

修士論文

Hamka 大学教育学部日本語教育プログラムに対する全身反応
教授法による動詞の学習効果



RINA SUKMARA

0601594

インドネシア教育大学大学院

日本語教育学科

2008

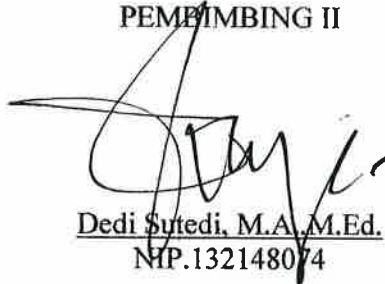
指導教官

PEMBIMBING I



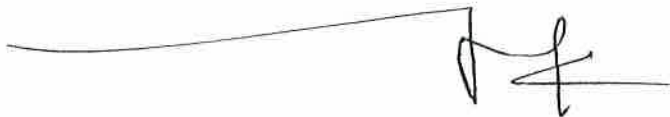
Dr. Riswanda Setiadi, M.A.
NIP.131760819

PEMBIMBING II



Dedi Sutedi, M.A., M.Ed.
NIP.132148074

Mengetahui,
Ketua Program Magister Pendidikan Bahasa Jepang



Dr. Wawan Danasmita, M.Ed.
NIP. 131122458

審査委員会

PENGUJI I



Dr. Riswanda Setiadi, M.A.
NIP.131760819

PENGUJI II



Dedi Sutedi, M.A., M.Ed.
NIP.132148074

PENGUJI III



Dr. Wawan Danasasmita, M.Ed.
NIP. 131122458

PENGUJI IV



Sugihartono, M.A.
NIP.131760774

表明

PERNYATAAN

Dengan ini saya menyatakan, bahwa tesis saya yang berjudul “Efektivitas Metode *Total Physical Response* (TPR) Terhadap Pengajaran Verba Bahasa Jepang Bagi Mahasiswa Semester I Program Studi Pendidikan Bahasa Jepang FKIP UHAMKA Tahun Ajaran 2007/2008, beserta isinya adalah benar-benar hasil karya saya sendiri dan saya tidak melakukan penjiplakan yang tidak sesuai dengan etika keilmuan yang berlaku dalam masyarakat keilmuan.

Atas pernyataan ini, saya siap menanggung resiko atau sanksi yang akan dijatuhkan pada saya, apabila dikemudian hari ditemukan adanya pelanggaran terhadap etika keilmuan atau adanya klaim dari pihak lain terhadap keaslian karya saya ini.

Bandung, Agustus 2008

Pembuat pernyataan

Rina Sukmara

要約
(Abstrak)

Penelitian ini berjudul “Efektivitas Metode *Total Physical Response* (TPR). Terhadap Pengajaran Verba Bahasa Jepang Bagi Mahasiswa Semester I Program Studi Pendidikan Bahasa Jepang FKIP UHAMKA Tahun Ajaran 2007/2008”.

Latar belakang pemilihan judul karena selama ini penulis melihat banyak pengajar yang menggunakan metode konvensional yang membosankan. Untuk mengatasi hal tersebut penulis ingin mengujicobakan Metode Respon Fisik Total pada pengajaran kosakata khususnya kata kerja.

Respon Fisik Total berhubungan dengan *trace theory of memory* atau teori penulisan jejak ingatan, yang ditemukan oleh seorang ahli psikologi dari San Jose State University, California pada tahun 1960an.

Metode *Total Physical Response* (TPR) sebagai metode mengajar yang terbentuk dari koordinasi antara ucapan dan tindakan melalui aktivitas psikomotorik. Siswa mendengarkan serangkaian perintah dengan tenang dan merespon perintah tersebut dengan tindakan fisik yang sesuai.

Tujuan penelitian ini untuk mengetahui sejauh mana efektivitas Metode *Total Physical Response* (TPR) dalam meningkatkan kemampuan menyimak verba. Adapun sampel penelitian ini adalah mahasiswa tingkat satu Program Studi Pendidikan Bahasa Jepang FKIP UHAMKA.

Untuk pengambilan data di lapangan menggunakan instrumen pretes dan postes. Untuk kelas eksperimen menggunakan metode *Total Physical Response* (TPR) dan untuk kelas kontrol menggunakan metode terjemahan tata bahasa.

