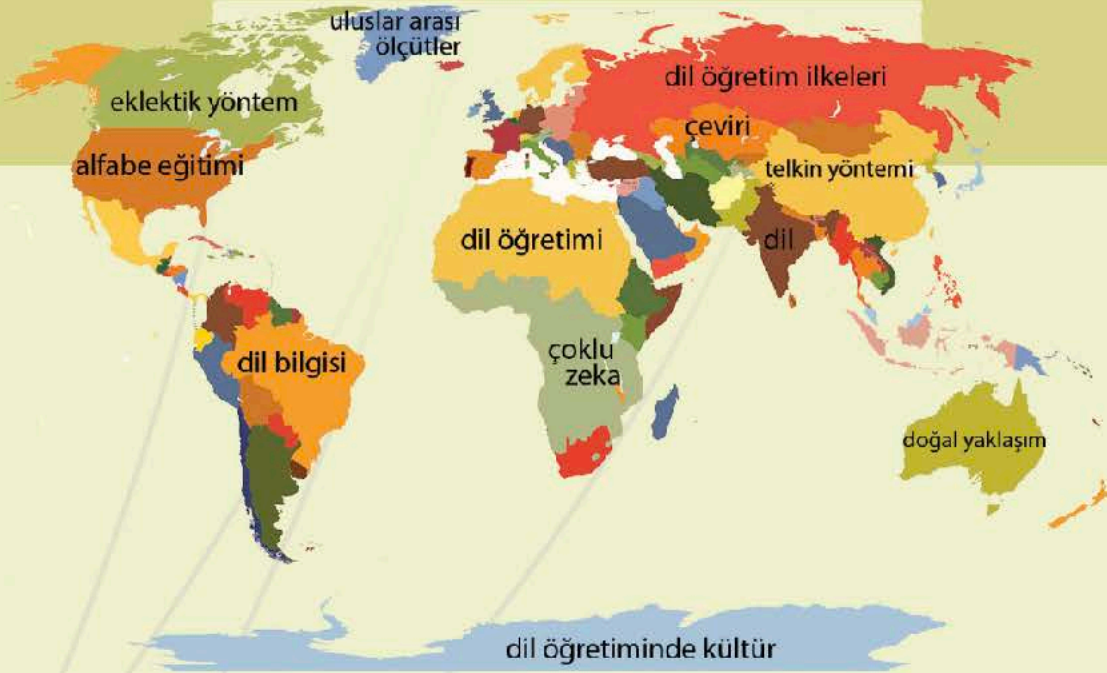


Yabancı Dil Öğretimi Türkçe Öğretimi

EL KİTABI



GÖZDEN
GEÇİRİLMİŞ
2.
BASKI

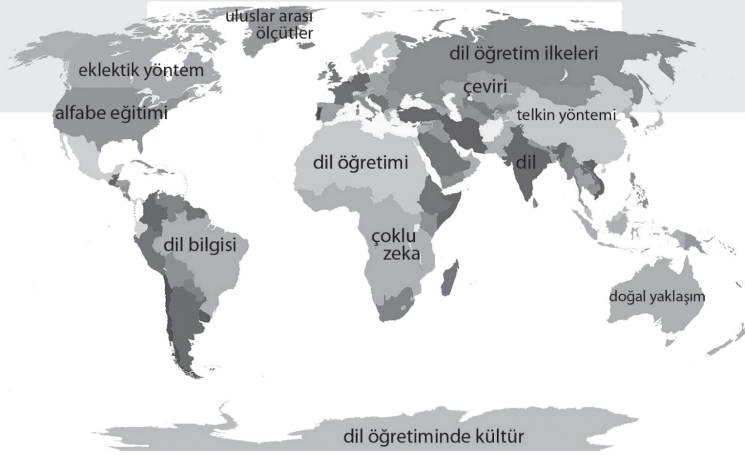
Editörler
Mustafa Durmuş
Alpaslan Okur


Grafiker
YAYINLARI



Yabancılarla Türkçe Öğretimi

EL KİTABI



GÖZDEN
GEÇİRİLMİŞ
2.
BASKI

Editörler
Mustafa Durmuş
Alpaslan Okur

Yazarlar

Ahmet Akkaya
Ali Göçer
Alpaslan Okur
Ayten Bülbül
Bekir İnce
Bülent Özkan
Demet Yaylı
Deniz Melanlıoğlu
Derya Yaylı
Dilek Fidan
Erdal Özcan
Erhan Durukan
Fatma Açıık
Fatma Bölükbaş
Filiz Mete
Firdevs Güneş
Fulden Ekizler

