

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

132645

**BELLEK STRATEJİLERİNİN İNGİLİZCE HAVA TRAFİK
TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ KURSUNDA
KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN TERİM
HATIRLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ**

132645

M. Onur CESUR

**SBE Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında
Hazırlanan**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Münire ERDEN

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

İSTANBUL, 2003

İÇİNDEKİLER

Sayfa

SİMGE LİSTESİ.....	v
KISALTMA LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Bellek Stratejileri	12
1.1.2 Yabancı Dilin Gerekliliği	19
1.1.3 Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemin Önemi	20
1.1.4 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	20
1.1.4.1 Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	20
1.1.4.2 Düzvarım Yöntemi.....	20
1.1.4.3 Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi.....	21
1.1.4.4 Bilişsel Öğrenme Yöntemi.....	22
1.1.4.5 İletişimci Yaklaşım.....	22
1.1.4.6 Seçmeli Yöntem.....	24
1.1.5 Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Bilgisinin Yeri.....	25
1.1.6 Bellek Stratejilerinin Kelime Öğreniminde Kullanılması.....	26
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	29
1.3 Problem	31
1.4 Alt Problemler	31
1.5 Sayıtlar.....	31
1.6 Sınırlılıklar.....	31
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
3. YÖNTEM.....	49
3.1 Araştırma Modeli.....	49
3.2 Denekler.....	50
3.3 Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1 American Language Course Placement Test (ALCPT) Seviye Tespit sınavı.....	52
3.3.2 Kelime Bilgisi Sınavı.....	52
3.3.3 Kişisel Bilgiler Anketi.....	54
3.3.4 Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi.....	54
3.4 Ders Araçlarının Geliştirilmesi.....	54
3.5 Denel İşlemler.....	55
3.6 Verilerin Çözümü.....	56

4.	BULGULAR VE YORUMLAR.....	58
4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	59
4.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	66
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
5.1	Sonuçlar.....	71
5.2	Öneriler.....	72
	KAYNAKLAR.....	74
	EKLER.....	79
Ek 1	Belirtke Tablosu.....	80
Ek 2	Kelime Bilgisi Sınavı.....	81
Ek 3	Kişisel Bilgiler Anketi.....	90
Ek 4	Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi.....	91
Ek 5	Bellek Stratejileri Eğitim Programına İlişkin Ders Notları.....	92
Ek 6	İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Ders Planları.....	101
Ek 7	Hedef Kelime Listeleri.....	115
Ek 8	Öntest ve Sontest Deney ve Kontrol Grupları Puanları.....	122
	ÖZGEÇMİŞ.....	123

SİMGE LİSTESİ

G	Grup
G _D	Bellek eğitimi aldıktan sonra derste bellek stratejilerini kullanma (Deney Grubu)
G _K	Bellek Stratejileri eğitimi almadan derse izleme (Kontrol Grubu)
n	Denek Sayısı
O	Ölçme
X	Denel İşlem
$\bar{X}$	Ortalama
S _t	Standart Sapma

KISALTMA LİSTESİ

ALCPT	American Language Course Placement Test Seviye Tespit Sınavı
BS	Bellek Stratejisi
BSEP	Bellek Stratejisi Eğitim Programı
KSB	Kısa Süreli Bellek
SPSS	İstatistik Hesaplama Programı



ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1.1 Unutma ve Zaman İlişkisi.....	26
Şekil 1.2 Hatırlama ve Tekrar İlişkisi.....	26



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1	Deney Deseni.....	49
Çizelge 3.2	Deney ve Kontrol Gruplarının Seviye Tespit Sınavı Sonucu Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	51
Çizelge 3.3	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisine İlişkin Ön Bilgileri Öntest Puanları	51
Çizelge 4.1	Deney ve Kontrol Gruplarının Seviye Tespit Sınavı Puanları.....	58
Çizelge 4.2	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Sontest Puanları.....	60
Çizelge 4.3	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Tablosu.....	60
Çizelge 4.4	Bellek Stratejileri Frekans Tablosu.....	66
Çizelge 4.5	“Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi” Sonucu.....	67

ÖNSÖZ

Bu araştırma, İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursunda bellek stratejilerinin kullanılmasının, öğrencilerin terim hatırlama düzeylerine ve başarılarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bir başka amacı da, bellek stratejilerinin kelime öğrenme ve hatırlamaya, bilişsel yönden diğer yöntemlerden daha etkili olup olmadığını bulmaktır. Aynı zamanda araştırma öğrencilerin hangi bellek stratejilerini sıklıkla kullandıklarını araştırmayı hedeflemektedir. Bellek stratejileri ile ilgili daha önce bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğu 'anahtar sözcük' yöntemi ile ilgilidir. Fakat bellek stratejilerinin tümünün incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırma, bellek stratejilerinin genel olarak hatırlama ve kelime öğrenme üzerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Ayrıca araştırma ile, gerçek öğrenme yaşantılarında, öğrenciler tarafından hangi bellek stratejilerinin daha çok tercih edildiği ve daha sık kullanıldığı bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların, uygulamada çeşitlilik getireceği ve daha kaliteli bir eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, araştırmanın öğrencilere yabancı dil eğitiminde kelime öğrenme konusunda faydalı olacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın yapılmasında emeği geçen kişilere burada teşekkür etmek istiyorum. Deneylerin ve veri toplama işlemlerinin yapılmasında bana yardımcı olan Ali Deniz Kaygan'a , İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursunda araştırmaya denek olarak katılan öğrencilere, raporu okuyarak katkıda bulunan arkadaşlarıma, kaynak ve literatür araştırmalarımnda yardımcı olan kardeşim Oya Cesur'a, araştırma raporunun yazılmasında büyük yardımları olan eşim Beyhan Cesur'a, içtenlikle teşekkür ederim.

Yoğun çalışmaları arasında bana zaman ayırarak çalışmaya yönelten ve karşılaştığım sorunların çözümünü sağlayarak bana destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Münire Erden'e teşekkür ederim.

İstanbul, Haziran 2003

M. Onur Cesur

BELLEK STRATEJİLERİNİN İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMINOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ KURSUNDA KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN TERİM HATIRLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ

M. Onur CESUR

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Tezi

Bu araştırmada İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursunda bellek stratejilerinin kullanılmasının, öğrencilerin terim hatırlama düzeylerine ve başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırmada bellek stratejilerinin kelime öğrenme ve hatırlamaya etkisi ve öğrencilerin hangi bellek stratejilerini sıklıkla kullandıkları araştırılmıştır.

Bu amaçla İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursuna katılan 60 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada kontrol grublu ön test son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, seviye tespit sınavı ve kelime bilgisi sınavı ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere bellek stratejileri eğitimi verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin bir bölümü, ön test ve son test ortalama, standart sapmaları ve kovaryans analizi hesaplanarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Yabancı dil öğreniminde, bellek stratejileri öğrencilerin terim hatırlama düzeyini etkilemekte fakat bu anlamlı düzeyde olmamaktadır.

Öğrencilerin terim hatırlama ve öğreniminde bellek stratejilerini farklı oranlarda kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrenciler kelime öğrenimi ve hatırlamada bazı bellek stratejilerini daha çok tercih etmekte ve kullanmaktadırlar. Öğrencilerin özellikle kelimeyi metin içerisinde ve yaşantılarla ilişkilendirerek öğrendiği ve hatırladığı ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin anahtar kelime yöntemini tercih etmediği saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin kelime hatırlamada anlam haritaları stratejisini çok az kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bellek stratejileri, eğitim psikolojisi, hatırlama, yabancı dilde sözcük öğrenimi.

JÜRİ:

Kabul Tarihi: 7.7.2003

1.Prof. Dr. Münire ERDEN (Danışman)

Sayfa Sayısı : 123

2.Yrd. Doç. Dr. Seval FER

3. Dr. Sema KARAKELLE

**THE EFFECTS of the USE of MEMORY STRATEGIES
in STUDENTS' RETENTION LEVEL of WORDS
in AIR TRAFFIC TERMINOLOGY AND PHRASEOLOGY COURSE in ENGLISH**

M. Onur CESUR
Curriculum Design and Development, MA Thesis

This article is a report on the effects of the use of memory strategies on students' retention level of words in air traffic terminology and phraseology course in English . In this study, the effects of memory strategies on immediate retention of English as a foreign language (EFL) vocabulary and on the students' success in natural classroom settings were examined. In addition, the author attempted to reveal which memory strategies and how often they are used by the students.

2 classes with 60 students in air traffic terminology and phraseology course were assigned 1 of 2 learning conditions: rote rehearsal and memory strategy condition. A placement test and a pretest in air traffic terminology were given to both groups. The memory strategy group received a brief training in memory strategies whereas rote rehearsal group studied the words by employing the methods they wanted. Both groups were assessed immediately after the course. Average, standard deviation and covariance were computed according to the data gathered from the pretest and post test.

Results demonstrated that there was not a significant difference between memory strategy group and rote rehearsal group both in recall test and success.

It was also found that students use context method and attachment with experience method more than the others. The study proved that keyword method was not preferred much in real learning conditions.

Keywords: Memory strategies, educational psychology, retention, EFL vocabulary learning.

JURY:

1. Prof. Dr. Münire ERDEN (Supervisor)

Date: 7. 7 .2003

2. Yrd. Doç. Dr. Seval FER

Page : 123

3. Dr. Sema KARAKELLE

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar ve sınırlılıklar verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitimin etkili ve verimli bir duruma gelmesi, önemli ölçüde, plan ögesine ağırlık verilmesine bağlı olmaktadır. Planlı eğitim sayesinde, bireyin etkileşimde bulunduğu çevresel koşullar kontrol altına alınabildiği ölçüde istenilen insan yaratılabilir (Ertürk, 1998). Kısacası, planlı ve düzenli etkinlikler, bireylerdeki davranış değişmelerinin istendik nitelikte olmasına zemin hazırlar (Bilen, 1990). Bu sebepten dolayı, çağdaş insanın yetiştirilmesi, sürekli olarak geliştirilen eğitim programları ile gerçekleştirilebilir.

Eğitim programını, Ertürk (1998), belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak tanımlamaktadır. Fidan'a göre (1996) verilen hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan tüm etkinlikler eğitim programı tasarısı; bunların uygulamadaki görünümü de eğitim programıdır. Demirel (2000) ise eğitim programını, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Fidan ve Erden (2001) eğitim programını, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerini tümü olarak tanımlamıştır.

Program geliştirme ise gerek okul içinde gerekse okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin; uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordineli çabaları gerektirir. Eğitim programlarından en iyi sonuçları almak için gerçekleştirilen tüm etkinlikler program geliştirme etkinlikleri olarak görülmektedir (Varış, 1988).

Program geliştirme sürecinin safhaları; planlama, analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Program geliştirme sürecinde, tasarım safhası da dört temel öğeden

meydana gelmektedir. Bunlar; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2000). Tasarım safhasının temel öğelerinden biri olan hedefler, bireye eğitimsel yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan istendik özelliklerdir. Hedeflerin, gözlenip ölçülebilir davranışlar şeklinde ifadelendirilmeleri gerekir (Ertürk, 1998). Eğitim programının hedef ögesi, bireylerin neden, niçin eğitildiğini yanıtlarken; bireylere ne öğretileceğine içerik ögesi açıklık getirir. İçerik, eğitim programının hedeflerine uygun konular bütünüdür (Demirel, 2000). Hedeflerin uygun içerikle nasıl kazandırılacağı ise, eğitim durumlarında; yani öğretme-öğrenme süreçlerinde belirlenir. Öğrencileri, öğrenme yaşantılarından geçirerek hedeflere ulaştırmak için, uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerin seçilerek düzenlenmesi bu aşamada gerçekleşir (Ertürk, 1998). Değerlendirme ögesi ise, öğrenci davranışlarında istendik değişimlerin olup olmadığına ve eğitim programının etkinliğine ilişkin bulguların elde edilmesini sağlar. Eğitim programının iyileştirilmesi, ölçme ve değerlendirme sayesinde yapılabilir (Fidan, 1996).

Program geliştirme sürecinde, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gibi çalışmalar gerçekleştirilir (Fidan ve Erden, 2001). Bu çalışmaların odağında ise, öğretme-öğrenme süreçleri bulunmaktadır (Fidan, 1996). Öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Öğrenme yaşantıları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır ve eğitim durumlarının düzenlenmesiyle gerçekleşir (Demirel, 2000). Öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencilere belirlenen hedefleri kazandırmak için, geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenip işe koşulması söz konusudur (Fidan ve Erden, 2001; Sönmez 1994). Belli bir zaman süresi içinde öğrenciyi etkileme gücünde olan dış koşullar (Ertürk, 1998); ipucu verme (işaret ve açıklamalar), öğrenci katılımını sağlama, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme işlemlerini yerine getirecek tüm uyarıcıları içerir. Bu işlemler, öğretim hizmetinin niteliğini oluşturur (Bloom, 1979).

Öğretim hizmetindeki bu işlemler, konu, öğretme-öğrenme stratejileri, yöntem ve teknikleri ve araç gereçler aracılığıyla gerçekleştirilir (Bilen, 1990 ; Sönmez, 1994). Ancak, eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğrencinin iç koşulları, daha açık bir deyişle; zekası, ilgili bilgileri, becerileri, tutumları, ilgileri, alışkanlıkları vb. de dikkate alınmalıdır. Çünkü, bireyin

istendik davranışları kazanması, iç ve dış koşulların etkileşimiyle oluşan eğitimle ilgili yaşantılardan geçmesini gerektirir (Ertürk, 1998).

Bu bağlamda, öğretmen özellikleri ve öğretme stratejileri, öğrenci özellikleri ve öğrenme stratejileri, kodlama süreci, öğrenme sonucu ve performans gibi öğeler öğretme-öğrenme sürecinin öğelerini oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrenmenin oluşumu, öğrenenin iç ve dış koşullarına bağlı olarak, öğrenenin “öğrenme durumundan” önceki performansı ile sonraki performansı arasındaki değişme ile kendisini gösterir (Gagne, 1985). Buradan hareketle, öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2000). Öğretme ise, herhangi bir öğrenmeyi klavuzlama ve sağlama etkinliğidir (Ertürk, 1998). Aynı şekilde, eğitim genel anlamda, “istendik” davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir.

Eğitimin tanımına göre, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu noktadan hareketle eğitimin tanımını kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci olarak ifade edebiliriz.

Öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler öğrenmeye odaklanmıştır. Öğrenme bireysel bir etkinlik olduğuna göre, öğrenen, bu sürecin başından sonuna dek kendi öğrenmesinden sorumlu olmak ve sürece etkin olarak katılmak durumundadır (Fidan, 1996). Öğrenciler eğitim durumlarına açık veya örtülü olarak çok çeşitli katılabilirler. Derste öğrencilerin, sorulan soruları yanıtlamaya çalışmaları, not tutmaları vb. öğrencilerin katılmalarına işarettir (Ertürk, 1998).

Belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak, öğrencilerin eğitim durumlarında gösterdikleri bu tür davranışlar öğrenme etkinliklerini oluşturur. Bu etkinlikler, başlangıç durumu ile ulaşılmak istenen hedefler arasında gerçekleştirilmeye çalışılır. Öğrenende gerçekleşen bu değişiklikler, öğrenme süreçleri olarak adlandırılır. Bu süreçleri açıklamaya yönelik, çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Her öğrenme kuramının öğrenmenin çeşitli açılardan açıklanmasında katkısı vardır (Orstein ve Hunkins, 1988).

Davranışçı yaklaşımı benimseyenler öğrenmeyi, bireyin davranışında gözlenebilir davranış değişikliği olarak ele alırlar ve çevreye ağırlık verirler (Açıkgöz, 1996). Davranışçılara göre, öğrenme, çevresel koşullar oluştuğunda, bilinçten bağımsız olarak gerçekleşir (Erden ve Akman, 2001). Davranışçılar öğrenmeyi uyarıcı ile davranım arasında bağ kurma ve dıştan etkilerle elde edilen bir sonuç olarak açıklamaktadırlar. Bilişsel yaklaşım ise, davranışçı yaklaşımın öğrenme olayına kısmi bir açıklama getirdiği ve karmaşık davranışları açıklamakta yetersiz kaldığı görüşündedir (Erden ve Akman, 2001).

Bilişsel açıdan öğrenme , bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılardaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır. Bilişsel kuramcılar gözlenebilen davranışlara ek olarak, öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler (Senemoğlu, 2000).

Bilişsel öğrenme kuramları insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceler. Bilişsel görüşe göre, öğrenme, bilginin kazanılması, hatırlanması ve kullanılmasına ilişkin etkin bilişsel bir süreçtir. Bu yaklaşımda, biliş, dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi gibi bilişsel süreçleri içerir (Fidan ve Erden, 2001; Fidan, 1996). Bu süreçler basit bir telefon numarasını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar, çok çeşitli durumlarda kullanılabilir.

Diğer bir deyişle bilişsel kuramlara göre öğrenme, sunulan bilginin öğrenenin var olan bilgisiyle bütünleşecek şekilde işlenmesidir. Bu ise , bireyin öğrenmek için etkin olmasını gerektirir. Öğrenmede bilişsel süreç ve öğeleri vurgulayan bilişsel kurumlara göre, öğrenenin uyarıcıları nasıl algıladığı, onları nasıl işlediği, örgütlediği ve bilginin kalıcığını nasıl sağladığı önem verilmesi gereken süreçlerdir (Fidan, 1996). Bu nedenle, modern bilişsel öğrenme kuramları öğrenenin içsel yapı ve süreçleriyle ilgilenerek bu süreçlerin özellikleri ve işlevlerine ilişkin ilke ve yasaları ortaya koymaya çalışmışlardır (Senemoğlu, 2000; Öztürk,1999).

Modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçlerin özelliklerini, fonksiyonları belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadır. Öğrenmeyi bilişsel açıdan açıklamaya çalışan öğrenme kuramlarından birisi bilgiyi işleme

kuramıdır (Fidan, 1996; Senemoğlu, 2000). Bilgiyi işleme kuramı, bilişsel kuramların bir sentezini yapmakta ve öğrenme stratejilerinin bu kurama dayalı olarak gelişme gösterdiği belirtilir (Erden ve Akman, 2001). Modern bellek modelleri birbirinden farklı iki görüş açısına göre de incelenebilir. Bunlardan ilki, bilgi akışı ve dönüşümüne ağırlık veren ve belleği bilgisayara benzeten bilgiyi işleme (information processing), diğeri ise işlem düzeyleri (levels of processing) görüşüdür.

Bilgiyi işleme kuramcıları, çevreden gelen bilginin bilişsel yapılar tarafından işlendiğini ve davranışa dönüştürüldüğünü ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle, bilgiyi işleme kuramında öğrenme, çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenen davranışlara dönüştürülmesi gibi süreçlerden geçerek oluşmaktadır (Fidan, 1996). Bu kurama göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için girdi olarak duyu organlarıyla alınan mesajların belli bir zamanda istendik ürüne dönüştürülmesi ve sonra da ürünün niteliğinin ve niceliğinin denetlenmesi söz konusudur. Buna göre öğrenme, girdiler, işlemler, çıktılar ve dönüştürme oluşan bilgiyi işleme sürecine benzer biçimde gerçekleşir (Sönmez, 1994; Carter, R. ve McCarthy, M. 1989).

Bilgiyi İşleme kuramında üç tür bellek vardır (Senemoğlu,2000; Erden ve Akman, 2001; Gairns ve Redman, 1990; Ün, 1985).

1. duyuşsal kayıt,
2. kısa süreli bellek,
3. uzun süreli bellek.

Duyusal kayıt: Bir uyarıcı ortaya çıktığı zaman ilgili duyu organı tarafından anında uyarıcı kaydı yapılır. Bu kayıt işlemi en iyi görsel sistemde gözlenebilir. Başlangıçta duyuşsal kayıta gelen dışsal uyarıcıların etkisi pek farklı değildir. Ancak, duyuşsal kayıta geldiğinde, beklenti ve dikkat süreçlerinin rehberliğiyle birey kendisi için uygun olan uyarıcıları seçerek kısa süreli belleğe gönderir. Yapılan transfer işlemi sırasında bu seçici ayıklama yapılır. Kayıttaki her öge böyle bir ayıklamaya tabi tutulduktan sonra uzun süreli bellekteki o uyarıcıyla ilgili bilgiler kısa süreli belleğe gönderilir ve kısa süreli bellekte o uyarıcıyla bu bilgiler (isim, renk, koku, vb.) eşleştirilir (Aktaran: Ün, 1985).

Kısa süreli bellek: Belleğin bu ögesi “çalışan bellek” olarak düşünülebilir. Kısa süreli belleğe giren bilginin orada bir süre kaldığı ve daha sonra kaybolduğu; ancak, Kısa Süreli Bellek (KSB)de kalma süresinin duyusal kayıta kalma süresine göre daha uzun olduğu varsayılmaktadır. KSB’deki bilginin niteliği duyusal kayıttaki bilginin niteliğine bağlı değildir. Örneğin görsel olarak kaydedilen bir bilgi KSB’de işitsel nitelik kazanabilir. KSB’ye giren bilginin yapısal özellikleri bilinmemekle birlikte, orada 15-20 sn. süreyle kaldığı bilinmektedir. Bununla birlikte, bireyin devir kontrol sürecini kullanarak belli bir miktar bilgiyi istediği sürece KSB’te tutma olanağı vardır. Atkinson ve Shiffrin, KSB’i incelerken KSB’deki kontrol süreçlerinin ve belleğin yapısal özelliklerinin iç içe geçmiş olduğunu, bu yüzden, bunlar üzerinde ayrı ayrı durmanın güç olacağını belirtmişlerdir. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçiş bilginin kısa süreli bellekte kalışı sırasında olur. Uzun süreli belleğe geçen bilgi miktarı ve biçimi öncelikle bu arada kullanılan kontrol süreçlerinin bir fonksiyonudur (Aktaran: Ün, 1985).

Uzun Süreli Bellek: Belleğin bu bölümü, bilginin burada göreceli kalıcı olması açısından ilk iki bölümden ayrılmaktadır. Diğer yanda, duyusal kayıttaki ya da kısa süreli bellekteki bilgiler eninde sonunda tümüyle kaybolmaktadırlar. Buna karşılık, uzun süreli bellekte bilgi istendiği zaman hatırlanamayabilir ama tümüyle kaybolması söz konusu değildir. Yine, uzun süreli bellek tüm duyusal biçimlerde ve hatta duyusal olmayan biçimlerde (geçici belleme) olabilir. Uzun süreli bellekteki izlerle ilgili görüşlerden birine göre eğer iz bellekte yer almışsa mutlaka doğru geri gelme ya da doğru tepki oluşacaktır. Örneğin çoktan seçmeli bir soruda ilk seçiminde doğru seçeneği seçemeyen deneğe seçiminin yanlış olduğu söylenirse denek yeniden araştırma yaparak doğru izi yakalamaya çalışır. Atkinson ve Shiffrin, uzun süreli deponun yapısal özelliklerinden olan eksilme ve bozucu etkiler üzerinde önemle dururlar. Bozucu etkileri, deneğin kontrolü altında olmayan uzun süreli bellekte eksilmelere yol açan yapısal özellikler olarak ele almaktadırlar (Aktaran: Ün, 1985).

Atkinson ve Shiffrin geliştirmiş oldukları bellek modelinde belleğin yapısı üzerinde durmakta, Craik ve Lockhart (1972) ise, onlardan farklı olarak süreç üzerinde durmaktadır. Craik ve Lockhart, algı sürecinde uyarıcının çeşitli düzeylerde çözümlendiği olgusundan yola çıkarak, bilgi edinmenin dolayısıyla, bellek izinin çeşitli düzeylerde olabileceğini öne sürmektedirler. Çünkü, bellek izini algısal çözümlemenin bir yan ürünü olarak düşünülmektedirler. Onlara göre “izin kalıcılığı” çözümleme derinliğinin bir fonksiyonudur. Çözümleme işi ne kadar uzun süreli ve derinlemesine yapılırsa izler de o kadar kalıcı olur.

Normalde, organizma uyarıcıdan anlam çıkarmayla ilgili olduğu derin çözümleme sonuçlarının depolanmasından daha avantajlıdır. Craik ve Lockhart, hatırd tutmanın da, çözümleme derinliğine ve uyarıcıya verilen dikkat, süreçte geçen zaman gibi bir çok etkene bağlı olduğunu belirtmişlerdir (Aktaran: Ün, 1985).

Hatırd tutma ve bellek izinin yukarıda sözü edilen özelliklerinden (algı süreci derinliğinin fonksiyonu olmaları) dolayı Craik ve Lockhart (1972) belleği algı sürecinin düzeylerine bağlı olarak düşünmektedirler. Belleği, "duyusal çözümlemenin geçici ürünlerinden anlam verici işlemlerin dayanıklı ürünlerine kadar giden bir bütün olarak görmektedirler. Burada Craik ve Lockhart modelinin Atkinson-Schiffrin modelinden farkı daha açıkça ortaya çıkmaktadır. Çünkü Craik ve Lockhart belleğin bağımsız birim ya da depolardan oluştuğu düşüncesini reddetmektedirler. Yukarıda sözü edilen düzeylerden ilki, uyarıcının duyusal, fiziksel özellikleri (renk, boy, vb.) ile ilgilenilen aşamadır. Sonraki ve daha derinlemesine gidilen aşamada uyarıcının tanınması, en derin aşamada ise uyarıcının algılayıcıların en karmaşık bilgilerine karışması söz konusudur. Örneğin bir okuma parçasına baktığımızda ilk anda sözcükleri tanımadan ve anlamadan yalnızca yazıyı görürüz (duyusal çözümleme). Daha sonra daha derine inerek anlam çıkarmaya çalışırız (anlam verici çözümleme) (Aktaran: Ün, 1985).

Yukarıda, bellek izi ve hatırd tutmanın algı derinliğinin bir işgörsü olduğu belirtilmişti. Algı sürecinin derinliği ise, uyarıcılarla ve çözümleme yapan yapılarla ilgilidir. Örneğin, anlamlı uyarıcılar (resim,yazı, vb.) hem daha derin düzeyde algılanır, hem de daha kolay hatırd tutulurlar. Ayrıca, uyarıcıya verilen dikkat ve bilgi edinmek için ayrılan zaman gibi etkenler de sürecin derinliğini etkiler. Bu değişkenler, kasıtlı ve kasıtsız öğrenme ile de ilişkilidir. Kasıtlı öğrenmede, öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği, kendilerinden ne beklendiği önceden söylenir. Kasıtsız öğrenme durumlarında ise, öğrenciler birşey yaparlar ancak onlara daha az dikkat harcadıkları bir başka işle ilgili test verilir. Mantıksal olarak kasıtlı öğrenmenin kasıtsıza göre daha derin süreç düzeyleri düşüncesini test etmek için iyi bir yaklaşım olacağı öne sürülmektedir. Bunlara ek olarak, Craik ve Lockhart'ın (1972) bellek modelinde önemli bir yer alan merkezi taşıyıcı (Central processor) mekanizmasına da değinmekte yarar vardır. Merkezi taşıyıcı, süreç düzeyleri arasına serbestçe dolaşabilen bir mekanizmadır. Merkezi taşıyıcıda bulunan malzemeler dikkat çekmektedirler, bilinçtedirler ve bir anlamda kısa süreli bellektedirler. Merkezi taşıyıcı mekanizmasında yer alan materyaller unutulmazlar (Ün, 1985).

Bellek stratejileri temelde bellek ve çağrışım kuramlarına dayanmaktadır. bellek stratejilerinin uygulanması sırasında kullanılan görsel imgeler en önemli bellek destekleyicilerden biridir. Ayrıca aşağıda da değinileceği gibi imgelerde nesnelerin etkileşim halinde bulunmaları, belleğin göstergelerinden olan "hatırlama"yı kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Bellekte kodlama, depolama ve geri getirme olmak üzere belli başlı üç süreç çalışmaktadır (Ün, 1985).

Norman'a göre ise öğrenme ve hatırlama birbiriyle yakından ilişkilidir, fakat öğrenme basit bir hatırlamadan daha fazlasıdır. Öğrenme bir görevi beceriyle yerine getirme kabiliyetini kapsar. Buna ek olarak öğrenme, amaçlı hatırlamayı ve beceri ile yapılan performansı da kapsamaktadır (Hergenhahn,1988). Norman da Piaget gibi yeni öğrenilen veya hatırlanan birşeyin daha önce öğrenilmiş veya hatırlanmış bilgiye eklendiğini ifade etmektedir.

Norman öğrenme ile ilgili kanunlarını üç madde de toplamıştır. Bu kanunlar davranış ve onun sonuçları arasındaki ilişkiyi açıklamaktadırlar (Hergenhahn,1988).

a. *Tesadüfî İlişki Kanunu (The Law of Casual Relationship)*

Bir organizmanın belirli bir davranışı ile onun sonucu arasındaki ilişkiyi öğrenmesi için ikisinin arasında gözlenebilir tesadüfî bir ilişki olması gerekmektedir.

b. *Tesadüfî Öğrenme Kanunu (The Law of Casual Learning)*

Arzu edilen sonuçlar için : Organizma arzu edilen sonuç ile ilişkili olan davranışı tekrar eder.

Arzu edilmeyen sonuçlar için : Organizma arzu edilmeyen sonuç ile ilişkili olan davranıştan kaçınır.

c. *Bilgi Dönütü Kanunu (The Law of Information Feedback)*

Bir olayın sonucu, o olay hakkında bilgi vazifesi görür.

Norman'a göre öğrenme ve anlama birbiriyle yakından ilişkilidir. Örneğin satranç oynamayı öğrenmek, hamleleri, oyunun amacını, stratejisini anlamakla gerçekleşmektedir. Yine araba kullanmasını öğrenmek araba kullanmanın mekaniklerini anlama, yolları, kuralları ve en önemlisi sizin hareketlerinizle arabanın onlara verdiği tepki arasındaki ilişkiyi öğrenmek anlamına gelmektedir. Fakat dışarıdan gözlemleyen biri için bir kişinin öğrenmesi, onun performansı ile yakından ilgilidir. İstedığınız kadar satrancı anlayın ve öğrenin eğer iyi oynayamıyorsanız dışarıdan gözlemleyen kişi sizin satrancı iyi bilmediğiniz sonucuna ulaşacaktır. Diğer bir deyişle Norman'a göre öğrenme öğrenilen şeyi ustalıkla yapabilecek

kadar iyi anlamaktır. Norman buna 'Uсталık Performansı' demektedir ve ustalık amatörlükten ayıran beş özellik sıralamaktadır (Hergenhahn, 1988). Bunlar;

1. Pürüzsüzlük (Smoothness)

Profesyoneller işlerini kolaylıkla ve pürüzsüz şekilde yapmaktadırlar.

2. Otomatiklik (Automaticity)

Bir çok usta işini çok efor sarf etmeden otomatik olarak yapar. Hatta çoğu usta yaptığının farkında bile değildir.

3. Zihinsel Çaba (Mental Effort)

Beceri ve ustalık arttıkça, zihinsel çaba da azalmaktadır. Böylece yapılan iş daha kolay hale gelmekte ve daha az zihinsel yorgunluk meydana gelmektedir.

4. Stres (Stress)

Stres altında ustalar işlerini daha rahat ve düzgün yaparlarken, amatörlerin performansları bozulmaktadır.

