

YÖNTEMLE BİRLİKTE GÜDÜLEME VE COŞKU

İng. Ok. Seçil BÜKER

Yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntemler tartışma konusu olmayı sürdürüyor. Kuramsal düzeydeki araştırmalar uygulamaya yansıyor. Yoğun araştırmaların amacı en yetkin yöntemi bulmak. En yetkin yöntemin bulunmasıysa o denli kolay değil. Çeşitli okullar yöntem konusunda kendi düşüncelerini savunan makaleler, yapıtlar yayımlıyorlar. Davranışçı okul yanlıları dilin kullanılma sonucu elde edilen bir dizi alışkanlık olduğunu savlarken, akılcı okul yanlıları yaratıcılığa önem veriyor. Biz günümüzde üzerinde tartışmaların sürdüğü iki yöntemden öğrencileri güdüleyerek, en iyi biçimde nasıl yararlanabileceğimizi uygulamaya yönelik örneklerle göstermeye çalışacağız. Davranışçı okulu ya da akılcı okulu savunmak yerine her iki okulun yabancı dil öğretimine yansıyan yöntemlerinden elden geldiğince yararlanılması gerektiğine inanandanız.

Yabancı dil dersi verdiğim sürece derslikte uygulanan yöntem ne olursa olsun öğretimi etkileyen en önemli öğenin **coşku** ve **sevgi** olduğunu gözledim. Öğrenci derslikte sevdiği bir filmi izlercesine kendinden geçiyorsa, gözü saatte, öğretmenin ara vermesini beklemiyorsa hangi yöntem uygulanırsa uygulansın dersi öğrenecektir kanısındayız. En etkili, en geçerli olduğu düşünülen bir yöntem

dersliğin ortasında buz gibi duran, sevgiden, coşkudan yoksun bir öğretmenin uygulaması sonunda sonuç vermeyebilir. Bu sözlerle yöntemi yadsıdığımız gibi bir izlenim vermiş olmayalım. Öğretmenin tüm yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmesi dileğindedyiz. Ancak yöntemden de önemli olan ÖĞRETMEN. Coşkuyu yaratacak olan o. Onun tutumu o denli önemli ki, sanırız öğretmen tüm yöntemlerin üstünde. Richard A. Via (1972:4) «Öğrencileri sevmelisiniz ya da öğrettiğiniz konuyu sevmelisiniz, ancak her ikisini de severseniz en iyisini yapmış olursunuz,» diyor. Sevgi rasgele bir sözcük değil. Bir eğitim terimi. Öğrencileri, öğrettiğinizi sevmiyorsanız bırakın bu uğraşı. Öğrenimin gerçekleşmesi için öğrencinin dersi sevmesi gerek. Öğrenciye dersi sevdirecek olan da öğretmen. O nedeni ne olursa olsun ilgisizlikle savaşmalı, derslikte coşkuyu yaratmalıdır.

Kimi öğrenciler yabancı dilin gerekliliğine inanmış olarak, kimileri de zorunlu oldukları için dersliğe gelirler. Zorunlu oldukları için dersliğe gelenleri derse bağlamanın yolu onlara en yetkin dil izlencesini sunmaktır. En yetkin dil izlencesinde coşku vardır. O ders ilginçtir. Öğrenciye zorla bir şey öğretemeyiz, onun ilgisini çekmek zorundayız.

Biz her yöntem coşkuyla uygulanabilir diyoruz. Yirminci yüzyılın başlarında geleneksel dilbilgisi anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkan yapısalcılığın uygulamadaki uzantısı olan duyumcu-dil (audio-lingual) yöntemini ele alarak konuya yaklaşmak istiyoruz. Yapısalcılar dilin özünden çok biçimini betimlerler. Yapısalcı akımın önde gelen kuramcısı Bloomfield anlama dayalı betimlemeyi yadsır. Gözlemlerimize dayanarak vardığımız kanı şu: Öğrenci dersi sevse de, tüm ilgisini derse verse de anlamı düşündüğü için derslikteki etkinliği sürdüremediği gibi, tümceyi anlamadığından alıştırılmadan yarar sağlayamamaktadır. Örneğin, yüzey yapı bakımından benzer görünen şu tümcelerin anlamları değişiktir (Wardhaugh, 1975:12):