Fulya Topçuoğlu Ünal
Funda Keskin
Funda Uzdu Yıldız
Gökhan Arı
Gökhan Haldun Demirdöven
Gökhan Çetinkaya
Gökçen Göçen
Gözde Demirel
H. Merve Altıparmak
Hakan Bayezit
Hasan Bağcı
Hatice Parlak
Hüseyin Polat
K. Kaan Büyükkiz
Kutlay Yağmur
Mehmet Kara
Mehmet Yalçın Yılmaz

Mesut Gün
Musa Çifci
Mustafa Durmuş
Nadir Engin Uzun
Onur Köksal
Ömer Tuğrul Kara
Sedat Maden
Serap Cavkaytar
Serdar Derman
Sevim İnal
Suat Urgan
Şükran Dilidüzgün
Tazegül Demir Atalay
Umut Başar
Zekerya Batur

Ankara 2018

Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı

Editörler

Mustafa Durmuş
Alpaslan Okur

Akademik Danışma Kurulu

Cemal Yıldız
Doğan Günay
Selahattin Dilidüzgün

Yazarlar

Ahmet Akkaya
Ali Göçer
Alpaslan Okur
Ayten Bülbül
Bekir İnce
Bülent Özkan
Demet Yaylı
Deniz Melanlıoğlu
Derya Yaylı
Dilek Fidan
Erdal Özcan
Erhan Durukan
Fatma Açıık
Fatma Bölükbaş
Filiz Mete
Firdevs Güneş
Fulden Ekizler
Fulya Topçuoğlu Ünal
Funda Keskin
Funda Uzdu Yıldız
Gökhan Arı
Gökhan Haldun Demirdöven
Gökhan Çetinkaya
Gökçen Göçen
Gözde Demirel

H. Merve Altıparmak
Hakan Bayezit
Hasan Bağcı
Hatice Parlak
Hüseyin Polat
K. Kaan Büyükkiz
Kutlay Yağmur
Mehmet Kara
Mehmet Yalçın Yılmaz
Mesut Gün
Musa Çifci
Mustafa Durmuş
Nadir Engin Uzun
Onur Köksal
Ömer Tuğrul Kara
Sedat Maden
Serap Cavkaytar
Serdar Derman
Sevim İnal
Suat Ungan
Şükran Dilidüzgün
Tazegül Demir Atalay
Umut Başar
Zekerya Batur

ISBN: 978-605-4692-50-7

Gözden Geçirilmiş 2. Baskı

Şubat, 2018 / Ankara
2000 Adet



Grafiker®

Yayınları

Yayın No: 132

Web: grafikeryayin.com

Kapak, Sayfa Tasarımı,

Baskı ve Cilt



Grafiker®

Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık

Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.

1. Cadde 1396. Sokak No: 6

06520 (Oğuzlar Mahallesi)

Balgat-ANKARA

Tel : 0 312. 284 16 39 Pbx

Faks : 0 312. 284 37 27

E-mail : grafiker@grafiker.com.tr

Web : grafiker.com.tr

1.4.6. TOPLU FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ (THE TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD)

Mustafa Durmuş*

1960'lar ile 1970'lerde öğrenci kaygılarını gidermeyi önceleyen bir dizi yöntem ortaya çıktı. İkinci ve yabancı dil öğrenmenin önündeki en büyük engellerden birinin kaygı olduğu düşüncesiyle ortaya atılan bu görüşler, söz konusu kaygının giderilmesine yönelik uygulama önerileriyle birer yöntem dönüşümler. Her dil öğretim yönteminde olduğu gibi, belirli bir yaklaşımın veya yaklaşımların etkisinde öğrencilerin, öğreticilerin ve öğretim materyallerinin rollerini tanımlayarak yöntemin uygulanabilir ayrıntılarını biçimlendirdiler. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi (TFTY) bunlardan biri olarak dil öğretim tarihinde yerini aldı.

