



Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde Yineleme, Ulamlama ve Anlamlandırma Stratejilerinin Kalıcılığa Etkisi*

Nurhayat Atan

*U. Ü. Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
nurhayat@uludag.edu.tr*

Özet. Bu çalışmada, birinci yabancı dili İngilizce olup, ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen yetişkinlere uygulanan yineleme, ulamlama ve anlamlandırma stratejilerinin kalıcılığa etkisi, anımsama ve tanıma puanları açısından değerlendirilmiştir. Diğer taraftan aynı öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerinin anımsama ve tanıma süreçlerine etkisi araştırılmıştır. Yarı deneysel araştırma modeli temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışmaya Fransızca hazırlık sınıflarında ve dil okulunda öğrenim görmekte olan toplam 100 denek katılmıştır. Anımsama ve tanımanın ölçülmesinde AVLT (Auditory Verbal Learning Tests) İşitsel Sözel Öğrenme Testleri ve Dil Öğrenim Stratejisini ölçen bir anket (SILL, Strateji Inventory for Language Learning) uygulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stratejileri, bellek, kısa süreli ve uzun süreli bellek, tanıma ve anımsama, kalıcılık.

Abstract. Students of foreign language, initially in English and secondly in French were analysed in regards of their capacities of recognition and remembering with different strategies: repetition, categorisation and interpretation.

A total of hundred French learners in preparatory and language learning classes were the bases of this study through a semi experimental model. For the evaluation, Auditory Verbal Learning Tests (AVLT) and Strategy Inventory for Language Learning (SILL) tests were applied.

Key Words: Learning strategies, memory, short term memory and long term memory, recognition, remembering, retention.

1. Giriş

Yabancı dil öğrenimi sözcük öğreniminin yanı sıra bir dizi dilbilgisi, sesletim ve kullanım kuralını da öğrenmeyi gerektiren bir süreçtir. Sözcük hazinesinin zenginliği, bir kişinin dilsel bilgisinin boyutlarını gösterir. Sözcükler dil yapısının temel taşları olduğuna göre, sözcükleri öğrenme ve kolayca anımsama yönteminin öğrenilmesi hem istenir bir şeydir, hem de gerekli. Bilindiği üzere, yabancı dilde etkili iletişim kurabilmek, o dilde binlerce sözcüğün öğrenimini gerektirmektedir. Oysa yabancı dil öğrenimine halen devam etmekte olan ve özellikle de bir süre ara veren öğrencilerde sıklıkla rastlanan “*neydi unuttum, bir türlü aklıma gelmiyor, dilimin ucunda*” gibi ifadeleri yabancı dil öğreten öğretmenler neredeyse hemen her gün duymaktadırlar. Bu durum, sözcük öğreniminde daha etkili ve kalıcı öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceği sorusunu akla getirmektedir.

İkinci dil öğrenimi konusunda son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencinin öğrenme stili, kültürü, cinsiyeti ve yaşı gibi değişkenlerin önemini gittikçe daha fazla dikkate almaktadır (Bauder ve Milman, 1990; Claxton, 1990; Ehrman, 1996; Ehrman ve Oxford, 1988; Ellis, 1989,1994; Farr ve Collins, 1992; Melton, 1990; Nelson, 1995; Oxford ve Anderson, 1995; Oxford, Holloway ve Horton-Murillo, 1992; Oxford, 1995, 1993; Torkelson, 1995). Günümüzde ikinci yabancı dil veya yabancı dil öğretimi, öğrenme stratejileri konusunda yapılan araştırmaların verileriyle desteklenmiş ve zenginleşmiştir. Bu araştırmalar sayesinde ikinci dil öğrenim sürecine etki eden değişik bilişsel ve duyuşsal etkenlerin ve öğrenenin rolü konusunda daha ayrıntılı bir şekilde bilgi edinilmektedir.

Öğrenme genel anlamda beyinde gerçekleşen bir işlem ve beyin de doğrudan gözlemlenemeyen bir yapı olduğu için dil, bellek ve öğrenme ilişkisini aydınlatmaya yönelik tüm araştırma ve bulguların dil öğreniminin verimliliğini arttıracığı düşüncesi bu çalışmayı başlatan başlıca etmen olmuştur. Bellek bilgiyi alma, anlama, saklama, anımsama gibi süreçlerin gerçekleştiği zihinsel yapıdır. Bellek nedir? sorusunu bilişsel psikoloji inceler. Cüceloğlu'nun (1998) da belirttiği gibi algılama, düşünme, anımsama ve

unutma, problem çözme ve dil davranışının altında yatan süreçler konusunda yapılan araştırmalar bilişsel psikolojinin kapsamı içine girer. Başkan (1988), bellek gücü üzerine yapılan araştırmaların insan-dili düzeneğine ışık serpmekte yararlı olacağını söylemektedir. Başkan' a göre, (1983) yabancı dil öğreniminde başlıca erek etkili bir dil öğrenimi kazandırmaktır. Etkili bir dil öğreniminin gerçekleşmesi, insan zihninin işleyiş düzenine en uygun gelecek şekilde eğitim programlarının hazırlanmasını gerektirir. Bu nedenle Aksan (1990), insan zihninin işleyiş düzenini aydınlatacak disiplinlerarası çalışmaların esas alınması gereğine dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın temelini de bu düşünce oluşturmaktadır. Araştırmamızda ikinci yabancı dilde (L2) kalıcılığın öğrenici ve değişik öğrenme stratejileri açısından farklılaşan yönleri, yapılan uygulama sonuçlarına göre ele alınıp değerlendirilmektedir. Uygulama, genel öğrenme stratejilerinin Fransızca sözcük listelerini anımsama ve tanıma süreçleri üzerindeki etkilerini ölçmek ve dil öğrenme stratejileriyle etkileşimini sınamak üzere gerçekleştirilmektedir.

2. Yabancı Dilde Sözcük Öğrenimi ve Anımsama

Kalıcılık sorununun temelinde sadece yabancı sözcüklerin öğrenilmesi değil, aslında anımsanması yatmaktadır. Cook (1991), ikinci dil öğretiminde sözcük öğretimi konusunda yapılan bir araştırma sonucuna göre, bir sözcüğü sadece o sözcükle kalacak şekilde tek başına değil, o sözcükle birlikte olabilecek anlamlar dizgesi olarak öğretme gereğinden söz etmektedir. Geleneksel öğretim tekniği sözcük listelerini ezberlemekten ibaretti. Yakın zamanlarda bunun farklı bir uygulaması ise, öğrencilerin L2 sözcüklerini L1'deki uyumsuz sesler ya da resimlerle ilişkilendirilmesi ve bunu da psikolojideki "mnemoni" tekniğinden esinlenerek yapması şeklinde gerçekleşiyordu. Bu yöneme göre, Fransızcadaki "hérisson" sözcüğünün benzeri bir İngilizce ses olan "hary son" (kıllı oğul) ile anımsanacaktır. Ancak bu kişi ne kadar çok sözcüğü bu şekilde öğrenirse öğrensin, o kişinin aktif sözcük hazinesinin bir parçasını oluşturacağı şüphelidir. Çünkü L1'den L2'ye geçişteki sorunlar sadece sözcüklerin aktarılması değil, aynı zamanda L1'de taşıdıkları ilişkiler ve o sözcüğün yardımcı anlamları ile de ilişkilidir.

Harry Bahrick yaptığı araştırmada (1984), İngiliz öğrencilerin öğrendikleri İspanyolca sözcükleri 8 yıl sonra ne kadar iyi anımsadıklarını sorgulamıştır. Harry Bahrick bir veya iki sunumla öğretilen sözcüklerin 7 veya 8 sunumla öğretilenlerden daha iyi anımsandığını ortaya koymuştur. Bahrick'e göre, sözcüklerin anımsanması büyük ölçüde öğrenme sürecine bağlıdır. Sözcükleri sadece (sesler olarak) yinelemek düşük seviyede bir kayıt

sürecidir dolayısıyla iyi anımsanmaz, sözcükleri cümle içindeki dilbilgisel yapısına ve nasıl yerleştiğine göre öğrenmek daha derin bir öğrenmedir ve daha iyi anımsanır. Sözcükleri cümle içinde ve anlamıyla bütün olarak öğrenmek ve kullanmak ise en derin süreçtir ve en iyi anımsamayı sağlar. Bahrick ayrıca sözcüklerin sık aralıklardan çok 30 günde yinelenirse daha iyi anımsanacağını ifade etmektedir. Sözcüklerin ne kadar sık yinlendiği değil nasıl yinlendiği önemlidir (Bahrick ve diğ., 1987).

