



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 5, Issue 4, December 2017, p. 611-633

Received	Reviewed	Published	Doi Number
12.11.2017	27.11.2017	25.12.2017	10.18298/ijlet.2248

**An Alternative Method in Teaching Turkish to Foreigners:
The Audio-Lingual Method**

*Mehrali CALP*¹

ABSTRACT

This study deals with the Auditory-Linguistic Method. The aim of the study is to introduce the philosophical and pedagogical foundations of the Audiovisual Method, a foreign language teaching method. It is considered as a secondary aim to exemplify how this method will work in teaching Turkish to foreigners. For these purposes, the literature was searched and the principles of the auditory-linguistic method, the techniques applied, the tools and equipment it used, the psychological and philosophical principles on which it was based were searched. And the characteristics of use in language instruction were determined. It was emphasized how to work while teaching Turkish language to foreigners. This study was a qualitative research and the data were collected through a document review. The information obtained from the field was presented in a certain order and the adaptation of the method to Turkish language was exemplified.

Key Words: Turkish teaching, learning, student, the target language, native language, methods, techniques, the Auditory-Linguistic Method, teaching Turkish to foreigners.

**Yabancılar Türçe Öğretiminde Alternatif Bir Yöntem:
İşitsel-Dilsel Yöntem**²

ÖZET

Bu çalışmada İşitsel-Dilsel Yöntem ele alınmıştır. Çalışmanın amacı bir yabancı dil öğretim yöntemi olan İşitsel-Dilsel Yöntemin felsefi ve pedagojik temellerini tanıtmaktır. Bu yöntemin yabancılar Türçe öğretiminde nasıl işe koşulacağını örneklemek, ikinci bir amaç olarak düşünülmüştür. Bu amaçlar için alan yazın (literatür) taranarak İşitsel-Dilsel Yöntemin ilkeleri, başvurduğu teknikler, yararlandığı araç-gereçler, dayandığı psikolojik ve felsefi dayanakları araştırılmış, dil öğretimindeki kullanım özellikleri belirlenmiş; yabancılar Türçe öğretirken nasıl uygulanacağı üzerinde durulmuştur. Bu çalışma, nitel bir araştırma olup veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Alan yazından elde edilen bilgiler belirli bir düzen içinde sunulmuş ve yöntemin Türçeye uyarlanması örneklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türçe öğretimi, öğrenme, öğrenci, hedef dil, ana dili, yöntem, teknik, İşitsel-Dilsel Yöntem, yabancılar Türçe öğretimi.

¹ Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi, Türçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi, mehralicalp@hotmail.com.

² Bu çalışma, 22-24 Aralık 2011 arasında Muğla Üniversitesince düzenlenen IV. Uluslararası Dünya Dili Türçe Sempozyumunda sunulan bildiri genişletilerek ve gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Giriş

Dil, iletişimi sağlayan doğal bir araçtır. İnsan, yaşadığı sürece meramını anlatmaya, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmaya, iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. Toplumla etkileşim içinde bulunan insan, iletişim kurmak için dili kullanır. Dilin kullanılmadığı durumlarda anlaşma güçleşir. Duygu ve düşüncelerin etkili bir şekilde aktarılması ister ana dili ile olsun ister ikinci dil ile olsun dilin iyi bilinmesine ve doğru kullanılmasına bağlıdır.

Çocuklar, önce ailede sonra okulda dil eğitimine maruz kalmaktadır. Dil edinimi ailede başlayıp öğretim kurumlarında devam eder. Dil eğitimini hayatın belli bir dönemine sıkıştırmak doğru olmaz. Dil eğitimi devamlılık ister. Diğer beceri alanları yanında etkili iletişim kurma bakımından da yetenekli kuşakların yetişmesi temel eğitimden başlayıp üniversite öğretimi sonuna kadar dil öğretimini kaçınılmaz kılar.

İnsan hayatında ana dilin çok önemli bir yeri var. Kişilerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve dili bir araç olarak etkili kullanabilmeleri, büyük ölçüde ana dillerini doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilin etkili kullanımı ise, iyi bir ana dili eğitimi almış olmaya bağlıdır. Ana dili eğitimi alma ve etkili bir şekilde kullanma bilinci önemlidir. Çünkü ana diline hâkim olmayan birinin, yabancı bir dil öğrenmesi güçtür. Ana diline hâkim olan birey, yabancı dili öğrenirken dilin düzenine aşina olacağından öğrenme sürecinde önemli avantajlar sağlar.

Dil Ediniminde Etkileşimin Önemi

Dil öğretiminde başarı yahut başarısızlığı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır: Bunlar: öğretmenlerin meslekî yeterliliği, öğrencilerin ilgi düzeyi, öğrenme ortamının elverişli olup olmaması, ders araç ve gereçlerin işe koşulup koşulmaması, öğrenme-öğretme sürecinde başvurulan yöntem ve tekniklerin işe yarayıp yaramaması gibi çeşitli değişkenlerdir. Bütün bunların yanında dil öğretiminde dilsel etkileşimde bulunma fırsatının olup olmaması da önemlidir.

İletişim, doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. İletişim sürecinde dili doğru kullanan ve dile hâkim olanlar, toplumda ilgi ve saygıyla karşılanırlar. “İnsanlar elbiseleriyle karşılanır, düşünceleriyle uğurlanır.” sözü toplum içinde oldukça yaygındır. Bu sözde, düşünceye yapılan vurgu kadar, düşüncenin anlatım biçimine, dile ne ölçüde hâkim olunduğuna da vurgu yapılmaktadır. Buffon, “Üslub-ı beyan aynıyle insandır.” diyor.³ (TDV İslam Ansiklopedisi, Erişim/alıntılama tarihi 23.11.2017).

“Öğretmenlerin rolünü daha ayrıntılı olarak ele almak mümkündür. Yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrenenin çaba göstermesi gerekir. Öğretmen öğrenciye sadece rehberlik yapabilir; onlar az bir şansla öğrencilere esin kaynağı olabilir; fakat öğretmenler öğrenciler için yoğunlaşamaz, çaba sarf edemez. Bu, öğrencilerin çok sıkı çalışmak zorunda olduğu anlamına gelmez. Bilakis milyonlarca öğrenci, anlamsız işlerle zamanlarını harcamak yerine, çabalarını dikkatli gözlemler üzerine yoğunlaştırılırsa, onlar çok daha az, fakat daha etkili çalışabilir ve dil öğrenmede başarılı olabilirler.” (Gethin, Amorey and Gunnemark, Erik V., 1996: 14.)

³ Recâizâde Mahmud Ekrem'in Ta'lîm-i Edebiyatı ile gerçekleşir. Bir üslûp bilgisi kitabı olarak da nitelenen Ta'lîm-i Edebiyat'ta üslûp, Georges Louis Leclerc'in (Comte de Buffon) Fransız Akademisi'ne girerken (1753) verdiği üslûp üzerine söylevinde geçen, “Le style c'est l'homme mème” (Üslûp insanın ta kendisidir) cümlesinin “Üslûb-ı beyân aynıyle insandır.” şeklinde çevirisiyle formüleleştirilmiştir. Recâizâde'nin bu çeviri cümlesi kadar kitabında yaptığı üslûb-ı sâde, üslûb-ı müzeyyen, üslûb-ı âlf şeklindeki üçlü üslûp tasnifi de uzun süre Türk edebiyatında yaygın biçimde kullanılmıştır.

Dilin kazanılması sürecinde öğretmenin rolünü, öğrencilerin etkin çalışmasını yönetmek, oluşabilecek yanlışları düzeltmek ve öğrenme durumlarını test etmekle sınırlayan bir görüş var. Bu görüş, vurguyu öğretmenden öğrenciye çevirme eğiliminde olan modern eğitim düşüncesiyle örtüşmektedir. Bu bakış açısına göre, öğrenciler sınıfta bireyler, çiftler veya küçük gruplar olarak çalışırken öğretmene büyük ölçüde kılavuzluk yapma rolü biçilir.

“Öğrencilerin, öğretmenlerine çok fazla güvenmeleri durumunun çok yaygın olması üzücüdür. Ancak öğrencilerin yaklaşımının böyle olmaması gerekir. Kendinize güvenir ve akılcı bir şekilde çalışabilirsiniz, çabanın sadece dörtte biri ile on kat daha iyi yapmanız mümkündür.”⁴ (Gethin, Amorey and Gunnemark, Erik V., 1996: 33.)

Önem

Dil öğretiminde içerik kadar izlenecek yöntem ve teknikler de önemlidir. O halde yeni bir dil öğrenir ve öğretirken hangi yöntem ve tekniklere başvurmalı? Bu ve benzeri soruların cevabını bulmak için dil öğretim yöntemleri üzerinde durmak gerekir. Dil öğretimine duyulan ihtiyaç ve önemi ortaya koyan bu olgu, bizi dilin nasıl öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiği sorunu üzerinde düşünmeye sevk eder.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, bir yabancı dil öğretim yöntemi olan İşitsel-Dilsel Yöntemin felsefi ve pedagojik temellerini tanıtmak, yabancılara Türkçe öğretmek bağlamında bu yöntemin nasıl uygulanacağını örneklemektir. Bu amaç için alan yazın taranarak İşitsel-Dilsel Yöntemin dayandığı psikolojik ve felsefi dayanakları araştırılmış, dil öğretimindeki kullanım özellikleri belirlenmiş ve bir düzen içerisinde okuyucunun dikkatine sunulmuştur.

