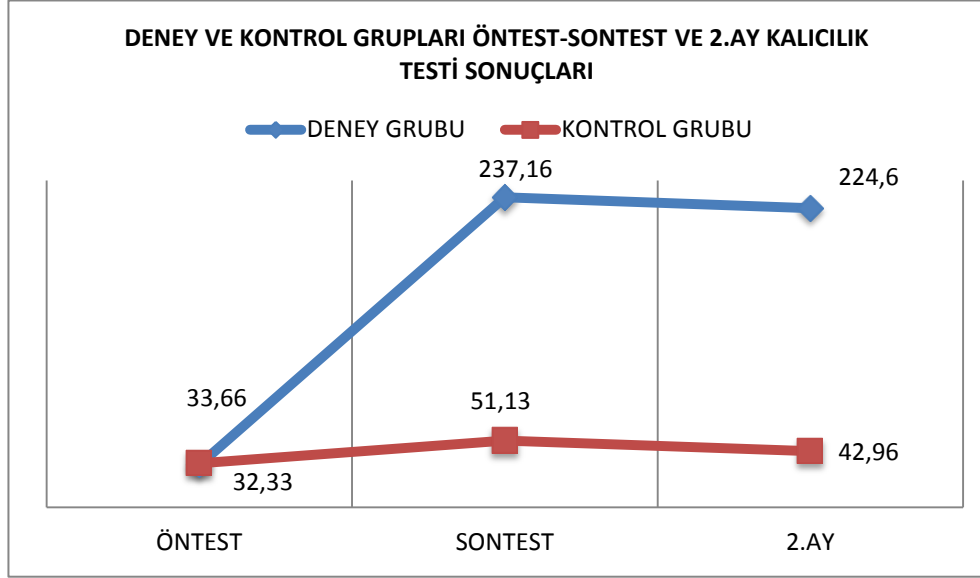
Şekil 34. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Oranı Ölçümü (Almanca –Türkçe)
14.Uygulama Sonrası 2.Ay



Son testin uygulanmasından bir ay sonra, yani uygulama bitiminden 2 ay sonra uzak dönem kalıcılık sonuçlarını tespit etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön testte sorulan kelimeler tekrar öğrencilere sorulmuştur. Bu test 7. haftanın uygulamalarının bitiminden 60 gün sonra uygulanmıştır. İkinci ay kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 300 kelimenin % 74,86'sı (224 kelime) hatırlanabilmiştir. Bu oran bir ay öncesinde yapılan son testte % 79,20 (237 kelime) olarak ölçülmüştür. Bu bir aylık sürede 13 kelimelik (% 4,3) bir unutma söz konusudur. Deney grubunda en yüksek kalıcılık oranı 289 kelime (son testte: 292 kelime), en düşük kalıcılık oranı 189 kelime ile (son testte: 196 kelime) gerçekleşmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci ay kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre, sorulan 300 kelimenin % 14,32'si (43 kelime) hatırlanabilmiştir. Bu oran bir ay öncesinde yapılan son testte % 17,04 (51 kelime) olarak ölçülmüştür. Bu bir aylık sürede 8 kelimelik (% 3) bir unutma söz konusudur. Kontrol grubunda en yüksek kalıcılık oranı 64 kelime (son testte 81 kelime), en düşük kalıcılık oranı 26 kelime ile (son testte: 38 kelime) gerçekleşmiştir.

**Şekil 35. Deney ve Kontrol Grupları Ön Test-Son Test
ve 2. Ay Kalıcılık Testi Grafiği**



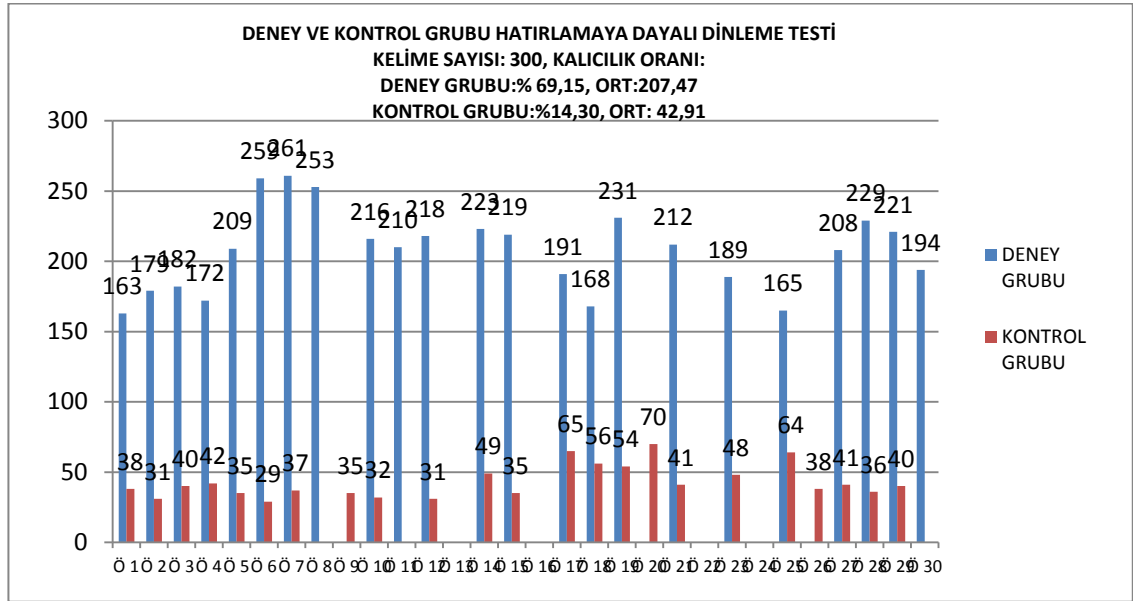
Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları, uygulamalar sonrası birinci ayda yapılan son test ve uygulamalar sonrası ikinci ayda yapılan kalıcılık testi sonuçları yukarıdaki grafikte gösterilmektedir. Ön test – son test verileri Independent –Samples t- Testi ile analiz edilmiştir. Ön test analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=0,66>0,05$). Duygusal uyartı kullanımı tekniğinin uygulamalar sonrası 1.ay kelime kalıcılık oranı ölçüm sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,000 <,05$). Deney grubu son testinde öğrenciler ortalama olarak 237 kelime hatırlarken, kontrol grubundaki öğrenciler 51 kelime hatırlayabilmiştir. Bu veriler, uygulanan tekniğin etkililiğini, kalıcı ve uzun süreli öğrenmeyi sağladığını ortaya koymaktadır. İkinci ay kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre ise deney grubu öğrencileri 224 kelime hatırlamıştır. Bu bir aylık sürede ortalama 13 kelimelik bir unutma söz konusudur. Kontrol grubu öğrencileri ise ikinci ay kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre 43 kelime hatırlamıştır. Bir aylık sürede unutulmuş kelime sayısı ortalaması 8 olmuştur. Klasik yöntem uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin kelime kazanımı çok sınırlı olmuş, deney grubu öğrencilerinden 5 kat daha az kelime kazanmışlardır.

5.9.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan sözlü *Almanca - Türkçe* (hatırlamaya dayalı) dinleme testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

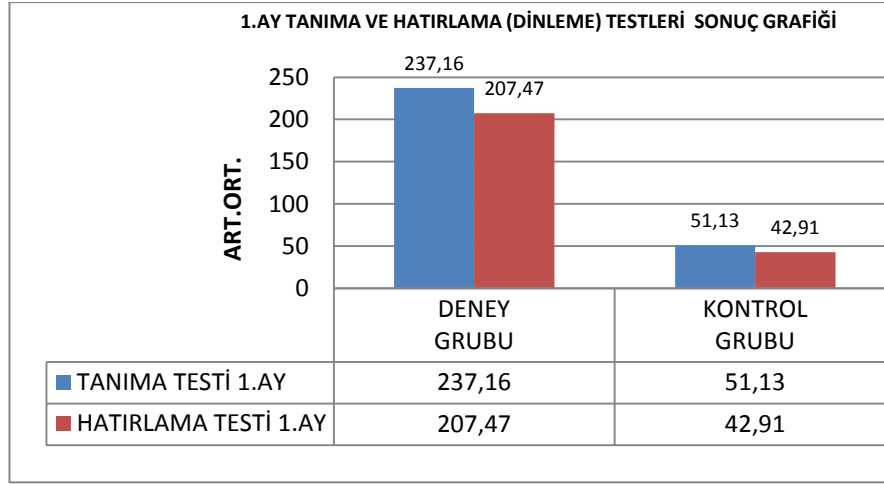
Bu soruya cevap aramak üzere aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir. Hedef kelimeler “Fono Kurumları Konuşan Sesli Sözlük” programından öğrencilere sessiz sınıf ortamında dinletilmiştir. Toplam 300 kelime dinletilmiş olup, bu kelimeler Almancayı anadil olarak konuşan kişiler tarafından seslendirilmiştir. Öğrencilere, duyulan kelime ve anlamının yazmaları için 300’e kadar numaralandırılmış, bölmelere ayrılmış kâğıtlar verilmiştir. Bu testte öğrencilere derste ve uygulamalarda öğrendikleri kelimeler 5 saniye aralıkla dinletilmiştir. 300 kelimenin bitiminden sonra aynı işlem bir kez tekrar edilmiştir. Öğrencilerden kelimeyi duyduğu anda Türkçe anlamıyla beraber yazmaları istenmiştir. Testteki puanlamada duyulan kelimenin ortografik olarak doğru yazımı ve istenilen anlamı esas alınmıştır. Deney grubundan 23, kontrol grubundan 24 öğrenci dinleme testine katılmıştır.

Şekil 36. Deney ve Kontrol Grubu Hatırlamaya Dayalı Dinleme Testi Sonuçları



Deney grubunda tanımayaya dayalı yapılan 1.ay Almanca-Türkçe son testinde anlamı doğru yazılan kelimelerin aritmetik ortalaması 237,16 iken 1.ay dinleme testindeki doğru kelime sayısı ortalaması $\bar{X}=207,17$ 'dir. Tanımayaya dayalı testle karşılaştırıldığında dinleme yolu ile anlamı doğru verilen kelimelerin ortalamasının % 10 düştüğü (30 kelimenin dinleme testinde anlamının bilinmediği) görülmektedir. Bu düşüşün sebebinin, test esnasında kelimelerin yazılı semboller olarak verilmemesi ve ses olarak dinletilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu testte kelimeler kâğıt üstünde yazılı olarak verilmemiştir. Sesli sözlük programından kelimelerin sesletimleri dinletilerek uygulanmıştır. Aşağıdaki grafikte uygulama bitiminden 30 gün sonra yapılan deney ve kontrol gruplarının Almanca - Türkçe dinleme ve Almanca - Türkçe tanıma testi sonuçları sunulmuştur.

Şekil 37. Deney ve Kontrol Gruplarının 1.Ay Tanıma ve Hatırlama Testi Sonuçlarının Karşılaştırması



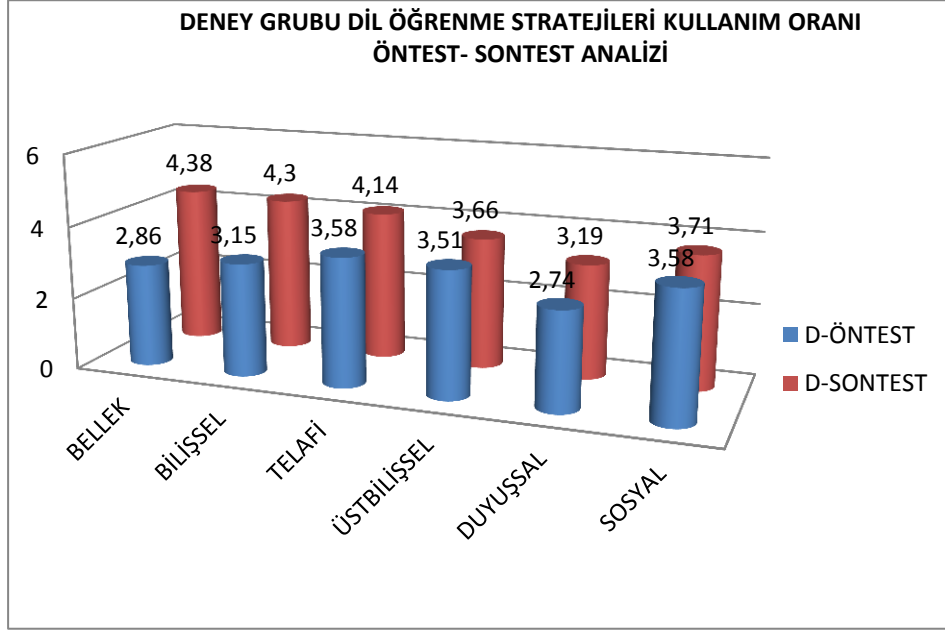
1.ay Almanca - Türkçe tanıma ve dinleme testleri sonuç grafiğine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin dinleme testinde, kelimeleri görerek yaptıkları tanıma testine göre ortalama 30 kelime kayıpları olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda tanımaya dayalı yapılan 1. ay Almanca - Türkçe anlam testinde anlamı doğru yazılan kelimelerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 51,13$ iken, 1.ay dinleme testindeki anlamı doğru yazılan kelimelerin aritmetik ortalaması $\bar{X}=42,91$ olmuştur. Kontrol grubunun 1.ay dinleme testindeki doğru kelime sayısının ortalaması ile tanımaya dayalı 1.ay Almanca-Türkçe testi sonucu karşılaştırıldığında 9 kelime kaybının olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin dinleme testi kelime kalıcılık ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinin dinleme testi kalıcılık puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında deney grubu lehine 5 katına yakın (Deney grubu: $\bar{X}=207,47$ - Kontrol grubu : $\bar{X}=42,91$) fark tespit edilmiştir.

