

SÖZEL BELLEK VE HATIRLAMA

F. Özden Ekmekçi

Tanım

Bellek ve hatırlama konusunda yapılan birçok araştırmalara rağmen 'bellek' sözcüğünü tanımlamak çok zordur. Bellek kişilerin görüş açısına göre ayrı anlamlara gelmektedir. Çoğumuz belleği deneyimlerimizin devamlı olarak kayda alınması olarak algılarız. Bu tanıma göre, hiçbirşeyin kaybolmadığı, duyulan, görülen ve yapılan herşeyin devamlı olarak beynimizde depolandığı inancındayızdır. Bir olayı hatırlarken, onu tekrar yaşar gibi oluruz hatta o olayla ilgili çok anlamsız gibi görünen ayrıntıların bile hâlâ canlılığını koruduğunu görürüz. Bir deneyde, hipnotizma altında olan bir kişinin çocukluğunda yaşadığı bir durumu aynı canlılığıyla hissedebildiği öne sürülmektedir.

Bazı psikologlar ise, herşeyi hatırlamamıza olanak olmadığını, hipnotizmanın ancak baskı altına alınmış izlenimleri yüzeye çıkardığını savunmaktadırlar.

Penfield ve Roberts (1959: 50) beynine elektriklerle uyarma yaptıkları bir hastanın eski günlerdeki deneyimlerinin depreştiğini gözlemlemişlerdir. Hasta, "Evet doktor, şimdi bazı kimselerin gülüşlerini duyuyorum. Bunlar benim Güney Afrika'daki arkadaşlarım" diye heyecanlı bir tonda duyduklarını iletmiştir.

Campbell ve Schuman (1981) Reift ve Scheerer'e (1959) ait bir çalışmadan söz etmektedirler. Lise öğrenimi sırasında Latince şampiyonu olan fakat daha sonra Latinceyi tamamen unutan 26 yaşındaki bir hanımın hipnotizma anında tekrar Latince çekimlerini hatırladığı belirtilmektedirler.

Görüldüğü gibi bellekle ilgili çalışmalar sadece şekil ve olayların ezberlenmesi gibi olgularla kısıtlı değildir. Yapılan diğer çalışmalar ise konuştuğumuz dille ilgili olarak bildiğimiz herşeyin nasıl özümlelenip gerektiği an kullanılmak üzere nasıl depolandığı konularını içermektedir.

Sözel bellekle ilgili deneyimlerin en yaygın türleri

Stevick (1976) sözel bellek ile ilgili bilgilerin üç tür deneye bağlı olarak elde edildiğini belirtmektedir. Birinci tür deneyde, denekten birbiriyle ilgili iki öge arasındaki ilgiyi göz önünde tutması ve anımsamayı bu yolda yapması istenir. Böylece, kendine öğelerden biri söylendiğinde diğerini bulması beklenir. (İngilizce bir sözcüğün Türkçe karşılığını hatırlayabilmesi gibi). Bu tür yöntemin, yabancı dilde sözcük öğrenmeye doğrudan katkısı olduğu söylenmektedir.

İkinci tür deneyde deneğe kendi dilinde liste halinde sözcükler verilmekte ve bu

sözcüklerin herhangi bir sırayla hazırlaması istenmektedir. Bu deneyin amacı kişilerin bilgi depolarında ne tür yola başvurduklarını görmektir.

Üçüncü tür deneyde deneye bütün bir olgunun küçük bir kısmı verilir ve tüm olgunun ne olduğu sorulur. Örneğin, bir şarkının kısa bir bölümünü dinleyen kişiden o şarkının adını anımsaması istenir.

Bu tür deneyler sonucunda tahmin olasılığı fazlalaştıkça anımsama oranının fazlalaştığı, verilen liste uzadıkça hatırlama oranının da azaldığı izlenmiştir. Sözcükler anlamlı bir dizge içinde olunca daha kolay hatırlanmaktadır. Örneğin, tümce içinde hatta paragraf içinde kullanılan sözcük kümelerinin (A) hatırlanması hiçbir anlam ve yapı dizgesine uymayan sözcüklerin (B) hatırlanmasından çok daha kolay olduğu söylenilebilir.