Yöntem

Çalışma İşitsel-Dilsel Yöntemle sınırlı tutulmuştur. Literatür taraması yoluyla toplanan veriler: Giriş, Dil Ediniminde Etkileşimin Önemi, Yöntem, Yöntem Seçimi, İşitsel-Dilsel Yöntemin Genel Özelliği, Davranışçı Psikolojinin Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemine Etkileri, Yöntemi Biçimlendiren ilkeler başlıklar altında sunulmuştur. İşitsel-Dilsel Yöntemle ilgili Tekniklerin “Kitapların Kanatları” Başlıklı Metnin Sağladığı İmkânlar Kapsamında Uygulanması bölümleri şeklinde düzenlenmiştir.

Dil Öğretiminde Yöntem Seçimi

Bazı çevreler, herhangi bir konu, çocuklara hangi yoldan olursa olsun öğretilir diyebilirler. Onlara Bacon'ın şu sözlerini hatırlatırız: “Doğru yoldan giden bir topal, eğri yoldan giden bir koşucudan daha önce hedefine varır.” Bu bakımdan bir konunun öğretimi sırasında doğru yöntemin belirlenmesi önemlidir. Öğretim programlarının öngördüğü bilgi, beceri ve alışkanlıklar, öğrencilere ancak uygun yöntemlerle kazandırılabilir.

⁴ It is sad that this situation, where students rely far too much on their teachers, is very common. But things do not have to be like that. You can do ten times better with only a quarter of the effort if you rely on yourself and work in rational way.

Larsen-Freeman (2007), *Dil Öğretiminde Yöntem ve Teknikler* adlı eserinde şunları dile getirmektedir: "Yöntem terimi, dil öğretimi konusunu ele alan kaynakların hepsinde aynı (anlamda) kullanılmamaktadır. Onun için öncelikle, yöntem kelimesinin bu kitapta kullanıldığı özel anlamına okuyucunun dikkatini çekmek uygun olacaktır. Bir yöntem, hem *ilkeler* hem de *teknikleri* kapsayan bir superordinate (üst düzen) olarak görülür. İlkeler, ikinci dil öğretiminin beş yönünü kapsar: *öğretmen, öğrenci, öğretim süreci, öğrenme süreci ve hedef dil/kültür*. İlkeler yöntemin teorik çerçevesini temsil eder. Teknikler, ilkelerin davranışsal görünümüdür, bir başka ifadeyle, ilkelerin uygulamasından doğan sınıf etkinlikleri ve işlemlerdir." (Larsen-Freeman 2007:4).

Bir dilin öğretiminde, bazı yöntem ve teknikler özellikle tercih edilebilir. Ancak bu yöntem ve teknikler dilin bütün beceri alanları için geçerli olmayabilir. Okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi dil etkinliklerinin kendine has teknik özellikleri vardır. Bu bakımdan farklı dil beceri alanlarında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması da kaçınılmazdır. Mesela, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için "diyalog"lara; okuma-anlama becerilerini geliştirmek için "metin incelemeleri"ne, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmek için öğrenci katılımına dayalı "yaparak-yaşayarak öğrenme" etkinliklerine başvurulabilir.

İşitsel-Dilsel Yöntemin Genel Özellikleri

Öğrenme konusunda psikologlar çok sayıda çalışma yapmış ve farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği konusunda görüşler; temelde *öğrenmeyi dış süreçler* açısından açıklayanlar ve *iç süreçler* açısından açıklayanlar olmak üzere ikiye ayrılır. Buna göre iki yaklaşımdan söz edilebilir: (1) *öğrenmede dış süreçlere dikkat çeken davranışçı yaklaşım*, (2) *öğrenmede iç süreçlere vurgu yapan bilişsel yaklaşımdır*.

Bu çalışmada ele aldığımız İşitsel-Dilsel Yöntem, *davranışçı* yaklaşıma dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşım, öğrenmenin meydana gelmesinde dış faktörlerin nasıl düzenleneceği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşıma göre, okul öğrenmelerinde olumsuz koşulların meydana gelmemesi için, okul ve sınıf ortamının öğrencilerin hoşuna gidecek biçimde düzenlenmesi, okulda öğrencinin olumsuz yaşantı geçirmesine neden olacak durumlardan kaçınılması gerekir." (Fidan 1986: 65).

İşitsel-Dilsel Yöntem, dilin sözlü yönüne *-dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine-* öncelik tanıyan bir yaklaşımdır. Benimsediği ilke ve teknikleri davranışçı öğrenme kuramcılarının yorumlarından almıştır. İşitsel-Dilsel Yöntem yanlıları dil öğretimi ile ilgili şu görüşleri ileri sürmektedirler:

... Öğrenme, hayvanlar üzerinde yapılan deneylerden elde edilen bulguların insan öğrenmesine aktarılarak, bir uyarıcı-tepki ilişkisinin pekiştirme yoluyla kurulmasına dayanan mekanik bir işlem olarak açıklanıyordu. Bu yolla öğrenmede, önce *davranış* yani *yapı* belirleniyor, bu davranış birçok aşamalara (alıştırmalara) ayrılıyor, verilen uyarıcılara doğru tepki gösterilmesi sağlanarak hemen ödüllendiriliyordu. Öğrenmenin davranışçı yorumunu benimseyen Bloomfield yabancı-dil öğrenmenin aşırı öğrenme olduğunu, başkaca bir şeyin işe yaramayacağını belirterek bu görüşe bağlılığını kesin bir dille anlatmaktadır (Bloomfield, 1942: 12). Nelson Brooks (1964) açısından da dil öğrenmenin özü "*düşünmeye gerek duymaksızın tepki gösterme*" becerisinin edinilmesidir." (Demircan 1990: 183)

Bu yöntemin ortaya çıkmasına ve gelişmesine yapısalcı dil bilimcilerin yanı sıra davranışçı psikologların özellikle Skinner'in katkısı çok olmuştur. Skinner'e göre her uyarıcıya karşı belli bir

tepki vardır. Etki-tepki bağının kurulması için pekiştiricilerin verilmesi gerekmektedir. Sürekli pekiştirme tepkiyi güvence altına alır ve pekiştirme yoluyla tepkiler alışkanlığa dönüşür. Bu öğrenme kuramına göre yabancı dil öğrenmede de alışkanlıkların olabilmesi için *tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere* yer verilmelidir. Diğer bir deyişle *dil öğrenme, doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki bağının kuvvetlenmesi sürecidir*. Bu nedenle yabancı dil öğrenirken başlangıçta mekanik ve biçime dayalı etkinliklerin ve alıştırmaların yapılması esastır.

20. yüzyılın ortalarında uygulanmaya başlayan bu yöntem, davranışçı psikologlarla yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Daha sonraları, orta dereceli okullarda da uygulanmasına başlanan bu yöntemin ortaya çıkışında önemli katkıları olan *yapısalcı dil bilimcilerden* Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre geleneksel Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi yabancı dil öğretiminde etkili bir yol değildir. Bu yöntemin savunucularına göre dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başlar daha sonra konuşma, okuma ve yazma sırasıyla oluşur.

Lado, dil becerilerinin öğretilmesi sırası hakkında şunları ifade ediyor: "Dinleme ve konuşmayı önce, okuma ve yazmayı sonra öğretin. Bu ilke İşitsel Dilsel Yaklaşımın temelidir." (Lado 1964: 50) ... "Bu ilke, sadece işitsel dilsel yetenekleri öğretmemiz gerektiği anlamına gelmez; konuşma gibi dil kalıplarını bilmeden yazılı materyalin deşifre edilmesinin yetersiz, eksik yahut etkisiz olduğunu ima eder. Bu ilke, amaç, sadece okumak olduğunda bile uygulanır. Sözlü olarak dilin temel yapılarını iyice öğrenmiş öğrenci, yazıyı çözümlenmeye çabalarsa okuma kapasitesini daha yüksek başarı düzeyine ulaştırabilir. Bu iddiayı doğrulamak yahut yanlışlamak için daha fazla kanıtı ihtiyaç olmasına rağmen, taktiksel üstünlük bu öğretim ilkesini destekler. Sözel olarak dili ele geçiren öğrenciler kendi kendilerine yahut sınırlı yardımla okumayı kolayca öğrenebilirler. Yazıyı çözümlenmeyi öğrenen öğrenciler -yabancı dil öğrenirken- bir kural olarak kendi kendilerine konuşmayı öğrenemezler" (Lado 1964: 50).