5.9.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Analiz, Bulgu ve Yorumlar

5-Araştırmanın beşinci alt problemini deney ve kontrol gruplarına uygulamalar öncesi uygulanan “Dil Öğrenme Stratejileri” anketiyle ölçülen öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ile deneysel uygulamalar ve belirlenen süre sonunda uygulanan “Dil

Öğrenme Stratejileri” anketi sonuçlarına göre dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır? sorusu oluşturmaktadır

**Şekil 38. Deney Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri
Ön Test-Son Test Sonuç Grafiği**



Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen ölçekteki ifadeler için; tamamen katılıyorum (%100), katılıyorum (%75), kararsızım (%50) katılmıyorum (%25), hiç katılmıyorum (%0) derecelendirmeleri yapılmıştır. Strateji kullanım düzeyi belirleme aşamasında Oxford’un (1990:300) uyguladığı “Strategy Inventory For Language Learning” adlı çalışmada kullanılmış derecelendirmeye göre strateji kullanımları “1,0 – 2,4” arası düşük seviyede kullanım, “2,5 – 3,4” arası orta seviyede kullanım, “3,5 – 5,0” arası çıkan değerler ise yüksek seviyede kullanım olarak kabul edilmiştir.

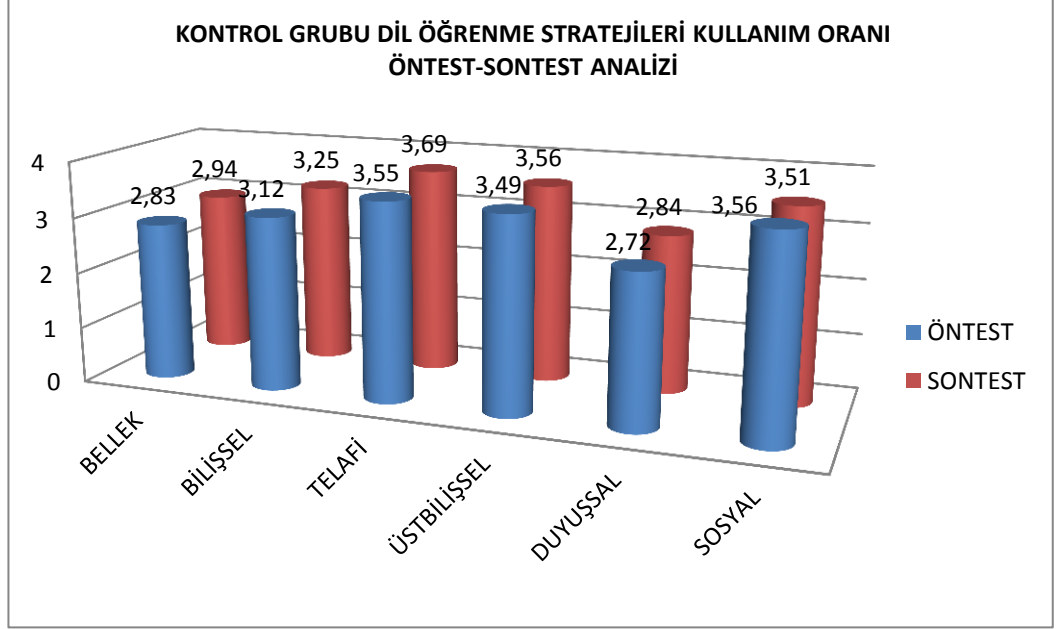
Deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına bakıldığında bellek stratejileri kullanımı oranı aritmetik ortalama $\bar{X} = 2,86$ bulunmuştur. Bu değer, Oxford (1990:300)’ un uyguladığı derecelendirmeye göre “orta seviyede kullanımı” göstermektedir. Deney grubu öğrencilerine yapılan uygulamalarda bellek stratejilerinin öğretimi ve duygusal uyarının kullanımıyla kelimelerin uzun süreli tanınması-hatırlanması hedeflenmiştir.

Yeni öğrenilen bilginin depolanması ve tekrar geri getirilip kullanılabilmesi bellek stratejilerinin işlevlerindendir. Kullanılan bu stratejiler öğrenencilerin öğrendikleri dilde duyduklarını ve okuduklarını hafızalarına yerleştirerek bellek kapasitelerinin genişletmelerine yardımcı olur.

7 hafta süren uygulamaların deney grubu öğrencilerinin kullandığı “Bellek Stratejileri”nin gelişimine katkıda bulunulduğu son test ile elde edilen verilerle ortaya çıkmaktadır. Ön testte $\bar{X} = 2,86$ (orta seviyede kullanım) olarak tespit edilen bellek stratejileri kullanım oranı aritmetik ortalaması, son testte $\bar{X} = 4,38$ olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar sonrası bellek stratejilerini yüksek seviyede kullandıkları görülmektedir. Tekrarların, bazı formüllerin, kalıpların, not tutma, özetleme ve işaretlemelerin kullanıldığı “Bilişsel Stratejiler”in, deney grubu öğrencilerine yapılan ön testte orta seviyede ($\bar{X} = 3,15$) kullanıldığı görülmüştür. Uygulamalar sonunda yapılan son testte yüksek seviyede ($\bar{X} = 4,30$) kullanıldığı belirlenmiştir. Bilişsel stratejilerin kullanım oranlarının da arttığı görülmektedir.

Diğer strateji türlerinin kullanım oranlarına bakıldığında, anadilini kullanma, yardım alma, mimik ve jestler kullanma, iletişimden tamamen ya da kısmen kaçınma, konuyu seçme, iletiyi uyarlama, kelimeler yaratma, dolaylı ya da eşanlamlı kelime kullanmayı içeren “Telafi Stratejileri”nin ön test ($\bar{X}=3,58$) ve son test ölçümlerinde deney grubu öğrencileri tarafından yüksek seviyede ($\bar{X}=4,14$) kullanılmış olduğu görülmektedir. Öğrenme sürecinde öğrenim amaçlı ön hazırlıkları, öğrenme faaliyetlerinin kişisel denetimini ve çalışmalar sonunda yapılan öz değerlendirmeleri kapsayan “Üstbilişsel Strateji” kullanım oranları ise ön testte ($\bar{X}=3,51$) ve son testte ($\bar{X}=3,66$) yüksek seviyededir. Nefes alma ve rahatlama egzersizleri kullanma, müzik kullanma, kahkaha kullanma kendini ödüllendirme gibi etkinliklerin bulunduğu “Duyuşsal Strateji” kullanım oranlarına bakıldığında ön test ($\bar{X}=2,74$) ve son testte ($\bar{X}=3,19$) orta seviyede kullanıldığı görülmektedir. Kişilerarası iletişimle sosyal açıdan beslenen birey olarak öğrencinin sınıf arkadaşları ve bu dili öğreten kişilerle kurduğu iletişimle sosyal ve duygusal olarak öğrenmeye zemin hazırlamasını içeren “Sosyal Stratejiler”in kullanım oranlarının ön test ($\bar{X}=3,58$) ve son testte ($\bar{X}=3,71$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Şekil 39. Kontrol Grubu Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri
Ön test-Son test Sonuç Grafiği



Kontrol grubu öğrencilerinin “Bellek Stratejileri” kullanım anketi ön test sonuçlarına bakıldığında $\bar{X}=2,83$ (orta seviye) bulunmuştur. Bu değer deney grubu öğrencilerinden elde edilen bellek stratejileri kullanım oranına ($\bar{X}=2,86$) çok yakın bir değerdir ve orta seviyede kullanımı göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir şekilde bellek stratejilerinin öğretimi ve duygusal uyartının kullanımı uygulanmamıştır. Uygulanan dil öğrenme stratejileri son testinde kontrol grubu öğrencilerinde söz konusu stratejilerin kullanım seviyelerinde anlamlı bir değişiklik ortaya çıkmamaktadır ($\bar{X}=2,94$) ve orta seviyede kullanım söz konusudur. Bellek stratejisi kullanım düzeylerinde bir artış söz konusu değildir.

“Bilişsel Stratejiler”in, kontrol grubu öğrencilerine yapılan ankette orta seviyede ($\bar{X}=3,12$) kullanıldığı görülmüştür. Bu stratejinin, yapılan son testte de orta seviyede ($\bar{X}=3,25$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bilişsel Stratejilerin kullanım oranlarında da değişiklik olmamıştır. “Telafi Stratejileri”nin ön test ($\bar{X}=3,55$) ve son test ($\bar{X}=3,69$) ölçümlerinde kontrol grubu öğrencileri tarafından yüksek seviyede kullanılmış

olduğu görülmektedir. “Üstbilişsel Strateji” kullanım oranları ise ön testte orta seviyede ($\bar{X}=3,49$) son testte ($\bar{X}=3,56$) yüksek seviyededir. “Duyuşsal Strateji” kullanım oranlarına bakıldığında ön test ($\bar{X}=2,72$) ve son testte ($\bar{X}=2,84$) orta seviyede kullanıldığı görülmektedir. Duyuşsal Stratejilerin kullanım düzeylerinde bir artış söz konusu değildir. “Sosyal Stratejileri” kullanım oranlarınınön test ($\bar{X}=3,56$) ve son testte ($\bar{X}=3,51$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Kelime öğretimi ile ilgili olarak son zamanlarda yeni yöntemler ortaya çıkmasına ve (özel dil öğretim kurumlarında) kullanılmasına rağmen, geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullanan öğretim kurumlarımızda kelimeler hala dolaylı - örtük biçimde öğretilmektedir. Öğrenciler kelime öğrenmede genel olarak basit tekrar ve ezber tekniklerinden başka öğrenme yolu bilmemektedir. Bu şekilde öğrendikleri kelimelerin sayısı sınırlı olmakta ve daha da önemlisi kalıcı olmamaktadır. Basit tekrar yolu ile ezberlenen bilgiler kısa sürede unutulmaktadır.

Kelime bilgisi, duyulan cümlelerin anlaşılmasında, iletişim sürecinde düşüncelerin sözlü veya yazılı olarak aktarılmasında, okunan cümlelerin kavranmasında, kilit fonksiyona sahiptir. Bilinmeyen kelimeler, konuşma esnasında duraksamaya, konuşma durumlarından kaçınmaya, hatta konuşma korkusuna, dolayısıyla yabancı dil öğreniminde iletişimsel sorunlara yol açmakta ve dil öğrenimi sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu sorun dört temel dil becerisinin gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Okunan ve duyulan kelimenin anlamlandırılabilmesi, dinleme ve okuma becerisinin istenilen düzeyde gelişmesini engellemektedir. Diğer taraftan konuşma becerisi, bilinmeyen kelimeler sebebiyle gelişmemekte, sözlü iletişim durumlarında çoğunlukla ezberlenmiş kalıpların kullanımından öteye geçilememektedir. Bu durum sadece dört temel becerinin değil, iletişimsel yetinin de gelişmemesine sebep olmaktadır.

Bu nedenle, bu çalışmada söz konusu sorunları ortadan kaldıracak, aynı zamanda daha fazla sayıda ve daha etkili ve kalıcı şekilde kelime bilgisi öğretecek, öğrenilen kelimelerin beceri kazanımında kullanılmasını sağlayacak yaklaşım ve teknik üzerinde çalışılmış, uygulama çalışmaları yapılmış ve somut sonuçları alınmıştır. Çalışmada

deneysel model olarak kontrol ve deney gruplu ön test - son test izleme modeli kullanılmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı I. ve II. öğretim programlarında öğrenim gören 385 öğrenci araştırmanın evreni, Anabilim Dalı, 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında öğrenim gören 2.ve 3. Sınıftaki 60 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Belirlenen 300 kelime 7 haftada, haftalık 50 dakikalık iki uygulama ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere uygulanan çalışmalardaki kelimelerin hatırlama oranı belirlenen zaman aralıklarında kontrol listeleri ile tespit edilmiştir. Bu testler yazılı (tanıma testi) ve sözlü (dinleme testi) olarak yapılmıştır. Toplanan veriler öğrenci çalışmaları izleme dosyalarına konulup, 7 günlük ve uygulama bitimi sonrası 1 ve 2 aylık sürelerde kelimelerin kalıcılık oranları tespit edilmiştir. Kelimelerin uzun süreli hatırlanmasını sağlayan, öğrencilerin sahip olduğu ve aktif kullandığı kelime sayısını artıran bu kelime hazinesi geliştirme tekniğinin, yapılan deneylerle kelime hazinesi geliştirmede etkin bir yapıya sahip olduğu ve uzun süreli kalıcılık sağladığı tespit edilmiştir.

