

TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA YÖNTEMİNİN JAPONCANIN ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

Nilgün Yavuz

Özet

Bu çalışmada Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Yöntemin amacı, ilkeleri, yöntemde öğrenenin, öğretmenin rolleri açıklanarak, kullanılan öğretim malzemesi ve yöntemde dilbilgisi öğretiminin yeri anlatılmıştır. Tüm Fiziksel Tepki yöntemi 1970'li yıllarda Asher tarafından geliştirilmiştir. Sözel dil kullanımı ve eylemlerin koordinasyonu temeline dayanan yöntemde motor etkinliklerin kullanımıyla dil öğretimi hedeflenmiştir. Bu yöntemin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersizliği, sözcük öğretiminde başlangıç düzeyiyle sınırlı kaldığı biçimindeki eleştiriler nedeniyle 1990'larda Blain Ray yönteme öykü anlatma aşamasını da eklemiştir. Böylece yöntemi geliştirmiş ve yöntemin eksikliklerini gidermiştir. Sözcük ve dilbilgisi yapılarının öykü kullanılarak bağlam içinde sunulması, öğretimi kolaylaştırmıştır. Öykü anlatımı motor etkinlikler, grup çalışması, rol yapma teknikleri, görsel ve işitsel araç kullanımıyla desteklenmiştir. Böylece yeni bilgi uzun süreli belleğe kodlanıp, günlük hayatla ilişkilendirildiği için anımsama kolaylaşmıştır. Bu çalışmada öykü anlatımında dikkat edilecek hususlar ve uygulanacak aşamalar da açıklanmıştır. Çalışmada yöntem Japonca öğretiminde kullanılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğretimde kullanılan araç sunulmuş ve aracın değerlendirilmesine yer verilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğretimi hedeflenen sözcük ve dilbilgisi yapısının katılımcılar tarafından anımsanması, yöntemle kalıcı dil öğretiminin sağlanabileceği izlenimini oluşturmuştur.

Anahtar sözcükler: *Tüm fiziksel tepki-öykü anlatma yöntemi, yabancı dil öğretimi, Japonca öğretimi, sözcük öğretimi.*

TEACHING JAPANESE WITH TOTAL PHYSICAL RESPONSE-STORYTELLING METHOD

Abstract

In this work, Total Physical Response-Storytelling Method is informed. The objectives and the teaching principles of the method, learners and teachers roles in the method, teaching materials and grammar teaching of the method are explained. Total Physical Response Method is developed by Asher in 1970s. It is a language teaching method built around the coordination of speech and action; it attempts to teach language through physical (motor) activity. In this method, the development of reading and writing skills and vocabulary teaching for advanced level is inadequate. For these reasons in 1990s Blain Ray added the story telling part to the method. Thus, the method is developed and the shortcomings of the method is addressed. By using the story, vocabulary and grammatical structures are taught in the context. Story narration is supported by motor activities, group work, role play techniques and audio-visual tools. Thus the new information is encoded to the long term memory. It is associated with daily life so it makes easier for the recall. In this work, the stages of storytelling is also described. In this work, TPRS is used for teaching Japanese and the teaching material is developed. For this reason the developed material and the assesment tool is presented. As a result of the evaluation, the new vocabulary and the grammatical structure was remembered by the participants so permanency has created the impression that language teaching by TPRS is achieved.

Key words: *Total physical response-story telling method, foreign language teaching, Japanese teaching, vocabulary teaching.*

GİRİŞ

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi 1970’li yıllarda geliştirilmiş bir yöntem olmasına karşın yabancı dil öğretiminde edinimi sağladığı, sağ-beyinin de etkin kullanımına olanak tanıdığı, yabancı dilin içselleştirilip, öğretimde kullanılan teknik ve malzemeyle beş duyunun etkin kullanımıyla öğretilenlerin uzun süreli belleğe kodlanıp, geri çağırma ipucu oluşturarak, anımsamayı kolaylaştırdığı yani kalıcı dil öğretimini gerçekleştirdiği için 40 yıl sonra hala kullanılan bir yöntemdir. Bu nedenle bu çalışmada Japoncanın yabancı dil olarak öğretiminde Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada yöntem hakkında bilgi verilmiş, geliştirilen araç ve aracın değerlendirilmesine ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

1. TÜM FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ-ÖYKÜ ANLATMA

Yabancı dil öğretiminde kullanılan pek çok yöntem dil çıktısına dayalı etkinlik temelli olmasına karşın Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma (TFT-Ö) yöntemi *Krashen (1981)*’ın ifade ettiği gibi dil girdisine dayalı etkinliklerle, dil edinimi sağlamaya yöneliktir.

Tüm Fiziksel Tepki (TFT) yöntemi sözlü emirleri yerine getiren fiziksel etkinlikler aracılığıyla, ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ardından, herhangi bir zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Asher, 1977).