A. Dün okula gitmeden önce kitapçıya uğrayarak kendime bir sözlük aldım

B. Sözlük dün önce kitapçı kendime okula aldım bir uğrayarak gitmeden.

C. Dün tavaya gittim bir kitap boğdum ve masayı dövdüm.

Yapılan araştırmalar anlamsız biçimde dizilen sözcüklerin (C) anlamlı biçimde dizilenler kadar kolaylıkla hatırlanabildiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, hatırlama konusunda önemli olan sözcüklerin anlamlı veya anlamsız dizilmiş olmaları değil, daha önceki öğrenim deneylerimize ters düşüp düşmemesidir. B grubundaki sözcüklerin herbirinin bir anlamı vardır, fakat bunlar öğrenilen dil kurallarına göre dizilmemişlerdir. Bu nedenle de bu sözcüklerin anımsanması zor olmaktadır. Öte yandan anlam açısından saçma olan bilgiler (C) öğrenilen kurallar çerçevesindeki bir dizgi ile verildiğinden hatırlanması B grubundakilere göre daha kolay olmaktadır.

Sözcüklerin bellekte gruplandırılması

Belleğimizdeki sözcükler belirli çerçevelerde gruplanmışlardır. Bilinçaltı yaptığımız bu gruplandırma anımsamamızı kolaylaştırır. Burada üç tür gruplandırma söz konusudur. Birinci tür gruplandırma sözcüğün yapısal niteliğine göre yapılır. Öğrenilen sözcükler yerine göre adlar, adıklar, eylemler, edatlar gibi değişik gruplara ayrılabilir. Dil sorunu olan hastalar daha çok ad ve daha az eylem sözcükleri hatırlayabilmektedir.

Sözcük çağırışım çalışmalarında Luria ve Tsvetkova (1968) afazilerin eylem sözcüklerden çok, ad ve sıfatları daha fazla hatırladıklarının belirtmektedirler. Bu tür hastalar verilen bir sözcüğü ad olarak kullanmayı yeğlemektedirler. Sözcük o dilde eylem olsa bile ona yakın bir ad sözcüğü uydurmaktadırlar. Örneğin, Whitaker (1975) "read" (oku-eylem) sözcüğünü verdiği halde afazi geçirmiş kişi, sözcüğü ad olarak algılamış ve 'a read' biçiminde bir ad türetme yoluna gitmiştir.

Çağırışım, yapısal gruplandırma çerçevesinde olduğu gibi konu açısından da yapılmaktadır. Örneğin, "el" sözcüğü işitildiğinde kişiler daha çok vücudun diğer organlarını hatırlamaktadırlar. İkinci türdeki bu gruplandırmalar, yenilecek şeyler, insanlar, hayvanlar, bitkiler gibi konularda olabilir..

Üçüncü tür sözcük gruplandırılması da fonolojik yapıya dayalı olarak aynı sesle başlayan, veya aynı sesle biten sözcükler olarak kendini göstermektedirler (Baker 1974).

Etkin ve etkin olmayan sözcükler

Sözcük dağarcığımızı ele aldığımızda bunun iki tür olduğunu görürüz. Bir grup sözcükler vardır ki bunları öğrenmişizdir ve gerektiğinde de rahatça hatırlayıp kullanırız. Bu tür sözcükler bizim etkin sözcük dağarcığımızı oluşturmaktadır. Bir de pasif sözcük dağarcığımız vardır ki buradaki sözcükleri yazılı metinde okuduğumuz veya konuşma anında duyduğumuzda ancak onlara anlam verebilmekteyiz. Bu nedenle de bu tür sözcükleri günlük konuşmalarımızda hatırlayıp kullanamamaktayız. Bu sözcükler belleğimizde anlatım sırasında kullanılacak kadar yer etmemiştir. Ancak belirli bir bağlam içinde kullanıldığında bu sözcüklerin anlamını farkedebiliriz. Pasif sözcük dağarcığındaki bir sözcük tek başına verilip anlamını belirten değişik seçenekler belirtildiğinde kişi verilen sözcüğün anlamını açıklayan seçeneği seçebilir. Bu tür bir bellek etkinliği tam hatırlamaktan çok tanımak, seçmek ve sezinlemek yönündedir.