Sözcük öğretiminde ilk başvuru yöntemlerinden biride en sık kullanılan sözcüklerin ilk önce öğretilmesidir. Genellikle yabancı dil öğreten kitapların bir çoğu öğretimin ilk yılındaki sözcük sayısını 'bin'le sınırlamaktadır. Sıklık ayrıca birşeyin öğrenci tarafından ne kadar sık tekrar edildiğidir. Bir sözcüğü öğrenmiş olmak için o sözcük birkaç kez kullanılmış olmalıdır. Bahrick araştırmasında bundan farklı bir şeyden de söz etmektedir. Bahrick'e göre birkaç iyi sunumla kısa sürede öğrenilen sözcükler en iyi anımsanan sözcüklerdir. Bu yüzden öğretmenler sözcükleri yinelemeden çok, daha ezberlenebilir hale getirmelidirler.

Biz de bu çalışmada, söz konusu araştırmadan elde edilen sonuçların bizim durumumuzda da geçerli olup olmayacağını araştırmak istedik. Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde yabancı dil öğreniminde sözcükleri anımsama ve tanıma süreçlerini ele alan çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Diğer yandan ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde öğretilen sözcüklerin anımsanması veya tanınması sürecinde en etkili öğrenme stratejisinin hangi strateji olduğu konusunu irdeleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Böylece ikinci yabancı dil öğreniminde sözcükleri en etkili şekilde anımsama ve tanımayı sağlayan öğrenme stratejisinin hangi strateji olduğunun saptanması konusunun bilimsel veriler ışığında ortaya konması gereği ortaya çıkmıştır.

3. Anahtar Sözcükler

Öğrenme: Bilgi işleme süreci yoluyla öğrenmeyi açıklayan kuramcılar öğrenmeyi çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini inceleyerek açıklamaktadırlar. Bu çalışmaların dayandığı temel sayıltı da insanların bilgiyi işlemek için çeşitli zihinsel yapılara (duyusal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek) sahip olduklarıdır. Bu zihinsel yapılar tanıma, algılama, kodlama, depolama, anımsama ve örgütleme gibi süreçleri ortaya çıkarır.

Bilgi işleme kuramına göre öğrenme olayı bilgisayarların çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir (Gagné ve Driscoll, 1988).

Duyusal Kayıt: Duyulardan toplanan uyarıların ilk geldiği yer depoların ilki olan duysal kayıt bölümüdür. Bazı yazarlar çok kısa süreli bellek adını da kullanmışlar ve kısa süreli belleğin bir parçası olarak kabul etmişlerdir. Duyusal kayıttan gelen uyarılar uyarıcının tam bir kopyası biçimindedir ancak saniyelerle ifade edilen (4 ila 10 saniye arasında) kalış süresi vardır. Duyusal kayıt çok önemlidir, çünkü duysal kayıt olmasaydı bir cümle okurken cümlenin sonuna geldiğimizde başındaki sözcüğü unutmuş olacak ve cümleden hiçbir anlam çıkaramayacaktık. Duyusal kaydın kapasitesi sınırsız olmakla birlikte eğer gelen bilgi anında işlenmezse, çok hızlı bir şekilde unutulur. Dikkat edilen, algı alanına giren uyarıcılar, kısa süreli belleğe aktarılırlar.

Kısa Süreli Bellek (KSB) (Short Term Memory)/İşlek Bellek: Birkaç saniyeye kadar süren bilgiyi tutar. Yetişkin birinin kısa süreli belleği 7 ± 2 birimlik, yani beş ile dokuz birimlik bilgi miktarını depolayabilmektedir (Miller, 1956). Kısa süreli depolamanın kapasitesi sınırlıdır. Yetişkinlerde bu süre 20 saniye civarındadır (Peterson ve Peterson, 1959). Kısa süreli belleğe gelen bilgi zihinsel yinleme (Rehearsal) yapılmadığı ya da kodlanıp uzun süreli belleğe gönderilmediği takdirde çok hızlı unutulmaktadır (Senemoğlu, 1998).

Uzun Süreli Bellek (USB) (Long Term Memory) / Kalıcı Bellek: Uzun süreli belleğin kapasitesi de duysal kayıttaki olduğu gibi sınırsızdır. Bilgiler kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe bir kez aktarıldıktan sonra, malzemelerin burada kalıcı olduğu düşünülüyor. Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır.

Belleğin Aşamaları: Her iki tür belleğin de birtakım aşamaları vardır: *Kodlama, Depolama, Ara-Bul-Geri Getir*. Kodlamada bilgi belleğe yerleştirilir. Depolamada bellekte tutulur. Ara-Bul-Geri Getir aşamasında ise bilgi bellekten geri çağrılır. Anımsayamama bu üç aşamadan birinde aksaklık olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için yapılan kodlama ile bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bilgi etkili bir şekilde kodlanmadığı takdirde kolayca geri getirilemez. Senemoğlu (1998)'e göre geri getirmenin temel ilkesi etkili kodlamadır.

Strateji: Askeri özel kullanımını bir yana bırakırsak, sözlükler genel olarak stratejiyi figüratif anlamda “bir başarı amacı taşıyan manevralar, birbirine bağlı eylemler bütünü” (Le Petit Robert, 1989) veya “bir hedefe varmak için işlemlerin tamamını planlama ve koordine etme sanatı” (De Villers 1992) olarak tanımlamaktadırlar.

Öğrenme Stratejisi: Legendre (1993), eğitimde öğrenme stratejisini, “eğitim durumunda hedeflere en iyi şekilde erişmek amacıyla kişi tarafından planlanan eğitsel kaynaklar ve işlemler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bu stratejiler öğrenenin kodlama sürecini etkilemek üzere tasarlanmıştır. Böylece her stratejinin amacı, öğrenenin güdüsel ve duyuşsal durumunu ya da yeni bilgiyi seçme, kazanma, organize etme ya da bütünleştirme yolunu etkilemek olabilir (Weinstein and Mayer 1986). Arends (1997)’a göre, öğrenme stratejileri, bilişsel stratejileri yönlendirici ve yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine hitap etmektedir.

Öğrenme stratejileri konusunda günümüze kadar yapılan çalışmalarda sınıflandırmaların üç temel üzerinde toplandığı söylenebilir. Bunlar, anlamlandırma, ulamlama ve yineleme stratejileridir. Bunların yanı sıra öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için kullandıkları bilişsel stratejilerin yanında öğrenmede güdüsel ve duyuşsal engelleri kaldırmayı duyuşsal stratejiler sağlar (Demirel, 141).

Yineleme Stratejisi: Kısa süreli belleğin aldığı bilgi miktarı ve bilginin burada kalış süresi bakımından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için zihinsel yineleme ve ulamlama stratejileri kullanılmaktadır. Zihinsel yineleme stratejileri bilgiyi, daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır halde tutmayı sağlar ve ayrıca ezberleme için kullanılır. Ancak, bilgiyi olduğu gibi sadece tekrar tekrar okumak ya da söylemek bilgiyi kısa süreli bellekte bir süre canlı tutmakla birlikte, anlamlandırılıp uzun süreli belleğe gönderilmediği takdirde geri getirilmesi zor olmaktadır (Senemoğlu, 564-565).

Ulamlama Stratejisi: Ulamlama stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu stratejinin taktik ve öğrenme etkinlikleri olarak; özellikleri benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütününlü anlamlı öğelere ayırma, bir metin içerisindeki temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi durumlar sayılabilir. Ulamlama stratejisinin en temel düzeyi madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflanmasıdır.

Anlamlandırma Stratejisi: Anlamlandırma stratejisinde, öğrencinin yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleğe kodlaması söz konusudur. Bu ilişkilendirme çeşitli biçimlerde olabilir. Bunlar arasında zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi sözcükleriyle özetleme, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleriyle not alma sayılabilir.