İşitsel-Dilsel Yöntem yanlılarına göre: "Dil sesbilim (fonoloji), yapıbilim (morfoloji) ve tümce bilim (syntax)'den oluşan bir sistemdir ve bu sistemin oluşumu, daha çok anlamla ilişkilidir. Bütün diller farklı ve kendi içinde bir bütündür. Kullanılan dil sürekli değişim içindedir. Dil öğreniminde, yazılı dil bilgisi alıştırmalarını yapmaktan çok gerekli cümle kalıplarını iyi bir şekilde öğrenmek esastır. Bunun içindir ki bu yöntemin sınıf içi uygulamasında Mim-Mem⁵ yani söyleneni tekrar etmek ve tekrarla ezberlenen cümle kalıplarına benzer cümle üretmek esastır." (Demirel, 42, 43)

İşitsel-Dilsel Yöntem, *diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar* kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı-dil öğretim yöntemidir Bu görüşü, kuramın öncülerinden Lado da vurgulamaktadır: "Kalıp uygulaması yoluyla alışkanlıklar olarak kalıpları yerleştirin (yani onları öğrencilere kazandırın). Tek tek kelimeleri, cümleleri veya dil bilgisi kurallarını bilmek dili bilmek demek değildir. *Dil hakkında/üzerinde konuşmak* onu bilmek değildir. *Dil hakkında* dilbilimci, gramerci ve eleştirici konuşur ve yazar. *Öğrenci dili kullanmayı öğrenmelidir.*" (Lado 1964: 51)

Davranışçı Psikolojinin Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemine Etkileri:

Kulak-dil Alışkanlığı Yönteminin yabancı dil öğretiminde sözel becerilere ağırlık verdiği ve bunun sonucu olarak öğrencide mükemmel bir dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırdığı belirtilmektedir. Bu yöntem, sınıfta yabancı dil konuşma zorunluluğu getirdiği için yabancı dili kendi kuralları ve

⁵ Mim-Mem (mimicry-memorization) " Taklit-Ezber"

açıklamalarıyla öğretir. Hatalar daha aza indirilmeye çalışılır. Gramer cümle içinde öğretilir. Doğal olarak bu yöntemle yabancı dil öğrenenler, diğer yöntemlere göre daha iyi konuşabilirler. Ancak bu yöntemin büyük ölçüde eleştiriye açık olan yönü zihinsel sürece ve zihinsel kavramaya yer vermeyen, yalnızca biçime ve otomatik öğrenmeye dayalı bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır.

Lado (1964: 51) göre: 1. Yabancı dil öğrenme mekanik alışkanlık oluşturma sürecidir; iyi alışkanlıklar, doğru cevaplar verilerek oluşturulur. Dil sözlü bir davranış biçimidir. Bu nedenle yeni cümle kalıplarının öğretilmesi için öğrencilerin benzer cümleleri üretmesi gerekmektedir.

2. Amaç dilde öğrenilecek konular yazılı olarak görülmeden önce sözlü olarak sunulursa, dil becerileri daha iyi öğrenilir. Diğer dil becerilerinin gelişmesi için öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine, yani kulak ve dil eğitime önem verilmelidir.

3. Dil öğrenmede karşılaştırmalı çalışmalar analitik çalışmalardan daha önemlidir. Bu nedenle uzun dilbilgisi açıklamalarına yer verilmemelidir.

4. Amaç dildeki sözcükler, o dili konuşanlar için taşıdıkları anlamda ve kültürel bağlamda öğrenilmelidir. Böylece bir dili öğrenme, o dili konuşanlar için insanların kültür yaşamını öğrenmeyi de içerir.

Yöntemi Biçimlendiren ilkeler

Dil "yazma" değil "konuşma"dır:

"Birinci ve belki de en önemli ilke, "dilin konuşma olduğu, yazma olmadığı"dır. Brooks için "söz", dilin üretici olan yanı, "yazı" ise onun bir türevidir. "Okuduğunu anlama" ve "yazma" öğretimine başlamadan önce "duyduğunu anlama" ve "konuşma" öğretiminde belli bir yol alınmış olması gerekir. Okunmadan önce her şey sözlü olarak öğrenilmelidir; çünkü yazım, sesletimi bozucu bir öğedir. Dil becerilerinin sırası, ileri düzeye erişilinceye kadar *dinlediğini anlama*, \Rightarrow *konuşma*, \Rightarrow *okuduğunu anlama*, \Rightarrow *yazma* olarak sürer; yani öğrenci duymadıklarını söylemez, söylemediklerini okumaz, okumadıklarını yazmaz. Öyleyse öğrenimde, Dolaysız Yöntemde olduğu gibi okumasız, yazmasız bir ilk dönem geçmesi zorunludur. (Demircan 1990: 183,)

Bu ilkeyi savunmak üzere, çocukların ana dillerini, tıpkı İşitsel-Dilsel Yöntemdeki gibi, "doğal" bir beceriler sırasına göre öğrendikleri ileri sürülür. Ancak bir kez okuma-yazma öğrenmiş olan bir kimsenin yabancı bir dili öğrenirken aynı beceri sırasını izlemesi ve bu yeni beceriyi (okuma-yazma) dil öğrenmede kullanmaması "doğal" sayılmaz. Kaldı ki yetişkinler, en yeni bilgileri okuma yoluyla edinirler. Sözlü kullanımın üretici olan yanına ağırlık vermekle bu yöntem, en azından Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi kadar, öncelikler dengesini bozmuştur (Ausubel ve Robinson 1969: 84, Savilla-Troike 1973:405).

"Dil yazma değil konuşmadır." ilkesini savunanlar, yazmayı ve okumayı öğrenmeden önce en azından dinlemenin ve konuşmanın öğrenilmesinde ısrar ederler. Öğrencinin okumayı öğrenmesinden önce dili, tamamıyla öğrenmesinden çok, bir kısım becerilerin yazılı şeklinden önce sözlü olarak kazanılmasının gereği üzerinde dururlar. "Okuma" ve "yazma"dan önce "dinleme" ve "konuşma"nın kazanılması; doğru tonlama ve seslerin doğru çıkarılması büyük önem taşır. Konuşma diline verilen bu önem öğretimde ve materyalin seçiminde önceleri köklü değişikliklere yol açmıştır. Tüm sözcükler

ilk dersten itibaren öğrenilir ve bunlar öğrenci ile aynı durumda, aynı yaşta olan yabancı kişinin günlük konuşma durumundaki anlamı ile yerine getirilir. Bu yöntemde, öğrenciler, o dili ana dili olarak konuşanların söylediği tonlamada söylemeleri için teşvik edilir.

Dil bir dizi alışkanlıklar bütünüdür:

Bir kültür içinde büyüyen çocuk o kültürün dilini öğrenir. Kulak-dil yöntemini benimseyenler, dil alışkanlıklarının edinilmesinde B. F. Skinner'in "Edimsel Koşullandırma" kuramından etkilenmişlerdir. Bu kurama göre, alışkanlıklar, hareketin ödüllendirilmesinden hemen sonra ortaya çıkar. Skinner'e göre, hareketin esası, *hareketi yapan tarafından anlaşılması, bunun pekiştirilip ödüllendirilmesiyle hareket bir dizi alışkanlık haline dönüşebilmektedir.* Bu prosedürün/izlek kulak-dil teknikleri içinde uygulanması, genellikle *karşılıklı konuşma materyali olarak "taklit-ezber" (mimicry-memorization) ve "kalıp alıştırmaları" (pattern-practice)* şeklini almıştır. Ana dilimizi kullandığımızda yapıların anlamını o an için bilmeden konuşuruz. Bu yöntemde de yabancı dili ana dilindeki gibi kullanma amaçlanır.

"Davranışçı" "öğrenme kuramından hareketle, dil öğretimi "bir alışkanlıklar düzeni" olarak düşünülmüştür. Bu görüşe göre dil öğretiminde alışkanlık oluşturan alıştırmalar ve tekrarların işe koşulması gerekir. *"Doğru cevapların hemen ödüllendirilmesiyle davranış geliştirme, dil öğretimine diyalogların yinelenerek ezberlenmesi, yapıların örgü alıştırmalarıyla otomatikleştirilmesi" işlemlerini sokmuştur.* Sözüm ona ana diline başvurulmayarak, ama metin dışı böylesine işlemlerle ayrı bağlamlı bir iki-dillilik geliştirilecektir. Oysa *çocuk bile örgüleri, tümceleri ezberleyerek ana dilini öğrenmemektedir, sözcüklerin anlamlarını ve yan yana dizilişlerini sezerek anlamlı öğrenme işlemlerini de kullanmaktadır, ancak burada yapılması gereken örgü alıştırmalarını bütünüyle dışlamak yerine onları daha anlamlı kılmaktır.* (Demircan 1990 içinde, Ausubel ve Robinson 1969: 84, Stack 1960, Lado 1964, Rivers 1964, Chastain 1971, Dakin 1973). Ne var ki bu yöntem, yabancı-dil öğrenimini sıradan öğrenci topluluğuna açmaya çalışmış, üstün zekâ ve soyutlama yeteneği istemeyen bir uygulamadır. (Demircan 1990: 183 içinde Stern 1984: 465)

Bu yöntem, ezbere öğrenme (rote learning) ilkelerine dayandığı ve problem çözme işlemleri kullanmadığı, yanlış da olsa varsayımlar denemeye imkân tanımadığı için Dil bilgisi-Çeviri Yönteminden bile bu bakımlardan geri durumdadır.

Dil hakkındaki düşünceler değil, sadece dil öğretilir:

İşitsel-dilsel yöntem dilin kurallarını öğretmek yerine dilin kullanımını öne çıkarır. Yani öğrenciye gereksiz dilbilgisi yüklemek yerine kalıp halinde de olsa dilsel beceri kazandırmayı amaçlar.

"Dil üzerine bilgi vermek yerine *"dilin kendisi öğretilmelidir"*. Çünkü *ana dilini öğrenen çocuk dil bilgisi bilmez, konuşurken "yapılar"ın seçimini düşünmeden ve bilinçsizce yapar.* Bu ilke "Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine"ne bir tepki olarak Dolaysız Yöntemlerden aktarılmıştır. Anımsanacağı gibi, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemiyle öğretimde dil bilgisi kuralları ve kural-dışı özellikler uzun uzun anlatılır, belletilir ve alıştırmalar yapılır, ama sözlü dilin kullanımı üzerinde pek az çaba harcanır. Oysa dil bilgisi bir amaca varabilmek için yalnızca bir araç olabilir, amaç değil." (Demircan 1990: 183.)

