

## OKUMA VE HİKÂYE ANLATIMINA DAYALI DİLDE YETERLİLİK KAZANIMI YÖNTEMİNİN UYGULANIŞI

Hilal İlhan  
SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
[hilalilhan@duzce.edu.tr](mailto:hilalilhan@duzce.edu.tr)

Doç. Dr. Ömer F. Tutkun  
SAÜ Eğitim Fakültesi  
[otutkun@sakarya.edu.tr](mailto:otutkun@sakarya.edu.tr)

### Özet

Bu çalışmanın amacı, “Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Dilde Yeterlilik Kazanımı (TPRS)” yönteminin uygulanış ilke ve aşamalarını ortaya koymaktır. Bu çerçevede, TPRS yönteminde, dersin işleniş, dilbilgisi anlatımı, kelime öğretimi, ana dil ve çeviri kullanımı nasıl öğretilir konusu uygulama örnekleri ile verilmiştir. Etkin bir yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Dilde Yeterlilik Kazanımı (TPRS) yönteminin uygulanışı üç aşamada gerçekleşmektedir; 1- Yapı ya da kelimelerin sunumu, 2- Bu yapı ya da kelimeleri kullanarak bir hikâyenin oluşturulması ve 3- Okuma. Bu aşamaların her bir basamağında çok miktarda anlaşılabilir girdi, öğrenci katılımı, ders materyalinin kişiselleştirilmesi ve tekrarlar yer almaktadır. Dersin (öğrenme-öğretme süreçlerinde) işlenişinde, en temel becerisi “tekrar”dır. Dersin işleniş kısmında yer alan ve derste sözlü tekrarın önemi üzerinde durulan soru döngüsü bölümünde, tekrarlayan sorular sorularak, pratik yapılır. TPRS yönteminin son aşamasında öğrencilerin değerlendirilmesi yapılır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme-öğretme Süreçleri, Dil Öğretimi, Öğretim Yöntemi, TPRS Yöntemi.

## APPLICATION OF TEACHING PROFICIENCY THROUGH READING AND STORYTELLING (TPRS) METHOD

### Abstract

The aim of this study is to put forward the application principles and stages of TPRS methods. In this framework, how is to teaching process of lesson, explaining of grammar, word teaching, using native language and translate in TPRS methodology was given with application samples. The application of TPRS methodology created for to be used in effective foreign language involves three levels; 1-presentation of structure or words, 2- composing a story by using of this structure or these words, and 3- reading levels. In each step of these levels, there is a great quantity of comprehensible input, student participation, individualization of lesson material and repetitions. Repetition is the basic skill in teaching process of lesson. Through asking repetitive questions, it is practiced in the question-cycle section existing in the teaching process and accentuating the importance of oral repetition during the lesson. The evaluation of students is made in the last level of TPRS methodology.

**Keywords:** Teaching-Learning Processes, Language Teaching, Teaching Methods, TPRS Method.

### GİRİŞ

Yabancı dil öğretmek için, Blaine Ray tarafından, 1990’lı yıllarda geliştirilen “Okuma ve hikâye anlatımına dayalı dilde yeterlilik kazanımı (TPRS)” yöntemi, etkin bir yabancı dil öğretim süreci için geliştirilen ve yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı getiren yeni bir yöntemdir. TPRS yöntemi, anlaşılabilir girdi sağlamak için,

etkileşimin oldukça yüksek olduğu hikâyelerin kullanıldığı ve alıştırmaların yoğun olarak yer aldığı bir ikinci dil öğretim metodudur. Yöntem, öğrencilerin sınıf ortamında yabancı bir dili öğrenmelerini sağlamak adına, hikâye anlatımı ve okumanın birleşimini kullanmaktadır. Yöntemin temel özelliği, akıcılığa önem vermesidir. Akıcılık, yabancı dil derslerinin temel amacıdır ve bu derslerin sonucunda, öğrencilerden dili akıcı bir şekilde konuşmaları beklenmektedir. Dilde akıcılık, dilin anlaşılabilir girdi yoluyla edinilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, TPRS yöntemi, anlaşılabilir girdi yoluyla dilin edinilebileceğini kabul eder. TPRS yöntemi, öğretmenlerin dil öğretim şeklini değiştirmektedir. Bu yöntem sayesinde öğretmenler, dilin kurallarına vurgu yapmalarına gerek kalmadan, dili bütüncül bir şekilde öğretebilecekleri bir yol bulmaktadırlar. Bu yöntemin, en önemli üstünlüklerinde biri, öğrencilerin dilbilgisi yapısını ve kelimeleri hatırlayabilmesidir. Buna ek olarak, TPRS, dilin doğru bir şekilde kullanılması ile birlikte akıcı konuşmayı geliştiren eğlenceli ve ilgi çekici bir yöntemdir (Tutkun, İlhan ve Gür Erdoğan, 2015).

