



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy  
2011, Volume: 6, Number: 3, Article Number: 1C0431

**EDUCATION SCIENCES**

Received: October 2010

Accepted: July 2011

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 [www.newwsa.com](http://www.newwsa.com)

**Mehmet Özcan**

Mehmet Akif Ersoy University

[mozcan@mehmetakif.edu.tr](mailto:mozcan@mehmetakif.edu.tr)

Burdur-Turkey

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖYKÜ KULLANIMI**

**ÖZET**

Bu kuramsal çalışma, öğrenmenin biyolojik, psikolojik ve bilişsel temellerine dayalı olarak, yabancı dil öğreniminde/öğretiminde, masalları da içine alan, öykü metinlerinin kullanılmasının öğrenmeye katkısını tartışmaktadır. Anlatı metinleri, bağdaşıklık yüksek, dinleyici veya okuyucunun zihninde sürekli olarak "Kim kime ne yapacak? ve "Bundan sonra ne olacak?" sorularını canlı tutan metinler olması ve hem yapısal, hem içerik bakımından yeniden yapılandırılabilirlik özellikleri nedeniyle öğrenmeyi hem kolay hem kalıcı kılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Öğretimi, Öykü Metinleri, Öğrenme, Bağdaşıklık, Hafıza

**USING STORIES TO TEACH A FOREIGN LANGUAGE**

**ABSTRACT**

This theoretical study discusses the benefits of using narrative texts, including fairy tales and short stories, in teaching a foreign language, basing its argument on biological, cognitive and psychological foundations of learning. When the language input is given in a closed and coherent context such as stories, the storage, retrieval and use of input will be easier by the mind/brain since the new linguistic input is likely to establish connections with already existing concepts in long term memory. Narrative texts generate a particular interest, thus motivation, in the learners posing the questions "Who does what to whom?" and "What is going to happen next?". Consequently, when stories are used to teach a foreign language, they foster learning significantly.

**Keywords:** Foreign Language Teaching, Story Texts, Learning, Coherence, Memory

## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Anlatı türü<sup>1</sup>, özellikle, gözlenemeyen insan davranışlarının doğasına erişmek, o davranışları inceleyip tanımlamak ve getirilen tanımlamalar yardımıyla, gözlenebilen davranışların altında yatan nedenlere ulaşmak isteyen araştırmacılar için zengin içeriğe sahip bir veri kaynağıdır. Bu nedenle, anlatı türü; psikoloji, dilbilimin bir çok birimi, kültürler arası çalışmalar ve hatta hukuk-dilbilimi (forensic linguistics) alanlarında, insanın, bilişsel, toplumsal, dilsel, kültürel ve düşünsel boyutunun dışavurumunu elde etmek için sıkça kullanılan bir türdür. Daha önceki çalışmalara bakıldığında, anlatıları Labov toplumsal kimlik ve toplum içinde bireysel kimliğin incelenmesinde (1), Aksu-Koç olayların veya durumların eşzamanlılığının kodlanması ve metin bağdaşıklığı ile ilgili araştırmalarda (2), Özcan anadil ediniminde ad öbeklerinin etkisinin ortaya konulmasında (3), Aksu-Koç ve von Stutterheim eşzamanlılığın kodlanışındaki kültürler arası farkların incelenmesinde (4), Berman ve Slobin anlatı üretimindeki kültürlerarası farkların araştırılmasında (5), Godard çocuklarda anlatı becerilerinin gelişiminin belirlenmesinde (6), Peterson, Jesso ve McCabe anlatıları, okul öncesi döneminde ekonomik olarak dezavantajlı çocukların eğitiminde (7), Özcan nesnelere adlandırılışındaki gelişimsel farkların incelenmesinde (8) kullanılmışlardır. Anlatılar yalnızca psikodilbilim, eğitim, dilbilim ve benzer alanlarda yapılan çalışmalarda veri toplama aracı değildir. Anlatılar, genel eğitimin bir çok alanında kullanılabilir gibi, özellikle yabancı dil öğretiminde de çok önemli bir kullanım alanına sahiptir. Yabancı dil öğreniminde/öğretiminde dışa vurulan dilsel davranışların yanı sıra, doğrudan gözlenemeyen, ancak algıya ve üretime dayalı dilsel davranışların ortaya çıkışında büyük önemi bulunan, girdinin tanımlanması, ilişkilendirilmesi, kaydedilmesi ve gerektiğinde kullanılması gibi zihinsel süreçler bulunur (9,10 ve 11). Söz konusu süreçlerin oluşmasındaki etkenlerden bir tanesi, öğrenciye sağlanan dil girdisinin biçimidir. Makro (metinsel ve söylemsel boyut) ve mikro (metne doğru giden tümceler arası bağdaşıklık) düzeylerde, metin bütünlüğü oldukça güçlü olan öyküler aracılığı ile sağlanacak yabancı dil girdisi, girdinin, belirli bir duygu temelinde, anlamlı ilişkiler ve bütünler olarak, uzun süreli belleğe kaydedilmesini ve kaydedilmiş veriye erişimi büyük ölçüde kolaylaştıracaktır.

Anlatı türü kullanımının yabancı dil öğretimindeki etkileri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, Eren, anlatı türünün özellikle dil üretim becerilerine etkisi üzerine yoğunlaşarak yabancı dil öğretiminde kısa öykü kullanımının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştireceğini öne sürmüştür (12). Birlik ve Şallı-Çopur orta seviye dil yeterliliği olan üniversite öğrencilerine kısa öykü kullanarak yazma becerileri, konuşma becerileri ve dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılabileceğini araştırmış ve öneriler getirmişlerdir (13). Yabancı dil öğretimi için olmamakla birlikte, Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas öykü metnine emdirilmiş kimya terim ve tanımlarının öğrenciler tarafından daha fazla istekle öğrenildiğini ve öykü metni ile öğrenilen girdinin daha sonra hatırlanmasının daha kolay olduğunu ortaya koymuştur (14).

<sup>1</sup> Bu yazıda "anlatı" kavramı, öykü, masal, fabl ve destanları içine alır. Yazıda bu alt türler birbirleriyle karşılaştırılmayacaktır.