Kaliforniya'da San Jose State University'de psikoloji profesörü olan James J. Asher tarafından geliştirilen yöntem; 1925 yılında Harold ve Dorothy Palmer tarafından sunulan dil öğretim prosedürlerinin yanı sıra, gelişimsel psikoloji, öğrenme kuramı ve insancıl pedagojiyi içeren çeşitli geleneklere dayanır. TFTY, dilbilgisi temelli bir dil görüşünü yansıtır, ayrıca, psikolojideki bellek izi kuramıyla da ilişki taşır. TFTY, konuşma ve eylem koordinasyonu etrafında biçimlenmiş bir yöntemdir ve dili, fiziksel etkinlikler yoluyla öğretmeye çalışır. (Richards ve Rodgers, 2007: 73) Yöntemde bu fiziksel etkinlikler ile öğrencilerin, öğrencilerin motor becerilerini

harekete geçirmeleri önerilir. (Kumaravadi-velu, 2006: 94)

Larsen-Freeman, içerisinde TFTY'nin de bulunduğu bazı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin, "Anlama Yaklaşımı" (Comprehension Approach) olarak ifade ettiği yaklaşımla uygunluk gösterdiğini belirtir. Bu Anlama Yaklaşımının, adını, dinlediğini anlamaya verdiği önemden aldığı; diğer yöntemlerde öğrencilerin ilk dersten itibaren konuşturuluyor olması karşısında, aslında öğrenmenin anlama ile başlayıp üretimin (anlatmanın) onu takip etmesi gerektiği yorumunu Winitz'ten (1981) aktararak ortaya koyar. Ona göre, Anlama Yaklaşımıyla uyumlu söz konusu yaklaşımlar ve yöntemler; Krashen ve Terrell'in 'Doğal Yaklaşım'ı; Winitz ile Reed'in kendi kendini eğitime programıyla Winitz'in 'The Learnables'ı; Michael Lewis'in 'Sözcüksel Yaklaşım'ı ve dördüncüsü de James J. Asher'in TFTY adlı altında sunduğu kuramsal görüşlerdir. (2003: 107-8)

Asher'in (1969), yöntemi, dönemin Amerikan toplumunun yabancı dil öğreniminde çok düşük düzeylerde kalmış olması nedeniyle, bunun giderilmesine yönelik bir öneri şeklinde ortaya koyduğu görülmektedir. Asher iki noktaya dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi "öğrenci-öğretmen oranı, güdülenme, öğrencinin yeteneği ve zaman" bakımlarından uygun şartlar oluşturulduğunda herhangi bir öğretim

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, mdmustafadurmus@gmail.com; mustafadurmus@hacettepe.edu.tr

programının başarılı olabileceği ancak pek çok dil öğretim durumunun bunları sağlamasının mümkün olmadığını ile ilgilidir. Nitekim Asher'a göre, Amerikan Savunma Dil Enstitüsü ile Berlitz okullarının başarılı uygulamalarının ardında bu bakımlardan uygun şartların sağlanmış olması yatmaktadır. İkincisi, yabancı dil öğretimine/öğrenimine ayrılan zamanların çok az olması ve bu sürede bütün becerilerde ileri düzeylere ulaşmanın pek mümkün olamayacağıdır. Bu nedenle başlangıçta özellikle akıcı dinleme ve ardından konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Asher'ın verdiği örnekle ifade etmek gerekirse, Meksika'yı ziyaret eden bir İspanyolca öğrencisi sokakta, televizyonda veya radyoda duyduğu her şeyi anlayabileceği kadar akıcı bir dinlemeye sahip olmalıdır. Böyle bir anlayışla da, öğrenci İspanyolca konuşmaya hazır olabilir. İşte, öğrencilerin akıcı dinleme amaçlarına ulaşabilmesi için uygun bir yöntem olarak TFTY ortaya çıkmıştır. Asher bu görüşleri ile birlikte, yöntemin özellikle başlangıç düzeylerinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılama potansiyeline vurgu yapmaktadır.