Bu çalışma, Tutkun, İlhan ve Gür Erdoğan (2015) tarafından gerçekleştirilen, TPRS yönteminin ne olduğu ve uygulama ilkelerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın bir devamı niteliğindedir. Bu çerçevede, bu çalışma ile TPRS yönteminin, öğretme-öğrenme süreçlerinde -ders işleme-uygulama ilkeleri ve biçiminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın, TPRS yöntemi ile ilgili Türkçe alan yazına katkı sağlayacağı ve yabancı dil öğretme-öğrenme konusu ile çalışan araştırmacılara bir temel oluşturma ve özellikle, yabancı dil öğretmenlerine, öğretme-öğrenme süreçlerinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

## **TPRS YÖNTEMİ İLE DERSİN İŞLENİŞİ**

### **I. Hikâyenin Oluşturulması**

TPRS metodu, “yapı ya da kelimelerin sunumu, bu yapı ya da kelimeleri kullanarak bir hikâyenin oluşturulması ve okuma” olmak üzere üç adımda gerçekleşmektedir. Burada kritik nokta, her bir basamakta bol miktarda anlaşılabilir girdi, öğrenci katılımı, ders materyalinin kişiselleştirilmesi ve tekrara yer verilmesidir (Ray, 2005: 30). Hikâye oluşturma, TPRS yönteminin en önemli unsurudur. Hikâye oluşturmak için üç temel basamak vardır:

1- Birinci basamakta, derste öncelikle anlam oluşturulur. Öğrenciler için anlam, çeviri vasıtasıyla açık hale getirilir. Çeviri hızlı ve anlaşılması kolay bir yoldur (Ray ve Seely, 2012: 19). Çevirisi yapılan kelime ve yapının ana dildeki karşılığı tahtaya yazılır (Gross, 2007). Çeviri ile birlikte resimlerden ve işaret dilinden de yararlanılır. Bu öğrencilerin, hedef dilde daha hızlı ilerlemelerini sağlar (Ray ve Seely, 2012: 19). Fakat derslerde ağırlıklı olarak çeviri kullanılır. Çeviri kullanılmasının nedeni, işaret dilinin birden fazla anlama gelebilmesi ve bu anlamın kapalı kalmasına neden olmasından dolayıdır (Ray, 2015). Anlam oluşturma aşamasında, dersin başında sunulanların öğrenciler için anlamlı olabilmesi için iki etkili yol vardır. Bunlar (Ray ve Seely, 2012: 36):

a- Hikâyeye başlanmadan önce, öğretmen kelimeleri işaret dili ile öğrencilere öğretir. Öğretmen hedef kelimeyi söylediğinde, öğrenciler ilgili işaret dilini gerçekleştirerek bunların pratiğini yapmış olur.

b- Öğretmen sınıfla beraber hikâyeyi oluşturmaya başlar. Hikâyede sıra ilgili kelimeyi kullanmaya geldiğinde, onun ana dilde karşılığını söyler ve onu anlatacak bir işaret dili kullanılır. Hikâye anlatımına devam edilirken, aynı kelime tekrar kullanıldığında, öğretmen o yapı ile ilgili oluşturduğu işaret dilini kullanır. Eğer anlamayan öğrencilerin olduğunu fark ederse, onun ana dilde çevirisini söyler. Bu, öğrencilerin, dil edinme sürecinde daha hızlı ilerlemelerini sağlar. Bu süreçte, öğretmen, öğrencilerin hedef dilde ilerleme kaydedebilmeleri adına, olabildiğince öğrencilerin bildikleri kelimeleri kullanır, bilmedikleri kelimeleri çevirir ve öğrencilerin anlayabileceği yavaşlıkta konuşur.

Hikâyeye başlamadan önce -dersin başında-, sunulan kelimelerle kişisel sorular sorulabilir. Bu sayede, hikâyede kullanılacak kelimelerle ilgili çalışma yapılmış olur. Hatta bu aktivite sırasında, öğrenciler hakkında kişisel bilgiler edinilir. Sonra bu bilgiler, hikâye oluşturulurken sürece dâhil edilebilir (Ray ve Seely, 2012: 36). Bu yeni kelimeler kullanılarak öğrencilere sorular sorulur. Örneğin, eğer bu yeni kelime türü bir isimse, sınıftan bir öğrencinin bunu sevip sevmediği sorulabilir. Eğer bu kelime bir fiil ise, öğrencinin bunu yapıp yapmadığı sorusu yöneltilebilir. Bu aşamada, öğretmen verilen cevaplarla ilgilendiğini göstermek için, sorulan soruyu takiben ek sorular sorar. Sınıfın diğer üyelerine, bu öğrenci ile ilgili sorular sorulur. Aynı sorular sınıfta başka bir öğrenciye de yöneltilir ve sonrasında birinci ve ikinci öğrenci arasında karşılaştırma yapılır (Gross, 2007). Böylece öğrenciler, sürece olabildiğince dâhil edilir, hedef kelimeler ile ilgili bol miktarda tekrar yapılır.

Bu süreçte, bir yandan, öğrencilerin sorulara cevap verip vermedikleri, cevap verirken tedirginlik yaşayıp yaşamadıkları kontrol edilir. Sınıftaki her bir öğrencinin derste sunulan her şeyi anladığından emin olunması gerekir. Anlaşılmayan noktalar çeviri ile daha açık hale getirilir. Öğretmen, bu süreçlerde öğrencilere, derse karşı ilgili ve hevesli olduğunu göstermelidir (Gross, 2007). Öğretmenin ilgili ve hevesli olması, öğrencilerin derse daha etkin katılımını beraberinde getirir.

2- İkinci basamakta, hikâyenin oluşturulması yer alır. İlk önce -hikâyeye başlamadan önce-, sınıfa, dersin nasıl işleneceğine dair açıklama yapılır. Öğrencilere derste üç etkinliğin gerçekleşeceği anlatılır. İlk olarak onlara cevabını bildikleri bir soru sorulacağı söylenir. Öğretmen soruyu soracak ve öğrenci cevaplayacaktır. Sonrasında, cevabını bilmedikleri bir soru sorulacağı ve bu durumda bir tahminde bulunmaları isteneceği söylenir. Bu işlemde, soruların cevabı sadece hedef dilde verilecek ya da özel isimler kullanılarak (kişi, yer ismi gibi) da cevap vermek mümkün olacaktır (Ray ve Seely, 2012: 41-42).