Bu yöntemi 1970’li yıllarda *James Asher* geliştirmiştir. Asher bu yöntemi geliştirirken gelişim ruhbilimi, öğrenme kuramları, insancıl eğitim ve daha önceki uygulamalardan yararlanmıştır. Bu yöntem geliştirilmeden önce *Gouin’in ‘Diziler Yöntemi’* ve *Palmer ve Palmer’in ‘Eylemlerle İngilizce’ (English Through Actions) (1925)* adlı uygulamalarında söz-eylem dizileri kullanılmıştır. TFT yöntemi bu uygulamaların bir devamı olarak görülmektedir. *İz Kuramına (Trace Theory)* göre, eylemle ilişkilendirilme, öğrenilen dil biriminin daha kolay anımsanmasını sağlamaktadır (Katona, 1940). Çocuklar, anadil ediniminde anne-baba ve yakınlarının emir-sözlerini anlayıp, onları yerine getirirler. Yetişkinleri de dil edinmeye aynı şekilde başlatan bu yöntem *Winitz’in (1981) ‘Anlama Yaklaşımları’ (The Comprehension Approach)* nı anımsatır. Öğrenenleri sözel üretime zorlamadan, kaygı seviyesini düşürerek öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu yönüyle *insancıl yöntemler (humanistic methods)* arasına katılmıştır. *De Cecco (1968)*, sözel uyarıcıya fiziksel eylemle tepkide bulunmayı en yalın sözel davranış olarak nitelemektedir. Davranışçı sayılan bu dil öğrenme kuramı ile ilgili olarak Asher, üç etkili varsayım geliştirmiştir. Birincisi dil öğrenimi için doğuştan gelen bir *biyo-program* vardır. Bu

program anadili ve ikinci dil gelişmesi için en uygun yolu belirler. Bu nedenle ikinci dil ediniminde anadilinde izlenen yoldan gidilmelidir. Bu edinimde, çocuklar konuşma yeteneğinden önce duyduğunu anlama edincini geliştirirler. Duyduğunu anlama yeteneği anne-babanın sözlü emirlerine fiziksel tepki gösterme yoluyla edinilir (Asher, 1972). Öğrenenlerde duyduğunu anlama temeli kurulunca, konuşma doğal olarak kendiliğinden, fazla çabaya gerek kalmadan gelişir. İkincisi beyindeki işbölümüdür. Sol ve sağ beynin yarı kürelerinde değişik öğrenme işlevleri belirlenmektedir. Çoğu yabancı dil öğretim yöntemleri sol-beyin öğrenmesine bağımlı olmasına karşın TFT yöntemi sağ beyin öğrenmesine yönelmiştir. Bu durum *Piaget*'in çalışmalarıyla ortaya çıkan, çocuğun anadilini bir sağ-beyin etkinliği olan fiziksel (motor) eylemlerle edinilmesi gerçeğidir. Yetişkinler de ikinci dili aynı şekilde sağ-beyin temelli etkinliklerle edinmelidir (Asher, 2002). Yöntemin başarısının bu sözel, görsel ve eylemsel belleği çalıştırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Üçüncü varsayım kaygıdır. Öğrenme ile öğrenilecek konu arasına kaygı girerse öğrenme engellenir. Başarılı dil öğretimi için kaygı seviyesinin düşürülmesi zorunludur. Bu da eylemler aracılığıyla anlam çözümlemesi sağlanarak gerçekleşir. Böylece doğal dil edinimi için biyo-program kullanıma açılır.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, sözcük öğretimi emir tümceleriyle sınırlı kaldığı, kısa öbek ve yapıların öğretiminin dışına çıkamadığı ve okuma-yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı için eleştirilmiştir. Bu nedenle 1980 ve 1990'larda *Blain Ray* tarafından yönteme öykü anlatma aşaması eklenerek yöntemin eksik yanları tamamlanmıştır. Öğretilmesi hedeflenen sözcük ve dilbilgisi yapıları öykünün içinde bağlamla sunularak öğretilecek sözcüklerin kapsamı genişlemiş, öykü okuma ve yazma etkinliklerine de yer verildiği için dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerinin de geliştirilmesi sağlanmıştır.

Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma Yöntemi öğrenenlerin kaygı seviyesini düşürüp, işbirliği ortamı sağladığı için öğrenenlerin güdülenmelerini artırır, akıcı dil kullanımına olanak tanır (MacKay, 2004).

1.1. Yöntemin Amaçları

TFT-Ö yönteminin genel amacı, başlangıç seviyesinde sözel yeterliliği sağlamaktır. Bu yöntemde anlamayı geliştirmek bir araçken, temel konuşma becerilerini geliştirmek temel amaçtır. Bu yöntemle dil öğretiminde anadili konuşucularına eş düzeyde, akıcı iletişim kurabilme becerisini edinmiş öğrenenler yetiştirmek amaçlanır. Belirlenen amaçlar, eyleme dayalı, emir türü alıştırmalarla gerçekleştirilir (Richards-Rodgers, 2001). Öyküyü anlama, tekrarlama, canlandırma ve anlatma etkinlikleriyle geliştirilir.

