



**TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö)
YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YABANCI DİLDE KELİME
EDİNİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Nurdan BULAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU

Mayıs, 2019

Afyonkarahisar

T. C.

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö)
YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YABANCI DİLDE KELİME EDİNİMİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Hazırlayan

Nurdan BULAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma (TFT-Ö) Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Edinimine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

13/05/2019

Nurdan BULAN

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

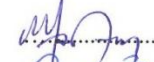
JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR

: Dr. Öğr. Üyesi Fatih GÜNGÖR

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Nurdan BULAN'ın "**Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma (TFT-Ö) Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı tezi, 13.05.2019 günü saat 10.00'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE KELİME EDİNİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Nurdan BULAN

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Mayıs 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU

Bu araştırmada tüm fiziksel tepki-öykü anlatma (TFT-Ö) yönteminin, dilbilgisi-çeviri (D-Ç) yöntemi (geleneksel yöntem) ile kıyaslandığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime edinimine etkisinin ve bu yöntemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı, gömülü desene sahip bu araştırmada veriler, Konya ili Kadınhanı ilçesinde uygun örnekleme ile belirlenen bir ilkokuldaki 49 üçüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kelime Edinim Testi ön-test ve son-test olarak kullanılmış, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulama boyunca günlükler tutturulmuştur. Veriler, bağımlı ve bağımsız örneklemeler t testleri ile betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kelime ediniminde TFT-Ö yönteminin etkili olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin kelime ediniminde D-Ç yönteminin (geleneksel yöntemin) etkili olduğu; deney grubunda uygulanan TFT-Ö yönteminin kontrol grubunda uygulanan D-Ç yönteminden (geleneksel yöntemden) kelime edinimi açısından daha etkili /

etkisiz bir yöntem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, uygulama boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tuttukları günlüklerin betimsel analizi sonucunda çoğu öğrencinin her iki yönteme ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tüm fiziksel tepki-öykü anlatma (TFT-Ö), üçüncü sınıf öğrencileri, yabancı dil (İngilizce), kelime edinimi.



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF TPRS ON VOCABULARY ACQUISITION AMONG THIRD GRADERS

Nurdan BULAN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION**

May 2019

Advisor: Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

This study aims to investigate the effect of total physical response-storytelling (TPRS) method on vocabulary acquisition among third graders in a foreign language compared to grammar-translation (G-T) method (traditional method) and the views on these methods. In this study in which mixed research method and embedded design are used, the data were collected from 49 third graders in a primary school selected by convenience sampling in Kadınhanı, Konya. The Vocabulary Acquisition Test developed by the researcher as data collection tool is used as pre-test and post-test, and students in the experimental group and control group kept diaries throughout the intervention. The data were analyzed using independent and related samples *t* tests and descriptive analysis. Research results revealed that the TPRS method is effective for vocabulary acquisition of the students in the experimental group; the G-T method (traditional method) is effective for vocabulary acquisition of the students in the control group; the TPRS method used in the experimental group is not more effective / ineffective method compared to the G-T method (traditional method) used in the control group in terms of vocabulary acquisition. Furthermore, descriptive analysis of the diaries kept by the students in both experimental and control

groups throughout the intervention revealed that most of the students give positive opinions on both methods.

Keywords: Total physical response-storytelling (TPRS), third graders, foreign language (English), vocabulary acquisition.



ÖNSÖZ

Ana dili farklı olan insanların konuştuğu ortak bir dil olarak dünya üzerinde en çok kabul gören dil İngilizcedir. Tarihsel süreç içerisinde İngilizcenin yaygınlaşması ve dünya ticaretinin de ortak dili hâline gelmesiyle İngilizce uluslararası iletişimin dili olmuştur. Uzakdoğu ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkede yabancı dil öğretiminde İngilizce, eğitim programının çok önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca, teknolojinin hızla geliştiği günümüzde İnternet üzerinde üretilen içeriklerin çoğu İngilizce olarak karşımıza çıkmaktadır. İngilizce bilen biri, ulaşamayacağı birçok bilgiye İnternette kolayca ulaşabilmektedir. İngilizce tüm dünyanın ortak dili hâline geldiğinden, dünyanın neresine gidilirse gidilsin, iletişim sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. İngilizce birçok insanın yurtdışı seyahatini de kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, İngilizceyi akıcı konuşabilen kişiler daha kolay iş sahibi olabilmektedirler.

İngilizcenin tüm dünya ülkelerince ortak dil olarak kabul görmesi o ülkelerdeki eğitim politikalarını da şekillendirmektedir. Dünya üzerindeki birçok ülkede yabancı dil öğretiminde İngilizce tercih edilmektedir. Türkiye’de İngilizcenin öğretimi ilkökul ikinci sınıftan itibaren başlatılmıştır. Özellikle kritik dönem olarak kabul edilen ilkökul döneminde öğrencilerin İngilizceye maruz kalmaları ve anlaşılabilir veriler yardımıyla İngilizceyi edinmeleri önem taşımaktadır. İngilizcenin çocuklara öğretiminde sınıf içinde öğretmenler tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerde de farklılıklar gözlemlenmektedir. Günümüzde İngilizce öğretiminde öğretmenlerin çoğu geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederken bazı öğretmenler daha güncel öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Bu öğretim yöntemleri arasında tüm fiziksel tepki-öykü anlatma yöntemi de yer almaktadır. Bu araştırmanın ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime edinimine iki farklı dil öğretim yönteminin (dilbilgisi-çeviri ile tüm fiziksel tepki-öykü anlatma) etkisinin araştırılmasına ve anlaşılmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Tez çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren, çalışmamı bitirebilmemde en büyük emeği olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU’na sonsuz teşekkürü borç bilirim. Yapıcı eleştiri, görüş ve önerileri için değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR’a ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih GÜNGÖR’e teşekkür ederim. Tez döneminde her zaman desteğini hissettiğim aileme de ayrıca teşekkür ederim.

Nurdan BULAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ.....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv

GİRİŞ.....	1
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI	2
PROBLEM	4
ALT PROBLEMLER.....	4
SAYILTILAR	5
SINIRLILIKLAR	5
TANIMLAR.....	6

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

1. ÖĞRETİM YÖNTEMİ.....	8
2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	8
2.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ (D-Ç) YÖNTEMİ.....	9
2.2. DOĞRUDAN YÖNTEM	14
2.3. DİL-İŞİTİM YÖNTEMİ	18
2.4. İLETİŞİMSSEL DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ	22
2.5. GÖREV TABANLI DİL ÖĞRENME YÖNTEMİ.....	26
2.6. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ	29
2.7. DENEYİMSSEL ÖĞRENME YÖNTEMİ.....	32
2.8. TELKİN YÖNTEMİ	35
2.9. TOPLUM DİL ÖĞRENME YÖNTEMİ	39

2.10.	SESSİZ YÖNTEM	43
2.11.	İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ	48
2.12.	TÜM FİZİKSEL TEPKİ (TFT) YÖNTEMİ	52
2.13.	TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİ	56
2.13.1.	Doğal Yaklaşım	61
2.13.2.	Doğal Yaklaşımın Beş Hipotezi	65
2.13.2.1.	Edinim Öğrenme Farkı Hipotezi	65
2.13.2.2.	Doğal Sıra Hipotezi	66
2.13.2.3.	Monitor Hipotezi	67
2.13.2.4.	Mesaj Hipotezi	69
2.13.2.5.	Duyuşsal Filtre Hipotezi	70
3.	ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	71
3.1.	ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TFT YÖNTEMİ	75
3.1.1.	Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde TFT-Ö Yöntemi	77

İKİNCİ BÖLÜM

TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİ İLE İLGİLİ YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR

1.	TFT-Ö YÖNTEMİ İLE İLGİLİ YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR	79
1.1.	TFT-Ö İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR	79
1.2.	TFT-Ö İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1.	ARAŞTIRMA MODELİ	87
2.	KATILIMCILAR	88
3.	ARAŞTIRMANIN BAĞLAMI	89
4.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	90
4.1.	KELİME EDİNİM TESTİ	90
4.2.	ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ	92
5.	VERİLERİN TOPLANMASI	93
6.	UYGULAMA SÜRECİ	93
6.1.	DENEY GRUBUNDAKİ UYGULAMA SÜRECİ	94
6.2.	KONTROL GRUBUNDAKİ UYGULAMA SÜRECİ	97

7. VERİLERİN ANALİZİ	99
-----------------------------------	-----------

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. NİCEL BULGULAR.....	102
1.1. TFT-Ö YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME EDİNİMİNE ETKİSİ.....	102
1.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanları.....	102
1.1.2. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları.....	102
1.1.3. Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları.....	103
1.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Puanları.....	104
2. NİTEL BULGULAR.....	104
2.1. ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TFT-Ö YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	104
2.1.1. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin TFT-Ö Yöntemine İlişkin Olumlu Görüşleri.....	105
2.1.2. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin TFT-Ö Yöntemine İlişkin Olumsuz Görüşleri.....	114
2.2. ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN D-Ç YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	115
2.2.1. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin D-Ç Yöntemine İlişkin Olumlu Görüşleri.....	115
2.2.2. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin D-Ç Yöntemine İlişkin Olumsuz Görüşleri.....	123
3. ARAŞTIRMA BULGULARININ ÖZETİ.....	123

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA VE DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMLERİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME EDİNİMİNE ETKİSİ.....	125
2. ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TFT-Ö VE D-Ç YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	127
3. ÖNERİLER.....	130

3.1. İLERİKİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	130
3.2. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER.....	131
KAYNAKÇA.....	132
EKLER.....	147



TABLÖLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Edinim - Öğrenme Arasındaki Farklar.....	65
Tablo 2. İngilizcenin İkinci Bir Dil Olarak Ediniminde Dilbilgisi Yapılarının “Olağan” Sırası	67
Tablo 3. Ön-Test – Son-Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen.....	88
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İkinci Sınıf İngilizce Dersine Ait Notlarının Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları.....	89
Tablo 6. Üçüncü Sınıf İngilizce Ders Programındaki 9. Ünite/Tema Olan “Weather” (Hava) Ünitesine Ait Kazanımlar.....	90
Tablo 7. Kelime Edinim Testi Madde Analizi Sonuçları	92
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	102
Tablo 9. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	103
Tablo 10. Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	103
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü.....	34
Şekil 2. Dil Ve İçerik Öğretimini Entegre Etmenin Kavramsal Çerçevesi.....	49
Şekil 3. İkinci Dil Üretiminde Edinim Ve Öğrenme	68
Şekil 4. “Duyuşsal Filtre”nin Çalışması	71
Şekil 5. Araştırmanın Modeli.....	87



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
TFT	: Tüm Fiziksel Tepki
TFT-Ö	: Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma
D-Ç	: Dilbilgisi-Çeviri
vd.	: ve diğerleri



1. GİRİŞ

Dil, insan yaşamının önemli bir parçasıdır. Her birey için dil, iletişimde büyük bir rol oynamaktadır. Küreselleşme çağında çok fazla İngilizce bilgi kaynağı mevcuttur. Bu bilgi kaynakları gazete, dergi, reklam, televizyon, radyo, İnternet vb. olabilir. İngilizce uluslararası bir dil olduğundan çoğu ülkede birçok insan tarafından kullanılmakta, dünyadaki birçok öğrenci tarafından otomatik olarak öğrenilmektedir. Yine birçok öğrenci İngilizce öğrenirken endişe ve sorun yaşamaktadır (Kudsiyah, 2009). Özellikle halen tam zamanlı okul eğitimi alan ve 6-16 yaş grubunda bulunan öğrenciler olarak kabul edilen genç öğrenenlere dil öğretimi, sadece öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını da anlamayı içermektedir (Reilly ve Ward, 2000). Farklı ihtiyaçlar, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı gerektirebilir. Bu yöntemlerden biri de Dilbilgisi-Çeviri (D-Ç) yöntemidir.

D-Ç yöntemi, yeni tanıtılan bir yöntem olmayıp önceleri edebiyat eserlerinin, özellikle de klasiklerin, Yunan ve Latin eserlerinin, değerinin anlaşılması için kullanılmıştır. Ancak 1880'lerden bu yana, öğrenme ve öğretme yöntemlerinde büyük bir ilerleme kaydedilmiştir (Ebrahimi, 2008). Nitekim Harida (2013)'e göre öğretmenler öğretim alışkanlıklarını değiştirmelidirler. İnteraktif ve iletişimsel kelime hazinesi etkinlikleri, genç öğrenenlerin kelime öğrenme konusunda daha iyi olmalarını sağlayabilir. Bunun için iletişimsel olarak öğretim gerçekleştirilebilir. İletişimsel yaklaşımlardan biri de Tüm Fiziksel Tepki (TFT)'dir (Harida, 2013). Asher'in 1965 yılında geliştirdiği TFT yöntemi, önce dinlediğini anlama becerisini, sonra sözlü iletişim becerisini fiziksel etkinliklerle başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlar (Oflaz, 2015). Ancak TFT yöntemi, emir cümleleri ve bazı dilbilgisel yapıları ile sınırlı kaldığından ve okuma-yazma becerileri göz ardı edildiğinden eleştirilmektedir (Oflaz, 2015). Bu nedenle, ders esnasında anlaşılabilir girdiyi artırmak için çeşitli teknikler kullanmak gerekmektedir. TFT-Ö, Blaine Ray tarafından geliştirilen bir yabancı dili öğretme yöntemi olan Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma yönteminin kısaltmasıdır. Blaine Ray, TFT-Ö'yü üç unsura dayandırmıştır (akt. Heins, 2004): devlet okulunda İspanyolca öğretmeni olarak edindiği 25 yıllık pratik tecrübesi; Tüm Fiziksel Tepki ile kullanımı ve denenmesi (Asher, 1996); Dil Edinim Teorisi (Krashen, 2003). TFT-Ö yöntemi, Krashen'in "Dil

Edinim Teorisi”ne dayanan doğal yaklaşıma temellendirilmiştir (Krashen ve Terrell, 1983): Bu teoriye göre, yeni bir dilde iletişimsel yeterlilik veya işlevsel yetenek, anlamlı ortamlarda ve dilin ifade ettiği anlamın kavranması (“anlaşılır girdi”) ile kazanılmaktadır (“Mesaj Hipotezi”). Kurallar, kalıplar, kelime hazinesi ve diğer dil biçimleri ilk defa sunulduklarında öğrenilmezler fakat dil kullanımının anlamlı olduğu durumlarda (“anlaşılır girdi”) tekrarlanan aktif ve pasif deneyimlere bağlı olarak bu yapılar, öğrencinin repertuarında yavaş yavaş oluşturulurlar (“Edinim-Öğrenme Farkı Hipotezi”). Dil ediniminde doğal bir sıra bulunmaktadır (“Doğal Sıra Hipotezi”). Duyuşsal faktörler, dil edinimini engelleyebilir (“Duyuşsal Filtre Hipotezi”) ve bunların anlamlı bağlamlar dışındaki dilin doğrudan öğretiminde (“Monitör Hipotezi”) yalnızca sınırlı bir faydası vardır (Krashen ve Terrell, 1983).

Bu araştırmada Blaine Ray tarafından geliştirilen TFT-Ö yönteminin, D-Ç yöntemi (geleneksel yöntem) ile kıyaslandığında genç öğrenenler olarak kabul edilebilecek ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime edinimine etkisinin ve bu yöntemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Türkiye’de yabancı dilde kelime öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler birçok zorluk yaşamaktadırlar. Öğrenciler her üniteye ders içi kazanımlar çerçevesinde öğrenmeleri gereken çok sayıda kelimeyle karşılaşmakta ve bu kelimeleri edinmede güçlük çekmektedirler. Birçok öğrenci kelimeleri içselleştirmeden ezberleyerek öğrenmekte ve zaman içerisinde ezberledikleri bu kelimeleri de unutmaktadırlar. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda öğretmenler anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği ile ders işlemektedirler. Özellikle yabancı dil öğretiminde Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri öğretim yöntemleri, D-Ç ve TFT yöntemleridir (Çakır ve Kafa, 2013). Okmen ve Kilic (2016), Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin dilbilgisi tabanlı yöntemi yüksek düzeyde, konuşma tabanlı yöntemi ise düşük düzeyde kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Süreç, öğrencileri sadece ezberlemeye yönelttiği için kalıcı öğrenme gerçekleşmemektedir. Öğrenciler sadece ezberledikleri kelimeleri kullanabilmektedirler. Bu problemlere çözüm olabilecek bir yöntem olan

TFT-Ö yöntemi ile öğrencilerin kelimeleri bağlam içerisinde hem görsel hem de işitsel öğeler ile içselleştirerek öğrenmeleri hedeflenmektedir. TFT-Ö yöntemi, beynin çok sayıda anlaşılabilir veriye ihtiyaç duyduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu amaçla yabancı dil öğretiminde öğretilecek yapıların en anlaşılabilir hâle getirilmesi istenmektedir. TFT-Ö yöntemi, günlük hayatta en çok karşılaşılan kelime ve cümle yapılarının öyküleştirme ile kazandırılmasına odaklanmaktadır. Kelime edinimi okuma ve dinleme becerileriyle ilişkilidir. Elley (1989), kelimelerin anlamları ilkökul öğrencilerine aktarılmasa da öyküleri sesli okumanın kelime ediniminin önemli bir kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Coady (1996)'ya göre ikinci yabancı dilde ileri düzeyde okuma yeterliliği elde eden ikinci yabancı dil öğrencilerinin edindikleri kelime bilgisinin çoğunu öğretim yoluyla değil, kapsamlı okuma sayesinde elde ettikleri ileri sürülmektedir. Kapsamlı okumanın başlıca savunucularından Krashen (1989), dil öğrencilerinin okurken anlaşılabilir girdi elde ederek kelime hazinesi ve telaffuzu en etkili şekilde edindiklerini öne sürmekte ve kelime ediniminin mesaj hipotezinden kaynaklandığını savunmaktadır (Coady, 1996).

Öğrenciler yabancı dilde anlaşılabilen yapılara öykü anlatımı ile maruz kaldıkça öğrencilerin yabancı dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, TFT-Ö yöntemi sayesinde öğrenciler, optimum düzeyde kaygılanabileceklerdir. Böylece öğrenme önünde oluşan engeller de ortadan kalkacaktır. Ray ve Seely (2012), TFT ve TFT-Ö yöntemlerinin öğrencilerin anlama ve motivasyonlarını arttırdığı ve öğrenci kaygısını azalttığı sonucuna varmıştır (akt. Murray, 2014: 20). Bu durumun öğrencilerin edindikleri kelimelerin sayısında artışa yol açabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de TFT-Ö yönteminin ilkökul kademesinde yabancı dilde kelime edinimine etkisini inceleyen araştırmalar sayıca azdır. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının dâhil edildiği sadece birkaç araştırma karşımıza çıkmaktadır. İlgili literatür tarandığında Türkiye’de ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime edinimine TFT-Ö yönteminin etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tez çalışması, literatürdeki boşluğu dolduracağı öngörüldüğü için, önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, TFT-Ö yönteminin, D-Ç yöntemi (geleneksel yöntem) ile karşılaştırıldığında, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime edinimine etkisini ve bu yöntemlere ilişkin görüşlerini incelemektir.

PROBLEM

Tez kapsamında araştırılacak problemler ve hipotezleri şu şekildedir:

1. TFT-Ö yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime edinimine etkisi nasıldır?

H₀: TFT-Ö yöntemi uygulanan ve uygulanmayan grupların kelime edinim testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: TFT-Ö yöntemi uygulanan ve uygulanmayan grupların kelime edinim testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

2. TFT-Ö yöntemine ilişkin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
3. D-Ç yöntemine (geleneksel yöntem) ilişkin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

ALT PROBLEMLER

1. TFT-Ö yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime edinimine etkisi nasıldır?
 - a. TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubu ile D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubunun öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubunun öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- d. TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubu ile D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubunun sınav puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

SAYILTILAR

- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Kelime Edinim Testinin maddelerini anlayarak ve doğru bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

- Bu araştırmanın nicel boyutunda üçüncü sınıf öğrencileri, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmadıklarından bu araştırmanın nicel boyutu, yarı deneysel desen ile sınırlıdır. Bu yüzden araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin de sınırlı olduğu düşünülebilir.
- Bu araştırma, Konya ili Kadınhanı ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 49 üçüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Bu araştırmadaki uygulama süreci, deney grubunda uygulanan TFT-Ö yöntemi, kontrol grubunda uygulanan D-Ç yöntemi (geleneksel yöntem) ile sınırlıdır.
- Uygulama, üçüncü sınıf İngilizce ders programında “The Weather” (Hava) ünitesi için dört hafta ile sınırlı tutulmuştur.
- Bu araştırma, Kelime Edinim Testi ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Öğretmen, uygulamayı yapan araştırmacı olduğundan ve deney grubunda uyguladığı yöntem ile ilgili önemli noktaları farkında olmadan vurgulayabileceğinden bu durum da bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

TANIMLAR

Dilbilgisi-Çeviri (D-Ç) Yöntemi: Batı Avrupa ülkelerinde 18 ve 19. yüzyıllarda yabancı dil öğretiminde kullanılan geleneksel bir yöntemdir. Hedef dil ana dile tercüme edilmekte, yani dilbilgisi ve çeviri egzersizleri ağırlıklı olarak öğretilmektedir. Bu yöntemde birey, yabancı dili öğrenirken edebi eserleri ve cümleleri hedef dilden ana diline tercüme ederek hafızaya almalı ve kullanmalıdır (Kong, 2011).

Tüm Fiziksel Tepki (TFT) Yöntemi: Psikolog James Asher tarafından 70’lerde geliştirilen bu yöntem, adından da anlaşılacağı gibi “tüm fiziksel tepki” gerektiren komutlarla dilin öğretimini hedeflemektedir (Marsh, 1998).

Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma (TFT-Ö) Yöntemi (Anonim, b.t.): TFT-Ö yöntemi 1980’lerin sonlarında İspanyolca öğretmeni Blaine Ray tarafından öğretim stratejisi olarak geliştirilmiştir. TFT-Ö yöntemi, en çok kullanılan kelime ve kelime yapılarının öykülerde, konuşma etkinliklerinde kullanımına odaklanır. TFT-Ö yönteminin amacı; öğrencilere okuma, yazma, anlama ve nihayetinde konuşma becerilerinde başarılı olmalarına yardımcı “anlaşılabilir bilgi” sağlamaktır. TFT-Ö yönteminde öğretmen derse öykünün taslağı ile başlar ve devamında sınıfa öykü hakkında çok sayıda soru yöneltir. Bu şekilde öğretmen öğrencilerin dili anladığından emin olur ve kişiselleştirilmiş, anlaşılabilir, ilginç detaylar ile öyküye devam eder. İkinci aşamada ise öykü hakkında öğrenciler etkileşim hâlinde dirler ve sorular sormaktadırlar. TFT-Ö yönteminde sınıfta “okuma” etkinlikleri de yapılabilir. Bu etkinlikte daha önce farklı sınıflarda okunmuş ya da çocuk kitaplarındaki öyküler kullanılabilir. Bir diğer etkinlik olan “öykü yazma” etkinliği ile öğrenciler daha önce yazılan şarkılardan, kısmen yazılmış öykülerden ya da taslaklardan öyküler oluştururlar. Ayrıca, “video izleme” etkinlikleri ile öykü anlatılabilir. Son aşamada ise öğrenciler oluşturulan öykü hakkında farklı etkinlikler yapabilmektedirler. Örneğin, öyküdeki kahramanlar, karakterlerin gelişimi ve seçimleri hakkında konuşabilirler.

Kelime Edinimi: 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilen 3.sınıf İngilizce ders programının içeriğini oluşturan “The Weather” (Hava)

ünitesinde/temasında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine kazandırılacak kelimeleri yoklayan çoktan seçmeli bir testten öğrencilerin aldıkları puanlara karşılık gelmektedir. Üç seçenekli “Kelime Edinim Testi”ne öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğru ise 1, yanlış ise 0 olarak kodlanmıştır. Ayrıca, yanıtsız bıraktıkları soruların yanıtları da 0 olarak belirtilmiştir. Bir öğrencinin bu testten alabileceği en yüksek puan, 27’dir.



BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Bu bölüm, öğretim yöntemi, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, tüm fiziksel tepki-öykü anlatma yöntemi, doğal yaklaşım ve bunun beş hipotezi ile çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgilidir.

1. ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Öğretim yöntemleri, öğrenmenin oluşabilmesini sağlayan en gerekli ön koşullardandır. Öğretim yöntemi, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki psikolojik durumuna, motivasyonuna, bireysel gelişim özelliğine ve dışsal faktörlere elverişli olarak belirlenmelidir. Seçilen yöntemin süreç içerisinde öğrencinin aktif katılımını ve verimliliğini sağlamasına dikkat edilmelidir. Ayrıca belirlenen yöntem, sınıf içinde öğrenciyi grup çalışmalarına yönelterek, birlik ve beraberlik anlayışını güçlendirmeli, sınıf içinde işbirliğine dayalı bir öğrenme-öğretme süreci sağlamalıdır (Duman ve Aybek, 2003).

Öğretim yöntemi, “belli bir amaca göre, öğrencinin özelliklerini, öğretim araç ve gereçlerini ve tüm öğrenme durumlarını göz önünde bulundurarak, öğretim kavramı içine giren diğer öğelerin mantıksal sıralanması ve dengelenmesi için yapılan etkinliklerin tümüdür” (Binbaşıoğlu, 1994: 18, akt. Taşkaya ve Muştâ, 2008: 241).

Öğretim yöntemi; bir problemi çözebilmek, deneyi sonlandırmak, bir hususu öğrenebilmek ya da öğretebilmek gibi hedeflere ulaşabilmek için bilinçli olarak seçilip izlenen yoldur. Öğrencilere belirli bilgi, yetenek, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı hedefleyen gözlem, deney, uygulama ve çalışma teknikleridir (Yaşar, 1998 akt. Taşkaya ve Sürmeli, 2014).

2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Genellikle önceki yöntemlerin bazı yönlerini koruyarak bir yüzyılın her çeyreğinde büyük ve yeni bir yöntem ortaya koyan dil öğretiminin “değişen rüzgârlar ve kumlar” gibi olduğu anlatılmaktadır (Brown, 1980 akt. Al Darwish, 2017).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan “yaklaşım” ve “yöntem” terimleri, genel anlamda neyin savunulduğuyla ilgili olarak farklılaşmaktadır. “Yaklaşım” terimi, ikinci dil öğrenme-öğretme sürecinde felsefeler ve tutumlar önerildiğinde, “yöntem” terimi ise, sınıf etkinlikleri ve öğretim teknikleri gibi somut fikirler ve pratik yollar önerildiğinde kullanılmaktadır (Curriculum Standards Branch, 1999). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır:

2.1. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ (D-Ç) YÖNTEMİ

Dilbilgisi-Çeviri (D-Ç) yöntemi çok klasik bir yöntemdir. İddiaya göre, D-Ç yöntemi aracılığıyla öğretmen, öğrencilerin dili kullanmalarını sağlamaktansa öğrencilere hedef dili analiz ettirmektedir (Natsir ve Sanjaya, 2014). Analitik D-Ç yöntemi, sadece Latince değil, aynı zamanda modern dilleri de öğretmek için kullanılan bir yöntem olarak yerini sağlamlaştırmıştır. D-Ç yöntemi, yaşamı boyunca ve ölümünden sonra da dil öğretim mesleği üzerinde büyük etkisi olan Alman Karl Ploetz'in çalışmalarında belki de en iyi şekilde yazılı hâle getirilmiştir (Celce-Murcia, 2001).

Ntongieh (2016)'ya göre, D-Ç yöntemi, Batı toplumlarında benimsenen dil öğretim geleneğini temsil etmektedir ve yalnızca Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin değil, modern dillerin de öğretimini yüzyıllar boyunca geliştirmiştir. D-Ç yöntemi, modern dillerin öğretiminde daha yeni yöntemlerin ortaya çıkmasından sonra bile popüler olarak kalmıştır. Bu yöntemdeki izlek, öğrencinin ilk dilini, örneğin Fransızca veya Almancayı, hedef dile (örneğin, İngilizceye) çevirme aracı olarak kullanmasıdır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü çok önemlidir çünkü öğretmen taklit edilecek bir model olarak görülmektedir. D-Ç yönteminde dilbilgisi ve kelime öğretimi vurgulanmaktadır. Bu yöntemde kelimeler, tematik olarak gruplandırılmış kelime listesi şeklinde sunularak tümdengelimsel bir şekilde öğrencilere öğretilmektedir.

D-Ç yönteminde kelimelerin anlamları ana dile veya birinci dile çevrilerek öğrenilmektedir. Dersler öğrencilerin ana dilinde olduğu için hedef dil çok az aktif kullanılmaktadır. Ayrıca, kelime yapıları ve çekim ekleriyle ilgili çalışmalar da vardır. Zor metinleri okuma çalışmalarına erken başlanmaktadır. Dilbilgisel çözümler de etkinlik olarak değerlendirildiğinden metinlerin içeriğine çok az

dikkat edilmektedir. D-Ç yönteminde en sık kullanılan teknikler; herhangi bir yerle bağlantısı olmayan cümleleri hedef dilden ana dile ve tam tersine çevirme alıştırmalarıdır. Telaffuz becerilerinin gelişimine çok az önem verilmektedir (Ntongieh, 2016).

Celce - Murcia (2001)'e göre D-Ç yöntemi aşağıda özetlenmiştir:

- a) Öğretim, öğrencilerin ana dilinde verilir.
- b) İletişim için hedef dil çok az kullanılmaktadır.
- c) Odak noktası, kelimeleri öğelerine ayırma yani; kelimeleri yapım ve çekim eklerine ayırmaktır.
- d) Zor metinler ilk zamanlardan itibaren okunmaya başlanır.
- e) En bilinen alıştırması, cümleleri hedef dilden ana dile çevirmektir (veya tersi).
- f) Bu yaklaşımın sonucunda öğrencilerde genellikle yabancı dili iletişim için kullanamama yetersizliği oluşmaktadır.
- g) Öğretmenin hedef dili konuşabilmesi gerekmez.

D-Ç yönteminin temel amacı, öğrencilerin ikinci dil edebiyatını derinlemesine keşfetmelerini sağlamaktır. 30, 40 ve 50'li yıllarda, dil eğitiminde vurgulanan bir diğer önemli hedef ise; zor durumlarda sebatın teşvik edilmesidir. Bu hedefi gerçekleştirirken dilbilgisi ve kelime bilgisi yapıları uzun ve ayrıntılı açıklamalar ile öğretilmiş, dilbilgisinde ustalaşmanın ardından öğrencilere yazılı çeviri için kısa bir roman ya da deneme verilmiştir. Bu yöntem, profesyonellerin kendi dilleri dışındaki dillerde teknik, akademik ve referans materyalleri çalışma isteklerinden doğmuştur (Curriculum Standards Branch, 1999).

D-Ç yönteminde ana hedef okuma, özellikle de dilbilgisi öğretimi ve çeviri konusundaki doğruluktur (Durrani, 2016). D-Ç yöntemi, yıllardır İngilizceyi ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretmek için kullanılan en iyi yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Al Darwish, 2017).

D-Ç yöntemi, ortaokullarda kullanılmak üzere tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Bu yöntem, güçlü ve zayıf yönlerini, aşırılıklarını, 19. yüzyıl dilbilgisi ekolünün gereksinimlerini, isteklerini ve hırslarını farklı ülkelerde çeşitli şekillerde yansıttığı için “Dilbilgisi Ekolü Yöntemi” olarak adlandırılmıştır. D-Ç yöntemi, 18. yüzyılın

sonunda Prusya’da kullanılmaya başlanmış, Prusya liselerinin tercih ettikleri bir yöntem olmuş, bu liselerin 19. yüzyılın başlarında sayıca artışıyla birlikte vazgeçilmez bir yöneme dönüşmüştür (Howatt, 1984: 131).

D-Ç yönteminde daha az önemli özelliklerden ikisine dikkat çekilmektedir. Yöntemin kökenleri dilbilgisine ve çeviriye dayansa da bu durum önemsizdir. Bu yöntemde asıl motivasyon, yöntemin yenilikçi olmasıdır. Onsekizinci yüzyılda öğrenciler arasındaki geleneksel skolastik yaklaşıma göre bir dilbilgisi konusu incelenir, bu bilgiyle birlikte bir sözlük kullanılarak metinler yorumlanır ve okuma bilgisi edinilir. Onsekizinci yüzyılda çoğu kişi, klasik dilbilgisi eğitimi almış ve benzer konuları yeni dillere nasıl uygulayacağını bilen, yüksek eğitilmiş erkekler ve kadınlardır. Ancak bu tür skolastik yöntemler, okullardaki genç öğrencilerin yeteneklerine uygun değildir ve kullanılan bu yöntemler, grup öğretimi için uygun olmayan bireysel çalışma yöntemleridir. D-Ç yöntemi, bu gelenekleri okulların koşullarına ve gereksinimlerine uyarlama çabasıdır. Bu yöntem, dilbilgisi ve çevirinin temel çerçevesini korumuştur çünkü klasik eserleri çalıştıklarından hem öğretmenlerce hem de öğrencilerce zaten bilinen bir yöntemdir. Temel özellik, geleneksel metinlerin örnek cümleler ile değiştirilmesidir (Howatt, 1984: 131).

D-Ç yönteminde öğretmen, öğretimin içeriğini ve hiyerarşik düzenini kendisi belirlemektedir. Dil; sözdizimi, fonoloji ve kelime hazinesini içeren kural tabanlı bir sistem olarak görülmektedir. Bu yöntemde, kuralları öğrenmek öğrencinin görevidir ve çoğunlukla öğrencinin kendi kişisel yargılarına bırakılmıştır. Başarı daha sonra öğretmen tarafından açıkça belirlenmiş kurallara ilişkin testler ve planlı görevlerdeki hatasız üretimle (yazılı çeviriler, makaleler veya hazırlanmış sözlü sunumlar) ölçülmektedir. Başka bir yöntemin benimsenmesi, bu standart yöntemle uyumluluğuna bağlıdır (Whyte, 2011).

D-Ç yönteminin ilkeleri aşağıda listelenmiştir (Larsen-Freeman, 2000):

- 1) Yabancı dil öğrenmenin temel amaçlarından biri de edebiyatın yazılmış olduğu dili okuyabilmektir. Edebi dil, konuşma dilinden daha üstündür. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili çalışmaları, hedef dilin konuşulduğu ülkenin edebiyatı ve güzel sanatlarıyla sınırlıdır.

- 2) Önemli amaçlardan biri de öğrencilerin her dili bir başka dile çevirebilmeleridir. Eğer öğrenciler bir dilden diğerine çeviri yapabiliyorlarsa, başarılı dil öğrencileri olarak kabul edilmektedir.
- 3) Hedef dilde iletişim kurabilmek, yabancı dil öğretiminin hedeflerinden biri değildir.
- 4) D-Ç yönteminde geliştirilmesi gereken temel beceriler okuma ve yazmadır. Bu yöntemde, konuşma ve dinlemeye çok az önem verilmektedir. Telaffuza ise neredeyse hiç önem verilmez.
- 5) Sınıfta öğretmen otorite rolünü üstlenmektedir. Bu yöntemde öğrencilerin doğru cevabı almaları çok önemlidir.
- 6) Hedef dildeki tüm kelimelere ana dilimizde karşılık bulmak mümkündür.
- 7) Hedef dil ve ana dil arasındaki benzerliklere dikkat edilerek öğrenme kolaylaştırılır.
- 8) Öğrencilerin hedef dilin yapısını öğrenmeleri önemli konulardan biridir.
- 9) Açık bir dilbilgisi kuralının tümdengelimsel uygulanması faydalı bir eğitsel tekniktir.
- 10) Dil öğrenimi iyi bir zihinsel egzersiz sağlamaktadır.
- 11) Öğrencilerin hedef dilin dilbilgisi kurallarının bilincinde olması gerekmektedir.
- 12) Mümkün olan her yerde, fiil çekimleri ve diğer dilbilgisi paradigmaları ezberlenmelidir.

D-Ç yönteminde kullanılan teknikler ise şunlardır (Larsen-Freeman & Anderson, 2011):

- a) Edebi Bir Metin Çevirisi: Öğrenciler, okuma metnini hedef dilden kendi ana dillerine çevirmektedirler. Okuma metni hedef dilin edebiyatındaki bazı eserlerden alınabilir ya da öğretmen, belirli dilbilgisi kuralları ve kelime hazinesini içeren bir metni dikkatli bir şekilde kendisi yazabilir. Çeviri, yazılı, sözel ya da her ikisi şeklinde olabilmektedir.
- b) Okuduğunu Anlama Soruları: Öğrenciler, okudukları yazıdan anladıklarını temel alarak hedef dildeki soruları cevaplamalıdır. Genellikle sorular sıralıdır. İlk gruptaki sorular okuma metnindeki

bilgileri içerir. İkinci gruptaki sorular ise öğrencilerin okudukları metinden çıkarımlar yaparak cevaplamalarını gerektirmektedir.

- c) Eş - Zıt Anlamlılar: Öğrencilere bir grup kelime verilir ve okuma metninden verilen kelimelere uygun zıt anlamlı kelimeler bulmaları istenir. Benzer bir şekilde, verilen bir grup kelimenin eş anlamlılarının metnin içerisinde bulunması da istenebilir. Veyahut metinde geçen bazı kelimeleri öğrencilerin tanımlamaları da istenebilir.
- d) Kökteş / Eşkökenli Kelimeler: Öğrencilerden diller arasında eşleşen yazım veya ses kalıplarını öğrenip eşkökenli sözcükleri tanımları beklenir. Ayrıca, öğrencilerden, eşkökenli gibi görünen ancak hedef dilde ana dilden farklı anlamları olan kelimeleri de ezberlemeleri istenir. Bu teknik, yalnızca eşkökenli kelimeleri paylaşan dillerde yararlı olacaktır.
- e) Kuralların Tümdengelimli Uygulanması: Dilbilgisi kuralları örneklerle sunulur. Her kuralın istisnaları da ayrıca belirtilir. Öğrenciler bir kuralı anladıktan sonra, öğrencilerden o kuralı farklı örneklerle uygulamaları istenmektedir.
- f) Boşluk Doldurma Etkinlikleri: Öğrencilere eksik kelimeleri içeren bir dizi cümle verilmektedir. Öğrenciler boşlukları yeni kelimelerle, farklı zamanlara sahip fiiller veya edatlar ile doldururlar.
- g) Ezberleme: Öğrencilere, hedef dil kelime hazinesi listesi ve ana dillerindeki karşılıkları verilir ve öğrencilerden bu kelime listesini ezberlemeleri istenir. Öğrencilerin ayrıca dilbilgisi kuralları ve fiil çekimleri gibi dilbilgisi paradigmalarını ezberlemeleri gerekmektedir.
- h) Kelimeleri Cümlelerde Kullanma: Öğrenciler yeni bir kelimenin anlamını ve kullanımını anladığını göstermek için yeni kelimeleri kullandıkları cümleler oluştururlar.
- i) Kompozisyon Yazma: Öğretmen öğrencilerin hedef dilde yazmaları için bir konu vermektedir. Konu, derste kullanılan okuma metninin bir kısmına dayanmaktadır. Bazen öğrencilerden bir kompozisyon oluşturmaları yerine okuma metninin özetini çıkarmaları da istenmektedir.

Khattak ve Asrar (2007)'ye göre, D-Ç söz konusu olduğunda, öğrenciler hedef dilden ana dillerine çeviri yapabilirler. Öğrenciler hedef dilin sözdizimini iyi

bildikleri için o dile ait dilbilgisi testlerini yapabilirler. Ancak hedef dili konuşamaz veya anlayamazlar.

Öğrencinin ana dili (L1) hedef dilin edinilmesini engellediği için hedef dil öğretiminde hedef dilin öğrencinin ana diline müracaat edilmeden öğretilmesi gerektiği baskın görüş olmuştur. Bu bakımdan D-Ç yöntemi, çeviri vazgeçilmez bir parçası olduğu için eleştirilmiş ve doğrudan yöntem ve dil-ışitim yönteminde çevirinin sınıf etkinliklerinin bir parçası olarak kullanılması yasaklanmıştır (Asgarian ve Musayeva Vefalı, 2015).

2.2. DOĞRUDAN YÖNTEM

1940'ların başlarında, İkinci Dünya Savaşı sırasında, Ordunun Uzmanlaşmış Eğitim Programı (ASTP) kapsamında dil öğretimini Kuzey Carolina Üniversitesi gibi kurumlar gerçekleştirmiştir. O dönemde, geleneksel yöntemlerin yetersizliği ortaya çıkmıştır. Yeni fikirler ve yöntemler geliştirilmiş, birçok politik, sosyal ve ekonomik yönü de içeren alan çalışması kavramı oluşturulmuştur. Yerli öğretmenler doğrudan yöntem kullanılarak istihdam edilmiştir. Yabancı filmler, yerleşkede ana dilleriyle konuşan kişileri içermiş ve bu filmler diğer sosyal etkinliklerle birlikte sunulmuştur. Geleneksel öğretmenler tarafından fazla sevilmeyen bu kısa ömürlü programdan sonraki çalışmalar, daha iyi bir dil öğretimi için bir talep yaratmaya hizmet etmiştir. Yukarıda “Ordu Yöntemi” olarak adlandırılan bu programın bazen yanlış bir şekilde daha sonra geliştirilen dil-ışitim yöntemiyle aynı olduğu zannedilmektedir (Claudel, 1968).

D-Ç yöntemi, sözlü iletişimi ve İngilizcenin gerçek yaşamdaki uygulamalarını vurgulamadığı için İngilizce öğretiminde bir yöntem olarak görülmemektedir. D-Ç yönteminden sonra İngilizce öğretimi için Doğrudan Yöntem benimsenmiştir. Bu yöntemin birçok adı vardır. “Reform yöntemi”, “doğal yöntem”, “psikolojik yöntem”, “fonetik yöntem” ve “dilbilgisi karşıtı yöntem” olarak adlandırılmıştır. Doğrudan yöntem, ilk kez 1900'lerde Fransa ve Almanya'da benimsenmiştir. Temel varsayımları, dilbilgisi-çeviriye karşı çıkması ve belirgin bir şekilde dilbilgisine karşı önyargılarının olmasıdır. Bu yöntem, doğal yöntemin mantıksal bir uzantısıdır ve davranışçı psikoloji ekolünün etkisinde gelişmiştir. Dili öğrenmenin anahtarının çağrışım olduğu konusunda ısrar etmektedir. Yabancı dilde

deneyim ve ifade arasındaki doğrudan çağrışıma ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Amaç, öğrencinin yabancı dilde düşünmesini ve mükemmel bir dil anlayışı geliştirmesini sağlamaktır. Dil zekâsının köklerinin konuşma dilinde olduğunu kabul etmektedir. Ayrıca, sözel yaklaşıma da vurgu yapmaktadır. Örneğin, kelimelerin anlamları; eş anlamlılarından, tanımlarından, açıklamalardan ya da bağlamdan çıkarımlar yapılarak, doğrudan çağrışım yoluyla öğretilmelidir. Dolaylı öğrenme için çevirilere başvurulmamalıdır (Ntongieh, 2016).

Liu ve Shi (2007)'ye göre doğrudan yöntem, öğretim ve iletişim aracı olarak hedef dili kullanarak, ana dilin ve çevirinin teknik olarak kullanılmasından kaçınarak, D-Ç yönteminden çok farklı, köklü bir değişiklik oluşturmuştur. Erken öğretimin bir hedefi olarak edebi dilden konuşulan günlük dile geçişi gerçekleştirmiştir. Bu yöntemde, dil öğrenme süreci, ilk dil edinimine benzer bir süreç olarak görülmüştür ve genellikle çağrışım psikolojisi açısından yorumlanmıştır. Doğrudan yöntem, dil öğrenme durumunu dilin kullanım alanlarından biri hâline getiren ilk girişimdir. Öğretmenler için yaratıcılık talebinde bulunmuş, resim ve nesnelerin gösterilmesi, soru-cevap vurgusu, sözlü anlatılar, dikte etme, taklit vb. gibi yeni dil tekniklerinin geliştirilmesine öncülük etmiştir.

Richards ve Rodgers (1986)'ya göre, doğal dil öğrenme ilkeleri, doğal yöntemlerin en yaygın olarak bilinenine, doğrudan yöntemle temel oluşturmuştur. Doğrudan yöntemin destekçileri, bu yöntemi Fransa ve Almanya'da tanıtmıştır. Doğrudan yöntemin Sauveur ve Berlitz tarafından başarılı ticari dil okullarında kullanılmasıyla birlikte doğrudan yöntem, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın hâle gelmiştir (Aslında Berlitz, hiçbir zaman doğrudan yöntem terimini kullanmamış, okullarında Berlitz yöntemi olarak bilinen yöntemi kullanmıştır). Berlitz yöntemi, aşağıdaki ilke ve prosedürlere dayanmaktadır (Richards ve Rodgers, 1986):

- 1) Öğretim, sınıfta sadece hedef dil kullanılarak gerçekleştirilir.
- 2) Sadece günlük dilde kullanılan kelime ve cümleler öğretilir.
- 3) Sözlü iletişim becerileri, küçük ve yoğun sınıflardaki öğretmenler ve öğrenciler arasındaki soru-cevap etkileşimi çerçevesinde dikkatlice derecelendirilmiş bir gelişim planı içinde uygulanır.
- 4) Dilbilgisi tümevarımsal olarak öğretilir.

- 5) Yeni öğretim yolları sözel olarak tanıtılır.
- 6) Somut kelime hazinesi; gösteri, nesneler ve resimlerle, soyut kelime hazinesi ise çağrışım yoluyla öğretilir.
- 7) Hem konuşma hem de dinlediğini anlama yeteneği öğretilir.
- 8) Doğru telaffuz ve dilbilgisi vurgulanır.

Doğrudan yöntemin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)'e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Hedef dilde okuma, dil öğretiminin başından itibaren öğretilmelidir fakat okuma becerisi konuşma pratiği ile geliştirilmektedir.
- 2) Dil; öncelikli olarak konuşmadır. Kültür, güzel sanatlardan çok daha fazlasını içermektedir.
- 3) Sınıfın hemen yakınında bulunan nesneler (örneğin, gerçek objeler veya resimler) öğrencilerin anlamları anlamalarına yardımcı olmak için kullanılmalıdır.
- 4) Ana dil sınıfta kullanılmamaktadır.
- 5) Öğretmen açıklamamalı ya da çeviri yapmamalıdır, el kol hareketleriyle göstermelidir. Öğrencilerin hedef dil ve anlam arasında doğrudan bir çağrışım yapmaları arzu edilmektedir.
- 6) Öğrencilerin en kısa sürede hedef dilde düşünmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kelime listelerini ezberlemekten ziyade öğrenilen kelimeleri tam cümlelerde kullanmaları durumunda kelime hazinesi daha doğal yollarla edinilmektedir.
- 7) Dil öğrenmenin amacı iletişimdir (Bu nedenle öğrencilerin nasıl soru soracaklarını ve cevaplayacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir).
- 8) Dil eğitiminin en başından itibaren telaffuzun üzerinde çalışılması gerekmektedir.
- 9) Kendi kendini düzeltme, dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır.
- 10) Dersler konuşma etkinliklerini içermelidir. Ayrıca, derslerde öğrenciler için dili gerçek bağlamda kullanma fırsatı sağlanmalıdır. Öğrencilerin mümkün olduğunca fazla konuşmaya teşvik edilmesi gerekmektedir.

- 11) Dilbilgisi tümevarımsal olarak öğretilmektedir. Açık dilbilgisi kuralı asla verilmemektedir.
- 12) Yazma, dil öğretiminin başından itibaren geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir.
- 13) Eğitim programı, genellikle dilsel yapılara değil, durumlara veya konulara dayanmaktadır.
- 14) Başka bir dil öğrenmek, aynı zamanda o dili konuşanların nasıl yaşadığını da öğrenmeyi içermektedir.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)'e göre doğrudan yöntemde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Sesli Okuma: Öğrenciler sırayla bir okuma metninin, tiyatro eserinin ya da diyalogun bölümlerini yüksek sesle okurlar. Her öğrenciden sonra öğretmen, bölümün anlamını netleştirmek adına jestlerini, resimleri, gerçek nesneleri, örnekler veya diğer yöntemleri kullanmaktadır.
- b) Soru-Cevap: Bu etkinlik sadece hedef dilde gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere sorular sorulmaktadır. Sorulan sorulara öğrenciler tam cümle ile cevap vermektedir. Bu sayede öğrenciler yeni kelimeler ve dilbilgisi yapıları üzerinde uygulama şansı bulmaktadırlar. Ayrıca, bu etkinlik sayesinde öğrenciler soru sorma ve gelen sorulara cevap verme fırsatına sahip olmaktadır.
- c) Öğrencilerin Kendi Kendilerini Düzeltmelerini Sağlama: Öğretmen, öğrencilerden söyledikleri ile öğretmenin verdiği alternatif cevaplar arasında bir seçim yapmalarını isteyerek öğrencilerin kendi kendilerini düzeltmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin kendilerini düzeltmelerini sağlamanın başka yolları da bulunmaktadır.
- d) Konuşma Pratiği: Öğretmen öğrencilere hedef dilde doğru cevap verebilmeleri için ön koşul olarak sorulan soruyu anlamalarını gerektiren birkaç soru sormaktadır.
- e) Boşluk Doldurma Etkinliği: Bu teknik D-Ç yönteminde zaten tartışılmıştır. Ancak doğrudan yöntemdeki uygulamalarında farklılıklar bulunmaktadır. Tüm öğeler hedef dildedir. Ayrıca, açık bir dilbilgisi kuralı uygulanmamaktadır.