Dil yapısının öğrenim süresinde sözel belleğe etkisi

Dil öğreniminde sözcük ve takı öğrenim sırası ve süreci dilin yapısına ve öğrenenin benimsediği öğrenim stratejilerine bağlıdır. İngilizce'de sözcüklerin yapısal görevleri tümce içindeki sıralamaları ile belirlendiğinden, eylemden önce gelen ad, eylemi gerçekleştirdiğini veya eylemle ilgilendiğini, eylemden sonra gelen ad ise eylemden etkilendiği vurgulanır. Bu nedenle, İngilizce'yi anadili olarak öğrenen çocuklar dildeki takıları fazla önemsemeden sözcük dağarcıklarını geliştirirler ve bu sözcüklerin tümce içindeki dizimini öğrenerek meramlarını bu dizge kuralları içinde ifade etmeyi yeğlerler. Türk çocukları ise, anadillerinde takıların anlam belirtmede büyük rolü olduğunu hemen farkederek ilkönce takıların sözcüklere doğru biçimde eklenmesini öğrenirler. Bundan sonra takı almış bu sözcükleri tümce içinde rahatça kullanırlar.

Zaman açısından değişen bellek genişliği

Değişik bellek genişlikleri olan bireyler olduğu gibi, değişik düzeyde bellek genişliği gerektiren işler de vardır. Bir arkadaşın telefon numarasını telefon rehberinde bulur, aklımızda tutar ve hemen o numarayı çeviririz. Kısa süreli bellek genişliği gerektiren bu işi başarıyla yaparız, fakat aynı numarayı on gün veya bir ay sonra tekrar hatırlamamız imkansızdır. Ancak, o numarayı defterimize yazıp ve bir kaç kez defterimizden bakarak bu numarayı çevirirsek o zaman belleğimizde yer etme olasılığı fazlalaşır. Çünkü o bilgi artık uzun süreli belleğimize girmiştir.

Elde edilen bilgi, ilk anda algılama yoluyla kısa süreli olarak belleğe girmekte ve üstünde durulmayınca kısa zamanda bellekten çıkmaktadır. Eğer algılanan bilgi kişi tarafından sık tekrarlanır ve bellekte iyice yer ederek kullanılırsa uzun süreli bellek ünitesine geçmektedir. Tekrarlanma ve kullanma olayı durunca bilginin uzun süreli bellekten silinme olanağı artmaktadır. Abbot (1981) bu işlemi şematik olarak öz bir biçimde de vermiştir. (Şekil 3).

	Kısa Süreçli Bellek	Uzun Süreçli Bellek
I		
	Tekrarlama	
Ç		Anımsamak için Yöntemler
E	Anlamak için kullanılan	
Girdi	Yöntemler	
R		
I		
	Bellekten	
K	Çıkma	

(Abbot ve ark. 1981: 21)

İşitilenin bellekte kalması konusunda Sachs (1967) çok ilginç bir deney yapmıştır. Deneklere birbirine benzer 28 metin okunmuş ve her metinden sonra hazırlama konusunu değerlendirmek üzere bir tümce verilmiştir. Bu tümce ya okunan metindeki aynıdır veya anlam ya da yapı bakımından ayrılım göstermektedir. Bu değerlendirme tümcesi esas metin okunduktan sonra üç ayrı aralıkla verilmiştir. İlk kez, hiç ara verilmeden; ikinci kez, metin okunduktan 27 saniye sonra; üçüncü kez ise 46 saniye sonra değerlendirme tümcesi okunmuştur. Metnin hemen arkasından okunan tümcelerin esas metine göre yapı ve anlam değişikliğini denekler hemen farketmişlerdir. Tümce metinden 27 saniye sonra verildiğinde yapısal değişikliği farketmeleri biraz şansa kalmıştır. Tümcenin anlamını ise 46 saniye sonra bile hatırlayabilmişlerdir.