Dalam pengolahan data menggunakan *Microsoft Office Excell* dan *SPSS 13* untuk mengetahui validitas dan reliabilitas instrumen penelitian, dan observasi dilakukan dengan mengamati secara seksama sikap dan tingkah laku kelompok eksperimen selama *treatment* dilakukan.

Adapun hasil penelitian menunjukkan bahwa Metode *Total Physical Response* (TPR) efektif dalam meningkatkan kemampuan mahasiswa dalam menyimak verba bahasa Jepang. Namun hasil gain kelompok eksperimen dan kelompok kontrol tidak jauh berbeda sehingga perbedaannya kurang signifikan.

前書き

Allah SWTのおかげで、「2007・2008年度の Hamka 大学教育学部日本語教育プログラムの一年生における全身反応教授法による日本語の動詞の学習の効果」という題名であるこの修士論文が無事に完成できた。本論を書くにあたって、多くの方々から援助をいただいた。

この機会により、以下の援助を下された方々にお礼を申し上げたいと思う。

1. インドネシア教育大学大学院長の Prof. Furgon, Ph.D.
2. 日本語教育修士プログラムの Dr. Wawan Danasasmita, M.Ed.
3. 第一指導教官の Dr. Riswanda Setiadi, M.A.
4. 第二指導教官の Drs. Dedi Sutedi, M.A., M.Ed.
5. インドネシア教育大学日本語教育プログラムの先生方、Drs. H. Sudjianto, M.Hum., Drs. SW. Haryana, M.Ed, Drs. H. Ating Soetisna, M.Ed. Drs. H.Ahmad Dahidi, M.A., Drs. Sugihartono, M.A., Dr. Yuyu Yohana, M.Ed., Nandang Rahmat, M.A., Ph.D. Prof. Dr Fuad Abdul Hamid, M.A., Dr. Titien Rostini, M.Hum.
6. 2006 年度の同級生の皆さん、Ida, Aam, Nia, Ningroem, Akbar, Hary, Ade と Lui
7. いつも励ましてくれていた愛している夫と子供たち、いつも祈りをしてくれたお母さん。

最後に、この修士論文はみんなにお役に立つものになると、筆者のきたいである。Amien.

筆者

目次

題名	i
指導教官	ii
審査委員会	iii
表明	iv
要約	v
前書き	vi
目次	viii
第1章序論	
1.1 問題の背景	1
1.2 問題の設定	6
1.3 問題の範囲	7
1.4 研究の目的	7
1.5 研究の意義	8
1.6 用語の定義	8
1.7 仮説	9
1.8 論文の構成	10
第二章 基礎的理論	
2.1 動詞	11

2.1.1 動詞の定義.....	11
2.1.2 動詞の特徴.....	12
2.2 語彙の教授.....	12
2.2.1 論述的アプローチ.....	14
2.2.2 文脈的アプローチ.....	14
2.3 全身反応教授法.....	16
2.3.1 全身反応教授法の定義.....	16
2.3.2 全身反応教授法アプローチ.....	19
2.3.3 全身反応教授法の特徴.....	20
2.3.4 全身反応教授法のやり方.....	21
2.3.5 全身反応教授法の使用効果.....	24
2.4 文法訳読教授法.....	25
第三章 研究の方法及び技法	
3.1 研究の方法.....	28
3.2 データ収集方法.....	29
3.3. 研究の対象及びサンプル.....	30
3.4 道具.....	30
3.4.1 テストの妥当性.....	30
3.4.2 テストの信頼性.....	33
3.4.3 データの収集.....	39

3.5 仮説.....	40
3.6 テストの評価の結果.....	44
3.6.1 テストの問題の信頼性.....	45
3.6.2 弁別力.....	46
3.6.3 難しさの程度.....	49
3.6.4 テストの評価の計算のまとめ	52
第四章 データの分析及び解釈	
4.1 データの記述	54
4.1.1 コントロールクラスと実験クラス	54
4.1.2 ポストテスト得点.....	62
4.2 アンケートの調査の分析.....	67
4.3 テストとアンケートのデータの解釈.....	77
4.3.1 テストのデータの解釈	77
4.3.2 アンケートのデータの解釈.....	80
第五章 結論および提案	
5.1 結論.....	83
5.2 提案.....	84
参考文献.....	86
付録	