Anımsama Deneyleri: Anımsama deneylerinde, deneye bir birim listesi verilir ve ondan, sırası önemli olmaksızın mümkün olduğu kadar çok birim anımsaması istenir. Bu yöntemde alternatiflerin sayısı deneyci tarafından kısıtlanmaz. Bu yöntem serbest çağrışım (free recall) olarak adlandırılır.

Tanıma Deneyleri: Tanıma deneylerinde deneye homojen bir birim havuzundan seçilmiş bir birim listesi verilir. Birimler rakam, sözcük veya anlamsız heceler olabilir. Tüm birimler sunulduktan sonra deneyci, eski birimler ve bunlara ek olarak aynı havuzdan yeni birimler sunarak tanımayı test eder.

4. Yöntem

Bu çalışmada, anadili Türkçe olan ve birinci yabancı dil olarak İngilizce bilen 18-25 yaş arasındaki yetişkin öğrencilere, Fransızca öğrenme sürecinde genel öğrenme stratejilerinden yineleme, ulamlama ve anlamlandırma stratejileriyle sunulan Fransızca sözcükleri anımsama ve tanıma süreçleri kalıcılık açısından ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda denence niteliğindeki aşağıdaki bir dizi soruya yanıt aranmıştır.

4.1 Denenceler

Denence 1: Uygulanan öğrenme stratejisi bakımından (yineleme, ulamlama, anlamlandırma) deneklerin anımsamaya ilişkin (en iyi öğrenme, ileriye doğru bozucu etki, geriye doğru bozucu etki, gecikmeli anımsama, bir hafta sonraki gecikmeli anımsama, onbeş gün sonraki gecikmeli anımsama) altı faktörde ölçülen puanları arasında anlamlı fark vardır.

Denence 2: Uygulanan öğrenme stratejisi bakımından, deneklerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin (daha etkili anımsama, tüm zihinsel süreçlerin kullanımı, kayıp olan bilgiyi telafi etme, öğrenmenizi organize etme ve değerlendirme, duygularınızı yönetme, başkalarıyla öğrenme) altı faktörde ölçülen puanları arasında anlamlı fark vardır.

Denence 3: Deneklerin tanımaya ilişkin iki faktörde (A ve B listesini tanıma) ölçülen puanları arasında uygulanan öğrenme stratejisi bakımından anlamlı fark vardır.

Denence 4: Deneklerin A ve B listelerine ait tanıma puanları arasında anlamlı fark vardır.

Denence 5: Deneklerin yanlış tanıdıkları sözcük sayıları arasında uygulanan öğrenme stratejisi bakımından anlamlı fark vardır.

Denence 6: Deneklerin dil öğrenim stratejilerini kullanma düzeyleri, altı faktörde ölçülen anımsama puanlarının her birini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Denence 7: Farklı öğrenim stratejisinin izlendiği her bir grupta öğrencilerin anımsama puanları ile tanıma puanları arasında anlamlı ilişki vardır.

4.2 Veri Toplanması

Bu çalışmayla, bir yandan değişik öğrenme stratejileriyle öğrenilen Fransızca sözcüklerin gruplara göre kalıcılık açısından farklılaşan yönlerinin olup olmadığının belirlenmesi, diğer yandan da, öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin anımsama ve tanıma puanlarına etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu durumda araştırmadan elde edilen sonuçlar bir durum betimlemesi düzeyindedir.

Yarı deneysel araştırma modeli temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışmada, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Hazırlık Sınıfı Öğrencileri, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Birimi Hazırlık Sınıfı Öğrencileri, Gazi Eğitim Fakültesi Fransızca Bölümü Hazırlık Sınıfı Öğrencileri ve Çankaya Üniversitesi'nde seçmeli olarak Fransızca Öğrenen Öğrencilerle, A.Ü. TÖMER'de (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) Fransızca öğrenen 2000-2001 Akademik Yılı Bahar Dönemi öğrencileri olmak üzere 100 gönüllü denek kullanılmıştır. Grupların yaş ve cinsiyet açısından denklilikleri sağlanmıştır. Grupların cinsiyet açısından denkliliği Kay Kare Testi ile test edilmiş ve grupların cinsiyet açısından anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Ayrıca grupların yaş açısından denklilikleri Varyans Analizi ile test edilmiş, yaş ortalaması her üç grup için 19 olarak bulunmuştur. Yani gruplar yaş açısından birbirine denktir.

Deneye katılan 100 öğrenciden 82'si Fransızca Hazırlık Sınıfı öğrencileri olup, Fransızca Bölümlerine ÖYS İngilizce yabancı dil puanıyla yerleştirilmiştir. Diğer 12 denek ise A.Ü. TÖMER ve Çankaya Üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin tümü İngilizceyi Anadolu Lisesi, Süper Lise ve değişik kolejlerde öğrendiklerini verilen kişisel sormalarında belirtmişlerdir. Bu durumda deneye katılan tüm deneklerin İngilizceyi en az temel düzeyde bildikleri varsayılmıştır.

Üniversitelerin Fransızca Hazırlık Sınıfları ve Dil Okulundaki öğretim elemanlarıyla yapılan yüzyüze görüşmelere dayalı olarak, uygulamada kullanılan İşitsel Sözel Öğrenme Testlerinde (Auditory Verbal Learning Test: AVLT) kullanılan Fransızca sözcüklerin tümünün deneye katılan öğrenciler tarafından derslerde öğrenildiği ve bilindiği varsayılmıştır.

Hedef dil öğretimi uygulamaları Fransızca öğretimiyle sınırlandırılmıştır. Dil düzeyi tüm gruplar için okutulan kitabın ilk beş ünitesini kapsayan Temel Düzey olarak belirlenmiştir.

Uygulamada kullanılan André Rey'in nöropsikolojik bellek testi AVLT, sözel bellek, sözel öğrenme, geriye ve ileriye doğru bozucu etki, anlık anımsama, gecikmiş anımsama ve tanıma süreçlerini ölçmek için kullanılmaktadır. Bu testin Türkçe'ye uyarlanma ve standardizasyon işlemleri Genç Açıkgöz tarafından 1995'te yapılmıştır.

Rey (1970)'e göre AVLT'deki sözcükler günlük dilde sıklıkla ve yaygın olarak kullanılan, somut, takı almamış yalın sözcüklerdir. Rey'in AVLT'sinde dört ayrı sözcük listesi bulunmaktadır (A, B, C, D listeleri). Klinikte kullanılan asıl listeler A ve B listeleridir. C listesi uygulamada bir sorun olduğunda kullanılan yedek listedir. Her listede 15 sözcük vardır. Bu sözcüklerin dilbilimsel yapıları incelendiğinde anlamlı, somut, genellikle nesne isimleri oldukları, birbiriyle ilişkisiz, sık kullanılan sözcükler oldukları gözlenmektedir. Ancak Taylor (1959)'a göre, bazı sözcükler arasında çağrışım ilişkisi kurulabilir. Örneğin okul, zil, kahve arasındaki gibi.

AVLT serbest anımsamayı ölçmektedir. Zira test 15 sözcükten oluşan A listesinin ardışık olarak beş kez sunulmasını içermekte ve her listenin ardından, kişinin anımsayabildiği kavramları sıra gözetmeden serbestçe (free recall) anımsaması istenmektedir. Zira A listesi 5 defa okunduktan sonra, deneğe B listesindeki 15 sözcük sadece bir denemede sunulmakta ve kişinin B listesindeki sözcükleri sıra gözetmeksizin anımsaması istenmektedir. B listesi bozucu (distraction) liste olarak da adlandırılmaktadır. Böylece B listesinde yer alan 15 farklı sözcüğün daha sonra deneğin tekrar anımsayacağı A listesi üzerindeki anımsamayı karıştırıcı etkisi (posdistraction recall) gözlenebilmektedir (Lezak, 1976, 1983). Buna göre, B listesinin bir defa sunumundan sonra A listesi okunmaksızın deneğin A listesindeki sözcükleri anımsaması istenmektedir. Böylece deneğin A listesine ilişkin anımsama (retention) performansı gözlenmektedir. AVLT gecikmeli anımsamayı (delayed recall) ölçmektedir. Zira son denemeden 20 dakika sonra, A listesi okunmaksızın deneğin A listesindeki sözcükleri tekrar anımsaması istenmektedir. AVLT tanıma performansını da ölçmektedir. Testin tanıma bölümü Rey'in formunda bir hikaye, Lezak'ın formunda ise kavram listesi

kullanılarak uygulanmaktadır (Rey, 1970, Lezak, 1976, 1983). Bu listelerde A ve B listelerinde yer alan toplam 30 sözcük anlamsal (semantic) ya da sessel (phonemic) olarak benzeyen 30 farklı sözcük yer almaktadır (Genç Açıkgöz, 16-18).