1.2. Yöntemin İlkeleri

TFT-Ö yönteminde hedef dilde anlam, eylemler yoluyla iletilir. Bellek öğrenenden gelen tepkiler doğrultusunda harekete geçirilir. Başlangıç seviyesinde beynin sözel olmayan davranışları kontrol ettiği sağ yarıküreye hitap edilir. Hedef dil sözcük sözcük değil kalıplar halinde sunulur. Öğrenenlerin hedef dili anlaması, konuşma becerisinden önce geliştirilmelidir (Larsen-Freeman, 1985). Öğrenenler başlangıçta beden hareketleriyle dilin bir bölümünü edinebilirler. Emir kipi öğretmenin öğrenenleri yönlendirebileceği güçlü bir dilbilimsel araçtır. Öğrenenler hareketleri yaparken ve izlerken öğrenme süreci devam eder. Öğrenenlerin kendilerini başarılı hissetmesi çok önemlidir. Başarı hissi kaygıyı düşürür ve edinimi kolaylaştırır. Öğrenenler bazı alışılmış kalıpları ezberlemek durumunda bırakılmamalıdır. Hatalar dikkat çekmeyecek bir şekilde düzeltilmelidir. Öğrenenler hedef dildeki yeni kalıpları anlamada zorluk çekmemelidir. Alıştırma yaparken kullandıkları kalıplardan fazlasını anlamak durumundadırlar. Yenilik aynı zamanda güdüleyicidir. Dil öğretimi eğlenceli olduğundan daha etkilidir. Konuşma dili yazma dilinden daha çok vurgulanmalıdır. Öğrenenler kendilerini hazır hissettiklerinde hedef dilde konuşmaya başlayacaklardır. Öğrenenlerin konuşmaya ilk başladıklarında hata yapması normaldir. Öğretmenin bu tip hatalara karşı anlayışlı olması beklenir. Dil yapıları üzerinde çalışmak öğrenenler yeterli seviyeye gelene kadar ertelenir.

1.3. Öğrenenin Rolü

TFT-Ö yönteminde öğrenenlerin dinleme ve uygulama gibi basit rolleri vardır. Öğretmeden gelen emirler dikkatle dinlenir ve fiziksel olarak yanıt verilir. Öğrenenlerin hem bireysel hem de grupla tepki vermesi beklenir. Dersin içeriği, öğretmen tarafından eyleme dayalı programa uyularak hazırlandığından öğrenenlerin bu içeriğe pek katkısı yoktur (Richards-Rodgers, 2001). Öğrenenlerden geçmiş konuları anımsaması ve yeni yapılara kolaylıkla uyum sağlaması beklenir. Ayrıca kendileri de yeni yapılar üretebilmelidir. Gelişimlerini kendileri yönlendirir ve değerlendirir. Kendilerini hazır hissettiklerinde konuşmaya başlarlar (Seely ve Romijin, 2002).

1.4. Öğretmenin Rolü

Bu yöntemde öğretmenin aktif ve dolaysız bir rolü vardır. Asher'a göre öğretmen, öğrenenlerin oyuncu olduğu bir tiyatro oyununda yönetmendir. Öğretmen ne öğreteceğine karar verir, ders malzemelerini hazırlar ve sunar. Ayrıca sınıf içinde kullanmak için destekleyici malzemeler hazırlar. Dersin akıcı olabilmesi için öğretmenin derse iyi hazırlanmış olması gerekir. Asher ayrıntılı bir ders planını

tavsiye eder. Asher'a göre dersin akışı hızlı olacağından, doğaçlama üretim için yeterli zaman olmayacağından, öğretmenin kullanacağı belirli ifadeleri ve yeni kalıpları önceden hazırlaması yararlı olur.

Öğrenenler birbirleriyle etkileşim halindeyken bile bunu başlatan ve yönlendiren öğretmendir. Hataları düzettiğinde öğretmen, anne-baba ile çocukları arasındaki iletişimi örnek almalıdır. Başlangıçta anne-babalar çocuklarının hatalarını çok az düzeltmelerine karşın çocuklar büyüdükçe konuşmalarındaki hatalara çok fazla anlayış göstermezler. Aynı şekilde öğretmenler de başlangıçta öğrenenin hatalarını çok fazla düzeltmekten kaçınmalıdır (Asher,1977). Aksi takdirde bu, öğrenende çekingenlik yaratır. Zaman ilerledikçe, öğrenenin konuşmasının gelişmesiyle beraber öğretmen de daha sık müdahale eder.

Öğretmen mümkün olduğunca öğrenenlerle göz teması kurar. Sınıfta başarı seviyesi en düşük öğreneni barometre öğrenen olarak belirler. Derslerde bir sonraki aşamaya geçmek için barometre öğreneni gözlemler, başarısı en düşük öğrenen konuyu kavradıysa genelleme yapılarak bir sonraki aşamaya geçilir. Ayrıca dersten en kolay sıkılan öğrenenlerde başarı seviyesi düşük olduğu için öğretmen derse hareket kazandırma zamanını barometre öğreneni gözlemleyerek belirler. Öğretmen barometre öğrenenin tepkilerine bakarak yine genelleme yapabilir.

Öğretmen etkinlikleri hazırlayan, düzenleyen ve yönlendiren kişidir. Öğretim sürecinde aktiftir. Öğretmenin enerjisinin yüksek olması beklenir.

1.5. Öğretim Malzemesinin Rolü

Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde genel olarak temel bir metin yoktur (Richards-Rodgers, 2001). Bununla beraber malzemeler gerçek nesnelere. Başlangıç düzeyindeki öğrenenler için derste malzeme kullanımına gerek yoktur. Öğretmenin ses tonu, hareketleri ve mimikleri temel sınıf içi etkinlikleri için yeterli olacaktır. Ayrıca, öğretmen kitaplar, kalemler, bardaklar gibi belirli sınıf malzemelerini kullanabilir. Düzey ilerledikçe öğretmenin konuları destekleyici malzemeler kullanması gerekecektir. Bunlar resimler, gerçek malzemeler, sözcük kartları ve slaytlar olabilir. Asher ev, sahil ve süpermarket gibi belirli yerleri konu alan öğretim malzemeleri üretmiştir. Öğrenenler bazı sahneleri canlandırırken bu malzemeleri kullanabilirler.