第一章

序論

1.1 問題の背景

HAMKA 大学における日本語教育は 1996 年から始まった。それ以来、特に卒業者の質を高めるために関して、日本語教育に関する様々な問題がしばしば出てきた。

HAMKA 大学の日本語教育の目的は、学習者が、日本語の聞く・話す・読む・書くという言語四技能を身につけるためである。その日本語の言語四技能を身につけることができるためには、学習者になるべく多くの語彙を覚えなければならない。

言語の能力は、質的に、また量的に身につけている語彙次第であるという考えがある。身につけている語彙が多ければ多いほど、言語の能力が高いと思われている。これに関して、Tarigan (1984:2)は、「言語の能力は質的に、また量的に身につけている語彙によって決める」と述べた。質的の語彙の能力が上がることは、まずは語彙の量を増やすことである。その増やすことは以下の Keraf の説明のように、コミュニケーションを通してできるという。

また、Allen (1983: 3)は、「多くの教師は、語彙は、学習教授の過程で発展させると思っている」と述べている。

語彙を身につけることがあまりにも必要なので、語彙の学習は、特に初級レベルの学習者にとって、すべての学習の段階では、とても大事な役目がある。

初級レベルの学習者に対し、語彙を教えることは大変大事なことである。この段階では、学習者はなるべく多くの語彙を覚えなければならない。しかし、教師にとっては、これは言うほど簡単なことではない。一つの問題になることは、学習者の記憶力が弱いということである。語彙を教えるには、どうすれば早く覚えることができるかのための語彙学習には、以下のMorgan & Rinvolucri (1987: 39)による二つの大事な要素がある。

「一つ目は、絵、記憶力増進のもの「*mnemonics*」、連想などを用いれば、示唆的に語彙の記憶力が上がる。二つ目は、語彙は、その過程での効果的な要素がなければ、覚えることができないということになる」。 (Morgan & Rinvolucri, 1987)

以上の解説に基づくと、教師としては、学習者に、特に語彙を教えるには、多様性のある教授法と技術が必要である。しかし、現実では通常的な教授法・技術を用いる教師はまだほとんどであろう。これは、語彙の量が限られている上に、学習がつまらなくなる。今までの学習ということは、

教師は制限する規則ばかりの政府の決まった教授細目に従い、文法的なことへの方が重点を置き、学習者はほんの少しの語彙しか、又は量の限られている語彙しか学習しないという。このように、学習者は外国語の学習は楽しまず、公式のようなことばかり学習するような科学的な学習ということになってしまう。多くの人にとっては、外国の学習ということは、大変なことで、難しいことであると思っている。最初からこういう思い違いがあつて、外国語を学習する意志や動機もなかなか出てこないのである。外国語の学習のを始めたとしても、あまり良い結果には期待できなくなるのであろう。

外国語を学習することは、ほとんどの教師は、ある言語から別の言語へ換える方法である翻訳教授法を使用するせいか、外国語の学習はつまらない、面白くないと思われてしまう。このような方法は、教科書及びシラバスだけに焦点を集めるので、学習者の語彙の能力は上がらない。とんでもないことに、教師はよくこのことに気づいていない、むしろ無視するのである。

これを解決するには、まず教師は、教授法、技術、教材、学習者など、教えるということに関係のある全てのことをしっかり身につけること。

Rusyana (1984: 967) は、良い教授法でも、ちゃんと使用ができない教師で

は、役に立たなくなるという。さらに、良い教師は不適切な教授法を使用すると、無駄になってしまうという。

したがって、教師は、学習者の語彙の能力が、量的にも質的にも上がるためには、多様性のある、適切な教授法を使用しなければならない。そこで、筆者は全身反応教授法「*Total Physical Response (TPR)*」を選択する。これによって、日本語のように、外国語をどうやって楽しく学習するのがわかる。学習者は無理に語彙を覚える必要はなく、無意識のうちに、教わった語彙が覚えられるということである。

限られている語彙の能力は、学習者のコミュニケーションの上での制限になり、不便なことになる。そこで、その問題の解決を探るための努力として、動詞の学習を中心に、全身反応教授法における学習を検討してみる。