- f) Dikte: Öğretmen okuma metnini üç kez okumaktadır. Öğretmen ilk seferde normal bir hızda okumaktadır. Öğrenciler ise dinlemektedirler. İkinci seferde öğretmen öğrencilerin duyduklarını yazabilmeleri için yeterince uzun bir süre bekler ve metni cümle öbekleri hâlinde okur. Son seferde ise öğretmen tekrar normal hızda okur ve öğrenciler ise yazdıklarını kontrol ederler.
- g) Harita Çizimi: Ders, öğrencilere dinlediğini anlama kabiliyeti kazandırmak için kullanılan bir teknik örneğini içermektedir. Öğrencilere coğrafi özelliklerin isimlendirilmemiş olduğu bir harita verilir. Daha sonra öğretmen öğrencilere aşağıdaki gibi yönergeler vermektedir: “Batıdaki sıradağları bulun. ‘Kayalık Dağları’ kelimelerini sıra dağların üzerine yazın.”
- h) Paragraf Yazma: Bu sınıftaki öğretmen, öğrencilerden bir ülkenin başlıca coğrafi özellikleri hakkında kendi sözcükleriyle bir paragraf yazmalarını isteyebilir. Öğrenciler bu paragrafı yazarken belleklerini kullanabilirler veya dersteki okuma metinlerinden bir model olarak yararlanırlar.

2.3. DİL-İŞİTİM YÖNTEMİ

Dil-ışitim yöntemi, dilbilim ve psikolojiden türetilmiş olduğu açıkça iddia edilen ilk yöntemdir. Dil-ışitim yöntemi, 1950’li ve 60’lı yılların betimleyici, yapısal ve karşıt dilbilimini yansıtmaktadır. Psikolojik temeli, dil öğrenimini uyaran-tepki, edimsel koşullanma ve pekiştirme anlamında başarılı, hatasız öğrenme ile yorumlayan davranışçılıktır. Bir dilin öğrenilmesinde, o dilin öğelerinde veya yapı taşlarında uzmanlaşmanın gerektiğini varsaymaktadır. Ayrıca, yapı taşı olan bu öğelerin birleştirilme kurallarını sestten kelimeye, kelimedenden cümleye öğrenmeyi gerektirdiğini kabul etmektedir. Bu nedenle, dil becerilerinin ayrılmasını savunmaktadır (dinleme, konuşma, okuma ve yazma). Ayrıca, dil-ışitim yöntemi, grafik becerileri üzerindeki üstünlüğü ile bilinmektedir. Bu yöntem, dilin sunulmasında temel araç olarak diyalogları kullanmaktadır. Yapı alıştırmaları, taklit vb. gibi bazı uygulama tekniklerini vurgulamaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerine bu yöntemde çok önem verilmektedir. Uygulamada kaset kayıtları ve dil laboratuvarı uygulamalarından yararlanılmaktadır (Liu & Shi, 2007).

Yabancı dil öğretim tarihindeki en popüler yöntemlerden biri olan dil-işitim yöntemi, yabancı dil öğretimine büyük katkılar sağlamaktadır. Örneğin, dil-işitim yöntemi, dil öğrenimini çok sayıda öğrenci için erişilebilir kılmaya çalışmıştır çünkü bu yöntem, bir dili öğrenmek için soyut bir akıl yürütme özniteliğini talep etmeyecek şekilde dil öğretiminin organize edilmesini önermektedir. Ayrıca, dil-işitim yöntemi sözdizimsel ilerlemeyi vurgularken kendinden önceki yöntemler ise kelime hazinesi ve biçimbilimi ile meşgul olma eğilimindedirler (Liu & Shi, 2007).

Dil-işitim yönteminde, öğrenciler alıştırma, uygulamalar ve ezberleme yoluyla dinlemeyi öğrenebilirler. Bu yöntem, aynı zamanda öğrencilerin içeriğin anlaşılmasıyla ortaya çıkacak sözcüklerin seslerini kolayca tanımlarını sağlamaktadır (Samawiyah & Saifuddin, 2016).

Khattak ve Asrar (2007)'ye göre dil-işitim yöntemi, mükemmel telaffuzu vurgulamaktadır. Öğrenciler çeşitli kuralları kullanarak yapı alıştırmaları ve değiştirmeler yapabilir, biçimbirimlerini değiştirebilirler. Ancak ana dil konuşan kişi ile normal bir sohbete katılamazlar. Çeşitli bilişsel yaklaşımlarla öğretilen öğrenciler genellikle dilbilgisi testlerinde başarılı olmaktadır. Bu öğrenciler genellikle yavaş ve zahmetli olsa da yeni kurallar bile üretebilirler çünkü bu kişiler, kuralları bilişsel olarak anlama üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bu nedenle bu öğrenciler konuşmaları sırasında bilinçli olarak dilbilgisi kurallarını uygulamak zorundadırlar.

Dil-işitim yönteminin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)'e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Dil yapıları kendiliğinden oluşmaz. En doğal olarak bir bağlam içinde ortaya çıkar.
- 2) Ana dilin ve hedef dilin ayrı dil sistemleri bulunmaktadır. Öğrencilerin ana dilinin, hedef dili edinme girişimlerine olabildiğince az müdahale etmesi adına, hedef dilden ayrı tutulması gerekmektedir.
- 3) Dil öğretmenin ana görevlerinden birisi de hedef dil modeli olma rolüdür. Öğretmenler, öğrenciler için iyi bir model olmalıdırlar. Öğrenciler, nasıl ses çıkarması gerektiğini dinleyerek model olan kişiyi taklit edebilmelidirler.

- 4) Dil öğrenimi alışkanlık oluşturma sürecidir. Bir şey ne kadar sık tekrar edilirse alışkanlıklar o kadar güçlenir ve öğrenme de o derecede artış gösterir.
- 5) Öğrencilerin hata yapmasını önlemek önem taşımaktadır. Hatalar tüm kötü alışkanlıkların oluşumuna yol açmaktadır. Hataların hızlı bir şekilde öğretmen tarafından düzeltilmesi gerekmektedir.
- 6) Dil öğreniminin temel amacı; dilin iletişim kurmak için nasıl kullanılacağını öğrenmektir.
- 7) Konuşmanın belirli bölümleri, cümlelerde belirli “boşlukları” işgal etmektedir. Öğrenciler yeni cümleler oluşturmak için konuşmanın hangi bölümünün hangi boşluğu doldurduğunu öğrenmektedirler.
- 8) Olumlu pekiştireçler, öğrencilerin doğru alışkanlıklar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.
- 9) Öğrencilerin hem sözel hem de sözel olmayan uyarılara cevap vermeyi öğrenmeleri gerekmektedir.
- 10) Her dilin sınırlı sayıda yapısı bulunmaktadır. Yapı alıştırmaları, öğrencilerin yapıları kullanmalarını sağlayan alışkanlıklar oluşturmalarına yardımcı olmaktadır.
- 11) Öğrenciler “aşırı öğrenmiş” olmalıdırlar. Yani öğrencilerin düşünmeksizin otomatik olarak cevap vermeyi öğrenmeleri gerekmektedir.
- 12) Öğretmen, öğrencilerin davranışlarını hedef dilde yürüten, yönlendiren ve kontrol eden bir orkestra lideri görevindedir.
- 13) Dil öğretiminin temel amacı, öğrencilerin yapısal kalıpları edinmelerini sağlamaktır. Öğrenciler kelime hazinesini daha sonra öğrenmektedirler.
- 14) Yabancı bir dilin öğrenimi, ana dilin edinilmesiyle aynı olmalıdır.
- 15) Yabancı dil öğretimindeki en büyük zorluk, öğrencilerin ana dillerinin alışkanlıklarını aşmalarını sağlamaktır.
- 16) Dil için konuşma, yazılı formdan daha çok önem taşımaktadır.

17) Dil, kültürden ayrılamaz. Kültür sadece sanat ve edebiyattan değil, aynı zamanda hedef dili kullananların günlük davranışlarından da oluşmaktadır.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)'e göre dil-işitim yöntemde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Diyalog Ezberleme: Genellikle iki kişi arasındaki diyaloglar veya kısa konuşmalar yeni bir derse başlamak için kullanılmaktadır. Öğrenciler diyalogu taklit ederek ezberlemektedirler. Genellikle öğrenciler diyalogda bir kişinin rolünü üstlenirler. Diyalogdaki diğer rolü ise öğretmen üstlenmektedir. Öğrenciler ilk kişinin repliklerini öğrendikten sonra rol değiştirir ve diğer kişinin bölümünü ezberlerler.
- b) Geriye Doğru Geliştirme (Genişletme) Alıştırması: Bu alıştırma, uzun bir diyalog repliği öğrencilere sorun çıkardığında kullanılmaktadır. Öğretmen cümleyi birkaç parçaya bölmektedir. Öğrenciler cümlenin bir kısmını tekrar etmektedirler. Genellikle tekrar edilen satırın son ifadesidir. Daha sonra öğrenciler öğretmenin ipucunu takip ederek tüm cümleyi tekrar edene kadar tekrar ettikleri kısmı genişletmektedirler.
- c) Tekrarlama Alıştırması: Öğrencilerden, öğretmen modelini mümkün olduğunca doğru ve hızlı bir şekilde tekrarlamaları istenmektedir. Bu alıştırma genellikle diyalogun cümlelerini öğretmek için kullanılmaktadır.
- d) Zincir Alıştırması: Zincir alıştırması, adını odanın etrafını şekillendiren konuşma zincirinden almaktadır. Bu etkinlikte öğrenciler tek tek birbirlerine sorular sormakta ve sorulan soruları cevaplamaktadırlar. Öğretmen zincire belirli bir öğrenciyi selamlayarak veya ona bir soru sorarak başlamaktadır. Bu öğrenci öğretmenin sorduğu soruya cevap verir, sonra yanında oturan başka bir öğrenciye döner. İlk öğrenci yanındaki arkadaşına selam verir ve ikinci öğrencinin sorusunu sorar. Bu şekilde zincir devam eder.
- e) Tek Sözcük Yerleştirme Alıştırması: Öğretmen genellikle diyalogdan bir satır söylemektedir. Daha sonra öğretmen, bir kelime veya cümle söyler (Replik söylenir). Öğrenciler, öğretmenin kendilerine verdiği cümleyi tekrar eder, repliği cümledeki uygun olan yerine yerleştirirler.

- f) Farklı Yerlere Aynı Sözcüğü Yerleştirme Alıştırması: Bu alıştırma, tek sözcük yerleştirme alıştırmalarına benzemektedir. Buradaki fark, öğretmen diyalog satırında farklı alanlara uyan yapıları birer birer vermesidir. Öğrenciler, her bir ipucunun konuşmanın hangi kısmı olduğunu veya en azından cümle ile nereye uyduğunu tanımalı ve özne-yüklem uyumu gibi diğer değişiklikleri yapmalıdırlar.
- g) Dönüşüm Alıştırması: Öğretmen öğrencilere belirli bir cümle düzeni, örneğin, olumlu bir cümle vermektedir. Öğrencilerden bu cümleyi negatif bir cümleye dönüştürmeleri istenmektedir. Öğrencilere sorulacak diğer dönüşüm örnekleri şunlardır: Bir cümleyi bir soruya çevirme, pasif bir ifadeyi aktif bir cümleye dönüştürme veya doğrudan konuşmayı dolaylı bir yapıya dönüştürme.
- h) Soru-Cevap Alıştırması: Bu alıştırma, öğrencilere soruları cevaplama ile pratiklik kazandırmaktadır. Öğrencilerin öğretmenin sorularını çok hızlı bir şekilde cevaplamaları gerekmektedir.
- i) Tek Ayrımlı Çiftlerin Kullanımı: Öğretmen yalnızca bir seste farklılık gösteren kelime çiftleriyle çalışır; örneğin, “sheep” (gemi) / “ship” (koyun). Öğrencilerden öncelikle iki kelime arasındaki farkı algılamaları, daha sonra iki kelimeyi de söylemeleri istenmektedir. Öğretmen, öğrenciler ana dil ile çalıştıkları dil arasında karşıtısal çözümleme yaptıktan sonra, üzerinde çalışılacak sesleri seçmektedir.
- j) Diyalog Tamamlama: Seçilen kelimeler, öğrencilerin öğrendiği bir diyalogdan silinmektedir. Öğrenciler, boşlukları eksik kelimelerle doldurarak diyalogu tamamlamaktadırlar.
- k) Dilbilgisi Oyunu: Oyunlar, öğrencilerin bir bağlamdaki dilbilgisi konusunu uygulamalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Bu sayede, sınırlı bir şekilde olsa da öğrenciler kendilerini ifade edebilmektedirler.

2.4. İLETİŞİMSEL DİL ÖĞRETİM YÖNTEMİ

İletişimsel dil öğretim yöntemi, 1970’lerin başında ikinci yabancı dil öğretiminde kullanılabilir iletişim becerilerinin öğretilmesini teşvik etmek amacıyla İngiliz ve Amerikan bilim insanları tarafından tanıtılmıştır (Dörnyei, 2009). İletişimsel dil öğretim yöntemi, çoğu kişi tarafından özellikle ikinci dil olarak

İngilizce öğretiminde yaygın ana yöntem olarak kabul edilmektedir. İletişimsel dil öğretim yöntemiyle ders işlenen sınıflarda öğrenim gören ikinci yabancı dil öğrencileri yalnızca yapıya odaklanmış ve komut alan akranlarından daha başarılı bir şekilde iletişim kurmuşlardır (Williams, 1995).

İletişimsel dil öğretim yöntemi, dil-işitim yöntemine bir cevap olarak ve kavramsal-işlevsel programın bir uzantısı veya gelişimi olarak görülmüştür. Kavramsal-işlevsel programın bir uzantısı olan iletişimsel dil öğretim yöntemi, öğrencilerin hedef dili çeşitli bağlamlarda kullanmalarına ve dil öğrenme işlevlerine büyük önem vermektedir (Banciu ve Jireghie, 2012).

İletişimsel dil öğretim yöntemi, iletişimsel öğretimin yanı sıra dilin iletişimsel kullanımı anlamına gelmektedir. Bu yöntem, öğretmenin ikili rolünü de dikkate almaktadır (Cullen, 1998). Hedef dilin sosyal davranışta kullanılmasına vurgu yapılan iletişimsel dil öğretim yönteminde katılımcıların rol oynama etkinliklerinde olduğu gibi konuşma esnasında oynama ya da katılım göstermelerine bağlı olarak bir dizi farklı rol ilişkileri mümkün olabilmektedir. İletişim kurmak için amaç; öğretmenin “yapımcı” veya “hakem”, öğrenenin ise “aktör” veya “oyuncu” olmasıdır (Ellis, 2007).

İletişimsel dil öğretim yönteminin uygulandığı sınıfta öğretmenler, öğrencilerle birlikte öğrenmenin yöneticileridir. Öğretmenin sınıftaki rolü bir yönetici, diktatör veya konuşmacı olmak değildir. Öğretmenin asıl görevi, öğrencilerin rahat ve kendinden emin olmaları için sınıfta düzenleyici, yardımcı ve aydınlatıcı olmaktır. Genel olarak, iletişimsel dil öğretim yöntemi, dille birlikte olan iletişimi vurgulamaktadır. Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda, ikili çalışma, grup tartışması, rol oynama gibi etkinlikler oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Jin, Singh ve Li, 2005).

İletişimsel dil öğretim yöntemi; hedef dilin farklı unsurlarının, kurallarının ve kalıplarının öğretiminin ötesine geçmeyi hedefler. Bu yöntem farklı bağlamlarda, farklı kişilerle, farklı konularda, farklı amaçlar için kendiliğinden ve anlamlı iletişim kurmak için öğrencinin yeteneğini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunu başarmak gerçekten zordur. *İletişimsel dil öğretim yöntemi ve ilkeli iletişimsel yaklaşım*

terimleri, bu hedefi etkili bir şekilde hatırlatır (Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell, 1997).

İletişimsel dil öğretim yöntemi, iletişimsel yetkinliği dil öğretiminin amacı hâline getirip dil ve iletişimin birbirine bağlılığını kabul ederek iletişimsel yaklaşımın teorik bakış açısını genel olarak uygulamayı amaçlamaktadır (Larsen-Freeman, 2000). İletişimsel dil öğretim yaklaşımı; iletişimsel yetkinliği geliştirmeyi amaçlayan yabancı dil veya ikinci dil öğretiminde kullanılan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Richards, Platt, & Platt, 1992 akt. Nishino, 2008). İletişimsel dil öğretim yaklaşımı, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde özellikle eğitimde beceriye dayalı, keşif odaklı, işbirliğine dayalı bir yaklaşımın desteklendiği yerler olan İngiltere, Kuzey Amerika ve Avustralasya'da uygulanacak şekilde tasarlanmıştır (Holliday, 1994 akt. Nishino, 2008).

Richards (2006: 6)'ya göre son 50 yılda dil öğretimi, eğitim programı tasarımı ve yöntembilim hakkındaki fikirlerde çok sayıda değişiklik görülmüştür. İletişimsel dil öğretim yöntemi, eğitim programı tasarımı ve yöntembilim yaklaşımlarının yeniden düşünülmesine yol açmıştır. Son 50 yılda dil öğretimindeki eğilimler, üç aşamada gruplandırılabilir: (1) Aşama 1: Geleneksel yaklaşımlar (1960'ların sonlarına kadar), (2) Aşama 2: Klasik iletişimsel dil öğretimi (1970'lerden 1990'lara kadar), (3) Aşama 3: Güncel iletişimsel dil öğretimi (1990'ların sonlarından günümüze).

İletişimsel dil öğretim yönteminin uygulamaları oldukça çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu yöntemin bütün çeşitlerinin benzer yönleri şöyledir: (1) İletişimsel yeterlilik, her bir eğitim kademesindeki amaçtır, (2) dil kullanıcıları ve çevreleri arasındaki etkileşim, tüm uygulamaların temel amacıdır ve (3) dil kullanımına dâhil olan bir şeyleri anlama ve anlam söyleşmesi stratejileri, önemli noktalardır (Nattinger, 1984).

Son olarak, iletişimsel dil öğretim yöntemi dört dil becerisini de kapsamaktadır. Öğrenciler dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı bütünleştirerek, yalnızca bu becerileri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda bu becerileri, gerçek yaşam koşullarında kullandıkça, sürekli olarak birleştirirler (Liao, 2000).

İletişimsel dil öğretim yönteminin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)'e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Mümkün olduğunda, “gerçek dil” - gerçek bağlamda kullanılan dil sunulmalıdır.
- 2) Konuşmacının veya yazarın niyetini çözebilmek, iletişimsel yetkinliğin bir parçasıdır.
- 3) Hedef dil, sadece bir çalışma konusu değil, sınıf iletişimi için bir araçtır.
- 4) Bir işlev birçok farklı dilsel yapıya sahip olabilmektedir. Dersin odak noktası gerçek dil kullanımı olduğundan ders esnasında çeşitli dil biçimleri bir arada sunulmaktadır. Önem verilen şey, sadece dil yapılarının ustalığından ziyade iletişim sürecinin kendisidir.
- 5) Öğrenciler, söylem veya üst düzeyde dil ile çalışmalıdırlar. Ayrıca, öğrencilerin cümleleri birbirine bağlayan dilin özelliklerinden olan uyum ve tutarlılık hakkında bilgi edinmeleri gerekmektedir.
- 6) Oyunlar önemlidir çünkü oyunlar, gerçek iletişimsel olaylarla ortak özelliklere sahiptirler.
- 7) Öğrencilere fikirlerini ifade etme fırsatı verilmelidir.
- 8) Hatalar tolere edilmektedir. Hatalar, iletişim becerilerinin gelişiminin doğal bir sonucu olarak görülmektedir.
- 9) Öğretmenin en büyük sorumluluklarından biri de iletişimi teşvik edecek durumlar oluşturmaktır.
- 10) İletişimsel etkileşim, öğrenciler arasındaki işbirliğine dayalı ilişkileri teşvik etmektedir. Öğrencilere anlamı müzakere etmek için çalışma fırsatı da vermektedir.
- 11) İletişimsel olayın toplumsal bağlamı, ifadelere anlam vermek için esastır.
- 12) Dil yapılarını uygun şekilde kullanmayı öğrenmenin iletişim yetkinliğinin önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir.
- 13) Öğretmen, iletişimsel etkinlikler düzenlemede kolaylaştırıcı, etkinlikler sırasında ise danışman olarak görev yapmaktadır.
- 14) İletişim esnasında bir konuşmacının sadece ne söyleyeceği değil, aynı zamanda nasıl söyleneceği konusunda da bir seçeneği bulunmaktadır.

- 15) Öğrencilerin öğrendiği dilbilgisi ve kelime bilgisi; işlev, durumsal bağlam ve muhatapların rollerini takip etmektedir.
- 16) Öğrencilere, gerçek iletişimde kullanıldığı için, dili dinleme fırsatı tanınmalıdır.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)'e göre iletişimsel dil öğretim yönteminde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Gerçek Materyaller: Öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini dış dünyaya transfer edemedikleri tipik probleminin üstesinden gelmek ve çeşitli durumlarda öğrencileri doğal dile maruz bırakmak adına iletişimsel dil öğretim yöntemine bağlı kişiler, gazete makaleleri, hava durumu, tarifeler ve restoran / kafe menüleri gibi gerçek dil materyallerinin kullanılmasını savunmaktadırlar.
- b) Karışık Cümleler: Öğrencilere, cümlelerin karışık düzende olduğu bir okuma metni (yazı) verilmektedir. Öğrencilerden cümlelerin sırasını çözmeleri, cümleleri asıl sıralarına göre düzeltmeleri istenmektedir.
- c) Dil Oyunları: Resimli hikâyeler ile pek çok etkinlik yapılmaktadır.
- d) Rol Yapma: Rol yapma iletişimsel dil öğretim yönteminde çok önemlidir çünkü öğrencilere farklı sosyal bağlamlarda ve rollerde iletişim kurma fırsatı vermektedir.

2.5. GÖREV TABANLI DİL ÖĞRENME YÖNTEMİ

Görev tabanlı dil öğrenme yönteminin 1980'li yıllardaki ikinci dil ve yabancı dil öğretiminin kavramsal ve deneysel repertuarına önemli bir katkısı olmuştur. Ayrıca, görev tabanlı dil öğrenme yöntemi eğitim programı tasarımı, materyal geliştirme ve dil öğretim metodolojisini de etkilemiştir (Nunan, 1991). “Görev” kavramı hem ikinci dil hem de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde eğitim politikalarını etkilemiştir. Pedagojik olarak görev tabanlı dil öğrenme yöntemi aşağıdaki ilkeleri ve uygulamaları güçlendirmiştir (Nunan, 2004):

- 1) İçerik seçiminde ihtiyaç tabanlı bir yaklaşımdır.
- 2) Hedef dilde etkileşim yoluyla öğrenme esnasında iletişim kurmayı vurgulamaktadır.
- 3) Orijinal metinlerin öğrenme durumlarına uygulanmasıdır.

- 4) Öğrencilerin sadece dile değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin kendisine de odaklanması için fırsatlar sağlanmalıdır.
- 5) Öğrencinin kendi deneyimleri, sınıftaki öğrenme sürecine katkıda bulunan önemli öğeler olarak geliştirilmelidir.
- 6) Sınıftaki dil öğrenimi, sınıf dışındaki dil kullanımı ile birleştirilmelidir.

Görevler çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Nunan (2004), gerçek dünya veya hedef görevler ile eğitsel görevler arasında temel bir farkın söz konusu olduğundan bahsetmektedir. Hedef görevler dilin sınıf dışındaki dünyada kullanımına atıfta bulunurlarken eğitsel görevler, sınıfta gerçekleşen görevlerdir (akt. Nunan, 2006: 14).

Görevler, “odaklanmamış” veya “odaklanmış” görevler olabilmektedirler. Odaklanmamış görevler, öğrencilere genel olarak iletişim kurma konusunda fırsat sağlamak için tasarlanmış görevlerdir. Odaklanmış görevler, belirli dilsel özellikler (genel anlamda dilbilgisi) kullanılarak iletişim kurarken fırsatlar sağlamak üzere tasarlanmış görevlerdir. Bu nedenle odaklanmış bir görevin hedef dilsel özelliği “gizlidir” (Örneğin, öğrencilere özelliğin ne olduğu açıkça söylenmez). Bu nedenle, odaklanmış bir görev, durumsal dilbilgisi alıştırmalarından ayırt edilebilmektedir çünkü diğerinde öğrencilerin ne üretmeleri gerektiğinin farkında olmaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin odaklanmış bir göreve ve durumsal dilbilgisi alıştırmalarına doğru yönelmeleri beklenmektedir. Görev tabanlı dil öğrenme yöntemi, diğer dil öğretim yöntemleri gibi, hem tasarım hem de metodoloji gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, derslere hangi tür görevlerin dâhil edileceği, görevlerin içeriğinin ne olacağı ve en önemlisi de, öğrenmeyi en iyi şekilde sağlayacak şekilde görevlerin nasıl sıralanacağı konusunda kararlar alınması gerekmektedir. Yöntembilimsel kararlar, görev tabanlı bir dersin nasıl yapılandırılacağı ve ne tür bir katılımcı yapısının kullanılacağı ile ilgilidir. Görev tabanlı bir ders, bunlardan sadece birinin (ana görev aşaması) zorunlu olmasına rağmen, üç aşamayı da (görev öncesi aşama, ana görev aşaması ve görev sonrası aşama) içermektedir. Görevler, tüm sınıf bağlamında, çiftler hâlinde, gruplar hâlinde veya bireysel olarak çalışan öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir (Ellis, 2009).

Dil ediniminin, materyaller, etkinlikler ve değerlendirme geri bildirimi dâhil olmak üzere bir dizi değişkenin karmaşık etkileşimlerinden etkilendiği göz önüne alındığında, görev tabanlı dil öğrenme yönteminin bu değişkenler üzerinde çarpıcı ve olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Görev tabanlı dil öğrenme yöntemi, öğrencilere doğal-anlamlı materyal kaynakları, iletişimsel etkinlikler için ideal durumlar ve dil kullanımı için çok daha büyük fırsatlara izin veren destekleyici geribildirim sağlamaktadır (Jeon & Hahn, 2006).

Görev tabanlı dil öğrenme yönteminin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)'e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Sınıf etkinliklerinin algılanan bir amacı ve net bir sonucu bulunmaktadır.
- 2) Öğrencilerin daha sonra bireysel olarak yapacaklarına benzer bir öngörev, ne yapmaları istendiği ile ilgili mantığı görmeleri için yararlı bir yoldur.
- 3) Öğretmen görevi tamamlamak için gereken mantıklı düşünme sürecini daha küçük adımlara ayırmaktadır.
- 4) Öğretmen, öğrencilerin sürece ne kadar dâhil olduğunu bilmenin yollarını aramalıdır. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin ilgileri ve öğrenmeye hazırbulunuşlukları ışığında süreçle ilgili ayarlamalar yapabilmektedir.
- 5) Öğretmen dilini bilinçli bir şekilde basitleştirmemektedir. Öğrencilerin öngörevdeki mevcut adımı anlamalarını sağlamak için gerekli olan ne ise dili o şekilde kullanmaktadır.
- 6) Öğretmen, öğrencilerin söylediklerini yeniden düzenleyerek veya biçimlendirerek doğru hedef yapıyı oluşturmaktadır.
- 7) Öğrencilerin bir görevi tamamlamaları için ihtiyaç duydukları toplam bilgi kümesinin farklı bölümlerini dinlemek zorunda oldukları yapboz görevi, onlara gerçek konuşma ve dinleme becerilerine katılma konusunda çok fazla fırsat vermekte, anlama ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatları sunmaktadır.
- 8) Öğrencilerin görevi tamamlarken başarı seviyeleri hakkında geri bildirim almaları gerekmektedir. Genel odak ise anlam üzerindedir.

- 9) Öğrenciler tasarım ve görevi yerine getirme biçimleriyle ilgili girdiye sahiptirler. Bu durum onlara gerçek ve anlamlı etkileşim için daha fazla fırsat vermektedir.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)'e göre görev tabanlı dil öğrenme yönteminde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Bilgi Boşluğu Görevi: Görev tabanlı dil öğrenme yönteminin kullanıldığı bir derste, öğrenciler verilen görevi tamamlamak için kendi grupları içinde bilgi alışverişinde bulunmak zorundadırlar.
- b) Görüş Boşluğu Görevi: Öğrencilerin görevi tamamlamak için kişisel tercihlerini, duygularını veya tutumlarını ifade etmeleri gerekmektedir.
- c) Muhakeme-Boşluğu Görevi: Öğrencilerin zaten kendilerine verilmiş olan bilgilerden çıkarım yaparak yeni bilgiler edinmeleri gerekmektedir.
- d) Odaklanmamış Görevler: Odaklanmamış görevler, öğrencilere genel olarak iletişim kurma fırsatları sağlamak için tasarlanmış görevlerdir.
- e) Odaklanmış Görevler: Odaklanmış görevler, öğrencilere belirli bir dilbilimsel öğeyi, tipik bir dilbilgisi yapısını kullanarak iletişim kurma fırsatları sağlamak için tasarlanmış görevlerdir.
- f) Girdi-Sağlayıcı Görevler: Girdi sağlayan görevler, öğrencileri dinleme ve okuma ile ilgili algılayıcı beceriler ile meşgul etmektedir.
- g) Çıktı-Sağlayıcı Görevler: Çıktı-sağlayıcı görevler, öğrencileri anlamlı bir şekilde yazmaya veya konuşmaya teşvik etmektedir.

2.6. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, Amerika'da 1970'lerin başlarında başlayıp, 1970'lerin ortasından 1980'lere kadar önemli bir gelişme sağlamıştır. Küçük öğrenme ekiplerinde gruplandırılmış öğrencilerin bir problemi çözmek veya öğretmen tarafından sunulan bir görevi yerine getirmek için birbirleriyle işbirliği içinde çalıştıkları bir öğretim yöntemidir (Zuo, 2011). İşbirliğine dayalı öğrenmenin gücü; sosyal dayanışma teorisi, doğrulayıcı araştırması ve eğitimciler için teoriden

türetilen pratik izlek arasındaki ilişkide yatmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 2014).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrencileri ödüllendirmenin (bireysel performansın aksine) grup performansına bağlı olma koşulu geçerli olduğunda öğrencilerin sınıf arkadaşlarını başarı göstermeleri konusunda teşvik etme eğiliminde olmalarına dayanmaktadır. İşbirliğine göre yapılandırılmış sınıflarda öğrenciler akademik mükemmellik için sosyal onay alırlarken, geleneksel sınıflarda ise öğrenciler akademik başarı için sosyal sonuçların çilesini çekmektedirler (Daniels, 1994).

“Dil edinimi bir dizi kritik girdi, çıktı ve bağlam değişkeninin karmaşık bir etkileşimi ile belirlenir” ve işbirliğine dayalı öğrenme, “dil edinimi için kritik olan hemen hemen tüm değişkenler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir” (Kagan, 1996: 1 akt. Ghaith ve Yaghi, 1998: 223).

Coie (1990)’a göre işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, öğretmenlere, başarılı akran etkileşimleri için ortamı yapılandırmak ve öğrencilerin sosyal, duygusal becerilerini ve anlayışlarını geliştirmek için ihtiyaç duydukları koçluğu ve desteği sağlamak için ideal bir araç sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, çocuğun okula, öğrenmeye ve akranlara yönelik olumlu tutum geliştirmesine, diğer insanların nasıl düşündüğünü anlamasına, dil becerilerini geliştirmesine ve kişilerarası sorunların nasıl çözüleceğini öğrenmesine bol miktarda fırsat sağlamaktadır. Okul öncesi ve ilkokul yıllarında akranlarıyla başarılı bir şekilde etkileşime girmeyi öğrenen çocuklar; okul kariyerleri boyunca akranları tarafından iyi kabul görme eğilimindedirler iken, bu becerileri erken sınıflarda öğrenemeyen çocuklar; sınıf arkadaşları tarafından okul kariyerleri boyunca reddedilme eğilimindedirler (akt. Battistich ve Watson, 2003).

Ayrıca, genç ergenler akranlarıyla son derece ilgilendikleri için, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, genç ergenleri arkadaşlarıyla ve arkadaş olma olasılıklarının olduğu diğer gençlerle etkileşimde bulunma ve işbirliği yapma konusunda mükemmel bir fırsat sağlamaktadır. Florida’daki ortaokul öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğrenmenin yararlarını doğrulamış, bu yöntemi çok kültürlü ve çok

dilli sınıflardaki akademik performansı artıran ve iletişim becerilerini geliştiren “son derece etkili” bir strateji olarak değerlendirmiştir (Allison ve Rehm, 2007).

Olsen ve Kagan (1992)’ye göre işbirliğine dayalı öğrenme; grup öğrencileri arasında sosyal olarak yapılandırılmış bilgi alışverişine bağlı, her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu veya başkalarının öğrenmelerini artırma konusunda motive olduğu grup öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (akt. Meng, 2010: 501).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, sınıfı heterojen gruplar olarak tanımlar; sınıf, bir öğrenme görevini işbirliği içinde yerine getirmek için dört veya altı öğrenciden oluşan gruplar hâlinde düzenlenir. Öğrenme görevi grup üyeleri arasındaki etkileşime ve karşılıklı bağlılığa dayanır ve karşılıklı yardım gerektirir. Bu yöntemde, öğrenciler ve öğretmenler dinamik bir işbirliği içindedirler ve hep birlikte sınıfta samimi bir öğrenme ve sosyal atmosfer oluşturmaktadırlar. Ders kitapları ve öğretmen artık tek bilgi kaynağı değildir. Bu kaynaklar yerini başka birçok insanla değiştirmiştir (Meng, 2010). İşbirliğine dayalı öğrenme, çocukların problem çözmeye katkılarını ve ödül paylaşımlarını birleştirmelerini gerektirmektedir (Hartup, 1992).

Bir öğrenme hedefi, çalışılmakta olan alanda yeterlilik veya ustalık göstermenin gelecekte istenen bir durumudur. Hedef yapısı, öğretim dönemi sırasında öğrencilerin birbirleriyle ve eğitmenle etkileşime girme yollarını belirlemektedir. Her hedef yapısının ayrı bir yeri vardır (Johnson & Johnson, 1989, 1999 akt. Johnson, Johnson ve Smith, 2014).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)’e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Öğrenciler “pozitif karşılıklı bağımlılık” açısından düşünmeye teşvik edilmelidirler. Öğrencilerin rekabet içinde ve bireysel olarak düşünmelerinden ziyade işbirliğine dayalı ve grup olarak düşünmeleri sağlanmalıdır.
- 2) İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde, öğrenciler genellikle aynı gruplarda bir süre birlikte kalırlar. Böylece birlikte nasıl daha iyi çalışacaklarını öğrenmektedirler. Öğretmen, genellikle öğrencileri gruplara görevlendirmektedir. Bu sayede gruplar kadın-erkek, farklı etnik gruplar, farklı yeterlilik düzeyleri vb. açısından karışık hâle

getirilmektedir. Bu durum, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır ve ayrıca, kendilerinden farklı insanlarla nasıl iyi geçinmeleri konusunda pratik yapmalarına imkân vermektedir.

- 3) Bir bireyin çabası yalnızca bireyin değil, aynı zamanda sınıftaki diğerlerinin de ödüllendirilmesine yardımcı olmaktadır.
- 4) Başkalarının katkılarını kabul etme, başkalarından katkıda bulunmalarını isteme ve sohbeti sakın tutma gibi sosyal becerilerin açıkça öğretilmesi gerekmektedir.
- 5) Dil edinimi, hedef dilde etkileşime giren öğrenciler tarafından kolaylaştırılır.
- 6) Her ne kadar öğrenciler birlikte çalışsa da her öğrenci bireysel olarak sorumludur.
- 7) Birbirlerinin öğrenmelerine ilişkin sorumluluk ve mesuliyet paylaşılmaktadır.
- 8) Her grup üyesi, katılım ve öğrenmekten sorumlu hissetmesi için teşvik edilmelidir. Liderlik grup üyelerine “dağıtılmış”tır.
- 9) Öğretmenler sadece dil değil, işbirliğini de öğretmektedir. Sosyal beceriler dil kullanımını içerdiğinden işbirliğine dayalı öğrenme, hem akademik hem de sosyal amaçlar için dili öğretmektedir.

2.7. DENEYİMSEL ÖĞRENME YÖNTEMİ

Ondokuzuncu yüzyılın ortalarında Amerika Birleşik Devletleri’ndeki deneyimsel öğrenme hareketi; öğretmenlerin bilgiyi sunmaları ve öğrencilerin daha sonra sunulan bilgiyi uygulayacaklarını umdukları örgün, soyut eğitimden öğrencilerin daha çok deneyimlemelerine dayalı yaklaşımlara kayma teşebbüsünü temsil etmektedir. Dewey, yeni bilgilerin yaratılmasının ya da yeni roller üstlenmeyi öğrenerek kendini dönüştürmenin bir şeylerin nasıl yapılacağını öğrenmekten daha temel olduğunu vurgulamıştır. Onun için, deneyimsel öğrenme; bir problemin farkına varmak, bir fikir edinmek, bu fikri denemek, sonuçları deneyimlemek ve önceki fikirleri onaylamak veya değiştirmek ile “denemek” ve “başına gelmek” anlamlarına gelmektedir. David Kolb’un 1984 yılında yayımlanan “Deneyimsel Öğrenme” adlı

kitabı, teoriyi gerçek hayattaki uygulamalara bağlayan en etkili çalışmalardan biridir. Kolb, öğrenmeyi deneyimin dönüşüm yoluyla yarattığı süreç olarak tanımlamaktadır (Lewis ve Williams, 1994).

Deneyimsel öğrenme yöntemi, Dewey'in "deneyim teorisi" olarak adlandırdığı şeye dayanan bir eğitim felsefesidir. Dewey, uygulamanın gelenek tarafından belirlenmesinden bu yana geleneksel eğitimin teoriye çok az ihtiyaç duyduğunu, eğitimdeki yeni deneyimsel yaklaşımın davranışı yönlendirmek için sağlam bir deneyim teorisi gerektirdiğini belirtmiştir (Kolb ve Kolb, 2005).

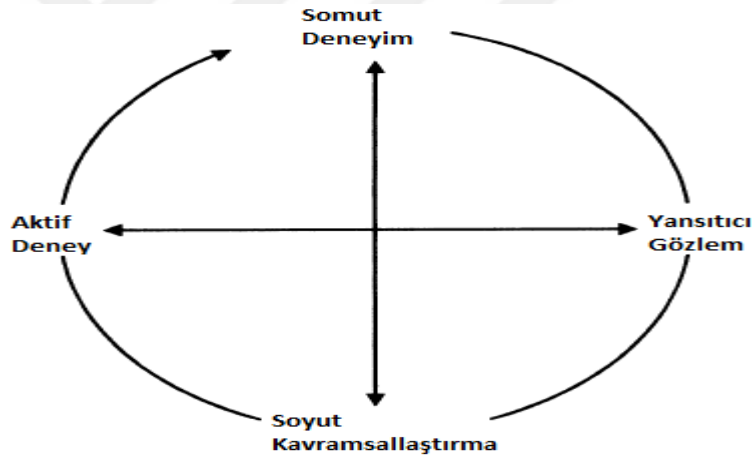
Teori, bu altı önerme üzerine kurulmuştur (Kolb ve Kolb, 2005):

- 1) Öğrenme, sonuçlar açısından değil, bir süreç olarak algılanmaktadır. Yükseköğretimde öğrenmeyi geliştirmek için birincil hedef, öğrencilerin öğrenmelerini en iyi hâle getirecek bir sürece dâhil olmaları olmalıdır. Bu süreç, öğrenme çabalarının etkinliği hakkında geri bildirim de içermektedir.
- 2) Tüm öğrenme bir yeniden öğrenmedir. Öğrenme, öğrencilerin bir konu hakkındaki inançlarını, fikirlerini ortaya çıkaran, böylece yeni, daha doğru fikirlerle incelenen, test edilebilen ve entegre edilebilen bir süreçle kolaylaştırılır.
- 3) Öğrenme, diyalektik, zıt türlerin dünyaya uyum biçimleri arasındaki çatışmaların çözümlenmesini gerektirmektedir. Çatışma; farklılıklar, anlaşmazlık ve öğrenme sürecini yönlendiren şeydir. Öğrenme sürecinde kişi; karşıt yansıma, eylem, duygu ve düşünce modları arasında ileri geri hareket etmektedir.
- 4) Öğrenme, dünyaya bütüncül bir uyum sürecidir. Öğrenme sadece bilişin sonucu değil, toplam insanın bütünleşik işleyişini, düşünme, hissetme, algılama ve davranma, de içermektedir.
- 5) Öğrenme, insan ve çevre arasındaki sinerjik işlemlerin sonucudur. Piaget'in terimleriyle öğrenme; yeni deneyimlerin varolan kavramlarla özümzenmesi ve varolan kavramları yeni deneyime yerleştirmek için diyalektik süreçlerin dengelenmesi yoluyla gerçekleşmektedir.

6) Öğrenme, bir bilgi oluşturma sürecidir.

Kolb'un dört aşamalı modeli, etkin yaşantı ve yeni deneyimlerin seçimi için rehber olarak kullanılan, kavramlara yansıma yoluyla deneyimin nasıl aktarıldığını gösteren bir öğrenme döngüsünün basit bir açıklamasıdır. Kolb, bu dört aşamayı somut deneyim (CE), yansıtıcı gözlem (RO), soyut kavramsallaştırma (AC) ve aktif yaşantı (AE) olarak adlandırmaktadır. Dört aşama da birbirini takip etmektedir (Şekil 1). Döngüye herhangi bir noktadan girilebilmektedir. Ancak döngü içindeki aşamalar sırayla takip edilmelidir. Bu nedenle öğrenme döngüsü, yeni bir eylemin ve bu eylemin sonuçlarının değerlendirilmesinin temeli olan geri bildirim sağlamaktadır. Öğrenciler döngüden birkaç kez geçmelidir. Bu yüzden bu durumu en iyi açıklayan kelimenin bir döngü spirali olduğu düşünülebilir (Healey ve Jenkins, 2000).

Şekil 1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü



Kaynak: Kayes, 2002: 140

Kolb'un çalışmasına uygun olarak, Boud, Cohen ve Walker (1993), deneysel öğrenme ile ilgili beş temel önerme tanımlamışlardır (akt. Maudsley ve Strivens, 2000):

- 1) Kuruluş ve uyarıcı olarak deneyime sahiptir.
- 2) Öğrencilerin aktif olarak deneyimlerini geliştirmelerini içerir.
- 3) Bütünsel bir süreçtir.
- 4) Sosyal ve kültürel olarak inşa edilmiştir.
- 5) Sosyo-duygusal bağlamdan etkilenmektedir.

2.8. TELKİN YÖNTEMİ

Lozanov (1978) tarafından geliştirilen telkin yöntemi, başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenen kişilerin yeni bir kimliğe bürünerek dili tecrübe etmeleri ve bu süreç içerisinde rahat olmaları gerektiği fikrini ortaya koymuştur. Sessiz yöntem, toplum dil öğrenme yöntemi ve telkin yöntemi, öğrenci merkezlilik, kendini keşfetme, yansıtma, sosyal etkileşim ve olumlu benlik kavramı üzerine kurulmuştur. Bu ilkeler deneyimsel öğrenmenin temelini oluşturmakta ve içselleştirme aşamasında pekiştirilmektedir (akt. Knutson, 2003).

Telkin yöntemi, öğrenme sürecinde öğrencinin kişisel gelişimine ve memnuniyetine katkıda bulunması nedeniyle “bütünsel” bir yöntemdir. Hipnoz gibi telkin de genellikle Bulgaristan’da tıbbın bir parçası olarak kabul edilmektedir. Lozanov, anestezi yerine telkin ve/veya hipnoz kullanarak ağrısız cerrahi işlemler gerçekleştirmiştir. Hem telkin hem de hipnoz, eski Sovyet bloğu ülkelerinde, nevrozları ve psikosomatik hastalıkları iyileştirmek, fizyolojik ve biyokimyasal süreçleri etkilemek için kullanılmıştır (Bancroft, 1999).

Öğretmen, öğrencilerin çocuklaştırma durumuna girmek için kendilerini güvende hissettiği bir otorite figürü olarak rol oynar (de Bot, Ginsberg, & Kramsch, 1991). Lozanov’un yöntemi, öğrencilerin öğrenme sırasındaki psikolojik engelleri ortadan kaldırmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Öğrenme ortamı, fonda düşük bir aydınlatma ve hoş bir müzik bulunan rahat bir yerdir (Doggett, 1986). Telkin yöntemi, her şeyden önce öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel çevre ile ilgilenmektedir. Duyuşsal filtrelerinin azaltılması için öğrencilerin huzurlu ve rahat olmaları gerekmektedir. Öğrenciler farklı isimler alırlar ve öğretmen ile çocuk-aile ilişkisi kurarlar (Lozanov, bu aşamayı “çocuklaştırma durumu” olarak adlandırmıştır). Travmatik konulardan kaçınılır ve üç bölümden oluşan bu yöntemin ilk aşamasında öğretmen müziğin eşliğinde (tercihen Barok) daha önce çalışılmış bir diyalogu okur. Bu aşamada ayrıca, “birkaç dakika ciddi sessizlik” bölümü de bulunur (Lozanov, 1978: 272 akt. Harmer, 2007: 90) ve öğrenciler odadan sessizce ayrılırlar (Harmer, 2007).

Lozanov, zihnin önündeki engelleri kaldırarak ve inanç sistemlerini genişleterek insanların öğrenme ve bilgileri zihinlerinde tutma çabalarını çok az bir gayret ile artırabileceklerine inanmaktadır. Bunu yapmalarına, öğrencilerin olumlu

telkin almalarına yardımcı olmak için fiziksel ve zihinsel rahatlama egzersizleri, motivasyon teknikleri ve zihinsel görüntüleri kullanan bir öğretim yöntemi geliştirmiştir (Lehr, 1987).

Telkin yönteminin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)'e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Neşeli bir ortamda öğrenme kolaylaştırılmaktadır.
- 2) Öğrenciler, dikkatlerini yönlendirmeseler de çevrelerinde bulunan şeylerden öğrenebilmektedirler (Periferik Öğrenme).
- 3) Öğrenciler, öğretmenin yetkisine güvenirler ve saygı duyarlar ise bilgileri daha iyi almakta ve zihinlerinde saklamaktadırlar.
- 4) Öğretmen, öğrencilerin kendileriyle birlikte öğrenme ortamlarına belirli psikolojik engeller getirdiklerini kabul etmelidir. Bu engelleri ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.
- 5) Yeni bir kimliğe bürünmek, öğrencilerin güven hissini artırmakta ve kendilerini daha iyi bir şekilde ifade etmelerine izin vermektedir. Performansları gerçekten farklı bir insana ait olduğundan, öğrenciler kendilerini daha az engellenmiş hissetmektedirler.
- 6) Öğrencilerin öğrendikleri diyalog, yaşamlarında anında kullanabilecekleri dili içermektedir.
- 7) Şarkılar, “konuşma kaslarını serbest bırakmak” ve olumlu duygular uyandırmak için kullanışlıdır.
- 8) Öğretmen dolaylı olumlu telkinleri öğrenme ortamlarına entegre etmelidir.
- 9) Öğretmen dilbilgisi ve kelime bilgisini sunmalı ve açıklamalı fakat üzerinde durmamalıdır. Koyu renkle yazılan yazılar, öğrencilerin tüm metne tekrar geri dönmeden önce bütünden parçaya doğru odaklanmalarını sağlamaktadır. Bütün ve parçalar arasındaki dinamik etkileşim önem taşımaktadır.
- 10) Güzel sanatlar, öğrencilere olumlu telkinler sunmaktadır.
- 11) Anlamanın netleştirilmesinin tek yolu ana dil çevirisidir.

- 12) İletişim, “iki düzlemde” gerçekleşmektedir: Birinde dilsel mesaj kodlanmakta iken diğerinde dilsel mesajı etkileyen faktörler bulunmaktadır.
- 13) Konser dinlerken edinilen deneyimler gibi sakin bir durum, psikolojik engellerin üstesinden gelmek ve öğrenme potansiyelinden yararlanmak için idealdir.
- 14) Böyle zamanlarda, bilinç ile bilinçaltı arasındaki ayırım en bulanık hâldedir ve bu nedenle öğrenme gerçekleşebilmektedir.
- 15) Oyunlaştırma, materyali eğlenceli bir şekilde aktif hâle getirmenin değerli bir yoludur. Hayal gücü öğrenmenin önündeki engelleri azaltmaktadır.
- 16) Güzel sanatlar (müzik, sanat ve drama) bilinçaltına ulaşmak için telkinlerde bulunmaktadır.
- 17) Öğretmen, öğrencilere maruz kaldıkları materyali “etkinleştirme” konusunda yardımcı olmalıdır.
- 18) Müzik ve hareket, dilbilimsel materyali pekiştirmektedir.
- 19) Bir oyun atmosferinde, öğrencinin bilinçli dikkati dilsel biçimlere değil, dili kullanmaya odaklanmaktadır. Öğrenme eğlenceli olabilmektedir.
- 20) Hatalar doğrudan ve fikir ayrılığına sebebiyet verebilen bir şekilde değil, kibarca düzeltilmektedir.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)’e göre telkin yönteminde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Sınıf Düzeni: Öğretmen, parlak ve neşeli bir sınıf ortamı yaratmak konusunda zorluk yaşamaktadır. Bu koşullar her zaman mümkün değildir. Ancak öğretmen elinden geldiği kadar olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak için çaba göstermelidir.
- b) Periferik Öğrenme: Çevrede bilinçli olarak fark edilenlerden çok daha fazlası algılanır. Hedef dil hakkında dilbilgisini içeren posterler, sınıf duvarlarına asılarak öğrencilerin gerekli gerçekleri zahmetsizce edinecekleri iddia edilmektedir. Öğretmen öğrencilerin dikkatlerini posterlere çekebilir veya çekmeyebilir. Öğrencilerin öğrendikleri şeylere uygun dilbilgisi yapılarını sağlamak için posterler zaman zaman değiştirilmektedir.