Asher TFTY ile, yetişkinlerin dil öğrenmelerinin de çocukların ana dili edinimlerinde olduğu gibi başarılı sonuçlar verdiğini görür. Bu bağlamda Asher, yetişkinlerin dil öğrenmelerinde, süreçleri tekrarlama, sözsüz bir gözlem ve taklit dönemi ile hazır olduğunda konuşmaya geçme özelliklerinin çocuklardaki gibi olması gerektiğini belirtir. Çocuklarda bir akıcı dinleme evresi söz konusudur ve bu, küçük çocuğun konuşmaya başlamadan önce uyması gereken komutların karmaşıklığını gözlemleyerek anlaşılabilir (Asher, 1969: 4; Richards ve Rodgers, 2007: 73) Hedef dilin dilbilgisi yapılarının çoğu ve yüzlerce sözcük, öğretmen tarafından emir yapısının (komutların) hünerli kullanımı sayesinde öğrenilebilir. (Asher'dan (1977) akt. Richards ve Rodgers, 2007: 73)

Diğer taraftan Asher, çocukların yetişkinlerden daha iyi yabancı bir dil öğrenebildikleri konusundaki düşüncesinin ortak bir gözlemin sonucu olabileceğini belirtir; çünkü yabancı

bir ülkede yaşarken, aileleri anlama ve seslendirme konusunda geride kalırken, çocuklar, yeni bir dilde akıcı konuşma becerisi kazanırlar. Asher'a göre yeni dil, çocuğun eylem tepkileri verdiği oyun etkinliği yoluyla öğrenildiğinden, çocuklar yabancı dili anlamada yetişkinlerden daha başarılı olabilirler. Çocukların ikinci dili, "Hadi Sam, bisikletimize binelim!" örneğinde olduğu gibi, fiziksel tepkilerle eş zamanlı gerçekleşme eğilimindedir. Yetişkinler, aksine, "Bugün güzel bir gün, değil mi?" örneğinde, yabancı dili anlama ve anlatma süreçlerinde fiziksel olarak daha durağan olma, söz konusu süreçleri fiziksel davranıştan tamamen bağımsız olarak çalıştırma eğilimindedir. (Asher ve Price, 1967: 1219-1220)

Asher uygulama ve gözleme dayalı deneysel çalışmalarını değerlendirdiği raporda (1968: 32) bir dizi sonuç ortaya koymaktadır:

- Motor beceriler yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerde her şeyin, alıştırmaya etkinlikleri sırasında değil bellekte tutma/kalıcılık testleri (retention tests) sırasında öğrenmeyi hızlandırmak için harekete geçtiğini göstermiştir.
- Motor hareketinin hiçbir bileşeni öğrenmedeki ivmeyi açıklayamadığı gibi; motor hareketinin tam şekli, öğrenmede artış için gerekli gibi görünmektedir.
- Motor hareket, yalnızca öğrenme görevinin ve yabancı dilde ifadelerin karmaşıklığı arttıkça öğrenmeyi güçlü şekilde kolaylaştıran bir unsur hâline gelmiştir.
- Hemen hemen tüm çağdaş dil öğrenme yöntemlerinde, öğrencinin aynı anda dinleme ve konuşmayı öğrenmeye çalışmaktadır. İşitsel-Dilsel Yöntemde bile, öğrenci öğrenimin ilk gününde yabancı dilde konuşmak zorundadır. Veriler, Rusça'nın dinlenme ve konuşma birlikte öğrenildiğinde, akıcı bir şekilde dinlemenin engellendiğini göstermiştir. Bu, muhtemelen, dinleme öğretiminin, öğrencinin hedef dilde herhangi bir konuşma yapması istenmeden önce, konuşma girişimi olmaksızın uzun süre devam ettirilmesi gerektiğini gösteren bir durumdur.

- Veriler, yetişkinlerin TFTY ile öğrenme sürecinde, Rusça dinlediğini anlamada, çocuklardan çok daha üstün olduklarını göstermiştir. Bunun, çocukların yetişkinlere göre yabancı bir dili öğrenme üstünlüğü konusundaki yaygın düşünceyle çelişiyor gibi görünmektedir. Bununla birlikte, gelecekteki çalışmalar çocukların, ergenlik öncesi biyolojik bir eğilime sahip olduğunu ve bunun da onların uygun yabancı sözler üretmelerini mümkün kıldığını gösterebilir.