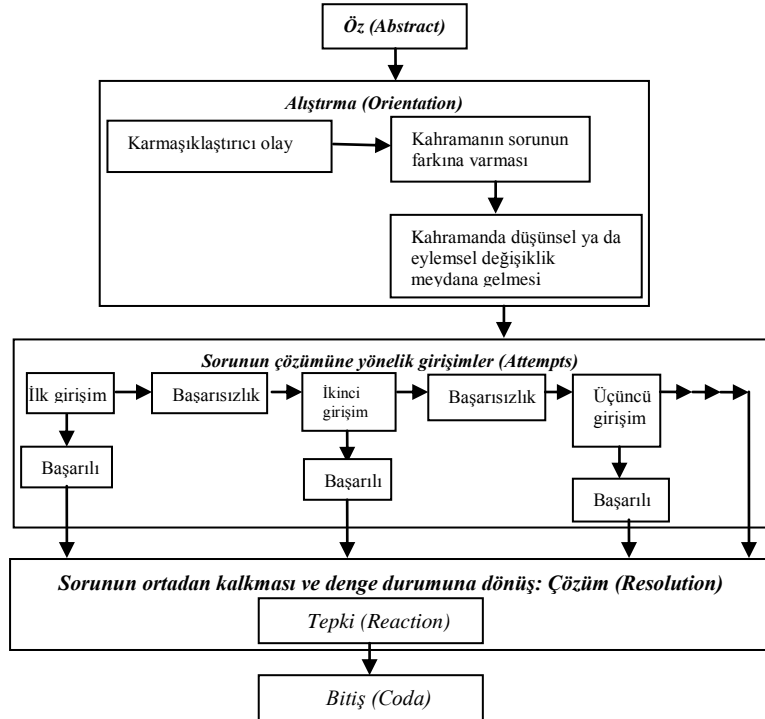
Elinizdeki bu yazının amacı, var olan dil öğretim yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlar içinde kullanılan metinleri dışlayan yeni bir seçenek önermek değil, yabancı dil öğretiminde metin olarak öykü metni kullanacak uygulayıcılar için öykü yapısı ve içeriğinin, öğrenmenin biyolojik, bilişsel ve pedagojik temelleri ile ilişkilerini ele alarak, öykü kullanımının yabancı dil öğretimindeki yararlarını, alan çalışmalarının bulguları doğrultusunda, kuramsal bir yaklaşımla ortaya koymaktır. Yazı planı olarak, önce, dinleyiciyi nasıl ve niçin esir aldığına anlaşılması için, öykülerin yapısı ele alınacak, sonra öykü yapısı ile öğrenme kuramları arasındaki ilişkiler ortaya konacak ve en sonunda da, öykülerin sınıf içinde kullanımı konusundaki kaygılar hakkında öneriler getirilecektir.

## **2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)**

Türkiye’de uygulanmakta olan İngilizce (ve diğer diller) öğretimi, büyük oranda, ikinci dil değil, “yabancı dil” öğretimidir. Genellikle sınıf ortamıyla sınırlı kalan yabancı dil öğretimi, girdi miktarını, yabancı dilde üretimi ve bu üretimin bireyler arasında gerçek iletişim aracı olarak kullanım tercihini de sınıf ortamının izin verdiği olanaklar ile sınırlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde öykü kullanımı, çok sınırlı olan girdinin zihinde tutulmasını destekleyeceğinden, yabancı dil öğrenimine/öğretimine katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla bu çalışma, giriş bölümünde değinilen, kaynakçadaki (12), (13) ve (14) numaralı çalışmaların bıraktığı boşluğu dolduracak, okullarda uygulayıcı olarak çalışan öğretmenler, öğretim materyali hazırlayacak olan eğitimciler ve kendi kendine bir yabancı dil öğrenmek isteyen öğrenciler için yararlı olacaktır.

## **3. ÖYKÜLERİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ (STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF STORIES)**

Labov’a göre öykü büyükölçeği beş ana birimden oluşur (1). Bu birimler ve içeriklerinin tepeden tabana doğru sıralanışı Figür 1 deki gibidir:



Şekil 1. Öykü Şeması (Labov'un (1972) öykü birimleri tanımlamasına göre geliştirilmiştir)

(Figure 1. Story Schema: Developed according to Labov's story grammar)

Öz: Anlatıcının, dinleyiciden hem öyküyü anlatmak için, hem de öykü sonuna kadar, konuşma hakkının kendisine verildiği konusunda onay aldığı birimdir. Bu birimde öykü ayrıntıları hakkında bilgi verilmez; yalnızca öykünün konusu hakkında çok genel ipuçları verilir. Genellikle,

"Şu konuda şöyle bir öykü var. Sana onu anlatayım (mı?)" şeklinde tümceler, ya da bu tümcelerin işlevini yerine getirecek farklı yapıda tümce veya tümcecikler olarak ortaya çıkar. Özün öğrenmedeki işlevi, öğrenciyi anlatım ortamından anlatının oluşturduğu özel dünyaya yönelterek, dikkati metin üzerinde yoğunlaştırmanın başlangıç aşamasını gerçekleştirmektir.

Alıştırma: Anlatıcının, dinleyiciyi, öykünün yeri, zamanı, kişileri ve kişi-zaman, kişi-yer ve kişi-kişi ilişkileri hakkında, kısaca bilgilendirdiği birimdir. Alıştırma biriminde, öykünün yeri, zamanı ve kişileri dengededir (Piaget bu durumu, öğrenme kuramında, *equilibrium* olarak tanımlamıştır.) Örneğin,

"Çok uzun zaman önce, verimli ovaları, ulu ormanları olan uzak ve küçük bir ülke varmış. Bu ülkede insanlar "mutlu mutlu" yaşarmış. Bu ülkenin kralı halkını çok sever, halk da krallarını yere göğe sığdıramazmış<sup>2</sup>"

Yapısal olarak, alıştırma birimi, genellikle, genelden özele doğru ilerleyen bir odaklama biçimindedir. İşlev olarak ise, dinleyiciyi bir huninin geniş ağızına doğru çekip, huninin içine girmesini

<sup>2</sup> Öykü yazar tarafından, bu yazı için oluşturulmuştur.

sağlayarak, onu, geri dönemeyeceği bir "dinleme istekliliği" içine sokmaktır.

Alıştırma birimi, ayrıca, sözü edilen denge durumunu bozan (a) Karmaşıklaştırıcı davranış/durum, (b) kahramanın sorunun farkına varması, ve sonunda da, (c) kahramanda, sorunu ortadan kaldırmaya yönelik meydana gelen düşünsel ve eylemsel değişimin ipuçlarını içerir. Kahramanın sorunun farkına varması, genellikle, ya sorun ile doğrudan karşılaşması, ya da sorun ile dolaylı olarak ilişkilendirilmesi (rüya görmesi veya kendisinden yardım istenmesi) şeklinde gerçekleşir. Bu birimde tanıtılan dengeyi bozucu olay ya da durum, öykünün "sorun"unu oluşturacaktır. Örneğin,

"Bir gün bu ülkenin topraklarına, eşi benzeri görülmemiş bir yaratık gelmiş (sorun). Halkın önde gelenleri, ülkenin en güçlü askeri olan Zor Osman'dan yardım istemiş (kahraman ile sorun arasında bir ilişki gelişmesi/geliştirilmesi)." İnsanlar arasındaki bu korku Zor Osman'ı rahatsız etmiş. (kahramanda soruna karşı gelişen düşünsel değişim) Zor Osman atını hazırlamak için ahıra doğru yönelmiş. (sorunun çözümüne yönelik eylemsel değişim)".