Uygulama öncesinde AVL T Anımsama ve Tanıma listelerinin oluşturulması için birtakım yöntemler belirlenmiştir.

4.2.1 AVL T Anımsama Listelerinin Oluşturulmasında İzlenen Yöntem

AVLT Anımsama listelerine Fransızca sözcüklerin uyarlanması sonucunda A ve B listesi olmak üzere iki liste oluşturulmuştur (Bkz. Ek 1). A ve B listelerindeki 15'erden toplam 30 sözcüğün birbiriyle çağrışım kurabilme özellikleri de, sözcüklerin listelere seçkisiz atanmaları yoluyla gerçekleştirilmiştir.

AVLT Anımsama listeleri için seçilen sözcükler dilbilgisel, sessel ve anlamsal açıdan kategorik ilişki kurulabilirlikleri yönünden değerlendirilmiş ve bu ölçütler göz önüne alınarak anımsama listelerine seçkisiz bir sıralamayla yerleştirilmiştir. Diğer yandan aynı sözcükler anlamlandırma stratejisi için kullanılırken, bir bağlam içinde ve metne gönderimde bulunan renkli bir resim eşliğinde verilmiştir. Metin içinde sıralanmaları yine seçkisiz biçimde gerçekleştirilmiştir. Metinde geçen olay komik bir anlatım içermektedir. Metinde komik anlatımın kullanılması ve metnin renkli bir resim eşliğinde sunulması beynin sağ yarım küresini de öğrenme sırasında devreye sokmak için bilinçli olarak tercih edilmiştir.

(A2) anımsama listesi için, A listesinde verilen sözcüklerin metnin içinde bulunup altının çizilmesi istenmiştir. (A3) anımsama listesi için, A listesinde bulunmayan ancak bağlam içinde A listesi sözcükleriyle birlikte altı çizili olarak sunulan "farklı sözcükleri bulma" alıştırmaları yaptırılmıştır. (A4) anımsama listesi için, öğrencilerden A listesinde verilen sözcükleri verilen tümcelerle eşleştirmeleri istenmiş ve son olarak (A5) anımsama listesinde A listesinde verilen sözcükleri metinde boş bırakılan yerlere uygun geldiği şekilde yerleştirmeleri istenmiştir. Bu alıştırmalarla yeni bilgi hali hazırda var olan eski bilgilerle olabildiğince farklı ilişkiler içinde ilişkilendirilmiş ve böylece kodlama daha etkili bir hale getirilip, anımsamanın da aynı ölçüde kolay olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bilginin bir parçası ile diğer parçaları arasında ne kadar çok sayıda ilişki kurulursa, orijinal bilgiye ulaşma yolları o derecede artar (Senemoğlu, 313). Yukarıda bahsedilen bir dizi etkinlik aracılığıyla öğrenciye aktif bir rol verilmiş ve bilgiyi anlamlı bir şekilde kodlamasına yardımcı olunmuştur.

4.2.2 AVLT Tanıma Listelerinin Oluşturulmasında İzlenen Yöntem

Tüm gruplarda ortak olarak öğrenilmiş sözcükler arasından sessel, çağrışımsal anlam ve hem sessel, hem çağrışımsal anlam yönünden benzeyen toplam 20 sözcük, dilbilimsel uygunlukları bakımından uzman görüşü alınarak seçilmiş ve tanıma listesi için esas alınmıştır. Bu durumda A listesi için 4 adet sessel yönden, 6 adet anlamsal yönden ve 2 adet hem sessel hem de anlamsal yönden benzeyen sözcük; B listesi için ise 2 adet sessel yönden, 4 adet anlamsal yönden ve 2 adet hem sessel, hem anlamsal yönden benzeyen sözcük olmak üzere toplam 20 çeldirici sözcük seçilmiştir (Bkz.Ek 2). Bu değerler özgün AVLT listesindeki değerlere uygunluk göstermektedir. Lezak (1983)'ın listesinde de sessel benzerlikli 10 sözcük, anlamsal benzerlikli 8 sözcük ve hem sessel, hem anlamsal benzerlikli 2 sözcük kullanılmıştır (Genç Açıköz, 83). Çeldirici sözcüklerin ve hedef sözcüklerin sırası seçkisiz olarak belirlenmiştir.

4.2.3 Uygulama Aşaması

Araştırmanın uygulama aşamasında AVLT Bellek testleri ve öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirleyen bir anket (SILL) denek gruplarına uygulanmıştır. Söz konusu testlerin uygulanması yaklaşık 20 dakika, anketin uygulanması ise 15 dakika sürmektedir. Uygulama gruplarının ayrı okullarda eğitim gören öğrencilerden oluşması nedeniyle uygulamalar her bir grup için ayrı günlerde ve ayrı oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların tümü sessiz bir ortamda ve grup halinde gerçekleştirilmiştir. Testlerin uygulanacağı, uygulamanın hemen öncesinde öğrencilere bildirilmiş ve uygulamanın amacı hakkında kendilerine kısaca bilgi verilmiştir. Uygulamaya sadece 25 yaşın altında, İngilizce bilen, gönüllü denekler katılmıştır. Bellek testlerinin standart ölçülere göre uyarlanabilmesi için test uygulayıcılarının uygun bir eğitimden geçmesi gerekmiştir. AVLT Testinin kendi içindeki alt testleri, uygulama yönergeleri uyarınca, gereken sıralarında ve belirlenen süreye bir kronometre aracılığıyla uyularak deneklere verilmiştir. Denekler yanıtlarını test formları üzerine kaydetmişler ve daha sonra bu kayıtlarda anımsanan her doğru sözcük 1 puan olarak değerlendirilerek toplam puan belirlenmiştir. Tanıma Kayıt Formu için de A ve B listelerinden tanınan her doğru sözcük 1 puan olarak kayıt formuna işlenmiştir. Böylece her iki listeden tanınan toplam sözcük sayısı belirlenmiştir. Yanlış anımsanan veya yinelenen sözcüklerin niceliği ve niteliği bu değerlendirmede esas alınmamıştır. Bu çalışmada esas alınan sadece doğru anımsanan ve tanınan sözcük sayısı ile yanlış tanınan sözcüklerdir.

Her bir grupta gerçekleştirilen uygulamadan bir hafta ve 15 gün sonra, grupların A listesindeki sözcükleri ne kadar anımsadıklarını ölçmek için A8 ve A9 Anımsama Formlarına yeni ölçümler alınmıştır. Değerlendirme her doğru anımsanan sözcük için 1 puan olarak gerçekleştirilmiştir.

4.2.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın denecelerini test etmek amacıyla gruplararası tek faktörlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Desende gruplararası değişkenliği araştırılan bağımlı değişkenleri altı faktörde ölçülen anımsama testi puanları, altı faktörde ölçülen dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, A ve B listelerini tanıma puanları ile yanlış tanınan sözcük sayısı oluşturmaktadır. Deneklerin anılan değişkenlere ait değerleri üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişken ise, uygulanan öğrenim stratejisidir.

Bağımsız değişken üç düzeyden oluşmaktadır. Bunlar: a) Yineleme b) Ulamlama ve c) Anlamlandırma stratejileridir. Araştırmanın denekleri, bağımsız değişkenin belirtilen üç düzeyine göre gruplandırılmış ve her bir gruptaki denekler kendilerine sunulan sözcükleri kendilerine verilen öğrenim stratejisine uygun olarak öğrenmişlerdir.