Dilbilgisi kurallarını alıştırmalar yoluyla öğretilir ve öğretmek için basit, yapay tümceler kurulur. Kurullarla ilgili herhangi bir açıklamaya da yer verilmez. Yalnızca alıştırmaların nasıl

yapılacağına dair yönlendirme yapılır. (Memiş, M. R.; Erdem, M. D., 2013) Dilbilgisi -öğretmenler için- kendi içinde çalışılmalı ve yapının detaylı olarak ayrıştırılması daha ileriki aşamalarda ele alınmalıdır. Dil bilgisi dilin kullanımına yaradığı ölçüde işe koşulmalı, bir bilgi kırtısı olarak belleğe doldurulmamalıdır.

Bir dil, o dili ana dili olarak konuşanların ne söyledikleri gerektiği değil, ne söyledikleridir:

Öğrencilerin bu yöntemin işe koştığı materyallerden öğrendikleri ifadeler, onların yaşadıkları toplumdaki dilleridir. Bu yöntemin materyallerinde kullanılan yapının başka karşılığı olsa da genellikle *günlük yaşamda kullanılan biçimi* tercih edilir.

“İşitsel-Dilsel Yöntem ile öğretilmesi amaçlanan güncel dil ve onun iletişim açısından çeşitleniş olduğundan, Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde kuralları öğretmek üzere oluşturulmuş yapay tümceleri, ya da klasik edebiyattan seçilmiş olup bir başka devrin dilini yansıtan örnekleri kullanan “*kural koyucu*” tutumu engellemek üzere: “*Dil, onu konuşanların söyledikleridir.*” ilkesi getirilmiştir. Bu ilke betimleyici dil bilim görüşüne tıpatıp uymaktadır. (Demircan 1990: 183)

Diller birbirinden farklıdır:

Yapısal dilbilimciler inceledikleri bütün dilleri birbirleriyle olan ayırt edici özelliklerine göre tanımlamışlardır. *Dil öğrenenler için en büyük güçlük, yabancı dilin ana dilinden tamamen farklı olduğu durumlarda ortaya çıkar. Böyle durumlarda, yabancı dili öğrenenler için bu yöntemin materyalleri işe koşulur.* İki dil arasındaki farklılıkları vurgulayan ve bu durumlar için hazırlanan özel alıştırmalardan yararlanır. Bu alıştırmalar yardımıyla öncelikle, karıştırılan, işe yarar kısımlar anlatılır ve devamlı alıştırmaları çözme ve tekrar yoluyla becerilerin kazanıldığına inanılır.

“Problemler, ilk dil ile ikinci dil arasındaki yapısal farklılıkları gösteren kalıplar ve birimlerdir. Böyle problemler ve problem olmayan birimlerin, kalıpların (ikinci dile çevrildiklerinde tatmin edici bir işlevleri olduklarından dolayı) zorluğu arasındaki fark, tahmin ettiğimizden çok daha büyüktür. Diller arasında yapısal olarak benzer birimlerin öğretilmesi gerekmezken, problemler genellikle bilinçli anlamayı ve etkili uygulamayı gerektirir. Anlamli durumlardaki sadece konuşma/sunum yeterli olacaktır.” (Lado 1964: 52)

“Yapısal dil bilim *dilsel görecelik* açısından, “*Her dilin kendine özgü bir düzeni, bir yapısı vardır.*” Ana dile benzeyen yabancı-dil özellikleri kolayca öğrenilir, benzemeyen yönleri ise öğrenciyi uygulayacağı örneğe ya da çözümlene sonucu türlü yanılırlara sürükler. Bu ayrılıklar önceden ortaya çıkarılarak, gerek öğretim için sıralama, gerekse alıştırmaların olası yanılırlarını önleyecek biçimde düzenlenmesi ve öğretilmesi uygun görülmektedir. Aykırılıkların saptanması amacıyla yapılan çalışmalar sonunda ayrı bir dil bilim olan “*karşıtsal dil bilim*” (contrastive linguistics) doğmuştur (Lado 1957, Başkan .” (Demircan 1990: 185. 1969, Sebüktekin 1964, Demircan 1980).

Ana dil kullanılabilir:

“Dolaysız Yöntem alıştırmalarında ana dilin kullanımı tümüyle dışlanmasına karşılık, İşitsel-Dilsel Yöntemde, diyalogların *ana dile* sözcüğü sözcüğüne değil de yalnızca aynı anlamı taşıyan ana dil deyişleriyle ve anlam denkliği aranarak çevirisi verilebilmekteydi. Tam tersi de yapılabilirdi. Şöyle ki

bir sözlü alıştırma türü olarak, ana dildeki tümcelerın -çabucak- yabancı dille anlatılması da istenebilmektedir.

Ana dilin kullanılmaması hiç de doğal değildi; yeni öğrendiklerimizin çoğunu dolaylı olarak, eski öğrenilenler aracılığıyla öğreniyorduk. Ondan da öte, sözdizimini ana dil örgüsüne bakarak öğrenmekteyiz; öyleyse böyle hazır bilgiyi kullanmamak saflık olur. Çocuklar bir başka dil bilmediklerinden ana dili elbette bir başka dil aracılığıyla öğrenemezler. Öğrenme sürecinde ana dili ile yabancı dilin ayrı tutulabileceğini, ayrı bağlamlı *iki-dillilik* varsayımı ile açıklayamayız. *Çocuklar ana dilini öğrenmeye başladıklarında bilişsel olarak da olgun sayılmazlar*” (Demircan, 1990: 185 İçinde, Bernard 1951: 91-95, Ausubel 1968: 74-75).

Dil tümevarım yoluyla öğretilir:

“Yapıların öğretilmesinde kullanılan örgü alıştırmaları *tümevarım* yoluyla öğretilir. Önce yapılar örneklenir, sonra bunların alıştırması yapılır. *Sözlü alıştırmaların amacı, düşünmeden ve doğal hızda cevap vermeyi yerleştirmektir*; çünkü ana dilde konuşan kişinin bir yandan yapıları düşündüğü öte yandan da yanıt oluşturduğu görülmemiştir. O nedenle Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde kullanılan alıştırma türleri bu yöntemde kullanılmaz. Oysa duyduğunu anlama yeteneği ancak duyulan anlaşıldığı sürece gelişebilir. Konuşulanı anlamayı öğrenmek, yavaş gelişen bir süreç olduğu için başlangıçta hız yavaşlatılabilir.” (Demircan 1990: 186–188.)

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, özellikle başlangıç düzeyinde uygulanırken öğrenciler, altı ile on hafta arasında değişen sürede yabancı dil çalışmalarını sadece kulak ve dil ile yapmakta, basılı araçları görmemektedirler.

İşitsel-Dilsel Yönteme Yöneltilen Bazı Eleştiriler

İşitsel-Dilsel yönteme bazı eleştiriler yöneltilmiştir. Şöyle ki, mekanik olarak kulak-dil yönetimiyle bir yabancı dili öğrenen öğrenciler papağanlar gibi ilerleme gösterirler. Sözelimi, öğrenciler belli bir uyarıcı karşısında anlamını bilmeden bir cümleyi çok iyi bir şekilde tekrarlayabilirler, buna karşın çok iyi öğrendikleri cümle kalıplarını öğrendikleri bağlam dışındaki başka bağlamlar içinde kullanamayabilirler. Bunu önleyebilmek için de ilk dersten itibaren öğrencilere, ezberlenip pratiği yapılan alıştırmaları sınıf ortamında hazırlanacak iletişim durumlarına uygulamaları öğretilir.

Kimi öğretmenler, öğrencilerin sadece kulaklarına bağımlı kalmakta zorlanmalarının onlara güvensizlik duygusu verdiğini, bu kadar çok ses karmaşası içinde duydukları her şeyi hatırlamalarının çok güç olduğunu ve tüm okul yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışkın olduklarından zorlanabileceklerini belirtmektedirler.

Bu kulak-dil yapılarında öncelikle en yararlı ve kolaylıkla karıştırılan kısımlar anlatılır ve devamlı alıştırmaları çözme ve tekrar yoluyla becerilerin kazanıldığına inanılır.

Uygulayıcılar bu yöntemin, yaparak öğrenen gençler, özellikle kuralları ve sözcük anlamlarını kendileri çıkaramayan orta ve ortanın altında kalan öğrenciler için en uygun yol olduğu kanısındadır. İyi öğrenciler için ise, bu tür etkinlik uzun ve bıktırıcı olmaktadır. Yetişkinlere, öğrenilen yapının dil düzenindeki yerini açıklayıcı bilgiler verilmesi gerekebilir. Başlangıç aşamasından sonra böyle öğrenciler ayrı kümelerde toplanarak, kendi hızlarında ilerlemeleri sağlanabilir.

Bu yöntem, öğretmenden çok hazırlık yapmasını ister. Öğretilen dilin, ana dili gibi sesletilip ezgilenmesi gerekir; olmazsa öğretmenin banttan çalışıp kendini önceden hazırlaması zorunludur. Bir öğretmenin böyle birkaç sınıfa ders vermesi çok güç, bıktırıcı ve aşırı yorucu olur. Böyle bir durumda, okuma erken başlatılabilir.

Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemine dönük diğer bir eleştiri de her yaştaki öğrenciye uygun olup olmadığı noktasında odaklanmaktadır. Deneyimler, küçük çocukların mimik ve el kol hareketlerini sevdiklerini, aynı şeylerin yetişkinler için geçerli olmadığını ortaya koymaktadır.

Ezberleme ve tekrarlamamanın kimi dil bilimsel açıklamalarla bütünleştirildiği zaman bu yöntemin yetişkinler için de uygun olacağı belirtilmektedir.

Bu yöntemin beraberinde getirdiği iki önemli soru, cevaplanmak üzere bugün de gündemde bulunmaktadır. Bunlardan biri "Dört temel dil becerisi, çocuğun ana dili öğrenirken izlediği sıraya göre mi öğretilmeli?", diğeri de "Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemiyle öğrenciler yabancı dilde okuma ve yazmayı iyice öğrenebilirler mi?" Bu sorulara henüz tatmin edici cevaplar bulunmamasına karşın araştırma ve incelemeler devam etmektedir." (Demirel 1999: 42-46)

İŞİTSEL-DİLSEL YÖNTEMLE İLGİLİ TEKNİKLERİN "KİTAPLARIN KANATLARI" BAŞLIKLİ METNİN SAĞLADIĞI İMKÂNLAR KAPSAMINDA UYGULANMASI

Uygulama: I (Başlangıç düzeyinde)



Kitapların Kanatları

ANNE—Dilek, Dilek! Neredesin kızım? (Uzaktan yaklaşır.)

DİLEK—Buradayım anneciğim... Geliyorum. (Koşar.)

ANNE—Birdenbire kayboldun ortalıktan kızım. Ben sana uzaklaşma demiştim.

DİLEK—Kuşlara bakıyordum anneciğim, serçelere dalmışım. Anne, ben de bir kuş olup uçmak istiyorum.

ANNE—Niye kuş olmak istediğini anlayamadım doğrusu.

DİLEK —Uçabilmek için. Uçabilseydim, yeryüzündeki her şeyi görebilirdim.

ANNE—Kuşlardan daha iyi, onların hiç gidemeyeceği yerlere uçup onlardan daha çok şeyler görebilirsin.

DİLEK—Onların hiç gidemeyeceği uzak yerlere mi uçabilirim? Ama benim kanatlarım yok anneciğim.

ANNE—Senin kanatların gözlerinde; zihninde okuduğun kitaplardadır kızım. Bu kanatlarla ağaçların, ayın, yıldızların ötesine bile gidebilirsin.

DİLEK—Kitaplarla bütün dünyayı tanıyabilir miyim, anneciğim?

ANNE—Kitaplarda göremeyeceğin hiçbir şey, gidemeyeceğin hiçbir yer yoktur. Okumak sihirli bir halıya benzer. Üzerine bindin mi, hiçbir zaman gidemeyeceğin yerlere bile uçabilirsin.

DİLEK—Sihirli bir halı... Tüm istediğim şey işte. Üzerine bindim mi istediğim yere uçabilirim.

ANNE—Senin sihirli halın, hayal gücündür kızım. Hayal gücünü kullanmasını öğrenirsen, onun bir sihirli halı olduğunu göreceksin.

(Müzik... Geçiş...)

DİLEK—Ah, sen kimsin?

ALAADDİN—Alâeddin'im ben. İstediklerini yerine getirebilmen için sihirli lambamı getirdim sana.

DİLEK—Oh, Alaaddin!...

ALAADDİN (Lambayı ovuşturur.)— Cin, Ciiiiin!...

(Müzik... Cin, hemen Dilek'in uçuşması için gereken şeyleri getirir... Müzik... Cin kaybolur.)

PETER PAN—Dilek beni tanıdın mı?

DİLEK—Ah, Peter Pan...

PETER PAN—Gölgeme tutun Dilek. Tutun da birlikte uçalım.

DİLEK—Uçalım mı? Ben nasıl uçarım ama?

PETER PAN—Gölgeme tutun, yeter. İstedığın yere götürürüm ben seni.

DİLEK—Nereye götürürsün?

PETER PAN—Rüyalar ülkesine... Gökyüzünün bilinmedik köşelerine... (Çıngırak sesleri.) Gün batıyor... Ülkeme dönmeliyim. Hoşça kal Dilek... (Müzik)

DİLEK—Ah, dur gitme! Peter Pan'ın rüyalar ülkesine bir gidebilseydim...

ANNE—İstersen gidebilirsin şekerim... Peter Pan'ın maceralarını anlatan kitabı eline aldın mı, onunla birlikte Peter Pan'ın rüyalar ülkesine uçabilirsin.

ALAADDİN—Seninle tanıştırmak istediğim daha pek çok arkadaş var, Dilek. (Lambayı ovuşturur.) Cin!... Harikalar Ülkesi'nin kızı Alice (Alis)'i çağır. (Müzik, Alice girer.)

ALİCE—Dilek, benimle Harikalar Ülkesi'ne gelmek istemez misin? Haydi gel.. .Gel de orada saatlerin nasıl dakikalar gibi geçtiğini gör.

DİLEK—Peter Pan, Alice... Sizlerle birlikte olmak istiyorum.

ALAADDİN—Cin!... Adalı dostumuzu getir şimdi de...

(Müzik)

ROBİNSON (Girer.)—Ben Robinson Crusoe (Robenson Kurizo)'yum, Dilek. Haydi, uçurayım seni. Oradaki tek arkadaşım Cuma ile tanıştırayım.

DİLEK—Sahi mi söylüyorsunuz?

ALAADDİN—Cin, ötekileri de getir! (Müzik) Bak Dilek, şu camdan ayakkabılar giymiş kızın adı Külkedisi Cinderella (Sinderella). Şu upuzun burunlu çocuğun adı da Pinokyo.

KÜLKEDİSİ—Ben Külkedisi'yim, Dilek.

PİNOKYO—Beni de tanı. Adım Pinokyo.

KÜLKEDİSİ — Dilek kardeş, bizlerle uçmak istiyorsan...

PİNOKYO— Bütün dünyayı, rüyalar âlemini tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.

DİLEK—Anneciğim, bu yerlerin hepsini görmek istiyorum. Her şeyi öğrenmek istiyorum.

ANNE—İstersen bunların hepsini görebilirsin kızım. Kitapların içlerindeki kahramanların kanatları vardır. Kanatlarına tutundun mu onların gittiği yerlere uçabilirsin.

DİLEK—Uçarım demek!...

ANNE—Tabii uçarsın.

DİLEK—Kitapların kanatlarına tutundum mu, istediğim yere uçarım!... Uçarım...

(Kuş sesleri arasında müzik sesleri yükselir.)

(Ali POYRAZOLU, Kitapların Kanatları)

1. Diyalog Ezberleme

İki insan arasındaki diyaloglar veya kısa konuşmalar yeni bir derse başlamak için sık sık kullanılır. Öğrenciler taklit yoluyla diyalogu ezberlerler (bazen buna "mim-mem" olarak başvurulur.); genellikle diyalogda öğrenciler bir şahsın rolünü, öğretmen öteki şahsın rolünü üstlenir. Öğrenciler bir şahsın sözlerini öğrendikten sonra, rolleri değiş tokuş ederler ve öteki şahsın bölümünü ezberlerler. İki rolü uygulamanın başka yolu, sınıfın yarısının bir rolü alması ve öteki yarısının öbür rolü almasıdır. Diyalog ezberlendikten sonra, belirli öğrenci çiftleri sınıfın geri kalanı için diyalogu icra edebilir.

İşitsel-Dilsel Yöntemde, belirli cümle kalıpları ve dil bilgisi konuları diyalog içinde sunulur. Bu kalıplar ve dil bilgisi konularına daha sonra diyalog sözleri üzerine temellendirilen alıştırmalarda başvurulur.

Öğretmen metinden seçtiği bir diyalogu öğrencilerin ezberlemesini ister. Bunun için öğrencilere biraz süre verir. Öğrenciler diyalogu ezberledikten sonra birkaç öğrenciye diyalogu dramatize ettirir. Bunun için aşağıdaki diyalog örnek olarak gösterilebilir.

1. Diyalog

ANNE—Dilek, Dilek! Neredesin kızım? (Uzaktan yaklaşır.)

DİLEK—Buradayım anneciğim... Geliyorum. (Koşar.)

ANNE—Birdenbire kayboldun ortalıktan kızım. Ben sana uzaklaşma demiştim.

DİLEK—Kuşlara bakıyordum anneciğim, serçelere dalmışım. Anne, ben de bir kuş olup uçmak istiyorum.

ANNE—Niye kuş olmak istediğini anlayamadım doğrusu.

DİLEK —Uçabilmek için. Uçabilseydim, yeryüzündeki her şeyi görebilirdim.

ANNE—Kuşlardan daha iyi, onların hiç gidemeyeceği yerlere uçup onlardan daha çok şeyler görebilirsin.

DİLEK—Onların hiç gidemeyeceği uzak yerlere mi uçabilirim? Ama benim kanatlarım yok anneciğim.

2. Diyalog

PETER PAN—Dilek beni tanıdın mı?

DİLEK—Ah, Peter Pan...