- c) Olumlu Telkin: Bir öğrenme ortamındaki telkin koşullarını düzenlemek ve böylece öğrencilerin öğrenme ortamına kendileriyle birlikte getirdikleri öğrenmenin önündeki engelleri kırmalarına yardımcı olmak öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenler bunu doğrudan ve dolaylı yollarla yapabilmektedirler. Doğrudan telkinde öğretmen öğrencilerin bilincine hitap etmektedir. Öğretmen, öğrencilere başarılı olacaklarını söylemektedir. Ancak öğrencilerin bilinçaltına hitap eden dolaylı telkin, aslında ikisi arasında daha güçlü olanıdır.
- d) Yeni Bir Kimlik Seçin: Öğrenciler, yeni bir isim ve meslek seçmektedir. Ders devam ettikçe öğrenciler kurgusal benlikleri ile ilgili bir biyografi geliştirme fırsatı elde etmektedirler.
- e) Rol Yapma: Öğrencilerden geçici olarak başka biriymiş gibi davranmaları ve hedef dilde o kişiymiş gibi performans göstermeleri istenmektedir.
- f) İlk Konser: İki konser, dersin alıcı aşamasının bileşenleridir. Öğretmen, diyaloga ilişkin öyküyü anlattıktan ve öğrencilerinin dikkatini ortaya çıkan bazı dilbilgisi noktalarına çektikten sonra diyalogu hedef dilde okur. Öğrenciler diyalogun kopyalarını hedef dilde ve ana dillerinde bulundurmaktadırlar. Öğretmen okurken öğrenciler, bu kısımlardan faydalanmaktadırlar. Müzik çalınır. Birkaç dakika sonra öğretmen yavaş yavaş, duygusal bir şekilde metni okumaya başlar ve müzik ile tonlaması senkronize edilir. Müzik, klasik müziktir ve erken Romantik dönem önerilmektedir. Öğretmenin sesi müzikle birlikte yükselir ve alçalır.
- g) İkinci Konser: İkinci aşamada, öğrencilerden senaryolarını bir kenara koymaları istenir. Öğrenciler öğretmenin diyalogu normal hızda okumasını dinlerler. Öğretmen oturur ve müzik eşliğinde metni okur. Bu nedenle, içerik klasik öncesi veya Barok olan müzikten ziyade öğretmenin senaryoyu okuma biçimini yönlendirir. Konserin sonunda gün sona erer.
- h) Birincil Aktivasyon: Bu ve takip eden teknik, dersin aktif aşamasının bileşenleridir. Öğrenciler bu aşamada hedef dil diyalogunu yüksek sesle, bireysel olarak veya gruplar hâlinde yeniden seslendirmektedirler.

- i) Yaratıcı Uyum: Öğrenciler, yeni materyali öğrenmelerine ve kendiliğinden kullanmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış çeşitli etkinliklere katılmaktadırlar. Bu aşama için özellikle önerilen etkinlikler arasında şarkı söylemek, dans etmek, tiyatro etkinlikleri ve oyunlar yer almaktadır.

2.9. TOPLUM DİL ÖĞRENME YÖNTEMİ

Curran'ın bu yönteminde, öğretmenler öğrencileri akıl, duygular, içgüdüler, fiziksel tepkiler ve öğrenme istekleriyle birlikte “bütün insanlar” olarak düşünmektedirler. Ayrıca, öğrenmenin tehdit edici olabileceğini de kabul etmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin korkularını anlayarak ve kabul ederek, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine ve korkularının üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin öğrenme için pozitif enerjiden yararlanmalarına yardımcı olmaktadır. Kullanılan eğitim programı, öğrenci tarafından üretilir ve öğrenciler hedef dilde söylemeyi öğrenmek istedikleri şeyleri seçmektedirler (Doggett, 1986). Toplum dil öğrenme yönteminde, öğretmen bir danışmandır veya öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir (de Bot, Ginsberg, & Kramsch, 1991).

Curran'ın eğitim modeli olan toplum dil öğrenme yönteminde dil öğrenme bağlamları genişletilmiştir. Yöntemin çok sayıda uyarlamaları olsa da temel yöntem açık bir şekilde ifade edilmiştir. İlk olarak kendi ana dillerinde kişilerarası bir ilişki ve güven kuran müşteri grubu (öğrenenler) ile dairenin dışındaki danışman (öğretmen) birlikte bir daire şeklinde oturmaktadırlar. Öğrenciler yabancı dile tamamen yeni başlayan bir grup da olabilir. Biri gruba ya da bireye bir şey söylemek istediğinde ona söylemek istediği şeyi ana dilinde (İngilizce) söyler ve danışman, ikinci dilde (örneğin, Japonca) söylenen cümleyi tekrar öğrenen kişilere çevirir. Daha sonra öğrenci Japonca cümleyi mümkün olduğunca doğru bir şekilde tekrar eder. Başka bir öğrenci İngilizce olarak yanıt verir; verilen ifade, danışman tarafından Japoncaya tercüme edilir; öğrenci ifadenin Japoncasını tekrar eder ve konuşma, bu şekilde devam eder. Mümkünse konuşma daha sonra dinlenilmesi için kayıt altına alınır. Her oturumun sonunda öğrenciler hep birlikte yeni dil hakkında bilgi toplamaya çalışırlar. İstenirse, danışman daha yönlendirici bir rol alabilir ve belirli dilbilimsel kuralların veya öğelerin açıklamalarını öğrencilere sağlayabilir (Brown,

2007). Bu yöntemin en iyi şekilde çalışması için görüşme, yaklaşık yirmi dakika boyunca kayıt altına alınmalıdır. Daha sonra grup üyeleri, iki dili de konuşan kişi cümleleri tahtaya yazarken kaydı analiz ederek tekrar ederler. Bu izlek, öğrencileri motive etmeye mükemmel bir yardımcı olan kendi ders kitaplarını yazmaya zorlamaktadır (Diller, 1975).

Toplum dil öğrenme yöntemi, öğrencilerin sınıf içindeki süreçleri ve hedefleri dışarıdaki hiçbir şeyle ilişkilendirmeden şekillendirmelerini sağlamaktadır (Curran, 1976 akt. Cook, 1999).

Toplum dil öğrenme yöntemi, duygusal alanın rolünü ve bilişsel öğrenmeyle ilişkisini de vurgulamaktadır. Charles A. Curran tarafından geliştirilen yöntem, psikolojik danışma alanında edinilen bilgileri kullanmaktadır. Yöntemin teorik temeli, diğer insanlarla birlikte topluluktaki “kişisel değerleri ve hedefleri yerine getirme arayışına yardım edilmesi ve anlaşılması” temelindeki insan ihtiyacının tanınmasına dayanmaktadır. Yöntem içerisinde öğrenciler altı ile on iki kişilik küçük gruplar hâlinde çalışırlar. Öğrenciler kapalı bir daire şeklinde otururlar ve dairenin dışında bir veya daha fazla öğretmen bulunur. Öğrencilere yabancı dilde özgür bir şekilde konuşabilmeleri için yardım edilir. Psikolojik danışmanlığa benzer şekilde, öğretmen tarafından kullanılan teknikler, kaygıyı azaltmak için tasarlanmıştır (Benseler & Schulz, 1980). Toplum dil öğrenme yönteminde öğretmen sadece yetkin bir dilbilimci değil, aynı zamanda bilişi duygu ile ilişkilendirebilecek ve sınıfta güven ortamı oluşturabilecek destekleyici bir psikolojik danışman da olmalıdır. Öğreten ve öğrenen arasındaki sıcak ilişki, öğrencinin öz-değer ve güven duygusunda istikrarlı bir gelişme sağlamaktadır (Bancroft, 1999).

Toplum dil öğrenme yönteminde öğrenilen dile bağlı olarak Fransız-ben, Japon-ben ve benzeri gibi bir benlik duygusu gelişmektedir. Ek olarak, toplum dil öğrenme yönteminde öğrenenler bir topluluğun üyeleri olmaktadır ve topluluğun üyeleriyle etkileşime girerek öğrenmektedirler. Öğrenme diğer öğrenciler ve öğretmenlerle işbirliği içinde elde edilen bir şey olarak görülmektedir (Bancroft, 1999).

Toplum dil öğrenme yönteminin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)’e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Öğrenciler ve öğretmenler arasında iyi bir sosyal ilişki kurmak çok önemlidir.
- 2) Herhangi bir yeni öğrenme deneyimi tehdit edici olabilir. Öğrenciler her faaliyette ne olacağı konusunda bir fikirleri olduğunda, genellikle kendilerini daha güvende hissetmektedirler.
- 3) Dil iletişim içindir.
- 4) Öğretmenin üstün bilgisi ve gücü tehdit edici olabilmektedir. Öğretmen sınıfın önünde kalmazsa bu tehdit azalır ve öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşır.
- 5) Öğretmen öğrencilerin güven düzeylerine duyarlı olmalı ve onlara başarılı olmaları için gerekenleri vermelidir.
- 6) Öğretmen ve öğrenciler bütün kişidir. Deneyimlerini paylaşma, öğrencilerin birbirlerini tanımalarını ve topluluk oluşturmalarını sağlamaktadır.
- 7) Her öğrencinin benzersiz olduğu bilgisine rehberlik eden öğretmen, kabul edilebilir bir atmosfer yaratmaktadır.
- 8) Öğretmen, öğrencilere “danışmanlık” yapmaktadır. Öğretmen tavsiyede bulunmaz, onlara gerçekten onları dinlediğini ve ne dediklerini anladığını gösterir.
- 9) Anlamları netleştirmek ve bilinenden bilinmeyene köprü oluşturmak için öğrencilerin ana dilleri eklenmektedir.
- 10) Öğretmen, bir aktivitenin başarılı bir şekilde tamamlanması için mümkün olan en uygun şekilde faaliyetlerin açıkça yapılandırılması sorumluluğunu almalıdır.
- 11) Öğrencilerin başlangıç aşamalarında her seferinde sadece bir işe katılmaları durumunda öğrenme kolaylaşır.
- 12) Öğretmen öğrencileri konuşmayı başlatma ve bağımsız olma konusunda teşvik eder fakat öğrencilerin rahatsız edici bir ortam içinde kalmasına izin vermez.
- 13) Öğrencilerin öğrenmek için yansıtma zamanına ihtiyaçları vardır.
- 14) Öğrenciler ne yaptıkları konusunda seçeneklere sahip olduklarında daha başarılı olmaktadır.

- 15) Öğrencilerin hedef dil yapıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları algılayıp ayırt etmeyi öğrenmeleri gerekmektedir.
- 16) Grup çalışması esnasında, öğrenciler bir topluluk duygusunu hissetmeye başlar ve öğretmeninden ve birbirlerinden de bir şeyler öğrenebilirler. Rekabet değil, işbirliği teşvik edilmektedir.
- 17) Öğretmenin, öğrenenlerin ürettikleri şeylerle tehdit edici olmayan bir şekilde çalışması gerekmektedir.
- 18) Sınıf üyeleri ile bir topluluk oluşturmak, güven duygusu oluşturur ve bu, yeni öğrenme durumunun oluşturduğu tehdidi azaltmaya yardımcı olur.
- 19) Öğrenme, materyaller çok yeni olduğunda veya materyallere çok aşina olduğunda gerçekleşmemektedir.
- 20) Dil üzerinde düşünmeye ek olarak, öğrenciler yaşadıklarını da yansıtmaktadırlar.
- 21) Başlangıç aşamalarında, “eğitim programı” öncelikle öğrenciler tarafından üretilmektedir. Öğrenciler materyali kendileri ürettikleri zaman öğrenmeye daha istekli olmaktadır.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)’e göre toplum dil öğrenim yönteminde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Öğrenci İletişimini Kaydetme: Bu teknik, öğrencinin oluşturduğu dili kaydetmek ve toplum dil öğrenme yönteminin ortaya çıkmasına fırsat tanımak için kullanılmaktadır. Öğrencilere ne söyleyeceğine, ne zaman söyleyeceğine dair seçim özgürlüğü verilir ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri sağlanır. Öğrencilerden ana dillerini veya grup için ortak bir dili kullanarak sohbet etmeleri istenmektedir. Bir konuşma kaydedildikten sonra tekrar dinlenmektedir. Öğrenciler, orijinal konuşmada ne söylemek istedikleri konusunda bir seçeneğe sahip olduklarından, öğrencilerin kelimelerin anlamlarını belirli bir hedef dil ifadesiyle ilişkilendirmeleri daha kolaydır. İlk konuşmadaki hemen hemen her şeyin anlamını hatırlayabilmek, öğrenciler için motive edici olmaktadır. Kayıt aynı zamanda seslerini hedef dilde dinlemek için de kullanılmaktadır.

- b) Transkripsiyon: Öğretmen, öğrencilerin kayıtlı hedef dil konuşmasının kopyasını oluşturur. Her öğrenciye, sözlerini tercüme etme fırsatı verilir ve öğretmen, sözlerinin ana dillerindeki karşılığını hedef dil kelimelerinin altına yazar. Öğrenciler yazının tamamı, öğretmen tarafından tahtaya veya büyük boyutlu bir poster kâğıdına yazıldıktan sonra kopyasını çıkarabilirler veya öğretmen onlara yazının bir kopyasını sağlar.

2.10. SESSİZ YÖNTEM

Gattegno'nun sessiz yönteminin teorik temeli, öğretimin öğrenmeye bağlı olması ve dolayısıyla öğrencilerin doğruluk için kendi iç ölçütlerini geliştirmeleri gerektiği fikrine dayanmaktadır. Sürecin en başından itibaren dört temel beceri; okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğretilir. Öğrencilerin hataları, öğrenmenin normal bir parçası olarak kabul edilir. Öğretmenin süreç içerisindeki sessizliği, öğrencilerin kendine güven ve girişimcilik duygularının desteklenmesine yardımcı olur. Öğretmen, sınıf içindeki öğrenme durumlarını belirleme konusunda aktiftir. Öğrenciler ise konuşma ve sınıf içi etkileşiminin çoğunu gerçekleştirirler (Doggett, 1986). Gattegno'nun sessiz yöntemi, öğrencileri neredeyse hiç öğretmen yardımı olmadan hedef dili keşfetmeye zorlamaktadır. Bu yöntem, dil öğrenme sürecinin ilk aşamalarında çok daha fazla etkili olmaktadır (McNeece, 1983).

Sessiz yöntemin en dikkat çekici özelliklerinden biri, öğretmenin öğrencilerle iletişim kurmak yerine, mümkün olduğunca az şey söyleme davranışı göstermesidir. Bunun nedeni, yöntemin kurucusu Gattegno'nun, öğrenenin sadece öğretileni hatırlamaktan ve tekrarlamaktan ziyade dili keşfedip yaratması durumunda öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşeceğine inanmasıdır. Yani, öğretmenin değil de öğrencinin sürücü koltuğunda olması gerekmektedir (Harmer, 2007). Yöntem, öğretmenin sessiz olması gerektiği ve öğrencilerin mümkün olduğu kadar ses üretmek zorunda olduğu gerçeğine dayanmaktadır. Bu yöntemde öğrenme süreci, öğrencinin sınıfın merkezinde olduğu problem çözme etkinliği olarak görülmektedir. Sessiz yöntem iletişimsel yeterlilikten ziyade yapıya odaklanır ve asıl amacı doğal bir akıcılık ve telaffuz sağlamaktır. Süreç içerisinde ana dil kullanılmaz (Renau Renau, 2016).

Sessiz yöntemde, öğretmen fonemik bir grafikte sık aralıklarla farklı seslere işaret eder ve önce bu sesleri modeller. Öğretmen daha sonra öğrencilerin bu sesleri

söylemesi gerektiğini işaret eder. Öğretmen bu süreçte sessizdir, sadece bireysel öğrencilerin konuşması gerektiğinde el-kol hareketleriyle bu durumu işaret eder. Öğretmen sesler ve kelimeler doğru söylendiğinde bir sonraki ögeye geçerek öğrencilerin doğru telaffuz ettiklerini gösterir. Öğretmenin sessiz olması nedeniyle, süreç öğrencilerin kontrolü altındadır fakat öğretmenin problemleri çözmeye ve yabancı dili öğrenme sürecine dolaylı etkisi bulunur. Genellikle, sessiz yöntem iletişim problemlerini çözmek için öğrencilerin Cuisenaire çubuklarını (farklı renk ve büyüklükteki ahşap blokları) kullanmalarını da gerektirmektedir (Harmer, 2007).

Sayılar ve renkler gibi temel kavramları sunmanın yanı sıra “öğretmenin öğrencinin ihtiyaç duyduğunu düşündüğü dilbilgisi yapılarının tümü” renkli çubuklar kullanılarak sunulmaktadır. Başka bir deyişle, dilbilgisi sınıfta sunulur ve öğretilir fakat kurallara veya uygulamalara açıkça bir giriş yapılmaz. Ezberleme ve çeviri söz konusu değildir (Stevick, 1980 akt. Lally, 1998: 18).

Sessiz yöntemi kullanan öğretmenin kelimelerin listelerdeki pozisyonunu ve hangi rengin hangi sese karşılık geldiğini bilmesi gerekmektedir. Ancak o zaman asıl iş başlamaktadır. Sessiz yöntemde öğretmenin, öğrencilerin farkındalıklarını daha net görebilmesi için kendi öğrenmesine ilişkin farkındalık geliştirmesi gerekmektedir. İnsanların kendileri hakkında daha derin bir farkındalık geliştirmeleri için kendilerini keşfetme konusunda güçlü bir bağlılığa ihtiyaçları vardır. Öğretmenler öğrencilerin güçlü yönleriyle ilgili derinlemesine bir anlam geliştirmeli ve insan olarak öğrencilere güvenmeyi öğrenmelidirler. Ayrıca, öğretmenler süreç içerisinde sessiz yöntemle ilgili bir başka prensibi uygulamaya koyabilirler. Süreç içerisinde öğrenciler dil, öğretmenler de öğrenciler üzerinde çalışabilirler (Young, 2000).

Sessiz yöntem yaklaşımında her bir birey; kendi kendini motive eden, aktif, öğretmen olarak görev yapan, öğrenci, beden, zihin ve duygularla uyumlu bir bütün olarak çalışan bir kişi olarak görülür. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler sürekli olarak seçim yaparlar, cevap verirler, yaratır ve birbirleriyle iletişim kurarlar. Öğrenciler, anlamlı eylem dünyasında aktif katılımcı ve eylemin başlıca temsilcileridir. Yöntem içerisinde içerik ve süreç, kontrol ve girişkenlik, özgürlük ve sorumluluk, bağımsızlık ve karşılıklı bağımlılık arasındaki dengeye de vurgu yapılmaktadır (Yoshikawa, 1982).

Sessiz yöntemin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)’e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Öğretmen, işe öğrencilerin zaten bildiği şeyle başlamalıdır. Daha sonra da bu bilinenden bilinmeyene doğru bilgiyi inşa etmelidir.
- 2) Dil öğrenenler zekidir ve kendileriyle birlikte bir dil öğrenme deneyimini beraberlerinde getirmektedirler.
- 3) Dil bir modelden sonra tekrarlanarak öğrenilmez. Öğrencilerin doğruluk için kendilerine güvenmeleri ve hedef dilde kendi üretimlerinden sorumlu olmak için kendi “iç ölçütlerini” geliştirmeleri gerekmektedir.
- 4) Öğrencilerin eylemleri, öğretmene öğrenmiş olup olmadıklarını söyleyebilmektedir.
- 5) Öğrenciler birbirlerine ve kendilerine güvenmeyi öğrenmelidirler.
- 6) Öğrenciler dil üzerinde çalışırken öğretmen, öğrencilerle birlikte çalışmaktadır.
- 7) Öğretmen öğrencilerin zaten bildiği şeyleri kullanmaktadır.
- 8) Öğrenme, bilinenlerin yeni bağlamlara aktarılmasını içermektedir.
- 9) Okuma, baştan beri üzerinde çalışılsa da öğrencilerin söylemeyi öğrendikleri şeylerden kaynaklanmaktadır.
- 10) Sessizlik bir araçtır. Özerkliği ya da girişken olmayı teşvik etmeye yardımcı olmaktadır.
- 11) Anlam, çeviri yoluyla değil, öğrencilerin algılarına odaklanılarak netleştirilmektedir.
- 12) Öğrenciler birbirlerinden öğrenebilmektedirler.
- 13) Öğretmen öğrencileri övdüğünde (veya eleştirdiğinde), öğrenciler kendilerine daha az güvenmektedirler.
- 14) Hatalar öğrenme için önemli ve gereklidir.
- 15) Eğer öğrencilerden hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri istenmeyip öğrencilere direkt cevaplar verilirse, öğrenciler öğrenilen bilgiyi hafızalarında tutamamaktadırlar.
- 16) Öğrencilerin kendilerini dinlemeyi öğrenmeleri gerekmektedir.
- 17) Başlangıçta, öğretmenin mükemmelliği değil, ilerlemeyi hedeflemesi gerekmektedir.
- 18) Öğretmenin sessizliği, öğretmenin öğrencilerin davranışlarını yakından gözlemlemesi için fırsat vermektedir.

- 19) Öğrenciler öğretmenin söylediklerini kaçırmamak için öğretmeni dikkatli bir şekilde incelemeleri gerektiğini öğrenmektedirler.
- 20) Öğrenciler tekrar etmeksizin çok sayıda anlamlı uygulama gerçekleştirmelidirler.
- 21) Dilin unsurları, öğrencilerin zaten bildikleri genişletilerek, mantıklı bir şekilde tanıtılmaktadır.
- 22) Öğrenciler, keşfederek ve seçimler yaparak dilde özerklik kazanmaktadırlar.
- 23) Dil kendini ifade etmek içindir.
- 24) Öğretmen öğrenci geri bildirimlerinden önemli bilgiler elde etmektedir.
- 25) Bazı öğrenmeler, uyurken doğal olarak gerçekleşmektedir.
- 26) Eğitim programı dilbilimsel yapılardan oluşmaktadır.
- 27) Eğitim programı doğrusal bir şekilde düzenlenmemiştir. Aksine sürekli olarak aynı yapılar tekrar edilmektedir.
- 28) Konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirini pekiştirmektedir.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)'e göre sessiz yöntemde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Ses-Renk Grafiği: Grafik, her biri hedef dilde bir sesi temsil eden renk bloklarını içermektedir. Öğretmen ve daha sonra öğrenciler, grafik üzerinde heceler, kelimeler ve hatta cümleler oluşturmak için renk bloklarına işaret etmektedirler. Grafik, öğrencilerin tekrar etmeden hedef dilde ses kombinasyonları üretmelerine izin vermektedir. Grafik, öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrencilerin öğretmene değil, dile odaklanmalarını sağlamaktadır. Belirli bir ses karşılaştırması öğrenciler için yeni olduğunda, öğrenciler ürettikleri ikili sesin hangisine ait olduğunu algılayamazlar ve bu durumda ses-renk grafiği, öğrencilere hangi sesi çıkardıklarını bildirmek için kullanılabilir. Son olarak, ses-renk grafiği hedef dilin tüm seslerini bir kerede sunduğundan, öğrenciler neyi öğrendiklerini ve neleri öğrenmeleri gerektiğini bilmektedirler.
- b) Öğretmenin Sessizliği: Öğretmen gerektiği kadar yardımcı olur ve sonrasında sessiz kalır. Öğretmen belirsiz bir durum ortaya koyar ve bir

dil yapısının sınıf içinde öğrenciler tarafından çalışılmasını sağlar (Örneğin, “Bir ____ çubuk alın”). Daha sonra ise öğretmen sessiz kalır. Hata düzeltirken bile yalnızca son çare olarak sözlü bir cevap verir.

- c) Akran Düzeltmesi: Bir öğrenci derste zorluk yaşadığında, öğrencilerin zorluk yaşayan arkadaşlarına yardımcı olmaları teşvik edilmektedir. Edilen yardımın rekabetçi bir şekilde olmaksızın, işbirliğine dayalı olarak sunulması önem taşımaktadır. Öğretmen yardımın faydalı olması için süreci izler fakat müdahale etmez.
- d) Çubuklar: Çubuklar, herhangi bir dil yapısı için görünür eylemler veya durumlar sağlamak ve tanıtmak veya öğrencilerin yabancı dildeki yapılarla pratik yapmalarını sağlamak için kullanılmaktadır. Çubuklar anlamı tetiklemektedir. Çubuklarla ilgili durumlar, anlamı netleştirecek şekilde oluşturulabilir. O zaman dil, anlam ile bağlantı kurmaktadır.
- e) Kendi Kendini Düzeltme Hareketleri: Örneğin, öğretmen avuçlarını bir araya getirir ve daha sonra üzerinde çalıştıkları belirli bir kelimeyi uzatma gereğini işaret etmek için ellerini dışarıya doğru hareket ettirebilir. Başka bir örnek verilecek olursa öğretmen parmaklarının her birinin bir cümledeki bir kelimeyi temsil ettiğini söyleyebilir ve bunu öğrenci için problem olan noktayı bulmak için kullanabilir.
- f) Kelime Çizelgesi: Öğretmen ve daha sonra öğrenciler, duvar çizelgelerinde art arda yer alan kelimeleri işaret ederler. Bu sayede öğrenciler cümleleri yüksek sesle okuyabilmektedirler. Harflerin renklendirilme şekli, öğrencilerin kelimeleri telaffuzlarına yardımcı olmaktadır. Çizelge, İngilizcenin işlevsel sözlüğünü içermektedir.
- g) Telaffuz Tablosu: Öğretmen ve daha sonra öğrenciler, dilin seslerini imlalarıyla ilişkilendirmek için renk kodlu telaffuz tablosuna işaret ederler. Örneğin, birlikte listelenen ve / ei / sesi için renk bloğunda aynı şekilde renklendirilen sesler 'ay', 'ea', 'ei' 'eigh', vb. İngilizcede seslerin çok farklı şekillerde yazılabildiğini göstermektedir. İngilizcedeki kelimeler farklı şekillerde telaffuz edilebildiğinden çok sayıda telaffuz tablosu bulunmaktadır.

- h) Yapılandırılmış Geribildirim: Öğrenciler, gün içindeki ders ve derste ne öğrendikleriyle ilgili gözlem yapmaya davet edilmektedirler. Öğretmen, öğrencilerin yorumlarını savunmasız bir şekilde dinler ve sınıf tekrar bir araya geldiğinde nerede çalışması gerektiği konusunda kendisine yol gösterecek şeyleri bu sayede iletmektedir. Öğrenciler, belirli öğrenme stratejilerini sınıfta nasıl kullandıklarını kontrol ederek ve farkında olarak kendi öğrenmeleri için sorumluluk almayı öğrenmektedirler. Geribildirim seanslarının uzunluğu ve sıklığı, öğretmene ve sınıfa bağlı olarak değişmektedir.

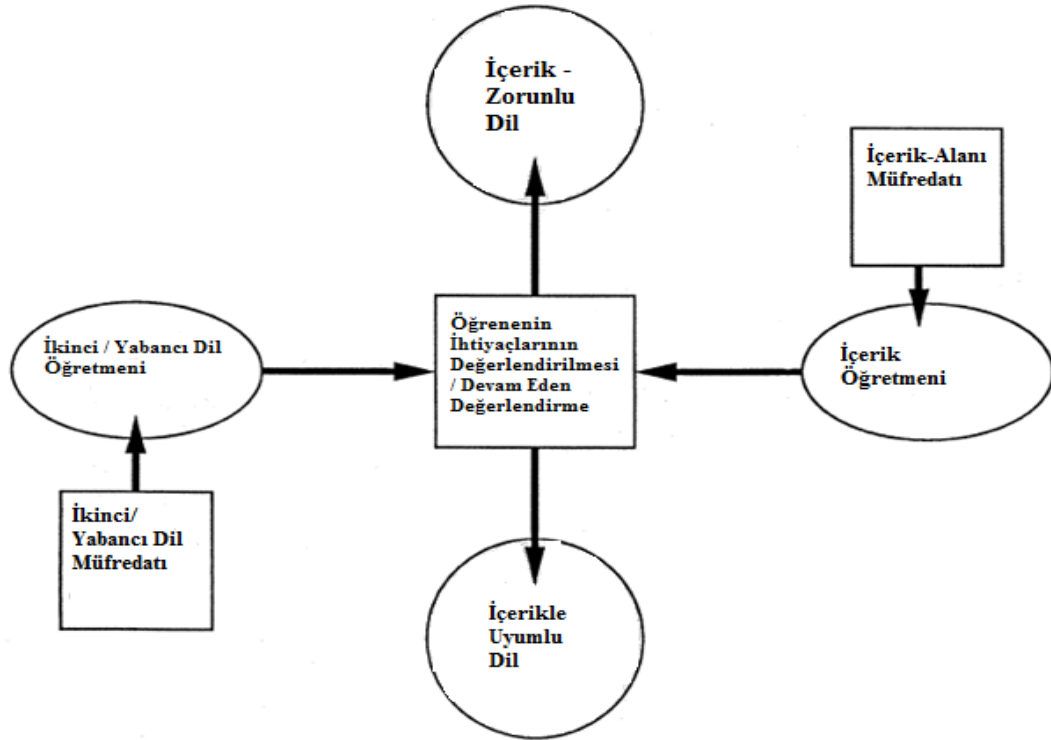
2.11. İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ

İçerik temelli öğretim yöntemi; dilin tarih, coğrafya veya fen gibi bir içerik alanının incelenmesi yoluyla öğrenilmesi anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, konu öğretimin odak noktasıdır; dilin edinilmesi, doğal bir sonuç veya konuyu öğrenmenin bir yan ürünü olarak görülmektedir (Rodgers, 2006). İçerik temelli öğretim yönteminde dil programı; dil hedefleri ve konu alanı hedeflerinin birbiriyle uyumlu olması için değiştirilmektedir. Örneğin, hava durumu hakkında en iyi öğretim, öğrenciler fen dersine çalışırken yapılmaktadır. Bu sayede öğrenciler hava durumu konusunda aktif olarak kullanılan kelime, yapı ve kavramların uygulanmasına katılmaktadırlar (Renner, 1996). Renner (1994)'e göre yabancı dil öğretmenleri, konu alanı öğretmenleriyle disiplinlerarası çalışmalıdırlar. Bu tür bir işbirliği, eğitimler arasında karşılıklı ilişki gerektirmektedir (akt. Renner, 1996: 7).

İçerik temelli öğretim yönteminde, dil öğretmenleri öğretim için dilbilgisi kuralları veya kelime listeleri yerine içerik konularını kullanmaktadırlar. Dil öğretmenleri genellikle devam eden konu alanı dersinde yapılan uygulamayı tamamlayan ve/veya güçlendiren uygulamayı planlamak için konu alanı öğretmenleriyle işbirliği yapmaktadırlar (Bkz. Şekil 2). Dile duyarlı içerik öğretiminde, konu alanı öğretmenleri yabancı dil öğretim teknikleriyle ilgili eğitim almışlardır. Bu sayede konu alanı öğretmenlerinin öğretimi, yabancı dil seviyesi düşük öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ayarlamaları sağlanmıştır. Bu teknikler arasında görsellerin, gösterilerin ve grafik düzenleyicilerin kullanımının, düşünme/çalışma becerisinin, dört temel dil becerisinin; dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın, öğrenci katılımının ve iletişimin desteklenmesi sayılabilir. Dahası,

çoğu dil ve konu alanı öğretmeni işbirlikçi gruplamayı kullanmaktadır. Böylece yabancı dil seviyesi düşük olan öğrencilerin akranlarından ek destek almaları sağlanmaktadır. Öğretmenler, bu öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirirken, öğrencilere akademik konuyu inceleyen anlamlı bağlamlarda dili kullanma fırsatları sunarlar. Bu sayede bu öğrencilerin ana derslerine geçişini kolaylaştırmak için ideal bir öğrenme ortamı yaratılmaktadır (Short, 1993).

Şekil 2. Dil ve İçerik Öğretimini Entegre Etmenin Kavramsal Çerçevesi



Kaynak: Snow, Met, & Genesee, 1989: 205

Krashen (1991)'e göre içerik temelli öğretim yönteminde, eğitim programı düzenleme ilkesi dil değil, konudur. İçeriğe dayalı sınıfta konunun öğrencilere daha anlaşılır olmasını sağlamak için her türlü çabanın sarf edildiği bir dil dersi gerçekleştirilmektedir. İçerik temelli öğretim yönteminin uygulandığı derslerde pedagojik değişiklikler, öğrencilerin dil yeterlilikleri, konu alanı bilgileri, ihtiyaç ve ilgi alanları hesaba katılmaktadır. Bu değişiklikler, destekleyici ve dil açısından zengin bir sınıf ortamı sağlar ve dil ve konunun etkili bir şekilde eşzamanlı öğretimi için gereklidir. İçerik temelli sınıfta öğrenciler dil üzerinde değil, içerik üzerinde test

edilir; bu yüzden odak daima dil yapıları üzerine değil, anlam üzerinedir. Öğrenciler içerik üzerinde test edileceğini bildiklerinden, dilbilgisi konularını gözden geçirmeye ve uzun kelime listelerini ezberlemeye özendirilmeyecek, dersleri yakından takip edecek, tartışmalara katılacak, konu ile ilgili okumalar yapacak ve bu süreçte dil hakkında çok şey kazanacaklardır (akt. Dupuy, 2000: 206).

Leaver ve Stryker (1989)'a göre içerik temelli öğretim yöntemi en kuramsal hâliyle bu dört temel özelliğe sahip olmalıdır:

- 1) Konu çekirdeği. Eğitim programının temel düzenlemesi, yapılardan, işlevlerden veya durumlardan ziyade konudan türetilmelidir. Sosyal bilgiler, kültür, işletme, tarih, politik sistemler, uluslararası ilişkiler, ekonomi vb. gibi konuların içerik bilgilerinde uzmanlaşma sürecinde iletişimsel yeterlilik kazanılmaktadır.
- 2) Gerçek metinlerin kullanımı. Temel materyaller (metinler, videokasetler, ses kayıtları, görsel yardımcılar, vb.) öncelikli olarak ana dili konuşanlar için üretilenler arasından seçilmelidir. Öğrenme etkinlikleri doğada hem açıklayıcı hem de deneysel olmalıdır. Ayrıca, etkinlikler gerçek mesajların ve özel görevlerin aktarılmasına odaklanmalıdır.
- 3) Yeni bilgilerin öğrenilmesi. Öğrenciler yabancı dili yeni bilgiler öğrenmek ve bu bilgileri değerlendirmek için kullanmalıdırlar. Öğrenciler yabancı dili kullanırlarken kendi kültüründe (C1) ve ikinci kültürde (C2) ortaya çıkan kültürel okuryazarlıklarını da değerlendirmelidirler.
- 4) Öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun olması. Konular, içerik, materyaller ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına ve sınıfın yeterlilik seviyesine uygun olmalıdır.

İçerik temelli öğretim yönteminin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)'e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Konu içeriği dil öğretimi için kullanılmaktadır.
- 2) Öğretim, öğrencilerin önceki deneyimlerini temel almalıdır.
- 3) Öğrenciler dil kullanımlarının uygunluğunu algıladıklarında öğrenmeye motive olmaktadır.

- 4) Öğretmen, dilbilimsel içeriğe “öğrenme desteği” sağlamaktadır. Yani öğretmen, öğrencilerle birlikte eksiksiz bir ifade oluşturarak öğrencilerin söylemek istediklerini söylemelerine yardımcı olmaktadır.
- 5) Dil, öğrencilere ilgi alanlarıyla ilgili bilgi içeriğini iletmek için bir araç olarak kullanıldığında en etkili şekilde öğrenilmektedir.
- 6) Anlamı aktarmaya yardımcı olacak bağlamsal ipuçları olduğunda kelime hazinesini edinmek daha kolaydır.
- 7) Öğrenciler gerçek konularla çalıştıklarında dil desteğine ihtiyaç duymaktadırlar.
- 8) Öğrenciler, özgün materyal ve görevler bağlamında anlamlı, bilişsel olarak talepkâr bir dil ve içerikle birlikte çalışmaktadırlar.
- 9) İletişimsel yeterlilik, dili iletişimsel anlamda kullanmaktan daha fazlasını içermektedir. Ayrıca, iletişimsel yeterlilik diğer alanlardaki içerikler hakkında okuma, tartışma ve yazma yeteneğini de içermektedir.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)’e göre içerik temelli öğretim yönteminde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Öğretilen Konuların Öğrencilere Yazdırılması: Öğretilen konuların öğrencilere yazdırılması esnasında öğrenciler iki kez kısa bir konuşmayı veya uygun içerikle ilgili bir okumayı dinlemektedirler. İlk dinlemede, öğrenciler ana fikri ve ikinci dinlemede ise ayrıntıları dinlerler. Daha sonra öğrenciler, konuşma veya okumadan hatırladıklarını yazmaktadırlar. Bazı öğretmenler, öğrencilerin dinlerken not almalarını sağlamaktadırlar. Öğrenciler okunanları yeniden düzenlemek için notlarını kullanmaktadırlar. Ayrıca, öğrenciler bu şekilde not alma pratiği de yapmaktadırlar. Daha sonra öğrenciler duyduklarının en iyi hâlini oluşturmak için bir ortak veya küçük bir grup ile birlikte çalışırlar. Yazdıklarını, bir eş düzenleme oturumu için tüm sınıfla paylaşırlar. Bu süreçlerle öğrenciler bir konu alanındaki çeşitli metinlerin düzenlenmesine aşina olmaktadır.
- b) Grafik Düzenleyiciler: Grafik düzenleyiciler, öğrencilerin yeni bilgileri düzenlemelerine ve hatırlamalarına yardımcı olan görsel birimlerdir. Bu düzenleyiciler fikirleri çizmeyi, yazmayı ve bağlantılar kurmayı

içermektedir. Harita bilgisine ulaşmak için kelimeleri, cümleleri, sembolleri ve okları birleştirmektedir. Diyagramları, tabloları, sütunları ve ağları içermektedir. Grafik düzenleyicilerin kullanımıyla öğrenciler, akademik metinleri okuma ve okuduklarının bir özetini yazma gibi görevleri tamamlamayı öğrenmelerine yardımcı olan metin düzenini anlayabilmektedirler.

- c) Dil Deneyimi Yaklaşımı: Öğrenciler, yaşam deneyimleri hakkında bir öyküyü hedef dilde yazan öğretmene dikte etmektedirler. Daha sonra her öğrenci öyküsünü öğretmenin yardımı ile okumaktadır.
- d) Süreç Yazma: Süreç yazarken öğrenciler başlangıçta bir konu hakkında fikir alışverişinde bulunabilir ve yazmaya başlayabilirler fakat daha sonra öğretmen ve diğer öğrenciler ile tekrar tekrar görüşmeler yaparlar. Bu sırada yazdıkları hakkında geri bildirim alırlar ve düzeltmeler yaparlar. Son olarak, öğrenciler aldıkları geri bildirimlere dayalı olarak yazmaya devam ederler.
- e) Diyalog Dergileri: Okuryazarlık becerileri üzerinde çalışmanın bir başka yolu da öğrencilerin diyalog dergilerini sürdürmelerini sağlamaktır. Dergilerin kullanılma biçimleri değişebilir fakat esas olarak dergiler sınıfta veya evde düzenli olarak, belki her bir dersten sonra veya haftada bir kez yazan öğrencileri içermektedir. Öğretmen öğrencinin günlük girişini okur ve buna bir cevap yazar fakat günlüğün yapısını düzeltmez.

2. 12. TÜM FİZİKSEL TEPKİ (TFT) YÖNTEMİ

1960’larda ve 70’lerde James Asher tarafından popüler hâle getirilen Tüm Fiziksel Tepki (TFT) yöntemi, öğrencilerin öğretmenin telaffuzunu ilk dersin başından itibaren tekrar etmelerini gerektiren dil-işitim yöntemi uygulamalarından devrim niteliğinde bir ayrılmayı temsil etmektedir. Asher, dil öğrenimine yeni başlayanların konuşmalarını beklemeden, çok sayıda kelimeyi tanımayı öğrendikleri sessiz bir döneme izin verilmesini tavsiye etmiştir. Bu seviyede sunulan kelime hazinesi genellikle “yürüme”, “koşma”, “dokunma”, “işaret et”, “bana ver”, “geri dön” gibi eylemlerden ve cümlelerden, “kat”, “pencere”, “kapı”, “ağız”, “masa”, “oyuncak ayı” ve “muz” gibi somut öğelerin adlarından oluşmaktadır. İlk beş veya altı haftada yaklaşık 150 kelime verilir ve daha sonra bu kelimeleri söyleyemese bile

her derste en az üç yeni kelimenin bir öğrencinin aktif kelime hazinesinin bir parçası olması beklenir. Öğretmen, “pencereye yürümek” gibi basit bir komut vererek beklenen eylemi gösterebilir ya da bir yardımcı aracılığıyla beklenen komutu sınıfa gösterir ve tüm sınıfı da verilen komutu uygulamaya davet eder. Komutlar genellikle önce tüm sınıfa, sonra küçük gruplara ve son olarak da bireylere yöneliktir. Öğrenciler birkaç temel fiile ve isme aşına olduklarında, verilen komutlara “hızlı”, “yavaş”, “büyük”, “küçük”, “kırmızı”, “beyaz”, “benim” gibi çeşitli niteleyiciler eklenerek komutlarda çeşitlilik elde edilmektedir. Öğrencilerin konuşmaları gerekmediğinden, öğrenciler yabancı sesler üretme stresinden ve buna bağlı olarak hata yapma korkusundan kurtulmaktadırlar (Cantoni, 1999). Dinleme ve beden hareketi arasındaki etkileşim, dil verisinin anlaşılmasını ve içselleştirilmesini geliştirmekte ve bilgilerin uzun süreli hafızada saklanmasını kolaylaştırmaktadır. Dinlediğini ve anladığını göstermek için vücut hareketini veya davranışları kullanmak tüm fiziksel tepki (TFT) yöntemindeki anahtar kavramlardan biridir. Asher, öğrencilerin iyi dinleyebildiklerini vücut hareketleriyle (örneğin, başını sallama, el sıkışma, el sallama gibi) işitsel uyarılara göstermelerini, derinlemesine öğrendiklerini içselleştirmelerine yardımcı olmak, öğrenmenin etkilerini iyileştirmek ve sürdürebilmek için komutlara yanıt vermelerini önermiştir. Dahası, nöroloji uzmanları tüm fiziksel tepki yöntemine büyük saygı duymaktadırlar. Bu yöntem, öğrenme aracı olarak beden ile dil arasında işitsel öğrenme becerilerini geliştiren güçlü bir ilişki kurmaya yardımcı olabilmektedir (Hwang, Shih, Yeh, Chou, Ma, & Sommoool, 2014). TFT yöntemi, ezberleme, performans, etkileşimli oyunlar, şarkılar ve skeçler ile yabancı dil eğitiminde yoğun pratiğin yapıldığı öğrenme ortamına da katkıda bulunmaktadır (West, Nam ve Benckhuysen, 2016).

TFT yöntemi; öğretmen tarafından kullanımı kolay olan ve öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılan komut öğretim biçimlerine daha fazla vurgu yapılmasını sağlamaktadır. Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretirken dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlardan biri de anlamın somut nesnelere veya sunulan bir deneyime verilmesidir. TFT yönteminin uygulanması ile öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleşmesi beklenmektedir. Ayrıca, TFT yöntemi öğrenmenin etkinliğini vurgulamaktadır. Bu sayede, öğrenme süreci öğretmenler tarafından gerçekleştirilir

ve öğrenciler de daha önceden belirlenmiş olan öğrenme hedeflerine ulaşırlar (Fahrurrozi, 2017).

TFT yönteminde öğrencilerin hislerine önem verilmektedir. TFT yöntemi; anlama yaklaşımı adı verilen genel bir yaklaşıma örnek olarak sunulmaktadır. Anlama yaklaşımı, adından da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin hedef dili anlamalarına değer vermekte ve böylece dinleme becerisini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın diğer örnekleri ise; Krashen ve Terrell'in Doğal Yaklaşımı ve Winitz'in "Öğrenilebilirler" materyalleridir. Asher, yöntemini, bir bebeğin tek bir kelime söylemeye başlamadan önce aylarca etrafındaki insanları dinleyerek harcadığı zaman gözlemine dayandırmaktadır. Çocuğun duyduğu seslerden bir anlam çıkarmaya çalışmak için zamanı vardır. Kimse bebeğe konuşması gerektiğini söylemez. Çocuk hazır olduğunda konuşmayı seçmektedir. Asher'e göre çocuğa yönelik dilsel girdilerin çoğu komutları içermektedir (Larsen-Freeman, 1990). Nitekim bu yöntemi kullanırken, yabancı dil öğretmenleri hedef dilde bir dizi komut vermektedirler (Örneğin, "Zıpla!" ve "Alkışla!"). Öğrencilerin ise tüm vücut hareketleriyle yanıt vermeleri beklenmektedir (Örneğin, zıplarken alkışlar.) (Khorasgani ve Khanehgir, 2017).

Larsen-Freeman (1990)'a göre emir kipleri faydalı dilsel araçlar olabilirler çünkü hedef dilde anlam çoğu zaman eylemlerle iletilmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin fiziksel olarak yanıt vermeleri durumunda kelimelerin zihinsel kalıcılığının arttığı düşünülmektedir. Öğretmenin komutlarının gitgide karmaşıklık düzeyi artmaktadır. Ancak öğretmenin komut verme esnasında çok hızlı hareket etmemesi önemlidir. Öğrenciler kendilerini başarılı hissetmelidirler çünkü başarı duygusu ve düşük kaygı düzeyi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, öğrenciler bir hata yaptıklarında, düzeltmeyi tehdit edici olmayan bir şekilde, belki de sadece komutu tekrarlayarak ve öğrencilere kendi hatalarını düzeltmeleri için fırsat verilerek, gerçekleştirilmelidir. Öğretmen zaman zaman komut verme düzenini değiştirmektedir. Böylece öğrenciler sabit rutinleri ezberlemezler. Ayrıca, öğrencilerin eğitimde kullanılan komutlardan daha fazlasını anlamaları gerektiğinden, öğretmen önceki emir kiplerini beklenmedik şekillerde birleştiren komutlar vermektedir. Ayrıca, yenilik motive edici ve eğlenceli olabilir. Dil öğrenimi eğlenceli olduğunda daha etkili olmaktadır.

TFT yönteminin ilkeleri Larsen-Freeman (2000)'e göre aşağıda listelenmiştir:

- 1) Hedef dilin anlamı çoğu zaman eylemlerle aktarılabilir. Bellek, öğrenci yanıtı ile etkinleştirilir. Hedef dil sadece kelime kelime değil, kelime öbekleri halinde sunulmalıdır.
- 2) Öğrencilerin hedef dili anlamaları, konuşmadan önce geliştirilmelidir.
- 3) Öğrenciler ilk başlarda ellerini ve kollarını hareket ettirerek dilin bir bölümünü hızlıca öğrenebilirler.
- 4) Emir kipleri, öğretmenin öğrenci davranışını yönetebildiği güçlü dilbilimsel bir araçtır.
- 5) Öğrenciler eylemleri gözlemleyerek ve kendileri gerçekleştirerek öğrenebilirler.
- 6) Öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri çok önemlidir. Başarı hissi ve düşük kaygı düzeyi, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
- 7) Öğrencilere sabit rutinleri ezberleme zorunluluğu koyulmamalıdır.
- 8) Öğretmen tarafından düzeltme fark edilmeyecek bir şekilde yapılmalıdır.
- 9) Öğrenciler, hedef dil öbeklerinin yeni kombinasyonlarını anlamada esneklik geliştirmelidirler.
- 10) Dil öğrenimi eğlenceli olduğunda daha etkili olmaktadır.
- 11) Konuşma dilinin, yazı dilinden daha üstün olduğu vurgulanmalıdır.
- 12) Öğrenciler kendilerini konuşmaya hazır hissettiklerinde konuşmaya başlamaktadırlar.
- 13) Öğrencilerin ilk konuşmaya başladıklarında hata yapmaları beklenmektedir. Öğretmenler bu durumlara karşı hoşgörülü olmalıdırlar.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011)'e göre TFT yönteminde kullanılan teknikler şunlardır:

- a) Davranışları Yönetmek İçin Komutları Kullanma: Komutlar, öğrencilere bir eylemde bulunmaları için verilir. Eylem, komutun anlamını açık bir şekilde göstermektedir. İlk önce, anlamı netleştirmek için öğretmen eylemleri öğrencilerle birlikte gerçekleştirir. Daha sonra öğretmen öğrencileri yalnızca yönlendirmektedir. Öğrencilerin eylemleri,

öğretmene öğrencilerin verilen komutları anlayıp anlamadıklarını haber vermektedir.

- b) Rolü Tersine Çevirme: Öğrenciler, öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına bazı eylemler gerçekleştirmeleri için komutlar vermektedirler. Asher, bazı öğrenciler için daha uzun sürse de, 10-20 saatlik dersten sonra öğrencilerin hedef dilde konuşmak isteyeceğini söylemektedir. Öğrenciler kendilerini hazır hissedene dek konuşmaya teşvik edilmemelidirler.
- c) Eylem Sırası: Bir noktada öğretmen birbirine bağlı üç komut verebilir. Örneğin, öğretmen öğrencilere kapıyı işaret etmelerini, kapıya doğru yürümelerini ve kapıya dokunmalarını söyleyebilir. Öğrenciler hedef dili daha fazla öğrendikçe, öğretmen tarafından öğrencilere bir bütün hâlinde yöntemi içeren daha uzun bir bağlantılı komut dizisi verilebilmektedir.

2.13. TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİ

Tüm Fiziksel Tepki Öykü Anlatma Yöntemi (TFT-Ö) James Asher'in Tüm Fiziksel Tepki (TFT)'sinin bir ilerlemesi olarak tanımlanmıştır. Tüm fiziksel tepki-öykü anlatma (TFT-Ö) yöntemi; 1990'larda Blaine Ray tarafından dili öğretme ve öğrenme için etkili bir teknik olarak geliştirilmiştir. Ayrıca, TFT-Ö yönteminin artık "Okuma ve Öykü Anlatma Yoluyla Yeterlik Kazandırma" yöntemi olarak adlandırılmaya başlanmıştır. TFT-Ö yöntemi, iki tamamlayıcı pedagojik yöntemden oluşmaktadır: (1) TFT yöntemi ve (2) öykü anlatma yöntemi. TFT-Ö yöntemi, öğretmenin görsel araçları kullanarak bir öykü anlattığı, öyküyü defalarca kontrol edip her defasında daha çok kelime hazinesi ekleyerek öyküyü tekrarladığı bir yöntemdir (Nurlaili, Nurani ve Yohana, 2015).