4.2.5 Bulgular

Denence 1. Öğrencilerin anımsamaya ilişkin (*en iyi öğrenme, ileriye doğru bozucu etki, geriye doğru bozucu etki, gecikmeli anımsama, bir hafta sonraki gecikmeli anımsama, onbeş gün sonraki gecikmeli anımsama*) **altı faktörde ölçülen puanları arasında, izlenen öğrenim stratejisi** (*yineleme, ulamlama, anlamlandırma*) **bakımından anlamlı fark vardır.**

Bulgu 1. Üç farklı öğrenim stratejisinin izlendiği grupların, anımsama puanları bakımından aralarında fark olup olmadığı çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçları, grupların altı faktörde ölçülen anımsama puanları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($F(12, 184)=4.411, p<.01$). Bu farklılıklar anımsama biçimleri açısından aşağıda sırasıyla tek tek ele alınmıştır:

Deneklerin, aldıkları öğrenim stratejisine göre anımsamanın hangi faktör puanlarında farklılaştığını bulmak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge I'de verilmiştir.

Çizelge I. Grupların Anımsama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Değişken	Strateji	n	X	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
EOGRENME	1. Yineleme	30	13.20	1.19	2, 97	4.655	.012	2-3
	2. Ulamlama	33	13.79	1.49				
	3. Anlamlandırma	37	12.70	1.68				
İDBETKİ	1. Yineleme	30	8.83	2.78	2, 97	3.120	.049	1-3
	2. Ulamlama	33	8.64	1.87				
	3. Anlamlandırma	37	7.59	1.98				
GDBETKİ	1. Yineleme	30	11.57	2.75	2, 97	2.491	.088	-
	2. Ulamlama	33	12.73	2.53				
	3. Anlamlandırma	37	11.59	1.98				
G.ANIM	1. Yineleme	30	12.17	1.95	2, 97	3.458	.035	1-2
	2. Ulamlama	33	13.39	1.97				
	3. Anlamlandırma	37	12.76	1.66				
BHSGANIM	1. Yineleme	30	8.00	2.18	2, 97	4.712	.011	1-3
	2. Ulamlama	33	9.52	2.73				
	3. Anlamlandırma	37	9.78	2.53				
ONBESGSA	1. Yineleme	30	8.10	2.17	2, 97	11.093	.000	1-2, 1-3
	2. Ulamlama	33	9.61	2.66				
	3. Anlamlandırma	37	10.76	2.03				

Çizelge I'de sunulan ANOVA sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

1. Deneklerin anımsamaya ilişkin *en iyi öğrenme puanları* arasında izlenen öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark vardır ($F(2,97) = 4.655, p < .01$). Gruplar arasında yapılan çoklu karşılaştırma (Scheffe testi) sonuçlarına göre, ulamlama stratejisi uygulanan deneklerin en iyi öğrenme düzeylerinin ($X=13.79$), anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerin düzeyinden ($X=12.70$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yineleme stratejisi uygulanan deneklerin en iyi öğrenme düzeyleriyle ($X=13.20$) diğer grupların düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

2. Deneklerin anımsamaya ilişkin *ileriye doğru bozucu etki puanları* arasında uygulanan öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark vardır ($F(2,97) = 3.120, p < .05$). Gruplar arasında yapılan çoklu karşılaştırma

sonuçlarına göre, yineleme stratejisi uygulanan deneklerin ileriye doğru bozucu etki düzeyleri ($X=2.78$) anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerden ($X=1.98$) daha yüksektir. Ulamlama stratejisi uygulanan deneklerin ileriye doğru bozucu etki düzeyleriyle ($X=1.87$) diğer grupların düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

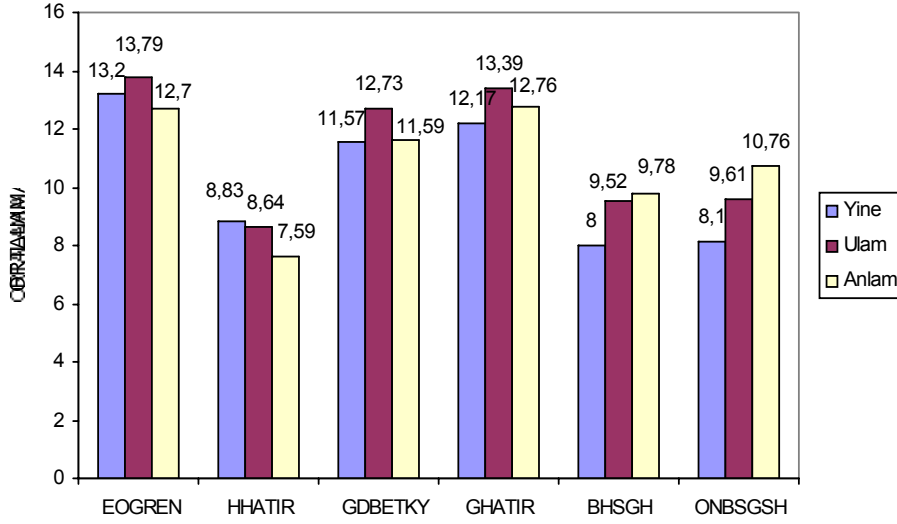
3. Deneklerin anımsamaya ilişkin *geriye doğru bozucu etki puanları* arasında uygulanan öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark yoktur ($F(2,97)=2.491$, $p>.05$). Başka bir anlatımla, geriye doğru bozucu etki puanları, uygulanan öğrenim stratejisinden bağımsızdır. Deneklerin bu faktöre ilişkin ortalama puanları ise sırasıyla ulamlama grubunda 12.73, anlamlandırma grubunda 11.59, yineleme grubunda 11.57'dir. Gruplar arasında istatistiksel olarak bir fark görülmemekle birlikte, ulamlama stratejisi uygulanan deneklerin diğerlerine göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

4. Deneklerin anımsamaya ilişkin *gecikmeli anımsama puanları* arasında uygulanan öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark vardır ($F(2,97)=3.458$, $p<.05$). Gruplar arasında yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, ulamlama stratejisi uygulanan deneklerin gecikmeli anımsama düzeyleri ($X=13.39$) yineleme stratejisi uygulanan deneklerin gecikmeli anımsama düzeyinden ($X=12.17$) daha yüksektir. Anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerin gecikmeli anımsama düzeyleriyle ($X=12.76$) diğer grupların düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

5. Deneklerin *bir hafta sonraki gecikmeli anımsama puanları* arasında uygulanan öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark vardır ($F(2,97)=4.712$, $p<.05$). Gruplar arasında yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerin bir hafta sonraki gecikmeli anımsama düzeyleri ($X=9.78$), yineleme stratejisi uygulanan deneklerin düzeyinden ($X=8.00$) daha yüksektir. Ulamlama stratejisi uygulanan deneklerin bir hafta sonraki gecikmeli anımsama düzeyleriyle ($X=12.76$) diğer grupların düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

6. Deneklerin anımsamaya ilişkin *onbeş gün sonraki gecikmeli anımsama puanları* arasında uygulanan öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark vardır ($F(2,97)=11.093$, $p<.05$). Gruplar arasında yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, ulamlama stratejisi uygulanan deneklerin onbeş gün sonraki gecikmeli anımsama düzeyleri ($X=9.61$) yineleme stratejisi uygulanan deneklerin düzeyinden ($X=8.10$) daha yüksektir. Anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerin onbeş gün sonraki gecikmeli anımsama düzeyleri de ($X=10.76$) yineleme stratejisi uygulanan deneklerin düzeyinden ($X=8.10$) daha yüksektir.

Deneklerin izlenen öğrenim stratejisine göre anımsama puanları Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Anımsama Puanlarına Ait Bar Grafik

Denence 2. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin altı faktörde (daha etkili anımsama, tüm zihinsel süreçlerin kullanımı, kayıp olan bilgiyi telafi etme, öğrenmenizi organize etme ve değerlendirme, duygularınızı yönetme, başkalarıyla öğrenme) ölçülen puanları arasında, izlenen öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark vardır.