日本語の学習の最初の段階では、学習者はできるだけ多くの語彙を覚えなければならない。学習者語彙の力は、学習者の言語技能はどれだけかを定めることでもあるから、語彙の量は多ければ多いほど、その言語をきちんと使用できるようになるのであろう。動詞は一つの覚えなければならない語彙の種類である。日本語の動詞を覚えるには、困難を感じる学習者が多い。これには様々な原因がある。例えば、教師と学習者の相互作用の制限、そして特には、使用された不適切な教授法である。言語学習には、ほ

とんどの教師は、文法的なことへの方が重点を置く翻訳教授法を使用する。選択として、筆者は全身反応教授法を使用すればいいのではないかと思う。この方法によって、学習者の学習は積極的に動詞の学習ができ、もっと効果的のある動詞の学習ができる。

全身反応教授法の使用は、教材を教えるための教わっていた方法で、かなり良い方法である。全身反応教授法は記憶痕跡理論とは関係がある。全身反応教授法は、アメリカにある大学からの James J. Asher という心理学者が開発されたものである。Asher の説明のように、この教授法の基礎となる考えは精神運動性による学習である。

以上の背景で、筆者は「2007・2008 年度の Hamka 大学教育学部日本語教育プログラムの一年生における全身反応教授法による日本語の動詞の学習の効果」という題名で研究しようと思う。この研究は教授法は、日本語の動詞の学習に対して、どれだけの影響があるのかを知るためである。

適切な教授法は、教師が教材を教える援助のようなものともなる。それで、授業では、学習者は退屈にならなくなる。これには、良い教室の状況も必要である。

1.2 問題の設定

以上の背景により、筆者は以下のように問題を設定する。

- a. 全身反応教授法による動詞の学習をする前、学習者の動詞の能力はどうであるか。
- b. 全身反応教授法による動詞の学習をした後、学習者の動詞の能力はどうであるか。
- c. 全身反応教授法による学習と、文法・訳読教授法による学習との学習結果には、どういう違いがあるのか。

1.3 問題の範囲

問題の範囲として、本研究は、筆者は二学期の A クラスは全身反応教授法による日本語の動詞の学習を行ない、B クラスは翻訳教授法による日本語の動詞の学習を行なうということである。

1.4 研究の目的

本研究の目的は以下のようである。

- a. 全身反応教授法による動詞の学習をする前、学習者の動詞の能力はどうであるかを知るためである。
- b. 全身反応教授法による動詞の学習をした後、学習者の動詞の能力はどうであるかを知るためである。

- c. 全身反応教授法による学習と、文法・訳読教授法による学習との学習結果には、どういう違いがあるのかを知るためである。

1.5 研究の意義

a. 筆者のための意義

HAMKA 大学教育学部日本語教育プログラムでの全身反応教授法での日本語の動詞の学習の効果がわかる。

b. 機関のための意義

教師としては、日本語の動詞の学習の教授法において、適切な教授法として、全身反応教授法が一つの選択となる。

1.6 用語の定義

1. 効果

ある活動、ある計画の実行の成功の証拠、ある働きかけによって現われる目立った結果やききめ。

2. 日本語の動詞

品詞の一つで、事物急変する、または持続する動作、作用、常態、存在を表すものである。

3. 全身反応教授法

学習項目が、学習者の身体的な反応を必要とする命令や指図や暗示の形で、目標言語によって提示される。この指導法は、より有意義で効果的な学習に結びつくと考えられている。

1.7 仮説

全身反応教授法での語彙の学習は、文法・訳読教授法での学習よりも効果があるということである。

1.8 論文の構成

第一章 序論

- A. 問題の背景
- B. 問題の設定及び範囲
- C. 研究の目的及び意義
- D. 基本的仮説

第二章 基礎的理論・文献調査

第三章 研究の方法及び技法

- A. 研究のデザイン

B. 研究の変数

C. データの収集

D. データの収集及び処理

第四章 研究の分析及び解釈

A. 研究の発見

B. 発見の分析

第五章 結論及び今後の課題

A. 結論

B. 今後の課題

参考文献

付録

第二章

基礎的理論

2.1 動詞

2.1.1 動詞の定義

野村(Sudjianto と Dahidi, 2004: 149) は、動詞とは、日本語の品詞の一つで、形容詞・形容動詞とともに、用言に属する。意味としては、事物の急変する、または持続する動作・作用を表すもののほか、存在または状態を表すものもある(Dagun, 1997:454)。動詞とは動作、行動、過程、状況物事の有様を表すものと定義するものもある(Keraf 1991:72)。また、英語の基準での動詞というのは、動作、行動、振る舞いを表すものである (Hariyanto と Hariyono, 2003:97)。動詞には活用があり、文では通常、述語となる。