Mc Donough'un da (1986) belirttiği gibi kısa süreçli bellek yeteneğimizin kapasitesi küçüktür. Bilgi ancak kısa bir süre bu bellekte kalır ve bilgi kapsamı uzadıkça unutma ve yanlış yapma olasılığı fazlalaşır. Miller (1956) kısa süreçli bellek yeteneğimizin yaklaşık bağımsız yedi olguyla sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu olgu, bir harf (a), bir rakam (b), bir şekil (c), bir hece (d), veya bir sözcük (e) olabilir.

a) B, T, F, K, Ç, Ü, Y

b) 6 8 3 7 5 4 1

c) \triangle O \square L \otimes \otimes \square

d) pa, id, eg, ke, vü, zo, ıb

e) bebek, kapı, şehir, cam, et, çiçek, elbise

Sözel belleğin durağan ve dinamik özellikleri

Stevick (1976) anımsama işleminin durağan (static) ve dinamik yönlerini ele almakta ve sözel belleğin durağan yönlerini beş ana noktada toplamaktadır.

A. Sözel belleğin durağan özellikleri

1. Bağlam dışı olguları bellekte tutma

Yapılan deneyler, ilk defa duyduğumuz bir bilgiyi belleğimizde ancak 20 saniye tutabildiğimizi göstermektedir. Elde edilen bu sonuç öğretmenlere dil öğretimi konusunda yardımcı olabilir. Şöyleki, öğrencilerden ilk defa duydukları bir olguyu hatırlamaları beklenmemelidir. Hatırlamaları isteniyorsa, bu olgu öğrenciye sık sık değişik ortamlarda sunulmalı ve olgunun kullanım alanının artırılması sağlanmalıdır.

Bu konu ile ilgili ikinci önemli bir nokta da öğrencilerin kısa süreçli belleklerinden yararlanmalarına yardımcı olmaktır. Söyleneni duyup anlamadıklarını belirten ve bu yüzden telaşlanan öğrencilere böyle anlarda paniğe kapılmamalarını bildirmek gerekir. Zira, öğrenci anlamadı diye telaşlandığı sırada, hemen belleğine başvurduğunda, işitilen sözlerin hala belleğinde kayıtlı olduğunu farkedecek ve duymadığını sandığı sözleri kısa-süreçli belleğinden hemen algılama fırsatı bulacaktır.

2. Olgular arasındaki bağlantıları bellekte tutma

Yapılan bir deneyde (Reber 1967) deneklere 6-8 harften oluşan tümceler öğretilmiştir. Bu tümcelerde bilhassa P, S, T, V, X harflerinin tümcedeki kaynaşım kuralları göz önünde tutulmuştur. Deney grubundaki kişilere bu harflerin kaynaşımı belirli kurallar çerçevesinde verilmiş, kontrol grubundakilere ise hiçbir kural sıralaması uygulanmamıştır. Deney sonucu, deney grubundakilerin harflerin tümce içindeki gruplaşma / kaynaşma kurallarını daha kolay farkedip, kullanım sırasında daha az yanlış yaptıkları ortaya çıkmıştır.

3. Gruplandırma yaparak bellekte tutma

Eğer öğrenilmesi gereken olgular kendi aralarında gramer veya anlam açısından gruplandırılarak öğrenilirse, hazırlama şansı daha fazla olmaktadır. Simon'un (1974) yaptığı bir deneyde, deneklerden satranç taşlarının tahtadaki diziliş biçimine 5-10 saniye bakmaları sonra da hatırladıkları kadarıyla bu taşları tahtaya yerleştirmeleri istenmektedir. Taşlar gelişigüzel dizildiği zamanlar, denekler 20-25 taştan ancak altısının yerini hatırlayıp doğru olarak yerleştirebilmektedirler. Buna karşın, eğer taşlar oyuna bağlı olarak belirli bir sistem içinde satranç tahtasına yerleştirilmişse, o zaman taşların dizilişini hatırlamada denekler zorluk çekmemekte ve genelde hiç yanlış yapmadan taşları yerleştirmektedirler.