Sonrasında, öğretmen hikâyeyi oluşturacak cümleleri söylemeye başlar. Öğretmen, hikâye ile ilgili bir cümle kurduğunda, sınıfın bu cümleye çeşitli ifadelerle tepki vermesini ister (Ray ve Seely, 2012: 42). Hikâyede kötü bir şey gerçekleştiğinde, bu olumsuz duruma negatif duygularla tepki verilir. Öğretmen hikayedeki bu olumsuz durum için *Ah hayır, bu çok kötü!* ifadesini kullanabilir ve öğrencilerden de aynı ifadeleri kullanmalarını isteyebilir. Ayrıca, *Şahane, vay be, harika, büyüleyici, ne kötü* gibi ifadeleri de kullanabilmeleri mümkündür. Bu ifadeler, sınıfta, herkesin görebileceği bir yere asılabilir (Ray, 2016:5). Hikâye oluşturulurken, öğrencilerin hikâyede gerçekleşen durumlara çeşitli ifadelerle tepki vermeleri, onları hem hikâye oluşum aşamasının bir parçası haline getirmekte hem de ilgilerini kaybetmeden hikâyeye odaklanmalarını sağlamaktadır.

Bu aşamada, üç ya da daha az sözcük öbeğine odaklanılır. Bu öbekler, genellikle ders boyunca pratiği yapılacak olan yapıları içerisinde barındırır. Çoğu hikâyede temel yapılar kullanılır. Örneğin; eğer yabancı dil olarak İngilizce öğretiyorsak, *there is/there are, has/doesn't have, wants to* gibi yapılar kullanılır. Sınıfta ilk defa hikâyeye oluşturacaksa, soru kelimelerinin ana dilde karşılıkları ile birlikte sınıfta asılı olmasına dikkat edilmelidir. Hikâyenin içereceği sözcük öbekleri de çevirisi ile birlikte sınıfta herkesin görebileceği bir yerde bulunmalıdır (Ray ve Seely, 2012: 36-37).

Hikâye, soru-cevap yöntemi ile oluşturulur. Hikâye oluşturma aşamasının iki amacı vardır. Öğrenciler sorulan soruya cevap verebilirlerse, bu, onların anladıklarının işaretiçisidir. Ayrıca soru-cevap ile tekrar öğesinden olabildiğince faydalanılır. Farklı soru türleri kullanılarak, aynı yapıyla ilgili soruların sorulması, öğrencilerin bu yapıyı defalarca duymasını sağlamaktadır. Fakat dersi anlaşılabilir olmaktan uzaklaştıracağı için, bu süreçte, çok sayıda kelime yer almaz. Kelime eklemek yerine, hikâyeye daha fazla detay eklenmesi, derste daha çok tekrar yapılmasını sağlar ( Ray ve Seely, 2012: 19). Ne kadar çok detay olursa o kadar fazla soru cevap aktivitesi yapılabilir.

Hikâye oluşturulması aşamasında, hikâyenin içerisinde üç mekân bulunur. İlk mekânda, bir problem sunulur. Bu problem, çözülebilecek bir problemdir. Örneğin, bir karakter bir şey ister ya da onun bir şeye ihtiyacı vardır. İkinci mekânda, karakter, problemi çözmede başarısız olur. Bu durumda iki şey yapılır. Ya problem değiştirilir ya da problemin neden çözülemediğine dair bilgi verilir. En son üçüncü mekâna gelindiğinde, problem çözülür. Her bir mekânda aynı probleme, farklı bir bakış açısından bakılmaktadır. Böylece, derslerde aynı problemle ilgili tekrarlayan soruların daha fazla kullanılmasına ve öğrencilerin hikâyenin mekân ve içeriği ile ilgili bilgileri hatırlamalarına yardımcı olunmaktadır (Ray ve Seely, 2012: 19-20). Çoklu mekân kullanımı hikayedeki çeşitliliği artırır. Burada amaç yeni kelimeleri sınırlı sayıda tutup öğrencilerin derste verilmeye çalışılan yapıyı anlamalarını sağlamaktır (Ray, 2016: 2). Ayrıca, farklı mekân kullanımı, öğrencilerin hikâyedeki detayları hatırlamalarını sağlar. Bu sayede öğrenciler, tekrarlayan işitsel anlaşılır girdiye daha çok maruz kalırlar (Ray ve Seely, 2012: 61).

3- Bu basamakta, okuma etkinliği yer alır. Dersin tamamının anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek adına, bir öğrenciden okuma parçasını ana dilinde okuması istenir ya da sınıfça satır satır çeviri yapılarak gidilebilir. (Ray ve Seely, 2012: 20). Burada, daha uzun bir hikâye kullanılır. Bu basamakta yer alan okuma etkinliğinde şu aşamalar izlenir: Sınıftaki bir öğrenciden, paragraf paragraf çeviri yapması istenebilir. Bu sırada, diğer öğrencilerde arkadaşlarını dinler ve bilmedikleri kelimeler varsa, onları not alırlar. Ya da paragraf cümle cümle

okunur ve öğrencilerin koro halinde çevirmeleri istenir. Bu esnada diğer öğrencilerde arkadaşlarını dinler ve bilmedikleri kelimeler varsa, onları not alırlar (Ray ve Seely, 2012: 45). Bu noktada, öğrencilerin, çevirisi yapılan her bir paragrafı ve kelimeleri anlaması önemlidir. Öğretmenin bu konuda hassas davranması gerekmektedir.