Kahramanın, sorun karşısındaki tutumunu açığa vurmasından sonra, sorunun ortadan kaldırılmasına yönelik Girişimler birimi başlar. Girişimler biriminin öykü büyük ölçeğindeki hacmi, her bir girişimin planlama, uygulama ve sonlanma süreçlerinin karmaşıklığı ve başarısız girişim sayısına bağlıdır.

Zor Osman atına atladığı gibi, canavarın görüldüğü ormana gitmiş. Canavarın ayak izlerini gördüğünde ne büyük bir düşmanla karşı karşıya olduğunu anlamış. Yüksek ağaçların bulunduğu bir yerden homurtuya benzer sesler duymuş. Canavar oradaymış. Kılıcını çekerek atını o yöne doğru sürmüştü. Yüksek ağaçların olduğu yerde vardığında, yere uzanmış, uyuyan canavarı görmüş. Kılıcını canavarın kalbine saplamak için saldırmış. Ancak canavarın derisi o kadar sertmiş ki, kılıç sanki bir taşa çarpmış gibi kırılmış. Canavar uyanmış. Zor Osman atına atlayarak hemen oradan kaçmış. "Yeni bir silah geliştirip, canavarı onunla öldürmem gerekir" diye düşünmüş (Girişim-başarısızlık-yeni bir girişimin duyurulması).

Girişimlerden biri başarıya ulaştığında, denge bozucu durum ortadan kaldırılacağından, yeni bir Girişim birimi değil, Çözüm birimi ortaya çıkar. Çözüm birimi, kahramanın sorunu ortadan kaldırdığı birimdir. Bu birim içerisinde, sorunun ortadan kaldırılması nedeniyle ortaya çıkan, kahraman ve/veya onu destekleyenler tarafından ortaya konulan bir Tepki vardır (15). Tepki bir sevinç çılgılığı olabileceği gibi, kahramanın jest ve mimikleriyle ifade edeceği bir duruş olarak da ortaya çıkabilir.

(birçok girişimden sonra) ... ve Zor Osman devi öldürmüştü (Çözüm). Kılıcını yukarıya kaldırarak bütün ovayı saran bir çılgınlık atmış" (Tepki).

Öykü burada bitirilebileceği gibi, kutlamalar ya da törensel başka uygulamalar ile çözüm süreci uzatılabilir. Örneğin:

Bunun üzerine ülke halkı, kırk gün kırk gece, kazanlar dolusu yemekler yaparak, canavarın öldürülüşünü kutlamış.

Bu birimin sonunda, anlatıcı, konuşma alanını ve hakkını başkasına devrettiğini ve öykünün bitişini duyuran bir şeyler söyler.

Öykünün bittiğini duyuran birime, *Bitiş* (Coda) denir. *Bitiş*, "Öykümüz de burada bitti" gibi açık bir şekilde duyurulabileceği gibi, "O günden sonra ülke halkını hiç kimse rahatsız etmemiş." şeklinde bir tümce ile, dolaylı olarak da duyurulabilir (Öykü türleri için bakınız: (16)).

#### 4. NİÇİN ÖYKÜ? (WHY STORY?)

Öykü metinlerinin sahip olduğu bazı özellikler, Samuel Taylor Coleridge'in *The Rime of The Ancient Mariner* başlıklı öyküsel şiirinin hemen başında<sup>3</sup>, ya da *Binbir Gece Masalları*'nda gösterildiği gibi, bu metin türünü karşı konulamaz yapmaktadır. Bu karşı konulamazlık, dünyayı tanıma aşamasında bulunan ve hayal güçleri henüz sistematik düşünce biçimleri ile sınırlandırılmamış olan ilköğretim okulu çağındaki çocuklarda daha yüksek olmakla birlikte (17 ve 18) gençler ve yetişkinlerde de vardır. Dolayısıyla, özellikle resimlerle desteklenmiş öykü metinleri, doğaları gereği, her yaştaki öğrencilere yabancı dil öğretimi için kullanılmaya "hazır" metinlerdir. Öykü metinlerinin yabancı dil öğretiminde kullanılacak hazır metinler olarak nitelendirilmelerinin nedenleri aşağıdaki alt başlıklarda açıklanmıştır.

##### 4.1. Öykülerde Bağdaşıklık (Coherence in Stories)

Öyküler, bağdaşıklık bakımından sıkı sıkıya örülmüş metinlerdir. Bir öykü metni, öykü tümce veya birimlerini, karşıtlık, paralellik, eşzamanlılık veya sıralama temellerinde birbirine bağlayan veya geçiş sağlayan, aynı zamanda da dinleyiciyi/okuyucuyu yönlendiren dilsel unsurlarla örülüdür (19). Ayrıca, sözü edilen dilsel unsurlarla dil ötesi unsurların birleşerek ürettikleri içerik, öykülerde metin bağdaşıklığını sağlayan ve sürdüren özelliklerdir. Olayların çizgisel bir zaman ardışıklığında dizilmesi, olaylar arasındaki açık veya çıkarsanan neden sonuç ilişkisi ve çizgisel ve ardışık olmayan, ancak bütün metni saran bir ilişkiler ağı da öykü metinlerinin bağdaşıklığını artırır (20). Bununla beraber, öykü metinlerinin bağdaşıklığı, yalnızca öykü küçük ve büyük ölçeğinde kalmaz. Öykü metinleri, öyküler arası ortak unsurların ve içeriğin oluşturduğu bir metinlerarasılık ile, öykü metni bağlamından çıkıp, söylem düzeyinde bir bağdaşıklık oluşturarak, başka öyküleri, öykü olaylarını, dilsel ve dil ötesi unsurları da içine alan bir dünya içerisinde işlenir. Bu özelliklerinden dolayı, öykü iç ilişkililiği ve gerilimi içerisinde alınan yabancı dil girdisinin uzun süreli bellekte yer edinmesi daha kolay olacaktır. Ainsworth ve Burcham ve Spenader, Smiths ve Hendriks yaptıkları deneysel çalışmada, öğrencinin öğrenmesi gereken bilgiyi, öğrenciye, hem bağdaşık olmayan bağımsız tümceler hem kapalı bir bağlam oluşturan bağdaşık bir metin halinde sunduklarında öğrenmenin bağdaşık metin ile çok daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır (21 ve 22).