4. Yeni bilgiyi bilinen yakın olgularda bağdaştırarak bellekte tutma

Yabancı dilde öğrenilen bir sözcüğü, ya o dilde yahut anadilindeki bir sözcük veya sözcük grubu ile bağdaştırarak öğrenip hatırlama yolu oldukça yaygın bir tekniktir. Örneğin, Türkçe öğrenmeye çalışan bir Amerikalı, "Nasılsınız?" sözcüğünü, kendi dilindeki "nasal sinus" sözleri arasında bir ses bağlantısı kurarak hatırlamayı başarmıştır. Sözcükler arasında aynı dilde de bağıntı kurulabilir. Örneğin, İngilizcede bitişim

anlamına gelen "agglutination" sözcüğü "glu" (zamk) sözcüğü ile bağdaştırıyor. Eklerin birbirine zamklaşma olgusunu düşünerek bu uzun, ve söylenmesi zor sözcüğü hatırlama işlemi böylece kolaylaştırılmış olur.

5. Kişisel düzenleme yoluyla bellekte tutma

Kısa süreçli bellekten yararlanılarak okunan veya dinlenen bilgileri hatırlatacak anahtar sözcükler not edildiğinde bu sözcüklerin daha sonra metnin tümünü hatırlatmada yardımcı olduğu gözlenir. Bu nedendir ki, derste not tutarken söylenenin harfi harfine yazılması yerine, dinleme sonucu kısa-süreçli bellekten yararlanarak konuşmanın ana temasını veren sözcüklerin belirli bir düzen içinde yazılması gerekmektedir. Bu anahtar sözcükler daha sonra kişiye metnin içeriğini hatırlatmada yardımcı olur.

Bu konuyla ilgili başka bir örnek liste biçiminde verilen sözcükleri bellekte tutmak yolunda gösterilen kişisel çabaları içermektedir. Kişilere "Armut, Adana, Selvi, Çınar, Elma, Amasya, Ankara, Muz, Çam" gibi sözcükler verilir ve bunlardan hatırladıkları kadarını yazmaları istendiğinde, bireyler bu listedeki sözcükleri meyva, şehir, ağaç adları gibi gruplandırmaya giderlerse, sözcükleri hatırlamaları kolaylaşabilir. Listedeki sözcükleri söylediği sırayla hatırlamaya çalıştıklarında kendilerinden belirli bir düzen getirmediklerinden, fazla başarılı olmayabilirler.

B. Sözel belleğin dinamik özellikleri

Stevick hatırlamanın üretimsel bir işlem olduğunu vurgulamakta ve bununla ilgili olarak Allport ve Postman'ın (1947) bir deneyinden söz etmektedir. İçinde birçok kişinin bulunduğu bir metronun resmi tek bir kişiye gösterilmiş ve kaldırılmıştır. Resmi gören kişi, diğer bir arkadaşına resimde gördüklerini aktarmış. Resim yoluyla bilgiyi alan, diğer bir arkadaşına aktarmıştır. Bu şekilde hikaye bir bireyden öbürüne aktarılırken devamlı değişiklik ve yeniliklere uğramıştır. Bu değişikliğe neden de aktaran kişinin duyduklarını kendi deneyim ve kültürüyle bağdaştırarak bütünleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Anımsamanın bu yönünde, kişi duyduklarını deneyimine bağlı olarak hayalinde genişletmekte ve yeni aktarılan resmin tanımında ürettiği bu olgulardan yararlanmaktadır.