1.6. Dilbilgisinin Öğretimi

Bu yöntemde dilbilgisel doğruluktan çok dilin konuşma becerisinde akıcı kullanımına odaklanılır (Asher, 1977). Dilbilgisi yapıları, kuralların açıklanması ve ezberletilmesi yerine öğrenenlerin ilgisini çekecek, kendi hayatlarıyla

ilişkilendirebilecekleri öykülerin içine yedirilerek, bağlamla sunulur. Anlamlı girdi sağlandığı için uzun süreli belleğe kayıt yapılır ve ilişkilendirmeye geri çağırma ipuçları sağlanarak istenildiğinde anımsama sağlanarak, öğretimde kalıcılık gerçekleştirilir.

TFT-Ö yönteminde dilbilgisi öğretiminin örtük olması, dilbilgisinin ediniminde başarıya ulaşıp, ulaşamayacağı sorusunu gündeme getirmiştir. 1993'te İspanya'da Phoenix Country Day pilot okulunda başlangıç düzeyindeki öğrenenler Ulusal İspanyolca sınavında ortalamanın üstünde başarıya ulaşmışlardır.

1.7. Öykü Anlatımı

1. Basamak

Yeni sözcükler ve kalıplar bir durum içinde tanıtılır. 30'-40'luk sürede 3 unsur öğretilir (Ray, 1982). Yeni sözcükler çeviri, jest-mimik, görsel malzeme ya da mini senaryolar kullanılarak verilir. Yanlış anlama ya da iletişimin oluşmasını engelleyici durumlarda anadil kullanılabilir, anadilden çeviri yapılabilir. Beyin görsel görüntüyü bağsamsız sözcüklerden daha fazla bellekten geri çağırmada ipucu olarak kullanır. Bu nedenle çeviri yapılsa bile görsel malzemeyle desteklenmelidir.

Yeni sözcüklerin kavratıldığı düşünülüğünde öğrenenlerden sözcüklerin anlamını jest ve mimikleriyle anlatmaları istenir. Emir tümceleri öğretilirken senaryolaştırılabilecek, oyun oynanabilecek ya da saçma tümcelere yer verilir. Öğrenenlere kendi hayatları, kişilikleri ve zevkleriyle ilgili yeni sözcükler kullanılarak sorular sorulabilir. Böylece öğrenenlerin yeni sözcükleri ilişkilendirmesi ve içselleştirmesi sağlanır. İşbirliği içeren etkinlikler, oyunlar, müzik, rontlar gibi girdi temelli etkinlikler kullanılır. Ayrıca ikili gruplar oluşturulabilir. İkili gruplar öğrenenlerin yeni sözcükleri tanıma ve eyleme geçirmenin en kolay ve hızlı yoludur. Ayrıca öğrenenlerin kaygı seviyesi düşecek, dili araç olarak kullanacaklarından uzun süreli belleğe kayıt sağlanacaktır.

Mini öyküler 6-12 yeni sözcük içermelidir. Kişisel ve ilginç olmalıdır. Kültürel farkındalık oluşturmalıdır. Tanıdık olay ya da karakterler içermelidir. Abartılı, saçma olaylar ya da sözcükler kullanılmalıdır (Ray, 2004). Öğrenenlere yeni sözcükler tamamen kavratıldıktan sonra ikinci basamağa geçilir.

2. Basamak

Öykü en yalın, en anlaşılabilir biçimiyle sunulur. Her seferinde biraz daha fazla ayrıntıya yer verilerek, öğrenenler yeni sözcük ve yapıları kullanabilecek duruma gelene kadar anlatılır. Öyküler görsel malzemeyle sunulur. Böylece hem öğrenenlerin dikkati çekilmiş, hem de sağ beyin etkinleşmiştir. Öğrenenler

kendilerini öykünün bir parçası gibi hissedebilmelidir. Öykü önce okunur. Sonra gönüllülere okutulur. İkili gruplar halinde sınıfça öykü okutulur. Yazılı etkinlikler düzenlenir. Öğrenenler öykünün bir bölümünü anlatır ya da detay eklerler (Ray, 2004). İkili çalışmalar kaygı seviyesini düşürüp, öğrenenler arasında işbirliği oluşmasını sağlar. Öğrenenlere hem kendilerini, hem de arkadaşlarını değerlendirip, arkadaşlarının değerlendirmeleri öğrenebilirler. Bu basamakta öğrenenler kendi tümcelerini kullanarak öyküyü yazabilirler. Yeniden öyküyü yazmak dil yaratıcılığını geliştirir (MacKay, 2004). Ancak bu çıktı etkinliğidir.