- (1) The boy is easy to please
- (2) The boy is eager to please
- (3) The boy is certain to please

«The boy» (2) ile (3)'te «please»in öznesiyken (1)'de değildir. (1)'in «erkek çocuğu hoşnut etmek kolaydır»; (2)'nin «erkek çocuk başkalarını hoşnut etmek için isteklidir»; (3)'ün ise «erkek

çocuğun başkalarını hoşnut edeceği kesindir» anlamını taşıdığını öğrenci çıkaramaz. Öğretmen anlam ayrımını göstermelidir. Değiştirme alıştırmaları (substitution drill) olarak sunulabilecek bu tümceler anlamadan yineleyen öğrenci bu uğraş sonunda ne elde edecektir? Bu gibi durumlarda öğrenciye derin yapıyla ilgili açıklama yapılmalıdır. Açıklamanın uzunluğu da çok önemlidir. Açıklama elden geldiğince kısa ve öz olmalıdır. Sürekli 'dil' hakkında konuşup 'dil'i öğretmeyen bir öğretici durumuna düşmemek için öğretmen kendini denetlemelidir.

Yapısalcı kurama dayanan davranışçılar öğretmenin benzetme ve yineleme yoluyla gerçekleşeceğini savlarlar. Skinner dil öğrenimini yeni alışkanlıklar edinme olarak tanımlar. Bu okul yıllarınca yineleme alışkanlığı oluşturur. Öykünme, alıştırma, pekiştirme yoluyla koşullanma ve alışkanlık oluşacağına inanan davranışçı okul yıllarını dil yetisini (competence) görmezlikten gelerek dil edimine (performance) önem vermişlerdir.

Duyumcu dil yöntemine uygun olarak düzenlenen değiştirme alıştırmalarından en iyi biçimde nasıl yararlanabiliriz? Bunu gözlemlerimize dayanarak göstermeye çalışacağız. Değiştirme alıştırmaları tüm öğrencilere yineletilirse derslikte boş oturan öğrenci kalmaz. Bir tek öğrenci yerine tüm öğrenciler derse katılır. Yalnız bu uygulama sonunda tüm öğrencilerin dersi öğrendiği kuşkulu. Bir kez öğrencinin akli yavuklusunda da olsa yinelemeyi sürdürebiliyor. Bu konuda düşüncesini sorduğum bir öğretici, dersin en çok bu bölümünü sevdiğini, dersten uzaklaşıp başka şeyler düşünebildiği için bu bölümü dinlendirici bulduğunu söyledi. «Mekanik» yineleme öğrencilerin ilgisini ders dışına çekebildiği gibi öğretmenin de ilgisini yok edebiliyor. Bu durumda ders kitabında bu tür alıştırma varsa, öğrencinin ilgisini çekecek biçimde yineletilmeli, öğrenci güdülenmelidir. Örneğin aşağıdaki değiştirme alıştırmasını yineletmek zorunda olduğumuzu varsayalım:

(4) I am reading

she is

he

Helen

we are

you

they

Bu alıştırmada «she», «he», «Helen» gibi özneler yerine öğrencilerin adları kullanılabilir. Kendi adını ya da arkadaşının adını duyan öğrenci irkilir. En azından derste olduğunu anımsar. Alıştırmayı bir süre öğretmenin ardından yineleyen öğrenciler yalnız bırakılır. Kitapların kapatıldığı denetlendikten sonra öğretmen yalnız ilk tümceyi yinelettirir, «Zeynep», «Mehmet», «Hasan» gibi özneleri vermeye başlar. Öğrenciler tümceleri kurmaya çalışırlar. Bu tür uygulamada düş kurmaya pek zaman bulamazlar. Bu arada yanlış yapanların sayısı az olmayacaktır. Tümceyi doğru söyleyenler kendileri hiç yanlış yapmamış gibi yanlış yapan arkadaşlarına gülerler. Bu tür uygulamada tekdüze yineleme yerine düşünmek, yaratmak zorunda kalırlar.