Aynı zamanda bu çalışma, yabancı dil öğretimini ve sinirbilimini disiplinler arası bir çalışma bağlamında birleştirmesi bakımından da önemlidir. Bu çalışmanın bir diğer özelliği de yeni bir kelime hazinesi geliştirme modelini sunmuş olmasıdır. Beynin çalışma ilkelerine ve sinir dilbilim kuramlarına dayanan, kelimelerin uzun süreli olarak hafızada tutulmasını sağlayacak bir teknik, model olarak gereksinimlere cevap vereceği ve kamu ve özel öğretim kurumlarında da kullanılabileceği düşünülmektedir. Çalışmada, kelimelerin uzun süreli hatırlanabilmesi için anısal belleğin (limbik sistemin) aktive edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Hedef kelimelerin kodlama, anlamlandırma ve işleme süreçlerinde duygusal uyartı oluşturulmasıyla daha da kalıcı hale getirildiği ve uzun süreli hatırlamanın (son uygulama sonrası 60. gün) gerçekleştiği yapılan deneylerle kanıtlanmıştır.

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı (tanımaya dayalı) Almanca-Türkçe son test sonuçları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 300 kelimenin % 79,20' lik

oranını (237 kelimeyi) hatırlayabildiği, kontrol grubu öğrencilerinin ise son testte 300 kelimenin % 17,04'ünü (51 kelimeyi) hatırlayabildiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre, uygulanan teknik Almanca kelimelerin Türkçe karşılığının uzun süreli olarak hatırlanmasını sağlamıştır. Çalışma süresince öğrenciler hedef kelimeyi kodlama aşamasında ilgili anıyı ve hatırlatıcı unsurları yazılı olarak cümle içinde kullanmış, bağlam içinde kullanarak üçyüz almanca cümle üretmiş ve Türkçeye çevirisini yapmıştır. Bu uygulamalarda öğrencilerin dolaylı olarak yazma becerisi gelişimine de katkıda bulunulmuştur.

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile Geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan yazılı Türkçe - Almanca tanıma testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri Türkçe karşılığı verilen 300 kelimenin % 53,91'inin (162 kelimeyi) Almanca karşılığını doğru yazmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise Türkçe karşılığı verilen 300 kelimenin % 7,4'ünün (22 kelimeyi) Almanca karşılığını doğru yazabildiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, deney grubuna uygulanan teknik Türkçe kelimelerin Almanca karşılığının uzun süreli olarak hatırlanmasını sağlamıştır.

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun 7. haftadaki son uygulama sonrası 60. günde yapılan “Almanca - Türkçe Kelime Kalıcılık Testi” sonuçları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İkinci ay kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre deney grubunda, öğretilmesi hedeflenen 300 kelimenin % 74,86'sı (224 kelime) hatırlanabilmiştir. Bu oran bir ay öncesinde yapılan son testte % 79,20 (237 kelime) olarak ölçülmüştür. Bu bir aylık sürede, 13 kelimelik (% 4,3) unutma söz konusudur.

Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci ay kelime kalıcılık oranı ölçüm sonucuna göre, sorulan 300 kelimenin % 14,32'si (43 kelime) hatırlanabilmiştir. Bu oran bir ay öncesinde yapılan son testte % 17,04 (51 kelime) olarak ölçülmüştür. Bu bir aylık sürede 8 kelimelik (% 3) bir unutma söz konusudur. Bu sonuçlara göre, deney grubuna

uygulanan teknikle uzak dönemde de (60. günde) uzun süreli ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır.

Duygusal uyartı kullanımı ile kelime hazinesi geliştirme çalışması uygulanan deney grubu ile geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna belirlenen süre sonunda kelime hazinesi tespiti için uygulanan Almanca - Türkçe (hatırlamaya dayalı) dinleme testi sonuçları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun 1.ay dinleme testindeki doğru kelime sayısı ortalaması 207,17 (% 69,15) olmuştur. Tanımaya dayalı testle karşılaştırıldığında Ortalama 30 kelime kaybı söz konusudur.

Kontrol grubunda tanımaya dayalı yapılan 1. ay Almanca-Türkçe anlam testinde anlamı doğru yazılan kelimelerin aritmetik ortalaması ise 51,13 (% 17,04) tür. Kontrol grubunun 1.ay dinleme testindeki doğru kelime sayısını 42 olmuş, 9 kelime kaybı gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre, kelimelerin sesletimi ve kodlanması ile ilgili özel bir çalışma yapılmamasına rağmen 30. günde yapılan dinleme testinde deney grubu öğrencileri Almanca kelimeleri bilgisayardan dinleyip kelimelerin %70' e yakını anlamlandırmıştır. Bu bakımdan, uygulanan bu teknik dinleme – anlama becerisini de olumlu etkilemiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ön test öncesi uygulanan “Dil Öğrenme Stratejileri” anketiyle ölçülen öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ile deneysel uygulamalar sonunda uygulanan “Dil Öğrenme Stratejileri” kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin ön testte bellek stratejileri kullanım oranı orta seviyede $\bar{X}=2,8$ iken, uygulamalar sonrası bellek stratejileri kullanım oranı aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,30$ olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar sonrası bellek stratejilerini yüksek seviyede kullandıkları görülmektedir. Bilişsel stratejilerin, deney grubu öğrencilerine yapılan ön testte orta seviyede ($\bar{X}= 3,1$) kullanıldığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerine uygulamalar sonunda yapılan son testte ise yüksek seviyede ($\bar{X}= 4,3$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bilişsel stratejilerin kullanım oranlarının da arttığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin diğer strateji türlerini kullanım seviyeleri değişmemiştir.

Ön test sonuçlarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin bellek stratejileri kullanımı oranının orta seviyede ($\bar{X} = 2,8$) olduğu görülmektedir. Uygulanan dil öğrenme stratejileri son testinde ise bellek stratejileri kullanım oranı ($\bar{X} = 2,9$) orta seviye olmuştur. Görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin bellek stratejisi kullanım düzeylerinde bir artış söz konusu değildir. Bilişsel stratejilerin, kontrol grubu öğrencilerine yapılan ankette orta seviyede ($\bar{X} = 3,1$) kullanıldığı görülmüştür. Bu stratejinin, yapılan son testte de orta seviyede seviyede ($\bar{X} = 3,2$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ön test ve son test sonuçlarına göre bilişsel stratejilerin kullanım seviyelerinde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Özet olarak öğrenciler kelime hazinesi geliştirme uygulamalarında kullanılan duygusal uyarılarla hedeflenen kelimeleri uzun süreli belleğe kodlama ve kaydetme yolunu öğrenmiş (edinç), yapılan tekrar stratejisi ve kontrol uygulamaları ile uzun vadede hatırlama ve hedef kelimeleri yeniden sözlü ve yazılı olarak cümle içinde kullanabilme (edim) yetkinliğine ulaşmışlardır. Anı, yaşantı ve hayallerin kullanılması ile ortaya çıkan birbirinden farklı duygu durumlarının Almanca cümlelere yansıtılması, öğrencilerin özellikle bellek ve bilişsel dil öğrenme stratejilerinin kullanımını artıran bir etken olmuştur.

Dil öğrenme stratejilerinin öğrenilmesi, kullanılması ve olumlu sonuçların alınması öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerini olumlu yönde etkilemiş, başarı duygusuyla birlikte kelime öğrenme dolayısıyla yabancı dil öğrenme motivasyonu artmıştır. Öğrenciler bu çalışmada daha sonradan kendi kendilerine de uygulayabilecekleri bir tekniği yedi hafta süresince bizzat uygulama yaparak detaylı bir şekilde öğrenmişlerdir. Aynı zamanda bir öğretmen adayı olarak kazandıkları bu kendi kendine öğrenme (Selbstständiges Lernen) tekniğini, Almanca öğretim süreçlerinde öğrencilerine uygulama öğretme becerisi de kazanmışlardır.

6.2 Öneriler

Genel olarak öğrenciler kelime öğrenme stratejilerini bilmemekte, basit tekrar ve ezber yaparak kelimeleri öğrenmeye çalışmaktadırlar. Öğrencilere yabancı dil öğrenme süreci başlangıcında özellikle bellek ve bilişsel stratejilerin kullanımı öğretilmelidir. Çünkü bu stratejiler bilginin doğrudan uzun süreli hafızaya yerleşmesi ile ilgili yolları içermektedir. Öğrenilen bilgilerin uzun süreli hafızaya yerleşmesinde ve geri getirilmesinde beynin limbik sisteminde yer alan “Hipokampus” ve “Amigdala”nın kilit fonksiyonu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Duygularla desteklenmiş bilginin hatırlanması daha kolay olmaktadır. Bu açıdan, etkili ve kalıcı kelime öğrenimi için Limbik sistem işleyişi de dikkate alınarak kelime hazinesi geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Kelime öğretimi “örtük” olarak değil “doğrudan” yapılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil öğretiminde aktif olarak bellek destekleyiciler kullanılabilir. Bu çalışmada çeşitli bellek destekleyicilerin (Loci-methode, Kettenmethode, PEG Methode- Das Zahl-Reim-System ve Die Schlüsselwortmethode) Almanca öğretiminde kullanımına dair sınıf içinde uygulanabilecek örnekler sunulmuştur. Bu örnekler, öğretmenler tarafından yöntemin yapısı, içeriği ve nasıl işlediği ayrıntılı şekilde anlatılarak, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek amacıyla dersin belirli bir kısmında veya ayrı bir ders saatinde düzenli olarak uygulanabilir.

Son yıllarda hızlı ve etkili kelime öğretimi daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Çağın ihtiyaçları doğrultusunda daha kısa sürede daha fazla kelime kazanımı odaklı çalışmalar çeşitli dil öğretim kurumlarında yapılmaktadır. Son dönem Almanca ders kitapları (Menschen A1,A2,B1 +Vokabeltaschenbuch, 2015; “Perspectives” Kurs-und Arbeitsbuch mit Vokabelteschenbuch, 2010; “Studio D” A1,A2, B1,B2 Vokabeltaschenbuch, 2015) yanında öğrencilerin kelime hazinesini desteklemek amacıyla, tamamı ders kitabından alınan kelimeleri içeren, bağlam içerisinde öğrenmeye yardım eden ipuçları (Lerntipps) veren, resimli örnek cümlelerle desteklenmiş, ek olarak basılmış kelime hazinesi geliştirme kitapçığı (das Vokabeltaschenbuch) bulunmaktadır. Dil öğrenme stratejileriyle desteklenmiş bu ve benzeri kitapların kullanımı öğrencilerin kelime öğrenme ile ilgili sorunlarını çözmede destek olacaktır.

Duygusal Uyarı Kullanımı ile Kelime Hazinesi Geliştirme Tekniği sadece Almanca öğretiminde değil diğer bütün dillerin öğretiminde de kullanılabilir. Bu teknik diğer bellek destekleyiciler ile birlikte kullanılarak kelimelerin uzun süreli kalıcılık oranları araştırılabilir. Diğer taraftan bu teknik, dört temel dil becerisinin geliştirilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılabilir. Duygusal Uyarı Kullanımı ile Kelime Hazinesi Geliştirme Tekniği ile kelimenin anlamının uzun süreli olarak (son öğrenme sonrası 60.gün) hatırlanabildiği yapılan deneylerle tespit edilmiştir. Dinleme ve okuma becerisinin geliştirilmesi aşamalarında özellikle sesli kitaplardan (Hörbuch) yararlanarak bazı uygulamalar yapılabilir. Bu kitaplar hedef yabancı dilde seslendirildiğinden öğrenciler kelimenin yazılı ve ses halini aynı anda görme ve duyma imkânı bulmaktadır. Dinleme-Anlama çalışmalarında kelimenin hem görsel hem de ses imgesi (Klangbild) olarak kodlanıp hafızaya aktarılmasında bu çalışmanın faydası olacaktır.

Yazma becerisi gelişiminde ise düzeye ve kullanım sıklığına göre seçilmiş kelimelerle duygusal uyatılar oluşturacak şekilde cümle üretme çalışmaları yapılabilir. Dikte çalışmaları yapılarak öğrenilen yeni kelimelerin kullanımı ve pekiştirilmesi sağlanabilir. Konuşma becerisi gelişiminde kelime sesletimi ile ilgili çalışmalar yapılarak kelimelerin doğru telaffuzu sağlanabilir. Kelime hazinesi çalışmalarıyla kazanılan kelimeler ilgili anıyı hatırlatan unsurları ile birlikte verilerek sözlü dönüt alınabilir. Bu aynı zamanda kazanılan kelimenin sözlü iletişimde kullanılarak pekiştirilmesini de sağlayacaktır.

Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşadığı psikolojik sorunların giderilmesi aısından da olumlu etkileri olduğu görölmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler yeni kelimeler öğrendikçe ve bu kelimeleri bağlam içinde kullandıkça başarı duygusunu tatmış, kendine güvenleri artmıştır. Dolayısıyla yapılan uygulamalar yabancı dil öğrenme ile ilgili olumsuz psikolojik etkilerin azaltılması aısından fayda sağlamıştır. Ayrıca bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığınca resmi öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi kapsamında öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek amacı ile bir proje yapılarak kullanılabilir. Böylece, çalışmanın daha geniş kitlelere uygulanarak faydalanması ve somut sonuçlarının alınması söz konusu olabilir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile Ün, **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003.