例：

1. アリさんはイタリアへ行く

(Ari akan pergi ke Itali)

2. 机の下に靴がある

(Di bawah meja ada sepatu)

3. インドネシアは資源に富んでいる

(Indonesia kaya akan sumber alam)

4. 私は本を読む

(Saya membaca buku)

5. 母は毎日料理を作ります

(Ibu setiap hari memasak)

以上の文の太字の言葉は、「行く、ある、富んでいる、読む、作る」は動詞の例である。

2.1.2 動詞の特徴

Sudjianto と Dahidi (2004:149) によれば、動詞の特徴は以下のようである。

- a. 文節になり得る
- b. 文の述語になり得る
- c. 動詞そのものが文になり得る
- d. 他の品詞の説明語になり得る
- e. 辞書形では、常にウ段で終わり、命令形がある。

2.2 語彙の教授

Alwasilah が引用した Nesfield によると、語彙というのはスペースで分けられた文字の集まりである。また、Tarigan (1993) は、基本語彙というのは、「簡単には変わったりしない単語で、外国語から取られた可能性

が低い」と述べた。さらに、語彙は以下の三つのアプローチによって定義することができる。

1. 意味的アプローチ

語彙とはある一つの言語体系で用いられる単語の総体である。

2. 音韻的アプローチ

語彙とは分裂された音の群れである。

3. 統一性のあるものと、統一性のないものがある。

したがって、語彙とは意味の単語を集合として見たものであると定義できる。

第二言語を学習することは、語彙の学習は避けられないことである。語彙は経験の増やしにつれて、増やしていく。*French (1950)* は、人は、経験を増やすことがなければ、語彙も増やさないと述べた。逆にいえば、新しい言葉を身につけないと、経験は増えないというのである。学校の時代が過ぎたら、新しい言葉は毎日の生活や趣味の活動において得られる。経験が多ければ多いほど、身につけた言葉の多少が決まる。逆に、初学者は、経験の不足のことは言語の能力に影響を与える。つまり、経験の不足は身につけている語彙も限られているということに関連する。

伝統的な方法では、初学者に対して、語彙を教えることは、本文にある語彙に限られ、しかも偶発的なことのようなのである。このような語彙の教え

方は、学習者の語彙の能力の発展はほかの言語の能力とともに発展すると想定するが、実際にはそれは証明できなかった。

学習者はどのように語彙を学習するのかということが分かるためには、いくつかの言語学習上のアプローチがある。それは論述的アプローチと文脈的アプローチである。

2.2.1 論述的アプローチ

論述的アプローチは、語彙の一覧とその意味のことである。その一覧は、学習されている課題とは関係があるのもあり、関係がないのもある。それでも、このアプローチをはそれほど効果がない。これは *Kelleher* での *Smith* の「文脈の上での一つ一つの語彙を教えることによる語彙の学習は、最悪の方法であり、忘れやすいことだけしか保証できない」という意見とも一致する。

2.2.2 文脈的アプローチ

文脈的アプローチは、読書と関連し合う行為アプローチによる学習者の語彙の意味の解明次第である。このアプローチ長期記憶を利用するため、かなり効果があるという。これは、*Smith* が述べた「人は初めて見た時で、ある新し言葉のある文脈から習得する。主な文は興味を引き起こし、理解