3. Basamak

Bu basamakta ana öykü sunulur. Başlangıçta hedef öğrenenin öykünün konusunu anlamasıdır. Ancak hedeflenen çıktı öğrenenlerin öyküyü anlatabilmesidir. Öykü defalarca tekrarlanır, gözden geçirilir ve edinimin pekişmesi sağlanır. Öğrenenlerin öyküyü tekrar etmeleri bildikleriyle, öğrendikleri arasında ilişki kurarak bilgide aktarım olmasını sağlar. Yeni edindiklerini farklı durumlara ve farklı bağlamlara uyarlamalarına olanak tanır. Tekrar yapılırken, öyküden önce ya da sonra neler olduğuyla ilgili öyküler oluşturulabilir. Resimli kartlar, şiir, şarkı ya da yeni dilbilgisi yapısı sunulabilir (Ray, 2004).

2. UYGULAMA

Amaç: Sınıfta kullanılacak komutları şimdiki zamanda kullanmak

Düzyey: Başlangıç

Süre: 40'+40'+40'

Hazır Bulunuşluk

*Öğrenenlerin okuma-yazma bildikleri varsayılır.

*Öğrenenlerin ve öğretmenin daha önceden tanıştığı fakat Japonca öğretimine yeni başladığı varsayılır.

Teknikler: Isınma, konuya giriş, düzenleme, rol yapma, yüksek sesle okuma, kontrol etme, soru-yanıt, öykü anlatma, oyun

Araç-Gereç: Tahta, tahta kalemi, resimler, öykü, defter, kalem

Süreç

1. Öğrenenlerle Türkçe selamlaşılır.
2. Öğrenenlere Türkçe olarak bugünden itibaren Japonca öğrenmeye başlayacakları, anadillerini öğrendikleri gibi önce dinleyecek, izleyecek, taklit edecek sonra konuşacakları söylenir. Kendilerini hazır hissedene kadar konuşmak

zorunda olmadıkları söylenir. İlk olarak söylenenleri dinlemeleri, izlemeleri, daha sonra söylenen kelimenin anlamını hareketleriyle göstermeleri istenir.

3. İki tane gönüllü istenir. Gönüllülerin diğer öğrenenlerden önce söylenen kelimelerin anlamlarını hareketleriyle göstermeleri istenir. Gönüller öğrenenlerin önüne, herkesin izleyebileceği bir şekilde, oturtulur. Tüm sınıftan anlamadıkları yer olursa hemen söylemeleri istenir. İlk ders olduğu için talimatların iyice anlaşılması için Türkçe kullanılacağı fakat dersler ilerledikçe Türkçe kullanımının en aza ineceği söylenir. Derse başlamak için hazır olup olmadıkları sorulur.

4. Öğretmen kendisini göstererek ‘私 watashi’ der. Üç kez yineler. Tahtaya ‘私 watashi’ yazar (Japon yazı dizgesi olan Çince karakterlerden oluşan *kanjiler* tahtada sunulsa da öğretimin başlangıç aşamasında kavranması beklenmemektedir. Sadece dilsel farkındalık oluşturmak bağlamında, dilsel birimin hissettirilmesi açısından sunulmuştur. Öğretimde hedeflenen Japonca yazıların Latin abecesiyle yazımı olan *romajilerin* kavranmasıdır.). Öğretmen kendisini gösterir. ‘私は。。。です。 watashi wa.....desu’ diyerek öğretmen adını söyler ve tümceyi tahtaya yazar. Öğretmen her öğrenenin adını söyleyerek ‘あなたは。。。さんです。’ ‘anata wa.....san desu.’ der ve tahtaya yazar.



Gönüllülerden birine ‘猫 neko’ denir. Tahtaya *çizmeli kedi* filmine ait olan kedinin resmi asılır. ‘Neko’ denir, ‘miyav’ denir. ‘Neko’ denir , ‘miyav’ denir. Gönüllülerden birine ‘neko’ diye sorulur, ‘miyav’ deyince diğer gönüllüye ‘neko’ diye sorulur, ‘miyav’ deyince sınıfa iki kez ‘neko’ diye sorulur.

5. Tahtaya ‘kalk’ anlamına gelen ‘立て tate’ eylemi yazılır. Ayağa kalkılarak ‘tate’ denir. Oturulur, yeniden kalkılır, ‘tate’ denilir. Oturulur yeniden kalkılır ‘tate’ denir. Tahtaya ayakta duran kedi resmi asılarak ‘tate’ denir. Gönüllülerden birine ‘tate’ denir. Gönüllü ayağa kalkar. Diğer gönüllüye ‘tate’ denir. O da ayağa kalkınca işaretlerle oturmaları istenir. Öğretmen ayağa kalkarak ‘私は立っています。 watashi wa tatteimasu.’ der ve tümceyi tahtaya yazar. Resim gösterilerek ‘猫は立っています。 neko wa tatteimasu.’ denir ve ayakta duran kedi resminin altına tümce tahtaya yazılır. Gönüllülerden birine ‘tate’ denir. Ayağa kalkınca ‘.....san wa tatteimasu’ denir. Diğer gönüllüye ‘tate’ denir. Ayağa kalkınca ‘。。。さんは立っています。san wa tatteimasu’ denir. Sınıfa ‘tate’ denilerek ayağa kalkmaları sağlanır. El işaretiyle oturtulur. Yeniden ‘tate’ denilerek ayağa kalkmaları, eylemin pekiştirilmesi sağlanır.



6. Tahtaya ‘otur’ anlamına gelen ‘座れ suware’ ve yürü anlamına



gelen ‘歩け aruke’ eylemleri ve sınıf anlamına gelen ‘クラス kurasu’ adı yazılarak aynı şekilde öğretilir.