5. Bakış Açısı (Point of View)

Yeni bir şey yapmayı öğrenirken bir amatör bir çok şeye dikkat eder. Fakat usta kişi onu sadece yapar.

Bir problemi çözerken kişinin geçtiği aşamalar amatörlükten ustaliğe geçiş aşamalarını da temsil etmektedir. Aynı problemi bir kez daha çözdüğümüzde artık o problemle ilgili olarak ustalık kazanmışızdır. Problemi ilk kez ile ikinci kez çözerken gösterdiğimiz fark amatörlükle ustalık arasındaki fark olacaktır. Problemin çözümündeki evreleri Norman karmaşık bir konuyu öğrenme safhaları olarak görmüş ve bu evreleri kaos, analiz, sentez, ve otomasyon olarak sıralamıştır.

Norman ve Rummelhart (1981) öğrenme yollarını açıklarken Piaget'in 'Bilginin Gelişimi' ve 'Bilgiyi İşleme Kuramı'yla yakın benzerlikler kurmuşlar ve bu kuramlardan bir hayli etkilenmişlerdir. Norman öğrenme yollarını üç ana başlık altında toplamaktadır (Aktaran: Hergenhahn, 1988).

Ekleme (Accretion); En çok rastlanan öğrenme yöntemi olan ekleme, hafızada zaten var olan şemaların yeni bir duruma uygulanması ve yeni bilginin bu var olan şemalarla kodlanması olarak açıklanmaktadır. Bu işlemin sonucunda yeni bilgi var olan şemaya eklenmekte ve var olan şemayı değiştirmektedir. Ortaya çıkan zenginleşmiş şema ileride karşılaşılabilecek durumları

yorumlamak üzere kullanılır. Örneğin araba kullanmasını bilen bir kişinin başka birisinin arabasını yada farklı marka bir araba kullanırken farların, kornanın yerini öğrenmesi, frenin sertliğini veya hafifliğini fark etmesi , direksiyondaki boşlukları öğrenmesi gibi. Bu özellik Piaget'nin özümseme ve uyumsama ilkeleriyle benzerlikler taşımaktadır.

İnşa etme (Structuring); En zor öğrenme yöntemidir.Yeni bir şemanın inşa edilmesi ve oluşturulmasıyla gerçekleşir. Kişinin karşılaştığı bir durumu var olan şemalarıyla açıklayamadığı durumlarda yeni bir şema oluşturması olarak açıklanabilir.Örneğin kişinin bisiklet veya araba kullanmasını öğrenmesi gibi.

Ayarlama (Tuning); En ağır gelişen öğrenmedir. Var olan bir şemanın, ilgili olan bir çok sayıdaki ve çeşitli durumlarda kullanılmasıdır.Pratik yapmak ustalık kazanmanın en önemli yoludur. Bir işle ilgili ne kadar çok pratik yapılırsa, o kadar usta olunmaktadır. Fakat bu çok uzun zaman alan zor bir süreçtir.

Norman yeni bir şema oluşturmanın karşılaştırma ile gerçekleştiğini vurgular. Yeni şemalar her zaman var olan şemaların büyütülmesi, genellenmesi ve değiştirilmesi ile ortaya çıkmaktadır (McCarty, 1994). Yani var olan bir şema model alınarak, yeni bir şema oluşturulmaya başlanır. Norman buna karşılaştırma ile öğrenme demiştir (Hergenhahn,1988). Bu yöntem öğretme yöntemlerinde çok faydalı olabilecek bir yöntemdir. Çünkü öğrenci her zaman daha önceden var olan bilgilerini kullanarak yeni birşeyler öğrenmektedir. Örneğin bayağı kesir kavramının öğretilmesi için elmanın veya pastanın dörde bölünmesi gibi, öğrenci bildiği bir şemayı kullanarak yeni bir şema oluşturmaktadır.

Karşılaştırma ile öğrenme daima tam bir öğrenme anlamına gelmez. Bu durumda birden fazla şemayla benzerlik ve karşılaştırmalar yapılarak yeni oluşturulan şema daha kesin, net ve eksiksiz hale getirilmektedir. Örneğin kesirlerin öğrenilmesinde çarpma ve bölme işlemlerinin de iyi bilinmesi gerekmektedir.Aksi takdirde pastayı bölerek kesirleri öğretmek daha da zor olacaktır.

Norman insanların çevresini anlamak için çok istekli olduğunu, ama yine de daha önce yaşadıkları ve öğrendikleriyle yeni deneyimlerini anladıklarını ifade eder. Ve bunu 'teori' kurmaya benzetir.Tıpkı bir teorisyen gibi insanın da deneyimlerini, yaşantısını açıklamaya çalışıp ona anlam verdiğini söyler. Ama bazen de öğrenmelerini eksik bilgi üzerine inşa

edebileceğini, kendine uymayan bilgileri atabileceğini ve kendisi için olumlu sonuç veren herhangi bir bilgiyi kabul edebileceğini ifade eder.

Piaget gibi Norman da eğer kişinin yaşadığı olay veya karşılaştığı olgu onun var olan şemalarında herhangi bir etki bırakmıyorsa, o deneyimin ve olgunun öğrenen için gerçekleşmemiş olduğunu söyler. Norman'a göre bütün öğrenme benzetmedir ve ilişkilendirilmez. Bu öğrenme var olan şemalar üzerinde gerçekleşmektedir. Özetle, yeni deneyim değerlendirilir, yorumlanır, anlanır, yanlış anlanır, öğrenilir veya öğrenilmez.

Norman'a göre öğrenciler her zaman onlara sunulan şeyleri kendilerinde var olan düşünce ve şemalar vasıtasıyla tepki verirler. Buna ek olarak, daha önce öğrendikleri bilgileri ve şemaları kullanarak yeni bilgileri anlar ve yorumlarlar (Hergenhahn, 1988).

Öğrenmeyi açıklarken Norman sınıfta öğretmen tarafından sunulan bilgiyi 'buzdağının' görünen kısmına benzetmektedir. Öğrenci buna dayanarak 'Buzdağı'nın geri kalanını kendi bilgilerini kullanarak belirlemektedir. Norman bunu 'Buz Dağı (Iceberg) Teorisi' olarak adlandırmaktadır (Hergenhahn, 1988). Öğretmen açısından 'Buzdağı'nın görünen yüzü öğrencinin davranışdır. Ve bu davranışın gösterilmesi 'Buzdağı'nın görünmeyen kısmını temsil etmektedir. Yani bu davranış diğer şemaların varlığına ve kullanıldığına bir işarettir.

Norman'a göre öğrencilerden çok miktardaki kelimeyi hatırlamaları beklenmektedir, fakat nadiren belleğin yapısı ve nasıl hatırlayacakları hakkında bilgi verilmektedir. Eğitimcilerin kendilerine ilişkin bu öz eleştiriler, bellek stratejilerinin öğretilmesi gereğine dikkat çekmiştir (Carter, R. ve McCarthey, M. 1989).

1.1.1 Bellek Stratejileri

Çoğumuz, öğrenilenlerin kalıcılığının, gereksinme duyulduğu zaman geri getirilip kullanılabilmesinin en az öğrenme kadar önemli olduğunu farkındayızdır. Anaokulundaki çocuktan üniversitedeki gence kadar herkesin, "öğrenme", "unutma", "hatırlama" ve "benzeri" kavramlarla az çok ilgisi vardır. Buna bağlı olarak, okullarda yalnız bilgi ve becerilerin değil, bilgi edinme ve bu bilgiyi kullanma stratejilerinin de öğretilmesi gerektiği görüşü yaygınlık kazanmıştır. Bu konu bilim adamlarının da dikkatini çekmiş ve bazılarının "yapay bellek" adını verdikleri bellek destekleyici yöntemlerle ilgili bir çalışma alanı ortaya çıkmıştır.

Yaşantıların, öğrenilen konuların ve bunların geçmişle olan ilişkilerinin bilinçli olarak zihinle saklamasına "belleme" adı verilir (Binbaşıoğlu, 1991 ; Özakpınar, 1997). Bunu sağlayan güce de "bellek" denir. Böylece belleme, hem öğrenmenin oluşmasında, hem de saklanmasında ve istenildiği zaman yeniden anımsanmasında rol oynar. Bu anlamına göre, "belleme"yi, yalın bir biçimde ya da otomatik olarak yapılan ezberlemeden daha geniş anlamak gerekir. Belleme, hem ezberlemenin, hem de öğrenmenin birçok özellik ve öğelerini kapsar (Binbaşıoğlu, 1991). Bunu da sağlayan kuşkusuz bellek yetisidir ve zekanın diğer öge ve özellikleri tamamlamaktadır.

Bellek destekleyici öğrenme stratejileri bilginin kısa süreli bellekte anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleşmesini sağladığından, kalıcı öğrenmede ve hatırlamada önemli etkiye sahiptirler (Carter, R. ve McCarthy, M. 1989). Özellikle sözcüklerin, olguların öğrenilmesi ve hatırlanmasında bellek destekleyici öğrenme stratejileri sıkça kullanılmaktadır. Bu stratejiler, öğrenilecek kapsam içinde doğal olarak bulunmayan ilişkileri çağrışımları meydana getirerek kodlamaya yardım eden stratejilerdir (Senemoğlu, 2000). Bu stratejiler doğal olarak ilişkilerin bulunmadığı durumda, benzer ve farklı özelliklere sahip bilgiler arasında yapay bir bağ yaratır.

Öğrenilecek bilgiler tamamıyla yeni ya da eskilerle tümünden ilişkisiz olabilir. Bu nedenlerle yeni öğrenilenleri eklemleme yoluyla belleğe anlamlı kodlama yapmak için bellek destekleyici ipuçlarını kullanmak oldukça faydalıdır. Bellek destekleyici stratejiler okul öğrenmelerinde özellikle terimleri ve olguları kodlamak üzere geniş ölçüde kullanılmaktadırlar (Senemoğlu, 2000). Bu nedenle bellek stratejileri, bir bakıma eklemlemenin bir türü olarak tanımlanabilir.

Sonuç olarak bellek destekleyiciler, öğrenilecek bilgiyi daha anlamlı hale getirerek öğrenmenin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar, bilgi ne kadar anlamlı olursa, bilginin kalıcılığının ve hatırlanmasının o derece kolay olduğunu vurgulamaktadır (Leshin, Polack ve Regeluth, 1992: Bulunduğu eser Senemoğlu, 2000). Öğrencilere yeni bilginin sunulduğu anda bellek destekleyici öğrenme stratejilerinin de verilmesi gerekir. Böylece öğrenci, yeni bilgiyi uygun olan bellek destekleyici öğrenme stratejileri ile öğrenme çabasına girerek yeni bilgi ile bellek destekleyici ipucu arasındaki ilişki yapılan alıştırmalar yoluyla güçlü bir şekilde kurulur.

Yapılan araştırmalar, sınıflarda bellek stratejilerinin öğretime çok az yer verildiğini göstermektedir (Carter, R. ve McCarthey, M. 1989). Her öğrenci öğrenme için gerekli olan bellek stratejileri geliştirme gücünde değildir. Bu nedenle öğretmenler, doğrudan öğretim yoluyla çocukların bu stratejileri öğrenmelerini sağlamalıdır.

Bellek destekleyici stratejileri temel olarak iki grup altında toplamak mümkündür. Bunlar “imajlar” ve “sözel” semboller kullanılarak yapılan kodlamalardır (Fender, 1998). İmajların kullanıldığı bellek destekleyici stratejilerle bilgi, zihinsel resimler içine yerleştirilerek ya da onlarla ilişkilendirilerek kodlanır. Sözel stratejilerle ise yeni bilgi, eski öğrenilen sözel yapılarla anlamlı bağlar oluşturularak kodlanır (McDonough, 1989).

İmajların kullanıldığı bellek destekleyici stratejiler; genellikle görsel belleğe sahip olan kişiler tarafından kullanılmaktadır. Örneğin anlamsız hece listesine uygun olarak, zihinde bir resim çizmektedirler (Fender, 1998). İmajları kullanan kişi çevresini öylesine resmeder ki, onun herhangi bir yönünü unutması mümkün değildir. İmajları çok değişik duyularla süslemiştir. Bazen rakamlara bile imajlar yaratmak mümkündür.

Sonuç olarak, oluşturulan imajların öğrenmede ve hatırlamada önemli bir yeri olmasına rağmen, eğitimciler bellek destekleyici stratejileri ve imajların bellek desteklemedeki önemini son yıllarda anlamışlardır. Nörofizyolojik kuramda, sözel ve görsel kodlama yetileri ile ilgili olan fonksiyonlar, beynin farklı iki yarı küresi tarafından yerine getirilmektedir. Konuşma temel olarak beynin sol yarı küresinde; sözel olmayan imajlar ise beynin sağ yarı küresinde organize edilmektedir. Ancak beyinde bilginin temsil edilmesi için her iki yarı küre de kullanılmalıdır. İnsanlar bilgiyi kodlamak için, hem imajları hem de sözel sembolleri kullanabilirler. Somut ve uzaysal bilgi için imaj sistemi, soyut ve aşamalı bilgi için de sözel

sistem daha kullanışlıdır. Ancak iki sistem de büyük ölçüde birbirleriyle bağlantılıdır. Çünkü sözel sembolleri resimsel imajlarla ilişkilendirdiğimiz ya da resimsel imajlarla sözel sembolleri birleştirdiğimiz zaman bilgi, daha etkili olarak öğrenilmekte ve daha kolay geriye getirilmekte, hatırlanmaktadır (Bower, 1970). Örneğin “at” ve “televizyon” terimleri hem imajla hem de sözel sembollerle kodlanıp saklanabilir. Oysa, ulus, özgürlük, adalet gibi terimler sözel kodlarla saklanır. Bu durumda somut terimleri öğrenmenin çok kolay olduğu açıktır. Anderson’a (1974) göre, eğitimcilerin soyut terimleri bile olabildiğince, imaj oluşturma gücü olan somut terimlerle öğretmeye çalışması önem taşımaktadır (Aktaran: Senemoğlu, 2000).

Bellek destekleyici olarak görsel imaj oluşturma sırasında şu noktalara dikkat edilmelidir.

1. Düşünülen ya da zihinsel olarak çizilen şey çok basit olmalıdır. Gereksiz konu dışı öğelere yer verilmemelidir.
2. İmajlar hatırlamayı kolaylaştırıcı şekilde canlı olmalıdır.

İmajların kullanıldığı dört tür bellek destekleyici strateji sıralanmıştır (Senemoğlu, 2000). Bunlardan ilki yerleşim yöntemidir. Bu yöntem “Locı” yöntemi olarak da bilinir. Belli bir bilgiyi doğru sırayla hatırlamaya yardım eder. Yerleşim yönteminde çok iyi bilinen bir çevrede bulunan öğelerle, hatırlanmak istenen listedeki öğeler sırasıyla eşleştirilerek imajlar oluşturulur. Bu yöntem ilk defa Yunan hatipleri tarafından yapacakları konuşmayı sırasıyla hatırlamada kullanılmıştır. Örneğin ayrıntılı bir konuşmayı hatırlamak için konuşma metnini temel fikirlere bölüp her temel fikri çok iyi tanınan bir çevredeki belli noktalara sırasıyla yerleştirerek bir zihinsel harita oluşturulabilir. Örnek olarak, bir odanın içindeki eşyaları ve onlarla ilişkilendirdikleri fikirleri sırasıyla, tam olarak öğrendikten sonra, konuşmacı konuşma sırasında odanın içinde gezinir gibi eşyaları gözünün önüne getirir ve eşyaları sırasına göre ilişkilendirdiği fikirleri doğru sırasıyla hatırlayıp açıklayabilir (Buzan, 1998).

Sırasıyla hatırlamayı gerektirmeyen durumlarda da yerleşim yöntemi kullanılabilir. Örneğin, alışverişe çıkan bir kişi alışveriş listesinde bulunan her maddeyi odadaki belli bir eşyanın üstüne yerleştirerek, bir zihinsel harita oluşturabilir. Alışveriş sırasında odanın içindeki her bir eşyayı gözünün önüne getirip, o eşyanın üstüne yerleştirdiği alınması gerekli maddeyi hatırlayıp eksiksiz alışveriş yapabilir.

Yerleşim yönteminin öğrenme ve daha sonra da bilginin hatırlanmasında etkili bir şekilde kullanılabilmesi için yerleşim yaptığımız fiziksel çevrenin çok iyi bilinmesi, çevrede belirlediğimiz noktaların açık ve belirgin olması gerekir. Aksi takdirde, önce çevreyi hatırlamakta güçlük çektiğimizden, ilişkilendirdiğimiz esas bilgiyi hatırlamak mümkün olmayabilir (Buzan, 1998).

Bir diğer yöntem ise zincirleme yöntemidir. Bu yöntemde hatırlanması gereken öğeler sırasıyla birbirleriyle ilişkilendirilecek şekilde öykü haline getirilir (Senemoğlu, 2000). Öykünün birinci cümlesi birinci cümleyi hatırlatırken, ondan sonra gelen ikinci öge için ipucu olur. İkinci öge ise üçüncü öge için ipucudur ve zincirleme bu şekilde devam ederek bütün öğelerin hatırlanması sağlanır. Örnek imaj: Uçağın içinde dar bir alanda üstümde kuvvetli bir basınç hissettim. Hızla uçaktan dışarı fırladım. Dışarıda büyükçe bir alanda üstümdeki basınç azaldı rahatladım (Senemoğlu, 2000).

İmaj oluşturarak bir listedeki öğeleri sırasıyla hatırlamada kullanılan diğer bir bellek destekleme yöntemi de Askı-Sözcük yöntemidir. Burada, birden ona kadar her bir sayı için söylenişine uygun bir askı sözcük bulunur. Bu askı sözcüklerinin zihinsel resimlerinin oluşturulması kolay olmalıdır. Bu sözcüklerin somut sözcükler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir. Örneğin, Amerikalıların birden ona kadar olan sayıya için yaygın olarak kullandıkları askı sözcükler şunlardır.

Sıra sözcükleri Askı sözcükleri Sıra sözcükleri Askı sözcükleri

One	bun	six	sticks
Two	shoe	seven	Heaven
Three	tree	eight	gate
Four	door	nine	line
Five	hive	ten	hen

(Eggen ve Kauchak, 1992: Aktaran: Senemoğlu, 2000: 131)

Öğrenilmesi gereken bilgi askı sözcüğünde, içinde bulunacağı kapsamlı resimsel imaja dönüştürülür. Listede her askı sözcüğün sırası belli olduğundan , yeni bilgi hatırlanması gerektiğinde görsel imajlardaki askı sözcüğüyle ilişkilendirilmiş olan bilgi kolayca hatırlanabilir. Bu yöntemde asıl nokta, askı sözcüğüyle ilişkilendirilmiş olan bilginin kolayca

hatırlanabilmesidir. Bu yöntemde önemli bir nokta ise askı sözcüklerin tam sırasıyla öğrenilmesidir. Bir bilginin bütünü bu askı sözcükleri kullanılarak öğrenilebilir.

Aynı yöntem, Türkiye'nin üç büyük kentini sırasıyla öğrenmek için de şöyle kullanılabilir.

Bir- Kir

İki- İçi

Üç- Uç

İstanbul'da yaşayanlar çevredeki kir (bir) ile mücadele ediyorlar. Ankara'nın içi (iki) her geçen gün daha çok ağaçlandırılıyor. İzmir, Türkiye'nin batısında uç (üç) noktadan denize bakıyor.

Anahtar sözcük yöntemi ise imajların kullanıldığı yukarıdaki iki yönteme benzemekle birlikte, bu yöntem bilgiyi doğru sırayla hatırlamak için kullanılmaz; özellikle yabancı dildeki sözcükleri öğrenmek için kullanılmakla birlikte, çok çeşitli konu alanlara ilişkin kavram ve olguların öğrenilmesinde de kullanılabilir. Bu yöntemle ilgili sistemli ilk araştırmalar Atkinson ve arkadaşları tarafından 1970'li yılların ortalarında, yabancı dil öğretiminde yapılmıştır. Belleza (1981) tarafından yapılan araştırmalarda anahtar sözcük yönteminin eğitimde kullanılmasına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır (Senemoğlu, 2000).

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

Anahtar sözcük kullanımında en önemli güçlük, öğrencinin öğreneceği terimleri, olguları ilişkilendirmede kullanacağı anahtar sözcük bulmasıdır. Çünkü bireyin o kadar çok öğrenmesi gereken öge vardır ki, bunların her biri için anahtar sözcük bulmak oldukça zordur. Bu yaklaşımla yabancı dilde sözcük öğrenmenin iki aşaması vardır (Buzan, 1998). Birinci aşamada, öğreneceğiniz yabancı dildeki sözcüğün söylenişine uygun olarak kendi dilinizdeki bu sözcüğü olabildiğince somut isimlerden seçmeniz gerekir. İkinci aşamada, yabancı dildeki sözcüğün anlamı ile kendi dilinizdeki anahtar sözcüğü bir cümle içinde ve imaj oluşturacak

şekilde kullanarak ilişkiyi kurma gelmektedir. Anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen öğrenciler için şöyle bir örnek verilebilir. İngilizce “top” (üstünde) sözcüğü için Türkçe’de “top” (oyun oynanan) sözcüğü anahtar sözcük olarak alınabilir. Türkçe anahtar sözcüğü ve İngilizce sözcüğün Türkçe karşılığını aynı cümlede kullanarak çocuğun topu duyduğu anda “üstünde” anlamını çağrıştırmayı sağlanabilir. Çağrışımı sağlayan cümle şöyle kurulabilir. “Çocuğun topu evin üstüne kaçtı.”

Bir başka örnek; tie (kravat) sözcüğü için Türkçe’deki tay sözcüğü anahtar sözcük olarak kullanılabilir ve şöyle bir imaj oluşturulabilir. “Çocuklar taylara kravat bağlamışlar.” Ayrıca, bir dildeki soyut sözcükleri öğrenmek için somut ve söylenişi birbirine benzeyen diğer sözcükler anahtar sözcük olarak kullanılabilir. Örneğin, İngilizce “Persuade” (ikna etmek) sözcüğünün anlamını öğrenmek için “purse” (cüzdan) sözcüğü anahtar sözcük olarak kullanılabilir ve şöyle bir cümle kullanılabilir. “You should persuade me to buy the purse” (Cüzdanı almam için beni ikna etmelisin).

Örneğin; Türkçe’de “yaşam” ve “yaşantı” sözcükleri birbirinin yerine yanlış kullanılmaktadır. Yaşam sözcüğünün kullanımı daha doğru olmakla birlikte yaşantı sözcüğü yanlış yerlerde kullanılmaktadır. “Yaşam” sözcüğü “yaşantı” için anahtar sözcük olarak her ikisi de aynı cümlede kullanılabilir ve aradaki fark ortaya konabilir. “Yaşamım boyunca pek çok olumlu ve olumsuz yaşantılar geçirdim.”

Buraya kadar temel olarak imaj oluşturma yoluyla bellek stratejileri incelenmiştir. Aşağıdaki bölümde sözel semboller kullanılarak yapılan kodlamayı kapsayan bellek stratejiler bulunmaktadır.

Sözel semboller kullanılarak yapılan kodlamayı da kendi içinde iki gruba ayırmak mümkündür.

1. Baş harflerle düzenleme yapılan stratejiler;

a. Sözcüklerin baş harflerinin birleştirilmesi ile oluşan kısaltmalardır (acronym). Bu stratejide hatırlanması istenen bilginin ya da sözcüklerin baş harfleriyle yapılan kısaltmalarla şu örnekler verilebilir: Aile planlaması danışmanlığının adımlarının kolaylıkla hatırlanması için öğrencilere şu taktik öğretilir:

Karşılıyarak selamla

Alaka ve yakınlık göstermek

Yöntemleri anlatmak

Nasıl koruduğu, ne kadar koruduğunu belirtmek

Açıklayıcı bilgiler vermek

Kontrol için randevu vermek

Yukardaki örnekte görüldüğü gibi aile planlaması adımlarının baş harflerinin birleştirilmesiyle KAYNAK sözcüğü ortaya çıkmaktadır. Bu adımlar hatırlanmak istendiğinde KAYNAK sözcüğündeki her harfin kapsadığı bilgi geriye getirilir.

b. Sözcüklerin baş harfleriyle anlamlı cümleler oluşturmak: Hatırlanması beklenen bilginin ya da sözcüklerin baş harfleriyle oluşturulan cümlelere örnek olarak şunu verebiliriz. Örneğin, öğrenci Türkiye'deki en yüksek üç dağın adını sırasıyla öğrenecekse, dağ isimlerinin baş harfleriyle bir cümle oluşturarak hatırlayabilir:

Ağrı

Erciyes

Kaçkar

→ Ayşe Erikleri Koparıyor.

2. Kafiye oluşturma

Hatırlamak istediğimiz kelimeler veya olguları kafiyeli hale getirerek hatırlamayı gerçekleştirme stratejisidir. Örneğin Kuzeydeki ülkelerin bir arada söylendiği ve Ankara'nın Türkiye'nin başkenti olduğunu belirten bir kafiye :

İsveç, Norveç, Danimarka

Türkiye'nin başkenti Ankara

Ritm öğretirken ritm grupları oluşturulur ve bunlar sözcüklerle isimlendirilir.

Bundan sonraki bölümde, bellek stratejileri ile yabancı dil eğitimi ilişkisi ve bellek stratejilerinin kelime öğretiminde kullanılmasını incelenecektir.

1.1.2 Yabancı Dilin Gerekliliği

İnsanoğlu her şeyden önce “sosyal” bir varlıktır. İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği kendi hem cinsleriyle sözlü iletişim kurabilmesi, diğer bir deyişle konuşabilmesi ve düşündüklerini yazabilmesidir. “Dil” kavramını da insanın özelliklerini ortaya çıkaran en önemli araç olarak görmek gerekmektedir. İnsan tarihsel gelişim boyunca oluşturduğu çeşitli sosyal gruplar içerisinde kendi dilini geliştirmiş ve bu kavramı da sosyal grup aidiyetinin en önemli özelliği olarak görmüştür. Böylece farklı sosyal grupların geliştirdikleri farklı sözlü iletişim yöntemleri “yabancı dil” kavramını çok arttırmıştır. Günümüzde teknolojinin gelişmesine paralel olarak insanların iletişim ihtiyaçlarının artması ve iletişimde kapalı toplumdan, açık topluma doğru coğrafi sınırların zorlanmaya başlamasıyla yabancı dilin öneminin gittikçe arttığına şahit olmaktayız. Bu yoğun ilişkiye bağlı olarak, ülkeler karmaşık bir iletişim ağının içinde yaşamaya başlamış, dünyanın herhangi bir yerinde bulunan bir kişi bir başka yerdeki olayları anında duyabilir ve görebilir hale gelmiştir. Böyle bir tablo içinde yer alan bireyler ve uluslar için başlıca iletişim araçlarından biri olan dilin önemi de aynı hızla artmaktadır.

Gittikçe küçülen dünyamızda sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik açıdan “yabancı dil” çok önemli bir silah olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi çağını yaşadığımız bu devirde “yabancı dil” bilgi demektir.

2. Kitleye Olan Etkisi

Yukarıda bir kısmına değinilen gelişmelerde de görüldüğü gibi, ülkemizde yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim gün geçtikçe önem kazanmakta ve bu uygulamalara yönelik beklentilerimiz büyük ölçülere ulaşmaktadır. Akşit Göktürk (1983) de yabancı dilin gerekliliğinin temelinde “çağdaşlaşma ve uygarlaşma atılımlarını” görmekte, “Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, yapıcılığını çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek, ancak bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesi ile olur” demektedir.

Yukarıda açıklanan görüşün hemen hemen tüm toplumlar için geçerli olabileceği düşünülürse yabancı dilin toplumlara sağlayacağı yararların ne denli önemli olabileceği de anlaşılmış olacaktır. Bunun sonucu olarak, bu alandaki araştırmalar ve bulgular büyük önem taşımaktadır.

1.1.3 Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemin Önemi

Bir yabancı dili bilmek, yani anadilden başka bir dilde iletişim kurabilmek oldukça karmaşık bir olaydır. Bu yüzden, “yabancı dil öğrenme”yi çözümlemeye çalışan kişiler ortak bir anlayış oluşturamamışlardır. Örneğin davranışçı psikolojiye dayanan çözümlemeler, yabancı dil öğrenimini pekiştireç, çağrışım ve genellemeler yoluyla alışkanlık oluşturma olarak ele alırken , bilişsel psikolojiye dayanan çözümlemeler yabancı dil öğrenme olayının salt alışkanlık kazanmaya indirgenemeyeceğini ileri sürmüşlerdir. Çünkü, bu yaklaşıma göre yabancı dil öğrenme, bilinçli olarak, bazı içsel ve zihinsel süreçlerin işlemesiyle anlamlı ve örgütlü bütünler oluşturma biçiminde gerçekleşir. Dil öğrenimi çözümleme çalışmalarındaki görüş ayrılıkları ile bunların temelinde yatan dilbilim ve öğrenme kuramlarındaki farklılıklar yabancı dil öğretim yöntemlerine de büyük ölçüde yansımıştır (Ün, 1985).

Bunun sonucu olarak, dönem dönem çeşitli öğretim yöntemleri ağırlık kazanmıştır. Yöntem, Stern (1983)’in geliştirdiği dil öğrenme modelinde de başlıca beş değişkenden biri olarak yer almaktadır. Stern’in modelindeki değişkenler şunlardır; toplumsal bağlam, öğrenci nitelikleri, öğrenme süreci, öğrenme koşulları ve öğrenme çıktıları. Stern’e göre “yöntem” ile ilgili tartışmalar, dil öğretim kuramları ile özdeşleşecek kadar önem taşımaktadır (Aktaran: Ün, 1985).

Görüldüğü gibi, hem yabancı dil öğretiminde yöntemin önemli bir yerinin olması, hem de yabancı dil öğrenme çabaları etkili ve verimli kılma zorunluluğu bu alanda çalışanların sürekli bir yöntem arayışı içinde bulunmalarına yol açmıştır. Bunun sonucu olarak, zaman içinde pek çok yöntem geliştirilmiştir. Bu gelişmeleri ve bugün varılan noktayı daha iyi kavrayabilmek için bu yöntemlerin bazılarını kısaca gözden geçirmek yararlı olabilir.

1.1.4 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri iki grupta incelenmiştir. Bunlar temel yöntemler ve bunların dışında kalan yöntemlerdir. Temel yöntemler; dilbilgisi-çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, kulak dil alışkanlığı yöntemi, bilişsel öğrenme yöntemi, iletişimci yaklaşım, seçmeli yöntem olarak sıralanabilir.

1.1.4.1 Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

Bu metod 19. yüzyıla kadar yabancı dil eğitimi için okullarda kullanılmıştır. Gramer kuralları öğretilerek kolaydan karmaşık cümlelere geçilir ardından metinlerin çevrilmesine çalışılır. İçerik ve konuşma önemli değildir. Telaffuz ve konuşma becerisi gelişmez. Önemli olan sözcük dağarcığını kelimeleri ezberleyerek zenginleştirmek ve gramer kalıplarını öğrenmektir (Brown, 2001).

1.1.4.2 Düzvarım Yöntemi

Dilbilgisi çeviri yöntemine bir tepki olarak 1950'lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bu yöntemin temelini oluşturan görüşleri Gouin ortaya atmıştır. Gouin'e göre "dil" daha önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve "elle" de okunup yazılacaktır. Yani, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine çalışılmıştır. Bu yöntem, öğretilecek dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulmasını esas alır. Bu nedenle bu yöntemde tümevarım yeteneği gelişmiş öğrenciler daha başarılıdırlar (Richards ve Rogers, 1997).