Yinelemeyi tekdüzelikten kurtarmak için görsel araçlardan yararlanmak da olası. Aşağıdaki gibi bir alıştırmada öğretmen tavuk, soğan, domates resmi bulabilir:

(5) I'd like a bowl of chicken soup, please

onion
tomato

Sözcükler yerine resimler gösterilir. Öğrencilerin kitap yerine resimlere bakması derse renk katacaktır.

Yineleme sürerken derste eğlence de yaratılabilir.

(6) Can they speak English?

she
he
we

Yukarıdaki alıştırma yineletilirken «they», «she» yerine, İngilizceyi anadili olarak konuşan, gençlerin bayıldığı Farrah Fawcett kournursa, öğrencilerin çok hoşlarına gider. Gülümsediklerini, coşku ve istekle tümceyi yinelediklerini göreceksiniz.

Davranışçı okul yanlılarının savunduğu gibi dil öğretiminde bir alışkanlıklar dizisi oluşturmak söz konusu ise, bu alışkanlığı -mekanik yinelemeler yaptırmak yerine- şarkılarla oluşturmak düşünülemez mi? Yaşamı boyunca «caddede giden adam babamdır» demiş olan öğrenciden «adam ki o caddede gidiyor, benim ba-

bamdır» demesini istiyoruz. «I, I who have nothing; I, I who have no one» dizeleriyle başlayan şarkıyı sanırım gençler bilirler. Bu şarkıyı derslikte söyletebileceğimiz, plak ya da kasetten dinletebileceğimiz gibi, onlardan yolda giderken bu şarkıyı mırıldanmalarını isteyebiliriz. Türk öğrenciler için güç bir konu olan ilgi önermeleri (relative clauses) Shirley Bassey ya da Tom Jones gibi şarkıcıların yardımıyla daha kolay öğretilbilir.

Duyumcu dil yönteminde tümcelerin doğru olmasına özen gösterilir de içeriğe aynı özen gösterilmez. Dilbilgisine uygun olan bu tümcelerin çoğu kez iletişim değeri olmadığını görüyoruz. Değiştirme alıştırmalarını hazırlayan kişi değiştirilecek en az iki üç sözcük bulmak zorundadır. Bu zorlama sonucu dili anadili olarak kullananların söylemedikleri yapay tümceler ortaya çıkar. Dilin temel işlevi iletişim olduğuna göre, kullanmayacağı tümceleri ezberlemek öğrenciye yarar sağlamayacaktır. Elimizdeki ders kitabı onuz edemeyeceğimiz kutsal bir kitap değildir. Öğrencilerin gerçek uyarı karşısında kullanamayacağı tümcelerin yer aldığı kitabın dışına çıkmak doğru bir tutumdur. Siz İngilizce konuşurken hiç «This is a book» demek gereğini duydunuz mu? Birçok ders kitabı buna benzer bir tümceyle başlıyor. Öğrenci, bilinçsiz de olsa, önseziyle öğretilenin işine yaramayacağını anlar. Dil kişiyle var olduğuna göre öğretim ve düş gücümüzü derse katmalıyız. «To be» eylemini kalem, defter, kitap gibi cansız varlıkları göstererek öğretmek yerine «Ali is from İzmir», «Hüseyin is from Gaziantep», «Is Nesrin from Ankara?» gibi onlarla doğrudan ilgili tümce ve sorularla öğretebiliriz. Söz konusu kişiler kendileri olduğundan bu tümcelerin iletişim değeri vardır, bundan dolayı öğretilmek isteneni çabucak öğrenirler.

Olumlu, olumsuz simple past tense öğretilirken her iki tür tümcede de «Ahmet went to Alanya», «Ahmet didn't go to Alanya» gibi aynı özneyi kullanmak tümcelerin iletişim değerini sıfıra indirir. Söz konusu olan aynı kişidir. Ahmet hem Alanya'ya gitmiş, hem gitmemiş olabilir mi? Alıştırma gerekli değişiklikler yapılarak doğal bir biçime sokulmalıdır. «Ahmet went to Alanya but his brother didn't go there» gibi. Doğal ve anlamlı olan bu alıştırmalar, Ahmet'in yapıp kardeşinin yapmadığı olaylar dizisiyle sürdürülebilir.