7. ‘猫 neko (kedi), 立て tate (ayağa kalk), 座れ s uware (otur), 歩け aruke (yürü)’ sözcükleri önce sırayla, sonra karışık olarak önce öğretmen, daha sonra gönüllüler en son da sınıf tarafından gösterilerek tekrarlatılır. Dört sözcüğünde edinildiğine karar verildikten sonra diğer sözcükler öğretilmeye başlanır.

8. Tahtaya zıpla anlamına gelen “飛び出せ tobidase” eylemi yazılarak aynı şekil-de öğretilir.



9. Kapı anlamına gelen ‘ドア doa’, sandalye anlamına gelen ‘椅子 isu’ adları ve göster anlamına gelen ‘見せろ misero’ eylemi, ‘ドアを見せろ。doa o misero, kapıyı göster ‘椅子を見せろ。isu o misero’ sandalyeyi göster emir tümceleri yazılarak aynı basamaklar kullanılarak öğretilir.



10. Dokuz sözcük önce sırayla, sonra karışık olarak önce öğretmen, sonra gönüllüler, en son da sınıf tarafından gösterilerek tekrarlatılır. Sözcüklerin kavrandığı düşünüldüğünde,

11. Daha önce bağımsız olarak öğretilen ancak ilk defa bir arada kullanılan ‘椅子に飛び出せ。isu ni tobidase’ (sandalyede zıpla) denilir.

12. Yan yana oturan iki arkadaş gösterilerek ‘友達 tomodachi’ denilir. Tahtaya yazılır. Yeniden gösterilerek ‘tomodachi’ denir. İki arkadaş gösteren resim tahtaya asılarak, ‘tomodachi’ denir. Gönüllülerden birine ‘tomodachi?’ diye sorularak, arkadaşlarından birini göstermesi beklenir. Diğer gönüllüye ‘tomodachi?’ diye sorularak onun da arkadaşlarından birini göstermesi beklenir. Sınıfa ‘tomodachi?’ diye sorularak, herkesin bir arkadaşını göstermesi beklenir. Son kez sınıfa ‘tomodachi?’ diye sorularak, davranışın yinelenmesi beklenir.



13. Sözcüklerin kavrandığına karar verildikten sonra ikili gruplar oluşturulur. Öğrenenlerden biri komutları söyler, diğeri hareketleriyle gösterir. Sonra görev değiştirirler. Böylece her öğrenen bir kez komutları sözlü olarak kullanmış, bir kez de anlamlarını göstermiş olur. Daha sonra sözcükler sınıfa sorulur. Öğrenenlerden sözcüklerin anlamını hareketleriyle göstermesi istenir. Yanlış yapan öğrenen elenir. En son kalan öğrenen şampiyon olur. Şampiyona ödül olarak çikolata verilir.

14. Öyküyü anlatan posterler tahtaya yapıştırılır.



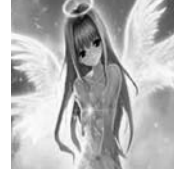
田中
Tanaka



翔
Kakeru



愛
Ai



博美
Hiromi



雪
Yuki

Öykü öğretmen tarafından iki kez okunur.

私のクラス

田中さんは立っています。翔さんは座っています。愛さんは歩いています。博美さんはドアを見せています。雪さんは椅子に飛び出しています。田中さんと愛さんと翔さんと博美さんと雪さんは私の友達です。

Watashi no Kurasu

Tanaka san wa tatteimasu. Kakeru san wa suwatteimasu. Ai san wa aruiteimasu. Hiromi san wa doa wo(o) miseteimasu. Yuki san wa isu ni tobidashiteimasu. Tanaka san to Ai san to Kakeru san to Hiromi san to Yuki san wa watashi no tomodachi desu.

(Benim Sınıfım

Tanaka ayakta duruyor. Kakeru oturuyor. Ai yürüyor. Hiromi kapıyı gösteriyor. Yuki sandalyede zıplıyor. Tanaka ile Ai ile Kakeru ile Hiromi ile Yuki benim arkadaşlarım.)

Üçüncü okuyuşta öğretmen öykünün bir kısmını okur, öğrenenler tamamlar. Dördüncü okuyuşta öğretmen bilerek hatalar yapar, öğrenenlerden düzeltmesi beklenir. Öyküyü öğretmen okur, öğrenenler tekrarlar.

15. Sınıfta herkes öyküdeki bir karakteri canlandırır. O karakterin yaptığı hareketi gösterir.

16. Öğrenenler öyküyü kendi sınıf arkadaşlarına göre değiştirerek ikili gruplar halinde yazar ve okurlar.

17. Hatalar önemliyse düzeltilir.

18. Öğretmen tüm öğrenenleri katılımlarından dolayı tebrik eder.

19. Bir sonraki derse kadar öğrendikleri öyküyü gözden geçirmeleri istenir. Öğrenenlerle vedalaşarak ders bitirilir.

Aşağıda dersin değerlendirmenin bir bölümünü oluşturan araç sunulmuştur. Katılımcıların kaygı seviyelerini yükseltmemek için adlarını yazmalarını istenmemiştir.