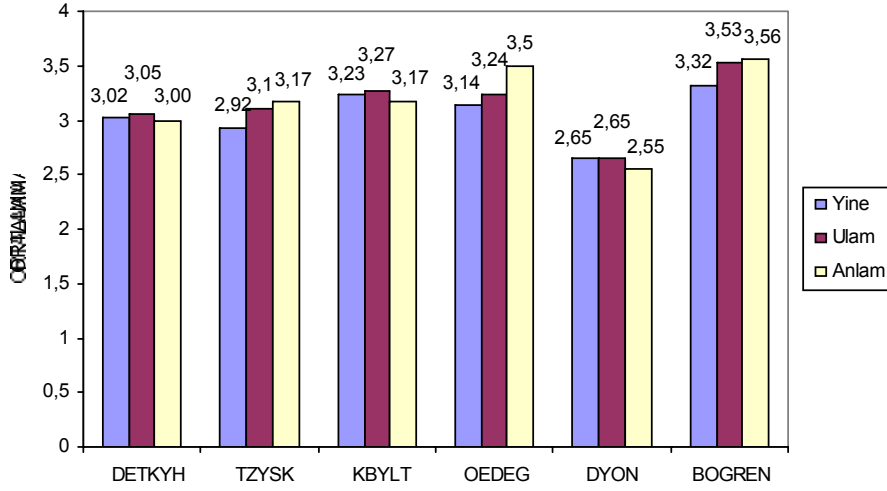
Bulgu 2. Üç farklı öğrenim stratejisini izleyen grupların, dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini karşılaştırmak amacıyla MANOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasında, altı faktörde ölçülen dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(12, 184)=1.117, p>.05$).

Deneklerin, izledikleri öğrenim stratejisine göre dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ait puanlarının betimsel istatistikleri Çizelge II’de verilmiştir.

Çizelge II. Grupların Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Strateji	Strateji	n	X	S
A-Bölüm	1. Yineleme	30	3.02	0.57
	2. Ulamlama	33	3.05	0.55
	3. Anlamlandırma	37	3.00	0.54
B-Bölüm	1. Yineleme	30	2.92	0.61
	2. Ulamlama	33	3.10	0.55
	3. Anlamlandırma	37	3.17	0.47
C-Bölüm	1. Yineleme	30	3.23	0.64
	2. Ulamlama	33	3.27	0.66
	3. Anlamlandırma	37	3.17	0.68
D-Bölüm	1. Yineleme	30	3.14	0.76
	2. Ulamlama	33	3.24	0.51
	3. Anlamlandırma	37	3.50	0.72
E-Bölüm	1. Yineleme	30	2.65	0.89
	2. Ulamlama	33	2.65	0.87
	3. Anlamlandırma	37	2.55	0.74
F-Bölüm	1. Yineleme	30	3.32	0.80
	2. Ulamlama	33	3.53	0.71
	3. Anlamlandırma	37	3.56	0.81

Çizelge II ve Grafik 2 incelendiğinde, istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemesine rağmen, anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerin dil öğrenme stratejisi olarak “tüm zihinsel süreçlerin kullanımı” (B Bölümü) düzeyinin, ($X=3.17$) ulamlama stratejisi uygulanan grubun düzeyine ($X= 3.10$) ve yineleme stratejisi uygulanan grubun düzeyine ($X= 2.92$) göre göreceli olarak daha yüksek olduğu düşünülebilir.



Grafik 2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeylerine İlişkin Bar Grafik

Ayrıca anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerin “öğrenmenizi organize etme ve değerlendirme” (D Bölümü) düzeyinin ($X=3.50$), ulamlama stratejisi uygulanan grubun düzeyine ($X=3.24$) ve yineleme stratejisi uygulanan grubun düzeyine ($X= 3.14$) göre göreceli olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

Son olarak anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerin “Başkalarıyla öğrenme” (F Bölümü) düzeyinin ($X= 3.56$), ulamlama stratejisi uygulanan grubun düzeyine ($X= 3.53$) ve yineleme stratejisi uygulanan grubun düzeyine ($X= 3.32$) göre göreceli olarak daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Denence 3. Öğrencilerin tanımaya ilişkin iki faktörde (A Listesi ve B Listesi’ni Tanıma) ölçülen puanları arasında, izlenen öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark vardır.

Çizelge III. A ve B Listesi Tanıma Puanlarının İzlenen Öğrenim Stratejisine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Puan	Strateji	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
A Listesi	1. Yineleme	30	47.63	2	1.156	.561
	2. Ulamlama	33	53.67			
	3. Anlamlandırma	37	50.00			
B Listesi	1. Yineleme	30	52.00	2	2.681	.262
	2. Ulamlama	33	55.65			
	3. Anlamlandırma	37	44.69			

Bulgu 3. Deneklerin A Listesini tanımaya ait puanları arasında, uygulanan öğrenim stratejisi bakımından anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2(2)=1.156$, $p>.05$). Deneklerin B Listesini tanımaya ait puanları arasında da, uygulanan öğrenim stratejisi bakımından anlamlı bir fark yoktur. ($\chi^2(2)=2.681$, $p>.05$).

Denence 4. Öğrencilerin A ve B listelerine ait tanıma puanları arasında anlamlı fark vardır.

Çizelge IV. A ve B Listesi Tanıma Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

B Listesi – A Listesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z^*	p
Negatif Sıra	78	42.88	3345.00	7.656	.000
Pozitif Sıra	4	14.50	58.00		
Eşit	18	-	-		

* Pozitif sıralar temeline dayalı

Bulgu 4. Çizelge IV incelendiğinde deneklerin A ve B listelerini tanıma puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($Z= 7.656$, $p<.01$). Denekler A listesini daha çok tanımaktadırlar.

Denence 5. Öğrencilerin yanlış tanıdıkları kavram sayıları arasında, uygulanan öğrenim stratejisi bakımından anlamlı fark vardır.

Denenceyi test etmek için kay-kare testi kullanılmak istenmiş, ancak “testin beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının % 20’sini aşmaması” koşulunun karşılanmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle çapraz tablo üzerinde frekans ve yüzde kullanılarak yorum yapılmaya çalışılmıştır.

Çizelge V. İzlenen Öğrenim Stratejisine Göre Yanlış Tanımlanan Sözcük Sayısı

		Bir	İki	Üç	Dört	Beş ve Fazla	Toplam
1. Yineleme	N	14	7	3	2	3	29
	%	48.3	24.1	10.3	6.9	10.3	100.0
2. Ulamlama	N	17	5	4	2	3	31
	%	54.8	16.1	12.9	6.5	9.7	100.0
3. Anlamlandırma	N	15	11	6	1	2	35
	%	42.9	31.4	17.1	2.9	5.7	100.0
Toplam	N	46	23	13	5	8	95
	%	48.4	24.2	13.7	5.3	8.4	100.0

Bulgu 5. Dört ve daha çok yanlış yapma oranı, anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerde (% 8.6), yineleme stratejisi uygulanan deneklerde (% 17.2) ve ulamlama stratejisi uygulanan deneklerde (% 16.4) göreceli olarak daha azdır.

Denence 6. Öğrencilerin dil öğrenim stratejilerini kullanma düzeyleri, altı faktörde ölçülen anımsama puanlarının her birini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Bulgu 6.

1. Dil öğrenme stratejilerinin en iyi öğrenme puanlarını yordama düzeylerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge VI’da verilmiştir.

Çizelge VI. EOGRENME Anımsama Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
A.Bölüm	0.063	0.319	.023	0.200	.842
B.Bölüm	0.112	0.382	.040	0.294	.769
C.Bölüm	0.345	0.251	.148	1.372	.173
D.Bölüm	-0.516	0.337	-.230	-1.533	.129
E.Bölüm	0.031	0.224	.017	0.138	.890
F.Bölüm	0.103	0.278	.052	0.372	.711
Sabit	12.829	1.154	-	11.118	.000

R = 0.216, $R^2 = 0.047$
F_(6, 93) = 0.761, p = .602

Deneklerin altı farklı dil öğrenme stratejisini kullanma düzeyleri, onların anımsamaya ilişkin **en iyi öğrenme puanlarını anlamlı** bir şekilde yordamamaktadır (R=0.216, $R^2 = 0.047$, F(6, 93)=0.761, p>.05). Bu bulgu, deneklerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, onların en iyi öğrenme düzeylerini önemli derecede etkilemediğini göstermektedir, yani dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, deneklerin en iyi öğrenme davranışını açıklamada önemli yordayıcı değildir.

2. Dil öğrenme stratejilerinin **ileriye doğru bozucu etki puanlarını** yordama düzeylerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge VII'de verilmiştir.