Bu yöntemde öğretmen dilde akıcı olmalıdır, açıklamaları anadile başvurmadan yapmalıdır. Sözcükler görsel araçlarla, tanımlamalarla ve pantomimle yapılır. Dilbilgisi kuralları tümevarım yöntemiyle öğretilir. Sınıf içinde anadile ve çeviriye yer verilmez. Okuma parçaları dilin konuşulduğu ülkenin kültür ve yaşamıyla ilgilidir. Öğretmen merkezli olmasına rağmen öğrencilerin derse aktif katılımı istenir (Brown, 2001).

1.1.4.3 Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi

Bu yöntem biçime ve otomatik öğrenmeye dayalıdır. Zihinsel sürece ve zihinsel kavramaya yer verilmez. Dilin öğrenimi önce dinleme ile başlar; daha sonra okuma ve yazma sırasıyla gelişir. doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki tepki bağı kuvvetlenir. Gramer cümle içinde öğretilir. Bu yöntem sözel becerilere ağırlık verir ve sonuçta dinleme ve konuşma yeteneği gelişir. Bu metoda göre dil "yazma" değil "konuşma"dır. Dil bir dizi alışkanlıklar bütünüdür. Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir. Bir dil, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir (Brown, 2001).

Diller birbirinden farklıdır. Bu yöntemin uygulama özellikleri şöyle sıralanmıştır. Yeni yapılar diyalog şeklinde sunulur ve bağlamda hiçbir değişiklik yapılmaz. Yapılar sırasıyla tek tek öğretilir. Tekrar, taklit ve ezber önemlidir. Dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilir. Dinleme ve konuşmaya ağırlık verilir. Öğrenilecek konular karşılaştırmalı olarak analiz edilir. Teyp ve dil labratuvarları kullanılır. Telaffuz ve tonlamaya önem verilir.

1.1.4.4 Bilişsel Öğrenme Yöntemi

Bu yöntem ünlü dil bilimci Chomsky'nin "Dil bir alışkanlık ve koşullama sorunu değil yaratıcı bir süreçtir ve kişinin dışındaki tepkilerden çok, akılcı, zihinsel etkinliğini yansıtır" görüşünden kaynaklanmıştır. Anamlı bir öğrenme olması için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi ve daha öncekilerin de tam olarak öğrenilmesi gerekir. Bu yöntemde göre dil bir alışkanlık değil, bilinçli olarak kuralları öğrenmedir. Telaffuza ayrı bir etkinlik olarak ağırlık verilmez. Duyduğunu anlama becerisinin gelişmesine önem verilir. Grup çalışmaları ve bireysel eğitim desteklenir. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilir. Dört temel beceri eşgüdümlü olarak geliştirilir. Anadile ve çeviriye yer verilir. Gerektiğinde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılır. Öğretmen tutumuyla öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır (Brown, 2001).

1.1.4.5 İletişimci Yaklaşım

Son yıllarda toplumbilimciler ve sosyo dil bilimciler Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlara edim (performance) ve yeti (competence) ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını, bunların yanına iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. Böylece iletişim kurmak için dilbilgisi kurallarının yanında kullanım ve konuşma kurallarının da olduğunu kabul etmişlerdir. Dil bir iletişim aracıdır. İletişimin yeterliliğini de zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle önce dilin kuralları daha sonra da kullanımı üzerinde durulmalıdır. Bunun için ders planları kavramsal-işlevsel (notional-functional) yaklaşımla ve iletişimci yöntemle hazırlanmalıdır. Diğer yöntemlerle de uzlaşma yoluna gidilebilir. İletişimci yaklaşıma göre kurallara uygun cümle üretme son aşamadır. Öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Geçirdiği zihinsel süreç sonrasında amaç, anladıklarını ve kavradıklarını uygulamaktır. İletişim öğrencilerin cümleler kurmasıyla değil, bu cümleleri sınıflandırması, yani bir görüş ifadesi haline getirmesiyle gerçekleşir. İletişim ortamını sağlamak öğretmenin

görevi'dir. Ancak öğretmen mutlak otorite değildir. Öğrenci görüşlerini içinde bulunduğu grupla aktarmaya özendirilir. Öğretimde kullanılacak materyal de bu doğrultuda öğrencinin daha önce edindiği bilgilerle bağdaştırılabileceği ve zihinsel süreç içine (anlama-kavrama-yorumlama) girebileceği nitelikte olmalıdır. Bu esaslar çerçevesinde iletişimci yöntem uygulanırken, her türlü araç ve gereçlerinden (görsel, işitsel, görsel-işitsel) ve de tüm öğretme tekniklerinden faydalanma yoluna gidilir. Dil öğretimi kalıplar halinde ortaya konulmaz ama öğrenenler tarafından bir zihinsel süreç içerisinde deneme-yanılma yoluyla edinilir (Richards ve Rogers, 1997).

İletişimci yaklaşımın uygulama özellikleri şöyle sıralanmıştır. Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir. Öğretim öğrenci merkezlidir. Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır. Amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır. Öğretmenin hem anadilde hem de amaç dilde yeterli olması istenir. Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır (Richards ve Rogers, 1997; Brown, 2001).

İletişimci yaklaşımında öngörülen sınıf içi etkinlikler şöyle sıralanmıştır.

a. Konunun belirlenmesine ilişkin etkinlikler; bir kavramı gösteren anahtar sözcük belirlenir. Öğrenciye bir cümle içinde verilen kavramın belirlenmesini hedefleyen sorular sorulur. Okuma parçaları üzerinde durularak, metinde geçen başlıca kavramlar belirlenir. Belirli bir söylem alınarak bunun biçimsel yönden uygun olup olmadığı belirtilir. Bir konuşma dinletilir yada okutulur ve ardından bu konuşmanın nerede geçtiği, konuşmacıları, konuşmanın ana başlıkları ve iletişimsel amaçları açıklanır. Öğrencilere cümleler verilerek üzerinde çalışılan işlemin açıklanmasını amaçlayan sorular yöneltilir.

b. Üretime ilişkin etkinlikler; diyalogların başına ya da sonuna uygun cümleler eklenir. Bazı sözcük ya da cümlelerin boş bırakıldığı diyalogların tamamlanması istenir. Aynı kavramın değişik yollarla açıklanabileceğini gösterir şekilde diyalog yeniden düzenlenir. Daha önce hazırlanmış bir diyalog değiştirilerek daha biçimsel ya da daha az biçimsel deyişler vurgulanır. Cümleler ya da kısa metinler uygun seçenekler kullanılarak yeniden düzenlenir. Aynı işlevi anlatan cümleler eşlenir. Özgün diyalog durumları üretilir ve öğrencilerden yeni özgün diyaloglar üretmeleri istenir. Tartışmalarda gazeteler, dergiler ve diğer haber

kaynakları kullanılır. Daha önce belirlenen işlemlere yönelik sorular sorulur (Richards ve Rogers, 1997).

1.1.4.6 Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Her yöntemin iyi tarafları öğretmen tarafından sınıf içi etkinliklerde kullanılır. Sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel yöntemine, konuşma becerisini kazanmak için kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemine ağırlık verilir (Richards ve Rogers, 1997; Nunan, 1995)

Seçmeli yöntemin uygulama özellikleri şöyle sıralanmıştır. Dil öğrenimi gerçek hayata dönük olmalıdır. Başlangıç öğrencilerine çeviri alıştırmaları yaptırmak yanlıştır. Dil öğretimi amaç dille yapılmalı ve gerektiğinde ana dile yer verilmelidir. Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmamalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmelidir. Yüksek sesle okuma anlama becerisi kazandırmaz. Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük mümkünse anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi geciktirilmemeli, öğrenci hazır olduğunda verilmelidir. Dört temel becerinin geliştirilmesi esas olmalıdır. Bir seferde tek bir yapı sunulmalı ve öğretilen yapı tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir. Ders ya da program uygularken ilk önce öğrenme gereksinimi saptanmalıdır. Her dersten önce öğrencilere ne öğrenecekleri ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir. Dil öğreniminde sözel olmayan iletişim jest ve mimikler, ses tonu, vurgu, kültürel tavırlar gibi hususlar dikkate alınmalıdır. Öğrencinin güdülenmesi ile öğrenme arasında doğrusal bir ilişki olduğu unutulmamalıdır. Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır. Sınıf içi bireysel farklılıklar olduğu unutulmamalıdır (Nunan, 1995; Brown 2001; Harmer, 1992).

Anılan yöntemlerin dışında çok yaygın olarak kullanılmayan diğer yöntemler ise Lozanov'un Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Curran'ın Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning), Gattegno'nun Sessizlik Yöntemi (Silent Way), Asher'in Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) olarak sıralanabilir.

Görüldüğü gibi, yabancı dil öğretim yöntemleri için birbiriyle çelişen, birbirine tepki olarak ortaya atılan birçok öneri getirilmiştir. Ancak, bunlardan birinin en etkili, en iyi yöntem

olduğunu söylemek – seçmeli yaklaşımın da belirlediği gibi - bugün için olanaksızdır. Bunu söyleyebilmek büyük ölçüde bu yaklaşımların yada bu yaklaşımlara dayalı geliştirilen yöntemlerin bilimsel yollarla test edilmesinden sonra olanaklı hale gelebilecektir. Bu bakımdan, yabancı dil öğretim yöntemlerinin etkinlik derecelerini inceleyen araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmanın böyle bir gereksinimi kısmen karşılayabileceği düşünülmektedir.

1.1.5 Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Bilgisinin Yeri

Geçmişte, kelime bilgisinin öğretimine dilbilgisi, okuma ve yazmaya verildiği kadar önem verilmemiştir. Okuma yöntemi dışındaki yöntemler kelime öğretimini gereken özeni göstermeyerek kendi haline bırakmışlar ve kelime öğretimi hep geri planda kalmıştır (Ün, 1985). Bu yaklaşımın yanlışlığı son dönemlerde anlaşılmış ve sözcük öğretimi üzerinde en çok tartışılan ve en çok araştırma yapılan konulardan biri haline gelmiştir. Çünkü anlam bir dilin en dikkati çeken yönüdür ve dil öğrenimi söz konusu olduğunda ilk akla gelen onun kazandırılmasıdır (Schmidt, 2000).

Bu açıklamalardan yola çıkarak, kelime bilgisinin yabancı dil öğretiminin ilk seviyesinden itibaren önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu durum, bu alanda çalışanların çoğu tarafından kabul edilmiş ve kelime bilgisi ile ilgili tartışmalar ilgi çekmeye ve yoğunlaşmaya başlamıştır (Brown, 2001).

Sözcük bilgisi ile ilgili tartışmaların ve araştırmaların odak noktasını sözcüklerin kullanım sıklıkları, güçlük dereceleri, anlamlılık vb. özellikleri ile yabancı dil öğrenen kişilere hangi sözcüklerin nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili sorular oluşturmaktadır (Ün, 1985). Bu konuda çeşitli tartışmalar devam etmektedir. Örneğin, bazı eğitimciler sözcüklerin bir bağlam içinde sindirilerek öğretilmesi gerektiğini savunurken, bazıları görsel araçlar, açıklama, dramatizasyon ya da demonstrasyon kullanılmasının yerinde olacağı görüşünü taşımaktadırlar (Thurnbury, 2002).

Yabancı Dil Öğretiminde ve İngilizce kelime öğreniminde de öğrenciye öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin, daha da önemlisi öğrencilerin Bellek stratejilerini kelime öğrenmede kullanmalarının terim hatırlama düzeylerine etkisi olabileceği düşünülebilir.

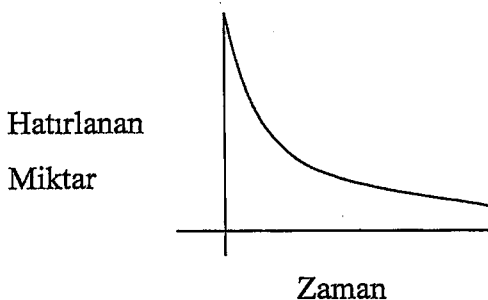
1.1.6 Bellek Stratejilerinin Kelime Öğreniminde Kullanılması

Schmidt'e göre (2000) Kısa Süreli bellek kapasitesi hem kelime hem de gramer öğrenme başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Diğer yandan, öğrendiğimiz kelimeleri bir süre sonra unutmaktayız. Bu durum öğrenmenin doğasında bulunmaktadır (Gairns ve Redman, 1990). Kelime bilgisi inişli çıkışlı bir durum göstermektedir. Yani, yeni öğrenilen kelime hafızada 'sabit' hale gelinceye kadar öğrenilip unutulabilir (Schmidt, 2000). Üniversitede İleri Seviyede yabancı dil eğitimi gören öğrenciler arasında yapılan bir araştırmaya göre, aynı öğrencilerin unuttukları kelime sayısından 2.5 kat daha fazla kelime öğrendikleri bulunmuştur. Diğer bir deyişle öğrenciler daha önce öğrendikleri bilgileri yeni öğrendiklerine transfer ederek kullanmaktadırlar. Fakat ilginç olan unutilan kelimelerin 'pasif' olarak öğrenilen ve unutulmaya daha az yatkın olan kelimeler olmasıdır.

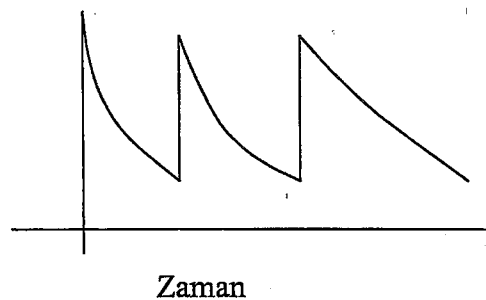
Aynı şekilde, daha önceleri öğrenilmiş fakat yabancı dilin kullanılmamasıyla unutilan kelimeler de vardır (McDonough, 1989). Sonuç olarak kelime bilgisi, fonoloji ve dilbilgisinden daha çok unutulmaya yatkındır (Thurnbury, 2002).

Kelime unutma oranları kişinin İngilizce yeterlilik seviyesine göre değişmektedir (Schmidt, 2000). Yeterliliği yüksek seviyede olan bir kişi az bilen bir kişiye göre daha az kelime unutmaktadır.

Bununla birlikte, uzun süreli unutma, kısa süreli unutmayı da açıklamaktadır. Örneğin, öğrenilen yeni kelimelerin ve bilgilerin çoğu hemen dersin bitimiyle gerçekleşmektedir. Unutmanın çoğu dersin hemen sonunda olmakta ve daha sonra unutma oranı azalmaktadır (McDonough, 1989).



Şekil 1.1 : Unutma ve Zaman İlişkisi



Şekil 1.2 : Hatırlama ve Tekrar İlişkisi

Bu nedenle öğrenme seansının sonunda yapılan bir tekrar unutmayı önleyecek ve zaman içinde artan aralıklı tekrarlar öğrenilen kelimeyi, hafızada sabit hale getirmeye yardımcı olacaktır. Artan aralıklı tekrar bu fikirden ortaya çıkmıştır (Baddeley, 1992). Diğer bir deyişle, öğrenciler öğrendikleri yeni kelimeleri hemen o dersin sonunda tekrar etmekte ve daha sonra bunları, giderek artan aralıklarla tekrar etmektedirler. Bu görüşe göre hazırlanan bellek programı, öğrenilenlerin ders sonunu takiben 5-10 dk. sonra, 24 saat sonra, 1 hafta sonra, 1 ay sonra ve 6 ay sonra tekrarını önerir. Öğrenciler tekrar aralıklarını ve sıklıklarını kendilerine göre ayarlayabilmektedirler. Eğer öğrenilen hatırlanıyorsa daha sonra tekrar, hatırlanıyorsa tekrar süresi ve sıklığı öne çekilebilir. Ne kadar çok ve sık tekrar edilirse hatırlama oranı o kadar artmaktadır. McCarthy'e (1994) göre kolay kelimeler çok hatırlanırken, daha zor ve soyut kelimeler az hatırlanmaktadır. Burada bir tekrar programı bu sorunun çözülmesine yardım edebilir. Yine Buzan (1998) her gün belirli sayıda kelime öğrenmeyi planlamanın önemini vurgulamaktadır. Öğrenilen bu kelimeleri sık sık tekrarlamak ve konuşmada ve yazılarda kullanmak hatırlamaya yardımcı olacaktır. Kelime öğreniminde kullanılan bellek stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir

a. Ön-ek ve son-ek: Buzan'a göre (1998) kelime öğrenmek için hedef dildeki sözlüğü sıkça kullanarak , o dilin ön-ek , son-ek ve kelime köklerinin neler olduğunu ve nasıl kullanıldığını öğrenmek gerekmektedir. Buna ek olarak yeni öğrenilen kelimelerle olabildiğince çağrışımlar yaparak anımsamayı güçlendirmeyi tavsiye etmektedir.

b. Benzer kelimeler: Dil öğrenmenin esası ; sesleri , imajları, benzerlikleri, bazı dillerin köklerinin aynı olup bir aile oluşturduklarını göz önünde tutarak çağrışım yoluyla benzer kelimeleri çözümleyebilmektir. Bu noktadan hareketle, bellek stratejilerinden faydalanılarak çağrışım yoluyla kelimeler öğrenilebilmektedir.

c. 'Ataç' Kullanmak: Yeni öğrenilen kelimeleri Kısa Süreli Bellekten Uzun Süreli Belleğe geçirirken, Uzun Süreli Bellekte var olan bilgilerle ilişkilendirmek kelime öğrenme yöntemlerinden biridir. Bu yöntem 'ataç' adı verilmektedir. Yani 'Zihinsel Sözlükte' bulunan maddelerle yenileri ilişkilendirmektir.

d. 'Anahtar Sözcük': Bellek stratejilerinde açıklanan 'anahtar sözcük' yöntemi sıklıkla kelime öğreniminde kullanılmaktadır (Thurnbury, 2002). Bu yöntemde öğrenci kelimeyi hayalinde canlandırır. Yani, bu teknikte yeni öğrenilen yabancı kelimenin telaffuzu ile anadilde

benzerlik taşıyan kelimeyi eşleştirmek ve anlamını veren ipucunu canlandırmakla gerçekleşir. Örneğin İngilizce *children* kelimesi Türkçe'deki *çıldırın* kelimesini hatırlatmakta *çıldırın yaramaz bir çocuk* hayal edilmekte ve kelimenin anlamına ulaşılmaktadır. Bir başka örnek ise İngilizce *vertigo* kelimesi olabilir. Anlamı baş dönmesi veya cisimlerin etrafınızda döndüğü hissine kapıldığınızdır. Etrafınızda dönüp duran bu cisimlere İngilizce şu soruyu soralım: *Where to go?* Bu bir ses çağrışım örneğidir.

Yine birbirine çok karıştırılan *Akrofobi* ve *Agorafobi* kelimelerini alalım. Akrofobi yükseklik korkusu, agorafobi açık alan korkusu anlamına gelmektedir. Eğer akrofobiyi yükseklerde gösteri yapan akrobat, agorafobiyi ise tapınaklardaki agoralarla (meydan) bağdaştırırsanız ikisinin arasındaki farkı daha rahat hatırlayabilirsiniz. Bu ise imaj çağrışım örneğidir. Fakat, 'anahtar sözcük' tekniğini uygulamak zaman almakta ve belli bir eğitimi gerektirmektedir (Thurnbury, 2002). Her ne kadar uygulanabilirliği ve verimliliği tartışılabilir de 'Anahtar sözcük' tekniği gibi etkili bir teknikte yoktur. Bu sebepten dolayı 'Anahtar sözcük' tekniği ile yeni kelimeleri öğrenen öğrencilere, anahtar sözcüklerini oluşturmaları için belli zaman verilmelidir.

e. Kelimeler arasındaki benzerlikler: Bir diğer yöntem ise yeni kelimeleri bilinen kelimelerle ilişkilendirmektir. Örneğin benzer anlamlı kelimeler benzer anlamlılarla, benzer sesli kelimeler de birbirleriyle gruplandırılabilir (Fry, 2000). Kelimeler arasındaki benzerlikleri kullanarak kelimeleri hatırlamak bir diğer stratejidir. Örneğin tüm Avrupa dilleri, birkaçı hariç, Hint-Avrupa dil ailesinden gelmektedir. Bu nedenle birbirleriyle eş anlamlı ve fonetiği aynı çok sayıda ortak kelime bulmak mümkündür. Örneğin baba kelimesi; Almanca *vater*, İngilizce *father* İtalyanca ve İspanyolca *padre*'dir.

f. Kelimelerin kökleri: Öğrenilen kelimelerin köklerini araştırarak anlam benzerlikleri bulunabilir. Örneğin Latince *scrip* yazmak demektir. İngilizce'de kullanılan *script*, *inscribe* veya *scribble* yazma anlamı taşıyan kelimelerdir.

Schmidt (2000) kelime öğreniminde kullanılan bellek stratejilerini şöyle sıralamıştır.

1. 'Anahtar Sözcük' kullanmak
2. Kelimeyi metin içinde öğrenmek
3. Kelimeyi 'benzer' ve 'zıt' anlamlarıyla ilişkilendirmek

4. 'Anlam haritaları' kullanmak
5. Kelimenin 'şeklini' hayalde canlandırmak
6. Kelimenin anlamını canlandırmak
7. Yeni kelimeyi yaşantılarla ilişkilendirmek
8. Kelimeleri gruplandırma
9. Kelimenin 'yazımına' çalışmak
10. Kelimeyi yüksek sesle tekrarlamak
11. Kelimeyi 'hareketli' hale getirmek

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okullarda, öğrencilerden çok çeşitli ve sayıda bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Fakat, çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bir yol veya bilginin öğretimi göz ardı edilmektedir. Bununla birlikte bir çok eğitimcinin de katıldığı bir görüş, iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendine nasıl güdüleneceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar. Hatta öğrencilere nasıl öğreneceğini öğretme, eğitimin en temel işlevlerinden biridir.

İngilizce kelime öğreniminde de öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Arends'e (1997) göre öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerini işaret etmektedir (Aktaran: Senemoğlu, 2000). Bu durum öğrencilere, öğrenme ve çalışma stratejilerinin daha ilkokuldan başlayarak öğretmek gerektiğini ortaya koymaktadır.

K. K. Lisan Okulunda 2001-2002 öğretim yılından itibaren İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursu verilmeye başlanmıştır. İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursunun amacı TSK' da aktif olarak görev yapmakta olan kara pilot ve kule operatörlerine hava trafik terminolojisi ve frezyolojisi becerilerini kazandırmak, pilot ve kule arasındaki konuşmaların İngilizce olarak pratiğini yaptırarak becerilerini geliştirmektir. Kurs süresince öğrenciler bir çok kelime öğrenmekte ve bunları kullanarak pratik yapmaktadırlar. Kurs 3 hafta süre ile üç dönem halinde açılmaktadır.

İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursunda öğrencilerin kısa zaman içinde çok sayıda yeni kelime öğrenmeleri ve bunları kullanmaları yani diğer bir deyişle hatırlamaları istenmektedir. Fakat, çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine ilişkin yöntem veya bilginin öğretimi göz ardı edilmektedir. Bu yöntemlerden biri bellek stratejileridir. Bellek stratejilerinin eğitim ve öğretim amaçlı kullanılmasının öğrenilen bilgilerin uzun süreli hatırlanmasına olumlu etkisi olduğu bulunmuştur (Hull, 1997). Bellek stratejileri öğrenenlerin, birbiriyle ilgisiz bilgi parçalarını örgütlemelerini kolaylaştırılan yapılardır. Bu stratejileri kullanarak öğrenci yeni öğrenilen bilgi ile daha önce var olan yapılar arasında bir bağ kurmakta ve böylece öğrenme ve hatırlama işlemini daha kolaylıkla gerçekleştirebilmektedir. Bununla birlikte, bellek stratejilerinin öğrenmeye farklı şekillerde etkisi olduğu bulunmuştur. Örneğin, öğrencilere önceden hazırlanarak verilen bellek stratejileri, öğrencilerin kendilerinin geliştirmek zorunda bırakıldıkları bellek stratejilerinden daha etkili olduğu, bir metin içerisinde hatırlanacak olan bilgiyi öğrenmenin genel bellek stratejilerinden daha faydalı olduğu, içinde resimler gibi hatırlamaya yardımcı olan öğelerin bulunduğu stratejilerin daha faydalı olduğu ifade edilmiştir (Pressley, 1991; Rodriquez ve Sadoski, 2000; Wang ve Thomas 1993; Wang vd., 1996). İlgili araştırmalar bellek stratejilerinin kullanılmasının olguları öğrenmeyi ve hatırlamayı arttırdığını desteklemektedir. Bununla birlikte, yapılan araştırmaların çoğu, bellek stratejilerinin bilgi listeleri ve anahtar sözcük metodu ile ilgili olduğu görülmüştür. Fakat bellek stratejilerinin 'İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursunda' kullanılması ve terim hatırlamaya etkisi konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kelime öğreniminde öğrencilerin Bellek Stratejilerini kullanmalarının terim hatırlama düzeylerine bir etkisi var mıdır?

Bellek stratejilerinin terim hatırlamada hangi durumlarda ve nasıl kullanılırsa etkili olacağı araştırma bulgularıyla ortaya konulabilir. Böylece öğrencilerin daha kolay öğrenmeleri ve hatırlamaları sağlanabileceği gibi, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen engeller de giderilebilir. Aynı şekilde, bellek stratejileri ile gerçekleştirilecek araştırmalar, öğretme-öğrenme sürecine ve öğrencilerin daha başarılı öğrenenler olmalarına katkıda bulunabilir. Ayrıca, öğrenme stratejileri ve bu bağlamda bellek stratejileri öğretimiyle ilgili gerçekleştirilecek araştırmalara da temel oluşturabilir. Bu araştırma, bu düşünce ve gereksinimlerden hareketle yapılmaktadır ve İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursunda bellek stratejilerinin kullanılmasının, öğrencilerin terim hatırlama düzeylerine ve başarılarına etkisini incelemektedir. Bundan sonraki bölümde araştırmanın problem ve alt problemleri ifade edilmiştir.

1.3 Problem

İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursunda Bellek Stratejilerinin kullanılmasının, öğrencilerin terim hatırlama düzeylerine etkisi nedir?

1.4 Alt Problemler

1. Bellek stratejileri eğitimi alan ve aldıktan sonra bu stratejileri terim hatırlama ve kelime öğreniminde kullanan öğrenciler ile bellek stratejileri eğitimi almadan dersi izleyen ve bu stratejileri kullanmadan kelime öğrenen öğrencilerin terim hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Bellek stratejileri eğitimi alan ve bu stratejileri kelime hatırlamada ve öğreniminde kullanan öğrenciler çoğunlukla hangi bellek stratejilerini kullanmaktadırlar?

1.5 Sayıtlar

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki sayıtlar bulunmaktadır.

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler kontrol ve deney gruplarını aynı oranda etkilemiştir.

2. Araştırmaya katılan deneklerin, giriş sınavında aldıkları puanlar deneklerin İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi konusundaki genel bilgilerini yansıtmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2002-2003 öğretim yılı güz döneminde açılan İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursuna katılan 2 grupta,

2. İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursunda öğretilmesi hedeflenen kelimelerle,

3. Kelime hatırlamada sürecinde kullanılan bellek stratejileri ile,

4. Hedeflenen kelimelerden geliştirilen testen elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bellek stratejileri öğrenme ve öğrenilenlerin hatırlanması amacı ile yaklaşık 2000 yıldır kullanılmaktadır. Bununla beraber, bellek stratejileri üzerine yapılan araştırmaların çoğu 20 yıl öncesine dayanmaktadır. Bellek stratejilerinin eğitim ve öğretim amaçlı kullanılmasının öğrenilen bilgilerin uzun süreli hatırlanmasına olumlu etkisi olduğu bulunmuştur (Hull, 1997). Bellek stratejileri öğrenenlerin, birbiriyle ilgisiz bilgi parçalarını örgütlemelerini kolaylaştırılan yapılardır. Bu stratejileri kullanarak öğrenci yeni öğrenilen bilgi ile daha önce var olan yapılar arasında bir bağ kurmakta ve böylece öğrenme ve hatırlama işlemini daha kolaylıkla gerçekleştirebilmektedir.

Bellek destekleyici yöntemlerini, Belleza (1980) en genel anlamı ile “bilgiyi daha kolay bellenebilir duruma getirmek amacıyla kullanılan kodlama ya da örgütleme stratejileri” olarak tanımlamıştır. Kodlama, bilginin bellek sistemine yerleştirilmesi süreci, örgütleme ise, bilginin başka bilgilerle işlenerek anlamlı hale getirilmesi süreci olarak düşünülebilir. Bellek destekleyiciler, bu süreçlerin işlemesi sırasında gerekli ipuçlarını sağlarlar ve bu süreçlerin etkinliğini artırırlar. Bir başka deyişle, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırıp geliştirirler. Bu durum pek çok araştırma bulgusu ile de desteklenmektedir (Aktaran: Ün, 1985).

Hall, Wilson ve Patterson (1981) tarafından “Öğretmen kaynaklı ve öğrenci kaynaklı anahtar sözcük yönteminin hatırlama düzeyine etkisini” inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya Northwestern Üniversitesinden 60 lisans öğrencisi denek olarak katılmışlardır. Öğretmen kaynaklı anahtar sözcüklerin kullanıldığı durumda deneklere anahtar sözcük yöntemi eğitimi ve kelimeler için anahtar sözcükler verilmiş ve bu şekilde araştırmacı tarafından çalışmaları sağlanmıştır. Öğrenci kaynaklı anahtar sözcükle çalışan gruba ise, eğitimi takiben anahtar sözcüklerini kendilerinin türetmeleri istenmiştir. Kontrol grubu anahtar sözcük yöntemi hakkında hiçbir eğitim almamıştır ve yabancı dildeki hedef kelimeleri istedikleri yöntemi kullanmaları serbest bırakılarak çalışmaları istenmiştir. Hedef kelime olarak 30 İspanyolca kelime ve onların tanımları seçilmiştir. Öğretmen kaynaklı ve öğrenci kaynaklı anahtar sözcük gruplarına genel olarak aynı talimatlar verilmiş fakat öğrenci kaynaklı anahtar sözcüklerin türetilmesinde deneklere bu sözcükleri keşfetmeleri konusunda yardım edilmiştir. Kontrol grubundaki deneklerin istedikleri şekilde kelime listesini çalışması

desteklenmiştir. Bütün deneklere hedef kelimeleri çalışmaları için 10 dakika süre verilmiş ve öğrenci kaynaklı anahtar sözcük grubundaki deneklerden türettikleri anahtar sözcükleri yazmaları istenmiştir. Deneklere deney sonunda ve deneyden bir hafta sonra 4 dakikalık hatırlama testi uygulanmıştır. Öğrenci kaynaklı anahtar sözcük türeten grubun terim hatırlama düzeyi bir hafta sonra uygulanan hatırlama testinde, diğer gruplardan daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen kaynaklı anahtar sözcüklerle çalışan grup ile kontrol grubu arasında terim hatırlama düzeyleri ile ilgili olarak bir fark bulunmamıştır.