Alley ve Overfield (2008)'e göre, 1990'lı yılların başında İspanyolca öğretmeni Blaine Ray, öğrencilerinin vasat ilerlemesi nedeniyle hüsrana uğramış ve ders kitabı temelli ve dilbilgisi ağırlıklı derslerini takviye etmek amacıyla TFT yönteminin tekniklerini derslerinde denemeye başlamıştır. İlginç bir şekilde, motive olmayan öğrencileri bir anda derse istekli hâle gelmiş ve öğrencilerin başarı seviyeleri yükselmiştir. Ancak sonunda, Ray'ın öğrencileri sonsuz bir dizi komuta yanıt vermekten yorulmuşlardır. Bu yüzden Ray, temel TFT fikrinin çeşitlerini denemeye devam etmiştir. Sonunda Ray, bir bağlam içinde yeni dil yapılarını

öğrencilere tanıtmanın temeli olarak öykü anlatma fikrini benimsemiştir. TFT-Ö yöntemi konferanslarda, yayınlarda ve İnternet tartışmalarında birçok takipçisi tarafından gösterişli hâle getirilmeye ve mükemmelleştirilmeye devam eden bir yöntemdir. Bugün TFT-Ö hareketi, birden fazla Web sitesine, çevrimiçi profesyonel bir dergiye, TFT-Ö materyalleri için bir yayınevine ve ulusal bir konferansa sahiptir. TFT-Ö yöntemi, son 10 yıldır yabancı dil öğretimi forumlarında yüzlerce yorumun kaynağı olmuştur.

TFT yöntemi, 60'larda ve 70'lerde San Jose Devlet Üniversitesindeki psikoloji profesörü James Asher tarafından geliştirilirken öykü anlatımı, 1980'lerde oluşturulmuştur. 90'larda Bakersfield, Kaliforniya'dan bir dil öğretmeni olan Blaine Ray tarafından TFT yöntemini desteklemek ve dil öğrenimini daha ileri aşamalara taşımak için öykü anlatımı kullanılmıştır (Davidheiser, 2002). Öğrenciler öyküleri ezberlemek zorunda değildirler. Aksine öğrenciler, öykünün kendi versiyonlarını oluşturmaya teşvik edilmektedirler. Öğrenciler öyküyü bir akrana, küçük bir gruba veya tüm sınıfa, görsel, oyuncak ve etiket gibi aksesuarlar kullanarak tekrardan anlatmaktadırlar. Nihai hedef, öğrencilerin özgün öyküler geliştirmelerini ve başkalarıyla paylaşımlarını sağlamaktır. Video çekimi, drama, alt sınıflarda çocuklar için kitapçıklar oluşturma, bülten panoları tasarlama vb. gibi çeşitli etkinlikler dâhil edilebilmektedir. Bu noktada TFT-Ö yöntemi, okuma ve yazma öğretiminde diğer etkili yaklaşımlarla çok sayıda ortak yöne sahiptir (Cantoni, 1999).

Gaab (2005)'e göre, bazıları tarafından da “Okuma ve Öykü Anlatma Yoluyla Yeterlik Kazandırma” yöntemi olarak da bilinen TFT-Ö yöntemi, öğrencinin ilginç ve ilgi çekici öyküleri dinleyerek ve okuyarak planlı, sıralı ve tekrarlı dil yapılarına maruz kaldığı bir dil öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenciler, bilinçli bir şekilde öğrenilen veya ezberlenen dil yerine, akılda kalıcı, eğlenceli öykülere odaklanırlar (akt. Perna, 2007: 3).

Teorik temelini temsil ettiği için, TFT-Ö yöntemi, Krashen'in beş hipotezini birleştirmektedir. TFT-Ö, kelime listeleri ve dilbilgisi kurallarını öğretmek yerine, dil öğelerini anlamlı ve gözlemlenebilir bir şekilde sunarak, dilin öğrenilmesi yerine edinilmesine odaklanmaktadır. Öyküler kullanılmakta, dilbilgisi ve kelime hazinesi sunulmaktadır. Sunulan bu öğeler, öğrenciler için hem anlamlı hem de anlaşılır bir

bağlamda tekrar edilmektedir. Dilin “monitör” sistemi için bir temel sağlamak amacıyla kelimelerin ve dilbilgisi yapılarının anlamları, bu yapılar ortaya çıktıkça, net bir şekilde açıklanmaktadır. Öykü anlatılmadan önce yeni kelimeler tanıtılmalı ve yeni veya zor yapıların dilbilgisi açıklamaları, öykünün içinde veya öğrencilerin ana dillerinde açıklanmalıdır. Krashen’in Mesaj Hipotezi’ne göre TFT-Ö, bir ders sırasında kullanılan dilin anlaşılabilirliğine büyük önem vermektedir. Bir TFT-Ö öğretmeni, bir öykü anlattığında, düşük yetenekli öğrenciler arasında sürekli anlama kontrolü yapmaktadır. Öğretmen ders esnasında bir şey anlaşılmadığında her şey anlaşılana dek gerektiği kadar anlatılan konu hakkında açıklama yapmaktadır. Ne yazık ki, bu durum, bu kavramları daha önce kavramış olan öğrenciler için sıkıcı olabilmektedir. Ayrıca, çeşitli teknikler yoluyla bir TFT-Ö öğretmeni, Krashen’in beşinci hipotezi olan “duyuşsal filtre”yi azaltmaya çalışır. Duyuşsal filtreyi azaltmak, öğrencilerin sınıfta ve hedef dille ilgili olarak kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaktadır (Brune, 2004).

Muzammil ve Andy (2017)’ye göre TFT-Ö yöntemi, İngilizceyi öğretmek ve dil öğrenme sürecinde bazı ilginç öyküler anlatarak hedef dili kullanma akıcılığını artırmak veya geliştirmek için tasarlanmış bir yöntemdir. Bu yüzden TFT-Ö, gerçek akıcılığı geliştirmek için tasarlanmış bir dil öğretim yöntemidir. Öğrenciler ve öğretmenler sınıftaki zamanlarını ilginç ve anlaşılır öyküler hakkında konuşarak geçirmektedirler.

Ray ve Seely (2005)’e göre TFT-Ö yöntemi, planlı olarak tekrar eden ve sıralı dil yapılarının öğrenciler için ilgi çekici bir şekilde tanıtıldığı bir yöntemdir. Bu yöntem öğretmenin kelime hazinesinden öğretilecek kelimelerini seçmesi ve her defasında bir tanesini tanıtması ile başlamaktadır. Bu kelimelerin anlamları, sahne dekoru veya fotoğraf gibi görseller üzerinden ve doğrudan çeviri yapılar aktarılmaktadır. El-kol hareketleri de bazen öğrencilere yapıları daha anlaşılır hâle getirmek için eklenmektedir. Daha sonra, öğrenciler yeni yapıları kullanarak kişiselleştirilmiş soruları cevaplamaktadır. Öğrenciler kelimeleri öğrendikten sonra, yeni yapıların kullanıldığı bir öykü öğrencilere anlatılır. Bu etkileşimli bir süreçtir çünkü öğrencilere hedef dilde cevaplamaları gereken birçok soru sorulmaktadır. Öğrenciler öyküyü duyduktan sonra, öğrenciler tarafından öyküyü anlamalarına yardımcı olmak ve anlama düzeylerini kontrol etmek için bir skeç sergilenir. TFT-Ö

yönteminin son adımı okuryazarlıktır. Öğrenciler okuma metnlerinin kelime hazinesini de içerecek şekilde çevirisini yaparlar. Okuma metni, çoğu zaman sınıfta hedef dilde tartışılmaktadır (akt. Perna, 2007: 24-25).

Gross (2003)'e göre TFT-Ö süreci şu aşamalardan oluşur: TFT-Ö süreci, kelime hazinesinin ve öğrencilerin kelime hazinesini edinmesinin ardından karmaşık yapıların tanıtılmasıyla başlar. Öğrenciler kelime hazinesini edindikten sonra öykü anlatma aşaması başlamaktadır. Daha sonra öğretmen öykü hakkında sorular sorar ve **çember** adı verilen bir teknik kullanır. Bu ilk adımlar, okuma ile takip edilir. Daha sonra, bir ila dört yeni kelime öbeği veya kelime hazinesi içeren mini öykü satırları sunulur. Öğrenciler tarafından 10-15 yeni kelime öbeği veya kelime ezberlendikten sonra, öğretmen tüm bu kelimeleri içeren bir mini öykü sunmaktadır. Genel olarak, bu öyküler, öğrencilerin özne olarak kullanılmasıyla abartılı ve tuhaftır. Sorularda yaratıcılığın kullanımı, eklenecek olan eğlenceli detayları davet etmektedir. Bu durum da detayları kişiselleştirmek için iyi bir yoldur. Öğrenci cevaplarının tuhaf, abartılı ve kişiselleştirilmiş olması teşvik edilmektedir. Eğer öğrenciler normal bir cevap verirlse, öğretmenler öğrencinin cevabı çok saçmaymış gibi yanıt vermektedirler. Cevaplar saçma ise, öğretmen coşkuyla cevap vermektedir. Daha sonra bir dizi mini öyküden daha büyük olan, ana bir öykü oluşturulmaktadır. Bu ana öykü, mini-durumlar ve mini-öyküler aracılığıyla edinilen tüm kelimeleri ve kelime yapılarını kullanmaktadır. Öğretmen öyküyü sunduktan sonra, öğrenciler öyküyü canlandırmaktadırlar. Sonunda bazı öğrenciler öyküyü sınıfa kendi sözleriyle tekrar anlatırlar. Daha sonra, öğretmen yardımı ile sınıf tarafından yeni bir öykü oluşturulur. Öykünün çeşitli kısımları birçok kez tekrar kullanılmaktadır. Daha sonra ise öykü öğretmen tarafından öğrenci oyuncularından olmadan tekrar anlatılmaktadır. Bu kısım, daha fazla soru ve abartıyla gerçekleştirilmektedir (akt. Dettenrieder, 2006: 18-19).

Brune (2004)'e göre TFT yöntemi, bu tür anlaşılabilirliği gerçekçi bir şekilde başarabilen birkaç yöntemden biridir. Bir öğretmen, örneğin, “Ayağa kalk” komutunu öğrettiğinde, öğretmen bu komutu sınıf için modellemektedir. Böylece “Ayağa kalk” komutunun ne anlama geldiği konusunda öğrencilerin anlayamadığı hiçbir soru kalmamaktadır. Bu sayede, öğrenciler komutu duyduğunda, onu takip etmeleri kolaylaşır ve eylemi komutun anlamı ile ilişkilendirirler. Daha önce

belirtildiği gibi, TFT yöntemi yüksek derecede anlaşılabilirlik sağlayabilse de, yöntemin kullanabileceği kelime türleri ve sözdizimsel yapılar sınırlıdır. Öykü anlatımı burada devreye girmektedir. Öğrencilere komut vermek yerine, bir TFT-Ö öğretmeni bir öykü anlatır ve bireyleri veya öğrenci gruplarını oyuncu olarak kullanır. Tıpkı TFT yönteminde olduğu gibi, dil gerçek yaşamın içine dönüştürülür ve öğrenciler tarafından gözlemlenebilir eylemler canlandırılır. Örneğin, “Ayağa kalk” komutu yerine, öğretmen “Kız ayağa kalkar” gibi öyküden bir satır söyleyebilir. Öykü anlatımının avantajı, çok daha gerçekçi bir dilin kullanılmasına ve hemen hemen her kelimenin veya yapının dile dâhil edilmesine izin vermesidir. Bu durum, yöntemin potansiyelini büyük ölçüde artırmaktadır.

TFT-Ö yöntemindeki adımlar ve teknikler, kelimeleri dikkatlice sınırlandırarak ve kolay okuduğunu anlama sorularını sürekli sorarak, sık sık anlama kontrolleri ve aniden beliren dilbilgisi olarak bilinen çok kısa dilbilgisi alıştırmaları ile sınıfta konuşulan dili hem anlaşılabilir hem de ilgi çekici hâle getirmektedir (Nguyen, Stanley ve Stanley, 2014).

Gaab (2008) ve Hedstrom (2012) tarafından önerilen TFT-Ö yönteminin 3 temel adımı şunlardır: **Göster, Anlat ve Oku** (akt. Muzammil ve Andy, 2017: 23-25):

1. Adım: Anlamı Göster / Oluştur: Bu anlamı karşı tarafa iletme veya anlamı oluşturma adımıdır. Yararlı dilbilgisi yapıları seçilir (genellikle üç hedef yapı) ve birkaç dakika boyunca yazılı çeviri ve TFT yönteminin hareketleriyle anlam oluşturulur. Bu “dinle ve tekrarla” değildir. Öğrenciler anladığını jestlerle yani el-kol hareketlerini kullanarak göstermektedirler. Yeni komutlar, çok kısa “mini öyküler” ve anlama kontrolleri ile öğrencilerin zihninde daha da derinleştirilir. Öğrenciler kısa süreli bellekte kelime ve yapılar sahip olduktan sonra öğrencilere kişiselleştirilmiş sorular sorulur ve sonra öğrencilerin cevaplarıyla oynanır (Kişiselleştirilmiş sorular sorma aşaması çok daha uzun sürebilir. Bu aşamada çok zaman geçirilebilir).

2. Adım: Bir Sınıf Öyküsü Anlatın: Kişiselleştirilmiş soru-cevap ve kişiselleştirilmiş mini öykü kullanılarak öykü anlatma adımıdır. Sınıf öyküsü, hedef yapıları kullanarak ve sorular sorarak benzersiz bir şekilde oluşturulmaktadır. Bazen öyküyü “sormak” olarak da tanımlanmaktadır. Öykünün amacı ilgi çekici, anlaşılır bir girdi sağlamaktır. Öykü kısa, basit ve ilginçtir. Hedef yapıları uygun bağlama

yerleştirir ve hedef yapıları tekrar etmek için fırsat sağlar. Öykü sürekli olarak anlama kontrolleri ve öğrencilerin fikirleriyle yavaşça anlatılmaktadır.

3. Adım: Okuyun: Öyküyü farklı şekillerde okuma adımıdır. Okuma, önceki iki adımdaki materyale dayanmaktadır. Okuma etkinliği, içeriği farklı bir biçimde pekiştirmektedir. Okuma, sınıftaki konuşma dilinden biraz daha üst düzeyde olabilir çünkü veriler daha çok okuyucunun kontrolü altında olduğundan öğrenciler daha fazla kelime hazinesi ve dilbilgisi yapısını kavrayabilirler.

2.13.1. Doğal Yaklaşım

Son 30 yılda, araştırmacılar insan davranışını daha iyi anlamak ve açıklamak için birtakım teoriler ortaya atmışlardır. Sosyoloji, psikoloji, dilbilim ve eğitim gibi disiplinlerde çalışan araştırmacılar, ikinci dil edinimi alanında büyük katkılar sağlamışlardır. İkinci dil edinimi alanındaki teorik bakış açıları, diğer sosyal bilimlerdeki gibi, dil hakkında yeni bilgiler üretildikçe hipotezler sürekli geliştiğinden, dinamik bir yapıdadır (Shannon, 2012).

Shannon (2012)'ye göre, ikinci dil edinim teorileri geleneksel olarak iki geniş kategoriye ayrılmıştır: yetiştirme ve yaratılış. Yetiştirme bakış açısına göre insan-çevre arasındaki etkileşimin ikinci dil edinimi de dâhil olmak üzere deneyime yol açtığı belirtilmektedir. Davranışçı bakış açısı, belki de dil edinim teorileri arasında en iyi bilinen ve kesinlikle yetiştirme ilkesine dayanan bir bakış açısıdır. Yaratılış veya doğuştan gelen bakış açısı, yetiştirme görüşünün aksine, doğuştan gelen ya da genetik faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Bu genetik faktörler, dili öğrenmede çok önemli bir yere sahiptir. Yaratılış bakış açısına dayanan sosyal bilim kuramları, çoğu bilginin doğuştan geldiğini ve genetik olarak aktarıldığını iddia eder. İkinci dil öğrenmeye ilişkin yaratılış ekolü, tüm insanların doğal bir şekilde dil edinmelerini sağlayan bir cihazla doğduğunu ve bu dilin ediniminin biyolojik olarak belirlendiğini söylemektedir.

Tracy D. Terrell, 1977'de “doğal yaklaşım” olarak adlandırılan “yeni” bir dil öğretim felsefesi için bir öneri hazırlamıştır. Doğal yaklaşım; gerçek iletişimin sınıf etkinliklerinin temeli olduğu, çok kısa sürede bir öğrencinin o dili ana dili olarak konuşanlar ile iletişim kurabildiği bir yaklaşımdır. İletişim kabiliyetini öğretmeyen yaklaşımlar ise; D-Ç yöntemi, dil-ışitim yöntemi ve çeşitli seçmeli bilişsel temelli

yöntemlerdir. Bu yöntemler tam olarak öğretilenlerle eşleşen becerileri üretmektedirler (Khattak ve Asrar, 2007).

Dil ediniminde doğal yaklaşım üç ilkeye dayanır (Khattak ve Asrar, 2007):

1. Sınıf içi etkinlikler dil edinimini desteklemelidir (Öğrenmeyi teşvik eden etkinlikler ödev olarak verilebilir).
2. Konuşma hataları, doğrudan düzeltilmemelidir.
3. Öğrenciler hedef dilde, ana dillerinde veya her ikisinin karışımı şeklinde cevap verebilirler.

Bu üç ilkenin en önemlisi dil edinim faaliyetlerinin sınıf içerisinde gerçekleştirilmesidir çünkü bu faaliyetler, bilinçli bilişsel öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan bilgiyi geliştirmenin yanı sıra iletişimsel yeteneklerin geliştirilmesine de imkân sağlamaktadır. Bu nedenle doğal edinimin yabancı dil sınıfında nasıl çalıştığını anlamak için edinme süreci ve uygulanması ayrıntılı olarak incelenmelidir (Khattak ve Asrar, 2007).

İngilizce öğretiminde doğal yaklaşım anlama üzerine kurulu olup dilbilgisi uygulaması yerine girdilere odaklanmaktadır. Öğrenciler İngilizceyi ana dilleri kadar kolay bir şekilde öğrenebilmektedirler (Ahmad, Shah ve Faisal, 2013). Seksenlerin başında Krashen ve Terrell, Krashen'in ikinci dilin öğrenilmesine ilişkin teorilerini temele alarak doğal yaklaşımı tanıtmışlardır. Richards ve Rodgers (1995)'e göre, doğal yaklaşım uygulamadan çok deneyim veya girdilere vurgu yapmaktadır. (akt. Ahmad, Shah ve Faisal, 2013).

Doğal yaklaşım destekçileri, dinlemenin ve konuşmanın ikinci bir dili öğrenmek için temel sağladığını söylemektedirler. Öğrenene öğrenme esnasında dinleme ve konuşma için stressiz bir ortam sağlanması gerektiği de vurgulanmaktadır. Doğal yaklaşımın temel öğeleri şunlardır: Dil, işlenmemiş olmalıdır; öğretmen uygun girdiler vermelidir; dilin özü ve kelime bilgisi dilbilgisi değil, anlamdır. Doğal yaklaşımda öğretmen, dinleme ve konuşma etkinlikleri yoluyla hedef dilde öğrencilerle iletişim kurmaya başlamaktadır (Ahmad, Shah ve Faisal, 2013).

Krashen ve Terrell, (çoğunlukla dilbilgisi metinlerini kullanarak ilgili öğrenciler tarafından bağımsız olarak elde edilen) bilinçli gramer bilgisi için çok sınırlı bir rol ile anlama ve etkileşime odaklanmış bir yöntembiliminin, başka bir

deyişle, doğal yaklaşımın en güçlü savunucuları arasındadır (Ebsworth ve Schweers, 1997).

Doğal yaklaşım, anlaşılır girdi sağlamak için tasarlanmıştır. Sınıf zamanı ilgi, oyunlar, görevler ve beğeni konularını tartışmak için ayrılmıştır. Öğrenciler birinci veya ikinci dilde cevap verebilirler ve öğrencilerin hataları düzeltilmez; öğrencilerin üretiminden değil, öğretmenden gelen anlaşılabilir girdi edinimi sağlamaktadır. Bilinçli izleme ve “dil takdiri” için dilbilgisi çalışması evde yapılmaktadır (Krashen, 1989).

Krashen (1983)’e göre teori, yalnızca bir şekilde dili edindiğimizi varsaymaktadır: Henüz edinmediğimiz yapıları kullanan ikinci yabancı dildeki mesajları anlayarak dil edinilmektedir. Bir alıcı yapı edinim sırasıyla ilerlerse:

1 2 3 4 i

İkinci dili edinen kişinin şu anki gelişim evresinde olduğu yer “i” olarak adlandırılmaktadır. Bu kişi, i+1’i içeren girdiyi anlayarak bir sonraki i+1 yapısına geçebilmektedir. Başka bir deyişle, *anlaşılır girdi* yoluyla, anlayabilmek amacıyla dinleyerek veya okuyarak ikinci yabancı dil edinilmektedir. Konuşma pratiği yapılarak dil edinilmemektedir. Konuşmanın artık bir sebep değil, dil ediniminin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Gerçek dil üretimi ancak edinen kişi girdi yoluyla yetkinlik kazandıktan sonra gerçekleşmektedir.

Anlaşılır girdi gerekli fakat yeterli değildir. Anlaşılabilir girdilerle bile, bazı alıcılar ilerleme kaydetmekte başarısız olmaktadır. Bunun sebebi, varsaydığımız gibi, girdi, anlaşıldığı hâlde, dil edinimini sağlayan beynin bölümlerine ulaşmamaktadır. Bu durum ikinci dili edinen kişiler, aşırı endişeli veya motivasyonsuz olduklarında ortaya çıkmaktadır. Tüm bu durumlar ise, girdiyi “Dil Edinim Cihazı”ndan uzak tutan zihinsel bir engel olan Duyuşsal Filtre’nin varlığına işaret etmektedir (Krashen, 1983).

Doğal yaklaşımda, diğer merkezi tasarım önerileri gibi, açıkça tanımlanmış sonuçlara veya hedeflere ihtiyaç yoktur. Bir dersin amacı ve içeriği “öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özel ilgi alanlarına” göre değişecektir (Krashen ve Terrell, 1983: 65 akt. Richards, 2013: 16). Hedefler, “temel kişisel iletişim becerileri: sözlü” ve “temel

kişisel iletişim becerileri: yazılı” gibi çok genel terimlerle belirtilir. Doğal yaklaşım, girdi ya da çıktıya dayalı değildir. Yani önceden belirlenmiş bir ders programı ve öğrenme çıktıları seti etrafında inşa edilmemiştir. Bu durum, doğal yaklaşımın ders materyallerinin ve ders kitaplarının tasarımı için bir çerçeve sağlayamayacağı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla doğal yaklaşıma dayalı eğitim programı veya yayımlanmış ders kitapları bulunmamaktadır (Richards, 2013).

Krashen ve Terrell (1998)’e göre doğal yaklaşımın ilkeleri aşağıda listelenmiştir:

1. *Doğal yaklaşımın amacı, iletişim becerileridir.* Genel amaç, hedef dili ana dili olarak konuşanlar ile iletişim kurabilmektir. Özel hedefler ayrıca iletişim açısından da belirtilmiştir. Örneğin, öğrencilerin başlangıç aşamalarında kendileri ve aileleri hakkında konuşabilmeleri beklenmektedir. Odak öncelikle, hedef dili kullanarak mesaj iletme yeteneğinin kazanılması üzerinedir.
2. *Kavrama, üretimden önce gelir.* Eğer iletişim yeteneği edinilmiş bilginin üzerine kurulu ise öğrencilerin ilk önce anlamayı öğrenmeleri gerekmektedir. Sınıf içi etkinliklerin ilk aşamalarındaki doğal edinim tekniklerinin birçoğu, hedef dilde sözel üretim gerektirmeden öğrencilere anlaşılır girdiler vermeyi amaçlamaktadır.
3. *Üretim ortaya çıkar.* Konuşma (ve yazma) üretimi, edinim süreci ilerledikçe ortaya çıkmaktadır. İlk başta konuşmanın eksik kalması ve çoğu zaman birçok hata içermesi beklenir. Öğrenciler hedef dilde cevap vermek zorunda değildirler ve üretime başladıklarında konuşmaları genellikle basit kelimelerden ve kısa ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin ortak bir dil paylaştığı durumlarda, bazı öğrenciler bu dili ilk yanıtlarda kullanmayı tercih edebilirler. Hatta iki dili bir arada kullanabilirler. Duyuşsal filtrelerin düşük olduğu girdi bakımından zengin ortamlarda, genellikle bu tür karma veri türleri hızla geride kalmaktadır.
4. *Dil edinim çalışmaları ana meseledir.* Dil edinimi, iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ana mesele olduğu için sınıf zamanının büyük çoğunluğu edinim için girdi sağlayan etkinliklere ayrılmaktadır. Öte yandan, sunulan ek alıştırmalar bu tür bilgilerden yararlanabilen öğrenciler ve monitör

işlevi için önemlidir. Öğretmenin temel görevlerinden birisi de; dil edinimi ve öğrenme etkinliklerini dengelemektir. Bu denge, belirtilen faktörlere bağlı olarak farklı bağlamlarda değişmektedir: öğrencilerin hedefleri, yaşları, monitör sırasında dilbilgisini kullanma yetenekleri, vb.

5. *Duyuşsal filtre alçaltılmalıdır.* Eğer duyuşsal filtre yüksek ise, girdi yetişkinler tarafından dil edinimi için kullanılamadığından, tüm sınıf etkinliklerinin değeri, duyuşsal filtrenin azaltılma derecesi ve sağlanan anlaşılabilir girdi miktarı ile ölçülmektedir (Krashen ve Terrell, 1998).

2.13.2. Doğal Yaklaşımın Beş Hipotezi

2.13.2.1. Edinim-Öğrenme Farkı Hipotezi

Krashen (1982), yetişkinlerin ikinci bir dilde yetkinlik geliştirmenin iki farklı ve bağımsız yoluna sahip olduğunu belirtir (Bkz. Tablo 1). İlk yöntem, dil edinimidir. Aynı olmasa da çocukların ilk dillerinde yeteneklerini geliştirmelerine benzemektedir. Dil edinimi bilinçaltı bir süreçtir; yabancı dili edinen kişiler, genellikle dili edindikleri gerçeğinin farkında değildirler. Ancak yalnızca dili iletişim için kullandıklarının farkındadırlar. Dil ediniminin neticesinde edinilen yeterlilik de bilinçaltı bir süreçtir. Genellikle, edinilen dil kurallarının bilinçli olarak farkına varılmamaktadır. Bunun yerine, içimizde dil için bir “his” vardır (Chomsky, 1965 akt. Krashen, 1989: 8). Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler okunduğunda “doğru” olduğuna dair bir his uyanmaktadır. Ayrıca, bu cümlelerin doğru olduğu da “sezgisel” olarak hissedilir. Dilbilgisi açısından hatalı cümleler, bilinçli olarak hangi kuralın ihlâl edildiğini bilmesek bile, yanlış olduğunu hissettirmektedir. Dil edinimi tanımlamanın diğer yolları; örtük öğrenme, yaygın öğrenme ve doğal öğrenmeyi içermektedir. Teknik olmayan bir dilde edinim, bir dili “kulaktan kapmak”tır.

Tablo 1. Edinim - Öğrenme Arasındaki Farklar

Edinim	Öğrenme
Çocuğun ilk dil edinimine benzerdir.	Dilin resmi bilgisidir.
Bir dili “kulaktan kapmak”tır.	Bir dil hakkında bilgilenmektir.
Bilinçaltı	Bilinçli
Örtük bilgi	Açık bilgi
Örgün eğitim yardımcı olmaz.	Örgün eğitim yardımcı olur.

Kaynak: Krashen & Terrell, 1998: 27’den uyarlanmıştır.

İkinci bir dilde yetkinlik geliştirmenin ikinci bir yolu da dili öğrenmektir. “Dil öğrenme” terimi, bundan böyle ikinci bir dilin bilinçli bilgisine atıfta bulunmak, kurallarını bilmek, onlardan haberdar olmak ve onlar hakkında konuşabilmek için kullanılacaktır. Teknik olmayan terimlerle öğrenme, çoğu insan tarafından “dilbilgisi” veya “kurallar” olarak bilinen bir dili “bilmek”tir. Öğrenmenin bazı eş anlamlıları; bir dilin resmi bilgisini veya açık öğrenmeyi içermektedir. Bazı ikinci dil kuramcıları çocukların dili edindiklerini, yetişkinlerin ise yalnızca öğrenebileceklerini varsaymaktadırlar. Bununla birlikte, edinim-öğrenme farkı hipotezi, yetişkinlerin dil “edinme” becerisinin ergenlikte ortadan kalkmadığını da iddia etmektedir. Bu durum, yetişkinlerin her zaman ikinci bir dilde ana dillerindekine benzer bir düzeye ulaşabilecekleri, çocukların kullandığı aynı doğal “dil edinim cihazına” erişebilecekleri anlamına gelmez (Krashen, 1982).

2.13.2.2. Doğal Sıra Hipotezi

Krashen (1982)’ye göre son yıllarda dil edinimi araştırmalarında en heyecan verici keşiflerden biri de dilbilgisi yapılarının edinilmesinin öngörülebilir bir düzende gerçekleşmesidir. Belirli bir dili edinen kişiler, bazı dilbilgisi yapılarını daha erken ve bazı yapıları ise daha geç edinme eğilimindedirler.

İngilizce, belki de doğal sıra hipotezi ile ilgili olarak en çok çalışılan dildir ve İngilizcenin tüm yapılarında, yapıbilim (morfoloji) en çok çalışılanıdır. Brown (1973), İngilizceyi ilk dil olarak edinen çocukların bazı dilbilgisi biçimlerini, yapısal sözcükleri diğer sözcük ya da yapılardan daha önce edinme eğiliminde olduğunu bildirmiştir. Örneğin, şimdiki zaman belirteci olan /ing/ (“Beyzbol oynuyor”-“He is playing baseball”) ve çoğul belirteci olan /s/ (“iki köpek”-“two dogs”) ilk edinilen morfepler arasında iken üçüncü tekil şahıs belirteci olan /s/ (“New York’ta yaşar”-“He lives in New York”) ve iyelik eki olan /s/ (“John’un şapkası”-“John’s hat”) genellikle daha sonra edinilmiştir (Bkz. Tablo 2). Bu edinim, altı ay-bir yıl kadar sonra gerçekleşmektedir (akt. Krashen, 1982: 12).

Tablo 2. İngilizcenin İkinci Bir Dil Olarak Ediniminde Dilbilgisi Yapılarının “Olağan” Sırası



Kaynak: Krashen, 1977 akt. Krashen, 1982: 13.

2.13.2.3. Monitör Hipotezi

Krashen, yetişkinlerin ikinci dil yetkinliğini, edinim veya öğrenme olarak adlandırdığı iki yoldan biriyle geliştirdiklerini savunmaktadır. Krashen, dil edinimini, bir çocuğun ana dilini edinme yöntemine benzer bilinçaltı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık, öğrenme kavramını, dilbilgisi gibi bir dil hakkında belirli kuralları bilme ile ilgili bilinçli bir süreç olarak tanımlamaktadır (Shannon, 2012).

Krashen (1982)’e göre edinim-öğrenme farkı hipotezi; yetişkinlerde iki ayrı sürecin bir arada var olduğunu iddia ederken, ikinci dil performansında edinim ve öğrenmenin nasıl kullanıldığı belirtilmemektedir. Monitor hipotezi, edinim ve öğrenmenin çok özel şekillerde kullanıldığını belirtmektedir. Normalde, edinim ifadelerimizi ikinci bir dilde “başlatır” ve edinim, o dilde akıcılığımızdan sorumludur. Öğrenmenin yalnızca bir işlevi vardır. Bu işlev de monitör (izleyici) veya editör (düzenleyici) olmaktır. Öğrenme ancak edindiğimiz sistem tarafından “üretildikten sonra” ifadelerimizde değişiklik yapmak için devreye girmektedir. Kendi kendini düzeltme, konuşma veya yazmadan önce veya sonra olabilir. Şekil 3 bu süreci modellemektedir.

Şekil 3. İkinci Dil Üretiminde Edinim ve Öğrenme



Kaynak: Krashen, 1982: 16

Bilinçli öğrenme, söz söylenmeden önce veya söylendikten sonra edinilen sistemin çıktısını değiştirebilen bir “monitör” olarak görev yapmaktadır. Normal, akıcı konuşma ifadeleri, edinilmiş sistemdir. Monitor hipotezi, resmi kuralların veya bilinçli öğrenmenin, ikinci dil performansında yalnızca sınırlı bir rol oynadığına işaret etmektedir. İkinci dili konuşan kişiler, bilinçli kuralları yalnızca üç koşul yerine getirildiğinde kullanabilmektedirler. Bu şartlar gerekli fakat yeterli değildir. Yani bir uygulayıcı, üç koşulun tümü karşılanırsa bile bilinçli dilbilgisini tam olarak kullanamayabilir (Krashen, 1982):

1. *Zaman*. Bilinçli kuralları etkin bir şekilde düşünmek ve kullanmak için ikinci bir dil kullanıcısının yeterli zamana ihtiyacı vardır. Çoğu insan için normal konuşma, kuralları düşünmek ve kullanmak için yeterli zaman bırakmaz. Konuşmada kuralların aşırı kullanılması sorunlara (örneğin, tereddütlü bir konuşma tarzı, konuşma ortağının söylediklerine dikkat edememe vb. gibi) yol açabilir.
2. *Forma odaklanın*. Monitörü etkin bir şekilde kullanmak için zaman yeterli değildir. Uygulayıcı forma odaklanmalı ya da doğruluğu düşünmelidir (Dulay ve Burt, 1978 akt. Krashen, 1982: 16). Ne söylenildiğine değil, nasıl söylenildiğine dikkat edilmelidir.
3. *Kuralı bil*. Bu durum çok zorlayıcı bir gerekliliktir. Dilbilimciler, dilin yapısının son derece karmaşık olduğunu, iyi bilinen dillerin sadece bir parçasının açıklandığını ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin dilin toplam dilbilgisini öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Yetişkinlerde ikinci dil ediniminde ve performansında gördüğümüz bireysel çeşitliliğin bir kısmı, bilinçli monitörün farklı kullanımlarıyla açıklanabilir. Bilinçli monitörün üç farklı kullanıcısı bulunmaktadır (Krashen, 1978 akt. Krashen, 1982; Stafford ve Covitt, 1978 akt. Krashen, 1982; Kounin ve Krashen, 1978 akt. Krashen, 1982):

Aşırı monitör kullanıcıları, sürekli olarak izlemeye çalışan insanlardır. İkinci dilde bilinçli bilgilerle çıktılarını sürekli kontrol ederler. Sonuç olarak, bu kişiler tereddütlü bir şekilde konuşabilirler, ifadelerinin ortasında sıklıkla kendi kendilerini düzeltirler. Ayrıca, bu kişiler doğrulukla o kadar ilgilidir ki bu yüzden akıcı olarak konuşamazlar. Dilbilgisinin aşırı kullanımının iki farklı nedeni olabilir: (1) ikinci dile maruz kalma geçmişi ve (2) kişilik. Yalnızca dilbilgisi eğitimine maruz kalan birçok kişi, ne ikinci dilin çoğunu edinme şansına ne de öğrenmeye bağımlı olmaktan başka seçeneğe sahiptir. Bir dili aşırı kullanan kişiler, yabancı dili edinme şansına sahiptirler ve aslında ikinci dilin büyük bir bölümünü edinmiş olabilirler. Bu tarz kişiler, tek başına yalnızca edinilen bu yetkinliğe güvenmezler ve “sadece emin olmak” için monitörlerine başvurduklarında kendilerini güvende hissederler.

Yetersiz monitör kullanıcıları, öğrenmemiş veya öğrenmişler ise de koşullar izin verdikçe bilinçli bilgilerini kullanmamayı tercih ederler. Genellikle hata düzeltmesinden etkilenmeyen yetersiz monitör kullanıcıları, yalnızca doğruluk için içlerinden gelen bir “hissi” kullanarak (örneğin, kulağa hoş gelsin diye) kendi kendilerini düzeltebilirler ve bu kişiler dil edinim sistemine tamamen güvenmektedirler.

En uygun düzeydeki monitör kullanıcıları, başka bir deyişle, monitörü gerekli olduğunda ve iletişimi engellemediği zamanlarda kullanan kullanıcıları, artırmak, eğitsel hedeflerdendir. Birçok uygun düzeydeki monitör kullanıcısı, dilbilgisini konuşmaya müdahale edeceği yerlerde kullanmamaktadır (Krashen, 1982).

2.13.2.4. Mesaj Hipotezi

Krashen (1989)’a göre eğer dil edinimi gerçekten çok önemli ise, kritik soru şu olur: Dil nasıl edinilir? Dil, sadece mesajlar anlaşılabilir veya *anlaşılır girdi* yoluyla edinilebilir. Yeni bir kural içeren mesajların anlaşılmasıyla yeni bir kural edinilir. Mesaj hipotezi, resimlerin ve diğer gerçek nesnelerin başlangıç seviyesi dil

öğretmeni için neden bu kadar değerli olduğunu açıklamaktadır. Bu durum girdilerin anlaşılabilir olmasına yardımcı bağlam ve hazırbulunuşluk bilgisi sağlamaktadır.

Mesaj hipotezi ayrıca, konuşma becerisinin dil edinimine sebep olmadığını iddia etmektedir. Aksine, konuşma becerisi, anlaşılır bir girdi elde etmenin ve dil ediniminin bir sonucu olarak, kendi kendine “ortaya çıkmaktadır”. Konuşma, anlaşılır bir girdi sağladığı için dil edinimine yardımcı olmaktadır. Bu hipotez, çocukların neden yeni bir dil konuşmaya başlamadan önce birkaç ay süren sessiz bir dönemden geçtiklerini açıklamaktadır. Sessiz dönem boyunca, çocuklar ikinci dilde yetkinlik geliştirirler. Konuşmaya başladıklarında, dil edinimine başlamazlar. Aslında yeteneklerini göstermeye başlarlar. Bu fikir aynı zamanda, birçok insanın ikinci dilde hemen konuşmaları istendiğinde dil derslerinde yaşadığı huzursuzluk hissini açıklamaya yardımcı olmaktadır; bu kişiler anlaşılır girdiler yoluyla henüz yeterli düzeyde beceri oluşturmamışlardır (Krashen, 1989).

Krashen (1989)’a göre, mesaj hipotezinin bir diğer önemli görüşü olarak; anlaşılır girdi yeterli miktarda ve nitelikte karşı tarafa ulaştırıldığında anlaşılır girdinin otomatik olarak dili edinen kişi için uygun tüm yapıları içerdiği iddia edilmektedir. Yeterince yüksek kaliteli anlaşılır girdi sağlarsak, dilbilimciler tarafından tarif edilen ve henüz tarif edilmemiş olan tüm yapılar doğru miktarda dili edinen kişiye sağlanacak ve otomatik olarak gözden geçirilecektir.

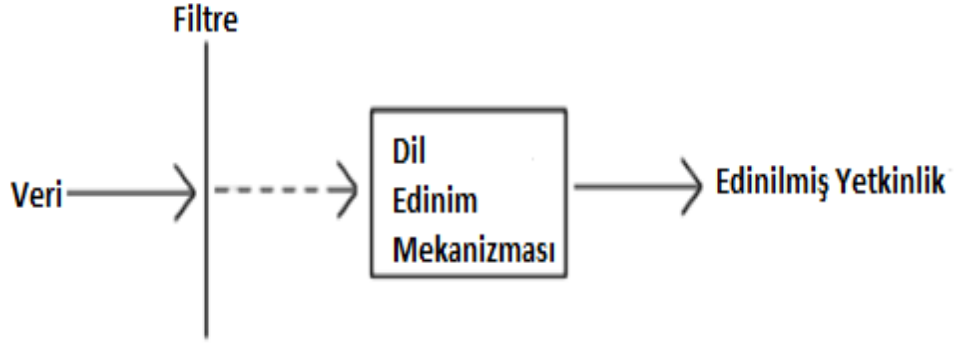
2.13.2.5. Duyuşsal Filtre Hipotezi

Duyuşsal filtre hipotezi, ikinci dilin edinimi için anlaşılabilir girdilerin gerekli olmasına rağmen yeterli olmadığını iddia etmektedir. Veri, dili edinen kişi tarafından anlaşılabilir fakat bu durum verinin dil edinim cihazına ulaşacağı anlamına gelmemektedir. Dulay ve Burt (1977), girdinin dil edinim cihazına ulaşmasını engelleyebilecek olan duyuşsal bir filtrenin varlığını dile getirmişlerdir (akt. Krashen, 1989: 10).

Krashen (1981b), duyuşsal değişkenler üzerine yapılan araştırmalara dayanarak, verilerin dil edinim cihazına ulaşmasını engelleyen yüksek bir filtrenin düşük motivasyondan, yüksek öğrenci kaygısından ve düşük öğrenci özgüveninden kaynaklandığını varsaymaktadır (akt. Krashen, 1989: 10). Krashen (1982)’e göre, Şekil 4’te temsil edilen duyuşsal filtre hipotezi, duygunun etkisinin, dil edinim cihazının “dışında” olduğunu iddia eder. Verilerin ikinci dil edinimindeki birincil

nedensel değişken olduğunu, bunların dil edinim cihazına ulaşmasını engelleyen veya kolaylaştıran duyuşsal değişkenlerin olduğunu savunmaktadır.

şekil 4. “Duyuşsal Filtre”nin alışması



Kaynak: Krashen, 1982: 32

Mesaj ve duyuşsal filtre hipotezleri, dil öretmenini yeni bir şekilde tanımlamaktadır. Başarılı bir dil öretmeni, veri sağlayan ve düşük kaygılı bir durumda verilerin anlaşılabilir olmasına yardımcı olabilecek bir kişidir. Birok öretmen en azından uzmanlar tarafından aksi söylenene kadar yıllarca görevleri hakkında bu şekilde hissetmişlerdir (Krashen, 1982).

Krashen (1989)’a göre, gerçek konuşma konularına ilişkin anlaşılır girdiler ve erken konuşma üretimini zorlamayan ve ilk aşamalarda yüksek doğruluk seviyelerinde ısrar etmeyen etkinlikler sağlamak, duyuşsal filtreyi azaltmaya yardımcı olacaktır. Telkin yönteminin gevşetme egzersizleri ve anlaşılır bir girdi sağlayan diğer etkinlikleri de duyuşsal filtreyi azaltmaya yararmaktadır.

3. OCUKLARA YABANCI DİL ÖRETİMİ

ocuklara yabancı dil öretimi, dünyadaki sayısız İngilizce öretmenliği mesleki gelişim ağının ve forumunun odak noktasıdır. ocuklara İngilizce öretiminde araştırmalar ve bilgilendirilmiş tartışmalar son yıllarda hızla gelişmiştir ve bu durum küresel olarak İngilizce öğrenen küçük ocuk sayısındaki artışı yansıtmaktadır (Copland ve Garton, 2014). ocuklara İngilizce öretmek günümüzde bir eğilim hâline gelmiştir. Her okulda İngilizce, ana derslerden biri olarak öğretilmektedir. ocuklara yabancı dil öretmek yetişkinlere yabancı dil

öğretmeye benzemez. Çocukların kendilerine has öğrenme biçimleri vardır. Çocuklar oynamaktan ve eğlenmekten hoşlandıkları için, öğrenme-öğretme süreci çocukların doğasına uygun olmalıdır. Örneğin, çocuklar için eğlenceli aktivitelerden biri müziktir. Şarkılar, çocukların bildiği ortak müzik türüdür (Yuliana, 2003).

Ersöz (2007)'ye göre çocuklar düşük dikkat süresine sahiptirler fakat kolayca heyecanlanırlar. Yüksek motivasyon kaynaklarına sahip olmalarına rağmen yavaş öğrenirler ve hafızaları zayıf olduğu için kolay unutulur. Çok fazla tekrara ve konuları gözden geçirmeye ihtiyaçları vardır. Bu öğrenciler kinestetik ve enerjiktirler fakat bu öğrencilerin kalem ve makas kullanma gibi motor becerileri ise sınırlıdır. Bütüncül öğrenme eğilimindedirler. Fantezi, hayal gücü, sanat, resim çizme ve renklendirmeyi sevmektedirler (akt. Er, 2014: 829-830).

Shin (2006)'ya göre çocuklar çok kısa dikkat süresine ve çok fazla fiziksel enerjiye sahip olma eğilimindedirler. Özellikle 5-10 yaş arasındaki çocuklar için bir etkinlikten diğer etkinliğe hızlı bir şekilde geçilebilir. Herhangi bir etkinlikte 10-15 dakikadan fazla süre harcanmamalıdır çünkü çocuklar kolayca sıkılabilmektedirler. Çocuklar büyüdükçe daha uzun süre konsantre olma yetenekleri de artmaktadır. Bu nedenle 5-7 yaş arası çocuklar için etkinlikler 5 ile 10 dakika, 8-10 yaş arası öğrenciler için 10 ila 15 dakika ile sınırlı tutulmalıdır. Bir etkinlik dersin sonunda veya bir sonraki derste tekrar denenebilir. Ek olarak, çocuklar çevreleriyle çok bağlantılıdır ve fiziksel ve somut nesnelerle daha fazla ilgilenirler. Dikkatlerini çekmenin ve etkinliklere katılmalarını sağlamanın bir yolu, etkinlikleri öykülerde veya şarkılarda kullanılanlarla uyuşacak parlak renkli görseller, oyuncaklar, kuklalar veya nesnelerle desteklemektir. Bu etkinlikler, aynı zamanda dil verilerini anlaşılır hâle getirmeye yardımcı olabilir ve öyküleri yeniden anlatmak veya tahmin oyunları gibi izleme faaliyetleri için kullanılabilirler. Ayrıca, tematik ünite planları kullanılabilir çünkü tematik ünite planlaması öğrencilerin dili öğrenebilecekleri daha geniş bir bağlam oluşturmaktadır. Çocuklara İngilizce bu yolla öğretilirken öğrencilerin bilgisine dayanan ve ünite boyunca dili yeniden kullanmalarını sağlayan birçok etkinlik, şarkı ve öykü dâhil edilebilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenilen dili kullanarak çok fazla pratik yapmalarını sağlar ve yeni dil öğrenmelerine yardımcı olur. Çok küçük çocuklar için ortak temalar; hayvanlar, arkadaşlar ve aile olabilir ya da yiyecekleri ve haftanın günlerini içeren bir öykü kitabı da bu bağlamda

değerlendirilebilir. Çocuklar büyüdükçe üniteler çevre, vatandaşlık ve alışveriş gibi konulara veya bunlarla ilgili bir Web sitesine veya kitaba dayalı olabilmektedir (Shin, 2006).

Kullanılacak malzeme veya tema, öğrencilerin dil yeterliliklerine ve ilgilerine uygun olacak şekilde seçilmelidir çünkü çocuklar, özellikle çok küçük çocuklar okulda içerik ve öyküleri ana dillerinde öğrenmeye yeni başlamaktadırlar. Bu öğrenciler bilişsel olarak gelişmeye devam ettiklerinden dünya hakkında sınırlı bilgi ve deneyime sahiptirler. Tamamen yeni ve yabancı bir dil olan İngilizce öğretilirken kullanılan bağlamların onlara tanıdık bağlamlar olması gerekmektedir. Çocukların ana dillerinde yaşadıkları deneyimleri öykü ve bir bağlam içinde kullanmaları, bu çocukların hâlihazırda sahip oldukları bilgi birikimiyle tamamen yeni bir dili birbirine bağlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin ana dillerinde çok sevdikleri bir öyküyü alabilirler ve öğrenciler için bu öyküyü İngilizceye çevirebilirler ya da özellikle öğrencilere öyküyü anlatırlarken, öyküde İngilizce konuşulan ortamları betimleyen ve öğrencilerin aşına olmadığı materyaller varsa, kendi ülkelerinde bulunan durumlara dayanarak dili öğretebilirler (Shin, 2006).

Musthafa (2010), çocukların öğrenme şekilleri ve çocuklar tarafından oluşturulan bilgi türleri hiyerarşilerine dayanarak çocukların nasıl öğrendiklerini diğer teorik yapılara ve araştırma temelli önerilere dayanarak açıklamaya çalışmaktadır. Sosyo-kültürel bakış açıları ise aşağıdaki öğrenme türleri dâhil olmak üzere çeşitli öğrenme ilkelerini önermektedir (Musthafa, 2010):

- 1) *Çocuklar, doğrudan deneyim yoluyla öğrenirler.* Yetişkinlerin aksine çocuklar doğrudan deneyimlerden öğrenirler ve doğrudan deneyimleri aracılığıyla bilgi tabanı oluştururlar. Doğrudan deneyimlere duyularını kullanarak edindikleri tecrübeler ve doğrudan yaşadıkları tecrübeler örnek gösterilebilir. Bu öğrenme ilkesinin, öğretmenlerin konu seçimi ve materyal geliştirmesinde büyük bir etkisi vardır.
- 2) *Çocuklar, uygulamalı fiziksel etkinliklerden öğrenirler.* Yetişkinlerin soyut, sanal deneyimsel öğrenmelerinden farklı olarak, çocuklar fiziksel nesnelerle oynayarak, fiziksel hareketler yaparak ve uygulamalı fiziksel

etkinliklerle meşgul olarak büyük ölçüde öğrenmektedirler. Bu öğrenme eğiliminin öğretim tasarımına büyük bir etkisi söz konusudur. Diğer bir deyişle, İngilizce öğretmeni her zaman normal oturma düzenini kullanmak yerine öğrencilerinin İngilizce bir şeyler yapmasını (örneğin, altyazılı posterler oluşturmak, gezi planı pazarlığını İngilizce yapmak gibi) sağladığında öğrencilerin dersi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu şekilde, İngilizce öğretim etkinlikleri daha çeşitli hâle gelir ve genç öğrenciler için ders ilgi çekici olur.