Asher (1977: 54-56) TFTY'nin ilkelerine göre öğretilen bir dersin ayrıntılarını, TFTY sınıfında kullanılan prosedürler üzerine bilgi kaynağı olarak aşağıdaki şekilde sunar. Söz konusu kurs, yetişkin göçmenler için yürütülen 159 saatlik bir programa göre yürütülmektedir. 6. ders örneği şu şekildedir:

Gözden geçirme: Bu, hızlı bir şekilde öğrencileri derse ısındırma etkinliğidir. Öğretici, bu aşamada bireysel olarak öğrencilere, onların yapmasını beklediği komutlar verir.

Jeffe, kırmızı çiçeği Maria'ya at.

Rita, bıçağı ve kaşığı alıp fincanın içine koy.

Eduardo, bir bardak su al ve Elaine'e ver. vs.

Yeni komutlar verilir:

Ellerini	yıka
Yüzünü	
Saçını	
Havluyu	bul
Sabunu	
Tarağı	
Kitabı	tut
Fincanı	
Sabunu	
Saçını	tura
Maria'nın saçını	
Shirou'nun saçını	
Dişini	fırçala
Pantolonunu	
Masayı	

Başka sözlüksel yapılar verilir:

Dikdörtgen Tahtaya bir dikdörtgen çiz.
Masadan bir dikdörtgen alıp bana ver.

Çabucak Kapıya doğru çabucak yürüyüp ona vur.

Tahtaya doğru çabucak koş ve kareye dokun.

Diş fırçası Diş fırçasını çıkar.

Diş fırçasını kitabının üzerine koy.

Öğretici daha sonra, öğrencilerin cevap verirken aynı zamanda işaret de edecekleri basit sorular yöneltir:

Havlü nerede? (Eduardo, havluyu göster!)

Diş fırçası nerede? (Miako, diş fırçasını göster!)

Rol değişimi yapılır:

Öğrenciler, öğreticinin ve diğer öğrencilerin davranışlarını istedikleri gibi yönlendirebilecekleri komutları söyleme görevine kolaylıkla gönüllü olurlar.

Okuma ve yazma etkinlikleri yapılır:

Öğretici, etkinliklerde geçen her yeni kelimeyi, cümle içinde kullanarak tahtaya yazar. Sonra da her birini sözlü olarak söyleyerek canlandırır. Öğretici okuma yaparken öğrenciler onu dinler, isterlerse bazı bilgiler için ders kitaplarına başvurabilirler. (akt. Richards ve Rodgers, 2007: 77-8)

Larsen-Freeman, Asher'ın kuramsal görüşlerini de ortaya koymak üzere, TFTY'nin öğretim yaklaşımının uygulamadaki görünümünü şöyle maddeler halinde sunar (2003: 113-5):

1. Öğretmenin hedefi, bir taraftan öğrenci kaygısını azaltmak diğer taraftan da özellikle başlangıç düzeyinde, öğrencinin mevcut yeterlilik düzeyinin üzerinde üretilmeye yönelik cesaretlendirmektir.
2. Öğretmen, öğrenci davranışlarını yöneten konumdayken, öğrenci, sözsüz bir uygulayıcı model olarak öğretmenin yaptıklarını taklit eden konumundadır. Öğretmen ve öğrenci rolleri konusunda, özellikle öğrencilerin konuşmaya hazır hâle geldikleri programın 10. haftasından sonra 20. haftasına kadarki dönemde, bireysel olarak öğrenciler, önceki aşamada öğretmenin yerine getirdiği rolü alarak, öğretmenleri ve diğer öğrencileri sınıf içerisinde yönetmeye başlarlar.