Bu konuda dil öğreniminden örnekler vermek mümkündür. Gramer açısından sözleri düzeltilen bir çocuk, eğer o dilin kurallarını henüz özümsememiş ise, yine kendi geliştirdiği dil kurallarına baş vuracak ve tümceyi kendi bildiği özel kurallar çerçevesinde düzeltmeye çalışacaktır. Tümceyi düzenlemesine yardımcı olan kuralı daha evvelden özümsemediği için belleğini yokladığında o konuda kendine yardımcı olacak bir kuralla karşılaşmaz ve bu nedenle de tümceyi doğru şekliyle tekrarlayamaz. Dil edinimi konusunda Mc Neil'in (1966) verdiği bu örnekte, 'nobody' sözcüğünün olumsuzluk belirttiğini bilmeyen çocuk annesinin ısrarına rağmen 'nobody' sözcüğü ile gereksiz ikinci bir olumsuzluk bildiren sözcüğü (not) kullanmaktadır. "Nobody doesn't like me" tümcesi güzel bir örnek olmuştur.

İkinci bir örnek vermek gerekirse, yabancı bir kişinin adını, eğer o dilin yazım kurallarını bilmiyorsak, yazmakta güçlük çekeriz ve genelde onu kendi dil kurallarımıza uygun olarak yazmayı, hatta kopya çekerken bile kendi kurallarımızı uygularız. Burada

kendi soyadımı örnek olarak vermek istiyorum. Bir Türk "Ekmekci" sözcüğündeki ikinci /k/ sesinin ikinci hecenin bir parçası olduğunu bildiği halde bir yabancı, özellikle anadili İngilizce olanlar, bu ikinci k harfini ikinci hece yerine son hecenin bir parçası olarak düşünmektedir ve o dilde kc sessiz birleşimi olmadığından bu sessizlerin yerini değiştirerek ismimi 'Ekmecki' olarak yazmaktadırlar. Görüldüğü gibi bu tür yanlışlık yeni bilgiyi depolama ve hatırlama sırasında kişilerin kendi dil kurallarının etkisi altında kalmalarından kaynaklanmaktadır.

Verilen bu örnekler bize sözel bellekle ilgili olarak anımsama (recall) ve ayırtetme (recognition) işlemlerinin birbirinden ayrı olduğunu göstermektedir. Bir nesneyi veya kişiyi daha önceden görüp görmediğimizi belirtmemiz kolay olmasına karşın gördüklerimizi hatırlayıp tek tek belirtmemiz daha çapraşık bir işlem gerektirdiğinden, daha zordur.

Sözel belleğin dinamik özelliğinin olduğu, öğrenimle hatırlama arasındaki bağılılığı vurgulayan deneylerde de ortaya çıkmıştır. Şöyleki, öğrenim sırasında bilinçli etkinliklerde bulunanlar öğrendiklerini daha rahat ve kolay hatırlayabilmektedirler.

Seri olarak yapılan deneylerde yabancı dil öğrenen kişilere üç sözcük (ad olarak) bir arada verilmiş ve deneklerin herbirinden bir sözcükleri ya yüksek sesle okumaları, ya sözcüklerin içindeki harfleri saymaları veya her sözcüğü anlam yönünden sınıflandırmaları istenmiş. Bunlara 3 ve 6 saniye, ve dikkatlerini dağıtacak bir olay yaratıp 24 saniye sonra sözcükleri hatırlayıp hatırlamadıkları sorulmuş. Sözcükleri üç ve altı saniye sonra (Bu süre kısa süreli bellek yeteneğine girmektedir) hatırlamaları istenen, sesli olarak okuma görevi verilenler daha iyi anımsama imkanı bulmuşlardır. buna karşın, okuma görevi verilen bu deneklerden araya giren dikkat dağıtıcı etkinlikten sonra 24'üncü saniyede bu sözcükleri hatırlamaları istendiğinde, hatırlama düzeyleri diğer denekteki gruptaki denekler kadar düşük olmuştur.

Aynı deneyin ikinci aşamasında deneklerden bir kısmına verilen sözcükleri tümce içinde kullanmaları istenmiş fakat bu tür bir etkinliğin hatırlamaya yardımcı olduğunu kanıtlayacak kesin bir sonuç alınamamıştır. Yalnız, deneklerden, verilen sözcüklerin üçünü de tek bir tümcede kullanmaları istendiğinde hatırlama oranı önceki deneylere göre 2 veya 3 katı artmıştır (Kintsch ve arkadaşları 1971).