- 3) *Çocukların düşünceleri şu anki bağlamın içine yerleştirilir.* Derslerde çocuklar için yaygın olan öğrenme etkinlikleri, nesnelerin şekilleri ve renklerinin tanımlanmasıyla ilgilidir. İngilizce öğretmenleri genellikle öğretim senaryoları hazırlamanın ve öğrenme ortamı oluşturma ne kadar zaman alıcı olduğunu şikâyet etmektedirler. Öğrencilerin düşünce yapıları şu an çevrelerinde neler olup bittiği ve yaşadıkları tecrübelerle ilgili olduğundan öğretmenin derslerde öğrencilerin giydikleri kıyafetlerdeki renkleri işaret etmesi ve öğrenme etkinliklerinde bunları temele alması daha mantıklıdır. Aynı uygulama, nesnelerin şekilleri için de söz konusu olabilir. Bu şekilde, İngilizce öğretme ve öğrenme gerçek bir amaca hizmet edebilir ve bu sayede çocukların öğrenme motivasyonu artabilir çünkü öğrenciler kendileri için İngilizcenin yararlı olduğunu görürler.
- 4) *Çocuklar, bütünden parçaya doğru - bütünsel olarak - senaryoları kullanarak öğrenirler.* Daha önce tartışılan öğrenme ilkelerinde önerildiği gibi çocuklar, daha önce yaşanmış durumları bir araya getirerek bilgi edinmektedirler. Bu tür deneyimlerden yola çıkan çocuklar, sonraki deneyimlerini sindirmek için bir tür veya “düzenleyici” olarak görev yapan senaryolar geliştirmektedirler. Örnek olarak “bir restoranda yemek yemek” verilebilir. Çocuklar doğrudan deneyimlerini rehber alarak, restoranda yemek yeme senaryosunu, sipariş verme -> bekleme - yemek yeme -> faturayı ödeme (ve sonra) -> ayrılma şeklinde oluşturmaktadırlar.
- 5) *Çocukların dikkat süreleri kısadır.* Üzerinde çalıştıkları konuyla ilgili saatlerce yoğunlaşabilen yetişkinlerin aksine, çocuklar dikkatlerini

yalnızca yaklaşık 15 ila 20 dakika bir yere odaklayabilir. Bu nispeten kısa dikkat süresi, öğretim izlekleri için büyük bir etkiye sahiptir. Yani, büyük bir zaman dilimi kullanmak yerine, zaman dilimini, çocukların farklı, daha küçük etkinlik parçalarıyla meşgul oldukları birkaç küçük faaliyet grubuna bölmek daha iyi olacaktır. Bu, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sıkılmasını önlemek için kısa süreli etkinliklerde çeşitli öğretim teknikleri kullanmaları, oturumların her bir bölümü için hedeflenen öğretim öğelerine de dikkat etmeleri gerektiği anlamına gelmektedir (Musthafa, 2010).

3.1. ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TFT YÖNTEMİ

Çocuklara İngilizce öğretimi, zorunlu İngilizce eğitimi yaşı dünya ülkelerinde gitgide azaldığından ve ilköğretim programlarının çoğunda dinleme becerisi öncelik olarak belirlendiğinden, bir çalışma alanı hâline gelmiştir. TFT yöntemi, çocuklara İngilizce öğretiminde çocuk şarkıları kullanmanın dünya çapında artan bir popülerlik kazanmasında öncü rol oynamıştır (Şevik, 2012a). Phillips (1993), çocuklara şarkı dinletirken TFT yönteminin bazı tekniklerinin (dinle ve yap şarkıları gibi) sürece dâhil edilmesi gerektiğine işaret etmektedir (akt. Şevik, 2012b: 12). Bu durum, özellikle öğretmenlerinin talimatlarını komutlar hâlinde dinleyen ve daha sonra bu talimatları izleyen çocuklar söz konusu olduğunda, son derece yararlı ve uyarlanabilir bir öğretim tekniğidir. Örneğin, öğretmen yeni komutlara başlarken, önce “Ellerini yıka” der ve sonra da bu hareketin komutunu gösterir. Daha sonra, öğretmen komutu verir ve öğrencilerden eylemi gerçekleştirmelerini ister. Benzer rutinler ders boyunca gerçekleştirilir (Şevik, 2012b).

TFT yöntemi, çocuklar arasında çok popülerdir çünkü bu yöntem dinleme becerilerini geliştirir, yeni öğrenilen dili görseller kullanarak ve bağlamsal bir şekilde tanıtır. Etkinlik, hareket içerir ve ilk başta genç öğrenciler üzerinde konuşma baskısı yaratmaz. Zamanla, bu yöntemin ders içi uygulamaları esnasında bazı öğrenciler öğretmen rolü oynayabilirler ve diğer çocukların izlemesi gereken komutlar verebilirler veya diğer çocukların taklit edebileceği eylemleri açıklayabilirler. Hareketli şarkılar, tekerlemeler ve öyküler kullanıldığından bu, bir TFT etkinliğidir (Brewster, Ellis ve Girard, 2012).

Çocuklar fiziksel hareketlerle meşgul olduklarında daha kolay öğrendiklerinden, öğretmenler TFT, oyunlar ve projeler gibi etkinliğe dayalı öğretim-öğrenme tekniklerini kullanmalıdırlar (Musthafa, 2010). El çırpma ve el-kol hareketlerinin kullanımı, TFT yöntemi tarafından önerilen ve özellikle küçük çocuklar için uygun olan tüm unsurlardan yararlanmaktadır (Forster, 2006). Küçük çocuklar doğrudan değil dolaylı olarak öğrenmektedirler. Bu nedenle, öğretmenler şarkılar, tekerlemeler gibi eğlenceli aktiviteler sunarak çocukların kuralları kendi başlarına keşfetmelerine yardımcı olmalıdırlar. Bunu yaparak öğretmenler, küçük çocuklara yabancı dil öğretiminde anahtar faktör olan anlaşılır girdi sağlamaktadırlar. TFT yöntemi bu duruma iyi bir örnek olabilir çünkü bu yöntem, çocukların sözlü ifadelerine cevap olarak fiziksel eylemler gerçekleştirmeleri için gerekli bağlamı sağlamaktadır (İşpınar, 2005).

Çocuklar yaparak-yaşayarak öğrenirlerken çocuklara yabancı dili deneyimleme fırsatı verilmeli ve öğrenmeleri için fırsat sağlanmalıdır. Hareketli oyunlar ve şarkılar, TFT etkinlikleri, renklendirmeyi ve yapıştırmayı içeren görevler, tekrarlayan öyküler ve açık bir iletişimsel değeri olan basit, tekrarlayan konuşma etkinlikleri işe yaramaktadır (Çırak, 2006).

Savić (2014)'e göre TFT yöntemi, çocukların yaparak-yaşayarak öğrenme eğilimlerine olumlu yanıt verdiğiinden bu yöntem çocuklar için çok yararlı olabilir. TFT yöntemi, çocukların konuşmaya başlamadan önce dinlediğini anlama ihtiyaçlarına saygı duymakta ve çocuklar kendini konuşmaya hazır hissedene kadar onlara zaman tanımaktadır. Ayrıca, TFT etkinlikleri kinestetik öğrencilere hitap eder ve yabancı dil öğrenmelerini desteklerler. TFT etkinliklerinden özellikle aksiyon oyunları, yeni bir dili çok etkili bir şekilde tanıtmak için kullanılabilir. Öğretmen şu sırayla çocuklarla etkileşime girmektedir: Komutlar verir, istenen davranışı modeller, birkaç tekrarlardan sonra model olmayı durdurur (çocuklar güvenle cevap verdiğiinde), komutları beklenmedik ve yaratıcı şekillerde birleştirir veya komutları öykülere ve rekabetçi oyunlara dönüştürür.

Přibilová (2006)'ya göre özellikle küçük çocuklar için TFT yöntemi gerçekten işe yaramaktadır. Günümüzde birçok çocuk çok aşırı heyecanlı, fiziksel olarak aktif olduğundan uzun süre yoğunlaşmak onlar için çok zor olabilmektedir.

Bu yöntem, çocuklar tarafından büyük beğeni toplamakta ve öğretmenler tarafından oldukça fazla tercih edilmektedir.

3.1.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde TFT-Ö Yöntemi

Rokhayani (2012)'ye göre öğretmenler tarafından özellikle küçük çocuklar için eğlenceli bir İngilizce dersi hazırlamak oldukça zor bir iştir. Çocukların öğrenme konusunda kendine has yöntemleri olduğuna inanılmaktadır. Çocukların özellikleri bir çocuktan diğerine farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfı iyi yönetmesi ve düzenlemesi gerekmektedir. Öğretme ve öğrenme süreçleri küçük çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. İdeal bir öğretim yöntemi öğrencilerin becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler bu koşulu İngilizce derslerinde kullanma eğilimindedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir çünkü onların etkili ve verimli bir sınıf oluşturmaları çok zordur.

Derslerde öykü anlatımı, şarkı, oyun vb. öğretmenler tarafından uygulanabilecek birçok etkinlik vardır. Sınıftaki eğlenceli etkinliklerden biri de öykü anlatımıdır. Öykü anlatımı, öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri ve İngilizcelerini geliştirmeleri için kullanılabilir. Birçok insan çocuklarının çoğunun öyküyü sevdiğine katılmaktadır. İnsanlar her zaman ve her yerde öyküler anlatagelmışlerdir. Sözlü geleneğe göre öykü anlatımı, anlatanı ve seyirciyi içermektedir. Öykü anlatıcısı deneyimi yaratırken, seyirci mesajı algılar ve duyulan sözcüklerden ve görülen jestlerden kişisel zihinsel görüntüler yaratır. Çocukların çoğu öyküleri sever ve öykü anlatımı bir öğrenme geleneği olarak kabul edilir. Çocukların dil öğreniminde çok önemli bir rol oynamaktadır. Anlamlı bağlamlar, doğal tekrarlar, hoş karakterler ve ilginç olay örgüleri içeren öyküler, çocukların dinleme, hayal etme ve öngörme gibi dil becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (Rokhayani, 2012).

Wright (2004)'e göre çok fazla kelimeye dayanan öyküler, çocuklar için kapsamlı ve sürekli bir dil deneyimi kaynağı sunmaktadır. Öyküler motive edici, dil tecrübesi bakımından zengin ve ucuzdur. Öyküler, tüm ilkökul öğretmenlerinin, öğrettikleri dil fark etmeksizin, çalışmalarının merkezinde olmalıdırlar. Öyküler, çocukların genel “his” lerden ve yabancı dilin seslerinden haberdar olmalarına yardımcı olurlar. Öyküler ayrıca, çocuklara dil öğelerini ve cümle yapılarını verimli

bir şekilde tanıtırlar. Bu şekilde çocuklar bir dil rezervuarı oluşturabilirler. Çoğu öykü, çocukların farkındalık, analiz ve ifade güçlerini geliştirmenin yanı sıra, kültürel ve sosyal çalışmalar, coğrafya, tarih, matematik ve bilim gibi programın diğer yönleriyle ilgili olarak da kullanılabilir.

Armstrong ve Bertagni (b.t.)'ye göre dili TFT-Ö yöntemiyle öğretmenin çeşitli faydaları bulunmaktadır. İlk olarak, TFT-Ö yöntemi, öğrencilerin, bir çocuğun ilk dilini nasıl öğrendiğine benzer bir şekilde, kelime hazinesi edinmelerini sağlamaktadır. İkinci olarak, TFT-Ö yöntemi bilgilerin kalıcılığını sağlamakta, dikkat çekici bir hızla akıcılık kazanmaya yardımcı olmakta ve öğrencilere yabancı dil konuşma konusunda güven vermektedir. Üçüncüsü, TFT-Ö yöntemi; öğrenciler, dilbilgisi açısından doğru ve anlaşılır bir dile sistemli bir şekilde maruz kalarak dile karşı bir kulak aşinalığı geliştirmektedirler (akt. Nurlinda, 2011: 19).

TFT-Ö yöntemi, çocukların kelime hazinesini eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için iyi bir yöntem olarak kabul edilmektedir. TFT-Ö yöntemi çocukların tesadüfi bir şekilde yabancı dilde kelime edinmelerini, heyecanlanmalarını, motive olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, harfler, kelimeler ve cümleler ile ilgili bilgileri, bir öyküyü birçok kez dinleyerek, daha otomatik olarak bulup tamamlayabilirler (Yati, 2017).

İKİNCİ BÖLÜM

TÜM FİZİKSEL TEPKİ-ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİ İLE İLGİLİ YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, tüm fiziksel tepki-öykü anlatma (TFT-Ö) yöntemi ile ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yürütülen araştırmalardan oluşmaktadır.

1. TFT-Ö YÖNTEMİ İLE İLGİLİ YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR

1.1. TFT-Ö YÖNTEMİ İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR

Garczynski (2003), aynı materyali kullanarak altı hafta süren kısa bir uygulamada grupların birinde TFT-Ö, diğerinde ise Dil-İşitim yöntemini kullanmış ve her iki grubun da dinlediğini ve okuduğunu anlama testlerinde aynı düzeyde performans gösterdiğini fakat öğrencilerin çoğunun TFT-Ö yöntemini tercih ettiğini bulmuştur (akt. Lichtman, 2015: 368).

Perna (2007), İtalyanca öğrenen dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin dilbilgisi ve kelime hazinesi başarı puanları ve tutumları üzerinde üç farklı öğretim yönteminin – TFT-Ö, geleneksel, bireyselleştirilmiş öğretim – etkilerini incelemiştir. Araştırmada üç yöntemin de dilbilgisi derslerindeki etkisinin eşit olduğu fakat kelime hazinesi derslerinde en etkili yöntemin bireyselleştirilmiş öğretim olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, bireyselleştirilmiş öğretim yönteminin geleneksel ve TFT-Ö yöntemlerinden daha etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

Kariuki ve Bush (2008), bir lisede geleneksel öğretim yöntemi ve TFT-Ö yönteminin yabancı dil üzerindeki etkisini incelemişler ve TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark bulmuşlardır.

Mohammed (2009), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin kelime hazinesi ve İngilizceye yönelik tutumları üzerinde TFT-Ö yönteminin etkisini araştırmış, TFT-Ö yönteminin öğrencilerin kelime hazinesini edinme ve hatırlama düzeylerini artırdığı, İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Jennings (2009), İspanyolca II dersini TFT-Ö yöntemini kullanarak yürüttüğü iki deney grubundaki öğrencilerin tipik bir öğretim yöntemini kullanarak yürüttüğü

bir kontrol grubundaki öğrencilerden kelime hazinesi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçen yılsonu sınavlarında daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuştur (akt. Lichtman, 2015: 368).

Spangler (2009), ortaokul ve lise öğrencilerinin ikinci dil edinimine iletişimsel dil öğretim ve TFT-Ö yöntemlerinin etkisini karşılaştırmış, TFT-Ö yönteminin konuşma becerisi açısından iletişimsel dil öğretim yöntemine kıyasla daha üstün olduğunu veya okuma ve yazma becerileri açısından iletişimsel dil öğretim yöntemi ile eşit düzeyde olduğunu gözlemlemiştir.

Watson (2009), başlangıç düzeyinde İspanyolca gören lise öğrencilerinin dinleme, kelime hazinesi ve dilbilgisi, okuma becerilerini ölçen bir yazılı sınavdaki ve sözlü sınavdaki başarılarına TFT-Ö yönteminin ve daha geleneksel yöntemlerin etkisini araştırmıştır. TFT-Ö yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin hem yazılı hem sözlü sınavlarda geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Varguez (2009), ikisi geleneksel yöntemleri benimseyen öğretmenlere, diğer ikisi de TFT-Ö yöntemini benimseyen öğretmenlere maruz kalan dört başlangıç düzeyinde İspanyolca sınıfında öğrenim gören lise öğrencilerinin başarılarını karşılaştırmıştır. Demografik değişkenler kontrol edildiğinde, TFT-Ö yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrenciler geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerden daha başarılı bulunmuşlardır. Daha düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip TFT-Ö yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrenciler, daha yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıflardaki öğrenciler kadar performans göstermişlerdir.

Castro (2010), yetişkinlerin ikinci dil olarak İngilizce kelime hazinesini öğrenmelerine TFT-Ö ve D-Ç yöntemlerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda hem TFT-Ö hem de D-Ç yönteminin yetişkinlerin ikinci yabancı dil olarak İngilizce kelime hazinesini öğrenmelerini neredeyse eşit şekilde etkilediğini fakat çoğu yetişkinin TFT-Ö yöntemini tercih ettiklerini bulmuştur.

Nijhuis ve Vermaning (2010), TFT-Ö yönteminin ve geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Fransızca I ve II konuşma sınavı puanlarını karşılaştırmışlar ve TFT-Ö yönteminin kullanıldığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin

Fransızca I konuşma sınavı puanlarını ikiye katladıklarını bulmuşlardır (akt. Lichtman, 2015: 369).

Foster (2011), işleme öğretiminin, TFT-Ö yönteminin ve geleneksel yöntemin lise öğrencilerinin “sevmek” anlamına gelen “gustar” fiilinin kullanıldığı İspanyolca yapıları öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda TFT-Ö yöntemine maruz kalan öğrenciler, dilbilgisi görevinde ve akıcı yazmada geleneksel yönteme maruz kalan öğrencilerden daha başarılı iken akıcı konuşma ve yazma ile okumada geleneksel yönteme maruz kalan öğrenciler kadar başarılı olmuşlardır. İşleme öğretime ve TFT-Ö yöntemine maruz kalan öğrenciler, dilbilgisi görevinde ve okumada eşit başarı gösterirlerken işleme öğretime maruz kalan öğrenciler, akıcı konuşma ve yazmada diğer yöntemlere maruz kalan öğrencilere kıyasla daha başarılı olmuşlardır. Ancak TFT-Ö yöntemine maruz kalan öğrenciler, akıcı yazmada diğer yöntemlere maruz kalan öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Beal (2011), TFT-Ö yönteminin kullanım sıklığının ortaokul ve lise öğrencilerinin kaygı ve başarı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları, TFT-Ö yönteminin kullanımının kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını, geleneksel yöntemin uygulandığı gruptaki öğrencilerin yılsonu sınavından TFT-Ö yönteminin ara sıra uygulandığı ve düzenli olarak uygulandığı gruplardaki öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Ayrıca, TFT-Ö yöntemine maruz kalan ortaokul öğrencileri, geleneksel yönteme maruz kalan ortaokul öğrencilerinden daha başarılı iken geleneksel yönteme maruz kalan lise öğrencileri, TFT-Ö yöntemine maruz kalan lise öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur.

Jebeli (2012), TFT-Ö yönteminin yabancı dil öğrencilerinin İngilizce kelime hazinesi edinimlerine ve TFT-Ö yönteminin tekniklerine yönelik tutumlarına etkisini araştırmış, TFT-Ö yönteminin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiği ve öğrencilerin TFT-Ö yönteminin tekniklerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Holleny (2012), TFT-Ö yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenme gücünü yaşayan lise öğrencilerinin başarılarına etkisini karşılaştırdığı araştırmasında her iki yönteme maruz kalan öğrencilerin kelime hazinesi, dinleme, cümle çevirisi ve boşluk

doldurma maddelerinden oluşan ünite testlerinde eşit düzeyde başarı gösterdiklerini saptamıştır.

Dziedzic (2012), İspanyolca I dersini TFT-Ö yöntemi ile gören öğrencilerin, geleneksel yöntem ile gören öğrencilere kıyasla, yazma ve konuşma becerileri açısından daha başarılı olduklarını fakat dinleme ve okuma becerileri açısından her iki yönteme maruz kalan öğrencilerin eşit başarı gösterdiklerini bulmuştur.

Oliver (2012), geleneksel yöntem ve TFT-Ö yöntemine maruz kalan İspanyol öğrencilerinin yılsonu sınav puanlarını karşılaştırmış, TFT-Ö yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıflardaki öğrencilere kıyasla, okuma ve yazma becerileri ile dilbilgisini ölçen yılsonu sınavında daha başarılı olduklarını, TFT-Ö yönteminin yılsonu sınavında ölçülmeyen konuşma ve dinleme becerileri ile motivasyonu olumlu etkilediğini saptamıştır (akt. Lichtman, 2015: 367).

De Vlaming (2013), Hollanda'da Almanca öğretiminde TFT-Ö yöntemi ile tüm dengelimsel dilbilgisi öğretiminin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda tüm dengelimsel dilbilgisi öğretimine maruz kalan öğrenciler dilbilgisi yapılarının çoğunda aynı düzeyde kalır ya da hiç gelişme göstermez iken TFT-Ö yöntemine maruz kalan öğrenciler her bir dilbilgisi yapısında gelişme kaydetmiştir (akt. Lichtman, 2015: 370).

Murray (2014), geleneksel yöntem (kontrol grubu) ile geleneksel ve TFT-Ö yönteminin (deney grubu) lise öğrencilerinin test puanlarına, Fransızca öğrenme arzularına ve Fransızca'yı kullanırlarken duydukları güvene etkisini karşılaştırmıştır. TFT-Ö yönteminin de uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin test puanlarında, özellikle dinleme becerilerinde artış görülürken geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuma ve dinleme becerileri artıp konuşma becerileri azalsa da, test puanlarında bir değişiklik gözlemlenmemiştir. TFT-Ö yönteminin de uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, Fransızca öğrenmeyi geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla istedikleri ve Fransızca'yı kullanırlarken kendilerine daha fazla güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Roberts ve Thomas (2014), daha geleneksel öğretim yöntemlerine maruz kalan lise öğrencilerinin (0.20 puan/saat) “Ulusal İspanyolca Sınavı”ndan TFT-Ö yöntemine maruz kalan yetişkinlerden (1.25 puan/saat) saat başına daha düşük puanlar aldıklarını ortaya koymuşlardır. Daha önce İspanyolca deneyimi olmayan yetişkinler 35 saatlik bir eğitimin ardından WebCAPE üniversite yerleştirme sınavına katılmışlardır. Dört yarıyıl boyunca tüm yetişkinlerin İspanyolcaları test edilmiştir. TFT-Ö yöntemine maruz kalan yetişkinlerin sadece 35 saatlik eğitimin ardından lisede iki yıldır İspanyolca gören öğrencilerden daha başarılı oldukları, lisede 1-3 yıldır İspanyolca gören öğrenciler ile eşit başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Simanjuntak ve Sihombing (2015), TFT-Ö yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma başarıları üzerine etkisini araştırmışlar, TFT-Ö yönteminin öğrencilerin konuşma başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Nurlaili, Nurani ve Yohana (2015), TFT-Ö yönteminin birinci sınıf öğrencilerine Matematik şekillerinin İngilizcelerinden oluşan kelime hazinesinin öğretimindeki etkililiğini araştırmışlar, TFT-Ö yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin Matematik şekillerinin İngilizcelerinden oluşan kelime hazinesinin ediniminde etkili bir yöntem olduğunu, birinci sınıf öğrencilerine aktif ve interaktif bir öğrenme süreci de sağlayarak öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılıklarını artırdığını bulmuşlardır.

Blanton (2015), iletişimsel dil öğretim yöntemi ile TFT-Ö yönteminin İspanyolca III dersi alan lise öğrencilerinin motivasyonlarına ve yeterliliklerine etkilerini incelemiş, TFT-Ö yöntemine maruz kalan öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğunu fakat iletişimsel dil öğretim yöntemine maruz kalan öğrencilerin ise okuma yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Merinnage De Costa (2015), bir Fransızca dil sınıfında TFT-Ö yöntemini öykü bağlamı içermeyen diğer geleneksel yöntemlerle kıyasladığı bir araştırma sonucunda dinleme, dilbilgisi ve yazma açısından anlamlı farkın geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu lehine olduğunu bulmuştur (Merinnage De Costa, 2015).

Pinos Ortiz (2018), TFT-Ö yönteminin üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime edinimlerine ve algılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın

sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, İngilizce kelime edinimi açısından kontrol grubundakilerden daha iyi performans gösterdiklerini, TFT-Ö yönteminin İngilizce kelime edinimini desteklediğini kuvvetle kabul ettiklerini göstermiştir.

1.2. TFT-Ö YÖNTEMİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR

Yavuz (2011), 12 yüksek lisans öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında TFT-Ö yönteminin Japonca öğretimindeki etkililiğini araştırmış ve TFT-Ö yöntemi ile öğretimi planlanan kelimelerin öğrenenler tarafından hatırlandığı ve kalıcı hâle geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Türkeş (2011), yapmış olduğu deneysel araştırmada ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime ediniminde TFT-Ö yönteminin geleneksel bir yöntem olarak bilinen tanıma dayalı kelime öğretimi yöntemi kadar etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin puanları tanıma dayalı kelime öğretimi yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olsa da aradaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Demir ve Çubukçu (2014), TFT-Ö yönteminin ve iletişimsel yaklaşımın okul öncesi çocuklarının İngilizce başarılarına etkisini araştırmışlar ve dört hafta süren uygulama sonucunda TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubundaki çocukların iletişimsel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki çocuklardan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Çubukçu (2014), ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesi ve TFT-Ö yöntemi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve TFT-Ö yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen kelime hazinesi öğretiminin sözcük bilgisi düzeyine önemli bir etkisi olduğunu bulmuştur. TFT-Ö yöntemi, yabancı dil öğrenenlerin nihayet kendilerini akıcı ve doğru bir şekilde ifade edebildiklerine işaret etmiştir. Ayrıca, öykü anlatıcılığının iletişim kurmak için uygun bir araç olduğu, “kişiselleştirilmiş soru-cevap tekniği”nin kişisel detayları tekrar etme ve derse karşı ilgi oluşturma şansı verdiği, TFT-Ö yönteminin öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği, cesaretlendirdiği, sınıf içi etkinlikleri eğlenceli hâle getirdiği vurgulanmıştır.

İlhan ve Tutkun (2016) yapmış oldukları araştırma ile TFT-Ö yönteminin uygulanışını, ilkelerini ve aşamalarını detaylı bir şekilde ortaya koymuştur.

Araştırmacılar, TFT-Ö yönteminin yabancı dil öğretmenlerinin dil anlatım şekillerini değiştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. TFT-Ö yöntemi sayesinde öğretmenlerin dilbilgisi konularına vurgu yapmaksızın bütüncül olarak dil öğretimini gerçekleştirebilecekleri vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde yöntemin öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgisine olumlu etkisinin olduğu, akıcı konuşmaya katkı sağladığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak ileriye yönelik önerilerde bulunmuşlardır: İlk olarak TFT-Ö yönteminin kurumsal ve uygulama boyutlarıyla ilgili Türkçe alanyazının geliştirilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. İkinci olarak TFT-Ö yönteminin sınıf içi uygulama örneklerinin olduğu araştırmaların sayısının artırılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Son olarak ise; TFT-Ö yönteminin uygulanması ve kuramsal boyutları hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yıldız Akyüz (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında TFT-Ö yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin sözel becerilerine ve dinlediklerini hatırlama yetilerine etkisini incelemiştir. TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin iletişimsel dil öğretim yöntemi ve D-Ç yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden dört hafta süren uygulama sonunda daha başarılı olduklarını bulmuştur.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yüksek lisans öğrencileri ile çalışıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmalarda yalnızca İngilizce değil, Japonca öğrenen gruplarla da çalışılmıştır. TFT-Ö yönteminin kalıcı öğrenme, kelime edinimi, başarı, kelime öğretme yeterliliği, sözel beceri ve dinlediğini hatırlama gibi değişkenlere etkisi araştırılmıştır. TFT-Ö yönteminin sözü edilen bu değişkenlerden sadece kelime edinimini geleneksel yöntem kadar etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde TFT-Ö yöntemini başka bir öğretim yöntemiyle karşılaştıran deneysel çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda TFT-Ö yönteminin sadece İngilizcenin değil, Almanca, Fransızca, İspanyolca ve İtalyancanın da öğretimindeki etkililiğine odaklanılmıştır. Bu araştırmalar ilkokul, ortaokul, lise, üniversite hazırlık sınıfı ve üniversite öğrencileri ile yetişkinlerin katılımıyla yürütülmüştür. TFT-Ö yöntemi, dil-işitimi yöntemi, geleneksel yöntem, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi, tipik bir öğretim yöntemi,

iletişimsel dil öğretim yöntemi, D-Ç yöntemi, işleme öğretimi yöntemi, tümdengelimsel dilbilgisi öğretim yöntemi gibi öğretim yöntemleri ile karşılaştırılmıştır. İncelenen araştırmalarda TFT-Ö yönteminin etkisinin araştırıldığı değişkenler arasında dinlediğini ve okuduğunu anlama, dilbilgisi, (Matematik şekillerinin İngilizcelerinden oluşan) kelime hazinesi, derse/TFT-Ö yönteminin tekniklerine yönelik tutum, dinleme, okuma, yazma, konuşma becerileri, başarı, dilbilgisi yapıları, kaygı, motivasyon, yaratıcılık, yeterlilik, dil öğrenme arzusu, dili kullanmada duyulan güven ve öğretim yöntemine ilişkin algı yer almaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde TFT-Ö yönteminin araştırmaların çoğunda kıyaslandığı diğer öğretim yönteminden daha etkili veya diğer öğretim yöntemiyle eşit düzeyde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sayıca az da olsa incelenen araştırmalarda diğer öğretim yönteminin TFT-Ö öğretim yönteminden daha etkili olduğu saptanmıştır. TFT-Ö yöntemini başka öğretim yöntemleriyle kıyaslamayan, tek bir grubun kullanıldığı araştırmalar da mevcuttur.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yürütülen araştırmalar ışığında TFT-Ö yönteminin etkisi genellikle ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin yer aldıkları deney ve kontrol grupları ile araştırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dil kelime edinimlerinde TFT-Ö yönteminin etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden mevcut araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlarla bu boşluğu doldurması öngörülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

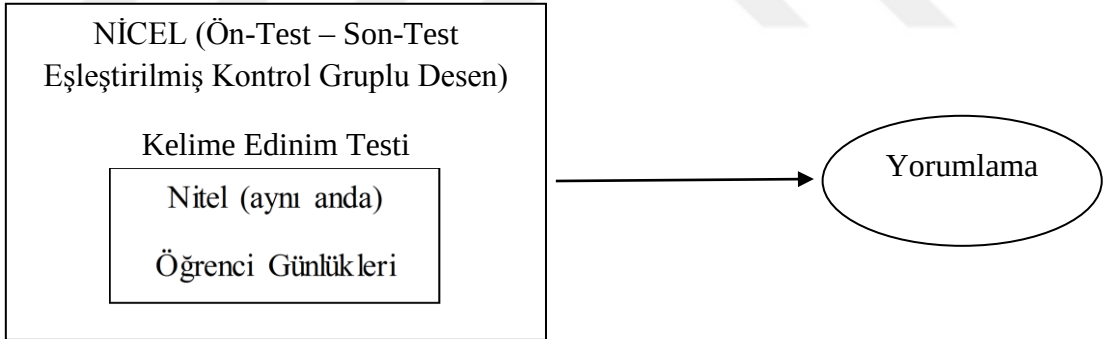
YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve bunların uygulanması, verilerin toplanması ve analizinden oluşmaktadır.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem desenlerinden de gömülü (embedded) desene başvurulmuştur. Gömülü (embedded) desende “bir veri kümesi, çalışma içerisinde, destekleyici ikincil bir işlev sağlar” (Creswell & Plano-Clark, 2014, s. 98). Bu araştırmada nitel veriler, nicel verilere destekleyici bir işlev sağlamıştır. Başka bir deyişle, nitel veriler, Şekil 5’te gösterildiği gibi nicel verilerin içerisine gömülmüştür.

Şekil 5. Araştırmanın Modeli



Bu araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı okulda sınıflar 2017-2018 eğitim-öğretim yılının başında oluşturulduğundan yarı deneysel desenlerden biri olan ön-test – son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Eğitim bilimleri alanında yürütülen birçok araştırma, eşdeğer gruplar oluşturmanın zor olması nedeni ile yarı deneysel desenler ile yürütülür (Ekiz, 2003). Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkilerini belirlemek olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Modelde ön-test, grupların deney öncesi benzerlik

derecelerinin bilinmesine ve son-test sonuçlarının da buna göre düzeltilmesine olanak verir (Karasar, 2006: 97). Araştırmanın bağımsız değişkeni dört hafta boyunca uygulanacak TFT-Ö yöntemi, bağımlı değişkeni ise ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin araştırmacı tarafından geliştirilen “Kelime Edinimi Testi”nden aldıkları puanlardır. Deney ve kontrol gruplarına daha önce uygulanan ön-test, dört haftalık uygulamanın ardından son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ön-test – son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ön-Test – Son-Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	M	T1	TFT-Ö	T1
Kontrol	M	T1	D-Ç	T1

Bu araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubundaki öğrencilerin TFT-Ö yönteminin, kontrol grubundaki öğrencilerin D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulanmasına ilişkin görüşleri öğrencilere uygulama boyunca her hafta tutturulan günlükler ile tespit edilmiştir.

2. KATILIMCILAR

Bu araştırmanın evreni, Türkiye’de devlet ilkokullarında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise, Konya ili Kadınhanı ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 49 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü bu ilkokul, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir çünkü araştırmacı, araştırmanın yürütüldüğü sırada bu ilkokulda çalışmaktadır. TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubu olarak belirlenen şubede 13 kız ve 13 erkek öğrenci; D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubu olarak belirlenen şubede ise 14 kız ve 9 erkek öğrenci bulunmaktadır. Her iki grup, İngilizce başarısı olarak heterojen bir dağılım gösterirken öğrencilerin ikinci

sınıftaki İngilizce dersine ait notları dikkate alınarak eşleştirilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İkinci Sınıf İngilizce Dersine Ait Notlarının Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Deney	26	2.04	.72	.14
Kontrol	23	2.26	.81	.17

$p>.05$; 1: geliştirilmeli, 2: iyi; 3: çok iyi

Bağımsız örneklem t testi sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ikinci sınıf İngilizce dersine ait notlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [$t(47)=-1.02$, $p>.05$]. Tablo 5'te ise deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları

	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu (TFT-Ö Yöntemi)	13	13	26
Kontrol Grubu (D-Ç Yöntemi)	14	9	23
Toplam	27	22	49

3. ARAŞTIRMANIN BAĞLAMİ

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul, Konya'nın Kadınhanı ilçesine bağlı bir mahallede yer alan bir devlet ilkokuludur. Mahallede yaşayan ailelerin çoğu, geçimini tarım ve hayvancılık ile sağlamaktadır. Aileler, genelde düşük ya da orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptirler. Araştırmanın yapıldığı sırada okul, yaklaşık 180 öğrenci ve 9 derslikten oluşan bir ilkokuldur. Okulda bir okul öncesi öğretmeni ve sekiz sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırma için belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İngilizce derslerini görevlendirilen İngilizce öğretmenleri ile işlemişlerdir. Bu İngilizce öğretmenlerinin

arasında araştırmacı da yer almıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında araştırmacı, deney grubunda; başka bir İngilizce öğretmeni ise kontrol grubunda İngilizce derslerini işlemişlerdir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, araştırmacı daha önce görevlendirildiği bu okulda araştırmayı yürütmüştür. Araştırmacı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca (TTKB) geliştirilen üçüncü sınıf İngilizce ders programındaki 9. ünite olan “Weather” (Hava) ünitesini deney grubunda TFT-Ö yöntemini, kontrol grubunda D-Ç yöntemini (geleneksel yöntem) kullanarak işlemiştir. Her iki grupta İngilizce derslerinde TTKB tarafından onaylanan ve devlet ilkokullarına okutulması için gönderilen kitaplar da kullanılmıştır.

4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kelime Edinim Testi ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır.

4.1. KELİME EDİNİM TESTİ

Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin kelime edinimini ölçen bir kâğıt-kalem testi olan Kelime Edinim Testi ile toplanmıştır. Kelime Edinim Testi, araştırmacı tarafından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca (TTKB) geliştirilen üçüncü sınıf İngilizce ders programındaki (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) 9. ünite/tema olan “Weather” (Hava) ünitesine/temasına ait kazanımlar (Bkz. Tablo 6) dikkate alınarak geliştirilmiştir. “Weather” (Hava) ünitesi, hedef kelimelere ilişkin çok sayıda anlaşılabilir girdi içerdiğinden ve hedef kelimelerin öyküleştirilerek canlandırılmasına olanak tanıdığından tercih edilmiştir.

Tablo 6. Üçüncü Sınıf İngilizce Ders Programındaki 9. Ünite/Tema Olan “Weather” (Hava) Ünitesine Ait Kazanımlar

Dil Becerileri	Kazanımlar	Kelimeler
Dinleme	E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlar.	<i>cold, cloudy, freezing, hot, nice, rainy, snowy, sunny, warm, wet,</i>
Konuşma	E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşur.	<i>windy</i>

Tablo 6'daki bu kazanımlar, hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğretim etkinliklerini, hem ön-testi hem de son-testi belirlemiştir. “Kelime Edinim Testi” için üçüncü sınıf İngilizce ders programındaki (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) 9. ünite/tema olan “Weather” (Hava) ünitesinde yer alan şu 11 kelime tespit edilmiştir: *cold, cloudy, freezing, hot, nice, rainy, snowy, sunny, warm, wet, windy*. Ayrıca, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında TTKB tarafından onaylanan ve devlet ilkokullarına okutulması için gönderilen ders kitaplarındaki dinleme metinleri ve etkinlikler incelenmiş, kazanımlara uygun olan kelimeler ve kelime öbekleri ile cümle yapıları seçilmiştir. Bu incelemenin ardından “Kelime Edinim Testi”ne 20 farklı kelime ve kelime öbeği dâhil edilmiştir. Bu kelimeler ve kelime öbekleri şöyledir: *desert, eating a sandwich, home, park, penguins, playing football, playing snowball, playing the piano, playing volleyball, raincoat, rainforest, reading a book, running, sea, snowman, swimming, the Sahara Desert, the South Pole, umbrella, walking*.

Bu sayede üç seçenekli, 31 maddeden oluşan Kelime Edinim Testi, her bir kelimeyi temsil eden bir görselin de kullanımıyla geliştirilmiştir. Kelime Edinim Testinin kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için İngiliz Dili Eğitimi alanında üç, Ölçme ve Değerlendirme alanında bir uzmanın ve iki İngilizce öğretmeninin görüşü alınmıştır. Geliştirilen Kelime Edinim Testi bu beş uzmanın görüşlerine göre gözden geçirilmiştir. Kelime Edinim Testi, uzman görüşleri doğrultusunda 31 maddeden 28 maddeye düşürülmüştür.

Uzman görüşleri doğrultusunda nihai hâlini alan Kelime Edinim Testi, 141 dördüncü sınıf öğrencisi ile pilot uygulamada denenmiştir. Öğrencilerin yanıtları doğru ise 1, yanlış ise 0 olarak kodlanmıştır. Ayrıca, yanıtı bırakmadıkları soruların yanıtları da 0 olarak belirtilmiştir. Pilot uygulama sonucunda %27'lik üst ve alt grubu oluşturan toplam 76 öğrenci belirlenmiştir. Geliştirilen testin her bir maddesi için hesaplanan güçlük indisi (p_j) ve ayırt edicilik indisi (r_{jx}) değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kelime Edinim Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	p_j	r_{jx}	Madde No	p_j	r_{jx}
Madde 1	0.697	0.342	Madde 15	0.539	0.500
Madde 2	0.605	0.263	Madde 16	0.842	0.315
Madde 3	0.776	0.447	Madde 17	0.552	0.421
Madde 4	0.644	0.394	Madde 18	0.592	0.289
Madde 5	0.828	0.342	Madde 19	0.460	0.500
Madde 6	0.697	0.394	Madde 20	0.368	0.368
Madde 7	0.644	0.184	Madde 21	0.763	0.473
Madde 8	0.644	0.394	Madde 22	0.842	0.263
Madde 9	0.736	0.315	Madde 23	0.315	0.315
Madde 10	0.618	0.605	Madde 24	0.657	0.526
Madde 11	0.618	0.605	Madde 25	0.842	0.315
Madde 12	0.723	0.500	Madde 26	0.592	0.605
Madde 13	0.421	0.368	Madde 27	0.697	0.605
Madde 14	0.815	0.368	Madde 28	0.697	0.552

Pilot uygulama sonucunda ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) 0.19'dan küçük, cevabı “The Pole” olan 7. madde testten çıkarılmıştır (Güler, 2016). Böylece “Kelime Edinim Testi”ndeki toplam madde sayısı, 27’ye düşmüştür (EK-1). Bir öğrencinin bu testten alabileceği en yüksek puan, 27’dir. Yapılan değişikliklerin ardından “Kelime Edinim Testi”nin KR-20 güvenirlik katsayısı, 0.755 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Fraenkel & Wallen, 2006). Ana uygulamada KR-21 güvenirlik katsayısı, deney grubunda ön-test için 0.38, son-test için 0.87; kontrol grubunda ön-test için 0.70, son-test için 0.86 olarak hesaplanmıştır.

4.2. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ

TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubunda ve D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubunda hedef dilde kelime edinimi sağlamak amacıyla dört hafta süren bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Her hafta deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler ders hakkında duygularını ve düşüncelerini anlattıkları günlükler tutmuşlardır. Deney ve kontrol gruplarındaki

öğrencilerin süreç ile ilgili yansıtımlarının, araştırmanın nicel bulgularına dayanak oluşturması hedeflenmiştir.

5. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması için öncelikle Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan izin alınmıştır (Bkz., EK-2). Bu izni takiben Konya ili Kadınhanı ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden veri toplamak için gereken kurumsal izin de alınmıştır (Bkz., EK-3). Daha sonra bilgilendirilmiş onam formu ile öğrenci velileri, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, çocuklarının araştırmaya katılmaları için kendilerinden izin alınmış ve çocukları ile ilgili toplanan verilerin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Bu araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan Kelime Edinim Testi ön-test ve son-test olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere sınıflarında, bir ders saatinde (40 dakika) uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri, TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubunda ve D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubunda dört hafta süren uygulama boyunca öğrencilerin ders hakkında duygularını ve düşüncelerini anlattıkları günlükler aracılığıyla toplanmıştır.

6. UYGULAMA SÜRECİ

Bu araştırmadaki uygulama süreci, araştırmacının planlayıp uyguladığı etkinlikleri içermektedir. Etkinlikler, deney ve kontrol gruplarındaki toplam 49 üçüncü sınıf öğrencisine 2017-2018 eğitim-öğretim yılı II. yarıyıl (bahar) döneminde her iki grubun İngilizce öğretmenleri olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca (TTKB) geliştirilen üçüncü sınıf İngilizce ders programındaki (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) 9. ünite/tema olan “Weather” (Hava) ünitesine/temasına ait kazanımlara deney grubunda TFT-Ö yöntemini, kontrol grubunda ise D-Ç yöntemini (geleneksel yöntem) kullanarak ulaşmayı amaçlayan ders planları geliştirmiştir. Üçüncü sınıf İngilizce ders programında TFT yöntemi önerilse de (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) TFT yönteminde emir cümleleri ve bazı dilbilgisel yapıları ile sınırlı kalındığından ve okuma-yazma becerileri göz ardı edildiğinden (Oflaz, 2015) bu araştırmada TFT-Ö

yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ders planları İngiliz dili eğitimi alanında üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve deney ve kontrol gruplarında uygulanması planlanan etkinlikler gözden geçirilmiştir. Her ne kadar üçüncü sınıf İngilizce ders programındaki (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) 9. ünite/tema olan “Weather” (Hava) ünitesi/teması için önerilen süre açık belirtilmese de bu etkinlikler deney ve kontrol gruplarında haftada iki ders saati olmak üzere dört hafta boyunca uygulanmıştır. Aşağıda deney ve kontrol gruplarında uygulanan ders planları daha ayrıntılı açıklanmıştır.

6.1. DENEY GRUBUNDAKİ UYGULAMA SÜRECİ

TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubunda 1. hafta öğrencilere derse hazırlık aşamasında “Weather” (Hava) ünitesinin/temasının öğretileceğinden bahsedilmiştir. Daha sonra öğrencilere “Weather” (Hava) denilince akıllarına neler geldiği sorulmuştur. Bu sırada “Weather” (Hava) kelimesi tahtaya yazılmıştır. Birkaç öğrenci “Weather” (Hava) denilince akıllarına gelen kavramları Türkçe olarak ifade etmiştir. Birinci hafta işlenecek yedi farklı İngilizce kelime, İngilizce-Türkçe karşılıklarıyla bir arada tahtaya yazılmıştır. Daha sonra öğrencilerin her kelimeye karşılık gelen el-kol hareketlerini ve o kelimenin telaffuzunu doğru öğrenmeleri için araştırmacı, hedef dildeki kelimeye uygun olan el-kol hareketlerini kullanarak sınıfa İngilizce kelimeyi göstermiştir. “Rain” (Yağmur) kelimesi anlatılırken parmaklar yukarıdan aşağıya doğru hareket ettirilirken oynatılmıştır. “Hold your umbrella” (Şemsiye tutmak) kelime öbeği için sanki şemsiyenin sapından tutuyormuşçasına tek el, yukarı doğru kaldırılmıştır. “Go to rainforest” (Yağmur ormanına gitmek) ifadesinde öğrenciler hem yürümüş hem de elleriyle ağaç şekli oluşturmuşlardır. “Walk” (Yürümek) kelimesinde öğrencilerin bulundukları yerde yürümeye başlamaları istenmiştir. “Go to home” (Eve gitmek) ifadesi için ise çocuklar yürürken elleriyle ev şeklini çizmişlerdir. “Put on your raincoat” (Yağmurluk giymek) ifadesi için öğrencilerden üzerlerine yağmurluk giyiyorlarmışçasına el-kol hareketi yapmaları istenmiştir. “Play volleyball” (Voleybol oynamak) söz öbeğinde ise öğrenciler, voleybol topunu yukarı atıyorlarmışçasına el-kol hareketi yapmışlardır. İlk hafta öğretilmesi planlanan tüm kelimeler öğretmen tarafından hedef dilde sesletilip el-kol hareketleri kullanılarak modellenmiştir. Daha sonra hedef dilde öğretilmesi planlanan tüm kelimelerin anlamları, Türkçe karşılıkları detaylı bir

biçimde açıklanmıştır. Daha sonra dersin ikinci aşaması olan “kelimelerle alıştırmaya” aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kelime hazinesinin öğretiminin gerçekleştirilmesinde TFT-Ö yöntemine başvurulmuştur. Öğrenciler, öğretmen tarafından el-kol hareketleri ve sesli komutlar kullanılarak modellenen yedi farklı İngilizce kelimeyi sıralarının yanında modellemişlerdir. İlk olarak tüm sınıfın kelime hazinesiyle ilgili öğretmen tarafından verilen komutları el-kol hareketlerini kullanarak yapmasının ardından sınıftan gönüllü olarak seçilen öğrenciler de gerçekleştirmiştir. Gönüllü olarak çıkan öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyon düzeyleri oldukça yüksek olduğu için duyuşsal filtre en düşük seviyeye indirilmiştir. Bir süre sonra öğretmen komutları vermeye devam etmiş fakat ellerini arkaya bağlamak suretiyle öğrencilerin komutları ne kadar iyi öğrendiklerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu şekilde eller arkaya bağlı olarak komutlar karışık şekilde verilmeye devam edilmiştir. Tüm sınıf bu esnada duydukları sözel komutu, el-kol hareketlerini kullanarak yapmaya devam etmiştir. Sıradaki etkinlikte ise sınıf üç farklı gruba bölünmüştür. Her grup ayağa kalkarak verilen komutlara hızlı bir şekilde cevap vermiştir. Komutların sırası değiştirilerek öğrencilerin komutların sırasını ezberlemeleri önlenmiştir. Daha sonra komutlar karışık sırada tekrardan tüm sınıfa yöneltilmiştir. Öğrencilerden sözcüklerin anlamlarını hareketleriyle göstermeleri istenmiştir. Sınıfta yanlış yapan öğrenciler elenmiş ve en sona kalan öğrenci birinci olmuştur. Öğrenciler tarafından bu hafta öğrenilmesi planlanan hedef dildeki yedi farklı İngilizce kelime kişiselleştirilmiş sorular kullanılarak sınıfta bulunan üç farklı öğrenciye yöneltilmiştir. Öğrenciler İngilizce düzeyleri göz önüne alındığında beklenen cevapları “Yes/No” şeklinde vermişlerdir. Örneğin, “Do you like playing volleyball?” (Voleybol oynamaktan hoşlanırsınız mı?) sorusuna “Yes” (Evet) şeklinde cevap gelmiştir.

İlk ders zili çalmasıyla birlikte ikinci ders kullanılacak olan mini öyküdeki olay akışına ait olan görseller tahtaya karışık olarak asılmıştır. İkinci ders başladığında ilk olarak mini öykü her bir öğrenciye dağıtılmıştır. Birinci hafta kullanılan mini öykü şöyledir:

GARFIELD & SNOOPY

Garfield is a teacher. He loves his students. He lives in America. He is 25 years old. Right now, He is at home. He is opening the window. It is **raining** outside. His fridge is empty. He wants to go for shopping. He is **putting on** his **raincoat** and **holding** his **umbrella**. He goes out. He starts **walking** on the road. There is his best friend Snoopy. Snoopy says: "Let's **go to** the **rainforest!**" to Garfield. Garfield replies: "All right, Let's go to rainforest and **play volleyball** there." He answers: "Okay, that's great". They go to the rainforest. Garfield and Snoopy have a great time there. Now, it is 5 p.m. Garfield says: "It is getting late. I'm **going back to home**. My mum will be worried." Snoopy says: "That's alright. See you friend!"