3. İlk aşamada öğreticinin temel komutlarına eşlik eden eylemlerin taklidi ile başlayan öğretimde, ikinci aşamada yani öğrencilerin konuşmaya hazır hâle gelmeleriyle öğrenciler bireysel performans sergiler. Öğretmen, komutları çeşitlendirerek bir taraftan öğrettiklerini pekiştirir, diğer taraftan öğrenimi eğlenceli hâle getirmeye çalışır. Bu sözlü komutların öğrenci davranışlarıyla pekiştirilmesinin ardından da öğrenilenlerin okuma ve yazma becerilerine taşınması sağlanır. Öğretmen veya bireysel öğrenci komutlarına dayalı başlayan öğretim, zamanla yine eğlenceli ve oyun içeren etkinliklerle geliştirilmeye çalışılır.
4. Öğrencilerin öğretmeni veya bireysel performans gösteren diğer öğrencileri gözlemlemenin ardından örnekleri uygulaması, Asher'ın da vurguladığı gibi, pekiştirme ve öğrenilenlerin daha sonra hatırlamayı kolaylaştıracak şekilde muhafaza edilmesi bakımından önemlidir.
5. Öğrencilerin konuşma için hazır hissetmeleri önemlidir ve aceleci olunmalıdır; ayrıca ilk konuşma örneklerinde kusursuzluk beklememek gerekir. Başarı hissi, kaygının azaltılmasında önemlidir.
6. Ana dili ediniminde olduğu gibi sözel modelleme öncelikli olmalıdır; dil öğretimine taşınan kültür, hedef dili ana dili olarak konuşanların yaşam biçimleri olmalıdır.
7. Dilin diğer alanlarına göre, söz varlığı ve dilbilgisel yapılar üzerinde daha çok durulur. Emir cümlelerinin içine gömülü olarak sunulan tek sözcüklü komutlar ve çok sözcüklü kalıplar, ana dili ediniminde de sıklığı yüksek yapılardır.
8. Sınıfın iletişim dili olarak, başlangıçtaki açıklayıcı ifadeler öğrencilerin ana dilinde sunulurken, sonrasında buna çok az başvurulur. Anlamada beden dilinden yararlanılır.
9. Değerlendirmede öğrencinin anlayıp anlamadığının belirlenmesinde, öğrencinin komutlara verdiği tepkiler göz önünde bulundurulabilir.

10. Öğrenci hataları karşısında öğretmen hoşgörülü olmalı, sadece çok önemli gördüğü hataları açıktan yapmayarak düzeltilmelidir. Öğretmenler, ileri düzeylerde ise daha az önemli gördüğü hataları da ama ince bir ayar gözeterek düzeltme yoluna gidebilir.

TFTY, büyük ölçüde fiziksel tepkilerle birlikte ortaya konulan dil performansı üzerine bina edilmiş bir yöntem olarak uygulamada sınırlayıcı bulunmaktadır. Çünkü geleneksel öğretimin yapıldığı dil sınıflarında, çocukların eylem yoğunluklu etkinliklere dayalı öğrenme ortamlarından farklı, olgun öğrenci profilinin sınıf içi davranışlarına uygun daha durağan sınıf yönetimi söz konusudur. Ayrıca kinestetik öğrenme stiline uygun olarak tanımlanan çocuklar için başarılı olabilecek bu yöntem, kinestetik özellikleri belirli ölçülerde sınırlanmış yetişkinlerde (Asher ve Price'in (1967) deneysel çalışmalarının sonuçları bunun aksini gösteriyor olsa da) aynı düzeyde uygun görülmebilmektedir.