##### 4.2. Dinlenebilirlik/Okunabilirlik (Listenability/Readability)

Öyküler dinlenebilirlik veya okunabilirlikleri yüksek metinlerdir. Öykü metinlerinde hem bağdaşıklık sağlayan, hem de öykü

<sup>3</sup> Bu sahnede, düşünce gelen bir misafir, yaşlı denizcinin anlattığı bir **öyküyü** dinlemekten kendini alamaz. Hemen az ilerideki düşün törenine gitmek istemesine rağmen, öyküyü yarıda bırakıp gidemez ve anlatıcının esiri olur.

dinlenebilirliği ya da okunabilirliğini artıran en önemli unsurlardan birisi, öykü akışında gerilimi oluşturan, öykü sorununun dile getirilmesi ile ortaya çıkıp, çözüm ile ortadan kalkan "Bundan sonra ne olacak?" sorusudur. Bu soru, dinleyicinin katılımını sürekli ve canlı tutarak öğrenmeyi olumlu etkilerken, öykü dünyasını sınıf dünyasıyla özdeşleştirerek sınıf ortamını "bulunulmayı arzulan" bir ortam haline dönüştürür. "Bundan sonra ne olacak?" sorusunu sordurtan etken ise, öykü metinlerinin duygu yüklü oluşudur. Postmodern ve gerçekçi öyküleri bir yana koyduğumuzda, öyküler genellikle "İyi" ve "kötü"nün mücadelesini ya da "kötülüğün" yok edilmesini barındıran metinlerdir. Öykü okuyucusu ya da dinleyicisi olarak yabancı dil öğrencisinin öykü kahramanları arasında "taraf" olması, onun öykü işleme sürecinde metne katılımını artırır. Bu katılım, öykü metnini okuyucudan ayrı duran bir metinlikten kurtarıp, okuyucusu ile iletişim kuran, duygusal açıdan etkileşimli bir metin haline getirir. Metinle iletişim, yabancı dil öğreniminde, hem hedef dilin sözdizimsel, biçimbirim dizimsel ve yapısal unsurlarının sezgi yoluyla edinilmesini, hem de kelimelerin semantik içerik ve işlevlerinin öğrenilmesini/edinilmesini kolay ve etkili kılması bakımından çok önemlidir (23).

Okunabilirlik veya dinlenebilirlik derecesi göz önüne alındığında, öykü metinlerini betimleyici metinlerden ayıran önemli özelliklerden biri, betimsel metinler durağan (static) iken, öykü metinlerinin akışkan (fluid and dynamic) olmasıdır. Metaforik olarak ifade edilecek olursa, betimleyici metinler bir göl iken, öykü metinleri henüz yatak eğimi yok olmamış, kayalardan, yamaçlardan akan bir ırmaktır. İnsanlar bu çağlayarak akan, dans eden, üzerindeki nesnelere oradan oraya sürükleyen ırmağa bakmaktan, yüzen nesnelere nereye çarpacağını görmek için ırmak akıntısı yönünde gitmekten kendilerini alamazlar. Göllerin yüzeyinde bulunan nesnelere hareket edebilmesi için, rüzgâr gibi, başka bir güce gerek duyulur. Sınıfta bu artı güç genellikle öğretmen tarafından sağlanmaya çalışılır. Öykülerde metinsel akışkanlık öykü sorununun çözüm sürecinin katmanlarının açılması (unfolding) sayesinde gerçekleşir ve kendisiyle karşılaşan kişilerde okuma/dinleme istekliliğini doğal bir süreç olarak artırır.

#### **4.3. Kelimeler Arası İlişki ve Kelime Öğretimi (Relations Among Words and Vocabulary Teaching)**

Türkçe karşılığını söyleme ya da yazma, kelimenin işaret ettiği nesne sınıf ortamında var ise, ona işaret etme veya gösteri ile anlatmanın yanı sıra, yaygın olarak kullanılan kelime öğretimi yöntemlerinden bir tanesi, özellikle içerik kelimelerinin öğretiminde, kelimenin yazılı hali ile o kelimenin göndergesi olan nesne ve kelimenin sesletiminin eşleştirilerek öğrenciye sunulmasıdır. Örneğin, bir balık resminin altında *fish* kelimesinin yer alması ve öğretmenin de kelimeyi okuması ya da okutması ile, nesne olarak balığın, *fish* olarak yazılı halinin ve /*fish*/ olarak sesletiminin bir arada sunulması gibi. Bu durumda öğrenciye, *fish* kelimesinin, görsel (iconic), yazı (orthographic) ve işitsel halleri birbirleriyle ilişkilendirilerek, kavramın öğrenilmesini kolaylaştıran çoklu ipucu sunulmaktadır. Bu çoklu ipucu her bir kelime için sunulduğunda, öğrencinin önünde, bağımsız olarak, öğrenilecek olan kelime sayısı kadar "durum" ortaya çıkmaktadır. Sunulan her bir nesneye ilişkin

İpuçlarının çoklu olmasına karşın (resim-yazı-ses), nesnelere birbirleriyle ancak içinde kullanıldıkları metnin oluşturduğu bağlamın izin verdiği kadar ilişkili olabilir. Böyle, şansa dayalı ve zayıf bir ilişkililik, öğrenmeyi, metnin katkısı oranında garantilemek yerine, yine olası ve zayıf bırakacaktır. Kelimeler arası ilişki oluşturmak, büyük oranda öğrencinin bireysel becerilerine, geçmiş yaşantısına, ilgilerine ve anlık istekliliğine bağlı kalacaktır. Oysa, öğrenilecek kelimelerin öykü metninin oluşturduğu ağın ayrılmaz parçaları olarak sunulması durumunda, kelimeler, ilişkisiz girdiler olarak değil, metinsel bütünlüğün yapıtaşları olarak öğrenciye sunulacaktır. Örneğin, öğrenilecek kelimeler, balık, parmak, cep telefonu, ambulans, güneş, göl, gün, iğne, yürümek, kelimeleri olsun. Her bir kelime için oluşturulan nesne-yazı-ses ilişkisinin "Güneşli bir günde balık avlarken ayağıma iğne battı. Yürüyemiyordum. Cep telefonumla hemen bir ambulans çağırdım." şeklinde bir anlatı içerisinde sunulması durumunda, öğrenciye yalnızca kelime ile, o kelimenin işaret ettiği nesne ilişkisi sunulmayacak, aynı zamanda kelimeler ve işaret ettikleri nesnelere, kapalı bir bağlam içinde, belirli bir söylem biçimi ve kendilerine can veren ekler ile, bir ilişkiler ağı olarak sunulacaktır. Öğrenmenin hem biyolojik hem psikolojik temellerine bakıldığında, öğrenme denilen olay, duyu organları ile algılanan bir girdinin zihinde kendisi ile ilişkili olabilecek yerleşik girdilerle etkileşime geçmesi ve nöronlarda, ilgili ağ içerisinde yerleşmesidir. Yeni girdinin bellekte tutulması ve daha sonra hatırlanabilmesi, girdinin ilişki kurabildiği kavram sayısı ve ilişki biçimi ile yakından ilgilidir. Öyleyse, bir kelimenin yazı-nesne-ses ilişkisi başka ilişkisel birimlerle ilişkilendirildiğinde oluşacak olan ağ, hem kelimenin öğrenilmesini, hem de onun daha sonra hatırlanabilmesini kolaylaştıracaktır.