DEĞERLENDİRME

Süre 10'

Değerlendirme sonuçları kişisel olmayacağı için adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

I. Aşağıdaki boşluğu doldurarak tümceyi tamamlayınız.

私 (watashi) は (wa).....です (desu)。

私 (watashi) は (wa).....です (desu)。

あなた (anata) は (wa).....です (desu)。

私 (watashi) は (wa).....ています (teimasu)。

あなた (anata) は (wa).....ています (teimasu)。

II. Aşağıdaki resimleri uygun olan sözcük ya da tümcelerle eşleştiriniz.

1.



a. 猫 Neko

2.



b. 友達 Tomodachi

3.



c. 椅子 Isu

4.



d. クラス Kurasu

5.



e. ドア Doa

6.  f. 田中さんは立っています。Tanaka san wa tatteimasu.
7.  g. 翔さんは座っています。Kakeru san wa suwatteimasu.
8.  h. 愛さんは歩いています。Ai san wa aruiteimasu.
9.  i. 博美さんは見せています。Hiromi san wa miseteimasu.
10.  i. 雪さんは飛び出しています。
Yuki san wa tobidashiteimasu.

3. DEĞERLENDİRME

TFT-Ö yöntemine göre geliştirilen araç Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Yüksek lisans öğrencisi olan 12 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcıların yaşları 21-30 arası değişmektedir. Katılımcıların hiçbiri Japonca bilmemektedir. Katılımcıların tamamının yabancı dili, ileri düzey İngilizce (K.P.D.S. 70 puan üzeri) dir.

Katılımcılarla anadil kullanılarak derse başlanması kaygı seviyelerini azaltmıştır. Derse dinleme becerisiyle başlanması, katılımcıların üretimde bulunmalarını gerektirmediği için rahatlamalarını sağlamıştır. Katılımcılardan daha sonra söylenenlerin anlamını hareketleriyle göstermeleri istenerek katılımcıların dinleme becerisine güdülenmeleri sağlanmıştır. Dili araç olarak kullanmak

öğrenmeyi anlamlı hale getirmiştir. Derste öğretilenleri önce gönüllülerin göstermesi sosyal zekası yüksek ve devinimsel katılımcıları derse güdülemiş, diğer katılımcıların kaygı seviyelerini düşürerek, öğretilenlerin pekişmesine olanak tanımıştır. Derste ikili grup çalışmalarına yer verilmesi katılımcılar arasında işbirliği ve duyuşsal yakınlık oluşturmuş, kaygı seviyelerini düşürmüştür. Etkinlik sırasında ödül kullanımı katılımcıları derse güdülemiştir. Derste dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin dördü de etkin kullanılmış, etkinlikler düzenlenirken katılımcıların öğrenme biçemi farklılıkları dikkate alınarak düzenleme yapılmıştır. Motor etkinliklerin, ikili grupların, rol yapma tekniğinin kullanımıyla devinimsel, resim ve poster kullanımı, tümcelerin yazılı sunumlarıyla görsel, öğretmenin sözlü talimatları ve öykü anlatımıyla işitsel katılımcılara ulaşılmıştır.

Sözcüklerin öğretiminde görsel malzeme kullanılması ve dilbilgisi yapısının bağlam içinde sunulması öğrenilenlerin uzun süreli belleğe kaydolmasını, kodlanarak geri çağırma ipucu oluşturarak, anımsanmanın kolaylaşmasını yani öğretimde kalıcılığı sağlamıştır. Görsel malzemelerin çizmeli kedi masalından seçilmesi bağlam oluşturmuştur.

Ana öyküde kahraman olarak Japon manga ve anime karakterlerinin görsellerinin kullanımı kültürel farkındalık oluşturmuştur. Öyküde Japon isimlerinin kullanılması öğrenenleri hedef kültürle yakınlıktır. Öyküde kullanılan sözcük ve dilbilgisi yapısı tekrar edilerek öğretilenler pekiştirilmiş, bağlam içinde sunularak belleğe kodlanmıştır. Katılımcıların öyküyü tekrarlamaları, canlandırmaları öyküde sözcük ve yapıların yinelenmesi yine uzun süreli bellekten anımsanmanın kolaylaşmasını sağlamıştır. Öyküyü katılımcıların sınıf arkadaşlarına göre yeniden yazmaları bilginin içselleştirilmesine olanak tanımıştır.

Öğretimi hedeflenen konuların kavranmasının sağlanıp sağlanmadığını anlamak için ve dersin ilgi çekici olup olmadığını kontrol etmek için barometre öğrenen kullanımı faydalı olmuştur. Öğrenenlerle göz iletişimi kurmak hem aradaki bağı güçlendirmiş hem de anında dönüt alınmasını sağlamıştır.

Dersin sonunda katılımcıların ikili olarak öyküyü kendi sınıf arkadaşlarına uyarlayarak yeniden yazdıkları çalışmalar değerlendirilmiştir. Ayrıca bir sonraki ders bu derste öğretilen sözcük ve yapılar katılımcılara sorularak sözcükleri devinimsel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğretimi hedeflenen sözcük ve yapıların yaklaşık olarak %90'ı katılımcılar tarafından anımsanmıştır. En son katılımcılara hazırlanan değerlendirme soruları dağıtılarak birinci bölümde tümcedeki boşluğu doldurmalarını içeren üretim testi, ikinci bölümde resimlerle resimlere uygun tümceleri eşleştirmeleri istenerek kavrama testi uygulanmıştır. Katılımcıların tamamı hem üretim hem de kavrama testinde başarılı olmuştur. Ayrıca katılımcılara ders sonunda dersle ilgili gözlemlerini yazmaları istenmiştir.