İnsancıl eğitim temelinde gelişmiş olan ve sözel iletişim becerilerini vurgulayan TFTY, öğretim süreçleri kuramsal açıdan tatmin edici ölçüde tanımlanmış/tamamlanmış diğer yöntemlerden ayrı ele alınmalıdır. Özellikle başlangıç düzeyinde, öğrenci kaygılarını gözeterek onlara dinleme etkinlikleri yaptırmak ve basit eylem komutları yoluyla hedef dilde başarılı iletişim ortamları oluşturarak onlarda güdüleyici başarı hissi geliştirmek, TFTY'nin güçlü yanlarından. Ne var ki, düzey ilerledikçe ve hedef dili öğrenmeye ayrılan zaman geçtikçe ve bunun sonucunda ileri düzeylerdeki dil yeterlilik beklentileri karşılanmadıkça öğrenci kaygıları aksine artabilecektir. Dolayısıyla, yöntemin ileri düzeylerde uygulanabilirliğinin sorgulanması kaçınılmaz olmaktadır. (Durmuş, 2013: 84) Bunu destekleyen bir görüş olarak, öğrencilerin zamanla hissettiği, akışta öngörülme-yen sözcükler ve dil yapılarına yönelik ihtiyaçları mutlaka karşılanmalı. Ne var ki, her yöntemde olduğu gibi ortaya çıkan bu türden sınırlılıklara rağmen, dil öğrenmenin canlandırmaya, sahnelemeye dayalı yönlerine müracaat etmesi ilgi çekici bulunmuştur. (Brown, 2001: 30-31)

Ayrıca, yöntem, öğrencileri anlamsızlık sorunundan kurtararak onları bu konuda özgürleştirirken, diğer taraftan pek çok durumda onlara özgürlük sunmaz. Yöntemin güçlü ve zayıf taraflarına dair söz konusu düşüncelerinin yanı sıra Stevick'e (1991: 135-136) göre bütün bunlara rağmen TFTY, kendisinden önceki yöntemlerle karşılaştırıldığında, öğrenim sürecinde öğretmen ve öğrencilere daha fazla eğlenebileceklerini de garanti ediyor.

Kumaravadivelu'nun görüşlerinin, TFTY ile ilgili olumsuz tespitleri açıkça desteklediği görülmektedir. Stern'in yeni yöntemler olarak ifade ettiği, Danışmanlı Öğrenme, Sessiz Yol ve Telkin Yöntemi ile birlikte TFTY, tasarımcı yöntemler (designer methods) olarak ifade edilmektedir. Ancak Kumaravadivelu, onlara "tasarımcı olmayan yöntemler" demeyi tercih eder, çünkü yöntem niteliği taşıma konusunda öne sürdüğü ölçütler bakımından hiçbirini bir yöntem statüsünü hak etmez. Dolayısıyla Kumaravadivelu'ya göre, adı geçen dört "yöntem?" ilgili alan yazında yanlış muamele görmektedir. (2006: 92-4) Kaldı ki, Asher'ın da çalışmalarında TFTY'ni kimi zaman "yaklaşım", kimi zaman "yöntem" kimi zaman da "strateji" veya "teknik" olarak nitelendirmesi, önerilerinin kuramsal olarak nasıl konumlandırılacağı konusunda bir belirsizliğe işaret etmektedir.¹

¹ Örnek olarak *The Modern Language Journal* adlı süreli yayındaki bir makalesi "The Total Physical Response **Approach** to Second Language Learning" (Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969), pp. 3-17.) başlığında TFTY'ni

Kaynaklar

- Asher, J. James; Price, Ben S. (1967), "The Learning Strategy of The Total Physical Response: Some Age Differences", *Chila Development*, 38, No 4, pp. 1219-1227.
- Asher, James J. (1968), *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*, [file:///C:/Users/Pc/Downloads/AD0674868%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/AD0674868%20(1).pdf) (Rapora Erişim Tarihi: 02.02.2018)
- Asher, James J. (1969), "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning", *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969), pp. 3-17.
- Brown, H. Douglas (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, San Fransisco: Longman.
- Durmuş, Mustafa (2013), *Yabancılara Türkçe Öğretimi*, Grafiker Yayınları.
- Larsen-Freeman, Diane (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006), *Understanding Language Teaching -From Method to Postmethod-*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. (2007), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Stevick, Earl W. (1991), *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press.

"yaklaşım"; aynı makalenin dördüncü sayfasında "... Such a **strategy** has been created. It is called the Total Physical Response **Technique**. This approach has some similarity to how children seem to learn their first language..." "strateji" ve "teknik"; 1968 yılında hazırladığı bir raporun başlığında (Asher, James J. (1968) *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*, [file:///C:/Users/Pc/Downloads/AD0674868%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/AD0674868%20(1).pdf) (Rapora Erişim Tarihi: 02.02.2018)) da "yöntem" olarak nitelendirmektedir.