AKARSU, Bedia, **Wilhelm von Humbolt’da Dil-Kültür Bağlantısı**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1998.

AKINOĞLU, Orhan, **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Ankara: Pegem A Yayınları, 2011.

AKSAN, Doğan, **Her Yönüyle Dil**, Ankara: TTK Yayınları, 1990.

AKTAŞ, Tahsin, 2005, “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, Vol.1, No.1.

ANDERSON, Roger, 1997, “A Neorocognitive Perspective on Current Learning Theory and Science Instructional Strategies”, **Science Education**, Vol:81, No:1

ARIKAN, Belkıs Ezgi, “Duygusal Yük Taşıyan Uyarıcıların Tanınmasında Uyarılmışlık ve Öncelikli Birleştirme Süreçlerinin Karşılaştırılması”, (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012)

ARİFAĞAOĞLU, Ömer, 2005, “Konuşma Mucizesi”, **Sızıntı Aylık İlim Kültür Dergisi**, Biyoloji, Temmuz, s. 318.

ASHER, James, **Brainswitching, Learning On The Right Side Of The Brain**, Los Gatos, CA Sky Oaks Productions, 2002.

ASLAN, Selçuk, 2000, “Belleğin Elektriği”, **TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi**, Temmuz, 392, ss.52

AYDIN, Hamdullah, **Uyku: Yapısı ve işlevi, Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon**, s.103-112, Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi, 2000.

AYDIN, Mehmet, **Dilbilim El Kitabı, Temel Kavram ve Konular**, İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınları, 2014

AYDIN, Mustafa, 2010, “İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010).

AYHAN, İnci, 2007, “Yeni Ufuklara Öğrenme”, **TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi**, Temmuz.

AYHAN, İnci, 2009, “Duygusal Bellek: Daha Dün Gibi Aklımda”, **TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi**, Nisan.

BADEMÇİOĞLU, Şinasi, **Kurgusal Sözlük**, İstanbul: Alfa Basım Dağıtım, 2005.

BAUER, Edi, **Das erste oder aktive Lernkonzert**, In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, ss. 44-49, 2006.

BAYRAK, Beyza Karadeniz, 2008, “Sinir Hücrelerinde İletim ve Bunun Öğrenme Sürecine Etkisi”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 25, s. 101 -113.

BERMAN, Marc G., 2009, “In Search of Decay in Verbal Short Term Memory” , **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, 35(2), ss. 317-333.

BİHL, Vera Birken, 2004, **Sprachen Lernen**, Gehirn-Gerecht/BIRKENBIH, Methodeseminar-Handout.

BOHN, Reiner, **Probleme der Wortschatzarbeit**, Berlin: Langenscheidt, s. 189 S. ISBN 3-468-49652-4. , 2000.

BOWER, Gordon, 1981, “Mood and Memory”, **American Psychologist**, 36, ss.129–148.

BRUSCH, Wilfried, 2009, “Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht”, **Forum Sprache Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht**, ss 95.101] ISBN 978-3-19-146100-3 1. Jahrgang, No 2.

CANAN, Sinan, 2009, “**Merkezi Sinir Sistemi**”, Başkent Üniversitesi, Tıp Fakültesi Fiziyojloji Anabilim Dalı, www.sinancanan.net (22.10.2013)

CANGÖZ, Banu, **Öğrenme ve Bellek: Temel İlkeler, Süreçler, İşlemler**”, Ankara: Anı Yayıncılık, 2011.

CARTER, Ronald, **Vocabulary**, London: Allen&Unwin Publishers Ltd., 1987.

CLARK, Margaret Lou, **Suggestopedia: Then And Now. Has It Changed**, University of Southern California, LosAngeles 2001.

COOK, Guy, **Applied Linguistics**, Oxford University Press, pp. 132. , 2003.

CUNNINGHAM, Roger ve TURGUT, Fuat, 1996, “**İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi**”, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

ÇURUM, Duygu, “Bellek Destekleyici İmge Yerleştirme Yönteminin Ardıl Çeviri Eğitiminde Etkisi” (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2010).

DATTA, Subimal, **Mechanism and Functional Significance, in Rapid Eye Movement Sleep** (B.N. Mallick and S. Inoue, eds.), pp. 91-106, Narosa Publishing House, 1999.

DECOO, Wilfried, 2001, “**On the Mortality of Language Learning Methods**”. <http://www.didascalie.be/mortality.htm> (15.01.2013).

DEMİR, Celal, **Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları**, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar, Ankara: TDK Yayınları, 2009.

DEMİRCAN, Ömer, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul: Der Yayınevi, 2002.

DEMİRCAN, Ömer, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri** , İstanbul: Der Yayınları, 2005.

DEMİREL, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi**, 2. Baskı- Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

DEMİREL, Özcan, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007 .

DUMAN, Bilal, **Neden Beyin Temelli Öğrenme**, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2009.

ERGENÇ, İclal, 1994, “Beyindeki Dil”, **TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi**-314 Ankara, s.36-39.

FELDMAN, Robert, **Understanding Psychology**, 4.Ed.Mcgraw-Hill, Educational Psychology, Boston: Allyn and Bacon, 1996.

FİDAN, Nurettin, **Okulda Öğrenme ve Öğretme** , Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1986.

FRIEDRICH, Helmut, MANDL, Heinz, **Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß**, In: H. F. Friedrich, H. Mandl (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Hogrefe, Göttingen, 2006.

GAGNE, Robert, **The Cognitive Psychology of School Learning**, Boston: Little Brown, 1985.

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri, ELALDI, Şenel, 2011, “Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi”, **Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic**, Volume 6/2 Spring., s.443-454.

GÖZÜKIRMIZI, Erbil, 1996, “Uyku ve Nörofizyolojisi”, “Uyku Bozuklukları”. **Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları**, Ed. Çelikkol A., 1:13-22., İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

GÜLERYÜZ, Hasan, **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003.

GÜNEŞ, Firdevs, 2013, “Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme” **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Yıl: 6, Sayı: 11

GÜR, Hakan, 1996, “Dil Öğretim Yöntemleri(6): Toplu Fiziksel Tepki”, **Dil Dergisi**, Ankara: Ankara Üniversitesi, Tömer yayınları, S.39,s. 22-32.

GÜR, Ömer, “Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Gülerak Öğrenmenin Başarıya Etkisi”, (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010).

GÜRAN, Yalçın, 2007, “Uyku İle Öğrenme ve Zeka İlişkisi” <http://www.yalcinguran.com/2007/04/uyku-ile-ogrenme-zeka-iliskisi-3-uncu-kitaptan/> (05.03.2014).

HARMER, Jeremy, **The Practice of English Language Teaching**, London, Longman, 1991.

HASEKİOĞLU, Işıl, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi-Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi Ve Sözcük Öğretimi İçin Uygulama Örnekleri” (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009).

HIGBEE, Kenneth, **Your memory: How it works and how to improve it**, (2nd ed.), Cambridge, MA: Da Capo Press, 1996.

HUBER, Emel, **Dilbilime Giriş**, s.336 ISBN: 975-6008-53-9, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları, 2008.

IRAK, Metehan, 2011,“Farklı Bir Bilinç Durumu: Uyku” **PİVOLKA**, Aralık 2011, Sayı: 20.

İŞCAN, Adem, 2011. “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Suggestopedia’nın (Telkin Yöntemi) kullanımı”, **Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic- Volume 6/1 Winter 2011**, p. 1281-1286.

JENSEN, Eric, **Brain Based Learning**, San Diego ca: Brain Store Publishing, USA, 2000.

KARATAY, Halit, 2007, “Kelime Öğretimi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 27, Sayı 1, s.141-153.

KAYNAK, Hande, “Kazara Kodlanan Duygu İçerikli Kelimeler İçin Tanıma Belleği: Duygusal Olumluluk, Heyecan Düzeyleri ve Yaşın Etkisi” (Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, 2013).

KELEŞ Esra, ÇEPNİ, Salih, 2006, “Beyin ve Öğrenme” , **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, Yıl 3, Sayı 2, ss.66-82.

KILINÇ, Reha, “The Effectiveness of Mnemonic Audio Visual in Teaching Content Words to EFL Students at a Turkish University”, (Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996).

KING-SEARS, Margaret, MERCER, Cecil, 1992, “Towards independence with keyword mnemonics: A strategy for science vocabulary instruction”, **Remedial and Special Education**, September/October, 1992 13: 22-33ERIC No: EJ452965.

KOÇYİĞİT, Yüksel, 2009, “**Periferik Sinir Sistemi Fizyolojisi**”, s.19
<http://www.dicle.edu.tr/Contents/d9ecef7d-6d1b-41e0-ba45-f52f291b91df.pdf>.
(10.01.2013)

KORKMAZ, Özgen, 2007, “Ayrıntılama Kuramına Dayalı Bir Öğretimde Bellek Destekleyicilerin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, Cilt 8, Sayı 2, s.1-17.

KORKMAZ, Zeynep, **Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)**, Ankara: TDK Yayınları, 2003.

KOVACS, Peter, 2012, “**Warum das Gedächtnis Trainieren**”, Angewandte Gedächtniskunst und Memoriertechnik für den akademischen Bereich. s.3-41.
<http://www.memory-palace.de/page9.html> (21.03.2014)

KÖKSAL, Onur, 2012, “İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Erişiyeye, Tutuma, Kelime Bilgisine ve Kalıcılığa Etkisi”, (Doktora Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012)

KRUMM, Hans Jürgen, 2001, “Die sprachlichen Fertigkeiten: Isoliert-Kombiniert-Integriert”, **Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**, 24, 5-12.

KÜTÜK, Raziye, 2007, “The Effect of Mnemonic Vocabulary Learning Strategy And Story Telling on Young Learners’ Vocabulary Learning And Retention” (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007).

LARSEN-FREEMAN, Diane, **Techniques and Principles in Language Teaching**, Second Edition, Oxford University Press New York, 2000.

MARIM, Efkan, “İkinci Yabancı Dil Almancanın Öğretiminde Yabancı Dil Öğretim Kuramlarının Uygulanabilirliği” (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013)

MASTROPIERI, Margo, 2000, “Putting Mnemonic Strategies To Work In An Inclusive Classroom”, **Learning Disabilities Research and Practice**, 15(2), 69-74. ERIC No: EJ608054

MAYER, Richard, **Learning**, in H.E. Mitzel (ed.), Encyclopedia of Educational Research (pp. 1040-1058), New York: Free Press, 1982.

MEB, 2008, “**Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi**”, (çevrimiçi), <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/guzellik/moduller/fizyoloji.pdf> (18.09.2013).

MERAL, Hasan, 2005, “İdyopatik Parkinson Hastalığında Rem Uyku Davranışbozukluğu ve Kognitif Durum” (Uzmanlık Tezi) T.C Haseki Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.

MUHTAR, Sema, “Üstbilissel Strateji Egitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006).

NEUNER, Gerhard, 1995, **Methodik und Methoden, Überblick**, In: Bausch Christ / Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, Franke Verlag, Tübingen, s.180-188

NOYAN, Ahmet, **Yaşamda ve Hekimlikte Fizyoloji** , Ankara: Meteksan Yay.,1993.

OFLAZ, Adnan, 2008, “Language Learning Strategies For Language Learning Used By Prospective Teachers At German Language Teaching Department”, **The journal of International Social Research**, Volume 1/3 Spring, s.279-300.

O'MALLEY, J.Michael, CHAMOT, Anna Uhl, **Learning Strategies in Language Acquisition**, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ORTNER, Brigitte, **Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht**, Ismaning: Max Hueber Verlag, 1998.

OXFORD, Rebecca, **Language Learning Strategies-‘What Evry Teacher Should Know**, Newbury House Publishers, New York, 1990.

ÖZAKPINAR, Yılmaz, **Hafıza**, İstanbul: Kubbaaltı Neşriyatı , 1997.

ÖZBAY, Murat, 2008, “Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: V, Sayı: I, ss.30-45.

ÖZBAY, Murat, “**Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri** ”, Ankara: Öncü Kitap Yayınları, 2009.

ÖZDEN, Yaşar, ŞİMŞEK, Hasan, 1998, “Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: “Öğrenme” Paradigmasının Dönüşümü Ve Türk Eğitimi”, **Bilgi ve Toplum Dergisi**, ss.71-83.

ÖZDEN, Yüksel, **Öğrenme ve Öğretme**, 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları, 2003.

ÖZEN, Nurper, REZAKİ Murat, 2007, “Prefrontal Korteks: Bellek İşlevi ve Bunama ile İlişkisi”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, 18-2.

RICHARDS, Jack ve RODGERS, Theodore, **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

RIVERS, Wilga, **Communicating Naturally in a Second Language**, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

RÖSLER, Dietmar, **Deutsch als Fremdsprache**, Sammlung Metzler, Band 280. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag, 1994.

SARP, Nuray, TOSUN, Ahmet, 2011, “Duygu ve Otobiyografik Bellek”, **Psikiyatri ve Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry**, s.:446-465.

SARSILMAZ, Arif, 2009, “İnsan Denen Meçhul -Beyin”, **Sızıntı Aylık İlim Kültür Dergisi**, Aralık, Sayı: 371.