Hall (1988) araştırmasında terim hatırlamada öğrenci tarafından geliştirilen anahtar sözcük ile öğretmen tarafından sağlanan anahtar sözcüklerin öğrenmeye etkilerini üç grup üzerinde incelemiştir. 1. ve 2. deneylerde denekler kendi anahtar sözcüklerini türetmeleri istenirken, 3. deneyde anahtar sözcükler öğretmen tarafından öğrencilere verilmiştir. Daha sonra 3. deneydeki deneklerin notları ile 2. deneydeki aynı deneklerin notları karşılaştırılmıştır. İlk deney, Northwestern Üniversitesi, ABD’de yapılmış ve Almanca bilmeyen ve bellek stratejilerini tanımayan 12 denekle gerçekleştirilmiştir. Deney için 30 kelimelik Almanca kelime listesi anlamları ile birlikte hazırlanmıştır. Kelimeler deneklere iki şekilde sunulmuştur;

1. Kelimeler deneklere sadece bir defa sunulmuştur.
2. Kelimeler deneklere dört defa sunulmuştur.

Anahtar sözcük yöntemi eğitimi 4 haftada iki kez verilmiştir. İlkinde, bir ders saati açıklamalar yapılmış ve örnekler verilmiştir. Daha sonra, iki ders saati anahtar sözcükler ve onlara ait imajlar üretilmiştir. Kelimelerin dört defa tekrarlandığı grubun hatırlama düzeyi, bir kez tekrar edildiği gruptan daha yüksek çıkmıştır. Kelimelerin dört kez tekrar edildiği grupta anahtar sözcüklerin kullanılması konusunda denekler bazı problemler yaşamışlardır. Bununla beraber, kelimelerin bir defa tekrar edildiği grubuyla, anahtar sözcük yönteminden daha fazla faydalanmıştır.

İlk deneyde kullanılan kelimeler, anahtar sözcük türetmesi daha kolay olan somut kelimelerden seçilmiştir. Diğer yandan, araştırmanın ikinci deneyinde ise, anahtar sözcük metodunun “kolay anahtar sözcüğün” hatırlanması ve “öğrenilecek tipik kelime listesinin” hatırlanmasına etkisi bir kontrol grubuna karşılaştırılarak incelenmiştir. Denekler Northwestern Üniversitesinden 15 1. sınıf öğrencisi ve 15 lisans öğrencisidir. Her iki gruba da

anahtar sözcük ve tipik sözcüklerden oluşan iki kelime listesi verilmiştir. Deney grubundaki denekler kendi anahtar sözcüklerini üretmişlerdir. Kolay anahtar sözcük listesi somut anahtar sözcüklerin kolaylıkla bulunabildiği isimlerden oluşmaktadır. Fakat tipik liste tanıdık olmayan sözcüklerden oluşur. Somutlukları ve dilbilgisel sınıfları göz ardı edilen bu sözcükler için somut anahtar sözcüğü üretmek daha zordur. Bütün deneklere bir öntest uygulanmış ve daha sonra gruplar eğitim almıştır. Kontrol grubundaki denekler öntesti takiben çalışma testi verilerek iki listeyi de çalışmışlardır. Anahtar sözcük grubu ise, anahtar sözcük metodu, anahtar sözcük ve imajı oluşturma konusunda eğitim almışlardır. Anahtar sözcük metodu 3 ders saati sürmüştür. Anahtar sözcük eğitiminden sonra, anahtar sözcük grubu ve kontrol grubuna kolay ve tipik sözcüklerin listesi bilgisayarda hatırlama testi olarak uygulanmıştır. Anahtar sözcük grubu kolay sözcük listesini hatırlamada kontrol grubundan daha başarılı olmuş fakat aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubu ise, anahtar sözcük grubundan tipik sözcük listesini hatırlamada daha başarılı olmuştur. Sonuç olarak anahtar sözcük yönteminin kolay kelimeleri hatırlamada kullanılmasının tipik kelimeleri hatırlamada kullanılmasından daha iyi sonuçlar verdiği ifade edilmiştir.

Üçüncü deney öğretmen tarafından verilen ve öğrenciler tarafından üretilen anahtar sözcüklerin hatırlamaya etkisi ve aralarındaki farkları araştırmıştır. Bu deneyde, anahtar sözcükler denek olmayan bir öğrenci kurulu tarafından seçilerek türetilmiştir. Denekler ikinci deneyde anahtar sözcük yöntemi eğitimi alan 15 öğrencidir. Bu denekler hem ikinci deneyde öğrenciler tarafından türetilmiş anahtar sözcük deneyinde, hem de üçüncü deney olan öğretmen tarafından verilen anahtar sözcükler deneyinde kullanılmışlardır. İkinci deneyde kullanılan kelime listesi bu deneyde de kullanılmıştır. Fakat bu defa, kelimeler anlamları ile verilmiş ve deneklere her bir kelime için 10 saniye süre tanınmıştır. Bu çalışmayı takiben öğrencilere 4 dakikalık bir hatırlama testi uygulanmış ve kelimelerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Buradan alınan sonuçlar öğrenciler tarafından türetilen anahtar sözcüklerin kullanıldığı ikinci deneydeki grubun sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Hall (1988) bunun sonucunda öğrencilerin kendilerinin türettiği anahtar sözcüklerin, öğretmen tarafından verilen anahtar sözcüklerden hatırlamayı daha çok etkilediği fakat bunun anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Sonuç olarak, Hall (1988) 'un araştırmasında iki grup arasında bir fark olmadığı anahtar kelimenin öğretmen tarafından verilsin veya öğrenciler tarafından türetilsin terim hatırlama düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

Descrochers ve Deroy (1989) anahtar sözcük yöntemiyle ilgili olarak “Anahtar sözcük yönteminin Almanca isimler ve onlarla beraber kullanılan ismin cinslerini öğrenmede kullanılması” adlı araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada Almanca isimlerin anlamları ve dilbilgisinde cinslerinin öğrenilmesinde, anahtar sözcük yöntemini değiştirerek kullanmışlardır. Bu değişiklik, isimlere ait olan cinsleri biraz daha somut hale getirerek kodlamaktan ibarettir. Böylece öğrenciler Almanca isme karşılık gelen anlamla, kodlanan ismin cinsi arasında anlam bağı kurabileceklerdi. Değişiklik yapılarak uygulanan anahtar sözcük yönteminin etkinliği Fransızca konuşan ve anadillerinde bu çeşit bir isim cinsi sistemi olan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmaya denek olarak anadili Fransızca olan 96 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin hiçbirisi daha önce Almanca dersi görmemiştir. İki kontrol grubu, diğer ikisi ise deney grubu olmak üzere denekler dört gruba ayrılmışlardır. Kontrol grubunda, ilk olarak deneklerden 40 kelimeden oluşan Almanca isim listesini çalışmaları istenmiş ve bunu kendi istedikleri herhangi bir metotla yapabilecekleri söylenmiştir. Kontrol grubundaki deneklerden ise her bir Almanca ismi, onun anlamını ve ismin cinsini ilişkilendirmesi istenmiştir. 1. deney grubundaki deneklerden ise kendilerine verilen Almanca kelime ve ona ait olan anahtar kelime arasındaki fiziksel benzerliğe dikkat etmeleri istenmiş ve daha sonra Almanca isme karşılık gelen imgeyi oluşturmaları söylenmiştir. Bu şekilde, hatırlama testinde, bu yöntemi kullanabilecekleri ifade edilmiştir. 2. deney grubundaki deneklere ise 1. deney grubundaki gibi Almanca kelime ile anlamı ve anahtar sözcüğü kullanarak imge oluşturmaları ve bu imgeye Almanca ismin cinsine göre erkek ya da kadın kişi imgesi eklemeleri söylenmiştir. Ölçme sonuçlarından elde edilen bulgulara göre Almanca isimlerin Fransızca karşılıkları hatırlandığında, o isme ait olan isim cinsi de hatırlanmaktadır. Buna ek olarak, anahtar kelimeyi kullanarak Almanca ismin anlamını hatırlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kelimenin hatırlanması ile anahtar sözcük kullanarak yaratılan imgenin hatırlanması arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Deney grubunda yer alan denekler kontrol grubundakilerden daha fazla isim ve ona ait isim cinsi hatırlamışlardır. Özellikle 2. deney grubundaki isim cinsleri ile ilgili oluşturulan imgeye kişilerin eklenmesi hatırlama düzeyini olumlu yönde etkilemiştir. Bu sonuçtan yabancı dildeki bir ismi ve cinsini anahtar sözcük kullanarak ve onu ana dilde daha somut hale getirerek tanıdık ve anlamlı yapmak daha sonra bu ismi ve cinsini hatırlamayı kolaylaştırmaktadır (Descrochers ve Deroy, 1989).

Diğer yandan anahtar sözcük yöntemi kullanılarak yapılan araştırmaların çoğu hedef kelimelerin öğretilmesi ve hatırlanmasındaki etkisini incelemişlerdir. McDaniel ve Pressley (1989) anahtar sözcük yönteminin hem hatırlamaya hem de kelime tanımaya dönük etkisini araştırmışlardır. Notre Dame Üniversitesinde yaptıkları araştırmaya 75 psikoloji bölümü öğrencisi katılmıştır. Bu 75 öğrenci rasgele 3 gruba ayrılmıştır. Hedef kelime olarak 45 eski İngilizce kelime ve onların tanımları alınmıştır. Deneklere kelime dersi verileceği ifade edilmiş, fakat dersten sonra yapılacaklar ile ilgili açıklama yapılmamıştır. Kontrol grubundaki deneklerden, istedikleri herhangi bir yöntemi kullanarak kelimeleri öğrenmeleri istenmiştir. İkinci gruptan ise, kelimeleri metin içinde kullanıldıkları cümleleri hatırlayarak tanımları istenmiştir. Deney grubundan ise, hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemini kullanarak ve her kelime için imajlar oluşturarak öğrenmeleri istenmiştir. Hedef kelimelerin kullanıldığı iki hikaye yazılmış ve her üç grubun kelime tanıma düzeylerini test etmek ve birbirleriyle karşılaştırmak için kullanılmıştır. Hikayelerin birinde metin ipuçları kullanılırken, diğerinde kullanılmamıştır. Okuma pasajlarını 15 soruluk doğru yanlış testi takip etmiştir. Böylece her üç grubun da okuma anlama düzeyleri ölçülmüştür. McDaniel ve Pressley metni kullanarak kelime öğreniminin okuma anlamaya etki etmediği, anahtar sözcükleri kullanan grubun okuma anlama düzeylerinin diğer iki gruptan daha iyi olduğunu bulmuşlardır. Metin ve kontrol grupları okuma anlama sınavında aynı başarıyı elde etmişlerdir. Tüm gruplara hedef kelimeleri hatırlama düzeyini ölçmeyi amaçlayan hatırlama sınavı yapılmıştır. Bu sınavda, deneklerden eski İngilizce kelimelerin tanımlarını yazmaları istenmiştir. Sınavdan sonra, anahtar sözcük yöntemini kullanan grubun diğer gruplardan daha çok kelime tanımları yazdığı görülmüştür. McDaniel ve Pressley okuma anlamada anahtar sözcük yönteminin diğer yöntemlerden daha üstün olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı araştırmalarında, anahtar sözcük yöntemini kullanan grubun hatırlama düzeylerinin ezber ve metin içinde kelime öğrenen gruplardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Hall (1991) araştırmasında anahtar sözcük yönteminin, açık olmayan anahtar sözcüklerle ilişkilendirilmiş kelimeleri hatırlamada etkili olmadığını ifade etmiştir. Pressley'in (1991) araştırmaları da Hall'un bulgularını doğrular niteliktedir. Fakat Hall (1991) araştırmasında anahtar sözcük yönteminin uygulanması ile diğer araştırmalar arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Özellikle bunların metotla ilgili, amaçlı farklılıklar olduğunu, fakat bunların araştırmanın amacı ve bulguların yorumları ile tutarlı olduğunu söylemiştir. Pressley ve Hall'un araştırmalarındaki yöntem farklılıkları, deneylerin amaçlarından kaynaklanmaktadır. Deneklere çalışma yöntemlerinin anlatılmadığı, nasıl çalışmalar gerektiği söylenmediği

durumlar ile belli şartlar altında anahtar sözcük yöntemini kullanarak çalışmaları karşılaştırılmış ve anahtar sözcük ile öğrenmenin daha fazla gerçekleştiği ifade edilmiştir. Bu belli şartlar, öğrencilerin çalışırken karşılaştıkları nadir kelimelerden, anahtar sözcük yöntemine çok uygun öğeler taşıyan kelimeleri kapsayan farklı durumlardır. Bu sebepten yapılan çalışma öğrencilerin çalışırken karşılaşılabilecekleri kelimeleri içeren örneklerin anahtar sözcük yöntemi kullanılarak öğrenilmesini kapsamaktadır. Hall (1991) bu durumlarda anahtar sözcük yönteminin terim hatırlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bellek stratejilerinden, “anahtar sözcük” yöntemi ile ilgili yapılan araştırmasında Pressley (1991), daha önce Hall (1988) tarafından yapılan çalışmaları incelemiş ve bazı eleştiriler getirmiştir. Bu eleştiriler özellikle isim yapmış üniversitelerde eğitim alan ve başarılı yetişkinlerle yapılan anahtar sözcük yönteminin hatırlamaya etkisine yönelik araştırmaların istisnai sonuçlar verebileceğine yöneliktir. Pressley’e (1991) göre bu araştırmalara katılan denekler, zaman içinde kendi bellek stratejilerini geliştirdikleri için anahtar sözcük yöntemini kullanıyor gibi gözükmemekte fakat kendi yöntemleri ile öğrenmekte ve hatırlamaktadırlar. Yine Pressley’e (1991) göre anahtar sözcük yöntemi, öğrenilecek kelimenin ses bakımından benzeri bir anahtar sözcük bulunması ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ses olarak çok benzer bir anahtar sözcüğe sahip olan bir kelime daha kolay hatırlanmaktadır.

Bazı araştırmalarda anahtar sözcük yönteminin belli bir süreye bağlı olarak uygulanmasının, deneklerin kelimeleri öğrenmelerinde bazı problemlerle karşılaştıkları ifade edilmiştir (Hall, 1991). Eğitim sırasında öğrencilerin bir çok kelime ile karşılaştıkları ve her karşılaştıkları kelimeyi öğrenmek için anahtar sözcük yöntemini uygulayacak zamanları olmadığı belirtilmiştir. Yine de Hall (1991) araştırmalarında zaman ve anahtar sözcük kullanımı ile ilgili bir deney yapılmadığını ifade etmektedir. Bununla ilgili olarak yapılacak bir deneyde, kişinin kendi öğrenme hızı ile zaman ilişkisinin araştırılmasını önermektedir.

Brown ve Perry (1991) anahtar sözcük yönteminin, anlam işleme yönteminin ve her ikisinin birleştirilmesiyle ortaya çıkan anahtar-anlam işleme karma yönteminin ders sonu, ertelenmiş hatırlamaya ve kelime tanımaya olan etkisini gerçek sınıf ortamında araştırmışlardır. Anlam işleme yöntemi temelde, yeni kelime ile anlamı arasındaki anlam ilişkisini kurmayı vurgular. Varolan bilgi yapılarına, yeni öğrenilen kelimenin ilştirilmesi işlemi anlam işleme değildir. Deney için, Kahire Üniversitesi İngilizce Dil Enstitüsü’nden 6

sınıf seçilmiştir. Bu sınıflardan 3'ü başlangıç seviyesi, diğer üçü ise ileri seviyededir ve her iki seviyeden birer sınıf anahtar sözcük , anlam işleme ve anahtar-anlam işleme karma yönteminin uygulanacağı sınıf olarak seçilmişlerdir. Hedef kelimeler ders kitaplarından seçilmiş 40 isim ve fiilden oluşmaktadır. Anahtar kelime sınıflarına yeni kelime, tanımı ve Arapça anlamları verilmiştir. Anlam işleme sınıfına yeni kelimeler, tanımları, kelimenin kullanıldığı iki örnek cümle ve yeni kelimeyi kullanarak cevap vereceği bir soru verilmiştir. Anahtar-anlam işleme sınıflarına ise, yeni kelime, tanımı, anahtar sözcük ve örnek cümlelerle, sorular verilmiştir. Sınıflardaki öğrenciler yöntemleri ile ilgili olarak bir ders günü eğitime tabi tutulmuşlar ve ertesi gün de bu yöntemlerle ilgili olarak alıştırmalar yapılmıştır. Daha sonra, alıştırmaların yapıldığı günü takiben, denekler hatırlama sınavına alınmış ve verilen İngilizce kelimelerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Kelime tanıma testi için, dört şıklı çoktan seçmeli bir sınav hazırlanmıştır. Kelime tanıma ve hatırlama sınavının sonuçları anahtar-anlam işleme yönteminin diğer yöntemlere göre hatırlama düzeyini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Anahtar sözcük yöntemin özellikle başlangıç seviyesinde anlam işleme yönteminden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, ileri seviye sınıflarında ise anlam işleme yönteminin anahtar sözcük yönteminden daha iyi olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar sözcük üzerine yapılan bir diğer araştırmada anahtar sözcük yönteminin uzun süreli hatırlamada diğer yöntemlerden daha olumlu sonuçlar verdiği gözlenirse de, uzun süreli hatırlamada bu sonucun yanıltıcı olduğu belirtilmiştir (Levin vd., 1992).

Wang, Thomas ve Ouellette (1992)'in araştırmasında anahtar sözcük yöntemi ile ezber stratejisi karşılaştırılmıştır. Araştırmada dört deney yapılmış ve ders sonu ile ertelenmiş hatırlama karşılaştırılmıştır. Denekler psikoloji bölümünde okuyan üniversite öğrencileridir. İlk deneyde, anahtar sözcük yöntemi anahtar sözcük gruplarında açıklanmıştır. Daha sonra deneklere 22 Fransızca kelime ve bunların anahtar sözcükleri verilmiş ve bunları çalışmalarını istenmiştir. Anahtar kelime gruplarındaki deneklere her bir kelime için 10 saniye süre verilmiştir. Diğer iki grup ise verilen kelimeleri geleneksel yöntem, diğer bir deyişle ezber yöntemi ile öğrenmişlerdir. Bu gruplardaki deneklere de kelime listesi ve her bir kelime için 10 saniye süre verilmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra her iki ders sonu hatırlama grubuna hatırlama testi verilmiş ve verilen Fransızca kelimelerin İngilizce karşılıklarını yazmaları istenmiştir. Bir hafta sonra diğer iki gruba hatırlama testi verilmiştir. Anahtar sözcük yöntemi uygulanmış grup ders sonunda yapılan sınavda bu yöntemi uygulayan gruba

göre daha iyi bir sonuç almışken, bir hafta sonra yapılan hatırlama testinde iki grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Diğer bir deyişle, hatırlama sınavında anahtar kelime grupları için bilgi kaybı ve unutma büyük oranda ortaya çıkmıştır.

Açıkgöz (1992)'ün araştırmasında anahtar kelime yönteminin İngilizce kelimelerinin telaffuz, anlam ve hecelemelerini öğrenmedeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 90 6. sınıf ve 90 8.sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretilecek 50 İngilizce kelime seçilmiştir. Daha sonra, öğrencilere İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarını yazmaları istenen bir hatırlama testi yapılmış ve hatırlama düzeyleri ölçülmüştür. Her kelime için bir görsel imaj ve anahtar kelime hazırlanmıştır. Deney grubu anahtar sözcük yöntemini kullanarak kelimeleri öğrenirken, kontrol grubu sadece ezberleyerek kelimelere çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda Açıkgöz (1992) anahtar kelime yönteminin ezber yönteminden özellikle hatırlamada daha üstün olduğunu belirlemiştir. Yine aynı araştırmada deneklere telaffuz testi de uygulanmış fakat deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Görsel örüntülerin zihinsel imgelere dönüştürülüp yeniden yorumlanma derecesini araştıran bir çalışma ise değişik yaş grupları üzerinde yapılmıştır. Zihinsel imgelerin yapısı tıpkı görsel olarak algılanmış nesneler gibidir. Anlamlıdır, iyi düzenlenmiştir ve yeniden düzenlenip yorumlanabilir. Görsel algılamadan yeni zihinsel imgeler yaratmak için birleştirme ve eksiltme işlemlerini gerçekleştirmede 6 yaş çocukları birleştirme işlemini kolaylıkla anlamış ancak görsel imge oluşturmaya güçlükle başarmışlardır. Eksiltme işleminde ise mantıksal olarak anlama işlemi daha zor gelmesine karşın daha kolay zihinsel imge oluşturmuşlardır. Araştırma sonuçları Piaget'in 7-8 yaşına kadar zihinsel imge oluşturma mün mümkün olmadığına ilişkin bulgularına karşıt olarak 6 yaş çocuklarının yetişkinler kadar iyi zihinsel imge oluşturabildiklerini göstermiştir (Brandimonte vd., 1992).

Bir sözcüğün zihinsel süreçte 'sözcük' olarak tanımlanması ikinci kez görüldüğünde birincisine kıyasla daha çabuk ve doğru olacaktır. Bu durum "tekrar yoluyla tetikleme (repetition priming)" adı verilen bir işlemle gerçekleşir ve sözlüğün algılanması ile ilgili yeni kuramların gelişmesine yardımcı olmuştur. Buradan hareketle, düzmece sözcük adı verilen telaffuz edilebilir sözcük olmayan yapıların tekrar yoluyla tetiklenmesi üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Sözcük olmayan yapılarla gerçek sözcükler yapısal olarak birbirlerine benzemelerine karşın anlamlılık ve tanıdıklık boyutlarında benzeşim göstermezler. Bir sözcük zihinsel yapıda tanımlandığında, sözlüksel yapısı geçici olarak harekete geçer ve tekrar

yoluyla tetikleme gerçekleşir. Oysa sözcük olmayan yapıların daha önceden bellek izleri bulunmadığından duyulduğunda harekete geçirilecek simgeleri de yoktur. Yapılan araştırma sonucuna göre, yazılım ve anlamsal bağlantıların kurulması için sözcük olmayan yapıların tanımları arasında bağ kurma, zihinsel tanıma sürecinde olumlu sonuçlar vermektedir (Rueckl ve Olds 1993).

Bellek stratejilerinden anahtar sözcük yönteminin incelendiği bir başka araştırma da Ellis (1993) anahtar sözcük yönteminin yabancı dil eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin kelime öğrenimine ve uzun süreli hatırlamaya etkisini incelemiş, fakat anlamlı bir fark bulamamıştır.

Dietze'e (1993), bellek stratejilerinden anahtar sözcük yönteminin resimlerle desteklenmesi özellikle görsel imge üretmede zorluk çeken öğrenciler üzerinde uzun süreli hatırlamada olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Yine Dretzke (1993) resimle zenginleştirilmiş anahtar sözcük yönteminin hem yetişkinler hem de çocuklar için kelime öğreniminde ve hatırlamada olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir.

Wang ve Thomas'ın (1993) yaptığı bir başka çalışmada, anahtar sözcük yönteminin kelime öğrenimi ve uzun süreli hatırlamaya yönelik olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada unutma ile ilgili nispeten daha kesin ölçümler elde edebilmek için Wang ve diğerleri (1993), anahtar sözcük yöntemi ile ezber-tekrar yönteminin kelime öğrenimi ve uzun süreli hatırlamaya etkisini 1992 tarihli araştırmalarına benzer bir desenle tekrar etmişlerdir. Fakat bu kez araştırma planlı bir eğitim düzeneği olarak hazırlanmıştır. Ders sonunda yapılan hatırlama testinde her iki grupta yaklaşık %80 hatırlama düzeyine erişmişlerdir. Buna rağmen, iki gün sonra yapılan hatırlama testinde, ezber-tekrar yönteminin kullanıldığı kontrol grubu kelimelerin %62'sini hatırlarken anahtar sözcük yöntemini kullanan deney grubu sadece %43'ünü hatırlamıştır.

Başka bir çalışmada Wang ve Thomas (1995) anahtar sözcük yöntemini anlamlı bir metin içinde kelime öğrenme yöntemi ile karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada da kelime öğrenimi ve uzun süreli hatırlamada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Eğitimin sonunda verilen hatırlama testinde 'anahtar sözcük' grubu %77 hatırlama düzeyi ile 'metin' grubundan (%36) daha yüksek iken, 2 gün sonra verilen testte 'metin' grubu %32'lik oranla 'anahtar sözcük' grubundan daha yüksek hatırlama düzeyine erişmiştir.

Yine anahtar sözcük yöntemi ile kelime öğrenimi ve uzun süreli hatırlama üzerine yapılan bir başka araştırmada, öğrencilerin kendi oluşturdukları 'anahtar sözcük' ile 'resimlerle desteklenmiş anahtar sözcük' yöntemi karşılaştırılmıştır. Resimler uzun süreli hatırlamayı en az iki şekilde zenginleştirmektedir; 1. resimdeki gerçek detaylar bellekte daha karmaşık ve zengin kodlamaya yardımcı olur - bu kişinin kendi geliştireceği imgeden daha açık bir kodlamayı gerçekleştirebilecektir- 2. anahtar sözcük yöntemi ile kodlanan yapı unutulmaya daha yatkındır. Çünkü bir kelimeyi anahtar sözcükle kodlarken kullanılan temsilciler daha önce farklı durumlarda kullanılmış olabilir ve bu da örgütlemeye karışıklıklara yol açacaktır. Diğer bir deyişle, anahtar sözcüğe dayandırılarak ortaya çıkan imge, öğrenen tarafından üretilen anahtar kelime temsilini kullanmıyor olabilir (Wang vd., 1996).

Araştırmaya 103 öğrenci denek olarak katılmıştır. Denekler anahtar sözcük, anahtar sözcük-resim ve ezber-tekrar olarak üç gruba ayrılmışlardır. Öğrencilere 24 İspanyolca kelimedenden oluşan bir kelime listesi öğretilmiştir. Anahtar sözcük grubuna 24 kelimedenden oluşan liste ve her kelime için kelimelerin anlamlarıyla birlikte anahtar sözcükler verilmiştir. Daha sonra verilen İspanyolca kelimelerin karşılıklarını yazmaları istendiği bir hatırlama testi uygulanmıştır. Anahtar sözcük-resim grubunda ise 1. gruptan farklı olarak kelimeler onları temsil eden resimler ve anlamları ile beraber sunulmuştur. Daha sonra hatırlama testi uygulanmıştır. Ezber-tekrar grubuna, kontrol grubu olarak, sadece kelime listesi verilmiş ve kelimeler iki kez tekrar edilmiştir. Daha sonra diğer gruplarda olduğu gibi bir hatırlama testi uygulanmıştır.

Sonuç olarak, resimle birlikte verilen anahtar sözcük uzun süreli geri getirmede diğer yöntemlerden farklılık göstermiştir. Fakat bu anlamlı düzeyde değildir. Diğer yandan deneklerin kendilerinin oluşturduğu anahtar sözcük ve imgeler, uzun süreli hatırlamada ezber-tekrar gruplarından farklılık göstermemişlerdir. Hatta ezber-tekrar gruplarından daha az ortalama düzeyine ulaşmışlardır. Her ne kadar ders sonunda anahtar sözcük yönteminin uygulandığı grupta yüksek hatırlama düzeyi çıksa da, uzun süreli hatırlamada anahtar sözcük grubu, ezber-tekrar grubundan daha düşük bir hatırlama düzeyine ulaşmaktadır. Öğrencilerin dersten sonra kelimeleri tekrar etmeleri hatırlama düzeyini artıracığı düşünülmektedir. Yine araştırma sonucuna göre denekler anahtar sözcük yöntemini nadiren günlük hayatlarında kullandıklarını belirtmişlerdir (Wang vd., 1996).

Avilia ve Sadoski (1996) anahtar sözcük üzerine yaptıkları araştırmada, yabancı dil eğitiminde kelime öğreniminde anahtar sözcük yönteminin kullanılmasının çocukların kısa süreli hatırlama düzeylerine, diğer yöntemlerden daha fazla etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Hull (1997) "Farklı eğitim amaçları için çeşitli bellek stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarısına etkisi" adlı araştırmasında, çeşitli bellek stratejilerinin farklı öğretim amaçlarına ulaşmada kullanılmasının öğretime etkisini incelemiştir.

Deneye 235 denek katılmıştır. Deneyde kullanılan ders metni, insan kalbini, bölümlerini ve sistolik ve asistolik safhalarda meydana gelen içsel işlemleri konu alan 2000 kelimedenden oluşan bir metindir. Araştırmaya katılan denekler 7 deney grubundan birine rasgele atanmışlardır. 1. deney grubunda denekler ders metnini genel öğretim yöntemleri ile çalışmışlardır. Ders metni içerisinde bellek stratejileri ve görsel yardımcı malzeme kullanılmamıştır. Ders metni öğrencilerin sadece metni nasıl çalışacaklarını anlatan yarım sayfalık talimatlar ve işlemleri kapsamıştır. 2. deney grubunda ise ders metnine yarım sayfalık genel talimatlarla birlikte öğrencilerin yeni bilgileri kodlamalarını, daha anlamlı hale getirmelerini, örgütlemelerini ve daha sonra kolaylıkla hatırlamalarını sağlayacak bellek stratejileri yerleştirilmiştir. Bu stratejiler tanıdık kelime ve kafiyelelerdir. Böylece öğrencilerin bellek stratejileri yoluyla yeni bilgileri ilişkilendirmelerine örgütlemelerine ve hatırlamalarına yardımcı olunmuştur. 3. deney grubunda ise ders metnine bir sayfalık detaylı genel talimat, çalışma yöntemi, bellek stratejilerinin önemini ve belleğe yardımlarını örneklerle anlatan bölüm eklenmiştir. 2. deney grubunda olduğu gibi ders metnine bellek stratejileri de eklenmiştir. Bu gruptaki öğrenciler metni çalışmadan önce bellek stratejileri ile ilgili örnekleri görmekte ve öneminin farkına varmaktadırlar. Bundan dolayı, 3. deney grubundaki öğrencilerin diğer iki gruptan daha başarılı olmaları beklenmiştir. 4. deney grubu, 2. deney grubundan farklı olarak, verilen ders metninde 15 adet görsel yardımcı malzemeye sahiptir. Bu görsel malzemelere örnek olarak kalbin kesitini gösteren resimler verilebilir. Bu grubun da 2. gruptan daha başarılı olması beklenmiştir. 5. deney grubuna da 3. deney grubuna benzer, detaylı talimatı olan, içinde bellek stratejilerini anlatan bir bölüm bulunan ve bellek stratejilerinin kullanıldığı bir ders metni verilmiştir. Bunlara ek olarak, ders metni görsel malzemelerle de donatılmıştır. Metinde konu ile ilgili 15 resim bulunmaktadır. 6. deney grubu ise 4. deney grubuna verilen ders metni verilmiştir. Buna ek olarak, ders metni sonunda bellek stratejileri kullanılarak hedef konular tekrar edilmiştir. Bu grubun da 4. gruptan daha başarılı olması beklenmektedir. 7. deney grubuna ise, 5. deney grubuna verilen ders metnine ek olarak

dersin sonunda bellek stratejileri kullanılarak hedef konular tekrar edilmiştir. Bu grubun da 5. ve 6. gruptan daha başarılı olması beklenmektedir.