Bower ve Winzenz'in (1970) yaptıkları deneyde dört ayrı gruptan oluşan deneklere birbirleriyle anlam açısından ilgili olmayan iki sözcük (ad olarak verilmiş ve bu sözcükleri, verilen ayrı yöntemler çerçevesinde 5 saniyede öğrenmeleri istenmiştir.

Birinci gruptakiler sözcükleri sessiz olarak kafalarında tekrarlamış, ikinci gruptakiler her iki sözcüğü içeren tümceyi sesli olarak okumuş; üçüncü gruptakiler bu sözcükleri ayrı tümcelerde kullanmış ve bu tümceleri sesli olarak iletmişler. Son gruptakilerden ise bu iki sözcüğün göstergelediği nesnelere birbiriyle olan ilişkisini düşünerek bunlarla ilgili kafalarında bir imaj yaratmaları istenmiştir.

Bu dört gruptaki denekler yaptıkları bilişsel etkinlikler düzeyinde değişik anımsama gücüne sahip olmuşlardır. Sırasıyla, her bir grup bir önceki gruba göre daha başarılı olmuştur.

Bu da gösteriyor ki, öğrenme aşamasında bilişsel etkinlik ne kadar üst düzeyde olursa, hatırlama oranı o kadar yüksek olmaktadır. Sadece sözcükleri tekrarlamak veya tümceleri okumanın öğrenime bir katkısı olmamakta ve bu tür etkinlikler hatırlama açısından yarar

sağlamamaktadır. Hatırlamayı kolaylaştırmak için öğrenilmesi istenilen konuda etkin bir araştırma yapılması ve o konunun açıklığa kavuşturulması ve yaşam içindeki yerinin bulunması gerekir.

Mc Donough (1986) sözel bellekle ilgili araştırmaları sonucu anımsamayı etkileyen üç grup ayırından söz etmektedir. Bu ayrımlarla ilgili bilgiler bir yerde sözel bellek ve hatırlama konusunu açık bir şekilde özetleyici niteliktedir. Birincisi zaman ayırımıdır. Duyduğumuz veya okuduğumuzu hemen aktarmakta zorluk çekmediğimiz halde, edindiğimiz bu bilgiyi zaman geçince aynı açıklıkla hatırlamamız imkansızlaşmaktadır.

İkincisi ise, işlem ayırımıdır. Bilginin belleğe giriş işlemine bağlı olarak bellekte kalma süresi ve biçimi de değişmektedir. Hatırlamayı etkileyen işlemlerden bazıları şunlardır:

1. Verilen bilgi, hangi düzeyde (ses, hece, sözcük tümce) olursa olsun, sayısı yediyi aşınca hatırlamak zorlaşır.

2. Verilen bilgiler arasında gerçek veya hayali bir ilişki kurulduğunda hatırlamak kolay olmaktadır. Bu ilişki, ses, yapı veya anlam bağıntıları olabilir.

3. Bilginin bellekte kalması kişinin o bilgiyi duyma veya okuma sıklığına bağlı olarak değişir. Sık duyduğumuz bilgiyi daha kolay hatırlarız.

4. Bilgiler, aralarında konularına göre gruplandırılarak verildiğinde daha iyi hatırlanır.

5. Daha önceden bellekte kodlanmış sözcükleri anımsamak daha kolaydır. İlk defa adını işittiğimiz bir sözcüğü ise bildiğimiz sözcüklere göre hatırlamamız zor olur. Örneğin, gül, karanfil, papatya, menekşe, sümbül, anamon, mine, kasımpatı diye sırayla söylenen çiçek adlarını tekrarlamak isteyen kişi, önce hiç anamon çiçeğini görmemiş ve adını duymamışsa, diğer çiçeklerin adını hatırlasa bile anamon adını hatırlamakta zorluk çekecektir.