PETER PAN—Gölgeme tutun Dilek. Tutun da birlikte uçalım.

DİLEK—Uçalım mı? Ben nasıl uçarım ama?

PETER PAN—Gölgeme tutun, yeter. İstedğin yere götürürüm ben seni.

DİLEK—Nereye götürürsün?

PETER PAN—Rüyalar ülkesine... Gökyüzünün bilinmedik köşelerine... (Çıngırak sesleri.) Gün batıyor... Ülkeme dönmeliyim. Hoşça kal Dilek... (Müzik)

DİLEK—Ah, dur gitme! Peter Pan'ın rüyalar ülkesine bir gidebilseydim...

ANNE —İstersen gidebilirsin şekerim... Peter Pan'ın maceralarını anlatan kitabı eline aldın mı, onunla birlikte Peter Pan'ın rüyalar ülkesine uçabilirsin.

3. Diyalog

ALAADDİN—Cin, ötekileri de getir! (Müzik) Bak Dilek, şu camdan ayakkabılar giymiş kızın adı Külkedisi Cinderella (Sinderella). Şu upuzun burunlu çocuğun adı da Pinokyo.

KÜLKEDİSİ—Ben Külkedisi'yim, Dilek.

PİNOKYO—Beni de tanı. Adım Pinokyo.

KÜLKEDİSİ — Dilek kardeş, bizlerle uçmak istiyorsan...

PİNOKYO— Bütün dünyayı, rüyalar âlemini tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.

DİLEK—Anneciğim, bu yerlerin hepsini görmek istiyorum. Her şeyi öğrenmek istiyorum.

ANNE—İstersen bunların hepsini görebilirsin kızım. Kitapların içlerindeki kahramanların kanatları vardır. Kanatlarına tutundun mu onların gittiği yerlere uçabilirsin.

DİLEK—Uçarım demek!...

ANNE—Tabii uçarsın.

DİLEK—Kitapların kanatlarına tutundum mu, istediğim yere uçarım!... Uçarım...

(Kuş sesleri arasında müzik sesleri yükselir.)

2. Zincir Alıştırması

Zincir alıştırması, ismini, öğrencilerin teker teker birbirlerine sorular sorma ve cevaplandırmaları için odanın etrafında oluşan konuşma zincirinden alır. Öğretmen belirli bir öğrenciyi selamlayarak yahut ona bir soru sorarak zinciri başlatır. O öğrenci cevap verir, sonra onun yanında oturan öğrenciye döner. İlk öğrenci ikinci öğrenciyi selamlar veya onun sorusunu sorar ve zincir devam eder. Zincir alıştırması, sınırlandırılmış da olsa, kontrollü bir iletişime izin verir. Zincir alıştırması, öğretmene her öğrencinin konuşmasını kontrol etmek için bir fırsat verir.

Öğretmen parçayı birkaç kez sesli olarak okur. Parçadaki kurguyu öğrenciler için anlaşılır yapıncaya kadar açıklar. Öğrenciler parçanın anlam boyutunu tam olarak kavrarlar. Sınıftaki öğrenciler üçer dörder kişilik kümeler ayrılır. Her öğrenci kümesi parçanın belirli bölümünü ezberler. Öğrenciler metinden alınan parçalar üzerinde sırayla konuşurlar. Bu yapılırken gruptaki herkes bir cümleyi söyler ve kaldığı yerden bir diğer öğrenci devam eder. Parça bitinceye kadar bu etkinlik sürer.

3. Telaffuz Çalışması

Telaffuz Çalışmalarında Küçük Çiftlerin Kullanılması:

Öğretmen, şey/hey, şekerim/çekerim, rüya/güya⁶ gibi sadece bir sesi farklı olan kelime çiftleriyle çalışır. Öğrencilerden ilk önce iki kelime arasındaki farkı sezmeleri ve daha sonra bu iki kelimeyi söyleyebilmeleri istenir. Öğretmen, öğrencilerin ana dili ve öğrenmekte oldukları dil arasında karşılaştırmalı bir analiz yaptıktan sonra, üzerinde çalışmak için sesler seçer.

“Serçelere, gölgeme, rüyalar, köşelerine, şekerim, harikalar, saatler, âlemini, hikâyelerimizi, şey” gibi kelimeler öğrenciler tarafından yanlış telaffuz edilmesi muhtemel kelimelerdir. Yanlış telaffuz edilmesi halinde önce öğretmen kelimenin doğru telaffuzunu söyler daha sonra öğretmenin modelliği çerçevesinde öğrenciler kelimeyi tekrar eder.

⁶ İngilizcedeki *sheep*= *ship* / “koyun =gemi” örneklerinde olduğu gibi

4. Tek Boşluklu Yerine Koyma Alıştırması

Öğretmen, genellikle diyalogdan bir satır söyler. Sonra öğretmen ipucu diye adlandırılan bir kelime veya ibare söyler. Öğrenciler, sözün uygun yerine ipucunu yerleştirerek öğretmenin onlara verdiği sözü tekrar ederler. Bu alıştırmaların başlıca amacı, öğrencilere bir cümlenin boşluğunu bulma ve doldurma pratiğini kazandırmaktır.

Öğretmen, genellikle okuma parçasından bir satır söyler.

“**Kuşlara** bakıyorum, anneciğim.” der.

Bunu söylerken eline bir kuş resmi alır ve öğrencilere gösterir. Gösterilen bu resim ipucu niteliğindedir.

Daha sonra öğretmen eline bir çiçek (resmi) alır; öğrenciler bunun üzerine “**Çiçeklere** bakıyorum, anneciğim.” der.

Öğretmen eline bu sefer bulut resmi alır, öğrenciler “**Bulutlara** bakıyorum, anneciğim.” der.

Öğretmen eline bir kelebek resmi alır, öğrenciler “**Kelebeklere** bakıyorum, anneciğim.” der.

Bu alıştırma öğrencilere bir cümlenin boşluğunu bulma ve doldurma pratikliği kazandırır.

5. Çok Boşluklu Yerine Koyma Alıştırması

Bu alıştırma, tek boşluklu yerine koyma alıştırmasına benzer. Fark, öğretmenin diyalog satırındaki farklı boşluklara uyan ipucu ifadelerini her seferde bir tane vermesidir. Öğrenciler her bir ipucunun konuşmanın hangi parçası olduğunu, onun cümlenin neresine uygun düştüğünün farkına varmalıdırlar ve özne-yüklem uyumu gibi herhangi başka bir değişikliği yapmaları gerekir. Sonra, onlar, ipucu ifadesini ait olduğu satıra koyarak sözü söylerler.

Tek boşluklu yerine koyma alıştırmalarını çok boşluklu yerine koyma alıştırmaları izler. Öğretmen metindeki kahraman isimlerini yazdığı kâğıtları sınıftan birkaç öğrenciye verir ve geçici bir süre için kâğıtları verdiği öğrenciler metindeki kahramanları temsil eder.

➤ Daha sonra öğretmen kendisini işaret eder bir taraftan da elindeki çiçek resmini gösterir ve “**Ben çiçeklere** bakıyorum.” der.

➤ Daha sonra Pinokyo’yu işaret eder ve kelebek resmini gösterir. Öğrenciler “**Pinokyo kelebeklere** bakıyor.” der.

➤ Öğretmen Peter Pan’ı işaret eder ve yıldız resmini gösterir. Öğrenciler “**Peter Pan yıldızlara** bakıyor.” der.

➤ Öğretmen bu sefer Cin’i işaret eder ve bulut resmini gösterir. Öğrenciler “**Cin bulutlara** bakıyor.” der.

➤ Öğretmen Robinson’u işaret eder ve kuş resmini gösterir. Öğrenciler “**Robinson kuşlara** bakıyor.” der.

➤ Öğretmen son olarak Külkedisi’ni işaret eder ve prensi gösterir. Öğrenciler “**Külkedisi prence** bakıyor.” der. Böylece çok boşluklu yerine koyma alıştırmaları tamamlanır.

6. Dönüştürme Alıştırması

6. 1 Olumlu Cümleyi Olumsuz Cümleye Çevirme

Çok boşluklu yerine koyma alıştırmasını, dönüştürme alıştırmaları izler. Dönüştürme alıştırmaları olumlu bir cümleyi olumsuz bir cümleye dönüştürme, etken bir cümleyi edilgen bir cümleye çevirme şeklinde olabilir.

Öğretmen öğrencilere belirli bir cümle çesidi, örneğin olumlu bir cümle verir. Öğrencilerden bu cümleyi olumsuz bir cümleye dönüştürmeleri istenir. Öğrencilerden istenen dönüştürmelerin öteki örnekleri, bir ifadeyi bir soru cümlesine, etken bir cümleyi edilgen bir cümleye yahut doğrudan anlatımı dolaylı anlatıma çevirmektir.

Öğretmen metinden seçtiği olumlu bir cümle söyler. Daha sonra söylediği bu cümleyi olumsuzu çevirir. Mesela öğretmen:

“Öğretmen: Kuşlara bakıyordum.” dedikten sonra biraz bekler ve “Kuşlara bakmıyordum.” der.

Öğrenciler olumlu cümleyi olumsuzu çevireceklerini anlar. Öğretmenin söylediği olumlu cümleleri olumsuzu çevirirler. Alıştırma aşağıdaki şekilde devam eder:

Öğretmen: Harikalar ülkesinin kızı Alice’i çağır.