Dağıtılan kâğıtta hem hedef dilde bu hafta öğrenilmesi planlanan yedi ifade (yukarıda koyu yazılmış) hem de mini öykü bulunmaktadır. Araştırmacı, tahtadaki resimleri kullanarak mini öyküyü tüm sınıfa okumuştur. Ayrıca, mini öyküye ait tahtadaki görselleri de kullanarak öyküyü iki kere okuduktan sonra sınıfa öyküyle ilgili bazı anlamsal sorular sormuştur. Örneğin; "Is Garfield a student?" (Garfield, bir öğrenci midir?) sorusuna öğrenciler "No" (Hayır) cevabını vermişlerdir. Daha sonra sorulan "Is Garfield 5 years old?" (Garfield, 5 yaşında mıdır?) sorusuna öğrenciler "25" cevabını vermişlerdir. Mini öykü, araştırmacı tarafından sınıfa 3 kez okunur. Dördüncü okuma sırasında uygulamanın daha eğlenceli olması için tahtaya çıkan öğrenciler, mini öyküden seçtikleri karakterleri de öyküyü okurken canlandırmışlardır. Örneğin, tahtaya çıkan öğrencilerden biri Snoopy, diğeri de Garfield olarak öyküdeki olay akışını tahtada asılı resimleri de kullanarak anlatmıştır. Bu sırada öğrenciler mini öyküyü okumuş ve aynı zamanda tahtadan uygun olan resmi de işaret etmişlerdir. Gönüllü öğrenciler mini öyküdeki bir karakteri canlandırmışlardır. Daha sonra ise ders sonlandırılmış ve öğrencilerin bir sonraki derse kadar öğrenilen öyküyü gözden geçirmeleri ödev olarak verilmiştir. Öğrencilere ders sonunda ders içinde yapılanlarla ilgili duygu ve düşüncelerini anlattıkları günlüklerini yazmaları için zaman tanınmıştır.

2, 3 ve 4. haftalarda da TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubunda benzer etkinlikler uygulanmıştır. Dört hafta boyunca uygulanan TFT-Ö yöntemine ait ders planları ve kullanılan mini öyküler, EK-4’te verilmiştir. TFT-Ö yönteminin uygulandığı derslerden görüntüler EK-5’te sunulmuştur.

6.2. KONTROL GRUBUNDAKİ UYGULAMA SÜRECİ

D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı 1. hafta kontrol grubu ile ilk defa karşılaşıldığı için araştırmacı kendini tanıtmıştır. “Weather” (Hava) ünitesinde/temasında hedeflenen yedi farklı kelimenin öğretimi için derse geçilmiştir. Araştırmacı, öğrencilere mini öykü ve ilgili soruların da bulunduğu etkinlik kâğıtlarını dağıtmıştır. Birinci hafta kullanılan mini öykü şöyledir:

Oneday, the weather is rainy. Isabella and Ingrid are going to the rainforest. In the forest, Isabella is wearing her raincoat. Ingrid is holding her umbrella. Ingrid and Isabella are walking back to their home. On the road, they meet their old friend. Her name is Cindy. Their friend has got a ball. Now, they are playing volleyball. They are all happy.

Araştırmacı tarafından tahtaya “Unit 9: Weather” başlığı atıldıktan sonra 1. hafta öğretilecek kelimelerden oluşan öykü okunmuştur. Ayrıca, tahtaya bu yedi farklı İngilizce kelimeyi yazmıştır: Rainy, umbrella, rainforest, walking, home, raincoat, playing volleyball. Öğrenciler İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin etmeye çalışmışlardır. Sınıftan belirlenen gönüllü öğrencilere öykü tekrar okutulmuştur. Okunan öykü gönüllü öğrenciler tarafından Türkçeye tercüme edilmiştir. Öğrenciler öğretmen tarafından önceden hazırlanmış olan öykü hakkındaki şu okuduğunu anlama sorularını cevaplamışlardır:

- 1) Is the weather windy? No, it isn't. It is rainy.
- 2) Are Isabella and Ingrid going to the desert? No, they aren't. They are going to the rainforest.
- 3) Is Isabella holding her umbrella? No, she isn't. Ingrid is holding her umbrella.

Sorular Isabella, Ingrid gibi öyküde geçen kahramanlarla ilgilidir. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplara araştırmacı tarafından dönüt (geribildirim) verilmiştir. Daha sonra öğrenciler, boşluk doldurma etkinliğinde araştırmacının her cümlenin Türkçe karşılığını söylemesiyle boşlukları kolaylıkla tahmin edip doldurmuşlardır.

Rainy-Rainforest-Playing Volleyball-Raincoat-Home-Umbrella

Right now, it is 2 p.m. Today, the weather isn't sunny. It is **rainy**. While walking to the school, I'm wearing a yellow **raincoat** and holding a pink **umbrella**. Here, the air is so fresh. There are so many trees. I am walking in the **rainforest**. On the rainforest, there are two kids, they are **playing volleyball**. My mother calls me back, she is waiting for me at **home**.

Araştırmacı boşluk doldurma etkinliğinin ardından sınıfta gezinerek öğrencilerin cevaplarını kontrol etmiş ve öğrencilere cevaplarıyla ilgili dönüt vermiştir. Araştırmacı dilbilgisi konularını da öyküden örneklerle açıklamıştır. Öykünün “şimdiki zaman” olan cümlelerini tahtaya yazmıştır:

“Isabella is holding her umbrella.”
“Ingrid and Isabella **are walking** in the forest.”
“The dog is walking.”
“I **am playing** volleyball.”

Öğrencilere şimdiki zamanda fiillerin sonuna “-ing” ekinin getirildiği söylenmiştir. Yukarıdaki cümlelere ek olarak diğer öznelere (the dog/I) de kullanımını görmek adına öyküde olmayan cümleler tahtaya yazılmıştır. Daha sonra şimdiki zaman konusu daha detaylı olarak anlatılmıştır. Tahtaya şimdiki zamanla ilgili aşağıdaki örnekler yazılmıştır:

I	am	I am a teacher / I am talking.
He	is	Mehmet is raising his hand.
She	is	Müzeyyen is looking at the teacher.
It	is	It is ticking.
We	are	We are listening to the teacher.

You are You **are** listening.
They are They **are** sitting.

“Şimdiki zaman konuşma anında gerçekleşen olayları ve hareketleri anlatmak için kullanılır. Şimdiki zamanda ‘**is**’ kelimesi tekil isimlerle kullanılır. Örneğin, ‘Ali, kedi, çocuk’ gibi isimler ya da tekil zamirlerin (‘he’ - erkekler için ‘o’, ‘she’ - kızlar için ‘o’ ya da ‘it’ - ‘cansız varlıklar ya da hayvanlar’) yer aldığı ifadelerde kullanılır. Şimdiki zamanda ‘**are**’ kelimesi çoğul isimlerle kullanılır. Örneğin, ‘çocuklar, şemsiyeler’ gibi isimler ya da çoğul zamirlerin (‘we, you, they’) yer aldığı ifadelerde kullanılır. Son olarak özne ‘**I**’ yani ‘ben’ olduğunda ‘am’ kelimesi kullanılır.” şeklinde dilbilgisi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Dersin sonunda araştırmacı, öğrencilerin şimdiki zamanla ilgili dilbilgisi konularını ezberlemelerini istemiştir. Öğrencilere verilen boşluk doldurma etkinliğinde öğrencilerin boşlukları uygun kelimeleri kullanarak doldurmaları istenmiştir. Verilen örnek cümleler aşağıda gösterilmiştir:

1. The cat (walk).
2. It (rain).
3. She (hold) her umbrella.
4. Matthew (walk) back home.
5. Isabella and Ingrid (go) to the rainforest.

Daha sonra araştırmacı öğrencilerden öğrendikleri kelimelerle ilgili haftaya kadar resimli bir poster hazırlamalarını isteyerek öğrencileri ödevlendirmiştir. Öğrencilere ders sonunda ders içinde yapılanlarla ilgili duygu ve düşüncelerini anlattıkları günlüklerini yazmaları için zaman tanınmıştır. 2, 3 ve 4. haftalarda da D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubunda benzer etkinlikler uygulanmıştır. Dört hafta boyunca uygulanan D-Ç yöntemine (geleneksel yöntem) ait ders planları ve kullanılan mini öyküler, EK-6’te verilmiştir. D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı derslerden görüntüler, EK-7’de sunulmuştur.

7. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada karma yöntem kullanıldığından araştırmanın birinci sorusu nicel veri analizi, ikinci sorusu ise nitel veri analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Nicel veriler, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları öntest-sontest puanlarıdır. Nicel verileri yorumlamak için bir istatistik paket programından yararlanılmıştır. Üç seçenekli “Kelime Edinim Testi”ne öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğru ise 1, yanlış ise 0 olarak kodlanmıştır. Ayrıca, yanıtı bırakılan soruların yanıtları da 0 olarak belirtilmiştir. Bir öğrencinin bu testten alabileceği en yüksek puan, 27’dir. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin alt problemlerde verilerin çözümlenmesi için betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, çıkarımsal istatistiklerden bağımlı ve bağımsız örneklem *t* testleri kullanılmıştır. *T* testinin normallik varsayımları, Shapiro-Wilk testinin sonuçları, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve histogramlar incelenerek kontrol edilmiştir. Deney grubundaki 26 öğrencinin altısı, kontrol grubundaki 23 öğrencinin ise beşi ön-testin ve/veya son-testin uygulandığı gün devamsızlık yaptıklarından bu öğrencilere ilişkin veriler analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla deney grubundaki 20, kontrol grubundaki 18 öğrenciye ait veriler çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinden önce normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları hem ön-test hem de son-test puanlarına ait çarpıklık (sırasıyla 0.85 ve 0.33) ve basıklık (sırasıyla 1.15 ve -1.02 katsayıları incelenmiş, çarpıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında olduğu, basıklık katsayılarının ise -10 ile +10 arasında olduğu (Kline, 2016) görülmüştür. Verilerin normal dağıldığı varsayıp parametrik testlerle analize devam edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin deney grubundaki 20, kontrol grubundaki 18 öğrencinin günlükleri, uygulamanın ardından betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin günlükleri dikkatlice okunmuş, taranmış ve daha önceden belirlenmiş “TFT-Ö yöntemine ilişkin olumlu görüşler”, “TFT-Ö yöntemine ilişkin olumsuz görüşler”, “D-Ç yöntemine ilişkin olumlu görüşler” ile “D-Ç yöntemine ilişkin olumsuz görüşler” temalarına uygun kodlar belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerin tutarlığını sağlamak için öğrenci günlükleri, araştırmacı ve nitel araştırma deneyimi olan bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanarak karşılaştırılmıştır (LeCompte & Goetz, 1982). Eş kodlayıcılar arasındaki görüş birliği yüzdesinin TFT-Ö yöntemi için %84.4, D-Ç yöntemi (geleneksel yöntem) için %86.8 olarak hesaplanmış olması, tutarlığın sağlandığını göstermektedir (Miles & Huberman,

1994). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında araştırma için belirlenen deney grubunda, TFT-Ö yöntemini uygulayan araştırmacı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İngilizce derslerini işlemek üzere görevlendirildiğinden öğrenciler ile uzun süreli etkileşime sahiptir (Creswell, 2007). Bu yüzden, öğrencilerin günlüklerine yansıttıkları duygu ve düşüncelerin gerçeği temsil ettiği düşünülebilir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

1. NİCEL BULGULAR

1.1. TFT-Ö YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME EDİNİMİNE ETKİSİ

1.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Deney	20	11.50	3.22	0.72
Kontrol	18	11.33	4.49	1.06

$p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=11.50$, $SS=3.22$) kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=11.33$, $SS=4.49$) yüksek olduğu görülmektedir. Levene testi sonucu ($p > .05$) varyansların eşit olduğu anlaşıldığından, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t(36)=0.13$, $p > .05$]. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime edinimi açısından homojen gruplar olduğu söylenebilir.

1.1.2. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları

Deney grubundaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bağımlı örneklem *t* testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Ön-test	20	11.50	3.22	0.72
Son-test	20	15.20	6.37	1.42

$p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$ =11.50, SS =3.22) son-test puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$ =15.20, SS =6.37) düşük olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t(19)=-3.42$, $p<.05$]. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime ediniminde TFT-Ö yönteminin etkili olduğu söylenebilir.

1.1.3. Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Ön-test	18	11.33	4.49	1.06
Son-test	18	15.72	6.19	1.46

$p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$ =11.33, SS =4.49) son-test puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$ =15.72, SS =6.19) düşük olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t(17)=-4.26$, $p<.05$]. Bu bulguya göre kontrol grubundaki öğrencilerin “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime ediniminde D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) etkili olduğu söylenebilir.

1.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	SH
Deney	20	15.20	6.37	1.42
Kontrol	18	15.72	6.19	1.46

$p>.05$

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=15.20$, $SS=6.37$) kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=15.72$, $SS=6.19$) düşük olduğu görülmektedir. Levene testi sonucu ($p>.05$) varyansların eşit olduğu anlaşıldığından, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t(36)=-0.26$, $p>.05$]. Bu bulguya göre deney grubunda uygulanan TFT-Ö yönteminin kontrol grubunda uygulanan D-Ç yönteminden (geleneksel yöntem) “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime edinimi açısından daha etkili / etkisiz bir yöntem olmadığı söylenebilir.

2. NİTEL BULGULAR

2.1. ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TFT-Ö YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

TFT-Ö yöntemine ilişkin üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri her hafta işlenen dersin sonunda öğrenci günlükleri aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin günlükleri, TFT-Ö yönteminin uygulanmasının ardından betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin günlükleri dikkatlice okunmuş, taranmış ve daha önceden belirlenmiş “TFT-Ö yöntemine ilişkin olumlu görüşler” ile “TFT-Ö yöntemine ilişkin olumsuz görüşler” temalarına uygun kodlar belirlenmiştir. Katılımcıların gizliliği, her öğrenciye bir takma isim verilerek sağlanmıştır.

2.1.1. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin TFT-Ö Yöntemine İlişkin Olumlu Görüşleri

TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, derste sıkılmadıklarını, çok eğlendiklerini ve yeni kelimeler öğrendiklerini, mini öyküyü canlandırdıklarını, mutlu olduklarını, derste öğrendikleri kelimelerin hareketlerini yaptıklarını, kelimelerin İngilizcelerini öğrendiklerini, gruplarla yarışma yaptıklarını ve günlük yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin günlüklerine genellikle derste öğrendikleri İngilizce kelimelerin İngilizcesini ve Türkçesini not ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, araştırmacının ikinci dersin başında tahtaya resimler astığını, derste öykü okuduğunu ve bazı öğrenciler okudukları öyküyü arkadaşlarıyla canlandırdıklarını belirtmişlerdir. Yine öğrenciler günlüklerinde derste okunan mini öykünün kahramanlarından ve içeriğinden de bahsetmiştir. Öğrencilerin birçoğu derste yapılan etkinlikleri sevdiklerinden, oyunlar oynadıklarından ve yapılan etkinlikleri anladıklarından bahsetmiştir. Etkinlikler esnasında mini öykü canlandırılırken arkadaşlarının rol aldıklarından bahseden birçok öğrenci bulunmaktadır. Birkaç öğrenci öğrenilen kelimelerin hareketlerini önce sınıfça sonra ise grup hâlinde yaptıklarından da bahsetmiştir. Son olarak, dersin başında araştırmacının kelime tekrarı yaptığından, hareketleri baştan yaptıklarından, kelimelerin önce sıra sıra sonra da karışık olarak sınıfa sorulduğundan bahseden öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini günlüklerine aşağıdaki gibi yansıtmışlardır:

“Bu hafta yeni kelimeler öğrendik ve oyun oynadık masal okuduk ve masalı canlandırdık ve resim yapıştırdık tahtaya çıktık masalı canlandırdık” (TFT-Ö grubu, Azra, 1. hafta)

“Bugün hava durumunu gördük ve arkadaşlarımızla çok elendik ve hepimiz çok mutluyduk.” (TFT-Ö grubu, Berra, 1. hafta)

“İngilizcede sayılar öğrendik, oyun oynadık ve çok eylendik. Oyunlar oyrendik. Hareketler yaptık. Bulutun, güneşin, havalardaki kelimelerin ve insanların İngilizcesini öğrendik. Herşeyin İngilizcesini öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Barış, 1. hafta)

“Bu hafta yeni kelimeler öğrendik. Oyun oynadık, masal okuduk, masalı canlandırdık ve resim yapıştırdık. Tahtaya çıktık masalı canlandırdık.” (TFT-Ö grubu, Başak, 1. hafta)

“Bugün öğretmenimiz bize oyun oynattı, bütün gün tahtaya İngilizce yazdı. Bende çok beyendim.” (TFT-Ö grubu, Ceyda, 1. hafta)

“Bugün hava durumunu ezberledik, öğrendik ve çok eğlendim. Sonra yarışma yaptık. Çok eğlendim. Hikâye canlandırdık, öğretmenimiz bize okudu sonra canladırđık ve bunda hepsinden daha çok eğlendim. O kadar eğlenceli oldu ki anlatamam. Öğrendiğimiz kelimeler şunlardır. Rain: yağmurlu, hold your umbrella: şemsiye tutmak, go to rainforest: yağmur ormanına gitmek, walk: yürümek, go to home: eve gitmek, put on your raincoat: yağmurluk giymek” (TFT-Ö grubu, Damla, 1. hafta)

“Yeni kelimeler hava durumunu ezberledik, hepsini güzelce anladık ve hareketlerin, öğrendik. Oyun oynadık ve gruplarda yarışma yaptık. Bir hikâye oluşturdık ve bunu yazmaya başladık ve yazdık.” (TFT-Ö grubu, Cem, 1. hafta)

“Bugün çok iyi geçti ve ben çok eğlendim. Çok güzel şeyler öğrendik. Aktiviteler çok güzeldi ve çok güzel eğlendim ve çok güzel şey öğrendik. Çok güzel konular öğrendik ve bugün de çok eğlendik. Bugün rain yağmurlu kelimeyi öğrendik ve çok iyi şeyler öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Buğra, 1. hafta)

“Bugün hava durumunu öğrendik. Oyun oynadık ve çok eğlendik. Ben tahtaya çıktım. Herşey öğrendik. Oyunların hepsini öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Enise, 1. hafta)

“Bugün oyun oynadık ve eğlendim. Beraber hikâyeler yazdık, aktiviteler yaptık ve hareketlerini yaptık. Evimize gitmeyi, şemsiye tutmayı,

yürümeyi ve yağmurluk giymeyi öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Furkan, 1. hafta)

“Oyun oynadık ve çok eğlenceli oldu. Ben hiç sıkılmadım. Öğrendiklerimi söylemek istiyorum. Yağmur, şemsiye tutmak, yağmurlu ormana gitmek, yürümek, eve gitmek, yağmurluk giymek, voleybol oynamak öğrendik.” (TFT-Ö grubu, İpek, 1. hafta)

“Oyun oynadık, yazı yazdık ve çok eğlendik. Rain: yağmurlu, hold your umbrella: şemsiye tutmak” (TFT-Ö grubu, Harun, 1. hafta)

“Bugün önce biraz İngilizce kelime öğrendik ve çok eğlendim. Önce Azra arkadaşımız bize tahtada kelimelerin hareketlerini yaptı. Sonra da öğretmenimiz bize İngilizce yazılı hikâye okudu ve biz de hikâyeyle ilgili hareketler yaptık.” (TFT-Ö grubu, Damla, 2. hafta)

“Bugün çok eğlendim. Karlı havaları öğrendik. Kelimeler biraz komikti. İlk derste öğretmenimiz bize ikinci haftanın kâğıtlarını verdi sonra sıra sıra öğretmen bize sordu hemde yarış yaptık. İkinci derste öğretmenimiz bize hareketleri gösterdi. Sonra kâğıtları asmış ve hikâyeye yazmaya başladık. Hikâyede iki arkadaş çok iyi geçiniyorlar, sonra kutupa gidiyorlar, kardan adam yapıyorlar sonra ayı üşümeye başlamış sonrasında kardan adam yapmaya başlamışlar. Sonra öğretmen hikâyeyi iyice okudu ve ders bitti.” (TFT-Ö grubu, Cem, 2. hafta)

“Bu hafta yeni kelimeler öğrendik ve kelimeleri öğrendikten sonra oyun oynadık ve penguen dansını yaptık. Daha da çok kelime, hikâyeye, resim vardı. Hikâyeyi canlandırdık ve hepsini çok sevdim.” (TFT-Ö grubu, Başak, 2. hafta)

“Hareketler öğrendik ve oyun oynadık. Buzlar ülkesi gittik ve çok eğlendik. Hayvanları tanıdık ve resimlerini öğrendik. Çok sevdim.” (TFT-Ö grubu, Barış, 2. hafta)

“Çok sevindik, eylendik, oyun oynadık ve öğrendik. Öğretmenimizle penguen, kardan adam yaptık ve kartopu oynadık. Soğuk su içtik. Kutup bölgesine gittik, üşüdük, kaplan olduk.” (TFT-Ö grubu, Enise, 2. hafta)

“Hikâyemizi canlandırdık. Ben ayı oldum. Gizem de kaplan oldu. Ensar kardanadam oldu. Sonra bir sürü kişi penguen oldular. Hikâyemiz çok güzel oldu. Ben hikâyeyi anlatmak istiyorum. Ayı ben olduğum için kutuplarda oldum. Sonra orada üşüdüm. Orada kar yağmaya başladı. Benim en iyi arkadaşım olan kaplan kar yağmasından çok hoşlandı. Sonra kaplan bana kardan adam yapalım dedi. Ben de tamam dedim.” (TFT-Ö grubu, İpek, 2. hafta)

“Bugün çok iyi geçti, çok eğlendim ve çok başarılı olduk. Arkadaşlarımla da çok eğlendik ve oyun oynadık. Yeni kelimeler öğrendik: winnie, the tiger, the pole. Öğretmenimle de çok eğlendik ve kelimeler öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Buğra, 2. hafta)

“Bugün birçok kelime öğrendik, bir masal kurduk ve çok eğlenceliydi. Masalda öğrendiklerimizin hareketlerini yaptık. Bu masalı canlandırdık. Bir kardan adam oldu. Winnie ve Tiger oldu. Kardan adam canlanıp hareket edip durdu. Canlandırırken start snowing, feel cold, build a snowman, play snowball, go to the pole, be penguins, be in a freezing water'in ne olduğunu öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Azra, 2. hafta)

“Biz 2. hafta şunları yaptık. Yeni kelimeler öğrendik ve hareketler yaptık. Ben herşeyi anladım. İşte şu yeni kelimeler de: kardan adam yapmak, kutuba gitmek, kar yağması, soğuk su, buz, üşümek. Bir de hikâyeye anlattık ve bir oyun oynadık.” (TFT-Ö grubu, Nihal, 2. hafta)

“Eylendim.” (TFT-Ö grubu, Ensar, 2. hafta)

“Karın yağması, kardan adam yapmayı, kartopu oynamayı ve soğuk su içmeyi öğrendik. Üşümelerin hareketlerini öğrendik. Hareket yapıp eylendik. Arkadaşlarla oyun oynadık.”(TFT-Ö grubu, Furkan, 2. hafta)

“Biz bugün güzel şeyler öğrendik. İngilizce öğretmenimiz tahtaya bunları yazdı: snowman, Winnie, start snowing, build a snowman, be a freezing water, tiger, the pole, be penguins, go”(TFT-Ö grubu, Ceyda, 2. hafta)

“Bugün oyun oynadık ve çok eğlendik. Penguen olduk. Arkadaşlarım ve ben çok eğlendik ve çok mutluyduk. Bugün 3 arkadaşımız Taygır (aslan) oldu.”(TFT-Ö grubu, Berra, 2. hafta)

“Bugün oyun oynadık ve güzeldi. Oyunda üç kişi tahtaya çıktı. Her sıradan bir kişi seçtik. Toplamda üç kişi seçtik.” (TFT-Ö grubu, Zuhal, 2. hafta)

“Bugün oyun oynadık. Kartopu oynadık ve çok eğlendik. Bu oyunu çok sevdim ve eğlendim.”(TFT-Ö grubu, Harun, 2. hafta)

“Bugün çok eğlendim. Önce öğretmenim tahtaya hikâyemizin resimlerini yaptırdı. Sonra bütün sınıf kelimeleri öğrendik ve ardından sınıfça bu kelimelerin hareketlerini yaptık. Sonra grupça ve gönüllü arkadaşlarla kelimelerin hareketlerini yaptık ve hikâyemize başladık. Hikâyemiz şuydu. Bu 3 arkadaş çok iyi ve çok iyimserdir. Birbirlerini seven 3 en iyi arkadaşlardır.”(TFT-Ö grubu, Damla, 3. hafta)

“İlk derste çok eğlendim. Kelimeler yazdık ve öğrendik sonra gruplara puan verdik ve yarışma yaptık hatta hareketlerini öğrendik sonra zil çaldı ve dışarı çıktık. Geri geldiğimizde çok güzel kâğıtlar yapıştırılmıştı.

Hikâyeyi yaptık. Hikâyeyi canlandırırken çok ama çok şeyler oldu hatta ben de gerçek kitap okudum. Kahramanların ismini sayıyorum: sünger bob, tavşan ve fare”(TFT-Ö grubu, Cem, 3. hafta)

“Çok eğlendik ve çok güzeldi. Kelimeler öğrendik. Guruplar halinde yarıştık. Hareketler öğrendik. Bugün çok şeyler öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Barış, 3. hafta)

“Biz bugün kelimeler öğrendik. Öğretmen bütün sınıfa yaptırdı. Ben de bunun için mutlu oldum. Öğretmen teker teker yaptıttırdı. Tahtadakileri yazıyorum.

Go to the sea: denize girmek

Swim: yüzmek

Be sunny: Güneşli

Feel hot: sıcak hissetmek

Eat a sandwich: sandviç yemek

Read a book: kitap okumak

Play the piano: piyano çalmak

İşte bütün gün bunlarla yaptık bende bunları çok beyendim.” (TFT-Ö grubu, Ceyda, 3. hafta)

“Bugün yeni şeyler öğrendik. Mesela denize gitmek, yüzmek, güneşli, sıcak hissetmek, sandviç yemek, kitap okumak, piyano çalmak gibi birçok şey öğrendik. Sıralarımızda bunları karışık şekilde yaptık sonra guruplara ayrıldık birinciler seçildi. Miki Maus, Sünger Bop ve tavşan olarak canlandırdık. Bunu yaparken yine gruplara ayrıldık.” (TFT-Ö grubu, Azra, 3. hafta)

“İngilizcede sünger bobu öğrendik. Bales bani (Bugs Bunny) öğrendik niki maus (Mickey Mouse) öğrendik ama derste çok eğlendim. Ben miki oldum. Birinci derste yeni kelimeler öğrendik.”(TFT-Ö grubu, Zuhale, 3. hafta)

“Öğretmenimlede çok eğlendim ve çok iyi kelimeler öğrendik. Film kahramanlarımızı da çok iyi öğrendik.”(TFT-Ö grubu, Buğra, 3. hafta)

“Bu hafta kelimeler öğrendik, kelimeleri canlandırdık ve hikâye okuduk. Spani Bob (sponge bob) ve baks mani (bugs bunny) vardı. Arkadaşlarımdan üç kişi çıkardık. Spani bob (Sponge Bob) 1 tanesi, 1 tanesi de miki mor (Mickey Mouse) öbürü de bakmani (Bugs Bunny) oldu ve hikâye de çok güzel oldu. Sonra öğretmenimiz bize birtane boş kâğıt verdi sonra ona bugün yaptımız şeyleri yazdık ve bu haftayı da bitirdik.” (TFT-Ö grubu, Başak, 3. hafta)

“Denize gitmek, yüzmek, güneşli olduğunu, sıcak hissetmek, kitap okumak ve piyano çalmayı öğrendik. Ben bugün çok elendim. Ben arkadaşlarım çok elendi. Hareket yaptık. Sıra sıra yarıştık.”(TFT-Ö grubu, Furkan, 3. hafta)

“Biz bugün piyano çalmayı, denize gitmeyi, yüzmeyi, güneşli ve sıcak hissetmeyi, kitap okumayı öğrendik. İngilizce yeni kelimeleri öğrendik. Ben bu kelimelerden en çok şu kelimeyi sevdim. Piyano çalmayı öğrendik ve o kelimeyi çok sevdim. Piyano çalmak ve sondöviç kelimesini sevdik ve çok eylendik. Oyunlar oynadık, kelime yazdık ve hikâye okuyup hikâyeyi canlandırdık. Ben çok eylendim ve sevdim. Ben çok güzel bir ders geçirdim ve tahtaya çıkıp yarış yaptık.” (TFT-Ö grubu, Nihal, 3. hafta)

“Bugün çok eylendik ve oyun oynadık. Ben oyun oynarken birinci oldum. Sünger bop, Miki, baks bani oldular. Yüzdük, denize gittik çok ama çok sıcaklık hissettik, sandviç yedik, kitap okuduk, piyano çaldık, hepsini yaptık.” (TFT-Ö grubu, Enise, 3. hafta)

“Öğretmenimiz bize güneşli havadan bahsetti ve bir sürü şeyler öğretti. Biz hikâyeyi canlandırdık. Ben Miki oldum, Nisa Süngerbob oldu ve Sıla

baksani (bugs bunny) oldu. Çok eğlendik ve çok güzel oldu. Ben yarışmada kazandım. Bazı kişiler de yarışmada kazandı.” (TFT-Ö grubu, İpek, 3. hafta)

“Bugün çok güzel etkinlikler öğrendik. Mesela parka gitmeyi öğrendik. Parka gitmenin İngilizcesi “go to park”. Hikâye okuduk ve canlandık. Hayvanlar vardı. Tom ve Jerry vardı.” (TFT-Ö grubu, Başak, 4. hafta)

“Oyun oynadık. Çok ama çok eğlendik. Çöle gitmek, parka gitmek, ıslatmak, bulutlu, koşmak, rüzgârlı, go to park, go to desert, be cloudy, run, be windy” (TFT-Ö grubu, Harun, 4. hafta)

“Bugün biz yeni kelimeler öğrendik hepside çok güzeldi. Ben hepsini çok sevdim. Bütün ders buna çalıştık. Çok eğlenceliydi. Bütün arkadaşlarım çok beğendi. Şimdi size de yazacağım. Go to park: Parka gitmek, go to desert: çöle gitmek, make stg wet: ıslatmak, be cloudy: bulutlu, run: koşmak, be windy: rüzgârlı, işte bunları yazdık.” (TFT-Ö grubu, Ceyda, 4. hafta)

“Bugün her zaman olduğu gibi yeni şeyler öğrendik. Herkesin sevdiği Tom ve Jerry’ye ilgiliydi. Hikâyemizi tahtaya yapıştırdık. Öğrendiğimiz şeyleri yeniden tekrarladık. Bunları ayağa kalkarak yaptık. Sonra öğretmenimiz göstermeden yaptık ardından oturduğumuz yerde yaptık. Bunları da canlandırdık. Öğrendiğimiz şeyler:

Go to park: Parka gitmek

Go to desert: Çöle gitmek

Make stg wet: Islatmak

Be cloudy: Bulutlu

Run: Koşmak

Be windy: Rüzgarlı Ne demek bunları öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Azra, 4. hafta)

“Bugün çok elendik. Arkadaşlarım ben çok mutlu olduk. Hepimiz çok mutluduk”(TFT-Ö grubu, Berra, 4. hafta)

“Öğretmenim çok bu gün eğlendik. Oyun oynadık. Bugün çok güzel oldu.” (TFT-Ö grubu, Ekrem, 4. hafta)

“Bugün İngilizce öğrendik. Dersi sevdim. Derste İngilizce kelime gördük. Kelimeleri size söylüyecem. Derste go to park: Parka gitmek öğrendik go to desert çöle gitmek sonra make stg wet: Islatmak öğrendik sonra Be cloudy: Bulutlu öğrendik.”(TFT-Ö grubu, Zuhal, 4. hafta)

“Bugün biz çok eylendik. Öğretmenimiz kâğıtları dağıttı. Sonra bir sonraki hafta sınav yapacağımızı söyledi. Sonrasında birinci haftanın kelimelerini tekrarladık. Hareketlerini baştan yaptık. Sonra bugünkü kelimeleri öğrendik sonra hareketleri öğrendik. Hem eğlendik. Sonra zil çaldı dışarı çıkıktık. Geldiğimizde öğretmenimiz öğreneceğimiz hikâyenin kâğıtlarını asmış sonra derse başladık. Hikâyeyi okumaya başladı. Öğretmenimiz bitirdiğinde hikâyeyi baştan başladık kelimelerle de ilgiliydi. Kelimeleri öğretmenim öncesinde sıra sıra öğrendik. Sonra karışık karışık sordu. Sonra bir grup bir grup ayağa kalktık. Sonra en iyileri seçtik ve bu kâğıdı yazmaya başladık sonrada bitirdim.” (TFT-Ö grubu, Cem, 4. hafta)

“Biz bugün çok güzel şeyler yaptık söyle yarış yaptık eğlendik. Sadece bunla kalmadık. Eğlenceli İngilizce kelimeler öğrendik. Bu kelimeler de yağmur, bulut park çöle gitmek daha çok şey. Bugün daha eğlenceliydi ve çok eğlendik. İngilizce çok güzel bişey. Tom ve Jerry nin hikâyesini okuduk. Hikâye çok eğlenceliydi mesela Tom ve Jerry biyere gidiyorlardı oda çöle gidiyorlardı. Ben çok beyendim.” (TFT-Ö grubu, Nihal, 4. hafta)

“Herşey güzeldi. Çok hareketler yaptık.” (TFT-Ö grubu, Barış, 4. hafta)

“Ben bugün çok eğlendim. Çöle gitmek, rüzgâr, ıslanmak, bulut, koşmak ve parkta koşmayı öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Furkan, 4. hafta)

“Bugün çok eğlendim. Eğlenceli bir gündü. Önce öğretmenimizle birlikte yeni kelimeler öğrendik. Sonra tüm sınıf birlikte biraz çalıştık. Sonra işte öğrendiğimiz kelimeler şunlar: Parka gitmek, çöle gitmek, ıslatmak, bulutlu, koşmak, rüzgârlı. İşte bunları öğrendik. Sonra biraz çalıştık. Sonra grup grup çalıştık. Sonra hikâye okudu öğretmenimiz. Sonra canlandırdık. Hepsi çok güzeldi ve eğlenceliydi. Hikâyemizdeki kahramanlar şunlar (Tom ve Jerry) Hikâyemizde şunlar vardı. Koşuyorduk, eve gidiyorduk.” (TFT-Ö grubu, Damla, 4. hafta)

“Bugün yine çok mutluyum. Bir dahaki haftada sınavımız olacak. Bugünde hava durumunu işliyoruz. Bugün hikâyede ben Jerry oldum. Eflin Tom oldu. Sonra canlandırdık. Çok eğlenceliydi.” (TFT-Ö grubu, İpek, 4. hafta)

“Bugün derslerle de çok eğleniyorum.” (TFT-Ö grubu, Buğra, 4. hafta)

“Bugün çok güzel etkinlikler öğrendik.” (TFT-Ö grubu, Başak, 4. hafta)

2.1.2. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin TFT-Ö Yöntemine İlişkin Olumsuz Görüşleri

TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubundaki çok az sayıdaki öğrenci derste sıkıldığını dile getirmiştir. Bir öğrenci hareketleri öğrenirken başka bir öğrenci ise gruplara ayrılarak yaptıkları etkinliklerden sıkıldığını dile getirmiştir. TFT-Ö yönteminin uygulanmasına yönelik ikinci haftada öğrenciler herhangi bir olumsuz duygu ya da düşünce belirtmemişlerdir. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini günlüklerine aşağıdaki gibi yansıtmışlardır:

“Hareketlerini öğrenirken sıkıldım ve haksızlık dedim.” (TFT-Ö grubu, Gizem, 1. hafta)

“Sıkıldım.” (TFT-Ö grubu, Ekrem, 1. hafta)

“Gruplara ayrıldık. Pek eğlenmedim ama olsun.” (TFT-Ö grubu, Azra, 3. hafta)

“Diğer derste biraz sıkıldım. Öbür derste de sıkıldım.” (TFT-Ö grubu, Gizem, 4. hafta)

2.2. ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN D-Ç YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

D-Ç yöntemine (geleneksel yöntem) ilişkin üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri her hafta işlenen dersin sonunda öğrenci günlükleri aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin günlükleri, D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulanmasının ardından betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin günlükleri dikkatlice okunmuş, taranmış ve daha önceden belirlenmiş “D-Ç yöntemine ilişkin olumlu görüşler” ile “D-Ç yöntemine ilişkin olumsuz görüşler” temalarına uygun kodlar belirlenmiştir. Katılımcıların gizliliği, her öğrenciye bir takma isim verilerek sağlanmıştır.

2.2.1. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin D-Ç Yöntemine İlişkin Olumlu Görüşleri

D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler, dersi sevdiklerini ve beğendiklerini ifade etmişlerdir. Şimdiki zamanı, hava durumunu, hava durumu hakkındaki İngilizce kelimeleri öğrendiklerinden, derste eğlendiklerinden, öğrendikleri konuların hoşlarına gittiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrenciler ise günlüklerinde ders esnasında öğretmen tarafından okunan öykünün kahramanlarından ve olay akışından söz etmişlerdir. Birçok öğrenci o hafta öğrenilen yedi farklı kelimeyi de günlüklerine yazmıştır. Bunun yanı sıra her hafta işlenen dilbilgisi konularından ve yapılan etkinliklerden de bahseden öğrenciler bulunmaktadır. Örneğin, İngilizcedeki eş-zıt anlamlı kelimelerden, boşluk doldurma etkinliklerinden, farklı şehirlerde hava durumunu sormayı öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Bir öğrenci ise İngilizce dersini anladığından ve dersi sevmeye başladığından bahsetmiştir. Öykü hakkındaki soruları cevapladıklarını paylaşan birkaç öğrenci bulunmaktadır. Son olarak birkaç öğrenci de bir önceki hafta

öğrenilen kelimelerin ders esnasında tekrar edildiğinden bahsetmiştir. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini günlüklerine aşağıdaki gibi yansıtmışlardır:

“Sevindim ve gördüklerim de yağmurluk, yürümek, yağmur, yağmur ormanı, şemsiye ve dersi beğendim. Ders güzeldi. Dersi sevdim.” (D-Ç grubu, Barbaros, 1. hafta)

“Bugün hava durumunu öğrendik. Ben hava durumunu çok beğendim ve çok sevdim. Şimdiki zamanı çok sevdim ve öğrendim. Walking yürümekti ve ben dersi anlamıştım. Raincoat yağmurluktu ve hepsini beğendim.” (D-Ç grubu, Ecrin, 1. hafta)

“Eylendim.” (D-Ç grubu, Murat, 1. hafta)

“Bugünkü dersimizde hava durumuyla ilgili birçok şey öğrendik.” (D-Ç grubu, Hadise, 1. hafta)

“Bu dersi çok sevdim. İngilizce sorular çok güzeldi. Hava durumunu ve İngilizceyi öğrendik.” (D-Ç grubu, Rana, 1. hafta)

“Rainy: yağmurlu, umbrella: şemsiye, rainforest: yağmur ormanı, walking: yürümek, home: ev, raincoat: yağmurluk, play volleyball: voleybol oynamak. İşte biz bunları öğrendik. Biz bugün hava durumunu öğrendik. Ben bunları çok sevdim. Mesela şemsiyenin İngilizcesini öğrendik. Yağmurluk ve yağmuru da öğrendik.” (D-Ç grubu, Edanur, 1. hafta)

“Dersimizi çok sevdim.” (D-Ç grubu, Sila, 1. hafta)

“Ben bu konuyu çok sevdim ve çok güzeldi. Çok mutlu oldum ve içinde hava durumunu öğrendim. İngilizce 7 kelime öğrendik bugün.” (D-Ç grubu, Ela, 1. hafta)

“Rain yağmur öğrendik. Bugün hava durumunu öğrendik ve hava durumunu çok sevdim. Ders çok harika ve eğlenceliydi. Biz yamurun, yamurluk, şemsiyeyi, yamur ormanı, yürümek evin İngilizcelerini öğrendik.” (D-Ç grubu, Dila, 1. hafta)

“Bugün İngilizce dersinde konu benim hoşuma gitti. Aslında her konu ve tahtadakilerin hepsi hoşuma gitti. İkinci derste çok iyi oldum ve hepsini çok iyi anladım.” (D-Ç grubu, Ceren, 1. hafta)

“Hava durumu konusunda rainy, raincoat, umbrella, rainforest, play volleyball, home bunları işledik. Hava durumuyla ilgili bir hikâye vardı. Adları Isabella, Ingrid ve Cindydi. Güzel geçti.” (D-Ç grubu, Ravzanur, 1. hafta)

“Bugün öğretmenimizin anlattıkları çok güzeldi. Bugün hava durumunu işledik. Öğretmenimiz bizi eğlendirdi ve çok mutluyum. Öğretmenim bugün İngilizce ders anlattı.” (D-Ç grubu, Ezgi, 1. hafta)

“Ders çok eğlenceli ve aksiyonluydu. Ders çok güzeldi. Anladıklarım home ev demek olduğunu öğrendim ve raincoat – yağmurluk ve walking – yürümek demektir.” (D-Ç grubu, Burak, 1. hafta)

“Bugün öğretmenimiz çok güzel İngilizce cümleler öğretti. Yağmurun İngilizcesini anlattı ve o dersi çok sevdim. Bugünkü derste çok eğlendim. Öğretmenimiz hava durumundan çok şey öğretti ve nasıl konuştuklarını anlattı. Arkadaşlarımızla derste İngilizce konuştuk.” (D-Ç grubu, Emirhan, 1. hafta)

“Biz bugün çok eğlendik ve çok kolay şeyler ezberledik. İngilizce öğretmenim bize çok güzel sorular sordu. Snowy: karlı demek, cold: soğuk- üşütmek, snowman: kardanadam” (D-Ç grubu, Sümeyye, 2. hafta)

“Bugün çok eylendim. Yedi kelime öğrendik. Zıt anlamlı eş anlamlı olan kelimeleri öğrendik. İngilizce- Türkçe kelimeler çok güzeldi. Tabi yedi kelime demişken yani şunları öğrendik: Karlı, soğuk-üşümek, kardanadam, kartopu oynamak, kutup bölgesi, penguenler, dondurucu soğuk, İşte biz bunları öğrendik. I—am, she/he/it---are, we/you/they---are”(D-Ç grubu, Rana, 2. hafta)

“Ben bugün dersimizi çok beğendim. Biz bugün 1) snowy: karlı, 2) cold: soğuk/ üşümek, 3) snowman: kardan adam, 4) play snowball: kartopu oynamak, 5) the pole: kutup bölgesi, 6) penguins: penguenler, 7) freezing: dondurucu soğuk biz bunları öğrendik. Öğretmenim ben dersimi çok severim.” (D-Ç grubu, Edanur, 2. hafta)

“Öğretmen herşeyi öğretti ve çok eğlendik. Snowy: karlı, cold: soğuk, snowman: kardan adam, the pole: kutup bölgesi bunları öğrendik. Derste çok eğlendim ve ders çok güzeldi. Bunlardan 1 hafta sonrasında sınav olacağız. Bugün derste yeni şeyler öğrendik.” (D-Ç grubu, Emirhan, 2. hafta)

“Bugün 7x2=14 kelime öğrendik. Bugün çok mutluyum ve çok heyecanlıyım. Bugün ders işledik. Bugün derste işlediğimiz 1) snowy: karlı, cold: soğuk, üşümek, snowman: kardan adam, play snowball: kartopu oynamak, the pole: kutup bölgesi, penguins: penguenler, freezing: dondurucu soğuk işte bunları öğrendik.” (D-Ç grubu, Ezgi, 2. hafta)

“Bugün çok eylendim.” (D-Ç grubu, Ela, 2. hafta)

“2. haftanın kelimelerini çok beğendim. En çok beğendiğim kelime freezing ismini çok beğendim. Boşluk doldurmayı çok sevdim.”(D-Ç grubu, Ravzanur, 2. hafta)

“Dersi sevdim ve çok eğlenceliydi.” (D-Ç grubu, Murat, 2. hafta)

“Ders çok eğlenceliydi. Penguins=penguen, the pole= kutup bölgesi, cold=soğuk-üşümek, freezing=dondurucu-soğuk, play snowman=kardanadam, snowy=karlıydı. Zıt anlamlı kelimeler cold (soğuk)– hot (sıcak), freezing – boiling” (D-Ç grubu, Burak, 2. hafta)

“1) Snowy: karlı, 2) cold: soğuk – üşümek, 3) the pole: kutup bölgesi, 4) snowman: kardan adam, 5) play snowball: kartopu oynamak, 6) penguins: pengüven, 7) freezing: dondurucu soğuktu. Bu 7 kelimeyi öğreti ve bunla 14 kelime oldu. Zıt eş anlamlı kelimelerin İngilizcelerini yazak ve çok eylendik. Aşağıya yazayım ben:

Zıt Anlamlı

Hot- cold

↓
Sıcak- soğuk

Boiling- freezing

↓
Aşırı sıcak- acayip sıcak

Eş Anlamlı

frosty- snowy

↓
karlı

chilly – cold

↓
soğuk

icy- freezing

↓
dondurucu soğuk

Bunları işledik.” (D-Ç grubu, Dila, 2. hafta)

“Bugün İngilizce dersinde play snowball kardanadam diye bir şey öğrendik. Aslında kartopu oynamayı çok seviyorum. O yüzden bu İngilizce kelime aklımda kaldı. Penguins diye bi kelime öğrendik bu kelimenin Türkçesi penguendir. Bugün öğretmenimiz bize freezing diye bir kelime öğretti oda güzel bir kelimeydi. Onu da çok beğendim.” (D-Ç grubu, Ceren, 2. hafta)

“Öğretmenimiz dersi bize 1. haftadaki gibi çok iyi anlattı. Anlattıkları snowy karlıydı, cold soğuk ve üşümekti, snowmen kardan adamdı, play snowball kartopu oynamaktı, the pole kutup bölgesiydi, penguins penguendi, freezing dondurucu soğuktu.” (D-Ç grubu, Ecrin, 2. hafta)

“Eş anlam zıt anlam aktivitesi ve boşluk doldurma aktivitesi gördüm. 3. haftanın kelimelerini öğrendim. Konya’da Ankara’da havaların nasıl olduğunu öğrendim. Öykü de güzeldi.” (D-Ç grubu, Ravzanur, 3. hafta)

“Öğretmenimle bugün klasik ders işledik ve ben iyi öğrencilerden oldum. Öğretmenim dersi çok iyi anlattı play the piyano piyano çalmaktı reading a book kitap okumaktı.” (D-Ç grubu, Ecrin, 3. hafta)

“Dersler çok eylenceliydi. Ben çok eylendim. Derslerimi de iyi anladım.”(D-Ç grubu, Ceren, 3. hafta)

“Bugün hava durumları, eş, zıt anlamlı kelimeleri ve hikâye soruları öğrendik ve hepsini çok beğendim. Ankara ve Konyada havanın nasıl olduğunu öğrendik.” (D-Ç grubu, Kerim, 3. hafta)

“Ben bugün çok eylendim. Biz bugün 7 kelime öğrendik.” (D-Ç grubu, Ela, 3. Hafta)

“Bugün çok mutluyum. Bugün ders 1) sea: deniz, 2) swimming: yüzmek, 3) sunny: güneşli, 4) hot: sıcak 5) eating a sandwich: sandviç yemek, 6) Reading a book: kitap okumak, 7) Playing the piano: piyano çalmak, Bugün çok eylenceliydi.” (D-Ç grubu, Ezgi, 3. hafta)

“3. hafta çok güzeldi. Dersim çok iyi geçti. Bugün şunları yaptık. Piyano çalmak öğrendik. Deniz, Güneşli” (D-Ç grubu, Barbaros, 3. hafta)

“Ben dersimi çok sevdim eylendim. Öğretmenim çok güzel dersler anlattı. Ben dersimden çok hoşlandım. Dersimden hiç sıkılmadım çok ama çok sevdim.” (D-Ç grubu, Edanur, 3. hafta)

“Bugün deniz, yüzmek, güneşli, sıcak, piano, sandviç yemek, kitap okumak bu kelimelerin eş anlamlılarını zıt anlamlılarını öğrendik. İngilizce soruları çok güzeldi. Çok eylendim.” (D-Ç grubu, Rana, 3. hafta)

“Derste bir sürü şey öğrendik ve çok eylendim. 3. hafta kıyat tamamladık. Öğretmenimizle 7 kelime öğrendik. Bugün çok şey öğrendik ve haftanın sonunda sınav olucuz.” (D-Ç grubu, Emirhan, 3. hafta)

“Bugün İngilizcede yedi tane kelime öğrendik ve bugün acayip çok eğlendik. Sea: Deniz bir daha yazacağım Swimming: yüzmek öğretmenimiz bizi çok eğlendirdi. İngilizceyi çok sevmeye başladım.” (D-Ç grubu, Sümeyye, 3. hafta)

“Park: yeşil park, desert: çöl, playing football: futbol oynamak, wet: ıslak, nemli, cloudy: bulutlu, running: koşmak, windy: rüzgâr, ben dersimi çok ve çok çok çok sevdim.” (D-Ç grubu, Edanur, 4. hafta)

“Bugün İngilizce dersinde park diye bir kelime öğrendik ama onun İngilizcesi de herhalde gine park. Bugün ben her ders herşeye cevap verdim. Öğretmen de bana dedi ki herşeye çalışmış dedi ve bende çok mutlu oldum ve çok ama çok sevindim. Derslerimde gerçekten başarılıyım. bugün İngilizcede eylendim. Windy rüzgârlı diye bir cümle öğrendik. Desert diye bir cümle öğrendik. Türkçesi çöl demekmiş.” (D-Ç grubu, Ceren, 4. hafta)

“1) Park: Yeşil park 2) Desert: Çöl 3) Playing football: futbol oynamak 4) Wet: nemli – ıslak 5) Cloudy: Bulutlu 6) Running: Koşmak 7) Windy: rüzgarlı Park- playing football- desert- wet- running,

1) Eric loves doing sports. He is running 5 km everyday.

2) Camels live in deserts

3) Lionel messi is playing football for FC Barcelona.

4) The weather is rain. The ground is wet.