6. Birbiriyle ilgisiz bilgileri anımsamak zordur. Bir öyküyü uzunluğuna rağmen rahatça hatırlamamıza neden, öyküdeki olguların birbiriyle ilgili olmasıdır. Yalnız, öyküyü aktarırken kişilerin daha önceki deneyimlerine bağlı olarak öykünün ayrıntıları üzerinde değişiklik yaptıkları görülmüştür. Anlatanın kişiliğine bağlı olarak öyküdeki olguların kısaltıldığı veya daha başka ayrıntılar eklenerek anlatıldığı görülmüştür.

Mc. Donough'un sözel bellekle ilgili sözünü ettiği üçüncü ayırım ise bilginin türü ve belleğe giriş biçimidir. Tulving (1972) episodik ve anlam belleklerinden bahsetmektedir. Episodik bellek bilginin kronolojik olarak zihinde saklanmasıdır. Anlam belleği ise dildeki sesleri, kuralları, sözcükleri ve anlamları algılayıp hatırlamamıza yarar. Önemli olan, bilgiyi verilen kodlar içinde değil, onu anlam belleğine aktararak anlamı saklamaktır. Bilgi, verilen kodlar içinde hatırlanırsa bu ezberleme olur. Bilgiyi özümsemek için ise, belleğimize bilgiyi kodlayan dilbilim kalıplarını değil de bu kalıpların içerdiği soyut anlamı aktarmamız gerekir. O zaman bilinçli bir öğrenim yapmış oluruz. Bu tür öğrenim sonucu bilgiler belleğimizde kalıcılığını korur.

Görüldüğü gibi, sözel bellek ve hatırlama konusunda yapılan birçok araştırmalara rağmen hatırlama işleminin tam olarak nasıl gerçekleştiği bilinmemektedir. Çünkü bu konu ile ilgili birçok çapraşık etkenler hatırlama işlemine olumlu veya olumsuz olarak katkıda bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbod, G. ve arkadaşları(1981). *The Teaching of English as an International Language*. London: Collins.
- Allport, G. W ve Postman L. (1947). *The Psychology of Rumor*. New York:Henry Hold ve Co.
- Baker, L. (1974)"The lexicon: some psycholinguistic evidence", *UCLA Working Papers in Phonetics*, 26.
- Bower, G.H. ve Winzenz, D. (1970)."Comparison of associative learning strategies". *Psychonomic Sciences* 20: 119-120.
- Campbell, R. Schumann, J. (1981). "Hypnosis as a tool in second language research."R. Anderson (ed.). *New Dimensions in Second Language Research*. Rowley, Mass. Newbury House, 80-91.
- Kintsch, W. E. J. Crothers, C.C. Jorgensen. (1971)."On the role of semantic processing in short-term retention". *Journal of Experimental Psychology*. 90: 96-101.
- Luria, A.R. ve Tsvetkova, D. (1968)."The mechanisms of dynamic aphasia" *Foundations of Language* 4, 296-307.
- Mc Donough, S.H.(1986). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen and Unwin.
- Mc Neil, D. (1966). "The creation of language by children. " J. Lynos and R. Wales(eds.) *Psycholinguistics Papers*. Edinburg University Press.
- Miller, G.A. (1956). "The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review*. Vol. 63: 81-97.
- Penfield, W. and Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, N.J.; Priceton University Press.
- Reiff, R. ve Scheever, M. (1959). *Memory and Hypnoses Egoression: Developmental Aspects of Congition Explored through Hypnosis*. International Universitics Press.
- Reber, A.S. (1967). "Implicit learning of artificial grammars". *VLVB* 6:855-863.
- Sachs, J.S. (1967). "Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse". *Perception and Psychophysics*. Vol. 2: 437-442.
- Simon, H.A. (1974). "How Big is a Chunk?" *Science* 183: 482-488.
- Stevick, E.W. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass:Newbury House Publishers.
- Tulving, E. (1972). "Episodic and semantic memory",E. Tulving ve W. Donaldson (eds.) *Organization of Memory*. New York: Academic Press.
- Whitaker, H. (1976). "A case of isolation of the language function". H. Whitaker ve H. Whitaker (eds.) *Studies in Neurolinguistics*, Vol 2, New York: Academic Press.