Bu aşamada, hikâyenin her bir cümlesinde yer alan durum ile ilgili soru sorulur. Her bir cümledeki durum ile ilgili, sırayla, farklı soru türleri kullanılarak, sorular yöneltilir. Öğrencilere, burada yer alan okumaların, daha önce işlenen hikâye ile ilgili her detayı içermediği açıklanır (Ray ve Seely, 2012: 45). Burada da hikâyeye detaylar eklenir. Böylece, derse olan ilgi artırılmış olur. Öğretmen, ekstra detayı kendisi de verebilir ya da bu detaylar, soru-cevap aktivitesi ile öğrencilerin tahminleri sonucunda da eklenebilir. Bu aşamada, tartışma bölümünü daha ilginç hale getirmek ve yapı ve kelimelerin daha çok tekrar edilmesi istenirse, var olan hikâyeye paralel bir hikâye oluşturulabilir. Bu hikâye, sınıftan herhangi bir öğrenci hakkında olabilir. Var olan hikâye ile ilgili tartışma ve detay ekleme aktivitesi yaparken, aynı zamanda öğrenci hakkında oluşturulan hikâyeye de detay eklenir (Ray ve Seely, 2012: 20).

Rowan (2013a: 45)'a göre, bizler, kendimizle ilgili olan şeylere dikkat eder, diğerlerini umursamayız. Beynimiz bizimle ilgili olan bilgiye odaklanır ve o bilgiyi öğrenir. Ama bizimle ilgili olmayan bir bilgiyi depolamaz. Bu nedenle, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Öğrenciler, hikâyelere ne kadar dâhil edilirse, ders onlar için bir o kadar ilginç hale gelecektir. TPRS yöntemi ile ders işleme aşamasından önce, öğrencileri gözlemlemek, öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır. Öğrencileri tanıyacak kadar yeterli zamanımız yoksa onlarla sınıfta kısa bir sohbet gerçekleştirip, kısaca kendilerini tanıtmaları, sevdikleri ve sevmedikleri aktivitelerden bahsetmeleri istenebilir. Bu yolla edinilen bilgiler, derslerde kullanılabilir (Rowan, 2013a: 45).

Rowan (2013b: 46), okul dönemine, öğrenci ilgi anketi ile başlamak ve bu anketlerden edinilen bilgiler ışığında, sınıfta her seferinde bir ya da iki öğrenci hakkında ilgi çekici olan bilgileri, bir hikâye ya da diyalog içerisinde kullanmak, hikâye anlatımı dersinde iyi işleyebilecek unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Anlaşılabilir girdinin etkili ve dikkat çekici olmasını sağlamanın bir yolu, dil eğitiminin kişiselleştirilmesidir. Çünkü burada temel amaç, öğrencilerin kendileri olabilecekleri ve sonrasında kendilerini başka bir dilde ifade edebilecekleri bir şekilde onlarla bağlantı kurmaktır (Rowan, 2013b: 46).

Hikâyenin sonunda, öğrencilerden hikâyeyi yeniden anlatmaları istenir. Bu süreç, öğrencilerin partnerlerine anlatmaları ya da bir kişinin bütün bir sınıfa anlatması biçiminde olabilir. Fakat hikâyenin yeniden anlatılması, 2-3 dakika ile sınırlandırılır. Ayrıca, eve gittiklerinde, hikâyeyi bir yetişkine anlatmaları istenebilir (Ray, 2016: 3). Hikâyenin tekrar anlatılması, öğrencilerin hedef dilde konuşabildiklerini görmelerini ve kendilerine güvenmelerini sağlayacaktır (Ray ve Seely, 2012: 171).

## II. Soru Döngüsü

Soru döngüsü (circling), dersin işleniş ve sözlü tekrarı kısmında yer alır. Tekrar, TPRS yönteminin temel bir becerisidir (Ray ve Seely, 2012: 62). TPRS yöntemi tekrarlayan sorular sorar. Çünkü bu metodun, dili pratik etme yöntemi budur. Hiç kimse, bir ya da iki tekrarla öğrenme gerçekleştiremez. Sadece yoğun tekrarlarla öğreniriz (Ray, 2016: 7). Burada amaç, yeni kelime ve yapı ile ilgili yeterli miktarda tekrar sağlayarak, bu yapı ve kelimelerin edinimini sağlamaktır (Ray ve Seely, 2012: 142). Soru döngüsü sayesinde, hikâye ile ilgili bir cümle oluştururken, tekrarlayan sorular sorarak, bu cümlelerin tekrar tekrar ifade edilmesi sağlanır. Soru döngüsü, her zaman hikâye ile ilgili bir cümle ile başlar (Ray ve Seely, 2012: 62).