Katılımcıların gözlem sonuçları incelendiğinde tamamının derste eğlendiği, iyi vakit geçirerek öğretimin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi bir anlamda Palmer ve Palmer'ın 'Eylemlerle İngilizce' yönteminin yeni psikolojik kuramlarla güncellenerek yenilenmiş ve genişletilmiş biçimidir. 1970'lerde James Asher tarafından geliştirilmiştir. Yeni sözcüklerin jest, mimik, davranış gibi motor etkinliklerle uygulanmasına dayanmaktadır. Yöntemde yabancı dilin öğretiminde anadili edinimi süreci uygulanırsa yabancı dilde de edinimin gerçekleşeceği savunulmuştur. Öğrenenlerin anadili edinimindeki gibi diğer konuşucuları dinleyerek, izleyerek taklit etme ve hazır olunca konuşma becerisine geçmeleri beklenmiş, öğrenenlerin kaygı seviyesinin düşürülmesi, öğretilenleri günlük hayatla ilişkilendirme temel alınmıştır. Ancak yöntemin konuşma ve dinleme becerisine odaklanması okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde eksiklik oluşturmuş, ayrıca sözcük öğretimi sınırlı kalmıştır. Bu nedenle 1980'lerde Blaine Ray yönteme öykü anlatma kısmını ekleyerek, yöntemin eksikliklerini gidermeye çalışmıştır. Yeni sözcük ve yapılar öykü içine yedirilerek bağlamla sunulmuştur. Öğretimi hedeflenen kavramların yinelemeli olarak ele alınması, günlük hayatla ilişkilendirilmesi, görsel ve işitsel öğretim malzemesi kullanımı, devinimsel etkinliklerle TFT-Ö yöntemiyle kalıcı öğretim hedeflenmiştir.

Bu çalışmada TFT-Ö yöntemi Japoncanın öğretiminde kullanılmıştır. Ders planı oluşturulurken yöntemin amaçları ve ilkeleri temel alınmış. Yöntemde öğrencinin, öğretmenin rolleri belirlenmiş, yönteme uygun ders malzemesi hazırlanmıştır. Japoncanın öğretiminde dinleme becerisi ön planda olmak üzere dört becerinin de geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca yöntemde yer alan kültürel farkındalığın önemi dikkate alınarak, hazırlanan araçta hedef kültürle yakınlık oluşturulmaya çalışılmıştır. Hazırlanan araç Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Yüksek lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan değerlendirme çalışmalarında öğretimi hedeflenen sözcük ve yapıların katılımcılar tarafından tamamının kavrandığı saptanmıştır. Katılımcılar derse ilişkin görüşlerini sunarken öğretim sırasında eğlendikleri, farkında olmadan hedef dili kullanmaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

TFT-Ö yöntemi ikinci dil ediniminde anlamanın önemini vurguladığı için desteklenmiş ve popülerlik kazanmıştır. Yöntemin beğenilmesinin bir nedeni de birçok teknik sunması ve taslak olarak birçok yönteme uygulanabilmesidir. Asher (1977) da bu yöntemin diğer yöntem ve tekniklerle beraber kullanılmasını önerir. TFT-Ö yöntemi öğrenenlerde hızlı edinim, içselleştirme ve deneyimine dayalı dil

üretimini olanaklı kılan bir yöntemdir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kullanımı yayılarak geniş kitlelere ulaşmıştır.

Kaynakça

- Asher, J.J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *Modern Language Journal*, 56, 133-139.
- Asher, J.J. (1977). *Learning Another Language through Actions. The Complete Teacher's Guide Book* (6th ed.). Los Gatos: Sky Oaks Productions, Inc.
- Asher, J.J. (2002). *Brainswitching, Learning on the right side of the brain*. Los Gatos, CA Sky Oaks Productions, Inc.
- De Cecco, J. P. (1968). *The psychology of learning and instruction: educational psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Katona, G. (1940). *Organizing and Memorising, Studies in the Psychology of Learning and Teaching*. New York, Columbia University Press.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (1985). State of the art on input in second language acquisition. S. Gass and C. Madden (haz.), *Input in Second Language Acquisition* (s. 433-44). Rowley, Mass: Newbury House.
- McKay, T. (2004). *TPRS Storytelling, Especially for students in elementary and middle school*. Los Gatos, CA Sky Oaks Productions, Inc.
- Palmer, H., ve D. Palmer (1925). *English Through Actions*. Reprint ed. London, Longman Green, 1959.
- Ray, B. (1982). *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, Inc.
- Ray, B. (2004). *Look, I Can Talk series*, Los Gatos, CA Sky Oaks Productions, Inc.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seely, C. ve Romijn, E. (2002). *TPR is More than Commands, At All Levels*. Los Gatos, CA Sky Oaks Productions, Inc.
- Winitz, H. (1981). A reconsideration of comprehension and production in language training. H. Winitz (haz.), *The comprehension approach to foreign language instruction* (s. 101-141). Rowley, MA: Newbury House.