SARSILMAZ, Arif, 2010, “Beyin”, **Sağlıkta Bahar Dergisi**, sayı: 12, s.28-30.

SAYAR, Filiz, 2011, “Otobiyografik Bellek ve Otobiyografik Belleği Etkileyen Değişkenler”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Aralık 2011, Cilt: 35, Sayı: 2.

SAYDI, Tilda Navaro, **Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri: Öğrenme Stratejileri**, İstanbul: Bileşim Yayınları, 2007

SCHMIDT, Richard, BJORK, Robert, 1992, “New Conceptualizations of Practice: Common Principles In Three Paradigms Suggest New Concepts for Training”. **Psychological Science**, 3 (4), 207-217.

SCHUNK, Dale H., **Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri**, Çeviri Editörü: Muzaffer Şahin, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2009.

SCHWITALLA, Brigitte, “Das zweite oder passive Lernkonzert”, In: Claudia Grötzebach (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*, s.58-62, Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S, 2006.

SENEMOĞLU, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Ankara: Gönül Yayıncılık, 2007.

SENEMOĞLU, Nuray, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2009.

SENEMOĞLU, Nuray, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, 21.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.

SKLENSKÁ, Gabriela, **Alternative Methode im Fremdsprachenunterricht mit dem Schwerpunkt Helen-Doron-Methode**, Masaryk-Universität Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur Bakkalaureatsarbeit, Brunn, 2010.

SÖZEN, Didem, 2005, “Sbst Sözel Bellek ve Wms Görsel Bellek Testleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi**, Yıl: 4 Sayı: 8 Güz 2005/2 s.73-83

SPRINGER, Sally, DEUTSCH, Georg, **Linkes – Rechtes Gehirn**, 4. Auflage. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin, 1998.

STICKGOLD, Robert, 2002, “EMDR: A Putative Neurobiological Mechanism of Action” , **Journal Of Clinical Psychology**, Vol. 58(1), 61–75, <http://www.therapist-training.com.au/EMDR1/Stickgold.pdf>. (12.06.2013).

STUSS, Danold, TULVING, Endel, 1997, “Toward a Theory of Episodic Memory”, **Psychol Bull**; 121:331-354.

SUNAY, Çağlar, 2008, “Beynimiz”, **TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi Eki**, Sayı:5, s.15.

ŞENEL, Ferda, 2005, “Uyku ve Rüya”, **TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi**, Aralık s. 45.

ŞENEL, Ferda, 2012, “Hafıza ve Öğrenme”, **TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi**, Mayıs, s.534.

ŞİMŞEK, Nurettin; KARADENİZ, Şirin, “**Gelişim ve Öğrenme**” 2.baskı. Ankara: Gündüz Eğt.ve Yay, 2004.

TUNÇEL, Hayrettin, 2014, “Yabancılar Türkçe Öğretimine Yöntembilimsel Açıdan Yeni Bir Bakış "Doğal Yaklaşım ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Uyarlamalar", **International Journal of Language Academy** ISSN: 2342-0251 Volume 2/2 Summern p. 127/143 http://www.ijla.net/Makaleler/1254931850_9.pdf

ULUSOY, Ayten, **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Ankara: Pegem Akademi, 2011.

ÜLKÜ, Vural, 1976, “Dilbilimin Bazı Temel Kavramları”, **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dil ve Edebiyatları Araştırmaları Dergisi**, Cilt: 2, sayı 3’ten Ayrıbasım 2. Sayı s.77-92.

ÜN, Kamile, “Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğretilmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri”, (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1984).

ÜN, Kamile, 1986, “Öğrenmeyi ve Hatırlamayı Kolaylaştırma Yolları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 1, ss.115-119

ÜNAL, Dalım Çiğdem ,2005, “Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci Ve Gerekçeleri” **H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 29, 203-212.

WATSON, John, “**Behaviorism**” , New York: Peoples’ Institute, 1924.

WILHELM, Marco, 2004, “**Die Direkte Methode**” “**Geschichte, Merkmale, Grundlagen Und Kritische Würdigung**”, Literaturbericht Johannes Gutenberg-Universität Mainz Deutsch als Fremdsprache Sprachdidaktik/-methodik des Faches "Deutsch als Fremdsprache".

YALÇIN, Alemdar, “**Türkçe Öğretim Yöntemlerine Yeni Bir Yaklaşım**”. Ankara, 1997.

YALTKAYA, Korkut, 2000,“Belleğin Fizyolojisi”, **TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi**, Nisan say :389. s.42.

YAVUZ, Mehmet Ali, 2008, “Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Etyişimsel incelemesi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 10, Sayı:4.

YAVUZ, Nilgün, 2011, “Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma Yönteminin Japoncanın Öğretiminde Kullanılması”, **TÖMER Dil Dergisi**, sayı: 152, s.:30-45

YAYLI, Demet ve YAYLI, Derya, **Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları Ve Yöntemleri, Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem Ve Beceriler** (Edt. Bayyurt, Y. ve Yaylı, D.), Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.

YEŞİLYAPRAK, Binnur, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2004.

YILMAZ, Hakan, 2009. “Yeni Başlayanlar için Nöroanatomi”, http://www.noropsikoloji.org/haber_detay.asp?haberID=74. (08.06.2013)

YILMAZ, Hakan, “Comparison of Teacher-Provided Keyword and Context Methodson Retention of Vocabulary”, (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007).

YILMAZ, Yasemin Yelbay, “Yabancı Dilde Bilgisayar Yazılımı ile Sözcük Öğrenimi Bir Model Denemesi”, (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011).

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd, 1997, "**Historical Trends in Second Language Vocabulary Acquisition**". J. Coady & T. Huckin (Ed.) *Second Language Vocabulary Education (5-19)* / Cambridge University Press.

ĐİĐER ÇEVİRİMİÇİ KAYNAKLAR

<http://de.academic.ru/pictures/dewiki/76/Lernstrategien.png>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Vergessenskurve>

<http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2281/unite10.pdf>

<http://www.baskent.edu.tr/~nesrins/courses/tip106/04-Bellek.pdf>

<http://www.callanmetodu.com/>

<http://www.drugabuse.gov/MOM/TG/momtg-introbg.htm>

<http://www.endlessbrain.com>

<http://www.helcohi.com/sse/body/nervous.html>

<http://www.tdkterim.gov.tr>

<http://www2.ims.uni-stuttgart.de/sgtutorial/hirnfunktionen.html>

www.tdk.gov.tr

http://www.timucinoral.com/dersler/Noropsikoloji/7_Limbik_Sistem.pdf

EKLER

EK -1

DİL ÖĞRENME STRATEJİSİ ANKETİ

Bu anket, yabancı dili Almanca olan öğrenciler için tasarlanmıştır ve iki bölümden ibarettir. Birinci bölüm genel bilginin toplanması için hazırlanmıştır. İkinci bölüm ise altı alt gruptan oluşmaktadır ve bu bölümde Almancayı öğrenme konusunda önermeler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatli okuyunuz ve yanında bulunan kutulardan birine "X" işareti koyarak cevaplayınız. Cümleleri, aşağıdaki derecelendirmeye göre işaretleyiniz.

1.Hiç Katılmıyorum (0%)

2.Kısmen Katılıyorum (25%)

3.Katılıyorum (50%)

4.Oldukça Katılıyorum (75%)

5.Tamamen Katılıyorum (100%)

Cümleleri, başkasının istediği gibi değil, kendinize göre işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen cümleleri değiştirmeyiniz. Dikkatli bir şekilde, olabildiğiniz kadar hızlı cevaplayınız.

Adnan OFLAZ

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz nedir?

a) Erkek b)Kız

2. Hangi tür liseden mezun oldunuz?

- a)Devlet Lisesi b)Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
c)Anadolu Lisesi d)Anadolu Öğretmen Lisesi

3. Kaç yaşındasınız?

- a)18-25 b)25-30 c)30'un üzerinde

4. Kaç yıldır Almanca öğreniyorsunuz?

- a)1-5 yıldır b)6-10 yıldır c)10 yıldan fazladır

5. Almanca konuşulan herhangi bir ülkede bulundunuz mu?

- a) Evet b) Hayır

Eğer cevabınız "Evet" ise hangi sebeplerden dolayı?

- a) Tatil için b) Dil kursu için c) Ailemden birinin görevinden dolayı

6. Şu anda okumakta olduğunuz bölüme gelmeden önce üniversitenin hazırlık okulunda okudunuz mu?

- a) Evet b) Hayır

7. Sizce Almanca düzeyiniz nedir?

- a) zayıf b) orta c) iyi

8.Şu an kaçınıcı sınıftasınız?

a)Hazırlık b)1. sınıf c)2. sınıf d)3. sınıf e)4. sınıf

İKİNCİ BÖLÜM

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A					
1-Almancada bildiğim şeyler ile yeni öğrendiğim şeyler arasında ilişki kurabilirim.	()	()	()	()	()
2- Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri cümle kurarak hatırlarım..	()	()	()	()	()
3- Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri hatırlamak için, kelimenin sesi ile bir imaj ya da görüntü bağı kurarım.	()	()	()	()	()
4- Yeni öğrendiğim bir Almanca kelimenin nerede kullanılabileceğini zihnimde canlandırarak hatırlarım	()	()	()	()	()
5- Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri, bildiğim kafiyeli kelimeleri esas alarak hatırlarım.	()	()	()	()	()
6- Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri, flaş kartları kullanarak hatırlarım	()	()	()	()	()
7- Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri, hareketlerle canlandırırım.	()	()	()	()	()
8- Sıkça Almanca derslerimi tekrarlarım.	()	()	()	()	()
9- Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri, sayfa, tahta, ya da levhalarda bulundukları yerleri hatırlayarak hatırlarım.	()	()	()	()	()
B					
10-Yeni öğrendiğim kelimeleri birçok kez söyleyerek ya da yazarak tekrarlarım.	()	()	()	()	()
11- Ana dili Almanca olan insanlar gibi konuşmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
12-Almanca sesleri tekrarlarım.	()	()	()	()	()

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katlıyorum	Oldukça Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
13- Bildiğim Almanca kelimeleri değişik yapılarda kullanırım.	()	()	()	()	()
14-Almancada sohbetleri başlatırım	()	()	()	()	()
15- Almanca programları ya da sinema filmleri seyredirim	()	()	()	()	()
16- Zevk için Almanca kitap / gazete vs. okurum	()	()	()	()	()
17- Not, mesaj, mektup ya da raporları Almanca yazarım.					
18- Almanca metni okurken, önce hızlıca sonra daha dikkatli okurum.	()	()	()	()	()
19- Yeni öğrendiğim Almanca kelimeler ile kendi dilimde benzer kelimeler ararım	()	()	()	()	()
20- Almanca cümlelerin kalıplarını anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
21- Almanca kelimelerin anlamlarını anlayabildiğim parçalara bölerek çıkartmaya çalışırım..	()	()	()	()	()
22- Kelime kelime tercüme yapmaya çalışırım..	()	()	()	()	()
23- Okuduğum ve duyduğum bilgiyi Almanca olarak özetlerim.	()	()	()	()	()
C					
24- İlk defa karşılaştığım Almanca kelimeleri anlamak için tahminde bulunurum.	()	()	()	()	()
25-Almanca konuşurken bir kelime aklıma gelmezse, el kol hareketleri kullanırım.	()	()	()	()	()
26- Doğru Almanca kelimeyi bilmezsem yeni bir kelimeyi uydururum	()	()	()	()	()
27-Almanca metni okurken, bilmediğim her kelimeyi sözlükte aramam.	()	()	()	()	()
28- Başkası Almanca konuşurken, ne diyeceğini tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
29-. Eğer bir Almanca kelime aklıma gelmezse, aynı anlamlı olan	()	()	()	()	()

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katlıyorum	Oldukça Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
başka kelime kullanırım.					
D	()	()	()	()	()
30-Almancamı kullanabilmek için çeşitli yollara başvururum.	()	()	()	()	()
31-Almanca kullandığım zaman, hatalarıma dikkat eder ve hatalarımdan yola çıkarak Almancamı düzeltmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
32- Biri Almanca konuşurken, onu dikkatli dinlerim.	()	()	()	()	()
33- Nasıl daha iyi bir Almanca öğrencisi olabileceğimi öğrenmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
34- Almanca öğrenmeye yeterli zaman ayırmak için programımı düzenlerim.	()	()	()	()	()
35- Almanca konuşabileceğim insanları ararım.	()	()	()	()	()
36-Almanca kitap / gazete vs. okumak için fırsat ararım.	()	()	()	()	()
37- Almanca becerilerimin iyileşmesi için kesin hedefler koyarım.	()	()	()	()	()
38-Almanca öğrenmedeki gelişmelerimi değerlendiririm.	()	()	()	()	()
E	()	()	()	()	()
39-Almanca kullanmaktan korktuğum zaman, sakin olmaya çalışırım	()	()	()	()	()
40- Hata yapmaktan korksam bile, kendimi Almancakonuşmaya teşvik ederim.	()	()	()	()	()
41- Almanca kullanıp başarılı olduğum zaman, kendimi ödüllendiririm.	()	()	()	()	()
42- Almanca kullanırken ya da öğrenirken tedirgin olduğumun farkına varırım	()	()	()	()	()
43- Duygularımı "Dil Öğrenme Günlüğü" ne yazarım	()	()	()	()	()
44- Almancayı öğrenirken, başkaları ile duygulanım paylaşıyorum	()	()	()	()	()

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katlıyorum	Oldukça Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
F					
45- Biri Almanca konuşurken eğer söylediklerini anlamazsam, o kişinin yavaş konuşmasını, söylediklerini tekrarlamasını isterim	()	()	()	()	()
46- Almanca konuştuğum zaman ana dili Almanca olan kişilerin hatalarımı düzeltmelerini isterim	()	()	()	()	()
47- Başka öğrenciler ile Almanca konuşurum.	()	()	()	()	()
48- Anadili Almanca olan kişilerden yardım isterim.	()	()	()	()	()
49- Almanca olarak sorular sorarım.	()	()	()	()	()
50- Almanca konuşanların kültürü hakkında bir şeyler öğrenmeye çalışırım	()	()	()	()	()

CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ

Oxford'dan, (1990: 293-296) uyarlanmıştır. Türkçe çevirisi Yeşilbursa'dan (2000: 78-83) alınmış ve Almancaya uyarlanmıştır.