Ölçüm için her biri farklı hedefleri ölçen 4 test kullanılmıştır. Bunlar çizim testi, tanıma testi, terminoloji testi ve anlama testidir. Daha sonra bu testlerden alınan notlar birleştirilmiştir. 1., 2., 4. ve 6. deney grupları ile genel eğitim alan grup arasındaki farkı bulmak için bu gruplar karşılaştırılmıştır. Yine 1., 3., 5. ve 7. deney grupları da detaylı talimat alan grupla aralarında fark olup olmadığını belirlemek için karşılaştırılmışlardır.

Araştırma bulgularına göre, görsel malzemelerin kullanılması öğrencilerin yazılı bir ders metni içinde geçen yeni bilgileri kodlamasına yardımcı olmaktadır. Yine bir başka sonuç ise, öğrencilere bellek stratejilerinin önemini anlatarak örnekler vermenin onların bellek stratejilerini kullanmalarını sağlamakta fakat bu başarıda anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Bu sonuç ya bellek stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl kullanılacağına anlaşılmaması ya da öğrencilerin anlatılanları uygulamaması olasılığını düşündürmektedir (Hull, 1997).

Bir başka araştırma bulgusu ise öğrencilerin anlama testi sonucuna göre anlamlı farklılıklar göstermedikleridir. Bu bellek stratejileri ile sunulan metinlerin öğrencilerin başarılarını çok fazla etkilemediği yargısına ulaştırmaktadır. Ders sonunda yapılan tekrarların da anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çizim testi sonuçları incelendiğinde, görsel malzemeler ve bellek stratejileri ile sunulan ders metnini işlemiş öğrenciler diğer gruplardan daha başarılı olmuşlardır. Bu sonuç öğrencilerin görsel yardımcı malzemelerle yeni bilgileri daha rahat kodladıklarını göstermektedir (Hull, 1997).

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre çizim testinde, tanıma testinde ve genel ortalama sonuçlarına göre, ders hedeflerine ulaşan en başarılı grup 4. deney grubudur. Bu grupta bellek stratejileri metin içinde kullanılmış, genel talimatlar verilmiş ve görsel malzemeye desteklenmiş ders metni kullanılmıştır (Hull, 1997).

Metin-anahtar sözcük karma yönteminin uygulandığı bir başka araştırmada, yabancı dil öğrencisi olmayan öğrencilere, eğitimi takiben kısa süreli ve uzun süreli hatırlama testi uygulanmıştır. Metin-anahtar sözcük karma yöntemi kelime hatırlama düzeyi, sadece anahtar

sözcük yöntemi kullanan gruba göre farklı şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir (van Hell ve Candia Mahn, 1997).

Groginger (2000) araştırmasında “Çehre-isim ilişkilendirmeli öğrenme ve uzun süreli hatırlamada imge ve imgesel işlemlerin rolünü” incelemiştir. Araştırmada Maryland Üniversitesi Psikoloji bölümü öğrencisi 136 deneye, 5 grup halinde (28, 28, 27, 27 ve 26) imge bağdaştırıcılar ile ilgili bilgi verildikten sonra 24 kişinin kendini tanıttığı bir video gösterilmiş ve imgesel bağdaştırıcıları kullanarak kişileri adları ile beraber hatırlamaları istenmiştir. İmge bağdaştırıcılar kişinin çehresindeki belirgin veya göze çarpan bir özelliğini kişinin adını hatırlatacak imgeler olarak açıklanabilir. 1 hafta sonra ve 3 hafta sonra deneklere hatırlama testi uygulanmış ve her iki testte de deneklerden imgesel bağdaştırıcıları kullanarak videoda seyrettikleri kişilerin isimlerini hatırlamaları istenmiştir. Denekler videoda gördükleri kişilerin isimlerini kesinlikle hatırladıklarını ya da hatırladıklarını sandıklarını ifade etmişler ve bu kişilerin isimlerini öğrenmede ve daha sonra hatırlamada kullandıkları zihinsel imgeleri değerlendirmişlerdir. İlk olarak, deneklerden isimleri hatırlayıp hatırlamadıklarını işaretlemeleri, daha sonra “çok eminim”, “emin değilim” gibi 5 seçenekli bir tutum ölçeği doldurmaları istenmiştir. 1 hafta sonra hatırlanan isim sayısı ile 3 hafta sonra hatırlanan isim sayısı arasında fark olduğu bulunmuştur. Groginger’e göre (2000) imge bağdaştırıcılarının açık olması özellikle isimlerin uzun süreli hatırlanmasıyla ve zamanla unutulmasıyla yakından ilişkilidir. Yine bu imge bağdaştırıcılarını kullanarak kişinin çehresi ile ismi arasında bağlantı kurulması işlemi, isimlerin uzun süreli hatırlanmasını sağlamaktadır.

Çevrenin farklı konuları ilişkilendirildiğinde, görsel imajlar ve bellek ilişkisi ile öğrenen ders

Bellek stratejilerinden anahtar sözcük yönteminin incelendiği bir başka araştırma ise “Ezber-tekrar, kelimeyi metin içinde öğrenme, anahtar sözcük ve hem anahtar sözcük hem de metin içinde kelime öğrenme yöntemlerini kullanarak yabancı dil sınıflarında kelime öğrenme ve hatırlama adlı araştırmadır (Rodriquez ve Sadoski, 2000). Bu araştırmada Rodriquez ve Sadoski (2000) ezber, metin içinde kelime öğrenme, anahtar sözcük kullanma ve anahtar sözcük-metin karma yöntemlerinin hemen ders sonu ve uzun süreli hatırlamaya olan etkisini yabancı dil sınıflarında, doğal ortamlarında incelemişlerdir. Araştırmaya 160 öğrenci denek olarak katılmıştır. Bu öğrencilerin oluşturduğu 8 sınıf, her biri yukarıda sıralanan 4 yöntemden birinin uygulandığı durumlardan birine atanmışlardır. Bu öğrenme durumları; ezber-tekrar, metin içinde kelime öğrenme, anahtar sözcük ve anahtar sözcük-metin karma yöntemleridir. Deneklere verilen eğitimin sonunda ve bir hafta sonra birer hatırlama testi uygulanmıştır. Alınan sonuçlar değerlendirildiğinde anahtar sözcük-metin karma yönteminin

diğer yöntemlerden anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve öğrencilerin çok daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu yöntemin yabancı dilde kelime öğrenimi eğitimi ve hatırlama açısından önemli olduğu ve gelecekte kullanılabileceği belirtilmiştir. Araştırmada kullanılacak hedef kelimeler 15 İngilizce kelime olarak belirlenmiştir. Kelimelerden 9 tanesi az bilinen, 6 tanesi ise daha sık kullanılan, somut kelimelerden seçilmiştir. Ezber-tekrar yönteminin uygulandığı grupta 15 kelime geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışılmış ve bellek stratejilerine değinilmeden öğretilmiştir. Anahtar sözcük yönteminin uygulandığı gruplarda her İngilizce sözcük için bir anahtar kelime, anlamı ve imge bağdaştırıcı verilmiştir. Metin içinde kelime öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda her bir hedef İngilizce kelimenin kullanıldığı üçer örnek cümle öğrencilere verilmiş ve hedef kelimenin gerçek anlamı ile kullanıldığı cümlelerin öğrenciler tarafından tahmin edilerek bulunması istenmiştir. Daha sonra doğru olan cümle öğrencilere öğretmen tarafından söylenmiştir. Anahtar sözcük-metin karma yönteminin kullanıldığı gruplarda ise hem İngilizce kelime ve ona ait olan anahtar sözcük ve imgesi verilmiş hem de bu kelimeler cümleler içinde kullanılarak anlamları tahmin edilmeye çalışılmıştır. Tüm gruplara ders sonunda ve bir hafta sonra hatırlama testi uygulanmış ve 15 kelimenin İspanyolca karşılıklarının yazılması istenmiştir. Yapılan testlerin sonuçları analiz edildiğinde karma yöntemin uygulandığı sınıflarda hatırlama düzeyi diğer yöntemlerin uygulandığı sınıflardaki düzeylerden daha yüksek olduğu ve anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, yabancı dilde kelime öğretiminde anahtar sözcük-metin karma yönteminin diğer yöntemlerden tutarlı şekilde üstün olduğu belirtilmiştir (Rodriquez ve Sadoski, 2000).

Araştırma konusu ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında; bellek stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları çerçevesinde, diğer değişkenlerle birlikte incelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların bazıları, öğrencilerin, ders çalışma davranışlarını ya da çalışma alışkanlık ve tutumlarını ortaya koymaya yöneliktir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmaların Türkiye’de yaklaşık son on yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunların ise, çok fazla sayıda olduğu söylenemez. Araştırma bulguları öğrenme stratejileriyle ilgili bazı sorunlara dikkati çekmektedir. Küçükahmet (1987) ve Özer (1993)’in araştırmaları, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma becerilerini geliştirme konusunda yardıma gereksinim duyduklarını belirtmektedir (Aktaran; Oğuz 1999).

Erden ve Demirel tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öztürk (1995)'ün araştırmasında da, üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini oldukça sık kullandıkları ancak, bilgi eksikliğinden dolayı bu stratejileri istenilen nitelikte kullanamadıkları ortaya konmuştur. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür (Aktaran: Görgen, 1997).

Demirel (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, altıncı sınıf öğrencilerinin en az düzeyden en fazla ise, resimli şemalı metinden yararlandıkları; bilgilendirici bir metni öğrenme düzeylerinin okuduğunu kavrama düzeylerine paralel olarak değiştiği bulguları elde edilmiştir (Aktaran: Görgen, 1997).

Kıroğlu (1995) ise, anlamlı öğrenme stratejilerinden SQ 3R yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen araştırmasında; bu yöntemin, öğrencilerin erişim ve hatırlama düzeyini yükselttiği bulgularını elde etmiştir. Çakır (1995)'in araştırmasında, büyük ölçekli stratejilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine özet yazma biçiminde öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin farkında oluş düzeylerini yükselttiği ortaya konulmuştur. Başka bir araştırmada (Arslan 1996) da altı çizili materyale çalışma ve tam öğrenme yönteminin, öğrenme ve hatırlama düzeyi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir (Aktaran: Oğuz, 1999).

Babadoğan (1996)'ın araştırmasında, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47,2), yüksek öğrenimleri dönemlerinde en çok kullandıkları öğrenme stratejisinin konuyu ders saati sonrasında notlar ve kitaplardan çalışarak öğrenme olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin en çok kullandıkları ikinci öğrenme stratejisinin, konuyu derste dinleyip ders dışında tekrarlama (%41,7) olduğu ortaya konulmuştur (Aktaran: Oğuz, 1999).

Görgen (1997)'in araştırmasında ise, özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerilerinin okulda öğretilebileceği; bu teknikleri iyi uygulayan öğrencilerin metni anlama ve hatırlama düzeylerinin yükseldiği belirtilmektedir. Talu (1997)'nin araştırmasında; lise 2. sınıf öğrencilerinin %52'sinin anlamlandırma, %41'nin tekrar, %7'sinin ise, örgütlenme stratejisini kullandıkları ve karne notunda tekrar stratejisinin etkili olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırma bulguları doğrultusunda, öğrencilerin öğrenmeyi kendi kendilerine sağlamakta ve yönlendirmekte yeterli oldukları söylenemez. Türkiye’de öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanmadıkları ve bu konuda yardıma gereksinimleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilebileceği ve böylece, daha etkili öğrenmelerinin sağlanabileceği düşünülebilir. Etkili öğrenme stratejileri geliştiren öğrenciler hem okulda hem de okul dışı yaşamlarında daha başarılı olabilirler.

Araştırma konusu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğrenme ve öğrenilenlerin hatırlanmasında etkili olabilen değişkenlerden birinin bellek stratejileri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bellek stratejilerini etkili bir biçimde kullanmaları kelime öğrenme düzeylerini yükseltebilir ve öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırabilir. Bu nedenle, öğrencilerin terim hatırlamada etkili bir biçimde bellek stratejilerinden yararlanmalarına önem vermek ve yardımcı olmak gerekmektedir.

Bu konuda gerçekleştirilen bir çok araştırma bulgusu yol gösterici olmakla birlikte, bunların birbirleriyle tam bir tutarlılık içinde oldukları söylenemez. İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgular daha çok, bellek stratejilerinden “anahtar kelime” yöntemi üzerine yapılmış ve ayrıntılı olarak bu stratejinin kelime öğrenmede kullanılmasının faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Bellek stratejilerinin bir bütün olarak kelime öğreniminde kullanılmasına ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların ise, sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, bellek stratejilerini kullanarak terim hatırlamanın geleneksel yöntemleri kullanarak terim hatırlamaya göre daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, problemin çözümü için kullanılan araştırma modeli, araştırmanın denekleri, veri toplama araçları ile gruplara uygulanan işlemler ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel modele göre desenlenmiştir (Karasar, 1991). Bu desen, okul ortamında, sınıfların var olan düzenini bozmadan uygulama yapma olanağı vermektedir. Bu nedenle, araştırmada var olan okul koşullarına uyulmuştur.

Araştırma, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Grupların deney ve kontrol olarak atamaları eş olasılıkla sağlanmıştır. Her iki grupta da denel işlem öncesi bir ve denel işlem sonrası bir ölçme yapılmıştır. Buna göre, araştırma modelinin simgesel görünümü Çizelge 3.1'deki gibi özetlenebilir.

Çizelge 3.1

Deney Deseni

G_K	O_1	X_1	O_2
G_D	O_3	X_2	O_4

G_D Bellek Stratejileri eğitimi aldıktan sonra derste bellek stratejilerini kullanma (Deney Grubu)

G_K Bellek Stratejileri eğitimi almadan dersi izleme (Kontrol Grubu)

G: Grup

O: Ölçme

X: Denel İşlem

3.2 Denekler

Bu araştırma ile ilgili işlemler, 2002-2003 yılı güz döneminde Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'nda, 3 hafta süreli olan ve 3 dönem halinde açılan İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Kursuna katılan 60 denek üzerinde yapılmıştır.

Deneklerin düzeyleri arasındaki farklılıklardan gelebilecek karıştırıcı etkileri önlemek için denekler aynı okulun öğrencileri arasından seçilmiştir. Kursa katılan öğrencilerin %96'sı helikopter pilotu subaylardan oluşmaktadır. Bu deneklerin eğitim altyapılarının ve yaşantılarının aynı olduğu anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra, denekler arasındaki yaş ve cinsiyet farklılıklarını gidermek için "Kişisel Bilgiler Anketi" yapılmış ve toplanan bilgilerle bu faktörler eşitlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce genel dil seviyelerini tespit etmek için "American Language Placement Test" uygulanmış ve öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyeleri tespit edilmiştir. Daha sonra, öğrenciler bu sınav sonucuna göre kursa kabul edilmişler ve sınıflar oluşturulurken bu seviyeler dikkate alınmıştır.

Grupların oluşturulmasında başlıca şu işlemler yer almıştır.

1. Kursa katılacak öğrenciler kursa katılmadan önce "American Language Placement Test" seviye tespit sınavına girmişlerdir.
2. Bu sınavdan geçer not alan öğrenciler kursa katılmışlardır.
3. Kursa katılacak öğrencilere "Kişisel Bilgiler Anketi" uygulanmıştır.
4. Sınıfların oluşturulmasında seviye tespit sınavından alınan sonuçları ve "Kişisel Bilgiler Anketi" dikkate alınmıştır.

"Kişisel Bilgiler Anketi"nin incelenmesinden, öğrencilerin büyük bir kısmının aynı eğitim altyapısına sahip olduğu, yaş ortalamasının 26 olduğu ve katılanların %96'sının erkek öğrenciler olduğu anlaşılmıştır.

Yine seviye tespit sonucuna göre kursa katılan öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri olduğu ve seviyelerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu işlemler sonucu oluşturulan grupların İngilizce seviye tespit sınavından aldıkları not ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge

3.2’de yer almaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde grupların ortalamaları arasında küçük farkların olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2

Deney ve Kontrol Gruplarının Seviye Tespit Sınavı Sonucu
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	$\bar{X}$	S_t
Deney	30	67.76	24,88
Kontrol	30	66,69	25,99

2. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön bilgileri açısından denklikleri kontrol edilmiştir. Bu amaçla gruplara denel işlemlerden önce ön test uygulanmıştır. Grupların ön test puanlarının aritmetik ortalama, standart sapmaları ve t testi sonuçları Çizelge 3.3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3. 3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisine İlişkin Ön Bilgileri Öntest Puanları *

Grup	n	$\bar{X}$	s	t	P
Deney	30	35,87	14,50	0,27	<,05
Kontrol	30	33,27	16,39		

* $p < 0,05$

Çizelge 3.3’te görüldüğü gibi, hesaplanan t değeri 0,27’dir. Buna göre gruplar arasında öntest sınavı sonucuna göre grupların “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön bilgileri açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, grupların “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, deneklerin genel İngilizce dil seviyelerini belirlemek için ALCPT “Seviye Tespit Sınavı”, öğrencilerin terminoloji bilgisini ölçmek ve araştırmanın alt problemlerinin sınanması için “Kelime Bilgisi Sınavı”, denekler hakkında bilgi elde etmek ve grupları oluşturmak için “Kişisel bilgiler Anketi”, deneklerin hangi Bellek Stratejileri daha sık kullandığını tespit etmek için “Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi” uygulanmıştır.

3.3.1 American Language Course Placement Test (ALCPT) Seviye Tespit sınavı

ALCPT seviye tespit sınavı English Language Center, Lackland Air Force Base , Texas (Amerikan İngilizce Dil Eğitim Merkezi) tarafından hazırlanan bu test, İngilizce dil eğitiminde 1970’li yıllardan beri geliştirilerek kullanılmaktadır. ALCPT Seviye tespit sınavı, TOEFL sınavına benzemektedir. Dinleme ve okuma anlama olarak iki bölümden oluşan sınav 100 soru içermektedir. K. K. Lisan Okulu’unda İngilizce kurslarında okutulan “American Language Course“ serisine paralel olarak hazırlanan ve kurs bitirme sınavı olarak uygulanan bu sınav, aynı zamanda kısa süreli yurt dışı kurslara gidecek personelin İngilizce Seviye Tespit ve seçme sınavı olarak ta kullanılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme şubesinden alınan bilgilere göre testin geçerliliği ve güvenirliği 0,80’nin üzerindedir. Ayrıca daha önce de ifade edildiği gibi bu testler English Language Center’deki uzmanlar tarafından gözden geçirilip yenilenmektedir.

3.3.2 Kelime Bilgisi Sınavı

Bu araştırmada, uygulama hazırlıkları, zaman ve var olan program akışı göz önüne alınarak, İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursu ve bu kurstaki 10 ünite içinde geçen hedef kelimeler seçilmiş ve bu kelimeler ile ilgili “Kelime Bilgisi Sınavı” geliştirilmiştir.

Bu sınav, kurs süresi boyunca ilgili ünitelerdeki hedef kelimelerin öğrenciler tarafından ne kadar öğrenildiğini ve kelimelerin kullanılmasını ölçmeyi amaçlayan çoktan seçmeli bir testtir. Kelime Bilgisi Sınavını geliştirmek için öncelikle ünitelerde geçen hedef kelimelerin davranış analizi yapılmıştır. Daha sonra hangi davranışların kaç soru ile yoklanacağını

gösteren bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 1). Daha sonra, belirlenen davranışları yoklamak amacıyla, birden fazla test maddesi yazılmıştır. Böylece 50 sorudan oluşan deneme sınavı hazırlanmıştır.

Test maddelerinin ilgili davranışları yoklayıp yoklamadığı konusunda program geliştirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca konu alanı uzmanlarının görüşlerine de başvurularak getirilen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme aracının ünitelerdeki hedef kelime ve davranışları kapsadığı, test maddelerinin açık-seçik ve anlaşılır olduğu görüşlerine dayanılarak testin kapsam geçerliliğine sahip olduğu düşünülmüş ve deneme uygulamasına başlanmıştır.

Testin deneme uygulaması 2002-2003 öğretim yılı içinde aynı kursa, farklı bir dönemde katılan 60 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasından elde edilen sonuçlara göre, test ve madde puanları analizleri yapılmıştır. Yine üst ve alt gruptaki doğru yanıt yüzdelerinin ortalaması alınarak her bir maddenin güçlük dereceleri saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, testin KR-21 güvenirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

Her bir test maddesinin güçlük derecesi ve ayıricılık gücü belirlendikten sonra, uygun maddeler seçilmiş ve bazıları ise düzeltilmiştir. Ayrıca, test maddelerinin işlemeyen çeldiricilerini işler hale getirmek ve böylece, maddeleri daha da kuvvetlendirmek için bazı maddelerin düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Bu işlemler sonucunda, testin kapsam geçerliliğini zedelememeye özen göstererek 50 maddelik kelime bilgisi sınavı oluşturulmuştur.

Kelime bilgisi sınavının bu araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından ($n=30$) KR-21 formülü ile hesaplanan ön test ve son test güvenirliği 0,91'dir.

Kelime sınavı kağıt-kalem testi olarak gerçekleştirilmiştir. Her soru iki puan olarak notlandırılmıştır. Öğrencilerin yanlış olarak verdiği cevaplara puan verilmemiştir. Bu test sırasında öğrencilerden verilen yabancı terimlerin yine İngilizce tanımlarını cümle içinde bulup dört seçenek içinden işaretlemeleri istenmiştir (Ek 2).

Bu sınav deneyden önce kontrol ve deney grubuna öntest olarak uygulanmış ve böylece gruplar arasında, araştırma kapsamındaki hedef kelimelerle ilgili sahip oldukları davranışlar bakımından fark olup olmadığı sınanmıştır. Belirlenen denel işlemlerden sonra, aynı test

gruplara sontest olarak uygulanmış böylece, deneklerin öğrenme düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, öğrencilerin “Kelime Bilgisi Sınavı”ndan aldıkları puanlardan elde edilmiştir.

3.3.3 Kişisel Bilgiler Anketi

Bu anket, öğrencilere denekler seçilip gruplar oluşturulmadan verilmiş ve deneğin sosyo-ekonomik durumu, cinsiyeti ve daha önce yabancı dil öğrenip öğrenmeme durumları ile ilgili sorulardan oluşmuştur (Ek 3).

3.3.4 Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi

Deney grubundaki öğrencilere bellek stratejileri anlatıldıktan sonra bu stratejileri sözcük hatırlama ve öğreniminde kullanmaları istenmiştir. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin hangi stratejileri daha çok kullandıklarını tespit etmek için “Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi” geliştirilmiş ve iki kez (1. ve 3. hafta) öğrencilere uygulanmıştır. Bu anket sonucu öğrencilerin hangi stratejileri çoğunlukla kullandıkları tespit edilmiştir (Ek 4)

3.4 Ders Araçlarının Geliştirilmesi

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken terim hatırlama ve kelime öğrenmelerine yardımcı olmak için “Bellek Stratejileri Eğitim Programı” (BSEP) kurs programına dahil edilmiştir. Ders planlarına bellek stratejileri eğitim programı eklenmiş ve bu programa ilişkin ders notları hazırlanmıştır (Ek 5).

Bellek stratejilerine ilişkin program ve ders materyalinin hazırlanmasında öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenmede kullanılan bellek stratejileri ile ilgili çeşitli kaynaklar taranmıştır. Schmitt (2000), Fender (1998), Buzan (1999) ve Fry (2000) bellek stratejileri, kelime öğreniminde bellek stratejilerine ilişkin örnekleri sentezlenmiş, program ve materyale temel oluşturmuş ve programın desenlenmesinde Senemoğlu (2000), Ün (1985), Schmitt (2000), McCarthy (1997) çalışmalarından yararlanılmıştır.

3.5 Denel İşlemler

Bellek stratejileri (BS) konusunda verilecek eğitimin planlanması, ölçme aracının geliştirilmesi ve ilgili makamdan gerekli iznin alınmasından sonra denel işlemlere başlanmıştır. Araştırmada yer alan denel işlemler aşağıda açıklanmıştır.

1. İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursu 2002-2003 öğretim yılı güz döneminin başında 3 er haftalık, 3 dönem halinde açılmıştır. İkinci grup kontrol , üçüncü grup ise deney grubu olarak seçilmiştir. Her iki gruba da kursun başladığı gün kelime bilgisi sınavı öntest olarak uygulanmıştır. Testin uygulanmasından önce, öğrencilere. testin amacı açıklanmış ve yanıtlarının doğru ya da yanlış olmasının değil, kendi gerçek bilgilerini ortaya koymalarının önemli olduğu belirtilerek testi içtenlikle yanıtlamaları için güdülenmişlerdir. Araştırmacı aynı zamanda dersin öğretmenliğini de yaptığı için, sınıf içi çalışmalarının etkin olması sağlanmıştır. Bundan dolayı, öğrencilerin “doğal” davranışları sağlanmıştır.

2. Gruplar daha önce açıklandığı gibi, denel işlem koşullarına yansız olarak atanmışlardır. Denekler, öntestten elde ettikleri puanlardan, kişisel bilgiler anketlerinden ve Seviye Tespit sınavından aldıkları puanlardan yararlanılarak denkleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca gruplar cinsiyet bakımından da denktirler.

3. Öntest uygulamasından sonra deney grubuna araştırmacı tarafından Bellek Stratejileri ve bu stratejilerin kelime öğreniminde kullanılması eğitimi verilmiştir. Hazırlanan programa göre (Ek 6); BS bu stratejilerin kelime öğreniminde kullanılması konularında 6 ders saati bilgiler sunulmuş ve örnekler verilmiştir.

BS ve BS’lerinin kelime öğreniminde kullanılması uygulamasında, öğrencilerin her ders gününün son saatinde BS’leri kullanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri bu stratejilerle öğrenmeleri istenmiştir.

4. BS’lerinin öğrenciler tarafından kullanıldığını takip etmek ve öğrencilerin hangi stratejileri daha çok kullandıklarını tespit etmek için “Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi” araştırmacı tarafından iki defa uygulanmıştır. Bu anketlerde öğrenciler

tarafından BS'lerinin kullanılması kontrol edilmiş ve araştırmacı tarafından dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır.

5. BS eğitimi verildikten, BS'lerinin kelime öğreniminde kullanılmasından ve işlendikten sonra kelime bilgisi sınavı sontest olarak uygulanmıştır. Öğrencilere sınavı yanıtlamaları için 50 dakika verilmiştir.

6. Kontrol grubundaki deneklere BS eğitimi verilmemiştir. İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi kursu üniteleri olduğu gibi işlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilere BS'den bahsedilmemiştir. Öğrencilere, dersi dikkatlice dinlemeleri ve kurs sonunda ünitelerde geçen hedef kelimelerle ilgili bitirme sınavı yapılacağı ve sınav sonuçlarının not olarak değerlendirileceği söylenmiştir. Bu gruba da son derste, sontest aynı sürede uygulanmıştır.

Araştırma sırasında, kontrol grubunda ve deney grubunda mezun oldukları okul ve öğretmenlik tecrübeleri eşit olan iki İngilizce öğretmeni görev yapmıştır. Öğretmenlerden biri araştırmacının kendisidir. Her iki grupta görev alan öğretmenler aşağıda açıklanacak olan denel işlemlere ve 1. bölümde açıklanmış olan Bellek Stratejilerinin uygulanış biçimlerine göre hazırlanan ve şu noktaların yer aldığı yönergeye göre öğretim yapmışlardır:

- a. Derse giriş yapma,
- b. Seçilen yönetime göre belirlenen ünitelerdeki hedef kelimelerin öğretilmesi,
- c. Her ders gününün son saatinde, BS'nin öğrenciler tarafından kullanılarak planlanan ünitedeki hedef kelimelerin öğrenilmesi (Ek 7),
- d. Dersi sonuca bağlama.

3.6 Verilerin Çözümü

Verilerin çözümlenmesinde, önce araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları (Ek 8) elde edilmiştir. Testlerin puanlanmasında her doğru yanıt 2 puan, yanlış yanıt 0 puan verilmiştir. Öntest ve sontest puanları arasındaki fark öğrenme ölçüsü olarak kullanılmıştır.

Gruplar arasındaki karşılaştırmalarda, t testi ve kovaryans analizi yapılmıştır. Alt problemlerin sınanmasında kullanılan istatistiksel tekniklerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmış ve SPSS 10,0 paket programından yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, alt problemlerin sınanması sonucu elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına alt problemlere göre yer verilmiştir.

İlk olarak grupların İngilizce yeterliliklerinin ve genel dil bilgilerinin denkliği araştırılmıştır. Seviye tespit sınavı sonucuna göre kursa katılan öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri olduğu ve seviyelerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. İngilizce seviyeleri tespit edilen ve homojen olarak oluşturulan deney ve kontrol gruplarının, bu sınav sonucuna göre not ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 4.1’de yer almaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde grupların ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının İngilizce seviyelerinin denkliğini istatistiksel olarak test etmek için seviye tespit sınavı sonuçları t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu sınavın her iki grup için t-testi sonuçları Çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları*

Grup		n	x	s	t	P
Deney	Seviye tespit	30	67.76	24,88	0,32	<,05
Kontrol	Seviye Tespit	30	66,69	25,99		

* $p < 0,05$

Çizelge 4.1’de de görüldüğü gibi, hesaplanan t değeri 0,32 dir. Gruplar arasında İngilizce seviye tespit sınavı sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Başka bir deyişle, grupların, İngilizce yeterlilik bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Daha sonra, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön bilgileri açısından denklikleri araştırmanın 3. bölümünde kontrol edilmiştir. Bu amaçla gruplara denel işlemlerden önce ön test uygulanmıştır. Grupların ön test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3. 3’te gösterilmiştir.

Deney grubunun “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön test ortalaması 35,87 olarak bulunmuştur. Diğer yandan kontrol grubunun sınav ortalaması ise 33,27’dir. Deney grubunun öntest standart sapması ise 14,5’dir. Benzer şekilde, kontrol grubunun aynı sınav için standart sapmasının da 16,39 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bize grupların “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön bilgilerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının “İngilizce Hava Trafik terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin denkliğini istatistiksel olarak test etmek için, araştırmanın 3. bölümünde ön test puanları t testine göre karşılaştırılmıştır. Buna göre gruplar arasında öntest sınavı sonucuna göre grupların “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön bilgileri açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, grupların “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada birinci alt problem şöyle ifade edilmiştir:

“Bellek stratejileri eğitimi alan ve aldıktan sonra bu stratejileri terim hatırlama ve kelime öğreniminde kullanan öğrenciler ile bellek stratejileri eğitimi almadan dersi izleyen ve bu stratejileri kullanmadan kelime öğrenen öğrencilerin terim hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

İlk olarak, grupların öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak Çizelge 4.2’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.2

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Sontest Puanları

Gruplar	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Deney	30	35,87	14,50	89,47	10,15
Kontrol	30	33,27	16,39	82,07	12,25

Deney grubunun “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin ön test ortalaması 35,87 olarak bulunmuştur. Diğer yandan kontrol grubunun sınav ortalaması ise 33,27’dir. Deney grubunun öntest standart sapması ise 14,5’dir. Benzer şekilde, kontrol grubunun aynı sınav için standart sapmasının da 16,39 olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Etki		Hata		F	p
	sd	MS	sd	MS		
Gruplar Arası	12	189,219	17	118,485	1,434	,242

*P< .05

Yine, Çizelge 4.2 incelendiğinde, deney grubunun “İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi”ne ilişkin kelime bilgisi son test ortalaması 89,47 olarak bulunmuştur. Diğer yandan kontrol grubunun sınav ortalaması ise 82,07’dir. Deney grubunun sontest standart sapması ise 10,15’dir. Kontrol grubunun aynı sınav için standart sapmasının da 12,25 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar grupların öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapmaları arasında bir fark olduğu ve bu farkın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki puan farkını istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için öntest’in kovaryans olarak alındığı kovaryans analizi de yapılmıştır. Bu analiz sonucu gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Kovaryans analizi sonuçları Çizelge 4.3’te sunulmuştur.