Deneklerin altı farklı dil öğrenme stratejisini kullanma düzeyleri, onların anımsamaya ilişkin **ileriye doğru bozucu etki puanlarını anlamlı** bir şekilde yordamamaktadır (R=0.207, $R^2 = 0.043$, F(6, 93)=0.691, p>.05). Bu bulgu, deneklerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, onların ileriye doğru bozucu etki düzeylerini önemli derecede etkilemediğini göstermektedir, yani dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, deneklerin ileriye doğru bozucu etki davranışını açıklamada önemli yordayıcı olmadığını göstermektedir.

Çizelge VII. İDBETKİ Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
A.Bölüm	0.255	0.470	.062	0.543	.589
B.Bölüm	-0.254	0.562	-.062	-0.451	.653
C.Bölüm	0.142	0.370	.042	0.385	.701
D.Bölüm	0.088	0.496	.027	0.178	.859
E.Bölüm	-0.052	0.330	-.019	-0.157	.876
F.Bölüm	0.538	0.410	.185	1.312	.193
Sabit	5.831	1.701	-	3.428	.001
R = 0.207, $R^2 = 0.043$ F _(6, 93) = 0.691, p = .657					

2. Dil öğrenme stratejilerinin geriye doğru bozucu etki puanlarını yordama düzeylerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge VIII'de verilmiştir.

Çizelge VIII. GDBETKİ Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
A.Bölüm	-0.266	0.508	-.060	-0.523	.602
B.Bölüm	0.372	0.608	.084	0.612	.542
C.Bölüm	0.031	0.400	.009	0.079	.937
D.Bölüm	-0.363	0.536	-.102	-0.676	.501
E.Bölüm	0.250	0.357	.084	0.699	.486
F.Bölüm	0.570	0.443	.181	1.287	.201
Sabit	10.081	1.838	-	5.484	.000
R = 0.221, $R^2 = 0.044$ F _(6, 93) = 0.722, p = .633					

Deneklerin altı farklı dil öğrenme stratejisini kullanma düzeyleri, onların anımsamaya ilişkin **geriye doğru bozucu etki** puanlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($R=0.221$, $R^2 = 0.044$, $F(6, 93)=0.722$, $p>.05$). Bu bulgu, deneklerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, onların geriye doğru bozucu etki düzeylerini önemli derecede etkilemediğini göstermektedir, yani dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, deneklerin geriye doğru bozucu etki davranışını açıklamada önemli yordayıcı olmadığını göstermektedir.

4. Dil öğrenme stratejilerinin **gecikmeli anımsama** puanlarını yordama düzeylerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge IX'da verilmiştir.

Çizelge IX. G. ANIM Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
A.Bölüm	0.081	0.383	.024	0.214	.831
B.Bölüm	0.825	0.458	.240	1.802	.075
C.Bölüm	0.383	0.301	.133	1.269	.208
D.Bölüm	-0.254	0.404	-.092	-0.628	.532
E.Bölüm	0.120	0.269	.053	0.447	.656
F.Bölüm	0.056	0.334	.023	0.169	.866
Sabit	9.100	1.385	-	6.569	.000

$R = 0.310$, $R^2 = 0.096$
 $F_{(6, 93)} = 1.651$, $p = .142$

Deneklerin altı farklı dil öğrenme stratejisini kullanma düzeyleri, onların anımsamaya ilişkin **gecikmeli anımsama puanlarını** anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($R=0.310$, $R^2 = 0.096$, $F(6, 93)=1.651$, $p>.05$). Bu bulgu, deneklerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, onların gecikmeli anımsama düzeylerini önemli derecede etkilemediğini göstermektedir, yani dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, deneklerin gecikmeli anımsama davranışını açıklamada önemli yordayıcı olmadığını göstermektedir.

5. Dil öğrenme stratejilerinin **bir hafta sonraki gecikmeli anımsama puanlarını** yordama düzeylerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge X'da verilmiştir.

Çizelge X. BHSGANIM Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
A.Bölüm	0.201	0.528	.043	0.380	.705
B.Bölüm	0.486	0.633	.103	0.768	.444
C.Bölüm	0.391	0.416	.100	0.940	.350
D.Bölüm	0.632	0.558	.167	1.133	.260
E.Bölüm	-0.528	0.372	-.169	-1.421	.159
F.Bölüm	0.070	0.461	.021	0.153	.879
Sabit	4.840	1.913	-	2.530	.013
R = 0.277, R ² = 0.077 F _(6, 93) = 1.285, p = .272					

Deneklerin altı farklı dil öğrenme stratejisiini kullanma düzeyleri, onların anımsamaya ilişkin **bir hafta sonraki gecikmeli anımsama puanlarını** anlamlı bir şekilde yordamamaktadır (R=0.277, R² = 0.077, F(6, 93)=1.285, p>.05). Bu bulgu, deneklerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, onların bir hafta sonraki gecikmeli anımsama düzeylerini önemli derecede etkilemediğini göstermektedir, yani dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, deneklerin bir hafta sonraki gecikmeli anımsama davranışını açıklamada önemli yordayıcı olmadığını göstermektedir.

6. Dil öğrenme stratejilerinin **onbeş gün sonraki gecikmeli anımsama puanlarını** yordama düzeylerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge XI'de verilmiştir.

Deneklerin altı farklı dil öğrenme stratejisiini kullanma düzeyleri, onların anımsamaya ilişkin **on beş gün sonraki gecikmeli anımsama** puanlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır (R=0.303, R² = 0.092, F(6, 93)=1.567, p>.05). Bu bulgu, deneklerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, onların on beş gün sonraki gecikmeli anımsama düzeylerini önemli derecede etkilemediğini göstermektedir, yani dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, deneklerin on beş gün sonraki gecikmeli anımsama davranışını açıklamada önemli yordayıcı olmadığını göstermektedir.

Çizelge XI. ONBESGSA Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
A. Bölüm	-0.049	0.509	-.011	-0.097	.923
B. Bölüm	0.292	0.610	.064	0.479	.633
C. Bölüm	0.087	0.401	.023	0.218	.828
D. Bölüm	0.934	0.538	.254	1.736	.086
E. Bölüm	-0.284	0.358	-.093	-0.793	.430
F. Bölüm	0.188	0.444	.058	0.423	.673
Sabit	5.546	1.83	-	3.009	.003

R = 0.303, R² = 0.092
F_(6, 93) = 1.567, p = .165

Denence 7. Farklı öğrenim stratejisinin izlendiği her bir grupta öğrencilerin anımsama puanları ile tanıma puanları arasında anlamlı ilişki vardır.

Çizelge XII. Anımsama Puanları ile Tanıma Puanları Arasındaki Korelasyonlar (Spearman Brown Sıra Farkları Korrelasyon Katsayısı)

		Yineleme (n=30)		Ulaımlama (n=33)		Anımlandırma (n=37)	
		A Listesi	B Listesi	A Listesi	B Listesi	A Listesi	BListesi
EÖĞRENME	r _s	.363*	.170	.190	.391	.291	.187
	p	.048	.370	.290	.024	.081	.269
İDBETKİ	r _s	.250	.692**	.170	.253	.300	.373*
	p	.183	.000	.345	.156	.071	.023
GDBETKİ	r _s	-.020	.328	.133	.329	.425**	.025
	p	.917	.076	.461	.061	.009	.883
G.ANİM	r _s	.107	.268	.244	.283	.408*	.113
	p	.575	.152	.172	.110	.012	.507
BHSGANİM	r _s	.014	.323	.216	.188	.074	.099
	p	.944	.082	.228	.295	.665	.560
ONBESGSA	r _s	-.072	.298	.269	1.76	.049	.200
	p	.704	.110	.131	.328	.771	.234

* p<.05 ** p<.01

Bulgu 7.

1) Yineleme stratejisi uygulanan deneklerde:

A Listesi tanıma puanı ile anımsamaya ilişkin en iyi öğrenme puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,363$, $p<.05$). Bu bulgu, en iyi öğrenme başarısı arttıkça, A listesini tanımadaki başarının da yükseldiğini gösterir.

B listesini tanıma puanı ile anımsamaya ilişkin ileriye doğru bozucu etki puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0,692$, $p<.01$). Bu bulgu ileriye doğru bozucu etki başarısı arttıkça B listesini tanımadaki başarının da yükseldiğini gösterir.

2) Anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerde:

A listesi tanıma puanı ile anımsamaya ilişkin geriye doğru bozucu etki puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.425$, $p<.01$). Bu bulgu geriye doğru bozucu etki başarısı arttıkça, A listesini tanımadaki başarı düzeyinin yükseldiğini gösterir.