EK- 2 : ALMANCA - TÜRKÇE KELİME TESTİ

VORNAME : NAME :		Zahl der richtigen Antwort : Zahl der falschen Antwort :	
Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung(türkisch)	Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung (türkisch)
1-sich lohnen		51- sich erübrigen	
2- lebhaft		52 wetten	
3-trösten		53 feindselig	
4-liegen an		54- randalieren	
5-abladen		55- provozieren	
6-Das Lastschiff		56- sich kratzen an	
7-langwierig		57- ansehen	
8-sich irren in		58- verdutzt	
9-Pech haben		59- gestehen	
10-anstarren		60 -entkommen	
11-aufregen		61- kalkweiss	
12- wütend		62- witzig	
13-Die Lippe		63-behaupten	
14-einen Jux machen		64- der Friedensnobelpreis	
15-giessen		65- die Zugvögel	
16-mahnen		66- die Aufmerksamkeit richten	
17-sich kämmen		67-in Kenntniss setzen	
18-spüren		68- abschneiden	
19-unangenehm		69- betonen	
20- Mehl sieben		70 übertrieben	
21-wertvoll		71-empören	
22-Praktikum machen		72ausgeglichen	
23-klettern		73- vergeblich	
24- sich beklagen		74-erledigen	

25 –ums Leben kommen		75- sich auskennen	
26-sich gewöhnen an		76- seufzen	
27-mit Leib und Seele		77-die Tüte	
28-jmdn zu etv bekehren		78- der Verkehrsknotenpunkt	
29-jucken		79- Die Lohnerhöhung	
30-die Labilität		80- absehbar	
31-überhören		81- ständig	
32-klären		82- freilassen	
33-vorziehen		83- Die Geduld verlieren	
34-verschieben		84- gelingen	
35-den Tisch decken		85-misslingen	
36-betrübt sein		86- Die Waise	
37-gut gelaunt		87- Gang und Gäbe sein	
38-auflösen		88- das Gift	
39-der Laie		89-aussergewöhnlich	
41-kosten		90- grob	
42-überkochen		91- schiefes Gesicht machen	
43-kränken		92 sich in Gang setzen	
44-der Jasager		93- gemütlich	
45- jagen		94- die Wiese	
46-verhaften		95- ungewöhnlich	
47- vernachlässigen		96 sich unterscheiden	
48- bekümmern		97- der Gebrauchtwagen	
49-auswandern		98- den Mut halten	
50- glimpflich davonkommen		99- wagen	
VORNAME :		Zahl der richtigen Antwort :	
NAME :		Zahl der falschen Antwort :	
Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung(türkisch)	Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung

			(türkisch)
100- sich Sorgen machen		150- ergrünen	
101- hassen		151 -Entscheidung treffen	
102- die Hütte		152 -einschränken	
103- einfallen		153 -kostenlos	
104- zudrehen		154 -der Ertrag	
105- spannend		155 -hölzern	
106- ausser Atem sein		156 -reichen	
107- der Missmut		157- linkisch	
108 der Hafen		158 - draht	
109 über jmdn staunen		159- auf Draht sein	
110- erste Geige spielen		160 -erkennen	
111- zur Sache kommen		161 -einführen	
112-demolieren		162 -das Korn	
113-nachlässig		163- der Beschluss	
114-kostbar		164 -der Makler	
115- schütteln		165 -roh	
116- versunken sein in		166 -dran sein	
117- der Vorsitzende		167 -fort sein	
118- der Irrtum		168 -am Tage	
119- tüchtig		169 -durcheinander	
120- spitze Zunge haben		170 -drängen	
121-abgezehrt		171 -durch und durch	
122-hervorragend		172 - blitzen	
123- atemberaubend		173- in Frage kommen	
124- vertagen		174- deprimiert	
125- sich den Kopf zerbrechen		175-der Deckname	
126- zittern		176 -die Durchfahrt	
127- brummig		177 -verschwinden	

128- den Bedarf decken		178 -in Angriff nehmen	
129- einen Blick werfen		179- keck	
130-der Nachtsch		180- kapieren	
131- vergehen		181- per Anhalt fahren	
132-die Wange		182 -auf und davon sein	
133-köstlich		183- donnern	
134- verfügen		184- dann und wann	
135-Der Hain		185- die Ansicht	
136- vakant		186- abnehmen	
137 verbilligen		187- aufsetzen	
138 vorherrschen		188-schrubben	
139 bluten		189-taktvoll	
140 pfänden		190- abgeschlossen	
141 Rechnung begleichen		191 -ausgeben	
142 die Frucht		192- korrigieren	
143 basteln		193- zunehmend	
144 der Betrag		194- jmdm zugeneigt sein	
145 ausser Betrieb sein		195-stoisch	
146 die Besorgung		196- Der Spitzname	
147 der Staubsauger		197 vergebens	
148 das Ergebnis		198- die Vergeblichkeit	
149 ein Ergebnis zeitigen		199- das Opfer	

VORNAME :		Zahl der richtigen Antwort :	
NAME :		Zahl der falschen Antwort :	
Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung(türkisch)	Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung (türkisch)
200- opferbereit		250-unbeholten	
201-niedlich		251- beschliessen	
202- der Preis		252- aufs Haar	
203- der Schutt		253- die Eigenschaft	

204- jmdn anmachen		254-abstehende Ohren	
205-neidisch		255- das Wort ergreifen	
206- erringen		256 abtrocknen	
207- auslöschen		257- hinunterslucken	
208- jmdn angreifen		258-vertilgen	
209-überreden		259- eigensinnig	
210- verbergen		260-die Meinung vertreten	
211- festigen		261- betrachten	
212- sich ausziehen		262-rüstig	
213- abladen		263- hübsch	
214-aufwischen		264-im Auge behalten	
215- belohnen		265- blass	
216- beladen		266- die Instanz	
217- einzig		267-Stipendium erhalten	
218- anzünden		268- bieder	
219- anstellen		269-Stoffe sprühen	
220- Auskunft erteilen		270-munter	
221- zur Erde blicken		271- vertieft sein	
222 beim ersten Anblick		272-kauen	
223- per Anhalt		273-der Einbaum	
224- der Anzug		274- Ertrag ersteigern	
225-redlich		275-demütigen	
226-vorherrschende Ansicht		276- von Bedeutung sein	
227- anzüglich		277 einfältig	
228- ängstlich		278- hell	
229- aufrechterhalten		279 anständig	
230- dauern		280-verehren	
231- außergewöhnlich		281-die Backe	
232- die Apfelsine		282- sich fürchten	

233-im Gedächtnis behalten		283-strikt	
234- aufhören mit		284- raffiniert	
235-vermeiden von		285- verschwenden	
236- vehement		286- erschöpft sein	
237- vermisst		287- sich festlegen	
238-enttäuschen		288- vom Fleck weg	
239-die Quittung		289- überlisten	
240-eilends		290-geradestehen für	
241- krumm		291-aufs geratewohl	
242 der Besen		292- misbrauchen	
243- gehorchen		293- in gutem Glauben	
244-listig		294- erwähnen	
245-befehlen		295 empört sein	
246- begleiten		296- das Haar (um ein Haar)	
247- insgeheim		297- besitzen	
248-aussterben		298-jmdm knallen	
249- bemerken		299 -gesagt sein	
		300- der Schlag (mit einem)	

EK -3: TÜRKÇE - ALMANCA KELİME TESTİ

VORNAME : NAME :		Zahl der richtigen Antwort : Zahl der falschen Antwort :	
Nummer/ Wörter (türkisch)	Bedeutung(deutsch)	Nummer/ Wörter (türkisch)	Bedeutung(deutsch)
1- e değmek		49-göç etmek	
2- hayat dolu canlı		50-ucuz kurtulmak	
3-teselli etmek		51- gereksiz olmak	
4-e bağlı olmak		52 iddiaya girmek	
5-boşaltmak, içini dökmek		53 düşmanca	
6-yük gemisi		54- gürültü, kargaşa yapmak	
7-uzun süren		55- provake etmek	
8- yanılmak		56- kaşınmak	
9-şanssız olmak		57- bakmak	
10-dik dik bakmak		58- şaşkın, afallamış	
11-heyecanlandırmak		59- itiraf etmek	
12- kızgın,hiddetli		60 -kurtulmak	
13-dudak (dolgun)		61- kireç gibi soluk beyaz	
14-şaka yapmak		62- espritüel	
15-sulamak(çiçek)		63-iddia etmek	
16-uyarmak, ikaz etm.		64- nobel barış ödülü	
17-taramak		65-göçmen kuşlar	
18-hissetmek		66- dikkatini yöneltmek	
19-nahoş		67-bilgilendirmek	
20- un elemek		68- başarmak	
21-değerli, kıymetli		69- vurgulamak	
22-staj yapmak		70 -abartılı	
23-tırmanmak		71-tepesini attırmak	
24- şikayet etmek		72- dengeli	
		73- boşuna	

25 –hayatını kaybetmek			
26-alışmak		74-sonuçlandırmak	
27-canla başla, tüm varlığıyla		75- bir konuda çok bilgisi olmak	
28-birini bir inanışa sevk etmek		76-iç çekmek	
29-kaşındırmak		77-poşet	
30-dengesizlik,tutarsızlık		78- kavşak	
31-duymamazlıktan gelmek		79- maaş artışı	
32-açıklığa kavuşturmak		80 -önceden tahmin edilebilir,kestirilebilir	
33-tercih etmek		81- sürekli	
34-ertelemek		82- özgür bırakmak	
35-sofra kurmak		83- sabrını yitirmek	
36-üzgün olmak		84- başarmak	
37-keyifli		85-başaramamak	
38-çözmek,çözölmek		86- yetim	
39-acemi		87- adet olmak	
40-birleştirmek		88- zehir	
41-tadına bakmak		89 -olağan üstü,harika	
42-taşmak		90- kaba,hödük	
43-gücendirmek		91 -yüzünü buruşturmak	
44-yalaka		92 -harekete geçmek	
45- avlamak		93- rahat sıcacık	
46-tutuklamak		94- çimen çayır	
47- ihmal etmek		95-alışılmadık	
48- üzme		96 -den farklı olmak	
		97- 2.el araba	
VORNAME :		Zahl der richtigen Antwort :	
NAME :		Zahl der falschen Antwort :	
Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung(deutsch)	Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung(deutsch)
98- cesaretini korumak		148 sonuç, netice	
99- cesaret etmek		149 neticelendirmek	

100- kaygılanmak		150 yeşermek, yeşillenmek	
101- nefrett etmek		151 karara varmak	
102- kulübe		152-kısıtlamak	
103- çökmek, aklına gelmek		153-bedava, parasız	
104-çevirerek kapatmak		154 -hâsılat, gelir	
105- geren, heyecan verici		155 -odun gibi, beceriksiz	
106- soluk soluğa olmak		156 - uzatmak, vermek	
107- can sıkıntısı		157- beceriksiz	
108 liman		158 - tel	
109 birine şarşırmak		159- dinç olmak	
110- keman çalmak		160- farketmek, görmek	
111- esas meseleye gelmek		161- ithal etm.	
112-yıkmak, tahrip etmek		162 - tahıl tanesi	
113-ihmalkâr		163 -karar vermek	
114- değerli, pahalı		164- simsar, komisyoncu	
115- çalkalamak		165 -ham pişmemiş	
116- e dalmış olmak		166 -sırası olmak	
117- başkan		167 - gitmiş, uzaklaşmış olmak	
118-yanılgı		168 -gündüzün	
119- becerikli, yetenekli		169- karmakarışık, altüst	
120- sivri dili olmak		170 -sıkboğaz etm., sıkıştırmak	
121-çok aşırı zayıf		171- tamamen	
122-mükemmel		172 - şimşek çakmak	
123- soluk kesici		173 -sözkonusu olmak	
124- ertelemek		174 -umutsuz, cesaretsiz	
125- kafa yormak		175-takma ad	
126- titremek		176- geçme, geçiş	
127-somurtkan		177 - uzaklaşmak, tüymek	
		178 -işe başlamak	