Çizelge 4.3’te görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonucunda F: 1.434 olarak bulunmuştur. Bu değer 29 serbestlik derecesi ve 0.05 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden küçüktür. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgular araştırmanın birinci alt problemini desteklememiştir. Bellek stratejileri eğitimi alan ve aldıktan sonra bu stratejileri terim hatırlama ve kelime öğreniminde kullanan öğrenciler ile bellek stratejileri eğitimi almadan dersi izleyen ve bu stratejileri kullanmadan kelime öğrenen öğrencilerin terim hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yukarıda ulaşılan sonuçlar, Groginger (2000), Hull (1997), Avilia ve Sadoski (1996), Pressley (1991), Rueckl ve Olds (1993) tarafından bellek destekleyici yöntemlerle ilgili yapılan araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Yine, elde edilen sonuçlar bellek stratejilerinden biri olan anahtar sözcük yönteminin terim hatırlama düzeyine etkisini inceleyen, Ün (1984), Açıkgöz (1992) McDaniel ve Pressley (1989), Hall (1988, 1991), Brown ve Perry (1991), Rodriquez ve Sadoski (2000)’ın araştırmalarının sonuçlarını desteklememektedir. Bunlara ek olarak Öztürk (1995)’ün bellek stratejileri, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmasını desteklememektedir (Aktaran: Oğuz, 1999).

Bellek destekleyici yöntemlerini, Belleza (1981) en genel anlamı ile “bilgiyi daha kolay bellenebilir duruma getirmek amacıyla kullanılan kodlama ya da örgütleme stratejileri” olarak

tanımlamıştır. Kodlama, bilginin bellek sistemine yerleştirilmesi süreci, örgütlenme ise, bilginin başka bilgilerle işlenerek anlamlı hale getirilmesi süreci olarak düşünülebilir. Bellek destekleyiciler, bu süreçlerin işlemesi sırasında gerekli ipuçlarını sağlarlar ve bu süreçlerin etkinliğini artırırlar. Bir başka deyişle, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırıp geliştirirler. Bu durum araştırma bulguları ile desteklenmemektedir.

Groinger'e göre (2000) imge bağdaştırıcılarının açık olması özellikle isimlerin uzun süreli hatırlanmasıyla ve zamanla unutulmasıyla yakından ilişkilidir. Yine bu imge bağdaştırıcılarını kullanarak kişinin çehresi ile ismi arasında bağlantı kurulması işlemi, isimlerin uzun süreli hatırlanmasını sağlamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuç araştırma bulgularını desteklememiştir.

Hull (1997) araştırmasından elde edilen sonuçlara göre ise çizim testinde, tanıma testinde ve genel ortalama sonuçlarına göre, ders hedeflerine ulaşan en başarılı grup 4. deney grubudur. Bu grupta bellek stratejileri metin içinde kullanılmış, genel talimatlar verilmiş ve görsel malzemeye desteklenmiş ders metni kullanılmıştır. Yine aynı araştırmaya göre, çizim testi sonuçları incelendiğinde, görsel malzemeler ve bellek stratejileri ile sunulan ders metnini işlemiş öğrenciler diğer gruplardan daha başarılı olmuşlardır. Bu sonuç öğrencilerin görsel yardımcı malzemelerle yeni bilgileri daha rahat kodladıklarını göstermektedir. Bu durum araştırma bulguları ile desteklenmemektedir.

Rueckl ve Olds (1993)'un araştırma sonucuna göre, bir sözcüğün zihinsel süreçte 'sözcük' olarak tanımlanması ikinci kez görüldüğünde birincisine kıyasla daha çabuk ve doğru olacaktır. Bu durum "tekrar yoluyla tetikleme (repetition priming)" adı verilen bir işlemle gerçekleşir. Bu, sözcüğün algılanması ile ilgili yeni kuramların gelişmesine yardımcı olmuştur. Buradan hareketle, düzmece sözcük adı verilen telaffuz edilebilir sözcük olmayan yapıların tekrar yoluyla tetiklenmesi üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Yazılım ve anlamsal bağlantıların kurulması için sözcük olmayan yapıların tanımları arasında bağ kurma zihinsel tanıma sürecinde olumlu sonuçlar vermiştir ve bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Açıkgöz (1992)'ün araştırmasında anahtar kelime yönteminin İngilizce kelimelerinin telaffuz, anlam ve hecelemelerini öğrenmedeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Açıkgöz (1992) anahtar kelime yönteminin ezber yönteminden özellikle hatırlamada daha üstün olduğunu belirlemiştir. Bu da araştırma sonucunu desteklemektedir.

Pressley'e (1991) göre anahtar sözcük yöntemi, öğrenilecek kelimenin ses bakımından benzeri bir anahtar sözcük bulunması ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ses olarak çok benzer bir anahtar sözcüğe sahip olan bir kelime daha kolay hatırlanmaktadır. Bu durum araştırma bulguları ile desteklenmemiştir.

Diğer yandan anahtar sözcük yöntemi kullanılarak yapılan araştırmaların çoğu hedef kelimelerin öğretilmesi ve hatırlanmasındaki etkisini incelemiştir. McDaniel ve Pressley (1989) anahtar sözcük yönteminin hem hatırlamaya hem de kelime tanımaya dönük etkisini araştırmışlardır. McDaniel ve Pressley okuma anlamada anahtar sözcük yönteminin diğer yöntemlerden daha üstün olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı araştırmalarında, anahtar sözcük yöntemini kullanan grubun hatırlama düzeylerinin ezber ve metin içinde kelime öğrenen gruplardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Brown ve Perry (1991) anahtar sözcük yönteminin, anlam işleme yönteminin ve her ikisinin birleştirilmesiyle ortaya çıkan anahtar-anlam işleme yönteminin ders sonu ve ertelenmiş hatırlamaya ve kelime tanımaya olan etkisini gerçek sınıf ortamında araştırmışlardır. Kelime tanıma ve hatırlama sınavının sonuçları anahtar-anlam işleme yönteminin diğer yöntemlere göre hatırlama düzeyini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Anahtar sözcük yönteminin özellikle başlangıç seviyesinde anlam işleme yönteminden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırma bulguları ile desteklenmemektedir.

Rodriquez ve Sadoski (2000) ezber, metin içinde kelime öğrenme, anahtar sözcük kullanma ve anahtar sözcük-metin karma yöntemlerinin hemen ders sonu ve uzun süreli hatırlamaya olan etkisini yabancı dil sınıflarında, doğal ortamlarında incelemiştir. Alınan sonuçlar değerlendirildiğinde anahtar sözcük-metin karma yönteminin diğer yöntemlerden anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve öğrencilerin çok daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu yöntemin yabancı dilde kelime öğrenimi eğitimi ve hatırlama açısından önemli olduğu ve gelecekte kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu durum araştırma bulguları ile desteklenmemektedir.

Avilia ve Sadoski (1996) anahtar sözcük üzerine yaptıkları araştırmada, yabancı dil eğitiminde kelime öğreniminde anahtar sözcük yönteminin kullanılmasının çocukların kısa süreli hatırlama düzeylerine, diğer yöntemlerden daha fazla etkisi olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Diğer yandan, araştırma bulguları, Wang ve Thomas'ın (1993), Wang, Thomas ve Quellette (1992), Hall (1988), Hall, Wilson ve Patterson (1981), Yaylı (1995)'nin araştırmalarını desteklemektedir.

Hall (1988) bir başka araştırmasında terim hatırlamada öğrenci tarafından geliştirilen anahtar sözcük ile öğretmen tarafından sağlanan anahtar sözcüklerin öğrenmeye etkilerini üç grup üzerinde incelemiştir. Sonuç olarak anahtar sözcük yönteminin kolay kelimeleri hatırlamada kullanılmasının tipik kelimeleri hatırlamada kullanılmasından daha iyi sonuçlar verdiği ifade edilmiştir. Hall (1988) 'un araştırmasında bir başka sonuç ise, iki grup arasında bir fark olmadığı anahtar kelimenin, öğretmen tarafından verilsin veya öğrenciler tarafından türetilsin, terim hatırlama düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmen kaynaklı ve öğrenci kaynaklı anahtar sözcük yönteminin hatırlama düzeyine etkisini Hall, Wilson ve Patterson (1981) de araştırmışlardır. Öğrenci kaynaklı anahtar sözcük türeten grupların terim hatırlama düzeyleri bir hafta sonra uygulanan hatırlama testinde diğer gruplardan anlamlı şekilde daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen kaynaklı anahtar sözcüklerle çalışan grup ile kontrol grubu arasında terim hatırlama düzeyleri ile ilgili olarak bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir.

Wang ve Thomas'ın (1993) yaptığı bir başka araştırmada, anahtar sözcük yönteminin kelime öğrenimi ve uzun süreli hatırlamaya yönelik olan etkisi incelenmiştir. Ders sonunda yapılan hatırlama testinde her iki grupta yaklaşık %80 hatırlama düzeyine erişmişlerdir. Buna rağmen, iki gün sonra yapılan hatırlama testinde, ezber-tekrar yönteminin kullanıldığı kontrol grubu kelimelerin %62'sini hatırlarken, anahtar sözcük yöntemini kullanan deney grubu sadece %43'ünü hatırlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuç araştırma bulgularını desteklemiştir.

Başka bir araştırmada Wang ve Thomas (1995) anahtar sözcük yöntemini anlamlı bir metin içinde kelime öğrenme yöntemi ile karşılaştırmışlardır. Bu araştırmada da kelime öğrenimi ve uzun süreli hatırlamada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Eğitimin sonunda verilen hatırlama testinde 'anahtar sözcük' grubu %77 hatırlama düzeyi ile 'metin' grubundan (%36) daha yüksek iken, 2 gün sonra verilen testte 'metin' grubu %32'lik oranla 'anahtar sözcük' grubundan daha yüksek hatırlama düzeyine erişmiştir. Bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Wang, Thomas ve Ouellette (1992)'in araştırmasında anahtar sözcük yöntemi ezber stratejisi karşılaştırılmıştır. Anahtar sözcük yöntemi uygulanmış grup ders sonunda yapılan sınavda bu yöntemi uygulamayan gruba göre daha iyi bir sonuç almışken, bir hafta sonra yapılan hatırlama testinde iki grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Diğer bir deyişle, hatırlama sınavında anahtar kelime grupları için bilgi kaybı ve unutma büyük oranda ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

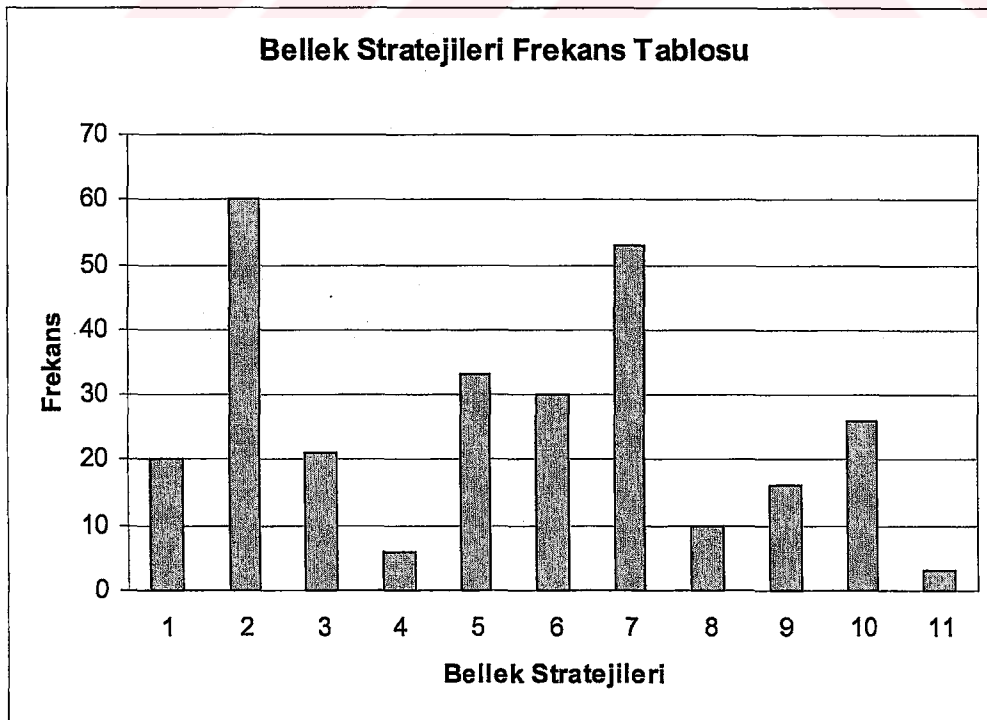
Araştırmanın ikinci alt problemi şöyle ifade edilmiştir:

“Bellek stratejileri eğitimi alan ve bu stratejileri kelime hatırlamada ve öğreniminde kullanan öğrenciler çoğunlukla hangi bellek stratejilerini kullanmaktadırlar?”

Deney grubundaki öğrencilere bellek stratejileri anlatıldıktan sonra bu stratejileri terim hatırlama ve öğreniminde kullanmaları istenmiştir. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin hangi stratejileri daha çok kullandıklarını tespit etmek için “Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi” geliştirilmiş ve iki kez (1. ve 3. hafta) öğrencilere uygulanmıştır. Bu anket sonucu öğrencilerin hangi stratejileri çoğunlukla kullandıkları tespit edilmiştir.

Buna göre, frekans dağılımı Çizelge 4.4’te ve anketin sonucu Çizelge 4.5’de sunulmuştur.

Çizelge 4.4
Bellek Stratejileri Frekans Tablosu



Çizelge 4.5

“Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi” Sonucu

1. ‘Anahtar Sözcük’ kullanmak	%20
2. Kelimeyi metin içinde öğrenmek	%60
3. Kelimeyi ‘benzer’ ve ‘zıt’ anlamlarıyla ilişkilendirmek	%21
4. ‘Anlam haritaları’ kullanmak	%6
5. Kelimenin ‘şeklini’ hayalde canlandırmak	%33
6. Kelimenin anlamını canlandırmak	%30
7. Yeni kelimeyi yaşantılarla ilişkilendirmek	%53
8. Kelimeleri gruplandırma	%10
9. Kelimenin ‘yazımına’ çalışmak	%16
10. Kelimeyi yüksek sesle tekrarlamak	%26
11. Kelimeyi ‘hareketli’ hale getirmek	%3

Tablo incelendiğinde öğrencilerin kelime hatırlamada en çok tercih ettiği bellek stratejisi %60 oranıyla kelimeyi metin içerisinde öğrenmektir. Bu stratejiyi %53 oranıyla kelimeyi yaşantılarla ilişkilendirerek öğrenmek takip etmektedir. Daha sonra, en sık kullanılan stratejiler ise %33 oranla kelimenin şeklini hayalde canlandırma ve %30 oranla kelimenin anlamını canlandırma gelmektedir. Kelimeyi yüksek sesle tekrar etmek %26, kelimeyi benzer ve zıt anlamlarıyla ilişkilendirmek ise öğrencilerin %21’i tarafından tercih edilmiştir. Anahtar sözcük kullanarak kelimeyi hatırlama yöntemi ise öğrencilerin sadece %20 tarafından kullanılmıştır. Anlam haritaları kullanmak %6 ve kelimeyi hareketli hale getirmek ise %3 oranlarla en az tercih edilen hatırlama stratejileridir.

Bu değerlere göre, bellek stratejileri eğitimi alan ve bu stratejileri kelime hatırlamada ve öğreniminde kullanan öğrenciler belli bellek stratejilerini diğerlerine oranla daha sık kullanmaktadırlar.

Çizelge 4.5’deki anket sonucuna göre öğrenme stratejilerinden özellikle anlamlandırma, örgütleme ve hatırlama veya bellek destekleyici stratejilerin terim hatırlamada öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Anlamlandırma stratejisi özellikle ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama gibi öğretim etkinliklerinde kullanılmaktadır. Özellikle ilk iki etkinlik öğrencilerin, öğrenme hedeflerine uygun olarak ön koşul kavramlar ve materyallerin anlamlarını, kendi kendilerine hatırlattıklarında öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Benzetimler eklemlleme stratejisi; not tutma, özetleme, ana hatları belirleme, bilgi haritası gibi stratejiler ise örgütlenme stratejileri olarak açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2000).

Benzetimler, daha önceden bilinen eski bilgiyi kullanıp, yeni bilginin somut olarak açıklamamıza yardım etmektedir. Yeni bilginin, eski bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini kurmamızı ve yeni bilgiyi anlamamızı sağlar.

Örgütlenme stratejileri de eklemlleme stratejileri gibi, öğrencinin yeni materyali anlamlandırma düzeyini yükseltici stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrenilecek materyalin yeniden yapılandırılarak, organize edilerek anlamlandırılmasını sağlar. Önemli fikirleri, anahtar sözcükleri, kavramları not alma , özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma, öğrencinin bilgiyi kendine göre yeniden organize ettiği öğrenme stratejileridir.

Araştırmadaki, ikinci alt problem ile ilgili olarak ulaşılan bulgulara göre öğrenciler tarafından kullanılan diğer önemli öğrenme stratejisi ise bellek destekleyici stratejilerdir. Bu sonuç Erden ve Demirel'in öğrenme stratejileri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade ettikleri araştırmayı desteklemektedir (Aktaran: Oğuz, 1999).

Kıroğlu (1995) ise, anlamlı öğrenme stratejilerinden SQ 3R yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen araştırmasında; bu yöntemin, öğrencilerin erişimi ve hatırlama düzeyini yükselttiği bulgularını elde etmiştir (Aktaran: Oğuz, 1999). Bu da araştırma sonucunu desteklemektedir. Kelimeyi metin içinde öğrenme stratejisi araştırmada öğrenciler tarafından kelime öğrenmede en çok tercih edilen strateji olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Kıroğlu'nun araştırmasında elde ettiği sonuçla benzerlik göstermiştir.

Çakır (1995)'ın araştırmasında, büyük ölçekli stratejilerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerine özet yazma biçiminde öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin farkında oluş düzeylerini yükselttiği ortaya konulmuştur. Başka bir araştırmada (Arslan 1996) da altı çizili materyale çalışma ve tam öğrenme yönteminin, öğrenme ve hatırlama düzeyi üzerinde olumlu

etkilerinin olduğu gözlenmiştir (Aktaran: Oğuz, 1999). Bu stratejiler örgütleme stratejilerine örnek teşkil etmektedir. Bu sonuçlar araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir.

Babadoğan (1996)'ın araştırmasında, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47,2), yüksek öğrenimleri dönemlerinde en çok kullandıkları öğrenme stratejisinin konuyu ders saati sonrasında notlar ve kitaplardan çalışarak öğrenme olduğunu belirtmişlerdir (Aktaran: Oğuz, 1999). Bununla birlikte, öğretmenlerin en çok kullandıkları ikinci öğrenme stratejisinin, konuyu derste dinleyip ders dışında tekrarlama (%41,7) olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuç araştırmanın en sık kullanılan öğrenme stratejileri ile ilgili bulgularıyla benzerlik göstermiştir.

Demirel (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin en az düzeyden en fazla ise, resimli şemalı metinden yararlandıkları; bilgilendirici bir metni öğrenme düzeylerinin okuduğunu kavrama düzeylerine paralel olarak değiştiği bulguları elde edilmiştir (Aktaran: Görgen, 1997). Yapılan çalışmada da kelimenin anlamını canlandırma %30 oranla sık tercih edilen bellek stratejilerinden biri olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular Demirel'in çalışmasını desteklemiştir.

Görgen (1997)'in çalışmasında ise, özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerilerinin okulda öğretilebileceği; bu teknikleri iyi uygulayan öğrencilerin metni anlama ve hatırlama düzeylerinin yükseldiği belirtilmektedir. Talu (1997)'nin çalışmasında; lise 2. sınıf öğrencilerinin %52'sinin anlamlandırma, %41'nin tekrar, 57'sinin ise, örgütleme stratejisini kullandıkları ve karne notunda tekrar stratejisinin etkili olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar ikinci alt problemle ilgili araştırma bulgularını desteklemiştir.

Diğer yandan, bellek stratejilerinden biri olan anahtar sözcük yönteminin terim hatırlama düzeyine etkisini inceleyen Ün (1984), Açıkgöz (1992) McDaniel ve Pressley (1989), Hall (1988, 1991), Brown ve Perry (1991), Rodriguez ve Sadoski'nin (2000) çalışmalarında anahtar kelime yönteminin kullanılma sıklığına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Bununla birlikte, bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, anahtar kelime yöntemi öğrencilerin sadece %20'si tarafından tercih edilmiştir. Bu oran diğer bellek stratejileri ile karşılaştırıldığında düşük bir orandır. Bu da anahtar sözcük yönteminin her ne kadar araştırma

sonuçlarına göre terim hatırlama düzeyine ve öğrenmeye olumlu yönde etkisi olsa bile öğrenciler tarafından pek tercih edilmediğini göstermiştir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde verilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bunlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuçlar

Daha önce de belirtildiği gibi, bu araştırma, “Bellek Stratejilerinin öğrencilerin terim hatırlama düzeylerine etkisi” ile ilgili çok boyutlu bir problemin çözümünü bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla elde edilmiş bulgular incelendiğinde, dikkati çeken başlıca noktalar şunlardır:

1. Bellek stratejileri eğitimi alan ve aldıktan sonra bu stratejileri terim hatırlama ve kelime öğreniminde kullanan öğrenciler ile bellek stratejileri eğitimi almadan dersi izleyen ve bu stratejileri kullanmadan kelime öğrenen öğrencilerin terim hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Yabancı dil öğreniminde, bellek stratejileri öğrencilerin terim hatırlama düzeylerini etkilemekte, fakat bu etki anlamlı düzeyde olmamaktadır.
2. Bellek stratejilerinde kullanılan araç ve teknikler yabancı dil öğretiminde önemli bir kullanım alanına sahiptir. Diğer yandan bu sonuç, bu alanda gerçekleştirilmiş olan diğer araştırmaların bellek stratejilerinin öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırdığına ilişkin kanıtlarını desteklememektedir.
3. Genelde kelime öğreniminde kullanılan bellek stratejileri, yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesi söz konusu olduğunda, öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde hiçbir olumsuz etkide bulunmamakta, tersine bazı durumlarda, diğer yöntemlere göre daha kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır.
4. Öğrencilerin terim hatırlama ve öğreniminde bellek stratejilerini farklı oranlarda kullandıkları tespit edilmiştir.

5. Öğrenciler kelime öğrenimi ve hatırlamada bazı bellek stratejilerini daha çok tercih etmekte ve kullanmaktadırlar. Öğrencilerin özellikle kelimeyi metin içerisinde ve yaşantılarla ilişkilendirerek öğrendiği ve hatırladığı ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin anahtar kelime yöntemini, her ne kadar terim hatırlamada olumlu sonuçlar verdiği kanıtlanmış olsa da, pek tercih etmediği saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin kelime hatırlamada anlam haritaları stratejisini çok az kullandıkları sonucuna varılmıştır.

5.2 Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak, program geliştirme uzmanları, öğretmenler ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar için şunlar önerilmektedir.

1. Gerek program geliştirme çalışmalarında, gerek basılı eğitim materyallerinin hazırlanmasında gerekse de öğretmen yetiştirme sürecinde bellek stratejilerinden yararlanılabilir.
2. Bellek stratejilerinden, “kelimeleri metin içinde öğrenmek” ve “kelimeleri yaşantılarla ilişkilendirmek” stratejileri üzerinde durulabilir ve yeni kelimelerin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde bu stratejiler kullanılabilir.
3. Yabancı dil eğitiminde kullanmak üzere, öğretmen ve öğrenciler için bellek stratejilerinin öğrenimine dönük kılavuz kaynak kitapçıkları hazırlanabilir.
4. Öğrencilerin kendi kullandıkları bellek stratejileri, ölçme araçlarıyla incelenip, eksiklikler saptanarak çözüm yolları önerilebilir.
5. Ders yılı başında öğrencilere bellek stratejileri eğitiminin verilmesinin, bu öğrencilerin yabancı dil sözcüklerini öğrenmelerine ve hatırlamalarına faydalı olacağı değerlendirilmektedir.
6. Bellek stratejileri ve bellek destekleyiciler ile ilgili araştırmalar bundan sonra da sürdürülmelidir.

7. Bellek stratejileri yabancı dil öğretimi dışında, diğer derslerde de kullanılabilir.

Yapılacak yeni araştırmalara ilişkin olarak da şu önerilerde bulunabiliriz.

a. Bellek stratejilerinden “kelimeyi metin içinde öğrenme” stratejisinin öğrencilerin terim hatırlama düzeyleri ve başarıları üzerine etkileri araştırılabilir.

b. Yeni araştırmalar farklı yaş grupları üzerinde yapılabilir.

c. Bellek stratejilerinden “yeni kelimeleri yaşantılarla ilişkilendirmek” stratejisinin yabancı dil eğitiminde kullanılması üzerine yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K., (1992), "Effects of the Mnemonic Keyword Method on Teaching English Vocabulary to Turkish Students", The Proceedings of the First International Conference on ELT Held at Hacettepe University, 1: 71-82.

Açıkgöz-Ün, K., (1996), Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Anderson, L. R., (1990), Cognitive Psychology and Its Implications (Üçüncü Baskı), Freeman Company, New York.

Atkinson, R. C. ve R. M. Schiffrrin, (1968), "Human Memory: A Proposed System and Its Control Process", Bulunduğu Eser: K. W. Spence ve J. T. Spence (Ed.) The Psychology of Learning and Motivation, Academic Press C.2: 90-191, New York.

Atkinson, R. C., (1975), "Mnemotechnics in Second Language Learning", American Psychologist, August: 821-828.

Avilia, E. ve Sadoski, M., (1996), "Exploring New Applications of the Keyword Method to Acquire English Vocabulary", Language Learning, 46:379-395.

Baddeley, A. D., (1992), "Working with Memory", Science, CCLV, 31 Jan: 556-559.

Belleza, F. S., (1981), "Mnemonic Devices: Classification, Characteristics, and Criteria", Review of Educational Research, 51: 2, 247-275.

Bilen, M., (1990), Planlamadan Uygulamaya Öğretim. Takav Matbaacılık Yayıncılık, Ankara.

Binbaşıoğlu, C., (1991), Öğrenme Psikolojisi, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Bloom, B., (1979), Human Characterisrics and School Learning, McGraw Hill company, New York.

Brandimonte, M. A., Hitch, G. I. ve Bishop, D. M. V., (1992), "Manipulation of Visual Mental Images in Children and Adults", Journal of Experimental Psychology, 53: 300-312.

Brown, H. D., (2001), Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Longman, New York.

Brown, T. S. ve Perry, F. L. (1991), "A Comparison of Three Learning Strategies for ESL Vocabulary Acquisition", TESOL Quarterly, 4: 655-670.

Buzan, T., (1998), Use Your Memory, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Caplan, D. E., Rochon, E., ve Waters, G. S., (1992), "Articulatory and Phonological Determinants of World Lenght Effects in Span Tasks", The Quarterly of Experimental Psychology, 45A, 2: 177-192.

Carter, R. ve McCarthey, M., (1989), Vocabulary and Language Teaching, Longman Group, New York.

Carter, R., (1982), "Sociolinguistics and the Integrated English Lesson", Linguistics and the Teacher, Routledge and Kegan Paul Ltd., Boston.

Demirel, Ö., (2000), Program Geliştirme, Usem Yayıncılık, Ankara.

Desrochers, A., Deroy, L., (1989), "An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of German Nouns and Their Grammatical Gender", Journal of Educational Psychology, 81: 25-32.

Dretze, B.J., (1993), "Effects of Pictorial Mnemonic Strategy Usage on Prose Recall of Young, Middle-aged, and Older Adults", Educational Gerontology, 19: 479-502.

Ellis, N. C. ve Beaton, A. (1993), "Factors Effecting Learning of Foreign Language Vocabulary. Imagery Keyword Mediators and Phonological Short-term Memory", The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 46:533-558.

Erden, M. ve Akman, Y., (1995), Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Arkadaş Yayınları, Ankara.

Erden, M. ve Akman, Y., (2001), Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınları, Ankara.

Ertürk, H.S., (1998), Eğitimde Program Geliştirme, Cihan Matbaası, Ankara.

Fender, G., (1998), Öğrenmenin ABC'si, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Fidan, N., ve Erden, M., (2001), Eğitime Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul.

Fidan, N., (1996), Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kadioğlu Matbaacılık, Ankara.

Fry, R., (2000), Hafıza Nasıl Geliştirilir?, Timaş Yayınları, İstanbul.

Gagne, R. M., (1985), The Conditions of Learning and Theory of Instruction (Dördüncü Baskı), Holt, Rinehart ve Winston Company, New York.

Gairns, R. ve Redman, S., (1990), Working with Words, Cambride University Press, London.

Göktürk, A., (1983), "Çağdaş Bilginin Edinilmesinde Yabancı Dil", Türk Dili, XLVII: 379-380: 102-106.

Görgeç, İ., (1997), Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış).

Groninger, L. G., (2000), "Face-name Mediated Learning and Long-term Retention: The Role of Imagery Processes", *The American Journal of Psychology*, 113: 199-219.

Hall, J. W., (1988), "On the Utility of the Keyword Mnemonic for Vocabulary Learning", *Journal of Educational Psychology*, 80: 554-562.

Hall, J. W., (1991), "More on the Utility of Keyword Method", *Journal of Educational Psychology*, 83: 171-172.

Hall, J. W., Wilson, K. P., ve Peterson, R. J., (1981), "Mnemonotechnics: Some Limitations of Mnemonic Keyword Method for the Study of Foreign Language Vocabulary", *Journal of Educational Psychology*, 73: 583-594.

Hall, J. W., (1988), "The Keyword Method and Presentation Rates", *Journal of Educational Psychology*, 80: 251-253.

Harmer, J., (1992), *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London.

Hergenhahn, B. R., (1988), *An Introduction to Theories of Learning* (Üçüncü Baskı), Prentice Hall Inc, New Jersey.

Hull, A. S., (1997), "Effects of Varied Strategies in Facilitating Student Achievement of Different Educational Objectives", *International Journal of Instructional Media*, 24: 74-87.

Karasar, N., (1991), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Sanem Matbaacılık, Ankara.

Levin, J.R., Levin, M. E., Glassman, L. D. Ve Nordwall, M. B., (1992), "Mnemonic Vocabulary Instruction: Additional Effectiveness Evidence", *Contemporary Educational Psychology*, 17: 156-174.

Mackey, W. F., (1982), *Language Teaching Analysis*, Longman Group Limited, London.

McCarthy, M., (1994), *Vocabulary*, Oxford University Press, Hong Kong.

McDaniel, M. A. ve Pressley, M., (1989), "Keyword and Context Instruction of New Vocabulary Meanings: Effects on Text Comprehension and Memory", *Journal of Educational Psychology*, 81: 204-213.