A listesi tanıma puanı ile anımsamaya ilişkin gecikmeli anımsama puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.408$, $p<.05$). Bu bulgu gecikmeli anımsama başarısı arttıkça A listesini tanımadaki başarı düzeyinin yükseldiğini gösterir.

B listesi tanıma puanı ile anımsamaya ilişkin ileriye doğru bozucu etki puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.373$, $p<.05$). Bu bulgu ileriye doğru bozucu etki başarısı arttıkça B listesini tanımadaki başarı düzeyinin yükseldiğini gösterir.

5. Sonuç

Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edildiklerinde, anlamlandırma stratejisinin diğer stratejilere göre göreceli olarak (bir hafta sonraki ve on beş gün sonraki gecikmeli anımsama puanlarına göre) kalıcılık açısından en etkili strateji olduğu, anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerde dil öğrenim stratejisi olarak “tüm zihinsel süreçlerin kullanımı” (Anketin B Bölümü), “öğrenmenizi organize etme ve değerlendirme” (D Bölümü) ve “başkalarıyla öğrenme” (F Bölümü) düzeylerinin ulamlama ve yineleme stratejisi alan deneklerden göreceli olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Deneklerin A ve B listelerini tanıma puanları uygulanan öğrenim stratejisine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak denekler en çok A listesini tanımaktadırlar. Deneklerde 4 yanlış ve üstü esas alınarak değerlendirilen

yanlış yapma oranı, izlenen öğrenim stratejisine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerde yanlış yapma oranı, ulamlama ve yineleme stratejisi alan deneklere göre göreceli olarak daha azdır. Bu durumda en fazla yanlış yapma oranı yineleme stratejisi alan öğrencilerde görülmektedir. Deneklerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri anımsama puanlarının her birini anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. Son olarak farklı öğrenme stratejilerinin izlendiği her bir grupta anımsama puanları ile tanıma puanları arasında anlamlı ilişkinin var olduğu görülmüştür. Yineleme stratejisi uygulanan deneklerde en iyi öğrenme başarısı arttıkça A listesini tanımadaki başarının da arttığı ve ileriye doğru bozucu etki başarısı arttıkça, B listesini tanımadaki başarının da yükseldiği görülmektedir. Anlamlandırma stratejisi uygulanan deneklerde ise, geriye doğru bozucu etki başarısı arttıkça, A listesini tanımadaki başarının da arttığı, gecikmeli anımsama başarısı arttıkça A listesini tanımadaki başarının da arttığı ve ileriye doğru bozucu etki başarısı arttıkça B listesini tanımadaki başarının da arttığı görülmektedir.

* *Bu araştırma Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. İclal Ergenç danışmanlığında yürütülen doktora tezinin özetidir.*

Kaynakça

- Aksan, D. (1990) "Prof.Dr. Doğan Aksan ile Ülkemizde Dil ve Dilbilim Çalışmaları Üzerine", Dilbilim Araştırmaları, Ankara, Hitit Yayınevi.
- Arends, R.I.(1997) Classroom Instruction and Management New York: The McGraw-Hill.
- Bahrck, H.P. (1984) "Semantic memory content in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school", J. Exp. Psychol.:General, 113,1-30.
- Bahrck, H.P. and Phelps, E. (1987) "Retention of Spanish vocabulary over eight years", J. Exp. Psychol.: Learning, Memory and Cognition, 13,2, 344-349.
- Başkan, Ö. (1983) Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi, TDK, Cilt: XLVII, Sayı: 379-380, Ankara.
- Başkan, Ö. (1988) Bildirişim, İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi.
- Bauder, T., ve Milman, J. (1990 Mart.). ESL teaching and learning styles at the University of the Americas, Puebla, Mexico. Conférence présentée à la réunion annuelle de Teachers of English to Speakers of Other Languages, San Francisco (CA).

- Cüceloğlu, D. (1998) İnsan ve Davranışı (8. Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Claxton, C.S. (1990). Learning styles, minority students and effective education. Journal of Developmental Education, 14, 6-8, 35.
- Cook, V. (1991) Second Language Learning and Language Teaching, Edward Arnold, A division of Hodder, Stoughton, London, New York, Melbourne, Auckland.
- Demirel, Ö. (2000) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (3.Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- De Villers, M. E. (1992) Multidictionnaire des difficultés de la langue française. Québec. Editions Québec/Amérique.
- Ehrman, M., ve Oxford, R.L. (1988). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. Modern Language Journal, 72, 253-265.
- Ehrman, M. (1996). Understanding second language learning difficulties. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Ellis, R. (1989). Classroom learning styles and their effect on second language acquisition : a study of two learners. System, 17, 249-262.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Farr C.W., ve Collins, N.D. (1992). The relationship between learning styles and differential performance on verbal learning tasks by adult students (Research report). (ERIC Document Reproduction Service No ED 348 513).
- Gagné,R. and Driscoll, M.P. (1988_ Essetials of Learning for Instruction, Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Genç Açıkgöz, D. (1995) Bellek ve Dikkat Fonksiyonlarını Ölçen Nöropsikolojik Testlerin Faktör Yapısının Görgül ve İstatistiksel Yollardan Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji ABD, Ankara.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Paris, Guérin, Eska.
- Lezak, M.D. (1976) Neuropsychological Assesment, New York: Oxford University Press, 352-356.
- Melton, C.D. (1990). Bridging the cultural gap : a study of chinese students' learning style preferences. RELC Journal, 21, 29-54.
- Miller, G. A. (1956) The Magical Number Seven Plus or Minus Two: in Our Capacity For Processing Information, Psychological Review, 63, 81-97.
- Nelson, G.L. (1995). Cultural differences in learning styles. Dans J.M. Reid (éd.), Learning styles in the ESL/EFL classroom (pp. 3-18). New York : Heinle & Heinle Publishers.

- Oxford, R.L. (1993). Instructional implications of gender differences in second/foreign language (L2): learning styles and strategies. Applied Language Learning, 4, 65-94.
- Oxford, R. (1995). Gender differences in language learning styles : what do they mean? Dans J.M. Reid (éd.), Learning styles in the ESL/EFL classroom (pp. 34-46). New York : Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R.L., et Anderson, N.J. (1995). A crosscultural view of learning styles. Language Teaching, 28, 201-215.
- Oxford, R.L., Hollaway, M.E., et Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles : research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. System, 20, 439-456.
- Peterson, L.R. ve M.J. Peterson (1959) Short Term Retention of Individual Verbal Items. Journal of Experimental Psychology, 58, 193-198.
- Rey, A. (1970) L'Examen Clinique en Psychologie (2ème Ed.), Paris: Press Universitaire de France.
- Robert, P. (1989). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Société du Nouveau Littré.
- Senemoğlu, N. (1998) Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Özsen Matbaası, Ankara.
- Torkelson, K. (1995) Learning styles and ITA training. Dans J.M. Reid (éd.), Learning styles in the ESL/EFL classroom (pp. 134-147). New York : Heinle & Heinle Publishers.
- Weinstein, C.E and Mayer, R.E. (1986) The Teaching of Learning Strategies M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan Company, 315-327.

EK 1
AVLT'NİN FRANSIZCA UYARLAMASIYLA ELDE EDİLEN
ANIMSAMA LİSTELERİ

A LİSTESİ	B LİSTESİ
stylo	enfant
rue	maison
fille	pain
classe	chaussures
tableau	cher
petit	beau
crayon	mer
chambre	vin
écrire	journaliste
ami	poisson
jardin	veste
mère	acheter
bon	frère
cuisine	robe
médecin	ville

EK 2
AVLT TANIMA LİSTESİNDE BULUNAN HEDEF VE ÇELDIRİCİ
SÖZCÜKLERİN LİSTESİ

Hedef ve Çeldirici Sözcükler		
ami	acheter	petit
beau	cahier	crayon
garçon	cher	poisson
école	vendre	père
stylo	jardin	classe
professeur	maison	bon
journaliste	mère	magasin
vacances	rue	écrire
soeur	chemise	veste
vin	pain	chambre
enfant	eau	viande
avenue	filie	mer
robe	garde-robe	chaise
voyage	médecin	ville
frère	tableau	grand-mère
cuisine	profession	parents
médecine	chaussures	