##### 5. ÖĞRENME AÇISINDAN BAĞDAŞIKLIK (COHERENCE FOR LEARNING)

Öğrenme, biyolojik açıdan, öğrenilecek girdi ile ilgili nöronlar arası bağlar oluşturularak bu bağların güçlendirilmesi; bilişsel açıdan, girdinin, var olan diğer girdileri de sürece katarak zihin tarafından bir anlam ağına yerleştirilmesi; psikoloji açısından ise girdinin uzun süreli belleğe kaydolurken ve daha sonraki erişim evrelerinde organizmanın ruhsal durumu ile ilişkilendirilmesidir. Yani, öğrenme, bir bakıma, ilişkiler oluşturma sürecidir. Öğrenme sürecinde zihin, başlangıçta ilişkisiz veya az ilişkili unsurları tutabilmek için girdiler arası ilişkiler kurmaya çalışacak, önceden ilişkili bulunan unsurları ise daha kolay işleyerek anlam ağına dahil edecektir. Bu bağlamda, öykü metinleri, gerek içeriğin, gerekse dilbilimsel bağlaçların oluşturduğu güçlü bir ilişkiler ağından meydana gelmeleri nedeniyle, bir araç olarak, öğrenmeyi kolaylaştıran metinlerdir. Bir yabancı dil öğrencisi, öykü metnini zihninde işleme sırasında, analitik algılama becerileriyle, metindeki dil yapılarını, kelimelerin ses ve yazı hallerini, kelimelerin sözlük anlamlarını, metne özgü işlev ve anlamlarını, metin içi-metin dışı yan anlamları ve çağrışımlarını bağımsız birer dilsel unsur olarak işlerken, bütüncül algılama becerileriyle de sözünü ettiğimiz unsurları ilişkisel bir bütün olarak işler. Başka bir deyişle, dilsel unsurlar uzun süreli



hafızada yerlerini alırken, hem bireysel parçalar<sup>4</sup> (kelime ve ekler) olarak benzer dilsel unsurlardan ayrılacak, hem de oluşan ilişki ağıyla bütünün<sup>5</sup> ayrılmaz birer parçaları olacaktır. Böyle bir ilişki öğrenme, klasik ve edimsel koşullanmadaki etki-tepki yoluyla öğrenme kuramı dışındaki birçok öğrenme kuramının temelinde yer alır (24). Dolayısıyla, bağdaşıklıkla oldukça yüksek olan öykü metinlerinin dil öğreniminde kullanımı, öğrenmenin biyolojik, bilişsel ve psikolojik temelleri ile uyum içindedir.

## 6. METİN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ ve YENİDEN OLUŞTURMA SÜRECİ (THE RELATION BETWEEN THE TEXT AND LEARNER AND THE PROCESS OF RECONSTRUCTION)

Öykü metinleri öğrenci tarafından işlenirken bir *yeniden oluşturma* süreci yaşanır (25). Bu *yeniden oluşturma* sürecinden hem metin, hem öğrenci etkilenir. Öğrenci, öykü metnini, bireysel bilgi birikimi, ilgi ve algı biçimleriyle işlerken, onu, kağıda basılı, ya da ses olarak kaydedilmiş fiziksel halinden, anlamsal ve yapısal olarak farklı bir şekilde işleyerek, yani *kendileştirerek*, metni yeniden oluşturur. Metnin yeniden oluşturulması sürecinde, işleyen (processor) olarak, öğrenci kendisi de yeniden oluşur. Böyle bir öğrenme sürecinde edinilecek bilgi, dışarıdan ödül veya ceza ile dayatılan bilgi değil, öğrencinin kendi bireysel hazmı sonucu oluşan, oluşturma (constructivism) temelli bir bilgi olacaktır. Öğrenciye özgü (idiosyncratic) bilginin belleğe alınması ve kalıcılığının sağlanması da, aynı şekilde, kolay ve güçlü olacaktır. Ortaya attıkları "Anlatı-merkezli öğrenme ortamları" kavramını desteklerken Mott ve diğerleri (1999), bu ortamların, anlatı oluşturma süreçlerini destekleyerek anlam örüntüsü ve bağlantılılık oluşturma özelliklerinin öğrenmeye katkısını vurgulamıştır.

## 7. ÖĞRETMEN AÇISINDAN ÖYKÜ METNİNİN KULLANILABİLİRLİĞİ (THE USABILITY OF STORY TEXTS BY TEACHERS)

### 7.1. Drama ve Öykü Metni (Drama and Story Text)

Drama, eğlendirme, canlandırarak somutlaştırma, oynayarak yaşam haline getirme, öğrencinin doğrudan katılımını sağlama özelliklerinden dolayı, diğer alanlarda olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de mutlaka kullanılması gereken bir araçtır (26 ve 27).

Öykü metinleri, genellikle, öykü kahramanlarının ruh halleri de dahil olmak üzere, her şeyi bilen (omnipotent) ve her yerde, her an bulunabilen (omnipresent), "tanrısal" bir anlatıcı olan üçüncü tekil şahıs tarafından anlatılır. Bu tür bir anlatıcının bulunması, dramının baş özelliklerinden biri olan çok sesliliği ortadan kaldıracaktır ve bu durum, yabancı dil öğretmenlerinde öykülerin, öğrencilerin rol alarak sınıf içinde parça parça sergileyebilecekleri bir metin olmadığı şeklinde bir düşüncenin ortaya çıkmasına yol açabilir. Sözünü ettiğimiz anlatıcı ortadan kaldırılarak, ya da varlığı sınırlandırılarak, önce, sınıfta anlatı temelli olarak kullanılmış olan bir öykü, kahramanların karşılıklı konuşmasıyla gelişen, çok sesli bir "diyalog" metnine kolayca dönüştürülebilir ve öğrenciler sınıfta öyküyü

<sup>4</sup> Zor Osman atına atladığı gibi, canavarın görüldüğü ormana gitmiş. Canavarın ayak izlerini gördüğünde ne büyük bir düşmanla karşı karşıya olduğunu anlamış.