5) My family is doing a picnic in the park

Öğretmen İngilizcenin Türkçelerini yazdı ve yaptığımız dersleri tekrarladık ve ders çok güzeldi. Boşluk doldurmaları doldurduk. Ders alanında kimse konuşmadı ve herkes öğretmen ne yazdıysa bizde onları yazdık. Ders çok eğlenceliydi.” (D-Ç grubu, Burak, 4. hafta)

“Bugün klasik ders yaptık bugün çok ama çok sevdim. Hergünkü gibi kelime öğrendik ve onlar şunlardı: 1) Park 2) Desert 3) Playing football 4) Wet: 5) Cloudy 6) Running 7) Windy” (D-Ç grubu, Rana, 4. hafta)

“Bugün çok eğlenceliydi ve benim mutluyum çok ve çok eğlendik. 1) Park: Yeşil park 2) Desert: Çöl 3) Playing football: futbol oynamak 4) Wet: Nemli- ıslak 5) Cloudy: Bulutlu 6) Running: Koşmak 7) Windy Öğretmenim kelimeleri tekrar ettirdi ve çok eğlendik ve bugün ders öğretmenimizle çok güzeldi” (D-Ç grubu, Ezgi, 4. hafta)

“Park – Yeşil Park, desert- çöl, play football- futbol oynamak, cloudy- bulut, running- koşmak, windy- rüzgâr, Sorular çözdük, eğlendik ve tenefüse çıktık. Öğretmenim çok eğlenceliydi. Öğretmenimiz 7 soru sordu biz onları bulduk ve çok eğlenceliydi. Öğretmenimiz yazı hikaye okudunuz ve sona sorulara cevaplarını bulduk” (D-Ç grubu, Dila, 4. hafta)

“Bugün İngilizce öğrendik bir tanesi park: yeşil park demek ve sorular cevapladık hikâye okuduk kahramanları öğrendik yeni aktiviteler öğrendik söyledik. Tahtaya çıkıp çözdük. Öğretmenimiz bize bir sürü İngilizce anlattı. Önümüzdeki Salı günü sınav olacağız. Öğretmenimiz güzel eğlenceli sorular sordu. Geçen haftaki sorulardan da sordu. Öğretmenimiz bugün çok eğlendik ve çok sevdik çok eğlendik.”(D-Ç grubu, Sümeyye, 4. hafta)

“Bugün son hafta 1 hafta sonra sınav var. Bugün çok şey öğrendik. Aktivite çözdük. Bugün öğretmen geçen haftaki konuları tekrar ettik.”
(D-Ç grubu, Emirhan, 4. hafta)

2.2.2. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin D-Ç Yöntemine İlişkin Olumsuz Görüşleri

D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubundaki çok az sayıda öğrenci ders esnasında sıkıldıklarından ya da dersin sıkıcı olduğundan bahsetmiştir. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini günlüklerine aşağıdaki gibi yansıtmışlardır:

“Ders biraz sıkıcıydı.” (D-Ç grubu, Murat, 1. hafta)

“Sıkıldım öğretmenim” (D-Ç grubu, Murat, 2. hafta)

“Sıkıldım.” (D-Ç grubu, Ravzanur, 3. hafta)

“Sıkıcı” (D-Ç grubu, Murat, 3. hafta)

3. ARAŞTIRMA BULGULARININ ÖZETİ

Bu araştırmanın amacı, TFT-Ö yönteminin, D-Ç yöntemi (geleneksel yöntem) ile karşılaştırıldığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime edinimine etkisini incelemektir. Bu araştırma sonucunda (1) deney grubundaki öğrencilerin “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime ediniminde TFT-Ö yönteminin etkili olduğu; (2) kontrol grubundaki öğrencilerin “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime ediniminde D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) etkili olduğu; (3) deney grubunda uygulanan TFT-Ö yönteminin kontrol grubunda uygulanan D-Ç yönteminden (geleneksel yöntem) “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime edinimi açısından daha etkili / etkisiz bir yöntem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin dört hafta süren uygulama boyunca tuttukları günlüklerin betimsel analizi sonucunda öğrenciler derste sıkılmadıklarını, çok eğlendiklerini, mutlu olduklarını, mini öyküyü canlandırdıklarını, yeni kelimeler öğrendiklerini, derste öğrendikleri kelimelerin hareketlerini grupça ve sınıfça yaptıklarını, kelimelerin İngilizcelerini öğrendiklerini,

gruplarla yarışma yaptıklarını ve günlük yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin günlüklerine genellikle derste öğrendikleri İngilizce kelimelerin İngilizcesini ve Türkçesini not ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birçoğu derste yapılan etkinlikleri sevdiklerinden, oyunlar oynadıklarından ve yapılan etkinlikleri anladıklarından bahsetmiştir. Ancak az sayıdaki öğrenci derste sıkıldığını dile getirmiştir. Bir öğrenci hareketleri öğrenirken başka bir öğrenci ise gruplara ayrılarak yaptıkları etkinliklerden sıkıldığını dile getirmiştir. D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubundaki birçok öğrenci ise günlüklerinde dersti sevdiklerini ve beğendiklerini ifade etmiştir. Şimdiki zamanı, hava durumunu, hava durumu hakkındaki İngilizce kelimeleri öğrendiklerinden, derste eğlendiklerinden, öğrendikleri konuların hoşlarına gittiğinden bahsetmişlerdir. Birçok öğrenci o hafta öğrenilen yedi farklı kelimeyi de günlüklerine yazmıştır. Bunun yanı sıra her hafta işlenen dilbilgisi konularından ve yapılan etkinliklerden de bahseden öğrenciler bulunmaktadır. Örneğin, İngilizcedeki eş-zıt anlamlı kelimelerden, boşluk doldurma etkinliklerinden, farklı şehirlerde hava durumunu sormayı öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Öyküler hakkındaki soruları cevapladıklarını paylaşan birkaç öğrenci bulunmaktadır. Ancak D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubundaki çok az sayıda öğrenci ders esnasında sıkıldıklarından ya da dersin sıkıcı olduğundan bahsetmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlenmiş, tartışılmış ve sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, TFT-Ö yönteminin, D-Ç yöntemi (geleneksel yöntem) ile karşılaştırıldığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime edinimine etkisini incelemektir. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ve karma yöntemin desenlerinden gömülü (embedded) desen tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Konya ili Kadınhanı ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören ve 20'si deney grubunda, 18'i kontrol grubunda yer alan toplam 38 üçüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmacı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca (TTKB) geliştirilen üçüncü sınıf İngilizce ders programındaki 9. ünite olan “Weather” (Hava) ünitesini deney grubunda TFT-Ö yöntemini, kontrol grubunda D-Ç yöntemini (geleneksel yöntem) kullanarak işlemiştir. Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin kelime edinimini ölçen bir kâğıt-kalem testi olan Kelime Edinim Testi ile toplanmıştır. Kelime Edinim Testi, araştırmacı tarafından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca (TTKB) geliştirilen üçüncü sınıf İngilizce ders programındaki (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) 9. ünite/tema olan “Weather” (Hava) ünitesine/temasına ait kazanımlar dikkate alınarak geliştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubunda, D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubunda dört hafta süren uygulama boyunca öğrencilerin ders hakkında duygularını ve düşüncelerini anlattıkları günlükler aracılığıyla toplanmıştır.

1. TFT-Ö VE D-Ç YÖNTEMLERİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME EDİNİMİNE ETKİSİ

Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime ediniminde TFT-Ö yöntemi etkili olmuştur. Bu bulgu

ile paralel olarak, Mohammed (2009), TFT-Ö yönteminin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin kelime hazinesini edinme ve hatırlama düzeylerini artırdığını, İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını tespit etmiştir. Nurlaili, Nurani ve Yohana (2015), TFT-Ö yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin Matematik şekillerinin İngilizcelerden oluşan kelime hazinesinin ediniminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. TFT-Ö yönteminin birinci sınıf öğrencilerine aktif ve interaktif bir öğrenme süreci de sağlayarak öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılıklarını artırdığının da altı çizilmiştir. Yine Jebeli (2012), iki hafta boyunca uyguladığı TFT-Ö yönteminin 30 yabancı dil öğrencisinin İngilizce kelime edinimine etkisini araştırmış, TFT-Ö yönteminin öğrencilerin kelime bilgisinin artmasını sağladığını bulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin TFT-Ö yönteminin farklı tekniklerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yıldız Akyüz (2018), TFT-Ö yönteminin, iletişimsel dil öğretim yöntemi ve D-Ç yöntemi ile kıyaslandığında, 4. sınıf öğrencilerinin sözel becerilerini ve dinlediklerini hatırlama yetilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Pinos Ortiz (2018), TFT-Ö yönteminin üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime edinimlerini olumlu etkilediğini bulmuştur. Üniversite öğrencileri, TFT-Ö yönteminin İngilizce kelime edinimlerini desteklediğini kuvvetle kabul ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre kontrol grubundaki öğrencilerin “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime ediniminde D-Ç yöntemi (geleneksel yöntem) etkili olmuştur. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte, TFT-Ö yönteminin öykü bağlamı içermeyen diğer geleneksel yöntemlerle kıyaslandığı bir araştırma sonucunda da dinleme, dilbilgisi ve yazma açısından anlamlı farkın geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu lehine olduğu bulunmuştur (Merinnage De Costa, 2015). Ayrıca, Beal (2011) geleneksel yöntemle maruz kalan lise öğrencilerinin TFT-Ö yöntemine maruz kalan lise öğrencilerinden daha başarılı olduklarını bulmuştur.

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kelime Edinim Testi”nden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre deney grubunda uygulanan TFT-Ö yönteminin kontrol

grubunda uygulanan D-Ç yönteminden (geleneksel yöntem) “Weather” (Hava) ünitesi/teması ile ilgili kelime edinimi açısından daha etkili / etkisiz bir yöntem olmadığı anlaşılmıştır. TFT-Ö yöntemi ile geleneksel yöntem ya da D-Ç yönteminin kelime edinimi üzerinde eşit etkiye sahip olduğunu ortayan koyan araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Varguez (2009), daha düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip TFT-Ö yönteminin uygulandığı sınıflardaki lise öğrencilerinin kelime ve cümle düzeyinde anlama, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama açısından daha yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıflardaki akranları kadar performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Her ne kadar yetişkinler, TFT-Ö yöntemini tercih etseler de Castro (2010), hem TFT-Ö yönteminin hem de D-Ç yönteminin yetişkinlerin ikinci yabancı dil olarak İngilizce kelime hazinesini öğrenmelerini eşit şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Türkiye (2011), ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime ediniminde TFT-Ö yönteminin geleneksel bir yöntem olarak bilinen tanıma dayalı kelime öğretimi yöntemi kadar etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Holleney (2012), TFT-Ö yöntemi ile geleneksel yöntemle maruz kalan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime hazinesi, dinleme, cümle çevirisi ve boşluk doldurma maddelerinden oluşan ünite testlerinde eşit düzeyde başarı gösterdiklerini saptamıştır. Roberts ve Thomas (2014), daha geleneksel öğretim yöntemlerine maruz kalan ve 1-3 yıldır İspanyolca gören lise öğrencilerinin daha önce İspanyolca deneyimi olmayan ve 35 saatlik bir eğitim boyunca TFT-Ö yöntemine maruz kalan yetişkinler ile eşit başarı gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

2. ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TFT-Ö VE D-Ç YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

TFT-Ö yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin dört hafta süren uygulama boyunca tuttıkları günlüklerin betimsel analizi sonucunda öğrenciler derste sıkılmadıklarını, çok eğlendiklerini, mutlu olduklarını, mini öyküyü canlandırdıklarını, yeni kelimeler öğrendiklerini, derste öğrendikleri kelimelerin hareketlerini grupça ve sınıfça yaptıklarını, kelimelerin İngilizcelerini öğrendiklerini, gruplarla yarışma yaptıklarını ve günlük yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin günlüklerine genellikle derste öğrendikleri İngilizce kelimelerin İngilizcesini ve

Türkçesini not ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birçoğu derste yapılan etkinlikleri sevdiklerinden, oyunlar oynadıklarından ve yapılan etkinlikleri anladıklarından bahsetmiştir. Ancak az sayıdaki öğrenci derste sıkıldığını dile getirmiştir. Bir öğrenci hareketleri öğrenirken başka bir öğrenci ise gruplara ayrılarak yaptıkları etkinliklerden sıkıldığını dile getirmiştir.

D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubundaki birçok öğrenci, günlüklerinde dersi sevdiklerini ve beğendiklerini ifade etmiştir. Şimdiki zamanı, hava durumunu, hava durumu hakkındaki İngilizce kelimeleri öğrendiklerinden, derste eğlendiklerinden, öğrendikleri konuların hoşlarına gittiğinden bahsetmişlerdir. Birçok öğrenci o hafta öğrenilen yedi farklı kelimeyi de günlüklerine yazmıştır. Bunun yanı sıra her hafta işlenen dilbilgisi konularından ve yapılan etkinliklerden de bahseden öğrenciler bulunmaktadır. Örneğin, İngilizcedeki eş-zıt anlamlı kelimelerden, boşluk doldurma etkinliklerinden, farklı şehirlerde hava durumunu sormayı öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Öyküler hakkındaki soruları cevapladıklarını paylaşan birkaç öğrenci bulunmaktadır. Ancak D-Ç yönteminin (geleneksel yöntem) uygulandığı kontrol grubundaki çok az sayıda öğrenci ders esnasında sıkıldıklarından ya da dersin sıkıcı olduğundan bahsetmiştir.

Decker (2008)'in TFT-Ö yönteminin öğrencilerin dönüşlü fiilleri birleştirme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü eylem araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin %64'ünün TFT-Ö yönteminin kullanıldığı derste, %24'ünün dilbilgisi dersinde ve %12'sinin ise her iki derste de çok eğlendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %48'i dilbilgisi dersinin, %32'si TFT-Ö yönteminin ve %20'si ise her iki dersin de öğrenmelerine eşit düzeyde yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler için her iki yöntemin de yararlı olduğu varsayılmıştır. Birçok öğrenci, dilbilgisi derslerinde fiil çekimlerini görsel olarak görmenin ve geri dönüp tekrar okuyabilecekleri notlar almanın hoşuna gittiğinden bahsetmiştir. TFT-Ö derslerindeki birçok öğrenci ise dersin katılımcı ve etkileşimli doğasını beğendiğinden bahsetmiştir. TFT-Ö yönteminin fiilleri bir bağlam içerisinde eğlenceli ve faydalı bir şekilde kullanmaya imkân verdiği ileri sürülmüştür.

Yati (2017) yapmış olduğu araştırmada ilkokul öğrencilerinin kelime hazinesini artırmada TFT-Ö yönteminin diğer yöntemlerden daha etkili olup

olmadığını ve öğrencilerin yöntemin uygulanmasına ilişkin görüşlerinin ne olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. 27 beşinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü üç aşamalı eylem araştırmasının sonuçlarına göre TFT-Ö yönteminin öğrencilerin kelime hazinesini genişletmekte etkili olduğunu ve öğrencilerin TFT-Ö yönteminin kullanımını iyi karşıladıklarını bulmuştur. Ayrıca, birinci aşamadan itibaren TFT-Ö yönteminin sınıf içi uygulamalarına, ikinci ve üçüncü aşamada TFT-Ö yöntemi kapsamında kullanılan tekniklere ilişkin öğrenci görüşlerinde sürekli, olumlu yönde bir artış gözlemlenmiştir. Öğrencilerin mutlu olması, sınıf atmosferinin eğlenceli olması ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler kullanılan materyallere de olumlu cevaplar vermişlerdir.

Türkeş (2011), 34 beşinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü, iki ay süren araştırmanın sonucunda öğrencilerin çoğunun ilk hafta dersi sevmesinde ya da sevmemesinde öğretmenin önemli bir rol oynadığı ve öğrencilerin sorulara veya öyküye değil de, öğretmenin kişiliğine dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmacı ilerleyen haftalarda bu ilginin öğretmenden derse doğru kaydığından bahsetmiştir. İlerleyen haftalarda öğretmenin kişiliğinden ziyade dersi nasıl aktardığı daha önemli hâle gelmiştir. Araştırmacı, tekrarlanan ve çok fazla sorulan soruların öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğundan ve bu durumun TFT-Ö yönteminin olumsuz yanlarından birisi olarak düşünülebileceğinden bahsetmiştir. Araştırma esnasında bazı öğrenciler geleneksel yönteme alışkın olduklarını ve o yöntem uygulandığında daha yüksek puanlar alabileceklerini günlüklerine belirtmişlerdir. Öğrenciler, TFT-Ö yöntemine alıştıkça ilerleyen haftalarda özellikle son iki haftada TFT-Ö yöntemini sevmeye başlamışlardır. Araştırmacı bu durumun öykülerden ve öğrencilerin yönteme alışmaya başlamasından kaynaklandığını varsaymıştır. Öğrencilerin son haftalarda görüşlerinin değişmesi (ders esnasında eğlenmeleri, derste işlenen konuların kolay olması ve yeni şeyler öğrenmeleri), TFT-Ö yönteminin uygulanmasından önce öğrencilerin geleneksel yönteme maruz kalmasıyla ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin bu sebeple görüşlerinin son haftalarda değiştiği varsayılmıştır.

Nuraeningsih ve Rusiana (2016), TFT-Ö yönteminin öğrencilerin kelime hazinesi edinme başarısına etkisini 20 ikinci sınıf öğrencisi ile yürüttükleri iki aşamalı eylem araştırması ile araştırmışlar, TFT-Ö yönteminin öğrencilerin kelime

hazinesinde uzmanlaşmalarına katkı sağladığı, öğrencilerin tamamının TFT-Ö yönteminin kullanıldığı İngilizce öğretim sürecinde eğlendiği ve mutlu olduğu, TFT-Ö yönteminin onlar için yeni ve heyecan verici bir tecrübe olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

D-Ç yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerini inceleyen Griffiths (2008), başarılı dil öğrenme ortamında öğrenme/öğretme yöntemlerinin ne kadar önemli olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın bulguları daha üst seviye dil öğrencilerinin öğrenme yöntemlerine ilişkin tercihlerinde eklektik olma eğiliminde olduklarını, öğrencilerin sadece dilbilgisi, çeviri ya da kelime bilgisini vurgulayan yöntemler yerine diğer birçok yöneme de yüksek puanlar verdiklerini göstermiştir.

3. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda deney grubunda uygulanan TFT-Ö yönteminin kontrol grubunda uygulanan D-Ç yönteminden (geleneksel yöntem) daha etkili/etkisiz bir yöntem olmadığının anlaşılması Prabhu (1990)'nın eklektik yöntem argümanı ile ilişkilendirilebilir. En iyi hiçbir yöntemin bulunmadığını, bir yöntemin etkililiğinin bağlama bağlı olduğunu savunan Prabhu (1990), aynı bağlamda farklı birden fazla öğretim yönteminin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlere aynı bağlamda farklı öğretim yöntemlerini bir arada kullanmaları önerilmekle birlikte araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler ayrıca şöyledir:

3.1. İLERİKİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

- Bu araştırmada TFT-Ö yöntemi, geleneksel öğretim yöntemlerinden biri olan D-Ç yöntemi (geleneksel yöntem) ile karşılaştırılmıştır. İleriki araştırmalarda TFT-Ö yöntemi, daha güncel öğretim yöntemleriyle (iletişimsel dil öğretim yöntemi/görev tabanlı dil öğretim yöntemi/ işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi/ deneyimsel öğrenme yöntemi gibi) karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. TFT-Ö yönteminin etkisi, daha farklı ve büyük örneklemeler (örneğin, farklı sınıf düzeylerindeki ilkokul öğrencileri) ile araştırılabilir.

- Deney ve kontrol gruplarının sayısı ile uygulama süresi artırılabilir. Bu araştırma, Uygulama, üçüncü sınıf İngilizce ders programında “The Weather” (Hava) ünitesi için dört hafta ile sınırlı tutulmuştur.
- TFT-Ö ve D-Ç yöntemlerinin kelime edinimine etkisinin araştırılmasına ilkokul öğrencileri ile yürütülecek yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gerçekleştirilecek gözlemler, daha zengin veri sağlayabilir.

3.2. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

- Bu çalışmada TFT-Ö yönteminde kullanılan tekniklerden ve yapılan etkinliklerden öğretmenler yararlanabilirler.
- Okullarda öğrencilerin kullandıkları materyaller özellikle ders kitapları güncel öğretim yöntemlerine uygun hâle getirilebilir. Örneğin, İngilizce ders kitaplarına TFT-Ö yönteminin uygulanmasına uygun konular, mini öyküler ve kelimeler eklenebilir, öğretmenlere TFT-Ö yöntemini kullanmaları önerilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, özellikle ilkokul öğrencilerinin yabancı dili daha kolay bir şekilde edinmesine imkân veren güncel öğretim yöntem ve teknikleri hakkında İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri, kurslar düzenleyebilir. Bu kurslara tüm Türkiye’deki öğretmenlerin kolaylıkla erişilebilmesi için İnternet işevuruk kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, M., Shah, M. A., & Faisal, A. U. R. (2013). The Effect of Using Natural Approach in Teaching English on English Language Development of 8th Graders. *PUTAJ - Humanities and Social Sciences*, 20(1), 251-256.
- Al Darwish, S. (2017). The Implementation of the Mixed Techniques in Teaching English in Public Elementary Schools. *International Education Studies*, 10(4), 31-42. doi:10.5539/ies.v10n4p31
- Alley, D., & Overfield, D. (2008). An Analysis of the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Method. In C. M. Cherry & C. Wilkerson, (Eds.), *Dimension 2008 – Languages for Nation* (pp. 13-26). Roswell, GA: Southern Conference on Language Teaching.
- Allison, B. N., & Rehm, M. L. (2007) Effective Teaching Strategies for Middle School Learners in Multicultural, Multilingual Classrooms. *Middle School Journal*, 39(2), 12-18. doi: 10.1080/00940771.2007.11461619
- Anonim. (b.t.). *What is TPRS?* Retrieved January 8, 2018 from <https://tprsbooks.com/what-is-tprs/>
- Asgarian, A., & Musayeva Vefalı, G. (2015). How Do English Translation Majors Use Translation Strategies? A Survey of the Iranian EFL Context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 313-329. doi: 10.1080/01434632.2014.921186
- Banciu, V., & Jireghie, A. (2012). Communicative Language Teaching. *The Public Administration and Social Policies Review*, 1(8), 94-98.
- Bancroft, W. J. (1999). *Suggestopedia and Language Acquisition: Variations on a Theme*. Amsterdam, the Netherlands: Gordon and Breach Publishers.
- Battistich, V., & Watson, M. (2003). Fostering Social Development in Preschool and the Early Elementary Grades Through Co-Operative Classroom Activities. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-Operative Learning – The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (pp. 19-35). London: RoutledgeFalmer.
- Beal, K. D. (2011). *The Correlates of Storytelling from the Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) Method of Foreign Language Instruction on Anxiety, Continued Enrollment and Academic Success in Middle*

- and High School Students* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Kansas, Lawrence, KS.
- Benseler, D. P., & Schulz, R. A. (1980). Methodological Trends in College Foreign Language Instruction. *The Modern Language Journal*, 64(1), 88-96.
- Blanton, M. (2015). *The Effect of Two Foreign Language Teaching Approaches, Communicative Language Teaching and Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling, on Motivation and Proficiency for Spanish III Students in High School* (Unpublished Doctoral Dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2012). *The Primary English Teacher's Guide* (12th ed.). Harlow: Penguin English Guides.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brune, M. K. (2004). *Total Physical Response Storytelling: An Analysis and Application* (Unpublished Bachelor of Arts Thesis). The Clark Honors College of the University of Oregon, Eugene, OR.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cantoni, G. P. (1999). Using TPR-Storytelling To Develop Fluency and Literacy in Native American Languages. In J. Reyhner, G. Cantoni, R. N. St. Clair, & E. P. Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages* (pp. 53-58). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Castro, R. (2010). *A Pilot Study Comparing Total Physical Response Storytelling™ with the Grammar-Translation Teaching Strategy to Determine Their Effectiveness in Vocabulary Acquisition Among English as a Second Language Adult Learners* (Unpublished Master's Thesis). Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching? *TESOL Quarterly*, 31(1), 141-152. doi:10.2307/3587979

- Claudel, C. A. (1968). The Changing Aspects of Teaching Spanish. In J. S. Roucek (Ed.), *The Study of Foreign Languages* (pp. 130-144). Retrieved January 17, 2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED051708.pdf>
- Coady, J. (1996). L2 Vocabulary Acquisition Through Extensive Reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker In Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Copland, F., & Garton, S. (2014). Key Themes and Future Directions in Teaching English to Young Learners: Introduction to the Special Issue. *ELT journal*, 68(3), 223-230.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (A. Delice, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cullen, R. (1998). Teacher Talk and the Classroom Context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187. doi:10.1093/elt/52.3.179
- Curriculum Standards Branch. (1999). *Japanese Language and Culture 10-20-30: Guide to Implementation*. Edmonton, Canada: Alberta Learning.
- Çakır, İ., & Kafa, S. (2013). English Language Teachers' Preferences in Presenting Target Language Grammar. *Journal of Language and Literature Education*, 2(8), 39-51.
- Çırak, D. (2006). *The Use of Project Based Learning in Teaching English to Young Learners* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çubukçu, F. (2014). A Synergy Between Storytelling and Vocabulary Teaching Through TPRS. *ELT Research Journal*, 3(2), 84-90.
- Daniels, R. (1994). Motivational Mediators of Cooperative Learning. *Psychological Reports*, 74(3), 1011-1022.
- Davidheiser, J. (2002). Teaching German with TPRS (Total Physical Response Storytelling). *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 35(1), 25-35.

- De Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (Eds.). (1991). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Decker, B. (2008). *Body Language: The Effectiveness of Total Physical Response Storytelling in Secondary Foreign Language Instruction*. Retrieved May 29, 2019 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.9154&rep=rep1&type=pdf>
- Demir, Ş., & Çubukçu, F. (2014). TPRS Dil Öğretim Metodu Okul Öncesi Öğrencilerine Uygulanmalı mı Uygulanmamalı mı? *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 186- 197.
- Dettenrieder, A. M. (2006). *Total Physical Response Storytelling and the Teaching of Grammar Rules in Second Language Instruction* (Unpublished Master of Education Thesis). Regis University, Denver, CO.
- Diller, K. C. (1975). Some New Trends for Applied Linguistics and Foreign Language Teaching in the United States. *TESOL Quarterly*, 9(1), 65-73.
- Doggett, G. (1986). *Eight Approaches to Language Teaching*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Dörnyei, Z. (2009). Communicative Language Teaching in the 21st Century: The ‘Principled Communicative Approach’. *Perspectives*, 36(2), 33-43.
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç-Temelli ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-12.
- Dupuy, B. C. (2000). Content-Based Instruction: Can it Help Ease the Transition from Beginning to Advanced Foreign Language Classes? *Foreign Language Annals*, 33(2), 205-223.
- Durrani, H. (2016). Attitudes of Undergraduates towards Grammar Translation Method and Communicative Language Teaching in EFL Context: A Case Study of SBK Women’s University Quetta, Pakistan. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(4), 167-172.
- Dziedzic, J. (2012). A Comparison of TPRS and Traditional Instruction, both with SSR. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(2), 4-6.

- Ebrahimi, P. (2008). *Raining over a Desert: A Critical View to Language Teaching and Learning in Iran*. Retrieved April 6, 2009 from ERIC Database.
- Ebsworth, M., E., & Schweers, C. W. (1997). What Researchers Say and Practitioners Do? Perspectives on Conscious Grammar Instruction in the ESL Classroom. *Applied Language Learning*, 8(2), 237-260.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ellis, R. (2007). Educational Settings and Second Language Learning. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(4), 11-27.
- Ellis, R. (2009). Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Er, S. (2014). Which is the Most Appropriate Strategy for Very Young Language Learners? *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 829-837.
- Fahrurrozi. (2017). Improving Students' Vocabulary Mastery by Using Total Physical Response. *English Language Teaching*, 10(3), 118-127.
- Forster, E. (2006). The Value of Songs and Chants for Young Learners. *Encuentro*, 16, 63-68.
- Foster, S. J. (2011). *Processing Instruction and Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling: A Study of Input in the Second Language Classroom* (Unpublished Master of Arts Thesis). University of North Texas, Denton, TX.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Ghaith, G. M., & Yaghi, H. M. (1998). Effect of Cooperative Learning on the Acquisition of Second Language Rules and Mechanics. *System*, 26(2), 223- 234.
- Griffiths, C. (2008). Teaching/Learning Method and Good Language Learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 255-265). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511497667.023
- Güler, N. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Harida, E. S. (2013). Teaching Vocabulary by Total Physical Response (TPR) Method with Taboo (aka Hot Seat) Game for Young Learners. *Forum Paedagogik*, 5(1).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). London: Longman.
- Hartup, W. W. (1992). *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195. doi:10.1080/00221340008978967
- Heins, M. (2004). *A Teacher's Journal: An Account of My Choice and Implementation of Total Physical Response Storytelling as an Approach to Teaching Beginning Level French* (Unpublished Master of Arts Thesis). School for International Training, Brattleboro, VT.
- Holleny, L. E. (2012). *The Effectiveness of Total Physical Response Storytelling for Language Learning with Special Education Students* (Unpublished Master of Arts Thesis). Rowan University, Glassboro, NJ.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Teaching*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Hwang, W.-Y., Shih, T. K., Yeh, S.-C., Chou, K.-C., Ma, Z.-H., & Sommoool, W. (2014). Recognition-Based Physical Response to Facilitate EFL Learning. *Educational Technology & Society*, 17(4), 432-445.
- İlhan, H., & Tutkun, Ö. F. (2016). Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Dilde Yeterlilik Kazanımı Yönteminin Uygulanışı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 289-296.
- İşpınar, D. (2005). *A Study on Teachers' Awareness of Teaching English to Young Learners* (Unpublished Master's Thesis). Çukurova University, Adana.
- Jebeli, M. (2012). *Effects of Total Physical Response Storytelling on Iranian Students' Vocabulary Acquisition* (Unpublished Master in Education Thesis). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.

- Jeon, I.-J., & Hahn, J.-W. (2006). Exploring EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(1), 123-143.
- Jin, L., Singh, M., & Li, L. (2005, December). *Communicative Language Teaching in China: Misconceptions, Applications and Perceptions*. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education (AARE' 05) Conference, Parramatta, Sydney. Retrieved May 30, 2019 from <https://pdfs.semanticscholar.org/cf90/325db2fe1ca70c2a4b9e56b80736f0036fe1.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (16. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kariuki, P. N. K., & Bush, E. D. (2008, November 5-7). *The Effects of Total Physical Response by Storytelling and the Traditional Teaching Styles of a Foreign Language in a Selected High School*. Paper Presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association Knoxville, Tennessee.
- Kayes, D. C. (2002). Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 137-149.
- Khattak, I., & Asrar, M. (2007). Stages of Language Acquisition in the Natural Approach to Language Teaching. *Sarhad Journal of Agriculture*, 23(1), 251-256.
- Khorasgani, A. T., & Khanehgir, M. (2017). Teaching New Vocabulary to Young Learners: Using Two Methods Total Physical Response and Keyword Method. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(2), 150-156.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada Journal*, 20(2), 52-64.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kong, N. (2011). Establishing a Comprehensive English Teaching Pattern Combining the Communicative Teaching Method and the Grammar-Translation Method. *English Language Teaching*, 4(1), 76-78.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, Inc.
- Krashen, S. D. (1983). The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device. *Foreign Language Annals*, 16(1), 41-44.
- Krashen, S. D. (1989). *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. New York: Prentice Hall International.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco, CA: The Alemany Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall Europe.
- Kudsiyah, Y. (2009). *Analysis of Some Causal Factors of Students' Problem in Learning English* (A Case Study at Second Grade Students of SMP Al- Inayah, Karawang) (Unpublished Bachelor of Arts Thesis). Syarif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta.
- Lally, C. (1998). *Grammar in the Second Language Classroom: An Ever-Changing Role*. Retrieved April 14, 2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424752.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (1990). *Language Teaching Methods – Teacher's Handbook for the Video Series*. Washington, D.C.: Office of English Language Programs, Materials Branch, United States Department of State.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

- Leaver, B. L., & Stryker, S. B. (1989). Content-Based Instruction for Foreign Language Classrooms. *Foreign Language Annals*, 22(3), 269-275.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lehr, F. (1987). ERIC/RCS Report: Suggestopedia. *Language Arts*, 64(7), 778-781.
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential Learning: Past and Present - Experiential Learning: A New Approach. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, 5-16.
- Liao, X. Q. (2000). *Communicative Language Teaching Innovation in China: Difficulties and Solutions*. Retrieved January 14, 2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443294.pdf>
- Lichtman, K. (2015). Research on TPR Storytelling. In B. Ray & C. Seely, *Fluency Through TPR Storytelling* (7th ed., pp. 364-380). Berkeley: Command Performance Language Institute.
- Liu, Q., & Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods – Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71.
- Marsh, V. (1998). Total Physical Response Storytelling: A Communicative Approach to Language Learning. *Learning Languages*, 4(1), 24-28.
- Maudsley, G., & Strivens, J. (2000). Promoting Professional Knowledge, Experiential Learning and Critical Thinking for Medical Students. *Medical Education*, 34(7), 535-544.
- McNeece, L. S. (1983). The Uses of Improvisation: Drama in The Foreign Language Classroom. *The French Review*, 56(6), 829-839.
- Meng, J. (2010). Jigsaw Cooperative Learning in English Reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 501-504. doi:10.4304/jltr.1.4.501-504
- Merinnage De Costa, R. S. (2015). *Traditional Methods Versus TPRS: Effects on Introductory French Students at a Medium-Sized Public University in the Midwestern United States* (Unpublished Master's Thesis). Minnesota State University, Mankato, MN.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *İngilice Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) [Taslak]*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Mohammed, E. F. M. (2009). *The Effectiveness of TPRS in Vocabulary Acquisition and Retention of EFL Prep. Stage Students and their Attitude towards English Language* (Unpublished Master of Arts Thesis). Mansoura University, Mansoura, Egypt.
- Murray, C. (2014). *Does the Introduction of a TPR and a TPRS Teaching Method into a French 1 Classroom Positively Affect Students' Language Acquisition and Student Appreciation of the Language?* (Unpublished Master of Arts Thesis). Caldwell University, Caldwell, NJ.
- Musthafa, B. (2010). Teaching English to Young Learners in Indonesia: Essential Requirements. *Educationist*, 4(2), 120-125.
- Muzammil, L., & Andy. (2017). Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) as a Technique to Foster Students' Speaking Skill. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 4(1), 19-36.
- Natsir, M., & Sanjaya, D. (2014). Grammar Translation Method (GTM) Versus Communicative Language Teaching (CLT); A Review of Literature. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(1), 58-62.
- Nattinger, J. R. (1984). Communicative Language Teaching: A New Metaphor. *TESOL Quarterly*, 18(3), 391- 407. doi:10.2307/3586711
- Nguyen, K., Stanley, N., & Stanley, L. (2014). Storytelling in Teaching Chinese as a Second/Foreign Language. *Linguistics and Literature Studies*, 2(1), 29-38.
- Nishino, T. (2008). Japanese Secondary School Teachers' Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching: An Exploratory Survey. *Japan Association for Language Teaching Journal*, 30(1), 27-50.
- Ntongieh, N. A. E. (2016). Language Models and the Teaching of English Language to Secondary School Students in Cameroon. *World Journal of Education*, 6(2), 50-67.
- Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(3), 12-18.
- Nuraeningsih., & Rusiana. (2016). Improving Students' Vocabulary Mastery through TPR Storytelling. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 49-61.
- Nurlaili., Nurani, S., & Yohana, L. (2015). The Effectiveness of Teaching English Vocabulary Through Total Physical Response Storytelling (TPRS). *DEIKSIS*, 7(1), 63-68.
- Nurlinda, N. D. (2011). *A set of English vocabulary materials using Total Physical Response-Storytelling (TPR-S) for TK Kanisius Klepu* (Unpublished Master of Arts Thesis). Sanata Dharma University, Yogyakarta, Indonesia.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 695-712.
- Okmen, B., & Kilic, A. (2016). A Research about the Level of Using Language Teaching Methods and Its Effect on Some Variables: In Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 1994-2001.
- Perna, M. (2007). *Effects of Total Physical Response Storytelling versus Traditional, versus Initial Instruction with Primary-, Reinforced by Secondary-Perceptual Strengths on the Vocabulary- and Grammar-Italian-Language Achievement Test Scores, and the Attitudes of Ninth and Tenth Graders*. (Unpublished Doctoral Dissertation). St. John's University, New York.
- Pinos Ortiz, M. A. (2018). *The Effects of the TPRS Method on the Students' English Vocabulary Acquisition at the Catholic University of Cuenca* (Unpublished Master's Thesis). Cuenca, Ecuador.
- Prabhu, N. S. (1990). There is No Best Method—Why?. *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Příbilová, L. (2006). *Teaching Vocabulary to Young Learners* (Unpublished Bachelor Work). Masaryk University, Brno, The Czech Republic.
- Reilly, V., & Ward, S. M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

- Renau Renau, M. L. (2016). A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3(2), 82-88.
- Renner, C. E. (1996, February 29-March, 2). Enriching Learners' Language Production through Content-Based Instruction. Paper Presented at a National Conference on Lingua e Nuova Didattica, Madena, Italy. Retrieved April 14, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411694.pdf>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1) 5–33. doi: 10.1177/0033688212473293
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Roberts, B., & Thomas, S. (2014). Center for Accelerated Language Acquisition (CALA) Test Scores: Another Look at the Value of Implicit Language Instruction through Comprehensible Input. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 2-12.
- Rodgers, D. M. (2006). Developing Content and Form: Encouraging Evidence from Italian Content-Based Instruction. *The Modern Language Journal*, 90(3), 373-386.
- Rokhayani, A. (2012). Motivating Students of Young Learners through Storytelling in English Class. *Proceedings of the 2nd National Conference on Teaching English for Young Learners in Indonesia: From Policy to Classroom*, 30-38.
- Samawiyah, Z., & Saifuddin, M. (2016). Phonetic Symbols through Audiolingual Method to Improve the Students' Listening Skill. *Dinamika Ilmu*, 16(1), 35-46. doi:10.21093/di.v16i1.155
- Savić, V. (2014). Total Physical Response (TPR) Activities in Teaching English to Young Learners. In A. Ignjatovic & Z. Markovic (Eds.), *Physical Education and Contemporary Society* (pp. 447-454). Jagodina, Serbia: Faculty of Education.

- Shannon, F. (2012). The Natural Approach: Krashen's Model of Second Language Acquisition. *Studies in English Language and Literature*, 62, 51-59.
- Shin, J. K. (2006). Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 2-7, 13.
- Short, D. J. (1993). Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly*, 27(4), 627-656.
- Simanjuntak, Y. R., & Sihombing, L. (2015). The Effect of Using Total Physical Response Storytelling on Students' Speaking Achievement. *Journal of English Language Teaching of FBS Unimed*, 4(2), 1-14.
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A Conceptual Framework For the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-217.
- Spangler, D. E. (2009). *Effects of Two Foreign Language Methodologies, Communicative Language Teaching and Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling, on Beginning-Level Students' Achievement, Fluency, and Anxiety* (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minneapolis, MN.
- Şevik, M. (2012a). First Step to Effective Listening: "Listen and Show" Songs. *International Journal of English and Education*, 1(1), 9-18.
- Şevik, M. (2012b). Teaching Listening Skills to Young Learners through "Listen and Do" Songs. *English Teaching Forum*, 50(3), 10-17.
- Taşkaya, S. M., & Muştı, M. C. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Taşkaya, S. M., & Sürmeli, H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 169-181.
- Türkeş, D. (2011). *Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemine Dayalı Hikaye Anlatımının 5. Sınıf Öğrencilerine Kelime Öğretimindeki Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Varguez, K. Z. (2009). Traditional and TPR Storytelling Instruction in the Beginning High School Classroom. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 2-11.
- Watson, B. (2009). A Comparison of TPRS and Traditional Foreign Language Instruction at the High School Level. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 21-24.
- West, T., Nam, R. S., & Benckhuysen, A. W. (2016). Kinesthetic Language Learning: How an Accident Led to a Revelation. *Teaching Theology & Religion*, 19(4), 378-384.
- Whyte, S. (2011). Learning Theory and Technology in University Foreign Language Education - The Case of French Universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(2), 213- 234. doi: 10.1177/1474022210364783
- Williams, J. (1995). Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research Findings and the Classroom Teacher. *TESOL Journal*, 4(4), 12-16.
- Wright, A. (2004). *Storytelling with Children: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Yati, H. (2017). Building Vocabulary Using the Teaching Proficiency through Reading and Storytelling Method. *English Education Journal*, 8(1), 97-111.
- Yavuz, N. (2011). Tüm Fiziksel Tepki-Öykü Anlatma Yönteminin Japoncanın Öğretiminde Kullanılması. *Dil Dergisi*, 152, 30-45. doi: 10.1501/Dilder_00000000146
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Akyüz, G. (2018). *TPRS Dil Öğretim Metodunun Çocukların Sözlü Anlatım Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yoshikawa, M. (1982). Language Teaching Methodologies and the Nature of the Individual: A New Definition. *The Modern Language Journal*, 66(4), 391-395.
- Young, R. (2000). The Silent Way. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 546-548). London: Routledge.
- Yuliana, Y. (2003). Teaching English to Young Learners Through Songs. *K@ta*, 5(1), 62-66.

Zuo, W. (2011). The Effects of Cooperative Learning on Improving College Students' Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 986-989. doi:10.4304/tpls.1.8.986-989



EKLER

EK-1. KELİME EDİNİM TESTİ MADDE ÖRNEKLERİ

EK-2. ETİK KURUL İZİN YAZISI

EK-3. UYGULAMA İZNİ

EK-4. TFT-Ö YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERS PLANLARI

EK-5. TFT-Ö YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERSLERDEN GÖRÜNTÜLER

EK-6. D-Ç YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERS PLANLARI

EK-7. D-Ç YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERSLERDEN GÖRÜNTÜLER

EK-8. ORJİNALLİK RAPORU

VOCABULARY TEST

Name & Surname:

Number & Class:

MULTIPLE CHOICE TEST

A) Look at the pictures and choose the correct option in each question.

1)



A) Rainy

B) Snowy

C) Sunny

2)

3)

4)

5)



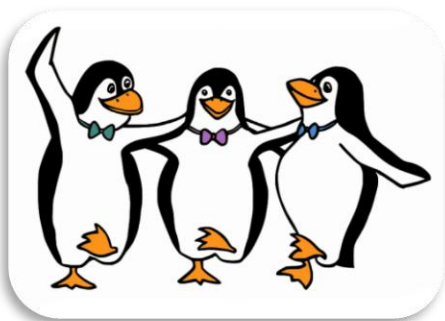
6)

7)

8)



9)



A) Snowman

B) Penguins

C) Raincoat

10)

11)



12)



A) Umbrella

B) Snowman

C) Raincoat

13)

14)



15)

16)

17)



18)

19)

20)



A) The kids are playing volleyball

B) The kids are playing snowball

C) The kids are playing football

21)



A) The boys are building a snowman

B) The boys are walking in the rain

C) The boys are playing football

22)

23)

24)



A) William is building a snowman

B) William is playing volleyball

C) William is walking in the rain

25)

26)

27)



A) Cloudy

B) Snowy

C) Windy

CEVAP ANAHTARI

1. A
2. B
3. B
4. C
5. C
6. B
7. B
8. A
9. B
10. B
11. A
12. C
13. B
14. A
15. C
16. C
17. B
18. C
19. B
20. B
21. C
22. A
23. B
24. B
25. A
26. A
27. C

VOCABULARY ITEMS

1. Rainy
2. Umbrella
3. Emily is swimming
4. Rainforest
5. Isabella is reading a book
6. Snowy
7. Charlie is walking
8. Home
9. Penguins
10. Sunny
11. Park
12. Raincoat
13. Sarah is eating a sandwich
14. Cold
15. Amy is playing the piano
16. Sea
17. Snowman
18. Hot
19. Desert
20. The kids are playing snowball
21. The boys are playing football
22. Wet
23. Freezing
24. William is playing volleyball
25. Cloudy
26. Jack is running
27. Windy

1. maddenin görseli <http://clipart-library.com/clipart/5TRXq8xLc.htm> adresinden alınmıştır.
9. maddenin görseli <http://clipart-library.com/clipart/8T6oo7Gkc.htm> adresinden alınmıştır.
12. maddenin görseli <http://clipart-library.com/clipart/365192.htm> adresinden alınmıştır.
20. maddenin görseli <http://clipart-library.com/clipart/1140845.htm> adresinden alınmıştır.
21. maddenin görseli <http://clipart-library.com/clipart/8ixKE4MBT.htm> adresinden alınmıştır.
24. maddenin görseli <http://clipart-library.com/clipart/1420119.htm> adresinden alınmıştır.
27. maddenin görseli <http://clipart-library.com/clipart/147402.htm> adresinden alınmıştır.

EK-2. ETİK KURUL İZİN YAZISI

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:03

KARAR TARİHİ:06.04.2018

KARAR 2018/48

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nurdan BULAN'ın "Tüm Fiziksel Tepki-Öyku Anlatma (TFT-Ö) Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Edimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.


Prof. Dr. Mehmet KARAKAS
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı

EK-3. UYGULAMA İZNİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.8876321
Konu: Araştırma İzni (Nurdan BULAN)

04.05.2018

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 27/04/2018 tarihli ve 70813604-044-E.6281 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurdan BULAN'ın "Tüm Fiziksel Tepki - Öykü Anlatma (TFT-Ö) Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Edinimine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulanma talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Kadınhanı Atlantı Gazi İlkokulunda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Dündar POLATCAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Öğrenci Başarı Testi (11 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 98b3-e86b-3a06-ab35-d2e0 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4. TFT-Ö YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERS PLANLARI

DERS PLANI 1

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 3. Sınıf

Öğretilcek Beceriler: Konuşma, dinleme, okuma

Öğrenci Seviyesi : Başlangıç Düzeyi (A1)

Öğrenci Sayısı : 23

Süre: 45+45 dk. – 2 ders saati

Gerekli Materyaller: Mini öykü görselleri, mini-öykü

Yöntem: Tüm Fiziksel Tepki - Öykü Anlatma (TFT-Ö) Yöntemi

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar:

Dinleme

E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilirler.

Konuşma

E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabilirler.

İçerik/ Komutlar:

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| - Rain | -Go to home |
| -Put on your raincoat | -Hold your umbrella |
| -Play volleyball | -Go to rainforest |
| -Walk | |

Etkileşim : Öğretmen $\Rightarrow$ Öğrenci

Öğrenci $\Rightarrow$ Öğretmen

Aşama	Prosedür
Derse Hazırlık	Öğrencilere bugün öğretilecek olan konudan bahsedilir. - “Hava durumu” denince akıllarına gelen kelimeleri ana dillerinde söylemeleri istenir. - Öğretmen tahtaya bu hafta öğretilecek olan yedi farklı kelimeyi Türkçe karşılıklarına çevirisini de yaparak not alır. - Öğretmen her kelime/kelime öbeğini İngilizce telaffuz eder ve her kelimeyi ifade eden vücut dilindeki karşılıklarını el ve kol hareketlerini kullanarak öğretir. (Örneğin; “rainy” yağmurlu ifadesinde ellerini yukarıdan aşağıya hareket ettirirken parmaklarını da oynatır.) -Her kelime öbeğinin anlamının hedef dilde karşılığını sınıfa detaylı açıklar.
Kelimelerle Alıştırmalar Yapma	-Kelime hazinesini öğretmek için Tüm Fiziksel Tepki (TFT) Yöntemi kullanılır. -Öğrencilere “Hava” ünitesindeki kelime hazinesiyle ilgili olan komutları yapmaları söylenir. - Öğretmen ilk olarak komutu verir, daha sonra gönüllü bir öğrenci komutu yapması için seçilir. - Öğrenciler öğretmen tarafından yapılan komutu gözlemlerler ve bu hareketleri daha sonra kendileri de uygulayarak öğrenirler. -Öğretmen ilk olarak emir kipini kullanarak komutları verirken kendisi de el ve kol hareketleriyle komutu modeller. - Öğretmen model olmayı durdurur ve öğretmen ellerini arkaya doğru bağlar. Bu şekilde, öğrencilerin verilen komutları yerine getirmesi sağlanır. - Komutlar farklı şekillerde birleştirilerek tekrar düzenlenir. (Hold your raincoat) -Öğretmen kelime ve kelime gruplarını kullanarak bireysel ya da grup olarak komutlar verir: komutlar hızlı bir şekilde verilir, komutların sırası değiştirilerek öğrencilerin komutların sırasını ezberlemesi önlenir. - Yedi sözcük önce sırasıyla, sonra karışık olarak önce öğretmen, sonra gönüllüler, en son da sınıf tarafından gösterilerek tekrarlanır. - Daha sonra komutlar tüm sınıfa sorulur. Öğrenenlerden sözcüklerin anlamını hareketleriyle göstermeleri istenir. Sınıftan yanlış yapan öğrenciler elenir. En son kalan öğrenci ya da öğrenciler birinci olmuş olur. Pekiştirme olarak sonraki derslerde birinci olan öğrencilere küçük ödüller verilir. -Kelime hazinesi kullanılarak öğrencilere kişiselleştirilmiş anlamsal sorular sorulur. (Ayşe do you like rain? Ahmet do you like playing volleyball? Hüseyin do you like going to the forest? Does Ece like rain? Who likes playing volleyball? Zeliha when do you put on your raincoat? Who likes going to the rainforest? Who likes going to home? Wave your hand if you like walking. Wave your hand if you don't like holding an umbrella.) - Öğretmen TFT-Ö mini öyküyü okumaya başlamadan önce sınıfa olay akışına uygun resimleri karışık sırayla asar. Öykü okuma esnasında öğretmen tahtaya karışık sırayla asılmış olan resimlerden yararlanır. -Öğretmen tarafından TFT-Ö mini öykü sınıfa iki kez okunur. (Garfield is a teacher. He loves his students. He lives in America. He is 25 years old. Right now, He is at home. He is opening the window. It is raining outside. His fridge is empty.)Öykü esnasında ve sonrasında sınıfa anlamsal sorular sorulur. (Who is Garfield? Who loves his students? Where does he live? When is he going to home?) - Sınıfa TFT-Ö mini öykü öğretmen tarafından üçüncü kez okunur. - Öğrenciler tahtaya çıkarılır. Gönüllü öğrenciler mini öyküden bir karakter seçer ve mini öykü tekrardan canlandırılır. Öğrenciler tahtada karışık sırayla asılan resimleri ve el- kol hareketlerini de kullanarak öyküyü anlatır.
Dersin Bitişi	- Sonraki derse kadar öğrenilen öykünün gözden geçirilmesi istenir. - Ders sonuçlandırılır.