McDonough, S. H., (1989), *Psychology in Psychology Teaching*, Allen&Unwin Company, New Zealand.

Nunan, D., (1995), *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*, Phoenix ELT, New York.

Oğuz, A., (1999), *Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış).

Orstein, A. C. ve Hunkins P. F., (1988), *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*, Printice Hall Inc., Toronto.

Özarpınar, Y., (1997), Hafıza, Kubbealtı Yayınları, İstanbul.

Öztürk, S., (1999), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Değişim Yayınları, Adapazarı.

Pressley, M., (1991), "Comparing Hal (1988) with Related Research on Elaborative Mnemonics", Journal of Educational Psychology, 83: 165-170.

Richards and Rogers, T. S., (1997), Approaches and Method in Language Teaching, Cambridge University Press, USA.

Rodriguez, M. ve Sadoski, M., (2000), Effects of Rote, Context, Keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms", Language Learning, 50:385-413.

Rueckl, J. G. ve Olds, E. M., (1993), "When Pseudowords Acquire Meaning: Effect of Semantic Associations on Pseudoword Repetition Priming", Journal of Experimental Psychology: Learning Memory Cognition, XIX, 3: 515-527.

Schmidt, N., (2000), Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, London.

Senemoğlu, N., (2000), Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara.

Slobin, D., (1974), Psycholinguistics, Scott, Foreman and Company, Illinois.

Sönmez, V., (1994), Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Öğretmen Yayınları, Ankara.

Thurnburry, S., (2002), How to Teach Vocabulary, Pearson Education Limited, Edinburgh.

Ün, K., (1985), Yabancı Sözcüklerinin Öğretilmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış).

van Hell, J. G. ve Candia Mahn, A., (1997), "Keyword Mnemonics versus Rote Rehearsal: Learning Concrete and Abstract Foreign Words by Experienced and Inexperienced Learners", Language Learning, 47:507-546.

Varış, F., (1988), Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler, A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Wang, A. Y, Thomas, M. H., (1995), "The Effects of Keywords on Long-term Retention: Help or Hindrance ", Journal of Educational Psychology, 87: 465-475.

Wang, A. Y, Thomas, M. H., ve Quелlette, J. A., (1992), "Keyword Mnemonic and Retention of Second Language Vocabulary Words", Journal of Educational Psychology, 84: 520-528.

Wang, A. Y., Thomas, M. H., (1993), " Long-term Retention under Conditions of International Learning and The Keyword Mnemonic", Bulletin of the Psychonomic Society, 31:545-547.

Wang, A. Y., Thomas, M. H., (1993), " Long-term Retention under Conditions of International Learning and The Keyword Mnemonic", Bulletin of the Psychonomic Society, 31:545-547.

Wang, A. Y., Thomas, M. H., (1996), " Learning by The Keyword Mnemonic: looking for Long-term Benefits", Journal of Educational Psychology, 2:330-342.

Schmidt, N. (2000). Vocabulary in Language Teaching, (Cambridge: University Press, 2000).

Wang, A. Y., Thomas, M. H., (1993), " Long-term Retention under Conditions of International Learning and The Keyword Mnemonic", Bulletin of the Psychonomic Society, 31:545-547.

Wang, A. Y., Thomas, M. H., (1996), " Learning by The Keyword Mnemonic: looking for Long-term Benefits", Journal of Educational Psychology, 2:330-342.

Wang, A. Y., Thomas, M. H., (1993), " Long-term Retention under Conditions of International Learning and The Keyword Mnemonic", Bulletin of the Psychonomic Society, 31:545-547.

Wang, A. Y., Thomas, M. H., (1996), " Learning by The Keyword Mnemonic: looking for Long-term Benefits", Journal of Educational Psychology, 2:330-342.

EKLER

- Ek 1 Belirtke Tablosu
- Ek 2 Kelime Bilgisi Sınavı
- Ek 3 Kişisel Bilgiler Anketi
- Ek 4 Sık Kullanılan Bellek Stratejileri Anketi
- Ek 5 'Bellek Stratejileri Eğitim Programı' Ders Notları
- Ek 6 İngilizce Hava Trafik Terminolojisi ve Frezyolojisi Ders Planları
- Ek 7 Hedef Kelime Listeleri
- Ek 8 Öntest ve Sontest Deney ve Kontrol Grupları Puanları



BELİRTKE TABLOSU

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez
Unit 1: Basic Operating Procedures	2	1	1		
Unit 2: Basic Operating Procedures 2	2		2		
Unit 3: Aerodrome Information	2		2		
Unit 4: Surface Movement and Take-off	2		2		
Unit 5: Departing Flights	2	1	1		
Unit 6 : En Route Instructions	2		2		
Unit 7: En Route Instructions 2	2	1	1		
Unit 8: Approach/ Zone Control- VFR Flights	2		3		
Unit 9: Approach and Landing Instructions - IFR Flights	2		2		
Unit 10: Radar Phraseology	2	1	1		
Unit 11: Taxi to Parking	2	1	1		
Unit 12: Distress and Urgency Messages	2		2		

Ek 2

K.K. LİSAN OKULU
2002-2003 ÖĞRETİM YILI
HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİ VE FREZYOLOJİ KURSU
SINAVI

QUESTIONS**Choose the best answer.**

1. Which of the followings is not included in an ATIS report?

- a. Information code
- b. Dew point
- c. Flight level
- d. Frequencies

2. The temperature to which air must be cooled to reach saturation is called _____.

- a. Ceiling
- b. Dew point
- c. Visibility
- d. Cloud cover

3. Regulations, which state the conditions under which flights may be carried out by visual reference without radio control or instructions is called _____.

- a. IFR
- b. SID
- c. PAR
- d. VFR

4. Pilots use this radio phrase to inform ATC that they haven't received runway and wind information from ATIS. This phrase is _____.

- a. information code
- b. Roger ATIS
- c. Request runway
- d. Negative numbers.

5. A take-off clearance doesn't include _____.

- a. wind velocity
- b. route of flight
- c. transponder code
- d. clearance limit

6. Another word for transponder beacon code is _____.

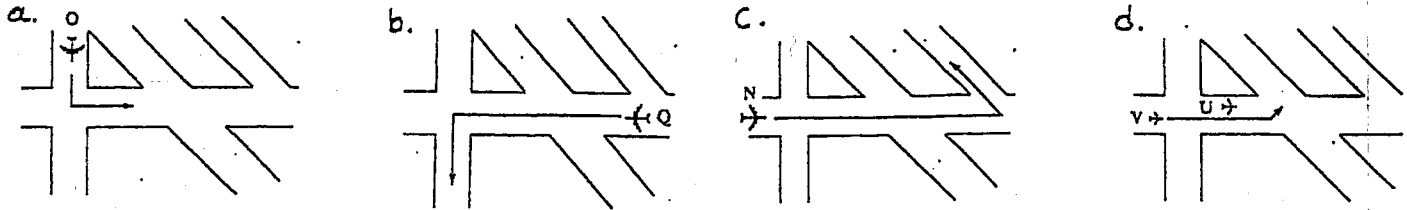
- a. frequency
- b. squawk
- c. route of flight
- d. clearance limit

7. When a pilot is unfamiliar with the airport he would like precise, step-by-step taxi instructions. These instructions are called _____.

- a. taxi to runway
- b. intersection taxi
- c. progressive taxi
- d. taxi to take off

8. Read and match the instruction with the diagram.

"There is an aircraft overtaking you on your right!"



9. When the pilot pends for further instructions. He _____.

- a. waits for it
- b. has already got them
- c. will give them to ATC
- d. wants further instructions

10. If the pilot is asked to terminate the take off, he immediately _____.

- a. amends it.
- b. hands it off.
- c. aborts it.
- d. switches it off.

11. An ATC uses this instruction after delivering an amended clearance to an aircraft holding on a runway, in position for take off, to prevent the possibility of the aircraft beginning its take off roll.

- a. "taxi into position and hold"
- b. "hold in position"
- c. "hold short of runway"
- d. "hold position"

12. Which of the following abbreviations represents 'height above ground level'?

- a. QFE
- b. QNH
- c. FL
- d. SID

13. When ATC requests a pilot to activate the aircraft transponder identification, he uses this phrase.

- a. Initiate.
- b. Acknowledge.
- c. Verify.
- d. Ident.

14. Angular measurement made in a horizontal plane and in a clockwise direction from a fixed reference direction to an object is called _____.

- a. Azimuth.
- b. Clockwise position.
- c. Runway visual range.
- d. Altitude.

15. When two airways come together towards the same point, this means that they _____.

- a. overtake
- b. converge
- c. divert
- d. cross

16. In an emergency, to maintain contact at all times, the pilot is instructed to _____.

- a. hand off frequency.
- b. monitor guard.
- c. report back up.
- d. contact departure.

17. As a pilot nears his destination, center will ask what type of arrival he would like into field. At this point the pilot has two choices; enroute descent or _____.

- a. pilot's direction into the take off, he immediately
- b. final approach
- c. establish on the glidepath
- d. penetration

18. When ATC announces the readiness to accept the pilot's request, he _____.

- a. grants permission.
- b. aborts permission.
- c. requests altitude.
- d. maintains FL.

19. The lowest altitude to which descent is authorized on final approach procedure, where no electronic glide slope is provided, is called _____.

- a. MCA
- b. MEA
- c. MDA
- d. PAR

20. When an aircraft is _____, it is moving away from its intended path because of a crosswind.

- a. on course
- b. intercepting the final
- c. gusting
- d. drifting

21. If an aircraft is a little above or below on the approach for landing, it is _____ away from glideslope.
- well
 - slightly
 - considerably
 - noticeably
22. When an aircraft moves along the surface from the touchdown to a point at which it can be brought to a stop or exit the runway, it _____.
- lowers the gears
 - locks the gears
 - rolls out
 - makes a low approach
23. If the pilot cannot complete an instrument approach to a landing, this maneuver is called _____.
- touchdown
 - missed approach
 - touch and go
 - full stop
24. In the final approach the pilot contact with _____.
- final controller.
 - approach control.
 - tower control.
 - arrival control.
25. In PAR approach communications, there are fundamentally three parts. They are; initial approach, radar vectors to final and _____.
- on course glidepath instructions
 - sequencing and spacing aircraft
 - final approach guidance
 - verification of radio checks
26. Runways in use for take off and landing come under the jurisdiction of _____.
- approach control
 - final control
 - arrival control
 - tower control
27. Which of the following is not one of the airport circuit?
- downwind
 - base leg
 - crosswind
 - upwind

28. When the pilot monitors the tower, he _____.
 a. listens for another ATC.
 b. listens to the present ATC.
 c. gives call sign.
 d. interrupts the communication.
29. Which of the followings CANNOT be a caution for the pilot?
 a. Broken surface on runway
 b. Water patches on runway
 c. Centerline lights on runway
 d. Taxiway partly covered with shingle
30. When the aircraft endurance is low, its _____.
 a. engine is not strong enough
 b. fuel won't last long
 c. flight time is long
 d. squawk isn't working
31. When the pilot expedites taxi, he immediately _____.
 a. Vacates it
 b. gives way
 c. holds short of runway
 d. holds position
32. If the pilot is unable to do what ATC instructs, he is unable to _____ it.
 a. climb
 b. maintain
 c. comply
 d. intercept
33. In VOLMET broadcast, NIL means _____.
 a. notam
 b. none
 c. not continuous
 d. until
34. When the aircraft makes a 180 degrees turn and taxis back towards threshold of runway, it _____.
 a. has progressive taxi
 b. backtracks on runway
 c. crosses runway
 d. gives way to another aircraft
35. If the aircraft is ditching, _____.
 a. it is landing on water surface
 b. it is lost in air
 c. one of its engine is shut down
 d. the air crew cannot extinguish the cabin fire.

36.

PLT: Kelly Ground, King two niner, taxi, negative numbers.

CTL: King two niner, Kelly Ground, wind calm, temperature eight two, altimeter two niner eight seven, taxi to runway five.

PLT: _____

- a. King two niner, taxi one five.
- b. King two niner, taxi one five, two niner eight seven.
- c. King two niner.
- d. King two niner, roger.

37.

PLT: North Ground, Moot one one, IFR to Navy Meridian, _____

CTR: Moot one one, North Ground, clearance available. Advise when ready to copy.

PLT: Moot one one. Ready to copy.

- a. clearance on request.
- b. clearance.
- c. clearance please.
- d. need clearance.

38. ~~38. In the following, which is the correct procedure?~~

PLT: ... then a right turn to San Antonio VORTAC, contact Departure Control, 317.5, squawk is 2000, over.

CTR: Rando 79, stand by.

CTR: Moot 11, go ahead.

Moot 11: Disregard I got the follow me in sight.

CTR: Moot 11, roger, he'll assist you.

CTR: ... Rando 79, back from flight level 210. You were cut out.

What happened?

- a. There was an emergency the control had to solve.
- b. Rando 79 did not obey the radio rules.
- c. The radio did not work.
- d. Another pilot started to talk on the same frequency, so Rando 79 couldn't be heard by the control.

39.

I) The clearance: reading of the clearance

II) Confirmation of readiness: The pilot acknowledges he is ready

III) A request: the pilot's call to ATC

IV) The readback: reading back of the entire clearance

V) A response with an offer: ATC replies offering the clearance

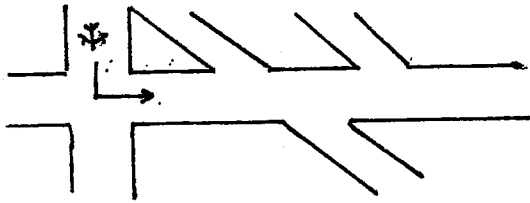
VI) Acceptance or rejection of readback: misunderstandings cleared up, if any

VII) Dialogue termination: pilot signs off with call sign

Put the contents of the route clearance in order.

- a. IV - V - II - I - III - VI - VII
- b. III - V - II - I - IV - VI - VII
- c. II - IV - V - VII - I - III - VI
- d. II - I - V - IV - VII - III - VI

40. Look at the diagram and choose the correct one.



- a. Take the first turn left.
- b. Take the second turn right.
- c. Give way to the aircraft on your left.
- d. Proceed straight ahead at the intersection.

41.

PLT: Ground, Pacer 66.

CTL: Pacer 66, go ahead.

PLT: You need to get a sweeper out here, the construction trucks have tracked _____ down on taxiway lima.

- a. water
- b. wind
- c. snow
- d. mud

42.

PLT: _____

CTR: Taco 21, Laughlin Tower, change to Departure, wind three four zero at eight, runway 31 Center, cleared for take off.

PLT: Taco 21, switching to departure, runway 31 Center, cleared for takeoff.

Which one of the following is correct?

- a. Taco 21, ready for takeoff, runway 31 Center, IFR, Laughlin Tower.
- b. Laughlin Tower, Taco 21, ready for takeoff, runway 31 Center, IFR.
- c. Taco 21, Laughlin Tower, runway 31 Center, IFR, ready for takeoff.
- d. Ready for takeoff, Laughlin Tower, Taco 21, runway 31 Center, IFR.

43.

CTR: Moot 11, taxi into position and hold, hold for wake turbulence.

What will the pilot do?

- a. Wait at the holdshort line.
- b. Wait on the taxiway.
- c. Takeoff with care.
- d. Wait on the runway.

44.

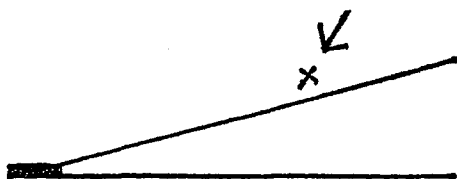
CTR: Taco 21, contact Houston Center on 346.4, good day.

PLT: _____

- a. Taco 21, switching Houston Center on 346.4.
- b. Taco 21.
- c. Taco 21, switching Houston Center.
- d. Taco 21, wilco.

45.

Look at the diagram and choose the correct one.



- a. Slightly below glidepath and coming up.
- b. On glidepath.
- c. Well above glidepath and coming down rapidly.
- d. Slightly above glidepath and holding.

46.

Look at the diagram and choose the correct one.



- a. Slightly left of course and holding.
- b. Slightly left of course and holding.
- c. Drifting left of course.
- d. Well right of course and correcting rapidly.

47. CTR: Moot 11, ready for take-off, runway 34, Center, 10R, 10L, 10C, Tower.

CTR: Taco two one, Abaline Approach, expect radar vectors to left base for surveillance approach to Dyess airport, runway three four. Descend and maintain six thousand, turn right heading zero four zero, Dyess altimeter two nine eight five.

PLT:

- a. Taco two one, leaving one one thousand for six thousand, right zero four zero, two nine eight five.
- b. Taco two one, six thousand, right zero four zero.
- c. Taco two one, expect radar vectors to left base for surveillance approach to Dyess airport, runway three for.
- d. Taco two one, Abaline Approach, expect radar vectors to left base for surveillance approach to Dyess airport, runway three four. Descend and maintain six thousand, turn right heading zero four zero, Dyess altimeter two nine eight five.

48.

After hearing which one of the following, the pilot STOPS readback?

- a. CTR: Moot 11, do not acknowledge further transmissions.
- b. CTR: Moot 11, cleared to land, runway three four.
- c. CTR: Moot 11, have you load and clear.
- d. CTR: Moot 11, Abaline Approach, perform landing check.

49.

CTR: Dragon two five, contact Ground, 346.8.

PLT: Dragon two five, _____ Ground, 346.8.

PLT: Abaline Ground, Dragon two five, taxi to transient parking. Close flight plan.

CTR: Dragon two five, taxi to transient line. Flight plan closed.

PLT: Dragon two five, taxi transient line.

- a. switching
- b. playing
- c. readback
- d. request

50.

CTR: Taco two one, hold position. There is a C one-thirty in front of you that's taken a wrong turn and blocking the taxiway. Please wait until we can get somebody out there to marshal you past the other aircraft if there's enough room.

PLT: _____ C one-thirty in sight. I don't think there's enough room to get past him.

- a. Taco two one, negative.
- b. Taco two one, emergency ground egress.
- c. Taco two one, holding position.
- d. Steering is inop.

Ek 3

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

YÖNERGE: Aşağıdaki sorular sizinle ilgili bazı bilgileri edinmek için hazırlanmıştır. Yanıtlarınız araştırma dışında herhangi bir maksatla kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. İçtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Onur Cesur
İngilizce Öğretmeni

1. Adınız: _____

2. Soyadınız: _____

3. Cinsiyetiniz: _____

4. Doğum Tarihiniz: _____

5. Subay: _____

6. Astsubay: _____

7. Şubeniz (Kısmınız): _____

8. Daha önce herhangi bir biçimde İngilizce öğrendiniz mi?

Evet _____ Hayır _____

9. Medeni Hali:

Evli _____ Bekar _____

10. Çocuk : Sayısı: _____

11. Günlük gazete alıyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

12. TV ve Radyo haberlerini izliyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

[illegible]

Bellek Stratejilerinin Kelime Öğreniminde Kullanılması

Giriş

Öğrenme, istendik davranış değişikliği olarak tanımlandığında, bunu gerçekleştirmiş kişinin değişen bir yönü olduğu var sayılır. Bu davranış da eğitimin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenme bu tanımlardan insanı bir kişilik haline getirmektedir.

Yaşantıların , öğrenilen konuların ve bunların geçmişle olan ilişkilerinin bilinçli olarak zihinle saklamasına "belleme" adı verilir (Binbaşıoğlu,1991). Bunu sağlayan güce de "bellek" denir. Böylece belleme, hem öğrenmenin oluşmasında, hem de saklanmasında ve istenildiği zaman yeniden anımsanmasında rol oynar.Bu anlamına göre, "belleme"yi, yalın bir biçimde ya da otomatik olarak yapılan ezberlemeden daha geniş anlamak gerekir. Belleme, em ezberlemenin, hem de öğrenmenin birçok özellik ve öğelerini kapsar (Binbaşıoğlu,1991). Bunu da sağlayan kuşkusuz bellek yetisidir ve zekanın diğer öge ve özellikleri tamamlamaktadır.

Bellek destekleyici öğrenme stratejileri

Bellek destekleyici öğrenme stratejileri bilginin kısa süreli bellekte anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleşmesini sağladığından, kalıcı öğrenmede ve hatırlamada önemli etkiye sahiptirler. Özellikle sözcüklerin , ilkelerin, olguların öğrenilmesi ve hatırlanmasında bellek destekleyici öğrenme stratejileri sıkça kullanılmaktadır. Bu 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.

Sonuç olarak bellek destekleyiciler, öğrenilecek bilgiyi daha anlamlı hale getirerek öğrenmenin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar, bilgi ne kadar anlamlı olursa, bilginin kalıcılığının ve hatırlanmasının o derece kolay olduğunu vurgulamaktadır (Leshin, Polack ve Regeluth,1992:bulunduğu eser Senemoğlu,2000). Öğrencilere yeni bilginin sunulduğu anda bellek destekleyici öğrenme stratejilerinin de verilmesi gerekir. Böylece öğrenci, yeni bilgiyi uygun olan bellek destekleyici öğrenme stratejileri ile öğrenme çabasına

girerek yeni bilgi ile bellek destekleyici ipucu arasındaki ilişki yapılan alıştırmalar yoluyla güçlü bir şekilde kurulur.

Bellek destekleyici stratejileri temel olarak iki grup altında toplamak mümkündür. Bunlar “imajlar” diğeri de “sözel” semboller kullanılarak yapılan kodlamalardır. İmajların kullanıldığı bellek destekleyici stratejileri bilgi, zihinsel resimler içine yerleştirilerek ya da onlarla ilişkilendirilerek kodlanır. Sözel stratejilerle ise yeni bilgi, eski öğrenilen sözel yapılarla anlamlı bağlar oluşturularak kodlanır.

İMAJLARIN KULLANILDIĞI BELLEK DESTEKLEYİCİ STRATEJİLER

İmajlar Fotoğrafik belleğe sahip olan kişiler imajları kullanarak kodlamaktadır. Örneğin anlamsız hece listesine uygun olarak, zihinde bir resim çizmektedirler. İmajları kullanan kişi çevresini öylesine resmeder ki, onun herhangi bir yönünü unutması mümkün değildir. İmajları çok değişik duyularla süslemiştir. Bazen rakamlara bile imajlara yarattığını söylemektedir.

Sonuç olarak, oluşturulan imajların öğrenmede ve hatırlamada önemli bir yeri olmasına rağmen, eğitimciler bellek destekleyici stratejileri ve imajların bellek desteklemedeki önemini son yıllarda anlamışlardır.

Bellek destekleyici olarak görsel imaj oluşturma sırasında şu noktalara dikkat edilmelidir.

1. Düşünülen ya da zihinsel olarak çizilen çok basit olmalıdır. Gereksiz konu dışı öğelere yer verilmemelidir.
2. İmajlar hatırlamayı kolaylaştırıcı şekilde canlı olmalıdır.

İmajların kullanıldığı dört tür bellek destekleyici strateji sıralanmıştır.

Yerleşim Yöntemi:

Yerleşim yöntemi, belli bir bilgiyi doğru sırayla hatırlamaya yardım eder. Yerleşim yönteminde çok iyi bilinen bir çevrede bulunan öğelerle, hatırlanmak istenen listedeki öğeler sırasıyla eşleştirilerek imajlar oluşturulur. Örneğin ayrıntılı bir konuşmayı hatırlamak için

konuşma metnini temel fikirlere bölüp her temel fikri çok iyi tanınan bir çevredeki belli noktalara sırasıyla yerleştirerek bir zihinsel harita oluşturulabilir.

Yerleşim yönteminin öğrenme ve daha sonra da bilginin geriye getirilmesinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için yerleşim yaptığımız fiziksel çevrenin çok iyi bilinmesi, çevrede belirlediğimiz noktaların açık ve belirgin olması gerekir. Aksi takdirde, önce çevreyi hatırlamakta güçlük çektiğimizden , ilişkilendirdiğimiz esas bilgiyi hatırlamak mümkün olmayabilir.

Zincirleme Yöntemi

Bu yöntemde hatırlanması gereken öğeler sırasıyla birbirlerine ilişkilendirilecek şekilde öykü haline getirilir. Öykünün birinci cümlesi birinci cümleyi hatırlatırken, ondan sonra gelen ikinci öge için ipucu olur. İkinci öge üçüncü öge için ipucudur ve zincirleme bu şekilde devam ederek bütün öğelerin hatırlanmasını sağlar.

Askı-Sözcük Yöntemi

İmaj oluşturarak bir listedeki öğeleri sırasıyla hatırlamada kullanılan diğer bir bellek destekleme yöntemi de bu yöntemdir. Burada, birden ona kadar her bir sayı için söylenişine uygun bir askı sözcük bulunur. Bu askı sözcüklerinin zihinsel resimlerinin oluşturulması kolay olmalıdır. Bu sözcükleri somut sözcükler arasından seçmeye özen gösterilmelidir. Öğrenilmesi gereken bilgi askı sözcüğünde içinde bulunacağı kapsamla resimsel imaja dönüştürülür. Listede her askı sözcüğün sırası belli olduğundan , yeni bilgi hatırlanması gerektiğinde görsel imajlardaki askı sözcüğüyle ilişkilendirilmiş olan bilgi kolayca hatırlanabilir. Bu yöntemde asıl nokta askı sözcüğüyle ilişkilendirilmiş olan bilgi kolayca hatırlanabilir.

Anahtar sözcük yöntemi

Anahtar sözcük yöntemi de imajların kullanıldığı yukarıdaki iki yönteme benzetmekle birlikte, bu yöntem bilgiyi doğru sırayla hatırlamak için kullanılmaz; özellikle yabancı dildeki sözcükleri öğrenmek için kullanılmakla birlikte çok çeşitli konu alanlarının kavram ve olguların öğrenilmesinde de kullanılabilir. Bu yöntemle ilgili sistemli ilk araştırmalar Atkinson ve arkadaşları tarafından 1970'li yılların ortalarında, yabancı dil öğretiminde

yapılmıştır (Atkinson, 1975) . Belleza (1981) tarafından yapılan araştırmalarda anahtar sözcük yönteminin eğitimde kullanılmasına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Anahtar sözcük 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 başarılı olarak kullanılmıştır.
4. Ayrıca bu yöntemin çocuklara öğretimi çok kısa zaman almaktadır.

Anahtar sözcük kullanımında en önemli güçlük, öğrencinin öğreneceği terimleri, olguları ilişkilendirmede kullanacağı anahtar sözcük bulmadır. Çünkü bireyin o kadar çok öğrenmesi gereken öge vardır ki, bunların her biri için anahtar sözcük bulmak oldukça zordur.

Bu yaklaşımla yabancı dilde sözcük öğrenmenin iki aşaması vardır. Birinci aşamada, öğreneceğiniz yabancı dildeki sözcüğün söylenişine uygun olarak kendi dilinizdeki bu sözcüğü olabildiğince somut isimlerden seçmeniz gerekir. İkinci aşamada, yabancı dildeki sözcüğün anlamı ile kendi dilinizdeki sözcüğün anlamı ile kendi dilinizdeki anahtar sözcüğü bir cümle içinde yada sözcüğü imaj oluşturacak biçimde kullanarak ilişkiyi kurma gelmektedir.

Anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen öğrenciler için şöyle bir örnek verilebilir. İngilizce “top” (üstünde) sözcüğü için Türkçe’de “top” (oyun oynanan) sözcüğü anahtar sözcük olarak alınabilir. Türkçe anahtar sözcüğü ve İngilizce sözcüğün Türkçe karşılığını aynı cümlede kullanarak çocuğun topu duyduğu anda “üstünde” anlamını çağrıştırması sağlanabilir. Çağrışımı sağlayan cümle şöyle kurulabilir. “Çocuğun topu evin üstüne kaçtı.”

Bir başka örnek; tie (kravat) sözcüğü için Türkçe’deki tay sözcüğü anahtar sözcük olarak kullanılabilir ve şöyle bir imaj oluşturulabilir. “Çocuklar taylara kravat bağlamışlar.”

SÖZEL STRATEJİLER

Sözel semboller kullanılarak yapılan kodlamayı da kendi içinde iki gruba ayırmak mümkündür.

1. Baş harflerle düzenleme yapılan stratejiler;

- sözcüklerin baş harflerinin birleştirilmesi ile oluşan kısaltmalar(acronym)dır.
- sözcüklerin baş harfleriyle anlamlı cümleler oluşturmak

2. Kafiye oluşturma

Hatırlamak istediğimiz kelimeler veya olguları kafiyeli hale getirerek hatırlamayı gerçekleştirme stratejisidir. Örneğin Kuzeydeki ülkelerin bir arada söylendiği ve Ankara'nın

Türkiye'nin başkenti olduğunu belirten bir kafiye

İsveç, Norveç, Danimarka

Türkiye'nin başkenti Ankara

Bellek Stratejilerinin Kelime Öğreniminde Kullanılması

Ellis'e göre Kısa Süreli bellek kapasitesi hem kelime hem de gramer öğrenme başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biridir.

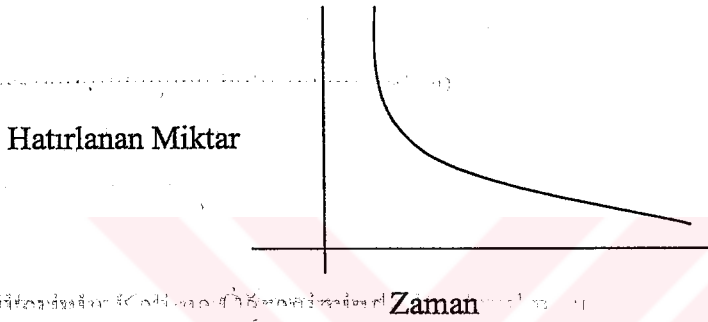
Unutma ve Tekrar

Öğrendiğimiz kelimeleri bir süre sonra unutmaktayız. Bu durum öğrenmenin doğasında bulunmaktadır. Kelime bilgisi inişli çıkışlı bir durum göstermektedir. Yani yeni öğrenilen kelime hafızada 'sabit' hale gelinceye kadar öğrenilip unutulabilir (Schmidt, 2000). Üniversitede İleri Seviyede yabancı dil eğitimi gören öğrenciler arasında yapılan bir araştırmaya göre, aynı öğrencilerin unuttukları kelime sayısından 2.5 kat daha fazla kelime öğrendikleri bulunmuştur. Diğer bir deyişle öğrenciler daha önce öğrendikleri bilgileri yeni öğrendiklerine transfer ederek kullanmaktadırlar. Fakat ilginç olan unutilan kelimelerin 'pasif' olarak öğrenilen ve unutilmaya daha az yatkın olan kelimeler olmasıdır.

Aynı şekilde, daha önceleri öğrenilmiş fakat yabancı dilin kullanılmamasıyla unutilan kelimeler de vardır (Schmidt, 2000).Sonuç olarak kelime bilgisi fonoloji ve gramer bilgisinden daha çok unutilmaya yatkındır.