Gene aşağıdaki değiştirme alıştırmasında kişiler ve kent öğrencilere yabancıdır:

(7) Mr Williams drove to London

Helen
Miss Smith
Mary

Bu alıştırma «Hasan drove to Alanya» gibi yineletilirse gerçeklik kazanır. Yöresel adlar kullanmayı tümcenin iletişim değeri kazanması, öğrencinin ilgisini çekmesi açısından salık veririz.

Yetişkinlere sunulan alıştırmalarla öğrencilere sunulanlar değişik olmalıdır. Bu konuda Rainsbury (1975:80) aşağıdaki örnekleri verir:

(8) The teacher has an eraser

a book
a piece of chalk
need
the student

a piece of paper

Bu alıştırma yetişkinin ilgisini çekmeyebilir. Yetişkin kişiye işiyle ilgili sözcükleri içeren bir alıştırma sunmak daha iyi olur:

(9) The secretary has a notebook

a pen
a piece of paper
need
the typist

a typewriter

Yukarıdaki alıştırma yetişkinin uğraşı göz önünde tutularak değiştirilebilir:

(10) The mechanic has a screwdriver

a hammer
a pipe wrench
need
the foreman

a pair of pliers

Tümcenin iletişim değerinin yanında ekin (kültür) çatışmasına yol açmamasına da özen gösterilmelidir. Bir etyemezden «I ate a hamburger yesterday» ya da bir müslümandan «I always eat bacon at that restaurant» demesini bekleyemeyiz. Değişik toplumda değişik davranış biçimleri vardır. Dil toplumun dünyagörüşünü yansıtır. Bu nedenle ekin çatışması elden geldiğince yok edilmelidir.

Duyumcu dil yönteminde dilbilgisi öğretilmez. Öğrencilerin tümevarım yoluyla dilbilgisi öğreneceği varsayılır. Lakoff'un (1969: 295) verdiği aşağıdaki örnek tümceleri yineleyen bir öğrencinin, ilk tümcede «a» kullanılırken, ikincisinde neden «the» kullanıldığını çıkartabildiğini görmedim:

(11) Albert is a doctor in my neighborhood

(12) Albert is the doctor in my neighborhood

Konuşucunun «a» ya da «the» seçimi, onun duygularına, dünyagörüşüne, düşüncelerine dayanmaktadır. (11)'de konuşucu yakın çevresinde bir doktor bulunmasını doğal karşılamaktadır. Yakınında bir doktor bulunması konuşucu için gereklidir. (12)'de ise konuşucu için yakın çevresinde bir doktor bulunması rastlantısaldır. Öğrencinin yinelemeyle bu iki tümce arasında anlam ayrımı yapması olanaksızdır. Öğretmen benzer durumlar göstererek açıklama yapmalıdır. Kişinin anadilini ana babasından duyduklarını yineleyerek öğrendiğini varsaysak bile, ikinci dili öğrenirken özellikle yetişkinse anadilini ve onun kurallarını düşünmeden edemiyor. Bilinçsiz olarak, anlam ayrımlarını anlamadan tümceleri öğrenmeyi istemiyor. Öğrenci, Chomsky'nin adını duymamış da olsa, bir dildeki tüm tümceleri ezberleyebileceğine inanmıyor.

Akılcı yaklaşım yanlılarınca, sözlükten sözcük ezberleyip dil öğrenmeye kalkmak ne denli boşa çıkacak bir uğraşsa, hazırlanmış tümceleri ezberlemek de o denli boşa çıkacak bir çabadır. Kişi yaşamı boyunca kurabileceği olası tümcelerin tümünü ezberleyebilir mi? Yoksa bir dili bilmek o dilde yeni tümceler yaratabilme yeteneğini kazanmak mıdır? Chomsky «Dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil, yaratıcı bir süreçtir; kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, anlaksal etkinliğini yansıtır,» diyor (aktaran Kocaman, 1978b:93). Chomsky dildeki yaratıcılığa önem verir: Çocuk anadilinde daha önce duymadığı tümceleri anlayabiliyor ya da bunları kendisi üretebiliyor. Yetişkin gazete okurken çoğu

kez yaşamı boyunca hiç duymadığı sayısız tümceyle karşılaşiyor. O bunları anlamakla kalmıyor, dizgi yanlışlarını da ayırt edebiliyor (Chomsky, 1959:563). Öyleyse kişi her iki dili de öğrenirken daha önce edindiği verileri kıyaslayarak (compare data) genellemeye gidiyor. Artık söz konusu olan, kurala dayalı bir yaratıcılıktır.