Öğrencilerin dilbilgisi yapısı ve kelimeleri edinebilmeleri için, onlara her bir kelime ve yapı ile ilgili, sayısız tekrar sunulmalıdır. Öğrencilerin dersten kopmamaları için tek başına anlaşılır girdi sunmanın yanı sıra, bunu ilginç bir yol ile de yapmak önemlidir. Bunu başarmanın en etkili yolu, ilgili yapı ve kelimelerin, anlama odaklanan soru sorma teknikleriyle, tekrarını sağlamaktır (Ray ve Seely, 2012: 142). Bunu yapmak için, hikâyenin bir parçası olacak bir cümle oluşturulur ve bu cümle ile ilgili çeşitli sorular sorulur. Soru döngüsü, her zaman hikâye ile ilgili bir cümle ile başlar. Daha sonra, hikâye ile ilgili diğer cümleler üzerinde de aynı çalışma gerçekleştirilir. Hikâyeye ne zaman yeni bir detay eklense, o detayla ilgili sayısız soru sorulur ve hatta daha önce sunulmuş ve tekrarı yapılmış detaylarla ilgili de tekrar sorular yöneltilir (Ray ve Seely, 2012: 142, 62). Böylece yeni sunulan detay ve eskiler, birlikte pekiştirilmiş olur ve bilgiler daha kalıcı hale gelip uzun süreli bellekte depolanabilir. Soru döngüsü, şu aşamaları izler:

- Bir cümle kurulur.
- *Evet*, cevabının verileceği bir soru sorulur.
- Ya... ya da... soru tarzı ile bir soru sorulur.
- *Hayır*, cevabının verileceği bir soru sorulur.
- Olumlu ve olumsuz ifadeler, tekrar ifade edilir.
- *Who/Kim, what/Ne* ve *where/Nerede* soru kalıplarını kullanarak soru sorulur. Bilgi sorusu kalıplarından yararlanır.
- En başta kurulan cümlenin tekrar edilmesiyle soru döngüsü tamamlanmış olur.

Yukarıdaki bu aşamaları örnek içinde ele alalım. Burada ele alınan cümle, "He wants to have a cat" "Çocuk bir kediye sahip olmak istiyor" olsun. Bu cümlede, "wants to" kalıbı çalışılıyor. Bu cümle ile ilgili soru döngüsü basamakları şu şekilde ilerler:

- O bir kediye sahip olmak istiyor.
- O bir kediye sahip olmak istiyor mu? Evet.
- O bir kediye mi yoksa köpeğe mi sahip olmak istiyor? Kediye.
- O bir köpeğe sahip olmak istiyor mu? Hayır.
- Hayır, çocuk bir köpeğe sahip olmak istemiyor. O bir kediye sahip olmak istiyor.
- Kim kediye sahip olmak istiyor? Çocuk.
- O neye sahip olmak istiyor? Kediye.
- Evet, çocuk bir kediye sahip olmak istiyor (Ray ve Seely, 2012: 62).

Soru döngüsü aşaması için öğretmenlerin öğrenmesi gereken bazı beceriler vardır. Bunlar: 1- Öğretmenler, mümkün oldukça, sorulara verilen cevapları kendileri de tekrar ifade etmelidir. 2- Öğretmenler, cümleleri öğrenciler için tekrarlamalıdır. Böylece, öğrenciler, onları tekrar tekrar duyma şansına sahip olurlar (Ray ve Seely, 2012: 62). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, verilen cümle ile ilgili sorulan sorular, her zaman aynı sıralamayı takip etmemelidir. TPRS yönteminde, hiçbir şey tahmin edilebilir olmamalıdır. Bu yüzden soru sıralaması değiştirilmelidir. Soru döngüsü aşamaları sınıfta bir noktada asılı durabilir ve öğretmen soru sorarken ve soruların sırasını değiştirirken, o tablodan yardım alabilir. Bir diğer önemli nokta, paralel cümle oluşturmaktır. Öğretmen, sınıftaki bir öğrenci ile ilgili bir cümle oluşturabilir (Ray ve Seely, 2012: 63). Üzerinde çalışılan cümle, "O renkli bir balon istiyor" olsun ve bu cümle için oluşturulan paralel cümle, sınıftaki öğrencilerden biri olan Ahmet ile ilgili "Ahmet renkli bir top istiyor" cümlesi olabilir. İkisi için de aynı anda soru döngüsü çalışması yapılabilir.

Hedef dil olarak İngilizceyi ele alalım. Her cümlede en az üç bölüm vardır ve her bir bölüm ayrı ayrı ele alınmalıdır (Ray ve Seely, 2012: 142). Cümlenin her bir bölümü değişken olarak ele alınabilir ve ona yönelik sorular sorulabilir. Örneğin, "O bir kediye sahip olmak istiyor" ("He wants to have a cat") cümlesinde üç bölüm yer almaktadır. Bu üç bölüm, üzerinde soru çalışması yapılacak değişkenlerdir. İlk değişken olarak cümlenin öznesi "O" ele alınabilir ve ya... ya da... soru tarzı kullanılarak, soru cümlesi oluşturulabilir. Soru şu şekilde örneklendirilebilir: "O mu yoksa Osman mı bir kediye sahip olmak istiyor?" Cümlenin fiili değişken olarak ele alınırsa, soru şu şekilde sorulabilir: "O kediye sahip olmak mı istiyor yoksa O kediye sahip mi?" Burada sahip olmak ve sahip olmak istemek yapısı karşılaştırılıyor. Cümlenin nesnesi olan kedi de, değişken olarak ele alınabilir. Soru, "O kediye mi yoksa köpeğe mi sahip olmak istiyor" şeklinde sorulabilir (Ray ve Seely, 2012: 63). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bir seferde sadece bir detay eklenmesi gerektiğinin unutulmamasıdır. Örneğin, yukarıdaki örnekte, çocuğun kedi istediği biliniyor, ama nasıl bir kedi istediği belirtilmedi. Kedi ile ilgili detay eklenebilir. Fakat bu detay, bir önceki detay üzerinde çalışıldıktan sonra eklenmelidir. Bir detay eklenir, sorularla pekiştirilir ve sonrasında başka detay eklenir (Ray ve Seely, 2012: 63). Yani, birkaç detay aynı anda çalışılmamalıdır. Bir cümle üzerinde çalışılırken geçen zaman önemlidir. Öğretmenler bir cümle için 15-20 dakika harcarlar. Çünkü öğrenciler tekrara ihtiyaç duyarlar. Bu aşamada, artık hikâyenin ilk cümlesi şekillenir. Hikâyedeki karakter, artık sahip olmak istediği kediyi bulmaya çalışacaktır. Bunun için ikinci mekâna doğru yola çıkılır (Ray ve Seely, 2012: 65). Üçüncü mekânda ise, problemi çözer (Ray ve Seely, 2012: 67). Her bir mekânda oluşturulan cümleler için aynı şekilde soru döngüsü tekniği kullanılır.