Öğrenciler: Harikalar ülkesinin kızı Alice’i çağırma.

Öğretmen: Peter Pan’ın rüyalar ülkesine uçabilirim.

Öğrenciler: Peter Pan’ın rüyalar ülkesine uçamam.

Öğretmen: Ben Robinson Crusoe’yum

Öğrenciler: Ben Robinson Crusoe değilim.

6. 2 Etken Bir Cümleyi Edilgen Bir Cümleye Çevirme

Öğretmen metinden seçtiği etken bir cümle söyler. Daha sonra söylediği bu cümleyi edilgene çevirir.

Mesala öğretmen “Adalı dostumuzu getir.” dedikten sonra “Adalı dostumuz getirilir.” der. Öğrenciler etken cümleyi edilgene çevireceklerini anlar. Öğretmenin söylediği etken cümleleri edilgene çevirirler. Konuşmalar aşağıdaki tarzda sürer.

Öğretmen: Adalı dostumuzu getir.

Öğrenciler: Adalı dostumuz getirilir.

Öğretmen: İstersen bunların hepsini görebilirsin.

Öğrenciler: İstenirse bunların hepsi görülebilir.

Öğretmen: Bu kanatlarla yıldızların ötesine **gidebilir**.

Öğrenciler: Bu kanatlarla yıldızların ötesine **gidilebilir**.

Öğretmen: Dilek'in uçuşması için gereken şeyleri **getir**.

Öğrenciler: Dilek'in uçuşması için gereken şeyler **getirilir**.

7. Soru ve Cevap Alıştırması

Bu alıştırma, öğrencilere soruları cevaplandırma pratiği kazandırır. Öğrenciler öğretmenin sorularını çok hızlı olarak cevaplandırmalıdır. Öğrencilerin soru sormaları için öğretmenin ipucu vermesi de mümkündür. Bu, öğrencilere soru kalıplarıyla pratik yapmayı sağlar.

Bu alıştırmada öğretmen öğrencilerin cevap verme pratikliği kazanması için onlara soru sorar. Bunu yaparken yine resimlerden faydalanır. Bu alıştırma yapılırken aşağıdaki gibi bir yol izlenebilir:

Öğretmen, "Pinokyo lambaya bakıyor muydu?" der. (**Kelebek** resmi gösterilir.)

Öğrenciler: Hayır, Pinokyo *lambaya* bakmıyordu.

Öğretmen, "Sinderella *prende* bakıyor muydu?" der. (**Prens** resmi gösterilir.)

Öğrenciler: Evet, Sinderella *prende* bakıyordu.

Öğretmen, "Ben *bulutlara* bakıyor muydum?" der. (**Çiçek** resmi gösterilir.)

Öğrenciler: Hayır, sen *çiçeklere* bakıyordun.

Not: Burada öğrenciler "ben", "sen" ikilemi yaşayabilirler. Öğretmen beden dili, işaret dili ile böyle bir duraksamayı ortadan kaldırmalıdır.

Öğretmen: Peter Pan yıldızlara bakıyor muydu?

Öğrenciler: Evet, Peter Pan yıldızlara bakıyordu.

8. Yeniden İnşa (Genişletme Alıştırması)

Bu alıştırma, uzun bir diyalog satırı öğrenciler için problemleri olduğunda kullanılır. Öğretmen bu satırı birkaç parçaya ayırır. Öğrenciler, cümlenin bir kısmını, genellikle cümlenin son ifadesini tekrar ederler. Sonra, öğrenciler öğretmenin ipucunu izleyerek parça parça tekrarladıkları şeyi tüm satırı tekrarlayabilinceye kadar genişletirler. Öğretmen, mümkün olduğu kadar doğal olarak sözün yükselip alçalmasını (tonlamasını) korumak için cümlenin sonundaki kısımla başlar ve oradan geriye doğru gider. Bu, öğrencinin dikkatini, daha çok, yeni

bilginin tipik olarak ortaya çıktığı cümlenin sonuna yöneltilir. Öğrencilerin telaffuzunda zorlandığı bir cümle küçük parçalara ayrılarak öğrencilere söylettirilir.

“Rüyalar âlemini tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.” cümlesindeki bazı kelimeler (Rüya, âlem, hikâye) öğrenciler tarafından yanlış telaffuz edilmiştir. Cümle parçalara ayrılarak aşağıdaki şekilde genişletilir.

Öğretmen: Oku.

Öğrenciler: Oku

Öğretmen: Hikâyelerimizi oku.

Öğrenciler: Hikâyelerimizi oku.

Öğretmen: İstiyorsan hikâyelerimizi oku.

Öğrenciler: İstiyorsan hikâyelerimizi oku.

Öğretmen: Tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.

Öğrenciler: Tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.

Öğretmen: Âlemini tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.

Öğrenciler: Âlemini tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.

Öğretmen: Rüyalar âlemini tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.

Öğrenciler: Rüyalar âlemini tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku

9. Yeniden Yapılandırma Alıştırması

Öğrencilerden mümkün olduğu kadar hızlı ve doğru olarak öğretmenin modelliğini tekrarlamaları istenir. Bu alıştırma diyalog satırlarını öğretmek için sık sık kullanılır.

Yeniden inşa alıştırmasını yapılandırma alıştırması izler. İnşa alıştırmasında kullanılan cümle bütün sınıfla doğru bir şekilde söylenir. Öğretmen son bir kez cümleyi doğru bir şekilde söyler. Daha sonra bütün sınıf:

“Rüyalar âlemini tanımak istiyorsan hikâyelerimizi oku.” der. Genişletme ve yapılandırma alıştırmasının birbirini izlemesi ve tamamlaması sayesinde öğrenciler cümleyi hatasız söyler.

10. Diyalog Tamamlama

Öğrencilerin öğrendiği bir diyalogdan seçilmiş kelimeler silinir. Öğrenciler eksik bırakılan kelimelerle boşluğu doldurarak diyalogu tamamlarlar.

Diyalog ezberleme alıştırmalarından sonra farklı birkaç etkinlik yapılır, bu etkinliklerden sonra diyalog tamamlama alıştırmalarının gelmesindeki amaç öğrencilerin ezberledikleri diyalogun ne kadarını akılda tuttuklarının belirlenmesidir.

Diyalog ezberleme çalışmasında kullanılan diyalog tahtaya yazılır.⁷ Bazı kısımları boş bırakılarak öğrencilerin bu boşlukları doldurmaları sağlanır.



ANNE—Dilek, Dilek! kızım? (NERDESİN)

DİLEK—Buradayım anneciğim... (GELİYORUM)

ANNE—Birdenbire kayboldun ortalıktan kızım. Ben sana demiştim. (UZAKLAŞMA)

DİLEK—Kuşlara bakıyordum anneciğim, serçelere dalmışım. Anne, ben de bir olup uçmak istiyorum. (KUŞ)

ANNE—Niye kuş olmak anlayamadım doğrusu. (İSTEDİĞİNİ)

DİLEK — için. Uçabilseydim, yeryüzündeki her şeyi görebilirdim. (UÇABİLMEK)

ANNE—Kuşlardan daha iyi, onların hiç gidemeyeceği uçup onlardan daha çok şeyler görebilirsin. (YERLERE)



DİLEK— götürürsün? (NEREYE)

PETER PAN—Rüyalar ülkesine... Gökyüzünün bilinmedik köşelerine... (Çıngırak sesleri.) Gün batıyor... Ülkeme dönmeliyim. Hoşça kal Dilek... (Müzik)

DİLEK—Ah, dur gitme! Peter Pan'ın ülkesine bir gidebilseydim... (RÜYALAR)

ANNE —İstersen gidebilirsin şekerim... 'ın maceralarını anlatan kitabı eline aldın mı, onunla birlikte Peter Pan'ın rüyalar ülkesine uçabilirsin. (PETER PAN)

⁷ Bu yazma işi, öğretmenin diyalogu izlemesine ve yönlendirmesine yardım eder.

11. Dil Bilgisi Oyunu

Bu bölümde tanımlanan süper market alfabe oyunu gibi oyunlar, İşitsel-Dilsel Yöntemde sık sık kullanılır. Bu oyunlar metin içindeki bir dilbilgisi konusunu öğrencilere pratik yaptırmak için düzenlenir. Oldukça sınırlandırılmış olmasına rağmen, bu oyunda, öğrenciler kendilerini ifade edebilirler. Bu oyunda birçok tekrarlamamanın / yeniden yapılandırmanın da var olduğuna dikkat edelim.

Öğrencilere dil bilgisi kuralları bir oyun içerisinde verilir. Bunun için birkaç öğrenci seçilir. Oyun oynanır.

Bir öğrenci "Alice rüyalar ülkesinde bir arı gördü." der; diğer öğrenci "Alice Rüyalar ülkesinde bir arı ve bir ayı gördü." der.

Bir başka öğrenci "Alice rüyalar ülkesinde bir arı, bir ayı ve bir ahtapot gördü..." şeklinde devam eder.

Böylece oyun sürdürülür. Her öğrencinin konuşması ile kelimeler fazlaşır. Bu kelimeleri tam ve sırası ile söyleyen öğrenci oyunu kazanmış sayılır.

Bu oyun farklı bir şekilde de uygulanabilir. Yukarıdaki örnekte hayvan isimleri hep a sesi ile başlıyor. Bu her kelimenin alfabetik sıra ile devam etmesi şeklinde olabilir.