<sup>5</sup> Zor Osman atına atladığı gibi, canavarın görüldüğü ormana gitmiş. Canavarın ayak izlerini gördüğünde ne büyük bir düşmanla karşı karşıya olduğunu anlamış.

"oynayabilir". Bu nedenle, öykü metinleri, yabancı dil öğretiminde dramanın kullanılabilmesini özellikle kolaylaştıran metinlerdir. Öykü metinlerinin bu özelliği, öykülerin, öğrencinin yalnızca alıcı dil becerilerini (dinleme ve okuma) geliştiren birer metin değil aynı zamanda üretime dayalı dil becerilerini de (konuşma ve yazma) geliştiren metinler olduğunun göstergesidir.

### 7.2. Değiştirilebilirlik (Modifiability)

Anlatı metinleri öğrencinin gereksinimine göre değiştirilebilme esnekliğini barındıran metinlerdir. Anlatı metinleri, özellikle öykü ve masallar, başlangıç kurgularından sonra, çoğu zaman neden sonuç ilişkisi temelinde, olayların art arda sıralanmasıyla gelişirler. Bu sıralama ve olay örgüsü bozulmadan, metinde, öğrencinin gereksinimine göre yapısal düzenlemeler ve içerik değişiklikleri yapılabilir. Örneğin 4. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere hazırlanmış, ayrı ayrı duran, ilişkili, ancak basit yapıya sahip tümcelerden oluşan bir anlatı metni, daha üst sınıflarda uygulanmak üzere, bağlaçlarla bağlanarak bileşik tümceler içeren bir metne dönüştürülebilir. Bunun yanı sıra, içerik ve işlev kelimelerinin düzey (paradigmatik) özellikleri değiştirilebilir; isimler sıfatlara, sıfatlar zarflara, fiiller isme dönüştürülebilir. Söz konusu metinsel değişiklikler, öğretmenin, öğrencilerinin gereksinimlerini algılayabilme ve bu algıya dayalı değişiklikleri yapabilme becerisine bağlı olarak sınırsızdır.

### 7.3. Oyun ve Eğlence (Game and Entertainment)

Çocuklar söz konusu olduğunda oyun birçok şeyden önce gelir. Ancak çocukluğunu geride bırakmış kişiler için de oyun hala yaşamın önemli bir parçasıdır. Sadece biçim değiştirmiştir (28). Yabancı dil öğrenimi "*yabancı dil oyunu*"na dönüştürüldüğünde, öğrenme kaçınılmaz olacaktır. Öyküler, değiştirilebilirlik özellikleri sayesinde, öğrencilerin oynayacağı ve eğleneceği metinler haline getirilebilir. Öykü metninin değiştirilmemiş hali kullanılıp öğrenildikten sonra (veya hiç kullanmadan önce), metni eğlenceli hale getirmek için roller, mekân, zaman, (örneğin Keloğlan'ın cep telefonu kullanması gibi) ve karakterlerin özellikleri, öğrenci grubunun duygusal, bilişsel ve dilsel özellikleri ve Wittgenstein'in tanımladığı şekliyle, *dilin oyuncağı unsurları* temelinde değiştirilebilir (29). Öğrenciler oyuna dahil edilerek, metni oynayabilir.

### 7.4. Evrensellik (Universality)

Dil öğrenimi, diğer birçok alanın aksine, hedef dil ve anadil kültürlerinden ayrı olarak düşünülemez. Yabancı dil öğrencisi kendi kültürünü yabancı dil öğrenme sürecine taşıırken, öğrenilen yabancı dilin kültürüne karşı da kişisel bir *tutum* ile yaklaşarak, hedef dildeki metinlerde yer alan kültürel unsurlara olumlu ya da olumsuz bir *tutum* geliştirir (30)<sup>6</sup>. Bu tutumun olumsuz olması durumunda, öğrenci hedef dil ile kendisi arasında, öğrenmeyi olumsuz etkileyen, tutumsal veya duygusal bir engel oluşturabilir. Öykü metinleri, her ne kadar yerel renklerle süslenmiş olsalar da, evrensel değerler ile yüklü metinler olduğundan, öğrencinin kullanılacak dil öğretim

<sup>6</sup> Hedef dile ve kültüre olumsuz tutum geliştirme daha çok formal işlemler dönemini tamamlamış, yetişkin dil öğrencilerinde görülmekle birlikte, yetişkinlerden etkilenecek "onlar gibi davranmaya çalışan" çocuklarda da görülebilmektedir.

materyaline karşı olumsuz tutum geliştirmesini, bir noktada, engelleyecek metinlerdir.

## 8. ÖYKÜ SEÇİMİ (STORY SELECTION)

Öykü kavramı, masalları da içine alacak şekilde bir şemsiye kavram olarak değerlendirildiğinde, yabancı dil öğretiminde kullanılması planlanan öykü metinlerinin seçimi oldukça önemlidir. Öykü metni seçerken ilgili yaş gruplarının bilişsel potansiyelleri ve öğrenme biçimleri dikkate alınmalıdır. Örneğin kısa öykü türünün 34 örneği üzerinde yaptığımız içerik ve yapı incelemesi, bu türün genellikle bireylerin yaşantılarının bir kesitini yansıttığı, bu nedenle de Fig. 1'de verilen öykü şemasında bulunan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olmadığı, bu birimlerin bulunduğu öykülerde de başdaşıklığın çok güçlü olmadığı gözlenmiştir. Hatta Ernest Hemingway'in *Big Two-Hearted River* başlıklı kısa öyküsünde Şekil 1'de tanımlanan öykü birimlerinden, öykünün itici gücü olan sorun hiç yok gibidir. Bir ara okuyucu, "balık yakalayabilecek mi, yakalayamayacak mı?" sorusunun arkasından gider ancak bu gidiş, hiçbir zaman, Zor Osman'ın devi öldürüşüne giden süreci izlemek gibi değildir. Aynı öykülerin içerik incelemesi, kısa öykülerin genellikle insan denilen bilinmez ruhsal özelliklerinden birini ön plana çıkardığı ve kurgusunu insanın o yönü üzerine yapılandırdığı gözlenmiştir. Anton Chekhov'un *Misery* başlıklı kısa öyküsündeki kızak sürücüsünün, yaşadığı acı bir olayı başkalarıyla paylaşma arzusu ile yanıp tutuşması bunun bir örneğidir. Sözü edilen öykülerin sınıflarda kullanılabilmesi için, bu metinleri tüketecek olan öğrenci kitlesi, kendini evrenin merkezine koyma ve diğer her şeyi ona göre algılama yaşını geride bırakmış olmalıdır. Piaget'in terimleriyle, bu öğrenciler formal işlem dönemine erişmiş olması gerekir. Zira, daha küçük yaşta öğrencilerde ilgi genellikle "Kim, kime ne yapıyor?" üzerine yoğunlaşacaktır. Dolayısıyla, öykü metnini, içeriği nedeniyle bir eğitim aracı olarak değil de, yabancı dil öğretimi için bir araç olarak, küçük yaşta çocuklardan oluşan sınıflarda kullanacak olan öğretmenlerin, bu yazının 2. alt başlığında verilen öykü şemasına benzer yapıdaki öyküleri kullanmaları daha uygun olacaktır.