TÜM FİZİKSEL TEPKİ – ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİ

MINİ ÖYKÜ

GARFIELD & SNOOPY

Garfield is a teacher. He loves his students. He lives in America. He is 25 years old. Right now, He is at home. He is opening the window. It is raining outside. His fridge is empty. He wants to go for shopping. He is putting on his raincoat and holding his umbrella. He goes out. He starts walking on the road. There is his best friend Snoopy. Snoopy says : “Let’s go to the rainforest” to Garfield. Garfield replies: “All right, Let’s go to rainforest and play volleyball there.” He answers: “Okay, that’s great”. They go to the rainforest. Garfield and Snoopy have a great time there. Now, it is 5 p.m. Garfield says: “It is getting late. I’m going back to home. My mum will be worried.” Snoopy says: “That’s alright. See you friend!”

DERS PLANI 2

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 3. Sınıf

Öğretilcek Beceriler: Konuşma, dinleme, okuma

Öğrenci Seviyesi : Başlangıç Düzeyi (A1)

Öğrenci Sayısı : 23

Süre: 45+45 dk. – 2 ders saati

Gerekli Materyaller: Mini öykü görselleri, mini-öykü

Yöntem: Tüm Fiziksel Tepki - Öykü Anlatma (TFT-Ö) Yöntemi

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar:

Dinleme

E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilirler.

Konuşma

E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabilirler.

İçerik/ Komutlar:

- Start snowing
- Feel cold
- Build a snowman
- Play snowball
- Go to The Pole
- Be penguins
- Be a freezing water

Etkileşim: Öğretmen → Öğrenci

Öğrenci → Öğretmen

Aşama	Prosedür
Derse Hazırlık	- Önceki derste öğrenilen kelimeler yeniden gözden geçirilir. - Önceki derste öğrenilen komutları bir ya da birkaç öğrenci modeller. - Tahtaya yeni kelime hazinesi yazılır ve Türkçe 'ye çevrilir. - Her bir kelime İngilizce telaffuz edilir ve her bir kelime el / kol hareketi ile ilişkilendirilir. (Örneğin; “cold” kelimesi için iki elimizle çapraz bir şekilde kollarımızı tutarız.)
Kelimelerle Alıştırmalar Yapma	-Kelime hazinesini öğretmek için Tüm Fiziksel Tepki (TFT) Yöntemi kullanılır. -Öğrencilere “Hava” ünitesindeki kelime hazinesiyle ilgili olan komutları yapmaları söylenir. - Öğretmen ilk olarak komutu verir, daha sonra gönüllü bir öğrenci komutu yapması için seçilir. - Öğrenciler öğretmen tarafından yapılan komutu gözlemlerler ve bu hareketleri daha sonra kendileri de uygulayarak öğrenirler. -Öğretmen ilk olarak emir kipini kullanarak komutları verirken kendisi de el ve kol hareketleriyle komutu modeller. - Öğretmen model olmayı durdurur ve öğretmen ellerini arkaya doğru bağlar. Bu şekilde, öğrencilerin verilen komutları yerine getirmesi sağlanır. - Komutlar farklı şekillerde birleştirilerek tekrar düzenlenir. (Go to the snowman) -Öğretmen kelime ve kelime gruplarını kullanarak bireysel ya da grup olarak komutlar verir: komutlar hızlı bir şekilde verilir, komutların sırası değiştirilerek öğrencilerin komutların sırasını ezberlemesi önlenir. - Yedi sözcük önce sırasıyla, sonra karışık olarak önce öğretmen, sonra gönüllüler, en son da sınıf tarafından gösterilerek tekrarlanır. - Daha sonra komutlar tüm sınıfa sorulur. Öğrenenlerden sözcüklerin anlamını hareketleriyle göstermeleri istenir. - Sınıftan yanlış yapan öğrenciler elenir. En son kalan öğrenci ya da öğrenciler birinci olmuş olur. Pekiştireç olarak sonraki derslerde birinci olan öğrencilere küçük ödüller verilir. -Kelime hazinesi kullanılarak öğrencilere kişiselleştirilmiş anlamsal sorular sorulur. (Sinem do you like snow? Arzu do you love building a snowman? Hasan do you love penguins? Who likes playing snowball? Who likes building a snowman? Wave your hand if you like snowy weather. Wave your hand if you don't like feeling cold. Do you like going to the pole?) - Öğretmen TFT-Ö mini öyküyü okumaya başlamadan önce sınıfa olay akışına uygun resimleri karışık sırayla asar. Öykü okuma esnasında öğretmen tahtaya karışık sırayla asılmış olan resimlerden yararlanır. -Öğretmen tarafından TFT-Ö mini öykü sınıfa iki kez okunur. (Winnie and Tiger are good friends. Winnie is feeling cold. Winnie says “I’m cold in the pole.” It starts snowing there. Tiger loves snowy weather. He feels so happy. Tiger says: “Winnie let’s build a snowman in the pole.”) Öykü esnasında ve sonrasında sınıfa anlamsal sorular sorulur. (Who is Winnie? Where do Winnie and Tiger live? Where are they going?) -Sınıfa TFT-Ö mini öykü öğretmen tarafından üçüncü kez okunur. - Öğrenciler tahtaya çıkarılır. Gönüllü öğrenciler mini öyküden bir karakter seçer ve mini öykü tekrardan canlandırılır. Öğrenciler tahtada karışık sırayla asılan resimleri ve el- kol hareketlerini de kullanarak öyküyü anlatır.
Dersin Bitişi	- Sonraki derse kadar öğrenilen öykünün gözden geçirilmesi istenir. - Ders sonuçlandırılır.

TÜM FİZİKSEL TEPKİ – ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİ

MINİ ÖYKÜ

WINNIE THE POOH & TIGER

Winnie and Tiger are good friends. Winnie is feeling cold. Winnie says “I’m cold in the pole.” It starts snowing there. Tiger loves snowy weather. He feels so happy. Tiger says “Winnie let’s build a snowman in the pole.” Winnie replies: Okay, let’s start making a snowman. They build a snowman. Winnie starts throwing snowballs to Tiger. Tiger says “Do you like playing snowball?” Winnie answers : “Yes I do.” Winnie and Tiger play snowball all day long. In the evening, the weather becomes freezing so they decide to go to the South pole. There are penguins and it is cold in the night.

DERS PLANI 3

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 3. Sınıf

Öğretilcek Beceriler: Konuşma, dinleme, okuma

Öğrenci Seviyesi : Başlangıç Düzeyi (A1)

Öğrenci Sayısı : 23

Süre: 45+45 dk. – 2 ders saati

Gerekli Materyaller: Mini öykü görselleri, mini-öykü

Yöntem: Tüm Fiziksel Tepki - Öykü Anlatma (TFT-Ö) Yöntemi

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar:

Dinleme

E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilirler.

Konuşma

E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabilirler.

İçerik/ Komutlar:

-Go to the sea

-Feel hot

- Swim

-Play the piano

- Be sunny

-Read a book

-Eat a sandwich

Etkileşim: Öğretmen → Öğrenci

Öğrenci → Öğretmen

Aşama	Prosedür
Derse Hazırlık	- Önceki derste öğrenilen kelimeler yeniden gözden geçirilir. - Önceki derste öğrenilen komutları bir ya da birkaç öğrenci modeller. - Tahtaya yeni kelime hazinesi yazılır ve Türkçe 'ye çevrilir. - Her bir kelime İngilizce telaffuz edilir ve her bir kelime el / kol hareketi ile ilişkilendirilir. (Örneğin; “swim” kelimesi için elimizle denizde kulaç atma hareketi yaparız.)
Kelimelerle Alıştırmalar Yapma	-Kelime hazinesini öğretmek için Tüm Fiziksel Tepki (TFT) Yöntemi kullanılır. -Öğrencilere “Hava” ünitesindeki kelime hazinesiyle ilgili olan komutları yapmaları söylenir. - Öğretmen ilk olarak komutu verir, daha sonra gönüllü bir öğrenci komutu yapması için seçilir. - Öğrenciler öğretmen tarafından yapılan komutu gözlemlerler ve bu hareketleri daha sonra kendileri de uygulayarak öğrenirler. -Öğretmen ilk olarak emir kipini kullanarak komutları verirken kendisi de el ve kol hareketleriyle komutu modeller. - Öğretmen model olmayı durdurur ve öğretmen ellerini arkaya doğru bağlar. Bu şekilde, öğrencilerin verilen komutları yerine getirmesi sağlanır. - Komutlar farklı şekillerde birleştirilerek tekrar düzenlenir. (Go swimming) -Öğretmen kelime ve kelime gruplarını kullanarak bireysel ya da grup olarak komutlar verir: komutlar hızlı bir şekilde verilir, komutların sırası değiştirilerek öğrencilerin komutların sırasını ezberlemesi önlenir. - Yedi sözcük önce sırasıyla, sonra karışık olarak önce öğretmen, sonra gönüllüler, en son da sınıf tarafından gösterilerek tekrarlanır. - Daha sonra komutlar tüm sınıfa sorulur. Öğrenenlerden sözcüklerin anlamını hareketleriyle göstermeleri istenir. - Sınıftan yanlış yapan öğrenciler elenir. En son kalan öğrenci ya da öğrenciler birinci olmuş olur. Pekiştirici olarak sonraki derslerde birinci olan öğrencilere küçük ödüller verilir. -Kelime hazinesi kullanılarak öğrencilere kişiselleştirilmiş anlamsal sorular sorulur. (Nisanur do you like swimming? Orhan do you like reading a book? Samet do you love playing the piano? Who likes going to the sea? Suzan do you like eating a sandwich? Wave your hand if you like sunny weather. Wave your hand if you don't like feeling hot.) - Öğretmen TFT-Ö mini öyküyü okumaya başlamadan önce sınıfa olay akışına uygun resimleri karışık sırayla asar. Öykü okuma esnasında öğretmen tahtaya karışık sırayla asılmış olan resimlerden yararlanır. -Öğretmen tarafından TFT-Ö mini öykü sınıfa iki kez okunur. (Bugs Bunny, Mickey Mouse and SpongeBob are very good friends. They live in Turkey. Mickey says: “Let's go to the beach. The weather is hot and sunny today.” Bugs Bunny and SpongeBob say: “Okay Mickey!”)Öykü esnasında ve sonrasında sınıfa anlamsal sorular sorulur. (Who is SpongeBob? Where do they live? Where are they going?) - Sınıfa TFT-Ö mini öykü öğretmen tarafından üçüncü kez okunur. - Öğrenciler tahtaya çıkarılır. Gönüllü öğrenciler mini öyküden bir karakter seçer ve mini öykü tekrardan canlandırılır. Öğrenciler tahtada karışık sırayla asılan resimleri ve el- kol hareketlerini de kullanarak öyküyü anlatır.
Dersin Bitişi	- Sonraki derse kadar öğrenilen öykünün gözden geçirilmesi istenir. - Ders sonuçlandırılır.

TÜM FİZİKSEL TEPKİ – ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİ

MINİ ÖYKÜ

BUGS BUNNY & MICKEY MOUSE & SPONGEBOB

Bugs Bunny, Mickey Mouse and SpongeBob are very good friends. They live in Turkey. Mickey says: “Let’s go to the beach. The weather is hot and sunny today.” Bugs Bunny and SpongeBob say: “Okay Mickey!” Now they are going to the sea. On the road, Mickey gets hungry. He starts eating a sandwich while walking. SpongeBob says to his friends: “Look guys, we are on the beach now.” SpongeBob loves swimming. He is going to the sea right now. He starts swimming. Bugs Bunny likes reading a book. He says “ I’m reading a book under a tree.” Mickey Mouse hears a voice. His phone is ringing. He answers the phone. He says to his friends “ I’m going back to home. I forget my piano course. I’m playing piano. Bugs Bunny and SpongeBob get sad but they say bye to him.

DERS PLANI 4

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 3. Sınıf

Öğretilcek Beceriler: Konuşma, dinleme, okuma

Öğrenci Seviyesi : Başlangıç Düzeyi (A1)

Öğrenci Sayısı : 23

Süre: 45+45 dk. – 2 ders saati

Gerekli Materyaller: Mini öykü görselleri, mini-öykü

Yöntem: Tüm Fiziksel Tepki - Öykü Anlatma (TFT-Ö) Yöntemi

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar:

Dinleme

E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilirler.

Konuşma

E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabilirler.

İçerik/ Komutlar:

-Go to park

-Be windy

-Go to desert

-Run

- Make something wet

-Be cloudy

Etkileşim : Öğretmen $\Rightarrow$ Öğrenci

Öğrenci $\Rightarrow$ Öğretmen

Aşama	Prosedür
Derse Hazırlık	- Önceki derste öğrenilen kelimeler yeniden gözden geçirilir. - Önceki derste öğrenilen komutları bir ya da birkaç öğrenci modeller. - Tahtaya yeni kelime hazinesi yazılır ve Türkçe 'ye çevrilir. - Her bir kelime İngilizce telaffuz edilir ve her bir kelime el / kol hareketi ile ilişkilendirilir. (Örneğin; “windy” kelimesi için ellerimizi sağa ve sola doğru hızlı hızlı hareket ettirirken üfleriz .)
Kelimelerle Alıştırmalar Yapma	-Kelime hazinesini öğretmek için Tüm Fiziksel Tepki (TFT) Yöntemi kullanılır. -Öğrencilere “Hava” ünitesindeki kelime hazinesiyle ilgili olan komutları yapmaları söylenir. - Öğretmen ilk olarak komutu verir, daha sonra gönüllü bir öğrenci komutu yapması için seçilir. - Öğrenciler öğretmen tarafından yapılan komutu gözlemlerler ve bu hareketleri daha sonra kendileri de uygulayarak öğrenirler. -Öğretmen ilk olarak emir kipini kullanarak komutları verirken kendisi de el ve kol hareketleriyle komutu modeller. - Öğretmen model olmayı durdurur ve öğretmen ellerini arkaya doğru bağlar. Bu şekilde, öğrencilerin verilen komutları yerine getirmesi sağlanır. - Komutlar farklı şekillerde birleştirilerek tekrar düzenlenir. (Run in the park) -Öğretmen kelime ve kelime gruplarını kullanarak bireysel ya da grup olarak komutlar verir: komutlar hızlı bir şekilde verilir, komutların sırası değiştirilerek öğrencilerin komutların sırasını ezberlemesi önlenir. - Yedi sözcük önce sırasıyla, sonra karışık olarak önce öğretmen, sonra gönüllüler, en son da sınıf tarafından gösterilerek tekrarlanır. - Daha sonra komutlar tüm sınıfa sorulur. Öğrenenlerden sözcüklerin anlamını hareketleriyle göstermeleri istenir. - Sınıftan yanlış yapan öğrenciler elenir. En son kalan öğrenci ya da öğrenciler birinci olmuş olur. Pekiştirici olarak sonraki derslerde birinci olan öğrencilere küçük ödüller verilir. -Kelime hazinesi kullanılarak öğrencilere kişiselleştirilmiş anlamsal sorular sorulur. (Özlem do you like going to the park? Hatice do you like windy weather? Ozan do you like to go to desert? Wave your hand if you don't like cloudy weather. Who likes running? Wave your hand if you like going to park. Who likes going to the desert?) - Öğretmen TFT-Ö mini öyküyü okumaya başlamadan önce sınıfa olay akışına uygun resimleri karışık sırayla asar. Öykü okuma esnasında öğretmen tahtaya karışık sırayla asılmış olan resimlerden yararlanır. -Öğretmen tarafından TFT-Ö mini öykü sınıfa iki kez okunur. (Tom and Jerry live in England. The weather is mostly cloudy there. Tom says “Jerry, let's go to park.” .” Jerry replies: “Okay Tom, It is a good idea.” Tom and Jerry go to the park. Jerry sees people running. He likes it. He says : “let's run. Let's make a race.”)Öykü esnasında ve sonrasında sınıfa anlamsal sorular sorulur. (Where do Tom & Jerry live ?Where are Tom & Jerry going? How is the weather in the park? How is the weather in Egypt?) - Sınıfa TFT-Ö mini öykü öğretmen tarafından üçüncü kez okunur. - Öğrenciler tahtaya çıkarılır. Gönüllü öğrenciler mini öyküden bir karakter seçer ve mini öykü tekrardan canlandırılır. Öğrenciler tahtada karışık sırayla asılan resimleri ve el- kol hareketlerini de kullanarak öyküyü anlatır.
Dersin Bitişi	- Sonraki derse kadar öğrenilen öykünün gözden geçirilmesi istenir. - Ders sonuçlandırılır.

TÜM FİZİKSEL TEPKİ – ÖYKÜ ANLATMA (TFT-Ö) YÖNTEMİ

MINİ ÖYKÜ

TOM AND JERRY

Tom and Jerry live in England. The weather is mostly cloudy there. Tom says “Jerry, let’s go to park.” .” Jerry replies: “Okay Tom, It is a good idea.” Tom and Jerry go to the park. Jerry sees people running. He likes it. He says : “let’s run. Let’s make a race.” Tom replies: “Okay”. They start running in the park. Now it is raining . It is raining a lot. The ground is wet. After a while they get tired. They go to home. At home, Tom & Jerry watch TV. On television, there is a documentary. They see Egypt. Jerry says “Tom do you know Egypt?” Tom replies “Yes, of course. In Egypt, there is a desert. Its name is ‘Sahara El Beyda’. The weather is mostly windy in Egypt.”

EK-5. TFT-Ö YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERSLERDEN GÖRÜNTÜLER



EK-6. D-Ç YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERS PLANLARI

DERS PLANI 1

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 3. sınıf

Öğrenci Sayısı : 23

Süre: 45+45 dk. – 2 ders saati

Gerekli Materyaller: Sınıf Materyalleri

Yöntem: Dilbilgisi-Çeviri (D-Ç) Yöntemi

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar:

Dinleme

E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilirler.

Konuşma

E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabilirler.

Aşama	Prosedür
Derse Hazırlık	-Tanışma & konuya giriş - Öğretilecek kelimelerden oluşan öykünün sınıfta öğretmen tarafından okunması - Derste anlatılacak olan konunun sınıfa açıklanması
1. Aktivite Okuma Metninin Çevirisi Kelime Hazinesi Derse Geçiş	-Öğretmen derste öğretilecek İngilizce kelimeleri tahtaya not alır. - Öğrenciler kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin etmeye çalışırlar. Sınıftan gönüllü olarak seçilen öğrencilere öykü tekrardan okutulur. -Öğrenciler tarafından öykü yabancı dilden Türkçeye tercüme edilir. -Öğrenciler öğretmen tarafından öykü hakkında önceden hazırlanmış olan okuduğunu anlama sorularına cevap verir. - Öğretmen okuduğunu anlama sorularına öğrenciler tarafından verilen cevapların doğru ya da yanlış olduğu ile ilgili dönütler verir.
2. Aktivite Boşluk Doldurma Aktivitesi	-Öğretmen öğrencilere dağıtılan boşluk doldurma aktivitesinde uygun kelimeler ile boşlukları doldurmalarını ister, -Öğrencilere aktivite sonunda sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmen dönüt verir.
3. Aktivite Dilbilgisi Konularının Anlatımı	-Öğretmen dilbilgisi konularını öyküdeki cümlelerden örnekler vererek anlatır. -Öğretmen öğrencilerden dilbilgisi kurallarını ezberlemelerini ister. -Öğretmen örnek olarak verilen cümlelere öğrencilerin dilbilgisi kuralları uygulayarak yazmalarını ister.
Dersin Sona Erdirilmesi	-Öğretmen öğrencilerden ödev olarak bugün öğrenilen kelimelerle ilgili resimli poster hazırlanmalarını ister.

1. HAFTA KELİMELER

1. Rainy
2. Umbrella
3. Rainforest
4. Walking
5. Home
6. Raincoat
7. Playing volleyball

1. ÖYKÜ

Oneday, the weather is rainy, Isabella and Ingrid are going to the rainforest. In the forest, Isabella is wearing her raincoat. Ingrid is holding her umbrella. Ingrid and Isabella are walking back to their home. On the road, they meet their old friend. Her name is Cindy. Their friend has got a ball. Now, they are playing volleyball. They are all happy.

ÖYKÜ HAKKINDAKİ OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Is the weather windy?
No, it isn't. It is rainy.
2. Are Isabella and Ingrid going to the desert?
No, they aren't. They are going to the rainforest.
3. Is Isabella holding her umbrella?
No, she isn't. Ingrid is holding her umbrella.

BOŞLUK DOLDURMA ETKİNLİĞİ

Rainy- Rainforest- Playing Volleyball - Raincoat- Home- Umbrella

Right now, it is 2 p.m. Today, the weather isn't sunny. It is ____ **rainy** ____ . While walking to the school, I'm wearing a yellow ____ **raincoat** ____ and holding a pink ____ **umbrella** ____ . Here, the air is so fresh. There are so many trees. I am walking in the ____ **rainforest** ____ . On the rainforest, there are two kids, they are ____ **playing volleyball** ____ . My mother calls me back, she is waiting for me at ____ **home** ____ .

DİLBİLGİSİ KONULARI

PRESENT CONTINUOUS TENSE - ŞİMDİKİ ZAMAN

The Present Continuous Tense is used to talk about actions and events that are going on around the time of speaking.

“Şimdiki Zaman konuşma anında gerçekleşen olaylar ve hareketleri anlatmak için kullanılır.”

- Use **is** for singular nouns. (boy, Ali, Isabella, cat) or third person singular (eg. He, she , it)
- Use **are** for plural nouns. (boys, umbrellas) or a plural pronoun (they, we , you)
- Use **am** when the subject is I.

“Şimdiki zamanda ‘is’ kelimesi tekil isimlerle kullanılır. Örneğin; ‘Ali, kedi, çocuk’ gibi ya da tekil olarak bahsettiğimiz zamirler ile ‘he’ yani erkekler için ‘o’, ‘she’ yani kızlar için ‘o’ ya da ‘it’ kelimesi ‘cansız ya da hayvanlar’ için kullanılan ifade de kullanılır.”

“Şimdiki zamanda ‘are’ kelimesi çoğul isimlerle kullanılır. Örneğin; ‘çocuklar, şemsiyeler’ gibi ya da çoğul zamirler ‘we, you, they’ ile kullanılır.”

“Son olarak öznemiz ‘I’ yani ‘ben’ anlamında cümlede kullanıldığında ‘am’ kelimesini kullanılırız.”

We use the “**-ing**” form of the verb.

“Şimdiki zamanda fiilin sonuna ‘-ing’ eki getirilerek kullanılır.”

ÖĞRETMEN TARAFINDAN TAHTADA VERİLEN ÖRNEKLER

1. Isabella **is holding** her umbrella.
2. Ingrid and Isabella **are walking** in the forest.
3. The dog **is walking**.
4. I **am playing** volleyball.

ÖĞRENCİLER TARAFINDAN CEVAPLANAN ÖRNEKLER

1. The cat (walk)
2. It (rain)
3. She (hold) her umbrella.
4. Matthew (walk) back home.
5. Isabella and Ingrid (go) to the rainforest.

DERS PLANI 2

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 3. sınıf

Öğrenci Sayısı: 23

Süre: 45+45 dk. – 2 ders saati

Gerekli Materyaller: Sınıf Materyalleri

Yöntem: Dilbilgisi-Çeviri (D-Ç) Yöntemi

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar:

Dinleme

E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilirler.

Konuşma

E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabilirler.

Aşama	Prosedür
Derse Hazırlık	- Konuya giriş - Öğretilecek kelimelerden oluşan öykünün sınıfta öğretmen tarafından okunması - Derste anlatılacak olan konunun sınıfa açıklanması
1. Aktivite Kelime Hazinesi Okuma Metninin Çevirisi Derse Geçiş	-Öğretmen derste öğretilecek İngilizce kelimeleri tahtaya not alır. - Öğrenciler kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin etmeye çalışırlar. - Sınıftan gönüllü olarak seçilen öğrencilere öykü tekrardan okutulur. -Öğrenciler tarafından öykü yabancı dilden Türkçeye tercüme edilir. -Öğrenciler öğretmen tarafından öykü hakkında önceden hazırlanmış olan okuduğunu anlama sorularına cevap verir. - Öğretmen okuduğunu anlama sorularına öğrenciler tarafından verilen cevapların doğru ya da yanlış olduğu ile ilgili dönütler verir.
2. Aktivite Eş –Zıt Anlam Bulma Hedef Dilden Türkçe'ye Çeviri	-Öğrenciler hedef dilde verilen kelimelerin zıt anlama gelen kelime eşlerini öyküden bulur. - Öğrenciler hedef dilde verilen kelimelerin eş anlama gelen kelime eşlerini öyküden bulur. - Öğrenciler hedef dilde öğretilmesi planlanan kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin ederler.
3. Aktivite Boşluk Doldurma Aktivitesi	-Öğretmen öğrencilere dağıtılan boşluk doldurma aktivitesinde uygun kelimeler ile boşlukları doldurmalarını ister. -Öğrencilere aktivite sonunda sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmen dönüt verir.
4. Aktivite Dilbilgisi Konularının Anlatımı	-Öğretmen dilbilgisi konularını öyküdeki cümlelerden örnekler vererek anlatır. -Öğretmen öğrencilerden dilbilgisi kurallarını ezberlemelerini ister. -Öğretmen örnek olarak verilen cümlelere öğrencilerin dilbilgisi

	kuralları uygulayarak yazmalarını ister.
Dersin Sona Erdirilmesi	-Öğrencilere bu hafta öğrenilen ‘snowy, cold, snowman, playing snowball, the pole, penguins, freezing’ kelimeleriyle ilgili resimli afiş hazırlama ödevi verilir.

2. HAFTA KELİMELEER

1. Snowy
2. Cold
3. Snowman
4. Playing snowball
5. The pole
6. Penguins
7. Freezing

2. ÖYKÜ

Sophie and Grace are sisters. Sophie is 10 and Grace is 11 years old. They live in Canada. In Canada, the weather is mostly snowy and cold. The sisters are building a snowman now. They are playing snowball, too. At the weekend, they are flying to The Pole. In The Pole, there are lovely penguins. The weather is freezing.

ÖYKÜ HAKKINDA OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Is Grace 10 years old?
No, she isn't. She is eleven years old.
2. Is the weather mostly hot in Canada?
No, it isn't. It is mostly snowy.
3. Are Sophie and Grace building a snowman now?
Yes, they are.
4. Are Sophie and Grace flying to the pole at the weekend?
Yes, they are.
5. Is the pole windy?
No, it isn't. It is freezing.

EŞ ANLAM- ZİT ANLAM ETKİNLİĞİ

1. Find the words in the text which mean opposite of the following words:

Hot **Boiling**
↑ ↑
Cold Freezing

2. Now find synonyms for these words:

Frosty **Chilly** **Icy**
↑ ↑ ↑
Snowy Cold Freezing

3. Translate these words into Turkish?

Snowy Snowman Playing snowball The Pole

BOŞLUK DOLDURMA ETKİNLİĞİ

Snowy- Cold- Snowman- Playing Snowball- The Pole- Penguins- Freezing

1. The temperature is -30 degrees celcius. It is.....**freezing**....
2. The ice is melting in**The Pole**....
3. The boy and girl are**playing snowball**...
4. The weather is**snowy**.. and **cold**....
5.**Penguins**... live in the South Pole.
6. My sister is building a**snowman**....

DİLBİLGİSİ KONULARIYLA İLGİLİ ÖYKÜDEN VERİLEN ÖRNEKLER

Önceki hafta anlatılan “Şimdiki Zaman” konusuyla ilgili aşağıda belirtilen öyküdeki örnek cümleler tahtaya yazılır. ‘Am/ Is / Are’ ifadelerinin kullanımı tekrardan öğrencilere hatırlatılır.

Sophie and Grace **are** sisters.

In Canada, the weather **is** mostly snowy and cold.

The sisters **are** building a snowman now.

They **are** playing snowball.

I **am** playing snowball.

ÖĞRENCİLER TARAFINDAN CEVAPLANAN ÖRNEKLER

1. Ankara...**is**... cold. (am/is/are)
2. He .. **is building**...a snowman (build)
3. Sophie and Grace...**are playing**.... snowball. (play)
4. I....**am feeling**.... cold. (feel)

DERS PLANI 3

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 3. sınıf

Öğrenci Sayısı: 23

Süre: 45+45 dk. – 2 ders saati

Gerekli Materyaller: Sınıf Materyalleri

Yöntem: Dilbilgisi-Çeviri (D-Ç) Yöntemi

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar:

Dinleme

E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilirler.

Konuşma

E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabilirler.

Aşama	Prosedür
Derse Hazırlık	- Konuya giriş - Öğretilecek kelimelerden oluşan öykünün sınıfta öğretmen tarafından okunması - Derste anlatılacak olan Hava ‘Weather’ ünitesinin sınıfa açıklanması
1. Aktivite Kelime Hazinesi Okuma Metninin Çevirisi Derse Geçiş	-Öğretmen derste öğretilecek İngilizce kelimeleri tahtaya not alır. - Öğrenciler kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin etmeye çalışırlar. - Sınıftan gönüllü olarak seçilen öğrencilere öykü tekrardan okutulur. -Öğrenciler tarafından öykü yabancı dilden Türkçeye tercüme edilir. -Öğrenciler öğretmen tarafından öykü hakkında önceden hazırlanmış olan okuduğunu anlama sorularına cevap verir. - Öğretmen okuduğunu anlama sorularına öğrenciler tarafından verilen cevapların doğru ya da yanlış olduğu ile ilgili dönütler verir.
2. Aktivite Eş –Zıt Anlam Bulma Hedef Dilden Türkçe’ye Çeviri	-Öğrenciler hedef dilde verilen kelimelerin zıt anlama gelen kelime eşlerini öyküden bulur. - Öğrenciler hedef dilde verilen kelimelerin eş anlama gelen kelime eşlerini öyküden bulur. - Öğrenciler hedef dilde öğretilmesi planlanan kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin ederler.
3. Aktivite Boşluk Doldurma Aktivitesi	-Öğretmen öğrencilere dağıtılan boşluk doldurma aktivitesinde uygun kelimeler ile boşlukları doldurmalarını ister. -Öğrencilere aktivite sonunda sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmen dönüt verir.
4. Aktivite Dilbilgisi Konularının	-Öğretmen tahtaya “Şimdiki Zaman” ve “Hava Durumu” hakkında örnek sorular yazar. -Öğretmen öğrencilerden birbirlerine “Şimdiki Zaman” ve “Hava

Anlatımı	Durumu” hakkında sorular sormalarını ister.
Dersin Sona Erdirilmesi	-Ödev olarak öğrencilerin kendilerinin belirleyeceği Türkiye’deki 5 farklı şehir hakkında hava durumu soruları ve cevapları yazmaları istenir.

3. HAFTA KELİMELEER

1. Sea
2. Swimming
3. Sunny
4. Hot
5. Eating a sandwich
6. Reading a book
7. Playing the piano

3. ÖYKÜ

Chloe, Scarlett and Daisy are very good friends. They live in England. They are now at seaside. Chloe is swimming in the sea. Today, the weather is very hot and sunny. It is 35 degrees Celcius. Scarlett is sitting on the sand. She is eating a sandwich. Daisy is reading a book. The book’s name is Huckleberry Fin. Daisy’s mother calls her back home. On Tuesdays, Daisy is playing the piano. She takes piano courses every Tuesday.

ÖYKÜ HAKKINDA OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Are Chloe, Scarlett and Daisy sisters?
No, they aren’t. They are very good friends.
2. Where are they now?
They are at seaside now.
3. How is the weather in England today?
It is very hot and sunny.
4. What is Scarlett doing now?
She is sitting on the sand.
5. What is Daisy doing now?
She is reading a book.
6. What is Daisy’s favourite activity?
It is playing the piano.

7. What is Chloe doing now?
She is swimming in the sea.

EŞ ANLAM- ZİT ANLAM ETKİNLİĞİ

1. Find the words in the text which mean opposite of the following words:

Dark **Cold**
↑ ↑
Sunny Hot

2. Now find synonyms for these words:

Large body of Water **Diving** **Light** **Heated**
↑ ↑ ↑ ↑
Sea Swimming Sunny Hot

3. Translate these words into Turkish:

Sea Sunny Hot Reading a book

BOŞLUK DOLDURMA ETKİNLİĞİ

Sea- Swimming- Sunny- Hot- Eating a sandwich- Reading a book- Playing the piano

1. Bella is very hungry. She is.... **eating a sandwich**... now.
2. Megan is a book nerd. She is ...**reading a book**.. at the moment.
3. Katie is ..**swimming**... in the pool.
4. In Turkey, the weather is ..**hot and sunny** .. today.
5. Jack loves classical music. He is ..**playing the piano**.. at the moment.
6. Arthur is swimming in the ...**sea**...now.

DİLBİLGİSİ KONULARI

PRESENT CONTINUOUS TENSE – ŞİMDİKİ ZAMAN ÖRNEKLER

We use the Present Continuous with Continuous Verbs to express the idea that something is happening now, at this very moment.

Şimdiki Zamanı konuşma anında gerçekleşen olayları anlatırken kullanırız.

Today, we are gonna look at some question examples in Present Continuous Tense.

Şimdiki Zamanın kullanıldığı soru ifadelerine göz atalım.

1. **What are you doing now?**
2. **What is she doing at the moment?**
3. **What is he doing right now?**
4. **What are they doing now?**
5. **What am I doing now?**

As you see, firstly we use –Wh questions and then we add auxiliary verb and subject to form questions.

Örneklerde de görüldüğü üzere, Şimdiki Zamanda ilk olarak -Wh soruları devamında ise yardımcı fiil ve özne ile devam ederiz.

ASKING ABOUT THE WEATHER CONDITIONS-HAVA DURUMLARI HAKKINDA SORULAR

Let's look at examples to ask about weather conditions.

Hadi hava durumlarını sorarken kullandığımız sorulara hep birlikte bir göz atalım.

1. **How is the weather in Ankara?**
2. **What is the weather like in Konya?**

In the classroom, the teacher directs some examples to the students related to the weather conditions of different cities in Turkey to make kids learn the questions better.

Derste öğretmen Türkiye'nin farklı bölgelerindeki hava durumları hakkındaki soruları öğrencilere yöneltir. Bu şekilde öğrenciler de hava durumlarını nasıl soracakları ve cevaplayacakları konusunda daha başarılı olurlar.

DERS PLANI 4

Dersin Adı : İngilizce

Sınıf : 3. sınıf

Öğrenci Sayısı: 23

Süre: 45+45 dk. – 2 ders saati

Gerekli Materyaller: Sınıf Materyalleri

Yöntem: Dilbilgisi-Çeviri (D-Ç) Yöntemi

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar:

Dinleme

E3.9.L1. Öğrenciler çeşitli hava koşullarını tanımlayabilirler.

Konuşma

E3.9.S1. Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabilirler.

Aşama	Prosedür
Derse Hazırlık	- Konuya giriş - Öğretilecek kelimelerden oluşan öykünün sınıfta öğretmen tarafından okunması - Derste anlatılacak olan Hava ‘Weather’ ünitesinin sınıfa açıklanması
1. Aktivite Kelime Hazinesi Okuma Metninin Çevirisi Derse Geçiş	-Öğretmen derste öğretecek İngilizce kelimeleri tahtaya not alır. - Öğrenciler kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin etmeye çalışırlar. - Sınıftan gönüllü olarak seçilen öğrencilere öykü tekrardan okutulur. -Öğrenciler tarafından öykü yabancı dilden Türkçeye tercüme edilir. -Öğrenciler öğretmen tarafından öykü hakkında önceden hazırlanmış olan okuduğunu anlama sorularına cevap verir. - Öğretmen okuduğunu anlama sorularına öğrenciler tarafından verilen cevapların doğru ya da yanlış olduğu ile ilgili dönütler verir.
2. Aktivite Boşluk Doldurma Aktivitesi	-Öğretmen öğrencilere dağıtılan boşluk doldurma aktivitesinde uygun kelimeler ile boşlukları doldurmalarını ister. -Öğrencilere aktivite sonunda sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmen dönüt verir.
3. Aktivite Genel Tekrar	-İlk üç haftada öğrenilmiş kelimeler tekrar edilir. -Öğretmen önceki haftalarda öğrenilen kelimelerin Türkçe karşılıklarını sorar.
Dersin Sona Erdirilmesi	Öğrencilerin yapılacak test öncesi kelime tekrarı yaparak derse gelmeleri söylenir.

4. HAFTA KELİMELELER

1. Park
2. Desert
3. Playing football
4. Wet
5. Cloudy
6. Running
7. Windy

4. ÖYKÜ

Mark and Justin are brothers. Mark is seven and Justin is 10 years old. They live in America. Today, the weather is cloudy. They are playing football in the park now. They love running. Now, it starts raining heavily. Their clothes get wet. They run to their home. Their mother is waiting for them. Right now, their father is working in Saudi Arabia. In Saudi Arabia, there are deserts, and the weather is mostly windy.

ÖYKÜ HAKKINDA OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Are Mark and Justin friends?
No, they aren't. They are brothers.
2. Is Justin 13 years old?
No he isn't. He is 10 years old.
3. How is the weather in America?
It is cloudy.
4. What are Mark and Justin doing at the moment?
They are playing football.
5. How is the weather in Saudi Arabia?
The weather is mostly windy.

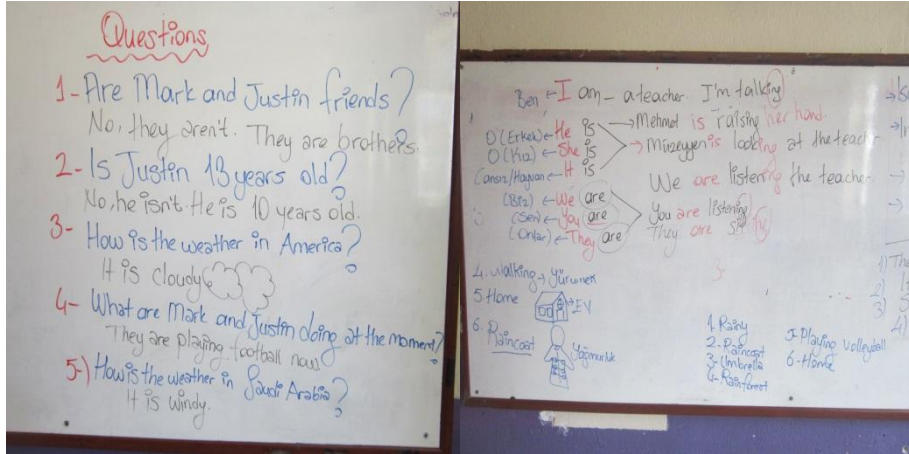
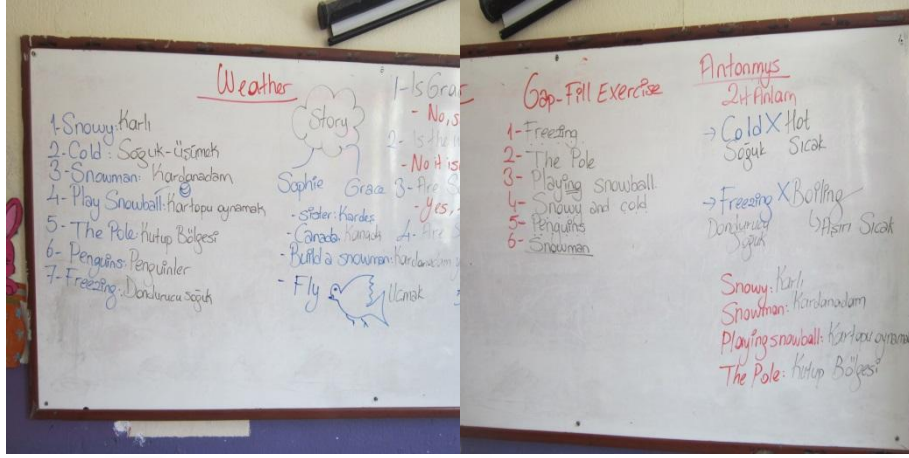
BOŞLUK DOLDURMA ETKİNLİĞİ

Park- Desert- Playing football- Wet- Running

1. Eric loves doing sports. He is ...**running**.. 5 km everyday.
2. Camels live in the ...**desert**...
3. Lionel Messi is ...**playing football**... for FC Barcelona.
4. The weather is rainy. The ground is ..**wet**..
5. My family is doing a picnic in the ...**park**...



EK-7. D-Ç YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERSLERDEN GÖRÜNTÜLER



EK-8. ORJİNALLİK RAPORU

NURDAN BULAN

ORJİNALLİK RAPORU

% 7	% 4	% 3	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	YAVUZ, Nilgün. "Tüm Fiziksel Tepki-Öykü anlatma yönteminin Japonca'nın öğretiminde kullanılması", Ankara Üniversitesi TÖMER, 2011. Yayın	% 1
2	Submitted to Afyon Kocatepe University Öğrenci Ödevi	% 1
3	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	<% 1
5	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	YİĞİT, E. Özlem and ERDOĞAN, Tolga. "Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin	<% 1

yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi", Çukurova Üniversitesi, 2008.

Yayın

8	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	Submitted to Ordu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
10	KARTAL, Şefik and ÖZBEK, Ramazan. "İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2017. Yayın	<%1
11	www.academia.edu İnternet Kaynağı	<%1
12	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
13	Submitted to Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
14	acikarsiv.mehmetakif.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
15	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
16	Submitted to Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1

17	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<%1
18	www.scribd.com İnternet Kaynağı	<%1
19	Jeroni Carandell, Luis Garrido, Laura Igual. "Cage Active Contours for image warping and morphing", EURASIP Journal on Image and Video Processing, 2018 Yayın	<%1
20	Submitted to Erciyes Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
21	kayapinar.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
22	www.inesegconferences.org İnternet Kaynağı	<%1
23	Submitted to Gaziantep Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
24	www.sevalfer.com İnternet Kaynağı	<%1
25	DEMİR POLOT, Betül and KUTLU, Ömer. "Elektronik Portfolyo Uygulamalarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Araştırma Becerilerine Etkisi", Kaligrafi Yayıncılık, 2016. Yayın	<%1

26	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
27	at-exam.blogspot.com İnternet Kaynağı	<%1
28	grammar53.blogspot.com İnternet Kaynağı	<%1
29	Submitted to Eskisehir Osmangazi University Öğrenci Ödevi	<%1
30	Submitted to Omer Halisdemir University Öğrenci Ödevi	<%1
31	www.unn.ru İnternet Kaynağı	<%1
32	www.englishgrammar.org İnternet Kaynağı	<%1
33	library.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
34	dspace.adiyaman.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
35	m.friendfeed-media.com İnternet Kaynağı	<%1
36	www.turkishstudies.net İnternet Kaynağı	<%1
37	unesak.com İnternet Kaynağı	

		<%1
38	www.2016.icemst.com İnternet Kaynağı	<%1
39	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
40	Submitted to Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
41	DEMİR, Semra and KORKMAZ, Güneş. "Yabancı dil öğrenme yazılımlarının öğrencileri dinleme ve konuşma becerilerine etkisi: Rosetta stone örneği", Dicle Üniversitesi, 2013. Yayın	<%1
42	DEMİRKAYA, Hilmi. "Yaşantısal Öğrenme Kuramının Coğrafya Öğretimine Uygulanması", TUBITAK, 2004. Yayın	<%1
43	Submitted to (school name not available) Öğrenci Ödevi	<%1
44	cu.dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
45	www.perfectenglish.com.tr İnternet Kaynağı	<%1
46	www.ices-uebk.org İnternet Kaynağı	<%1

47	Submitted to Batman University Öğrenci Ödevi	<%1
48	UYGUN, Neşe and IŞIK TERTEMİZ, Neşe. "Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutum, Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi", Kaligrafi Yayıncılık, 2014. Yayın	<%1
49	Submitted to Gazi University Öğrenci Ödevi	<%1
50	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	<%1
51	ÇERÇİ, Arif. "TELAFFUZ VURGU VE TONLAMA KONULARININ DİNLEME DESTEKLİ ÖĞRETİMİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2014. Yayın	<%1
52	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
53	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<%1
54	Submitted to Istanbul University Öğrenci Ödevi	<%1
55	Hanoi University	

	Yayın	<%1
56	iclc.nida.ac.th İnternet Kaynağı	<%1
57	ARISOY, Betül and TARIM, Kamuran. "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi", Hacettepe Üniversitesi, 2013. Yayın	<%1
58	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi	<%1
59	SUSAR KIRMIZI, Fatma. "Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Başarısına Etkisi Yaratıcı Yazma", Kaligrafi Yayıncılık, 2015. Yayın	<%1
60	docobook.com İnternet Kaynağı	<%1
61	Submitted to Nigde University Öğrenci Ödevi	<%1
62	久保田, 一充. "日本語の出来事名詞とその構文", NAGOYA Repository, 2014. Yayın	<%1
63	cmc82.sivs.chc.edu.tw İnternet Kaynağı	<%1

64	gsf.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
65	ÖZÜNAL, Servet. "ORTAOKULLARDA COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016. Yayın	<%1
66	Submitted to Baskent University Öğrenci Ödevi	<%1
67	ERDOĞAN, Tolga, AKKAYA, Recai and AKKAYA ÇELEBİ, Sibel. "Van Hiele Modeline Dayalı Öğretim Sürecinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi", İletişim Hizmetleri, 2009. Yayın	<%1
68	mersin.mitosweb.com İnternet Kaynağı	<%1
69	eprints.utm.my İnternet Kaynağı	<%1
70	101.203.168.85 İnternet Kaynağı	<%1
71	www.academypublisher.com İnternet Kaynağı	<%1
72	Submitted to Anadolu University	

	Öğrenci Ödevi	<%1
73	sbe.giresun.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
74	Submitted to Fırat Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
75	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<%1
76	Submitted to Adnan Menderes Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
77	kefdergi.kastamonu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
78	cornerstone.lib.mnsu.edu İnternet Kaynağı	<%1
79	turkegitimindeksi.com İnternet Kaynağı	<%1
80	osmaosnovnail.edu.ba İnternet Kaynağı	<%1
81	voanews.cn İnternet Kaynağı	<%1
82	docplayer.net İnternet Kaynağı	<%1
83	Submitted to Yeditepe University Öğrenci Ödevi	<%1

84	www.academie-en-ligne.fr İnternet Kaynağı	<% 1
85	www.ingilizceforum.net İnternet Kaynağı	<% 1
86	bys.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
87	www.ingilizcecin.net İnternet Kaynağı	<% 1
88	amarpankajjha.blogspot.com İnternet Kaynağı	<% 1
89	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	<% 1
90	193.255.206.126 İnternet Kaynağı	<% 1
91	www.2014.icemst.com İnternet Kaynağı	<% 1
92	Submitted to Dokuz Eylul Universitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
93	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
94	www.pdrkongre2019.org İnternet Kaynağı	<% 1
95	Submitted to Bahcesehir University	

	Öğrenci Ödevi	<%1
96	www.pegem.net İnternet Kaynağı	<%1
97	www.icci-epok.org İnternet Kaynağı	<%1
98	mebk12.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
99	oaji.net İnternet Kaynağı	<%1
100	KESKİN, Seda and KILIÇ, Durmuş. "Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersinde Olasılık Konusunun İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi", Atatürk Üniversitesi, 2016. Yayın	<%1
101	openaccess.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
102	mjltm.org İnternet Kaynağı	<%1
103	etd.ohiolink.edu İnternet Kaynağı	<%1
104	www.bu.edu.eg İnternet Kaynağı	<%1

105	Submitted to University of Westminster Öğrenci Ödevi	<%1
106	Submitted to Farnborough College of Technology, Hampshire Öğrenci Ödevi	<%1
107	Submitted to Celal Bayar Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
108	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	<%1
109	Submitted to Recep Tayyip Erdogan University Öğrenci Ödevi	<%1
110	Submitted to Ataturk Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
111	Yilmaz Arikan, Emine Nur. "İLKOGRETİM OKULLARINDA YARATICI DRAMA YONTEMINİN GÖRSEL SANATLAR EGİTİMİNDE KULLANILMASININ ERSİ, TUTUM VE KALICILIGA ETKİSİ: MERAM İLKOGRETİM OKULU ÖRNEĞİ", İdil Journal of Art and Language, 2012. Yayın	<%1
112	ÇİNCİ, Ayhan, ÖZDEN, Mustafa, AKGÜN, Abuzer, HERDEM, Kevser, KARABİBER, H.Levent and DENİZ, Ş.Mehmet. "Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon	<%1

temelli uygulamaların etkinliğinin incelenmesi",
Adıyaman Üniveristesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, 2014.

Yayın

113 Submitted to Balıkesir Üniversitesi <%1
Öğrenci Ödevi

114 UÇAR, Recep and TÜRKMEN, Sabri. <%1
"İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ARAPÇA DERSİNE YÖNELİK TUTUMLA- RINA
ve BAŞARILARINA OLAN ETKİSİ", OMÜ
İlahiyat Fakültesi, 2015.

Yayın

115 Submitted to Akdeniz University <%1
Öğrenci Ödevi

116 Submitted to Middle East Technical University <%1
Öğrenci Ödevi

117 Submitted to Pamukkale Üniversitesi <%1
Öğrenci Ödevi

Aıntıları çıkart

Kapat

Eşleşmeleri çıkar

Kapat

Bibliyografayı Çıkart

üzerinde