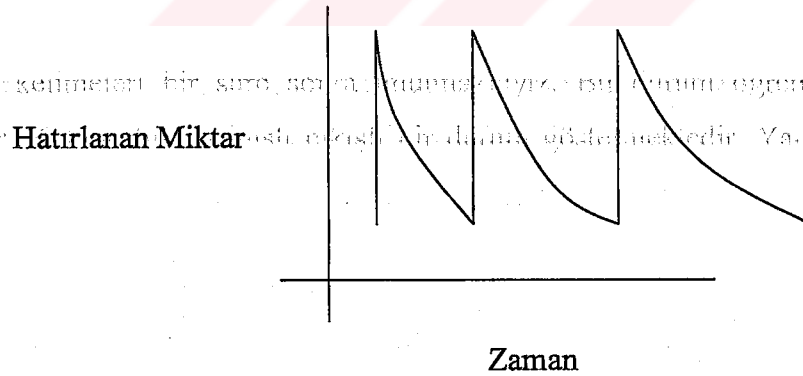
Kelime unutma oranları kişinin İngilizce yeterlilik seviyesine göre değişmektedir(Schmidt, 2000). Yeterliliği yüksek seviyede olan bir kişi az bilen bir kişiye göre daha az kelime unutmaktadır.Unutma yabancı dilin kullanılmadığı ilk iki yılda ve daha tamamen gerçekleşir.

Uzun süreli unutma kısa süreli unutmayı da açıklamaktadır. Örneğin, öğrenilen yeni kelimelerin ve bilgilerin çoğu hemen dersin bitimiyle gerçekleşmektedir. Unutmanın çoğu dersin hemen sonunda olmakta ve daha sonra unutma oranı azalmaktadır.



ŞEKİL 1

Bu sebepten dolayı öğrenme seansının sonunda yapılan bir tekrar unutmayı önleyecek ve zaman içinde artan aralıklı tekrarlar öğrenilen kelimeyi, hafızada sabit hale getirmeye yardımcı olacaktır.



ŞEKİL 2

Genişleyen aralıklı tekrar bu fikirden ortaya çıkmıştır (Badley, 1990,s.156-8). Diğer bir deyişle, öğrenciler öğrendikleri yeni kelimeleri hemen o dersin sonunda tekrar etmekte ve daha sonra bunları giderek artan aralıklarla tekrar etmektedirler. Bu görüşe göre hazırlanan bellek programı, öğrenilenlerin ders sonunu takiben 5-10 dk. sonra, 24 saat sonra, 1 hafta sonra, 1 ay sonra ve 6 ay sonra tekrarını önerir (Russel, 1979,s.149). Öğrenciler tekrar aralıklarını ve sıklıklarını kendilerine göre ayarlaya bilmektedirler.Eğer öğrenilen hatırlanıyorsa daha sonra tekrar, hatırlanmıyorsa tekrar süresi ve sıklığı öne çekilebilir. Ne

kadar çok ve sık tekrar edilirse hatırlama oranı o kadar artmaktadır (Landaver ve Bjork, 1978). Schouten van Parreren'e göre (1991, s.10-11) kolay kelimeler çok öğrenilirken, daha zor ve soyut kelimeler az öğrenilmektedir. Burada bir tekrar programı bu sorunun çözülmesine yardım edebilir. Yine Buzan (1998) her gün belirli sayıda kelime öğrenmeyi planlamanın önemini vurgulamaktadır. Öğrenilen bu kelimeleri sık sık tekrarlamak ve konuşmada ve yazılarda kullanmak hatırlamaya yardımcı olacaktır.

Ön-ek , son-ek ve kelime kökleri

Buzan'a göre (1998) kelime öğrenmek için hedef dildeki sözlüğü sıkça kullanarak , o dilin ön-ek , son-ek ve kelime köklerinin neler olduğunu ve nasıl kullanıldığını öğrenmek gerekmektedir. Buna ek olarak yeni öğrenilen kelimelerle olabildiğince çağrışımlar yaparak anımsamayı güçlendirmeyi tavsiye etmektedir.

Benzer kelimeler

Dil öğrenmenin esası ; sesleri , imajları, benzerlikleri, bazı dillerin köklerinin aynı olup bir aile oluşturduklarını göz önünde tutarak çağrışım yoluyla benzer kelimeleri çözümleyebilmektir. Bu noktadan hareketle, bellek stratejilerinden faydalanılarak çağrışım yoluyla kelimeler öğrenilebilmektedir.

'Ataç'ın Miktarı

Yeni öğrenilen kelimeleri Kısa Süreli Bellekten Uzun Süreli Belleğe geçirirken, Uzun Süreli Bellekte var olan bilgilerle ilişkilendirmek kelime öğrenme yöntemlerinden biridir. Bu yönteme 'ataç' adı verilmektedir. Yani 'Zihinsel Sözlükte' bulunan maddelerle yenileri ilişkilendirmektir.

Kelime öğreniminde kullanılan bellek stratejileri

Kelime öğreniminde kullanılan bellek stratejilerini Schmidt (2000) şöyle sıralamıştır.

1. Anahtar Sözcük' kullanmak
2. Kelimeyi metin içinde öğrenmek
3. Kelimeyi 'benzer' ve 'zıt' anlamlarıyla ilişkilendirmek

EC YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
YATIRIM MENKUL DEĞERLER A.Ş.

4. 'Anlam haritaları' kullanmak
5. Kelimenin 'şeklını' hayalde canlandırmak
6. Kelimenin anlamını canlandırmak
7. Yeni kelimeyi yaşantılarla ilişkilendirmek
8. Kelimeleri gruplandırma
9. Kelimenin 'yazımına' çalışmak
10. Kelimeyi yüksek sesle tekrarlamak
11. Kelimeyi 'hareketli' hale getirmek

Yukarıda sıralanan stratejilerden bir kısmı kelime öğretiminde ve öğreniminde öğrenciler ve öğretmenler tarafından sık sık kullanılmaktadır. Bir kısmı ise bilinmemektedir. Aşağıda bu stratejilerden özellikle sık kullanılmayanlar açıklanacaktır.

Kelime öğrenmede kullanılan bellek stratejilerinden biri 'anahtar sözcük'tür (Thurnbury, 2002). Bu yöntemde öğrenci kelimeyi hayalinde canlandırır. Yani, bu teknikte yeni öğrenilen yabancı kelimenin telaffuzu ile anadilde benzerlik taşıyan kelimeyi eşleştirmek ve anlamını veren ipucunu canlandırmakla gerçekleşir.. Örneğin İngilizce *children* kelimesi Türkçe'deki *çıldırın* kelimesini hatırlatmakta *çıldırın yaramaz bir çocuk* hayal edilmekte ve kelimenin anlamına ulaşılmaktadır. Bir başka örnek ise İngilizce *vertigo* kelimesi olabilir. Anlamı baş dönmesi veya cisimlerin etrafınızda döndüğü hissine kapıldığınızdır. Etrafınızda dönüp duran bu cisimlere İngilizce şu soruyu soralım: *Where to go?* Bu bir ses çağrışım örneğidir.

Yine birbirine çok karıştırılan *Akrofobi* ve *Agorafobi* kelimelerini alalım. Akrofobi yükseklik korkusu, agorafobi açık alan korkusu anlamına gelmektedir. Eğer akrofobiyi yükseklerde gösteri yapan akrobat, agorafobiyi ise tapınaklardaki agoralarla (meydan) bağdaştırırsanız ikisinin arasındaki farkı daha rahat hatırlayabilirsiniz. Bu ise imaj çağrışım örneğidir.

Kelimeler arasındaki benzerlikleri kullanarak kelimeleri hatırlamak bir diğer stratejidir. Örneğin tüm Avrupa dilleri, birkaçı hariç, Hint-Avrupa dil ailesinden gelmektedir. Bu nedenle birbirleriyle eş anlamlı ve fonetiği aynı çok sayıda ortak kelime bulmak mümkündür. Örneğin baba kelimesi; almanca *vater*, İngilizce *father* İtalyanca ve İspanyolca *padre*'dir.

Öğrenilen kelimelerin köklerini araştırarak anlam benzerlilikleri bulunabilir. Örneğin Latince scrip yazmak demektir. İngilizce'de kullanılan script, inscribe veya scribble hep yazma anlamı taşıyan kelimelerdir.

'Anahtar sözcük' tekniğini uygulamak zaman almakta ve belli bir eğitimi gerektirmektedir (Thurnbury, 2002). Her ne kadar uygulanabilirliği ve verimliliği tartışılsa da 'Anahtar sözcük' tekniği gibi etkili bir teknikte yoktur. Bu sebepten dolayı 'Anahtar sözcük' tekniği ile yeni kelimeleri öğrenen öğrencilere, anahtar sözcüklerini oluşturmaları için belli zaman verilmelidir.

Bir diğer yöntem ise yeni kelimeleri bilinen kelimelerle ilişkilendirmektir. Örneğin benzer anlamlıları benzer anlamlılarla, benzer seslileri birbirleriyle gruplandırılabilir.

Kelime Hafıza stratejileri genellikle zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Böylece yeni öğrenilen uzun süreli belleğe aktarılmış olmaktadır. Fakat bu işlem zaman almaktadır. Özellikle teknik alanda ki terminoloji ve yüksek frekans kullanımına sahip kelimelerin öğrenilmesi için zamana ihtiyaç vardır.

çalışma kelimelerini hatırlatırken çabucak yardımcı bir çanak taşıyıcı entelektüel ve kelimelerin

anlamını **Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) artırıcı stratejiler** *bu işlemin*

bu işlemin **Kodlamaya yardım eden stratejiler, geri getirmeyi yada hatırlamayı kolaylaştırmaktır.**

Örneğin; bitkide besinlerin gövde yoluyla yapraklara nasıl taşındığı konusunda kendi kendine resimsel bir imaj oluşturan öğrenci, bu oluşturduğu imajı bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmede kullandığı gibi, aynı imajı bilgiyi hatırlamada da kullanabilir. Bunun gibi bilgiyi kodlamada kullanılan benzetimle, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, bilginin geri getirilmesine de yardım eden stratejilerdir. Bilgi ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirilmesi de o kadar kolay olur.

Not alma bir çok öğrenci tarafından hatırlamayı kolaylaştırmada yaygın olarak kullanılan bir stratejidir. Yapılan araştırmalar, kendine özgü not alan ve yeni öğrenmelerinde bunları kullanan öğrencilerin performansının, yeni öğrenmeleri önceki notlarıyla ilişkilendirmeyen öğrencilerin performansından daha iyi olduğunu göstermektedir (Peper ve Mayer, 1978: Bulunduğu eser, Senemoğlu, 2000)

DERS PLANI

- 1. DERSİN ADI** : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
- 2. KONU** : “Basic Operating Procedures1”
- 3. SÜRE** : 6*50 dk.
- 4. DERSİN HEDEFİ** : “Basic Operating Procedures1” bilgisini kavramak
- 5. HEDEF DAVRANIŞLAR:** Unit 1: Basic Operating Procedures
 1.1 Numbers
 1.2 Establishing Communication
 1.3 Phonetic Alphabet
 1.4 Time konularını kullanabilmek
- 6. DERSİN İŞLENİŞİ** : ACFT : HEATHROW APPROACH SPEEDBIRD 461.
 APPR : SPEEDBIRD 461 GO AHEAD.
 BİR HAVA ARACI YER İLE TEMAS KURARKEN KENDİNİ YUKARIDAKİ ÖRNEKTE OLDUĞU GİBİ TANITIR.
 ALINAN BİLGİNİN DOĞRULUĞU “AFFIRMATIVE” YANLIŞLIĞI İSE “NEGATIVE” İLE İFADE EDİLİR. DÜZELTMEK İÇİN DE “CORRECTION DEYİMİ KULLANILIR.
 SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR
- 7. ÖĞRETMEN** : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR
- 8. KAYNAK** : COMMUNICATION
 SKY TALK
- 9. DİĞER HUSUSLAR** : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.
- 10. DEĞERLENDİRME** : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :
- 1) WHAT WAS THE INFORMATION CALLED?
 - 2) WHAT TIME WAS THE MESSAGE BROADCAST?
 - 3) WHAT WAS THE DIRECTION OF THE WIND?

DERS PLANI

- 1. DERSİN ADI** : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
- 2. KONU** : Basic Operating Procedures 2
- 3. SÜRE** : 6*50 dk.
- 4. DERSİN HEDEFİ** : Basic Operating Procedures 2 konusunu kavramak

- 3. HEDEF DAVRANIŞLAR:**
- 2.1 Abbreviation (Shortening) of Procedures
 - 2.2 Read Back
 - 2.3 Correction
 - 2.4 Transfer of Communication kullanabilmek

- 5. DERSİN İŞLENİŞİ** : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR. ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR. ALINAN BİLGİNİN DOĞRULUĞU "AFFIRMATIVE" YANLIŞLIĞI İSE "NEGATIVE" İLE İFADE EDİLİR. DÜZELTMEK İÇİN DE "CORRECTION DEYİMİ KULLANILIR. SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR

- 6. ÖĞRETMEN** : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR

- 7. KAYNAK** : COMMUNICATION: SKY TALK

- 8. DİĞER HUSUSLAR** : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.

- 10. DEĞERLENDİRME** : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

- 1) 1) WHAT WAS VFR?
- 2) 2) WHAT is used to express wilco?
- 3) 3) WHAT is the way ?

DERS PLANI

- 1. DERSİN ADI** : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
- 2. KONU** : Aerodrome Information
- 3. SÜRE** : 6*50 dk.
- 4. DERSİN HEDEFİ** : Aerodrome Information konusunu kavramak
- 5. HEDEF DAVRANIŞLAR:**
- 3.1 ATIS (Automatic Terminal Information Service) for Departing Flights
- 3.2 Essential Aerodrome
- 3.3 Weather Information
- 3.4 RVR Reporting (Instrumental and Human Observation Method)
- 3.5 Copying ATIS
- 3.6 Pre-listening Analysis: Negative Numbers
- 3.7 Listening and Responding: Negative Numbers
- 3.8 Speaking: Negative Numbers
- 3.9 Listening Comprehension: Non-routine Departure Calls
- Review
- 6. DERSİN İŞLENİŞİ** : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR. ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR. DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR. SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR
- 7. ÖĞRETMEN** : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR
- 8. KAYNAK** : COMMUNICATION SKY TALK
- 9. DİĞER HUSUSLAR** : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.
- 10. DEĞERLENDİRME** : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :
1. What's in an Atis report?
 2. How do you ATIS?
 3. What do you mean by negative numbers?

DERS PLANI

1. DERSİN ADI : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
2. KONU : Surface Movement and Take-off
3. SÜRE : 6*50 dk.
4. DERSİN HEDEFİ : Surface Movement and Take-off' bilgisini kavramak
5. HEDEF DAVRANIŞLAR: 4.1 Pre-flight Radio Checks
4.2 ATC Clearances
4.3 Start-up and Push-back Clearance
4.4 Taxi Instructions and Holding Instructions Before Take-off
4.5 Preparation for Take-off and Take-off Clearance consolidations
4.6 Take-off Clearance
4.7 Routine take-of
4.8 Runway Holding Instructions
Review, Analysis, Negative Feedback
6. DERSİN İŞLENİŞİ : KONUSU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR
ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR
DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR
SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR
7. ÖĞRETMEN : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR
8. KAYNAK : COMMUNICATION KAYITLARI YAPILIR
SKY TALK
9. DİĞER HUSUSLAR : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.

DERS PLANI

- 1. DERSİN ADI** : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
- 2. KONU** : Surface Movement and Take-off
- 3. SÜRE** : 6*50 dk.
- 4. DERSİN HEDEFİ** : Surface Movement and Take-off" bilgisini kavramak
- 5. HEDEF DAVRANIŞLAR:** 4.1 Pre-flight Radio Checks
 4.9 Non-routine Take-off
 4.10 Authentic Calls
 4.11 Initial and Final Calls to Departure
 4.12 Routine Departure
 4.13 Heading and Altitude Changes
 4.14 Non-routine Departure
 4.15 Authentic Calls
 Review
- 6. DERSİN İŞLENİŞİ** : KÖNU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELEK VE KISALTMALAR İŞLENİR. ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELEKİ KULLANIR. DİNLEME ALİŞTIRMALARI YAPILIR. SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR
- 7. ÖĞRETMEN** : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR
- 8. KAYNAK** : COMMUNICATION SKY TALK
- 9. DİĞER HUSUSLAR** : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SİNİFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.
- 10. DEĞERLENDİRME** : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :
- 4) WHAT IS HEADING ALTITUDE?
 5) HOW IS INITIAL GIVEN?
 6) HOW DO YOU MAKE ALTITUDE CHANGES?

10. DEĞERLENDİRME : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

- 7) WHAT WAS THE ATC CALLED?
- 8) HOW IS TAXI CLEARANCE GIVEN?
- 9) WHAT DOES TAKE-OFF CLEARANCE INCLUDE?

1. GÖRÜŞMEK İÇİN İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

2. İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

3. İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

4. İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

5. İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

6. İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

7. İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ İZMİR HAVAYOLU İÇİNE GİRİŞİ

DERS PLANI

- 1. DERSİN ADI** : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
- 2. KONU** : Departing Flights
- 3. SÜRE** : 6*50 dk.
- 4. DERSİN HEDEFİ** : Departing Flights” bilgisini kavramak
- 5. HEDEF DAVRANIŞLAR:**
- 5.1 Departing Flights Transferring to Airways or Aerodrome Radar After Take-off
- 5.2 Departing Flights Transferring from Aerodrome Radar to Airways
- 5.3 Departing Flights to Transferring to FIS kullanabilme
- Review
- 6. DERSİN İŞLENİŞİ** : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR
ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR
DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR
SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR
- 7. ÖĞRETMEN** : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR
- 8. KAYNAK** : COMMUNICATION
SKY TALK
- 9. DİĞER HUSUSLAR** : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.
- 10. DEĞERLENDİRME** : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

- 10) How do depart from an airport?
- 11) What is FIS?
- 12) How do you make transferring to airways?

DERS PLANI

1. DERSİN ADI : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ

2. KONU : En Route Instructions

3. SÜRE : 6*50 dk.

4. DERSİN HEDEFİ : En Route Instructions” bilgisini kavramak

5. HEDEF DAVRANIŞLAR:

6.1 Requesting Level Information

6.2 Level Reporting

6.3 Level Instructions

6.4 Level Change Instructions

Traffic and Weather Information and Avoidance kullanabilmek

6. DERSİN İŞLENİŞİ : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR
ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR

DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR
SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR

7. ÖĞRETMEN : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR

8. KAYNAK : COMMUNICATION
SKY TALK

9. DİĞER HUSUSLAR : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.

10. DEĞERLENDİRME : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

13) How do you request level information?

14) What's the way to change level instructions?

15) What's weather avoidance?

DERS PLANI

- 1. DERSİN ADI** : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
- 2. KONU** : En Route Instructions 2
- 3. SÜRE** : 6*50 dk.
- 4. DERSİN HEDEFİ** : En Route Instructions 2” bilgisini kavramak
- 5. HEDEF DAVRANIŞLAR:**
- 7.1 Position Reporting
 - 7.2 Crossing and Joining Airways
 - 7.3 Leaving Airways for uncontrolled Airspace
 - 7.4 En Route Holding Instructions
 - 7.5 VOLMET Meteorological Broadcasts
 - 7.6 Descent Clearance
 - 7.7 Contacting center
 - 7.8 Contacting center
 - 7.9 Routine Enroute-check-in
 - 7.10 Heading and altitude Changes
 - 7.11 Similar Call Signs kullanabilmek
- 6. DERSİN İŞLENİŞİ** : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR
ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR
DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR
SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR
- 7. ÖĞRETMEN** : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR
- 8. KAYNAK** : COMMUNICATION
SKY TALK
- 9. DİĞER HUSUSLAR** : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.
- 10. DEĞERLENDİRME** : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

- 16) When do you use VOLMET?
- 17) How do leave airways for uncontrolled airspace?
- 18) What's in a descend clearance?

DERS PLANI

- 1. DERSİN ADI** : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
- 2. KONU** : En Route Instructions 2
- 3. SÜRE** : 6*50 dk.
- 4. DERSİN HEDEFİ** : En Route Instructions 2” bilgisini kavramak
- 5. HEDEF DAVRANIŞLAR:**
 7.12 Focus on the Clock System
 7.13 Non-routine Enroute
 7.14 Authentic Calls
 7.15 Frequency change Requests
 7.16 Routine Frequency Changes
 7.17 Enroute Descend
 7.18 Routine descend Requests
 7.19 Heading and Altitude Changes
 7.20 Similar Call Signs
 7.21 Non-routine Enroute to Arrival
 7.22 Authentic Calls kullanabilmek
- 6. DERSİN İŞLENİŞİ** : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR
 ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR
 DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR
 SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR
- 7. ÖĞRETMEN** : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR
- 8. KAYNAK** : COMMUNICATION
 SKY TALK
- 9. DİĞER HUSUSLAR** : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.
- 10. DEĞERLENDİRME** : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

- 19) How do you change frequency?
 20) What is an enroute descend?
 21) Give an example to non-routine enroute descend.

DERS PLANI

1. DERSİN ADI : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ

2. KONU : Approach/ Zone Control- VFR Flights

3. SÜRE : 6*50 dk.

2. DERSİN HEDEFİ : Approach/ Zone Control- VFR Flights” bilgisini kavramak

3. HEDEF DAVRANIŞLAR:

8.1 Initial contact :

8.2 Circuit Joining Instructions

8.3 Reporting the Aerodrome Traffic circuit

8.4 Landing instructions

8.5 ATIS for Arriving/Departing Flights

8.6 Initial Approach Clearance

8.7 Listening for Glide path Corrections: Focus on Adverbial Modifiers

8.8 The ASR Approach

8.9 The PAR Approach

8.10 Routine Ground Controlled Approaches kullanabilmek

4. DERSİN İŞLENİŞİ : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR

ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR

DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR

SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR

5. ÖĞRETMEN : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR

6. KAYNAK : COMMUNICATION
SKY TALK

7. DİĞER HUSUSLAR : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.

9. DEĞERLENDİRME : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

22) What do ASR represent?

23) What's in a initial approach clearance?

24) What are circuit joining instructions?

DERS PLANI

1. DERSİN ADI : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ

2. KONU : Approach and Landing Instructions - IFR Flights

3. SÜRE : 6*50 dk.

2. DERSİN HEDEFİ : Approach and Landing Instructions - IFR Flights” bilgisini kavramak

3. HEDEF DAVRANIŞLAR:

9.1 Intermediate and final Approach

9.2 Landing Clearance

9.3 Taxi Instructions after landing

9.4 Missed Approach

9.5 Diversions kullanabilmek

4. DERSİN İŞLENİŞİ : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR
ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR
DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR
SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR

5. ÖĞRETMEN : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR

6. KAYNAK : COMMUNICATION
SKY TALK

7. DİĞER HUSUSLAR : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.

9. DEĞERLENDİRME : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

25) How do you want taxi instructions after landing?

26) What is missed approach?

27) What's a diversion?

DERS PLANI

- 1. DERSİN ADI** : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ
- 2. KONU** : Radar Phraseology
- 3. SÜRE** : 6*50 dk.
- 4. DERSİN HEDEFİ** : Radar Phraseology” bilgisini kavramak
- 5. HEDEF DAVRANIŞLAR:**
- 10.1 Identification
 - 10.2 Provision of Service with Surveillance Radar
 - 10.3 Radar Vectoring to final Approach
 - 10.1 Loss of Communication- Aircraft Radio Failure kullanabilmek
- 6. DERSİN İŞLENİŞİ** : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR
ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR
DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR
SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR
- 7. ÖĞRETMEN** : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR
- 8. KAYNAK** : COMMUNICATION
SKY TALK
- 9. DİĞER HUSUSLAR** : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.
- 10. DEĞERLENDİRME** : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

28) What's radar vectoring?

29) How do you cope with loss of communication?

30) How do you give identification?

DERS PLANI

1. DERSİN ADI : İNGİLİZCE HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ

2. KONU : Taxi to Parking

3. SÜRE : 6*50 dk.

4. DERSİN HEDEFİ : "Taxi to Parking" bilgisini kavramak

5. HEDEF DAVRANIŞLAR:

11.1 Getting from The active to the ramp

11.2 Routine Taxi to parking

11.3 Non-routine Taxi to Parking

11.4 Authentic Calls kullanabilmek

6. DERSİN İŞLENİŞİ : KONU İÇİNDE GEÇEN HEDEF KELİMELER VE KISALTMALAR İŞLENİR
ÖĞRENCİLER VERİLEN DİLOGLARDA KELİMELERİ KULLANIR
DİNLEME ALIŞTIRMALARI YAPILIR
SON DERSTE KELİME TEKRARLARI YAPILIR

7. ÖĞRETMEN : ÖĞ.KD.YZB. ONUR CESUR

8. KAYNAK : COMMUNICATION
SKY TALK

9. DİĞER HUSUSLAR : KASETLER DERS SAATİNDEN ÖNCE SINIFTA HAZIR BULUNDURULACAKTIR.

10. DEĞERLENDİRME : LISTEN TO THE ATIS INFORMATION AND ANSWER THESE QUESTIONS :

31) What's active ramp?

32) How do you do routine parking?

33) What does clear fo active mean?

HEDEF KELİMELER LİSTESİ

Unit 1: Basic Operating Procedures

ATIS

copy

ceiling

visibility

obstruct

dew point

velocity

altimeter

density altitude

NOTAM

frequency

zulu time

initial contact

VFR

authentic

sequence

strategic

clear and a million

cloud cover

gusts

fog

haze

dissipated

strive for

distort

adverse

acknowledge

negative numbers

pertinent

solicit

Unit 2: Basic Operating Procedures 2

flight

clearance

clear

clearance on request

clearance limit

cleared as filed

radar vector

squawk

expect

maintain

readback

shorthand

facilitate
mnemonic device
log
mock-up
transponder beacon
line up
start-up
taxiway
vacate
trench

Unit 3: Aerodrome Information

turning
on your right/left
yield/ give way
follow
straight ahead
intersection
in front of you
turn off
approaching
overtake
progressive taxi
proceed

taxi
pertain
to be predicated on
clarification

mandatory
hold short of
proceed
work in progress
midpoint
partly covered
braking action poor
unserviceable
standing water/ water patches
shingle
flock of birds
SIGMET
VOLMET
earth tremor
windshear
severe icing
CB

unforeseen
foreign object damage (FOD)

PC. VERBODEN TOEGANG
INFORMATIE WET 1991

dodge
 debris
 eyeball to eyeball (with)
 haul off
 pokey
 sauce
 ponder
 sweep
 coyote
 dump on

Unit 4: Surface Movement and Take-off

box
 readability
 SID
 endurance
 flight time
 pushback
 slot-time
 breakdown
 request taxi
 holding point or bay
 detailed taxi instructions
 expedite
 active runway
 confirm
 pending further instructions
 wake turbulence
 guard frequency/ guard channel
 precaution (against)
 takeoff roll
 field of vision
 disambiguate
 homophone
 amended
 gamut of possibilities
 abort (takeoff)
 hand off
 switch/ switching
 subsequent
 hold position
 hold short of runway
 taxi into position and hold
 hold in position
 cleared for takeoff

Unit 5: Departing Flights

airborne

continue on
cruising level
identified
intercept a radial
direct to
further climb

radar
discrete frequency
radar approach control facility
radius

intermediary
confliction
uneventful
initiate
point-to-point flights
radar display
radar plot
ident

squawk standby
traverse
verification
handoff

Unit 6 : En Route Instructions

climb
descend
when ready
unable to comply
request vectors
clear of traffic
resume
indication of weather
take you well clear
slow/ fast moving
closing
overtaking

ARTCC
center
sector
altitude block
turbulence
inclement weather
vector

clock positions
closing
converging
diverge

inbound
 outbound
 same X opposite direction
 parallel
 crossing
 azimuth
 traffic in sight

Unit 7: En Route Instructions 2

omit position reports
 estimating
 octa
 in haze
 fog patches
 request off frequency
 monitor guard
 frequency change approved
 report back up
 honor a request
 enroute descent
 penetration
 steep
 at altitude
 at pilot's discretion

Unit 8: Approach/ Zone Control- VFR Flights

joining instructions
 number 2 in traffic
 circuit height
 report downwind
 turning base
 aerodrome in sight
 turning final
 long final
 circle the aerodrome
 orbit
 leg

final approach
 glide path
 on course
 well
 slightly
 drift
 hold

Unit 9: Approach and Landing Instructions - IFR Flights

ILGS approach
wind variable
transition level
transition altitude

GMT
GCA (Ground Controlled Approach)
ASR (Airport Surveillance radar)
PAR (Precision Approach Radar)
Radar vector
final controller
MDA (Minimum Descent Altitude)
in a running fashion
missed approach
threshold
rollout
down leg
base leg
cross leg

Unit 10: Radar Phraseology

ILS
be established on the localiser
outer marker
range
reduce your speed
fully established
landing-time
expedit vacating runway
green lights
backtrack
apron management service
go around
missed approach
divert

Unit 11: Taxi to Parking

observed
outside radar cover
SRA (Surveillance Radar Approach)
terminate
OCH (Obstacle Clearance Height)
minima
equipment failure
OCA (Obstacle Clearance Altitude)
wheels down
track

approach completed
centreline

active runway
landing roll
clear of the active
transient parking

Unit 12: Distress and Urgency Messages

MAYDAY

port
starboard
ditching
report status
extinguish a fire
cancel a distress call
shutdown
alert

emergency services

carburetor icing

airframe icing

lose control of pitch

rating

cold front

ice on the ground

ice on the wing

ice on the fuselage

ice on the tail

ice on the engine

ice on the landing gear

ice on the runway

ice on the taxiway

ice on the apron

ice on the terminal

ice on the baggage claim

ice on the car rental

ice on the parking lot

ice on the road

ice on the sidewalk

ice on the street

ice on the highway

ice on the bridge

ice on the overpass

ice on the underpass

ice on the tunnel

ice on the viaduct

ice on the trestle

ice on the culvert

ice on the drainage ditch

ice on the storm drain

ice on the sewer

ice on the water main

ice on the gas line

ice on the electric line

HAVA TRAFİK TERMİNOLOJİSİ VE FREZYOLOJİSİ VERİ ANALİZİ					
KONTROL GRUBU			DENEY GRUBU		
DENEK NO	ÖNTEST	SONTEST	DENEK NO	ÖNTEST	SONTEST
1275	40	92	1410	20	96
1276	26	76	1411	48	98
1277	30	86	1412	48	98
1278	68	86	1413	42	98
1279	30	84	1414	54	92
1280	54	94	1415	22	98
1281	30	82	1416	22	80
1282	18	48	1417	58	98
1283	42	88	1418	40	98
1284	6	78	1419	24	94
1285	30	86	1420	16	84
1286	8	80	1421	38	88
1287	28	90	1422	6	72
1288	28	76	1423	48	98
1289	30	86	1424	12	72
1290	54	94	1425	42	82
1291	40	84	1426	44	96
1292	44	90	1427	46	92
1293	48	80	1428	24	90
1294	40	84	1429	40	92
1295	22	88	1430	34	96
1296	12	68	1431	44	84
1297	12	48	1432	26	60
1298	40	92	1433	24	76
1299	32	94	1434	42	100
1300	62	90	1435	62	100
1301	56	90	1436	60	94
1302	10	88	1437	24	76
1303	42	84	1438	30	88
1304	14	56	1439	36	94

ÖZGEÇMİŞ

Doğum tarihi 20.10.1966

Doğum Yeri İstanbul

Lise 1980-1984 Kuleli Askeri Lisesi

Lisans 1984-1988 ODTÜ Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği Bölümü

Çalıştığı Kurumlar

1988-1995 Maltepe Askeri Lisesi, İzmir

1995-Devam ediyor K. K. Lisan Okulu İngilizce Öğretim Elemanı