## 9. ÖYKÜ METİNLERİNİN ZAYIF YÖNLERİ VE BU ZAYIFLIKLARIN GİDERİLMESİ (SHORTCOMINGS OF STORY TEXTS AND THE SOLUTIONS TO REMOVE THEM)

### 9. Anlamın Yapıyı Gizlemesi

#### (Structure's Being Backgrounded by Meaning)

Öykü metinlerini okunabilir kılan unsurlardan bir tanesinin, okuyucuda ya da dinleyicide, "Kim, kime ne yapıyor?" ve "Bundan sonra ne olacak?" türü soruların yanıtlarını alarak zihinlerini doyuma erdirmeye isteklerinin olduğu, yazının önceki kısımlarında belirtilmişti. Bhela, yabancı dil öğrenen farklı anadile sahip kişiler ile yaptığı yarı deneysel çalışmada, bir metnin anlaşılması için o metnin mutlaka sözdizimsel olarak doğru olmasının gerektiğini göstermiştir (31). Okuyucu, yani, yabancı dil öğrencisi, bir arada bulunan içerik kelimelerinin (content words) birbirleriyle olan "olasılık"<sup>7</sup> ve

<sup>7</sup> Örneğin bir kurt ile bir kuzunun bir arada bulunması durumunda "kurdun kuzuyu yemesi "olası (probable), yani beklenen bir şey" dir.

"olabilirlik"<sup>8</sup> ilişkilerini, genel dil ve dünya bilgisi yardımıyla, metnin dilbilgisel yapılarını işleme sürecini yaşamadan anlayabilir. Örneğin, "forest, wolf, lamb ve ate" kelimelerinin bir metin içinde birlikte bulunmasının ve herbir kelimenin varsayılan tematik rolünün üreteceği anlam, kelimelerin dizilişi İngilizce söz dizim kurallarına uygun olmasa bile, "The/a wolf ate the/a lamb in the/a forest." tümcesinin üreteceği anlamla aynı olacaktır. Eğer öğretmen tarafından bu dilsel unsurlar anlam ile aynı düzlemde ön plana çıkarılmazsa, öykü metinleri yabancı dil öğrencisinin dilin yapısal özellikleri konusundaki "farkındalığını", geciktirebilir, hatta oluşması beklenen farkındalığı tamamen önleyebilir (32). Bu durumun ortaya çıkaracağı olumsuzluk, algıya dayalı bir beceri olan okumada çok büyük olmayabilir, ancak, üretim becerileri olan yazma ve konuşmada hem tümce hem metin düzeyinde düzenleme sorunlarına yol açacaktır.

Sözü edilen olumsuzluk metnin doğasıyla ilişkili olmakla birlikte, bu olumsuzluğun farkında olan öğretmenler tarafından hemen giderilebilecek bir sorundur. Öğretmen, basitçe, "Did the *lamb* eat the wolf?" sorusuyla, tematik role dayalı söz dizimine, veya "Did the wolf eat the lamb *near* the forest? sorusuyla işlevsel kelimelere (function words) vurgu yaparak, dilbilgisel farkındalığı da anlam çıkarma seviyesine yükseltebilir. Her türlü dil öğretim malzemesinin öğretmenin elinde ve sınıfın özel yapısında can bulunduğu düşünüldüğünde, aslında öykü metinlerinin sözü edilen bu zayıf yönü de ortadan kaldırılmış olacaktır.

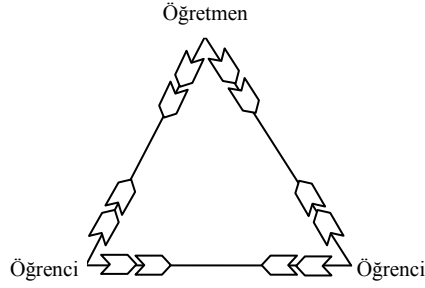
### **9.1. Zaman/Görünüş Kiplik Sınırlılığı (The Limitations on Tense Aspect Modality)**

Öykü metinleri, genellikle geçmiş zaman ağırlıklı olmak üzere, belirli zaman-görünüş-kiplik yapılarını içerirler. Bu durum öykü metinlerini, sınıfta öğretilecek olan o günün konusuna uydurmayan öğretmenler için kullanışlı bir metin olmaktan çıkarabilir. Öykü metinlerinin bu olumsuz yönünü yok etmek için, içerisine, kahramanlar arasında geçecek, konuya uygun konuşmalar ve anlatımlar yerleştirmek, öğretilecek konuyu vurgulayıcı dil yapılarını metne emdirmek gerekir.

### **9.2. Öğrenci Aktif Katılımı Azlığı (Lack of Student Active Participation)**

Yabancı dil dersi hiç bir zaman, öğretmenin *anlattığı*, öğrencinin *dinlediği* bir ders olamaz. Yabancı dil derslerinde, mutlaka iletişim akış üçgeni diyebileceğimiz (Şekil 2), öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişim akışı sürekli olmalıdır.

<sup>8</sup> Aynı zamanda, bir kurdun bir kuzuyu yemesi "olabilir (possible)"dir. Buna karşın, bir kuzunun bir kurdu yemesi "olamaz" dır.