Soru döngüsü tekniği, dersin ilginç olmasını sağlamaktadır. Çünkü öğretmen her soruya farklı bir şekilde cevap verebilmektedir. Öğretmen daha çok soru sorduğunda, hikâye ilerlemeye ve gelişmeye devam eder. Her bir detay, hikâyeyi daha ilginç hale getirir (Ray, 2015).

### III. Dilbilgisi Anlatımı

TPRS yönteminde, dilbilgisi öğrencilere kelime olarak ve anlam yoluyla öğretilir. Dilbilgisi kuralları öğrenciden saklanmaz. Tam tersi hikâye anlatmak için gereken zaman ve yapılar öğrencilerle paylaşılır. Burada öğrenciler, dilin kendisine değil, hikâyenin ayrıntılarına odaklanırlar. Dilbilgisi kurallarını da dolaylı olarak öğrenirler. Dilin kurallarını hissederek öğrenmek, o dilde konuşmayı öğrenmek için önemlidir (Ray, 2016: 3). TPRS yönteminde, dilbilgisi içerikte yer almadıkça, onunla ilgili bilgi verilmez. Öğrenciler, onu önce içerikte görürler, sonra onunla ilgili bir açıklama yapılır (Ray ve Seely, 2012: 14). İçerik dışında dilbilgisi öğretilmez. TPRS yönteminde, dilbilgisi öğretimi, anlam öğretimi olarak tanımlanabilir. Terminoloji yerine, dil bilgisel özelliğın anlamı açık hale getirilir ve bu açıklama, üzerinde çalışılan cümle ile sınırlıdır. Dilbilgisi, çalışılan hikâye içerisinde ortaya çıkmadan açıklanmaz. Dil bilgisel unsurlar, içerikte ortaya çıktığı an öğretilir (Ray ve Seely, 2012: 22).

Öğretme-öğrenmeye en basit ve en yaygın kullanılan yapılarla başlanılır. Sonrasında, giderek daha karmaşık ve daha az yaygın kullanılan yapılar kullanılmaya başlanır (Ray ve Seely, 2012: 31). Fakat burada bilinmesi gereken iki özellik vardır: 1- Dilbilgisi yapılarını içeren çok sayıda tekrar yapılır ve “Pop-up grammar” diye adlandırılan yolla, öğrencilerin bu yapıları anlayıp anlamadıklarından emin olunur (Ray ve Seely, 2012: 211). “Pop-up grammar”, sınıfta bir okuma parçası ya da hikâye üzerinde çalışılırken, öğretmenin öğrencilere dilbilgisi yapısı ile ilgili yönelttiği hızlı sorular ve bu yapının çok kısa bir açıklaması olarak ifade edilebilir (Ray ve Seely, 2012: 290). Öğrencinin dikkati, hikâye ya da okuma parçasında yer alan cümlelerdeki yapıya yöneltilir. Açıklama kısa sürer. Çünkü amaç, yapının öğrenilmesi değil, anlamının anlaşılır hale gelmesidir.

“Pop-up”, genellikle, hızlı bir şekilde sorulan soru ve bu sorunun cevabını içermektedir. Öğretmen hikâyeyi bir yerde keser, soru sorar ve öğrenciler de bu soruları cevaplandırır. Sonrasında, hikâye oluşturmaya devam edilir ya da bu bir okuma parçasını çevirme aktivitesiyle, öğrenciler çeviri yapmaya devam eder (Ray ve Seely, 2012: 212). Bu metotta, öğrencilerin “pop-up” ile derindeki anlama odaklanmaları istenir. Burada açıklama 3-5 saniye içerisinde gerçekleştirilir. Bu, TPRS yönteminin, herhangi bir aşamasında kolaylıkla kullanılabilir. Ama en kolay, üçüncü basamaktaki okuma bölümünde kullanılabilir (Ray, 2005: 31).