Yaratıcılık için özgürlük gerekli. Anlıksal yöntemde (cognitive-code) öğrenciye özgürlük verilir. Doğal konuşmalar izlendiğinde söze yanlış başlama, kurallardan sapma, söz ortasında başka konuya atlama gibi durumların olduğu görülür (Chomsky, 1965:4). Anadilini konuşan kişi dili hiç yanlışsız kullanmadığına göre, öğrencilerimizden de yabancı dili en yetkin bir biçimde kullanmalarını bekleyemeyiz. Davranışçılar yanlış tümcenin yanlış alışkanlık oluşturacağına inandıklarından, öğrenciye özgürlük tanımıyorlardı. Oysa öğrenci yaratıcı olmalı, olanaklar ona başlangıçta verilmeli. Öğrenci dili kullanmalı. Bu açıklamadan yanlışların benimsenmesi gibi bir düşüncede olduğumuz sanılmasın. Yalnız dilbilgisine uygunluk tümcede iletişim değerinin var olduğunu göstermiyor. «Kabul edilebilirlik», «dilbilgisine uygunluk»la karıştırılmamalı. Kabul edilebilirlik dil edimine özgü, dilbilgisine uygunluk ise dil yetisine özgü birer kavram (Chomsky, 1965:11). Bir yabancıdan sigarasını yakmasını isteyen bir öğrenci «Do you have light?» ya da «Got a match?» demeyi akıl etmeyebilir. «Do you have fire?», «Do you have illumination?», «Are you a match's owner?» gibi iletişim değeri olmayan sorular üretebilir. Bu örnekleri veren Newmark (1966:214) dilbilgisi yapılarını çok iyi bilen, akıllı bir öğrenci bile iletişim değeri olmayan bu soruları üretebilir diyor. Anlıksal yöntemde iletişim işlevine, içeriğe önem verilir. Öğrenci de öğrendiği tümceyi ne zaman, nasıl, nerede kullanacağını bileceğinden derse ve dile ilgisi artar.

Dil dinleme ve yinelemeyle değil de, dinleme ve yapma yoluyla öğrenilir görüşü, derslikte anadili konuşma yasağını da kaldırdı. Anadilin aşırılığa kaçmamak koşuluyla kullanılabilmesine inananların sayısı arttı. Öğrencinin anadilinde yapılacak kısa açıklamalar zaman savurganlığını önler. Kimi zaman bir tek sözcüğün anadile başvurmadan açıklanması dakikalarca sürüyor.

Anlıksal yöntemde öğrenciden anlıksal yeteneklerini kullanarak bilinçli anlama ve düşünmeyi gerçekleştirmesini bekliyoruz.

Öğrenciler dili kullanırken sürekli yanıt veren kişi olmayacaklarına göre, onlara soru sorma olanağı verilmelidir. Parçayla ilgili sorularda onları yönlendirebilirsiniz. «Ayşe, ask Hasan where Peter went,» gibi. Böylece dolaylı anlatım (indirect speech) için hazırlanmış olurlar. Öğrenciler, parçayla ilgili sorular sorulurken özgür bırakılırlarsa, diledikleri ya da yapabilecekleri soruları sormayı yeğ tutarlar. Öğretmen yönlendirirse her tür soruyu yapmak için zorlanırlar.

Öğrencilere parçada geçen yeni sözcükleri içeren onlarla ilgili sorular sormanın ya da onlara sordurmanın iki yönlü yararı vardır. Öğrenci soru üretmek zorunda kalırken derslikte eğlence de yaratılmış olur. Arkadaşlarının küçük gizlerini bilen öğrenciler, birbirlerini güç durumda bırakacak sorular sorarlar. Dersin bu bölümünden çok hoşlanırlar. Parçada «westerns» sözcüğü geçiyorsa, öğrencilere «Do you like westerns?», «Have you ever seen macaroni westerns?», «Do you like Guiliano Gemmer?» gibi sorular sorulabilir ya da öğrenciler birbirlerine bu tür soruları sorabilirler.