128- ihtiyacı gidermek			
129bakış fırlatmak		179 -gözü pek	
130-tatlı		180 -anlamak	
131- geçip gitmek, tükenmek –zaman-		181- otostopla gitmek	
132-yanak		182 -sıvışmak	
133-enfes		183- gök gürlemek	
134- sahip olmak		184- bazen,arasıra	
135-koru		185- manzara,düşünce	
136- boş		186- kilo vermek	
137 ucuzlatmak		187- yerine koymak, takmak	
138 baskın egemen olmak		188-fırçayla temizlemek	
139 kanamak		189- saygılı, dikkate alan	
140 haciz etmek		190- bitmiş, bitirilmiş	
141 hesap ödemek		191 harcamak, dağıtmak	
142 meyve,sonuç		192-düzeltilmek	
143 el işi yapmak		193- artan(gittikçe)	
144 meblağ,tutar		194- birinden hoşlanmak	
145 hizmet dışı		195-soğukkanlı	
146 temin etme		196- lakap	
147 elektrikli süpürge		197 -boşyere, nafile	

VORNAME :		Zahl der richtigen Antwort :	
NAME :		Zahl der falschen Antwort :	
Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung(deutsch)	Nummer/ Wörter (deutsch)	Bedeutung(deutsch)
198- sonuç alamama		249- görmek, fark etmek	
199- (olayda) kurban		250-hantal, ağır	
200- fedakâr, özverili		251- karar vermek	
201-sivimli, şirin		252 Tıpatıp	
202- fiyat,değer		253- Özellik, Vasıf	
		254-Kepçe Kulaklar	

203- çöp, süprüntü			
204- birine asılmak		255- İhtiyaç	
205-kıskanmak		256 İhtiyaca Göre	
206- didinerek kazanmak		257- İçine Atmak, Yutmak	
207- ateşi söndürmek		258-Kökünü Kazımak	
208- birisine saldırmak		259- Dik Kafalı, İnatçı	
209-birini kandırmak		260-Bir Görüşü Savunmak	
210- gizlemek saklamak		261- Dikkatle Bakmak	
211- kuvvetlendirmek		262-Dinç,Kuvvetli	
212- soyunmak		263- Gübre	
213- yükünü boşaltmak		264-Göze Almak	
214-ovalayarak temizlemek		265- Solgun, Benzi Atmış	
215- ödüllendirmek		266 Makam,Merci	
216- yüklemek		267-Burs Almak	
217- biricik		268- Namuslu	
218- yakmak		269-Tohum Serpmek	
219- görevlendirmek, atamak		270-Canlı, Uyanık	
220- bilgi vermek		271- Dalmış...	
221- utancından yere bakmak		272-Sakız Çiğnemek	
222 -ilk bakışta		273-Kayık, Kano	
223- otostopla		274- Verim Artırmak	
224- elbise		275-cesaretini kırmak	
225-dürüst, namuslu		276 önemli olmak	
226-hâkim olan görüş		277 saf budala	
227- imalı, üstü kapalı		278- aydınlık, açık	
228- ürkek, korkak		279-dürüst, efendi	
229- sürdürmek		280-saygı göstermek	
230- sürmek devam etmek		281-yanak	
231- olağanüstü		282- korkmak	

232- portakal		283-titiz	
233-akılda tutmak		284- gözü açık	
234- son vermek, kesmek.		285- saçıp savurmak	
235-kaçınmak, sakınmak		286- çok yorgun olmak	
236- sert, şiddetli		287- söz verip taahhüt etmek	
237- kayıp		288- çabucak	
238-hayal kırıklığına uğratmak		289- hile yapmak	
239-makbuz, fiş		290-birini desteklemek	
240-acele, alelacele		291-gelişigüzel	
241-eğri büğrü		292- kötüye kullanmak	
242-süpürge		293- iyi niyetle	
243- söz dinlemek		294- zikretmek,bahsetmek	
244-hile		295 sinirli olmak	
245-emir vermek		296- kılıkılına	
246- eşlik etmek.		297- sahip olmak	
247- gizlice		298-tokat atmak	
248-nesli tükenmek		299- belli olmak	
		300- ansızın	

EK -4: ÖĞRENME SÜRECİ İZLEME DOSYASI

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:

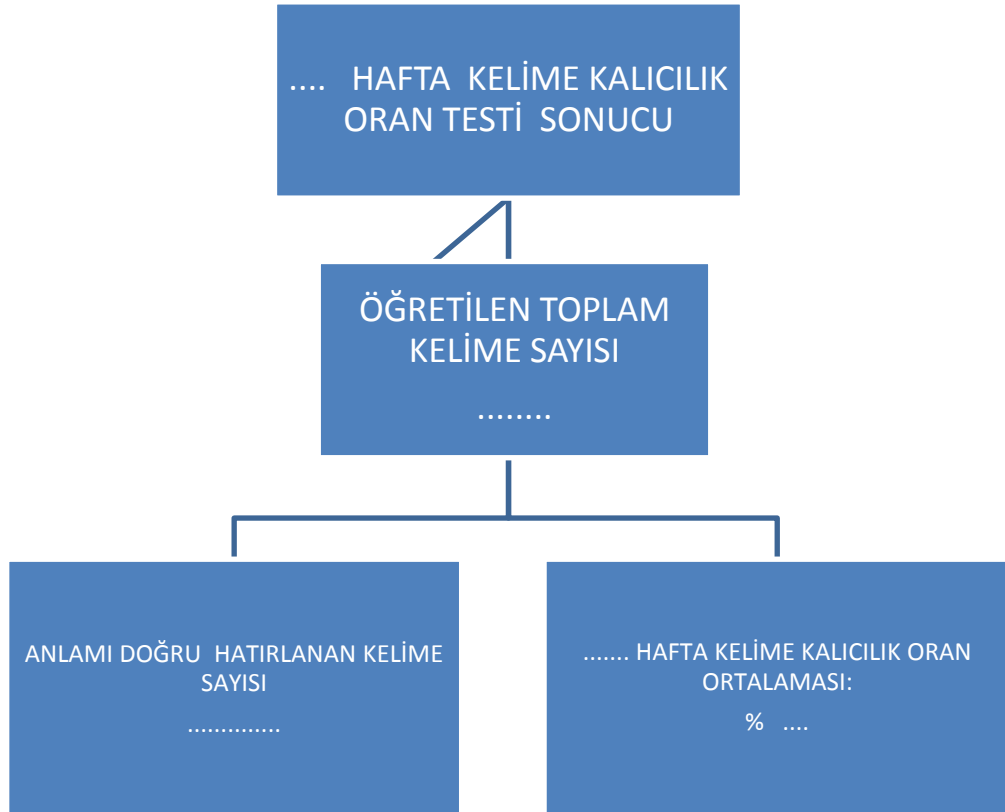
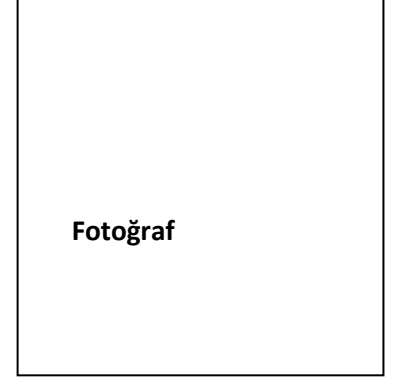
YAŞI:

SINIFI/ ÖĞRENİM TÜRÜ:

UYKU DÜZENİ:

ÇALIŞMA MEKÂNI:

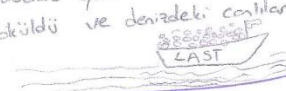
BESLENME DÜZENİ:



EK-5: ÖĞRENCİ ÇALIŞMA SAYFALARI

ÇALIŞMA SAYFASI

11/10/12 / 17:00

1. Es lehrt sich, fern zu sehen Fußballmatch. (takimimiz yenildi ama yine de izledik)
Fenerbahçe...
Futbol maçını izlemeye değer.
2. Meine Schwägerin wird lebhaft (hazır zaman güler yüzlüğü yengem annem erken vefat etti)
Yengem hayat doluydu.
3. In der Vorbereitung Klasse bleiben sitzen, Mein Freund tröstete mich (Sınıfta kalınca arkadaşlarım
Hazırlık sınıfında kaldım. Arkadaşım beni teselli etti. hep yanımdaydı).
4. Es liegt an meiner Mutter nach Deutschland, zu fahren. (Alacağım bütün kararlar
malesef anneme bağlıdır.)
Almanya'ya gitmem Anneme bağlıdır.
5. Bei meinem Freund biß ich mich abgeladen (Coşkun geçen hafta içini daktü bana)
Arkadaşıma biçimi : daktüm
6. Letzte Woche hat Lastschiff Unfall. (tıv'de izlediğim haberde gemi kazasında mabot denize
daktüldü ve denizdeki canlılar öldü.)
Gecen hafta yük penisi kaza yaptı.

7. Der Unterricht von Zeki Lehrer war sehr langwierig. (Ders bitmek bilmedi, dün)
Zeki Hocanın dersi uzun sürdü.
8. Mein Freund irrt sich in eine Freundin. (Coşkun öze hakkında çok yanlış).
Arkadaşım kız hakkında yanlış.
9. Ich hatte Pech gehabt bei der Prüfung (Kopya çekerken lisede Fulya hoca gördü ve kızdı).
Sınavda çok şanssızdım.
10. Ein Mädchen starrte mich an (Okulun ilk gününden beri; tonımadığım kız bana bakıyor)
Kız bana dik dik bakıyordu.

GALIŞMA SATIRASI ①

11.10.2012

17:30 15

1) Jercan lehnte sich nichts.

Jercan hiç bir şeye değmiyor

(2012 Haziran 3 senelik
yaşanan her şeye 4021k
Beni satman gerekmezdi)

2) Meine Vater sagt: 'Sie ist sehr lebhaft'
Babam söyler " Sen hep mutlusun, yaşama sevincin
var "

(Ben gülmüyorum
Sen beni hep gül der
2011 Tilde Samsun)

3) Gülay tröstet jeden Tag
Gülay her gün arzuyu teselli ediyor

(309 nolu odaya
geçişim ve sürekli
duymam 2012)

4) Es liegt an meinen Vater

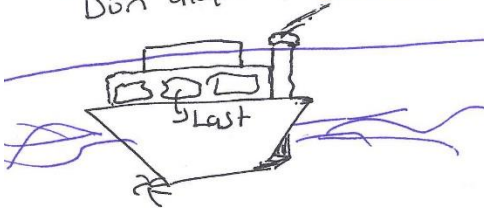
Dies Sommer arbeite ich im Antalya

Bu yıl antalyada çalışmam babama bağlı

(Babam 2 yıldır
izin vermiyor
2012 'de izin verdi
"Allah kararını değiştirmezse bu yıl pidenem")

5) Gestern abend lade ich mich bei Computer
ab
Dün akşam bilgisayara içimi döktüm

(10.10.2012
Moratin çok bızuktu
gönülük yazdım, Gülaya
hiç bir şey anlatmadım
Gerçek anlatacak bir şeyde
yok ki)



Yük genişisi

ÇALIŞMA SAYFASI

01/11/2012

17:10

23. Ich kletterte auf dem Berg (Köydeyken yükseklik korkuma rağmen dağa tırmanıldım)

↳ Dağa tırmanmıştım

24. Ich beklage mich über Preise vom Essen bei Dekari. (Yemek paraları çok olunca şikayet ettik)

↳ Yemek paralarını dekarlıya şikayet ettik

25. Als ich 20 Jahr war, kam meine Großmutter ums Leben. (Anneannem 2 sene önce vefat etti)

↳ 20 yaşındayken anneannem öldü.

26. Ich gewöhne mich an Consu. (Kız arkadaşımın çok alışmıştım ama ayrıldık)

↳ Consuya alışmıştım
gewöhnheit : alışkanlık

27. Ich arbeitete mit Leib und Seele im Hotel (Bütün gücümle çalıştım ama patrona kendimi beğendirememiştim)

↳ Ruhen ve bedenem aklımda çalıştım

28. Etwas hatte Tüfse Karat zum Christen bekehrt. (Evlenmeden önce dinini değiştirdi)

↳ Tüfse Karat birseyden dolayı Hristiyan oldu.

29. Mein Pullover juckte mich.

↳ Karafim beni kaşıydı.



30. Meine Verhalten ist Labilität (Konuşma anlarında bozulan dengesiz oluyorum)

↳ Hareketlerim dengesizdir.

31. Wenn jemand mich überhört, werde ich sofort wütend. (Beni biri dinlemeyince kızırım)

↳ Eğer beni dinlemezlerse kızırım.

32. Ich kläre ein Problem. (Soruları aklıma ben kavuşturum).

↳ Problemleri ben aklıma kavuşturdum

33. Ich ziehe Cola. (Donerim yanında kola isterim)
Kolayı tercih ederim.

34. Ich möchte an der Prüfung vorziehen (Hocanın sınavı ertelemeyi istemiyordum ama ertelenmedi)
Ben sınavı ertelenmek istedim.

35. Ich decke den Tisch (Leider). (Her zaman masayı evde ben toplardım, ben kurdum)

↳ masayı ben kurdum

36. ~~Donerim~~ von Müslüm Gürses betörppte mich (Etkerli olduğumda Müslüm Gürses dinlerim).

↳ Mutsuz olduğumda Müslüm Gürses dinlerdim.