Her dilbilgisi yapısının bir anlamı vardır. Okuma parçası ya da hikâye ile ilgi çalışma gerçekleştirilirken, bir ya da daha fazla dilbilgisi unsuruna odaklanılmaktadır. “Pop-up”, dilbilgisi yapısının sahip olduğu anlama etkin bir şekilde vurgu yapar. Böylece, dilbilgisi özelliği daha anlaşılır hale gelmekte ve edinim süreci ortaya çıkmaktadır (Ray ve Seely, 2012: 211). İşte dil bilgisinin geleneksel yollarla anlatılmama sebebi budur. Çünkü bu şekilde gerçek bir dil edinimi oluşmamaktadır. Geleneksel yollarla, okuma ve yazma becerileri, etkin bir şekilde edinilememektedir. Burada edinim değil, öğrenme ortaya çıkmaktadır. Oysaki “pop-up” ile öğrenciler, dilbilgisi yapılarını daha hızlı ve doğru bir şekilde edinmektedirler. (Ray ve Seely, 2012: 211-212). Örneğin, go ve goes yapılarının karşılaştırılması ile ilgili öğrencilere sorular yöneltebilir. Aradaki farkın ne olduğu sorusu, öğrencilere sorulur. Böylece öğrencilerin, ikisi arasındaki anlam farkına odaklanmaları sağlanmış olunur. Örneğin, öğretmen sınıfa, “works” ne anlama geliyor” sorusunu yöneltebilir. Sonrasında, work ile works arasındaki fark sorulabilir? (Ray, 2005: 31). Öğrencinin üzerinde çalışılan yapıyı defalarca duyması sağlanır. Tekrarlayan soruların sorulması sayesinde, öğrencilerin konuşmayı öğrenmeleri ve dili doğru şekilde kullanmaları ve ağızlarından çıkan cümlelerin tam olarak ne anlama geldiğini öğrenmeleri sağlanır. Böylelikle, öğrenciler muhtemelen hata yaptıklarında, bunu fark edebilecekler ve bu cümlelerin doğru bir şekilde nasıl kullanıldığını duyduklarından dolayı, daha az hata yapacaklardır (Ray, 2005: 32). Dilbilgisi için kullanılan bu yaklaşımın, dilbilgisi kurallarını öğretmekten çok daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Ray ve Seely, 2012: 211).

### IV. Kelime Öğretimi

TPRS yönteminde, öğrencilere yeni kelime öğretmeye çalışmak değil, yeni kelimeyi içerikte duymaları sağlanmaktadır (Ray ve Seely, 2012: 67). Burada kilit nokta, kelime için endişelenmeyip, yapı üzerinde çalışmaktır (Ray ve Seely, 2012: 30). Bu metotta, temel yapıyı edinebilmek için kelimenin sınırlandırılmasının, en etkin yol olduğunu ifade edilmektedir. Çok az sayıda kelime ile bir dildeki en temel yapıların pratiğinin çokça

gerçekleştirilebileceğini ve bu yapıların ediniminin tahmin edildiğinden çok daha fazla alıştırmaya gerektirdiğini belirtmektedir (Ray ve Seely, 2012: 32).

Bir dilde yaygın olan kelimeler sürekli kullanılan kelimeler olduğu için, ilk olarak içerikte, o dildeki en yaygın kelimelerle ilgili alıştırmaya yapmak kaçınılmazdır. Her dilin hemen hemen her cümlesinde, bir fiil yer almaktadır. O dilde en yaygın kullanılan fiiller kullanılarak, işe başlanır. Bu fiiller, hemen hemen bütün TPRS hikâyelerinde sıklıkla kullanılacağı için, bu metotla kolaylıkla bu fiillerle ilgili alıştırmaya yapılabilmektedir (Ray ve Seely, 2012: 33).

TPRS sınıfında, öğretmen, en sık kullanılan kelime ve dilbilgisi yapılarını belirler ve bunları sınıfta gerçekleştirilen diyalog, hikâye ve okuma ile öğretir. Dilbilgisi açıklamaları çok kısa tutulur ve içerik, o dilde iletişim kurmak için gerekli olan en faydalı sözcük öbekleri ve yapılarla sınırlandırılır (Varguez, 2009).

#### V. Ana Dil ve Çeviri Kullanımı

İdeal olanın, sınıfta ana dilin kullanılmaması gibi görünse de, ana dil kullanılmadığında sınıfta oldukça büyük problemlerle karşılaşmaktadır. Ana dil kullanılmazsa, öğrenciler hedef dili ve dersin işlenişi ile ilgili beklentileri anlamayacaklardır. Bu metotta öğrenciler, ana dili sınıfta çeşitli durumlarda kullanmaktadır. Çeviri yaparken, ana dilden yararlanılır. Ayrıca, ders süreci hakkında bilgi verilirken, ana dil kullanılır. Çünkü dersin akışı açısından, bu kurallar oldukça önemlidir. Hedef dil ile ilgili açıklama yapılırken de, ana dil kullanılır. Fakat bu açıklama, ya derste o anda öğretilen ya da daha önce öğretilmiş olan noktalarla ilgilidir (Ray ve Seely, 2012: 25). Örneğin, eğer öğretmen derste öğrencilerin bilmediği bir kelime kullanırsa, tahtaya çevirisi ile birlikte yazar (Ray, 2016:1-2).

TPRS yönteminde, çeviri, anlamı daha açık hale getirmek adına, sık sık kullanılır. Anlam, öğretmen tarafından resim ya da işaret diliyle açık hale getirilmeye çalışılsa da, öğrenciler tarafından mesaj anlaşılabilir. Çünkü ilgili resim ya da işaret dili, öğrenciler tarafında çok yönlü yorumlanabilir. Bu durumda, öğrenci mesajı doğru şekilde anlamlandıramaz. Öğretmen, olabildiğince çeviriden yararlanılır ve yavaş konuşursa, öğrenciler, öğretmenin ne demek istediğini anlayacaktır (Ray ve Seely, 2012: 23).