Derslikte öğrenciler isteklerini, dileklerini yabancı dilde söylemelidirler: «Would you say it again?», «Would you mind if I open the window?», «May I leave now?», «What did you say?» gibi. Ayrıca dersle ilgili soruları da yabancı dilde sormalıdırlar: «How do you spell 'dictionary'?», «What is the plural of 'man'?», «What does 'record' mean?» gibi.

Derslikte etkinlikleri öğrencilerle uyum içinde sürdürebilmek için öğretmen öğrenciyi tanımalıdır diyoruz. Tanımalıdır derken en başta öğrencinin adını bilmesi gerektiğini vurguluyoruz. Kişi adını bildiğiyle ortaklık kurar. Öğretmenin öğrenciye adıyla seslenmesinin etkisi büyüktür. Derslikte durmadan «siz, yok siz değil, sizin yanınızdaki, sizin yanınızdakinin yanındaki» gibi seslenişlerle soru sormaya çalışan öğretmen can sıkıcıdır. Pek çok öğretmen ad ezberlemenin güç olduğunu söyleyebilir. İlk derse girmeden önce ad listesini gözden geçiren öğretmen öğrenciye adını sorduğunda daha önce listede gördüğü adla kişiyi bağdaştıracaktır. Öğretmen dersliğe kaç Ahmet ya da Ayşe'yle karşılaşacağını bilerek girerse, daha ilk derste çoğunun adını öğrenecektir.

Öğretmenin öğrencilerin adını düşünürken yitirilen zaman dersin temposunu düşürür. Ders o denli yoğun olmalı ki öğrenci sıkıldığını düşünmeye olanak bulamasın. Öğretmen öğrencilere

soru yönelteceğinde Ayşe, Hasan ya da Osman, birini hemen seçmeli. Elden geldiğinde tüm öğrencilere konuşma olanağı vermeli. Yalnız anadilini konuşurken sesini son kertesine dek yükselten öğrenci yabancı dili konuşurken sus pus olur. Oysa yüksek sesin kişiye cesaret verdiğini karateden biliyoruz. Öğrencilere ağır işittiğinizi söyleyip onlardan yüksek sesle konuşmalarını isteyin. Sonuç daha iyi olacaktır.

Öğrencinin derse ilgisini çekebilecek en etkili yöntemin öğrencinin gereksinmesini karşılayacak dil öğretimi olduğu kanısındayız. Öğrenci salt uğraşısıyla ilgili konuları okuma ve anlama gereksinimi içindeyse bunun dışında sunulan izlenmeyi benimsemek istemeyecektir. Özel amaç için yabancı dil öğretimi ve ilgili izlenmelerin hazırlanması, son yıllarda üzerinde çok durulan bir konu. Öğrenci uğraşısıyla ilgili yapıtları okuyamamanın sıkıntısı içindeyse, ona yaşamı boyunca hiç görmediği ağaçların, çiçeklerin ya da hiç yemediği yiyeceklerin adını öğretmek doğru olur mu? Öğreneceği dilin uğraşsal çalışmalarında yararlı olacağına inanan öğrenci derse ilgi duyacaktır.

Sonuç olarak öğretmenin ders kitabına ya da yönteme aşırı bağlanmasına karşıyız. Yabancı dil öğretiminde esnek olmak yeğlenir bir tutum. Öğretmenin kuramcılar gibi davranışçı ya da akılcı okulun savunucusu olmasına gerek yok. Öğretmen iki okul arasında seçim yapmaktansa, yerine göre her ikisinden de yararlanmaya bakmalı. Kuralların içinde öğrencilerle birlikte boğulmamalı. Yönteme yaratıcılık ve coşku eklemeli, tekdüzelikten kaçınmalı. Bakın bu konuda Alexander ne diyor:

Yetkin diyebileceğimiz bir yöntem yoktur. Ancak her yöntem eşdeğerli değildir. Her yol Roma'ya çıkar derler, ama bu yollardan bazıları öbürlerinden daha çabuk çıkar, birkaçı da hiç çıkmaz. Yöntem konusunda üzerinde durduğumuz en önemli öğe etkenliktir. ... Genellikle bir yabancı dil izlenesi anlama, konuşma, okuma, yazma gibi yetileri geliştirmeyi amaçlar. Yalnız bu dört yeti öğrencilere değişik düzeyde kazandırılabilir. Bir izlençe düzenleyicisinin bu dört yetiyi geliştirmek için bütünlüğü sağlayacak, öğretimi gerçekleştirecek bir dizge oluşturması; öğretmeninse bu dizgeye yaratıcı bir yorum getirmesi, yetileri öğrencilere kazandırabilmesi için dizgeyi öğrencilerin gereksinmelerini göz önüne alarak uyarlaması gerekir. (1979:82)...