- Örneğin; bir öğrenci, "Peter Pan rüyalar âleminde bir arı gördü." der.
- Başka bir öğrenci "Peter Pan rüyalar âleminde bir arı ve bir balık gördü." der.
- Bir diğer öğrenci ise "Peter Pan rüyalar âleminde bir arı, bir balık ve bir ceylan gördü." der.

Oyun bu şekilde sürer. Oyun sürdükçe de kelimeler fazlaşır. Kelimeleri yanlış telaffuz eden ve kelimelerin sırasını karıştıran öğrenciler oyundan elenir. Kelimeleri doğru telaffuz eden ve kelimelerin yerlerini karıştırmayan öğrenci oyunu kazanır.

Sonuç

Bu çalışmada İşitsel-Dilsel Yöntem ele alınmıştır. İşitsel-Dilsel Yöntemin ilkeleri, başvurduğu teknikler, yararlandığı araç-gereçler, dayandığı psikolojik ve felsefi dayanakları araştırılmış, dil öğretimindeki kullanım özellikleri belirlenmiş; yabancılara Türkçe öğretirken nasıl işe koşulacağı üzerinde durulmuştur. İşitsel-Dilsel Yöntemin dayandığı psikolojik ve felsefi dayanakları araştırılmış, dil öğretimindeki kullanım özellikleri belirlenmiş ve bir düzen içerisinde okuyucunun dikkatine sunulmuştur. Çalışmada İşitsel-Dilsel Yöntemin felsefi ve pedagojik temellerini tanımlanmıştır. Bu yöntemin yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl işe koşulacağını örneklenmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi bakımında bu yöntemin elverişli bazı tekniklerinden yararlanmak mümkündür. Bunlardan bir kaç şunlardır: "Bir dil, o dili ana dili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir." İlkesi, öğrenenleri yapma bir dil yerine doğal bir dille karşı karşıya getirmesi bakımından olumludur. Dilin günlük yaşamda kullanılan biçiminin tercih edilmesi iletişim bakımından yararlıdır. Yeniden İnşa (Genişletme Alıştırması) alıştırmaları, Türkçenin yapısına uygundur. Çünkü Türkçede asıl unsur sonda yardımcı unsur baştır. Bir diyalog satırı öğrenciler için problemli olduğunda kullanılır. Öğretmen bu satırı birkaç parçaya ayırır. Öğrenciler, genellikle cümlenin son ifadesini tekrar ederler. Sonra, öğrenciler öğretmenin ipucunu izleyerek tüm satırı tekrarlayabilinceye kadar genişletirler. Cümle-Düzenlemeye doğru ilk adım, basitçe bir metnin

(cümlelerin) dönüştürülmesi/değiştirilmesidir. Dönüştür/değiştirme, bir resim için bir kelimeyi yerine koyarak cümleleri tamamlama yahut o andaki konudan alınan uygun kelimelerle boşlukları doldurma biçiminde yapılabilir. İkinci adım, tek tip basit soruların cevaplandırılmasıdır, bir örneği alıştırmaların başında gösterilmelidir. İlk uygulama teklikten çokluğa, birinci şahıstan üçüncü şahsa, olumludan olumsuzu dönüştürme gibi dil bilgisi alıştırmaları yapılabilir. Ancak dil bilgisi terimleri kullanılmamalıdır.

Öneriler

Yöntemin etkin kullanılması için yaptığımız uygulamalar kapsamında aşağıdaki görüşler önerilmiştir:

1. Öğrencilerden öğrenilenleri bir papağan gibi yinelemek yerine, bir iletişim ortamında kullanmaları istenmelidir.
2. Başvurulan işlemlerin ve ezberlemenin öğrenciyi sıkması durumu karşısında, derslerin türlü evrelerinde değişikliklere gidilerek ilginç durumlar oluşturulmalı, etkinlikler çeşitlendirilmeli, gerçek hayat sahneleri ile ilişkilendirilmelidir.
3. Öğrenmede yalnızca *örneksemeye* dayanma, yapısal imkânların anlaşılmasına yetmemektedir; iyi düzenlenmiş bir yapısal alıştırmaya dizisi buna gerek bırakmayabilir; öğretmen dikkatleri alıştırmadaki önemli noktalara çekebilir.
4. Başlangıçta altı-on, kimilerinde yirmi dört haftaya kadar, yalnızca sözlü olan öğretim devresi, okumaya yer verilmemesi, kitaptan çalışmaya alışmış olan öğrencilere güç gelmektedir. Yazmada da öğrencilerin gizli gizli ve yanlış not tutmalarına neden olan bu durum, *okumayı* erken başlatarak ve ardından sözlü uygulamaya geçilerek giderilebilir. Derslerin sözlü öğrenimi gerçekleşikten sonra yazılı öğrenmeye izin verilmelidir.
5. Amaç dilde kazandırılacak beceriler yazılı olarak görülmeden önce sözlü olarak sunulursa, dil becerileri daha iyi öğrenilir. Diğer dil becerilerinin gelişmesi için öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine, yani kulak ve dil eğitimine önem verilmelidir.
6. Dil öğrenmede karşılaştırmalı çalışmalar analitik çalışmalardan daha önemlidir. Bu nedenle dil öğrenme ve öğretmede uzun dilbilgisi açıklamalarına yer verilmemelidir.
7. Dil öğrenme, o dili konuşan insanların kültür yaşamını öğrenmeyi de içerir. Amaç dildeki sözcükler, o dili konuşanlar için taşıdıkları anlamda ve kültürel bağlamda öğrenilmelidir.
8. "Dil hakkındaki düşünceler değil, sadece dil öğretilir" ilkesi denilebilir ki hemen birçok dil öğretim yöntemi tarafından benimsenmektedir. Dilbilgisi, öğretmenler tarafından iyice özümsemeli, yeri geldiğinde özlü bilgiler öğrencilere aktarılmalı; sınıf ortamında dil hakkında bilgi vermek yerine dilin kullanımı ile ilgili etkinliklere yoğunlaşmalıdır.
9. Öğrencilerden öğrenilenleri mekanik bir tarzda tekrarlamamaları; oluşturulan doğal ortamında kullanmaları istenmelidir. Ezberleme işlemlerinin öğrenciyi sıkmasını için derslerdeki etkinlikler çeşitlendirilmelidir.

Kaynakça

- Aktaş, T.**, (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Cüceloğlu, D.** *İnsan ve Davranışı, "Duyum ve Algılama, İşıtme"*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996
- Demircan, Ö.**, (1980), *Yabancı Dil Öğretimi Açısından İngilizcenin "Vurgulama" Düzeni*, İ. Ü. Yayını 2733, İ. Ü. Doktora Tezi (1978); İ. Ü. YDYO Yayını, 1980.
- _____, Ö, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul, 1999.
- Demirel, Ö.**, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, MEB Basımevi, İstanbul, 1999.
- Diller, K. C.** (1969), *Generative Grammar, Structural Linguistic and Language Teaching*, Newbury House Publ. 1969, 1971. (Later edition: *The Language Teaching Controversy*), 1978.
- Dördüncü (IV.) Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri**, Düzenlenme Tarihi: 22-24 Aralık 2011, Muğla Üniversitesi, II. Cilt, Editör M. Naci Önal. Muğla.
- Ertürk, S.**, (1982), *Eğitimde "Program" Geliştirme*, Ankara,.
- Eyüboğlu, S.**, (1936), *"Yabancı Dil ve Kültür"*, Sanat Üzerine Denemeler, Cem Y. 1974.
- Fidan, N.**, (1986), *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Ankara. 240 s.
- Gethin, Amorey and Gunnemark, Erik V.**, (1996), *The Art and Science of Learning Languages*, intellect Ltd. Oxford, England, First Published 1996.
- Güneş, F.**, (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları, Ankara.
- _____, F., (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara. (2.baskı 2000).
- Krashen, S.**, (1981). *Second Language Acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergarnon Press.
- Lado, R.** (1957), *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, New York, McGraw-Hill.
- _____, R., *Language Teaching A Scientific Approach*, McGraw-Hill Inc, New York, 1964
- Larsen-Freeman, D.**, and Anderson M. (2007), *Techniques and Principles in Language Teaching*, OUP, 2. Bl. Third Edition, Oxford
- Memiş, M. R.; Erdem, M. D.** (2013), *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/9 Summer 2013, p. 297-318, Ankara-Turkey.
- Morris, İ., A., B.** (Lond), *A Practical Guide to Foreign Language Teaching in Elementary School*, Macmillan and Co., Limited St. Martin's Street London, 1939.
- Poyrazolu, Ali**, *Kitapların Kanatları, Türkçe Ders Kitabı, 3. Sınıf, Milli Eğitim Yayınevi* 1990.
- Senemoğlu, N.**, (1987), *"Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltilmenin Erişmeye Etkisi"* (Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987).
- TDV İslam Ansiklopedisi**, <http://www.islamansiklopedisi.info> Erişim/alıntılama tarihi 23.11.2017

Weinstein, C. E ve **Mayer R. E.** (1986), *The Teaching of Learning Strategies*. Mcmillan Compani, New York.

Yıldırım, A.; Şimşek, H., (2008), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 7. Baskı Seçkin Yayıncılık Sanayi ve Tic. A. Ş. Ankara.

Yule, G., (1996), *The Study of Language*, Cambridge University Press, Printed in the United Kingdom