#### VI. Değerlendirme

TPRS yönteminde, öğrencilerin değerlendirilmesinin üç amacı vardır. 1- Öğrencilerin anlayıp anlamadıkları kontrol edilir. 2- Onların neleri edinip neleri edinemedikleri anlamaya çalışılır. 3- Öğrencilerin ilerleme hızlarının ve konuşmada gösterdikleri güvenin, nasıl gelişme gösterdiği gözlemlenir. Böylece öğretmen, belirli bir yapı ya da kelime ile ilgili daha fazla tekrar alıştırmaya yapmalı mı, yoksa yeni bir şey ile derse devam mı etmeli sorusuna cevap bulur (Ray ve Seely, 2012: 172). Her zaman ve sürekli olarak, öğrencilerin anlayıp anlamadıkları kontrol edilmelidir. Bunun için kullanılan başlıca yollar şunlardır (Ray ve Seely, 2012: 24-25):

- Öğrenciler, derste aktivitelere koro halinde katılıyor, cevap veriyorlarsa, bu dersin anlaşılır olduğunun göstergesidir.
- Öğrencilere dersin yüzde kaçını anladıkları sorulur. Bu soruyu parmakları ile cevaplamaları istenir. Eğer, bu soruya elleri havada ve 10 parmaklarını da göstererek cevap verirlerse, dersi %100 anlamışlar demektir. Eğer, görünürde 5 parmak varsa, dersin %50'lik kısmı anlaşılabilir demektir.
- Öğretmen hedef dilde bir cümle söyler ve sınıftan bir öğrenciye, o cümlede ne demek istediğini sorabilir. Bu soruya, öğrencinin ana dilinde verdiği cevap, onun cümleyi anlayıp anlamadığını gösterir. Eğer öğrenci cümleyi anlamadıysa, öğretmen, sınıfta cümlenin tekrar çalışılmasını sağlar.
- Öğretmen bir kelime söyler ve ne anlama geldiğini sorar. Örneğin, öğretmen, "have" kelimesinin ne anlama geldiğini sorar. Eğer anlamda anlaşılmayan bir yer varsa, öğretmen bu kelimenin anlamını çeşitli aktivitelerle daha açık hale getirmeye çalışır.

#### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, etkin bir yabancı dil öğretim süreci için geliştirilen ve yabancı dil öğretimine yeni bir yöntem getiren ve Blaine Ray tarafından, 1990'lı yıllarda geliştirilen "Okuma ve hikâye anlatımına dayalı dilde yeterlilik kazanımı (TPRS)" yönteminin, yabancı dil öğretme-öğrenme süreçlerinde, uygulama ilkelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. TPRS yöntemi, öğrencilerin sınıf ortamında yabancı bir dili öğrenmelerini sağlamak

adına, hikâye anlatımı ve okumanın birleşimini kullanmaktadır. TPRS yöntemi, öğretmenlerin dil öğretimi şekillerini değiştirmektedir. Öğretmenler, dilin kurallarına vurgu yapmalarına gerek kalmadan, dili bütüncül bir şekilde öğretebilecekleri bir yol bulmaktadırlar. Bu yöntem, öğrencilerin dilbilgisi yapısını ve kelimeleri hatırlayabilmesi, dilin doğru bir şekilde kullanılması ile birlikte akıcı konuşmayı geliştiren eğlenceli ve ilgi çekicidir.

Araştırma bulgularına dayalı ve gelecek araştırmalar yönelik şu öneriler getirilebilir: 1- TPRS yönteminin, kuramsal boyutları ve uygulama biçiminin ne olduğunu, Türkçe alan yazına kazandırmaya dönük çok sayıda çalışmalar yapılmalıdır. 2- TPRS yönteminin uygulama ve bir derste işleniş biçiminin nasıl olabileceğine dönük örnekler üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. 3- TPRS yönteminin ne olduğu ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımına dönük, öğretmenlere yeterli kazandırıcı eğitimler verilmelidir.

**Not 1:** Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Tarafından Desteklenmiştir. (Proje Numarası: 2016-06-10-006).

**Not 2:** Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya’da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7<sup>th</sup> International Congress on New Trends in Education – ICONTE’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

#### KAYNAKÇA

Gross, S. (2007). The 3 Steps of TPR Storytelling. Retrieved January 26, 2015, from <http://susangrosstprs.com/articles/THREESTEPS.pdf>

Ray, B. (2016). TPR Storytelling: Teaching Proficiency through Reading and Storytelling. Retrieved January 29, 2016, from [http://www.blaineraytprs.com/images/latest\\_handout.pdf](http://www.blaineraytprs.com/images/latest_handout.pdf).

Ray, B. (2015). Blaine Ray Workshops: TPR Storytelling. Retrieved May 18, 2015, from <http://www.blaineraytprs.com/component/content/article?id=4>.

Ray, B. (2005). Teaching Grammar with TPRS. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 1(4), 30-32. Retrieved June 07, 2013 from <http://www.tprstories.com/ijflt/IJFLTFall05.pdf>.

Ray, B. ve Seely, C. (2012). *Fluency through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School* (6th Edition). Berkeley: Command Performance Language Institute.

Rowan, K. (2013a). Is input more interesting When it's about me?. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 8 (1), 45.

Rowan, K. (2013b). 10 ideas for personalizing the language classroom every day. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 8 (1), 46-47.

Tutkun, Ö. F., İlhan, H. ve Gür Erdoğan, D. (2015). *Teaching proficiency through reading and storytelling*. ERPA International Congresses on Education Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. 4-7 June, Athens, Greece.

Varguez, K. Z. (2009). Traditional and TPR storytelling instruction in the beginning high school Spanish classroom. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 1, pp. 2-11.