Kaynakça

- Alexander, L. G. (1979) «Methodological Implications and Media.» **A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults.** Strasbourg: Council of Europe, 82-91. Yazarın 1977'de Ludwigshafen-am-Rhein'da düzenlenen sempozyuma sunduğu bildiri.
- Allen, R. L. (1972) «Using Drills Creatively.» **English Teaching Forum**, 10(6):4-13.
- Başkan, Ö. (1969) **Yabancı-dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler.** İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi (yayın no. 1475).
- Başkan, Ö. (1978) «Dil Kullanılışında Geçerli Tutarsızlıklar.» **Genel Dilbilim Dergisi**, 1(2):3-17.
- Bayraktaroğlu, A. (1979) «Araştırma Sonuçları Işığında Yöntem Aramak.» **İzlem**, (2):6-12.
- Chomsky, N. (1959) «A Review of B.F. Skinner's **Verbal Behavior.**» J. A. Fodor, J. J. Katz, eds., **The Structure of Language.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964:547-578.
- Chomsky, N. (1965) **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1975 printing.
- Dobson, J. (1972) «Dialogues: Why, When, and How to Teach Them.» **English Teaching Forum**, 10(3):20-29.
- Finocchiaro, M. (1975) «Visual Aids in Teaching English as a Second Language.» **English Teaching Forum**, 13(3/4):263-266.
- Kocaman, A. (1978a) «Uygulamalı Dilbilim Üzerine: Kuramsal Bir Yaklaşım Denemesi.» **Genel Dilbilim Dergisi**, [1(1)] (Şubat): 6-24.
- Kocaman, A. (1978b) «Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Genel Bir Değerlendirme.» **Genel Dilbilim Dergisi**, 1(2):81-98.
- Lakoff, R. (1969) «Transformational Grammar and Language Teaching.» M. Lester, ed., **Readings in Applied Transformational Grammar**, 2nd ed. New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1973:284-310. Yazarın 1969'da düzenlenen Michigan Conference on Applied Linguistics: «Aspects of Language»a sunduğu bildirinin gözden geçirilmiş biçimi.

- McIntosh, L. (1975) «The Art of the Language Lesson.» **English Teaching Forum**, 13(1/2):26-28. Yazarın 1970'de Kansas City, Miss.'de düzenlenen NAFSA Konferansına sunduğu bildiri.
- Newmark, L. (1966) «How Not to Interfere with Language Learning.» M. Lester, ed., **Readings in Applied Transformational Grammar**, 2nd ed. New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1973:211-219.
- Rainsbury, R.C. (1975) «Getting Meaning into the Drill.» **English Teaching Forum**, 13(1/2):79-81.
- Rees, A. L. W. (1975) «Get Them to Ask the Questions.» **English Teaching Forum**, 13(1/2):94-97. Yazarın 1969'da Sao Paulo'da düzenlenen Second Congress of the Association of Linguistics and Philology of Latin America'ya sunduğu bildiri.
- Slager, W. R. (1973) «Creating Contexts for Language Practice.» **English Teaching Forum**, 11(4):1-8, 13.
- Via, R. A. (1972) «English through Drama.» **English Teaching Forum**, 10(4):3-7.
- Wardhaugh, R. (1975) «Some Reflections on the State of the Art.» **English Teaching Forum**, 13(1/2):11-15.
- Wilkins, D. A. (1972) **Linguistics in Language Teaching**. London: E. Arnold, 1977 printing, Ch. 6.
- Wright, A.L. (1975) «Initial Techniques in Teaching English as a Second Language.» **English Teaching Forum**, 13(3/4): 337-340.