Şekil 2. Sınıf içi iletişim akış üçgeni  
(Figure 2. The triangle of class communication flow)

Öyküler genellikle bir anlatıcı tarafından anlatılır ve dinleyici tarafından dinlenilir. Bu süreçte anlatıcı aktif, dinleyici ise uygulama açısından<sup>9</sup> pasiftir. Uygulamadaki bu pasiflik yabancı dil öğretimi için bir engeldir. Öykü metinlerini kullanırken öğrenci dinleyici konumunda değil, ortak işlemleyici (co-processor) konumunda olmalıdır. Öğrencinin katılımı, öğretmenin planlamasıyla kolaylıkla sağlanabilir (Basit bir örnek: Öykü akışı bozularak, grup çalışması veya bütün sınıf olarak, cümlelerin uygun sıraya konulması süreci).

#### 10. SONUÇ (RESULTS)

Öğrenmenin bilişsel, psikolojik ve biyolojik temelleri bağlantılılığı gerekli kılar. Anlatı metinleri, kapalı bir bağlam içerisinde bütünlük ve güçlü bağdaşıklık özelliği göstermelerinden dolayı, yabancı dil öğretmek için kullanılabilirler. Anlatı metinleri bir dili yabancı dil olarak öğrenecek olan öğrencilerde, "Bundan sonra ne olacak?" ve "Kim, kime ne yapacak?" sorularını her an canlı tutarak, motivasyonu sürekli ve yüksek tutmasının yanısıra, öğrenciyi eğlendiren, duygusal olarak metin ile ilişki kurdurtan metinlerdir. Yapısal ve içeriksel esneklikleri nedeniyle anlatı metinleri öğretilecek dilsel unsurlara göre yeniden yapılandırılabilen metinlerdir. Dolayısıyla, anlatı metinlerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı öğrenmeyi ve öğretmeyi etkin kılacak, öğrenilen kelime ve yapısal unsurların hatırlanarak dil üretim sürecinde kullanılmasını kolaylaştıracaktır.

#### KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Labov, W., (1972). Language in the inner city: studies in the Black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
2. Aksu, K.A., (1988). Simultaneity in children's narratives: the development of cohesion in discourse. Studies in Turkish Linguistics. (pp. 55-78. Ankara: METU.
3. Özcan, F.H., (1993). Coherence in narratives of Turkish speaking children: the role of noun phrases. Unpublished Ph.D. thesis. Reading: University of Reading.

<sup>9</sup> Dinleyici, yüz ifadeleri, gözleri ve diğer davranışlarıyla anlatıcıya sürekli dönüt verdiği için, aslında aktiftir. Ancak kendisi anlatma uygulaması yapmaz. Anlatıcıya teslim olmuştur.

4. Aksu, K.A. and von Stutterheim, C., (1994). Temporal relations in narrative: Simultaneity. In: Berman, R. A. & Slobin, D. I. Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Press.
5. Berman, R.A. and Slobin, D.I., (1994). Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Press.
6. Godard, L., (1994). Le développement du discours narratif oral d'élèves du primaire. Revue québécoise de linguistique, vol. 23, n° 2, p. 73-100.
7. Peterson, C., Jesso, B., and McCabe, A., (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. Journal of child language. 26, 49-67.
8. Özcan, M., (2004, June). Age as a factor in naming process. Paper presented at Australian Linguistic Society Conference, SYDNEY.
9. Fowler, C.A. and Galantucci, B., (2005). The relationship of speech perception and speech production. In Pisoni D. B. & Remez, R.E., (Eds). The handbook of speech perception. Oxford:Blackwell Publishing.
10. Ahlsén, E., (2006). Introduction to neurolinguistics. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
11. Ingram, J.C.L., (2007). Neurolinguistics: An introduction to spoken language processing and its disorders. s.4. Cambridge:CUP.
12. Eren, Z., (2004). The use of short stories in teaching English to the students of public high schools. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26, 41-47.
13. Birlik, N., ve Şallı-Çopur, D., (2007). Short stories in teaching foreign language skills. Academic Exchange quarterly. 11, pp.93-97.
14. Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., and Ayas, A., (2006). Storylines and chemistry teaching. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 30, pp. 110-119.
15. Ruhi, Ş., (1992). Yazılı öykü anlatımını düzenlemede tümce başında kullanılan bağlaçların işlevi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 8, Sayı 3, syflr 247-261.
16. Özyıldırım, I., (2009). Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in personal experience narratives. Journal of pragmatics.41, pp. 1209-1222.
17. Demetrulias, D.M., (1992). Developing intellectual creativity through children's literature for preschoolers through third grade. Education. Spring92, Vol. 112 Issue 3, p 464, 6p.
18. Goleman, D. and Kaufmann, P., (1992). The art of creativity. Psychology Today, Mar92, Vol. 25 Issue 2, p40, 8p, 8 illustrations, 7c, 3bw.
19. Bruner, J., (1991). The narrative construction of reality. Critical inquiry. 18(1), 1-21.
20. Trabasso, T. and Van den Broek, P., (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. Journal of memory and language. 24, 612-630.
21. Ainsworth, S. and Burcham, S., (2007). The impact of the text coherence on learning by self explanation. Learning and instruction. 17(3), 286-303.

22. Spenader, J., Smiths, E.J., and Hendriks, P., (2009). Coherent discourse solves the pronoun interpretation problem. *Journal of child language*. (36), 23-52.
23. Einstein, G.O., McDanniel, M.A., and Cote, P.D.O.C., (1990). Encoding and recall of texts: The importance of material appropriate processing. *Journal of memory and language*. 29(5), 566-581.
24. Morris, S. and McCarthy, B., (1990). 4 MAT in Action: Sample lesson plans for use with the 4MAT system. Barrington: Excel Inc.
25. Mott, B.W., Callaway, C.B., Zettlemyer, L.S., Lee, S.Y., and Lester, J.C., (1999). Towards narrative-centered learning environments. AAI Technical Report FS-99-01. 20.10.2009 tarihinde <http://www.aaai.org/Papers/Symposia/Fall/1999/FS-99-01/FS99-01-013.pdf>. adresinden alınmıştır.
26. Mages, K.M., (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of educational research*.. 78(1), 124-152.
27. Çelen, İ. ve Akar, V.R., (2009). Eğitimde drama ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim online*. 8(2). 425-438.
28. Vygotsky, L.S., (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*. 5(3), 6-18.
29. Wittgenstein, L., (1953). *Philosophical investigations*. s.5. Oxford: Blackwell.
30. Krashen, S., (1988). *Second language acquisition and second language learning*. s.5. New York: Prentice Hall..
31. Bhela, B., (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal* Vol. 1. No 1, p22, 10p.
32. Bouffard, L.A. and Sarkar, M., (2008). Training 8-Year-Old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-focused Pedagogy. *Language Awareness*. 17(1). PP. 3-24. doi.10.2167/la424.0.