(bei kulturellen)
24 Ich belege mich ständig über Stu
Angabe. (hoch, stark)
(Bei soviel Wissen braucht sie es nicht.)

25 Meiner Großvater ist vor drei Jahren uns Leben gekommen.
um kommen (Mein Großvater - 3 Jahren)
(Daher 3 Jahre später.)

26 Ich gewöhne mich ^{meinem} neuen ^{akt. stark} Haus an. Ich habe mich an das neue Haus gewöhnt.
die Gewohnheit gewöhnt. (neue Haus)
(Bei jeder neue an.)

27 Mein Vater arbeitet immer mit Leib und Seele für unser.
(Bei der neuen vor georgie
bei beifüge beim isin sahr.) (mein Vater)

28 igendwem bekehrte Cats Stevens zum Islam.
(Wiederholung) (Cats Stevens - Islam)
(Cats Stevens - Islam)
(Hühner bis zu Cats Stevens, Islam, sukketti.)

29 Birken Hock guckt mindest vor den Kopf in der Klasse.
- Er guckte sich an den Kopf. (Birken Hock - Unterricht)
(Birken Hock guckt den Kopf in der Klasse.)

30 Die Labilität des Kellers anwachte mir und die anderen Studenten der Kleidung.
ablität (Nektas Kleidung)
(Dagegen bewahrt keine diese gegenüber Kugel bewahrt Kugel.)

31 Meine Schwester hört mir über
wenn ich meine Schwester etwas wichtiges sage, überhört sie mich.
(Kne Kneken bei bis zu siehst sie mich, durch gelir.) (meine Schwester mir)

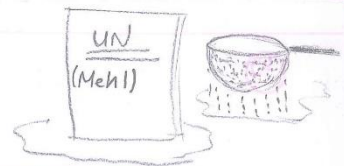
16) Ich mahne ständig meine Schwester mit Handy zu arbeiten.
(Schwester - Handy - für Unterricht.)

17 Als ich Kind war, könnte meine Mutter ^{meine Haare} ~~gestylt~~ ^{gestylt} sein. (Mutter - meine Haare)

18) In diesem Tage spüre ich manchmal das Stimmung von meiner Freundin, dass ist schlecht.
(meine Freundin
die Stimmung.)

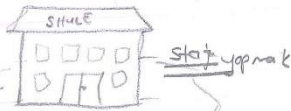
19) Er benimmt sich unangenehm. (Er)
(0 vgg-satz davor)

(20) Meine Großmutter siebt, bevor sie Baklava für Fest.
(Baklava ^{was ist} / Baklava ^{ist} ~~ist~~ unklar.)



21. Alle Zeit sind meine Bücher verloren für mich.
(meine Bücher)
 alle Zeit,
(Kiloparam her zum besten sein)
 (erweitert)

22 In der vierten Klasse werden wir ^{Probleme} in Sonja Anadolm Gymnasium zu machen.
(Sonja Anadolm Gymnasium)
 (L. sinifta bis Sonja A. L. Bestade stetj yppreng.)



- Als ich in Heimat war, kletterte ich auf ^{die} Bäume.
(Kletterer, Kletterer, Kletterer)



49) Die Türken sind in den 1970 nach Deutschland ausgewandert. (Gastarbeiter)
Türker 1970'lerde almanya'ya çalışmaya g84 ettiler.

(Gastarbeiter)
Misafir işçi

50) Adnan Hoca war aus dem Unfall glimpflich davongekommen.
Adnan hoca kazadan ucuz kurtuldu

(Adnan Hoca)
Türk
Minibuse
kamyon
Eğilim
ucuz kurtulmuş

51) übrig ⇒ Artık kalan - ortmış olan - gereksiz
Es erübrigt sich, mit Buket zu sprechen
Buketle konuşmak gereksiz

(Buket)
Seran
2012
Mayıs

52) Ich wette mit Gölay, dass ich abnehme
Gölay'a kilo vermek için iddaya girdim

(Gölay)
Nazlı
309
Amasra'da
yiyoz

53) der Feind ⇒ Düşman

Buket sieht mich feindselig an.

(Buket)
2012
Mayıs'dan beri

54) Randa ⇒ Afrika para birimi
Der Randalierer ⇒ Sokak serserisi - Gurbatlı

randalieren ⇒ kargaşa çıkarmak

Die Jungen auf der Straße (Giflik) randalierten

und machten Krach

Gençler Giflikte kargaşa çıkarıyorlar ve gürültü yapıyorlar.

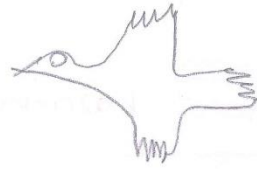
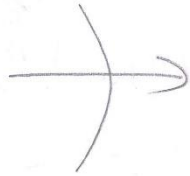
(Gülay)
İki
işmek
topu
gürültü

55) America und Europa provozieren die Türkei mit Syrien zu Kriegen.

Amerika ve Avrupa Türkiye'yi Suriye ile savaş için provaka ediyor.

(2012)
America
Suriye savaşını
provaka ediyor

- 45) Die Jagd $\Rightarrow$ Av
Auf die Jagd gehen $\Rightarrow$ Ava gitmek



Wer auf die Jagd geht, wird gejagt

Ava giden avlanır.

Der Jagd Hund $\Rightarrow$ Avcı Köpeği

Der Wachhund $\Rightarrow$ Bekçi Köpeği

- 46) Aziz Yıldırım wurde verhaftet (Şikâyetçisi)

Aziz yıldırım tutuklandı

- 47) Ver - nach - lässig - en
sonra lassen $\Rightarrow$ bırakmak

ihmalatır

sonraya bırakır

ihmal etmek

AKK

(Okuldan
çıkay)

In diesen Jahre vernachlässigt ich meine Schwester.

Bu yıllarda kardeşimi ihmal ediyorum

- 48) Der Kummer $\Rightarrow$ Keder, dert,

Mein Vater Wörter bekümmert mich

(Babamın sözleri beni kederlendiriyor)

(Anne baba
Ayrılmadığından
Arada kaldım)

7) Der Unterricht von Zeki hoca ist sehr langwierig
Zeki hocanın dersi çok uzun.

Her Perşembe
2. ...
nın dersi

8) Ich irrete mich in Sercan
Sercan hakkında yanıldım

Haziran 2012

beni sercan
3 senelik arkadaşım
hakkında yanıldım

9) Ich hatte Pech von Studentin vonheim
Dieses Jahr habe ich Schwein haben
Yurt konusunda çok şanssızım. Bu yıl şanslıyım

Bafra, iltadım
Bu yıl fakülte

10) ~~th~~ R. Hoca starte mich in Vorbereitungsklasse an
R. Hoca hazırlıkta bara dik dik baktı

R. hoca
dan birşey
nefret ettim
bana dik bakıp
laf soktuğu için
sercanın yüzünden

KONTROL LİSTESİ

TARİH: 12/11/12
SAAT: 21:40

no ('+' - '?')	KELİME	KELİME ANLAMI
56+	O : sich kratzen an	: kaşınmak
57+	O : ansehen	: bakmak
58+	O : verdutzt	: afallanmış
59+	O : gestehen	: itiraf etmek
60+	O : entkommen	: kağıp kurtulmak
61+	O : kalkweiß	: kireci pibi beyaz
62+	O : witzig	: espiritu-el
63+	O : behaupten	: idda etmek
64+	O : der Friedensnobelpreis	: nobel barış ödülü
65+	O : die Aufmerksamkeit richten auf	: dikkatini yöneltmek
67+	O : rinne	: akıp girmek
68+	O : abschneiden	: bazarlamak
69+	O : betonen	: vurgu yapmak
70+	O : übertrieben	: abartılı
71+	O : empören	: delirtmek, tepesini attırmak
72+	O : ausgegliches	: dengeli
73	? : vergeblich	: —————
74+	O : erledigen	: iş bitirmek
75+	O : sich auskennen	: iyi bilmek
76+	O : seufzen	: içini çekmek
75+	O : Zugwägel	: gürmen kuzak
O	O :	:
O	O :	:

KONTROL LİSTESİ

TARİH: 12-11-12

SAAT: 21:30

no ('+' - '?')

KELİME

KELİME ANLAMI

56	+	O	: sich kratzen an	: kasınmak
	+	O	: ansehen	: bakmak
	+	O	: verdurte	: soğuk - soğuk - sok olma
	+	O	: gestehen	: itiraf etmek
	+	O	: entkommen	: kaçıp kurtulmak
	+	O	: kalkweiß	: kırmızı gibi beyaz
	+	O	: wichtig	: önemli - önemli
	+	O	: behaupten	: iddia etmek
	+	O	: der Friedensnobelpreis	: huzur barışı ödülü
	+	O	: die Zugvögel	: göçmen kuşlar
	+	O	: die Aufmerksamkeit richten auf	: dikkatini toplama - odaklanma
	+	O	: rinne	: akma
	+	O	: abschneiden (gut)	: kesmek olma
	+	O	: betonen	: vurgulamak
	+	O	: übertrieben	: abartılı
	+	O	: emporen	: tepesini attirmek
	+	O	: ausgeglichen	: dengeli
	+	O	: vergleich	: karşılaştırma
	+	O	: erledigen	: bitirmek - bitirmek
75	+	O	: sich austern	: iyi bilmek - tanımak
76	+	O	: seufzen	: is çekmek
		O	:	:
		O	:	:

KONTROL LİSTESİ

TARİH: 19.11.2012

SAAT: 13.55

no ('+' - '?')

KELİME

KELİME ANLAMI

0	0	:104. zudrehen	: Gevirecek kapatmak
0	0	:105. spannend	: heyecan verici, geren
0	0	:106. ausser Atem sein	: nefes nefese kalmak
0	0	:107. der Missmut	: Can sıkıntısı
0	0	:108. der Heifer	: liman
0	0	:109. über jmdn. staunen	: birine şaşırarak
0	0	:110. Geige spielen	: keman çalmak
0	0	:111. zur Sache kommen	: esas meseleye gelmek
0	0	:112. demolieren	: tahrip et -
0	0	:113. nachlässig	: ihmâikâr
0	0	:114. kostbar	: değerli, pahalı
0	0	:115. schütteln	: sallamak
0	0	:116. versunken sein in	: birseye dalmak
0	0	:117. der Vorsitzende	: Başkan
0	0	:118. der Irrtum	: Yanlış
0	0	:119. tüchtig	: hamalat, becerikli
0	0	:	:
0	0	:	:
0	0	:	:
0	0	:	:
0	0	:	:
0	0	:	:
0	0	:	:
0	0	:	:

KONTROL LİSTESİ

TARİH:

SAAT:

no ('+' - '?')	KELİME	KELİME ANLAMI
183	⊕ ○ : donnern	: gök gürültüsü
184	⊕ ○ : denn und wenn	: arada bir
185	⊕ ○ : die Ansicht	: görüş, düşünce
186	○ ⊕ : abnehmen	: kilo almak (vermek)
187	⊕ ○ : aufsetzen	: takmak (şapka)
188	⊕ ○ : schrubben	: ovalayarak temizlemek
189	⊕ ○ : taktvoll	: değertli nazik
190	⊕ ○ : abgeschlossen	: kapalı
191	⊕ ○ : ausgeben	: para harcamak
192	⊕ ○ : korripieren	: düzeltmek
193	⊕ ○ : zühmend	: gittikae
194	⊕ ○ : jmdm zugeneigt sein	: sempati duymak
195	⊕ ○ : stoisch	: soğuk kanlı
196	⊕ ○ : Der Spitzname	: lakap
197	⊕ ○ : vergebens	: bozuna
198	⊕ ○ : die Vergeblichkeit	: sonuç alamamak
199	⊕ ○ : das Opfer	: kurban
200	⊕ ○ : opferbereit	: fedakar
201	⊕ ○ : niedlich	: şirin, tatlı
202	⊕ ○ : der Preis	: fiyat, ödül
203	⊕ ○ : der schutt	: çöp
204	⊕ ○ : jmdn anmachen	: birine asılmak
205	⊕ ○ : neidisch	: kıskana, birini kıskanmak

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : ADNAN OFLAZ

Doğum Tarihi : 1978

Ünvanı : Araştırma Görevlisi

Yabancı dil: ALMANCA- İNGİLİZCE

KPDS Mayıs 2011 : 90 (ALMANCA) -(İNGİLİZCE) ÜDS Mart 2009: 63,75

Öğrenim Durumu :

Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği, Samsun	1999-2003
Yüksek Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun	2005-2008
Doktora	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun	2009-

Görevler:

Almanca Öğretmeni	Kırıkkale Fen Lisesi / Süleyman Demirel Anadolu Lisesi 2004-2005-Kırıkkale
Araştırma Görevlisi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi-30.09.2005-

OMÜ Çocuk Eğitimi Uygulama Araştırma Merkezi -MÜDÜR YARDIMCISI, -YÖNETİM KURULU ÜYESİ	OMÜÇEM/-2011-2014
WEB SORUMLUSU	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü /2009-2010
Y.D.E Bölümü Erasmus Koordinatörlüğü	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü ,2006-2009
Avusturya Kütüphanesi-SAMSUN (ÖSTERREICH BIBLIOTHEK- SAMSUN) Sorumlusu	OMÜ Eğitim Fakültesi, 2012-