しやすければ、多くとも5回読めば、その語彙とその一般的な意味は頭に描く」ということに一致する。

Ann Marie Longo が、興味を引き起こせない、理解しにくい文章があれば、教師の役目は、学習者のその項目に関する知識を活性化することである。これを語彙に関連すると、学習者が、その文章の難しい語彙を検索し、持っている知識の限界まで掘り出して、その語彙の意味を見つける。*Pittsburgh* 大学の *Isabel Beck* という語彙の専門家は、語彙の学習する方法は四つある。それは (1)多く読むこと、(2)不慣れな言葉を聞くこと、(3)言葉を直接的に命令の形ですること、(4)学習者の興味を引き起こすストラテジーを作成することという四つである。

Keheller (2003) での *Isabel Beck* によれば、直接的に言葉を命令することは、学習者の興味を引き起こし、かなり効果的のあるストラテジーである。これは、*Asher* (1986)が開発した全身反応教授法とは合っているわけである。

以上に述べて分かるように、初学者は、ありがちの日常の活動において、語彙を簡単に覚えられる。これに関して、全身反応教授法は、日常の活動のようなことをすることによって学習するため、語彙の学習には最適であると考えられる。

2.3 全身反応教授法

2.3.1 全身反応教授法の定義

子供は、最初には、周りの人々の言っていることを聞くことによって、言語を習う。その周りの人々から聞いた意味のある言葉を無意識のうちに分ろうとする。最初の言語を習うことは、話すよりも、聞くことのほうが多いであろう。聞くことは身体的の行為で、何かに関して理解できるためである。

全身反応教授法はアメリカにある San Jose State College の James J. Asher という心理学者によって開発された言語教授法である。1960 年の中ごろ、身体的な反応を必要とする言語教授の実験を始めた。この教授法は Asher 自身か、他の人か、日本語、ロシア語、ドイツ語、英語などの様々な言語教育におき、応用されてきた(Kaswanti Purwo, dkk, 1992:43)。

Tarigan (1991) では、Asher (1986) は全身反応教授法とは 口頭と行動の調整が基本となる教授法である。つまり、身体的な行為による教授法である。これは 1960 年頃において、James Asher という San Jose State 大学、California の教授によって開発された教授法である。この教授法は心理学、学習理論、人間的教育、それに 1925 年に Harold と Palmer が開発した教授法といういくつかの結び合わせである。全身反応教授法では、学習者が、命令や指図や指示の形の学習項目を、それに合わせ、身体的な反応

をする。全身反応教授法は言語を聞き、文脈的な意味を取るという人間の自然的な能力を利用する。この教授法は、学習者の話す能力と読む能力と書く能力は、それほど必要としないため、語彙の能力はまだ限られている初学者に対しては適切なのではないかと考えられている。全身反応教授法では、第二言語で無理に話したり書いたりすることはなく、その言語を文脈的に聞くさえすれば良いという。

Muneo (1992:57)によれば、全身反応教授法は、子供の言語習得手本にしてできたものなので、自然的な方法である(*natural approach*)。教授法の基本は簡単で、教師は(あるいはテープでも可能)学習者へ命令や指図や指示をさせる(「～てください」の形を使うのが多い)ということである。それとともに、教師は、命令などに従う行動をする。それを何回か繰り返してから、学習者が同じ行動をするように仕向ける。つまり、この教授法は言うこととその意味を関連するということである。この活動の間では、教師は文法的な項目は与えない。教師が命令や指図や指示の形で教えた言葉は、一番簡単な形から難しい形へ徐々に上がる。例えば、以下のようなものである。

1. 座ってください

飲んでください

取ってください

2. 平仮名を書いてください

日本の歌を歌ってください

白い鞆を取ってください

日本語では、「～てください」のほかに、命令を表す表現はいくつかある。例えば「読む」という動詞には、「読んでください」「読め」「読んで」「読みなさい」などのような命令文がある。学習の段階に合わせ、それぞれの形が全身反応教授法で、日本語学習において使用することができる。

約 15 時間の学習時間が終わったら、学習者が自然に自分の意思で、学習している言語で話すようになるのであろう。この段階に至るまでは、教師が無理に話させることはしない。学習者自身からの初めての話したい気持ちはあるとしたら、教師は、学習者が自発的に話す機会を与える。しかし、学習者の言ったことは間違っていたとしても、教師はそれを直したりはしない。全身反応教授法の学習は聞く能力に重点を置いているため、教師は学習者に対し、圧力をかけるようなことはしない。聞く能力が上がれば、正しく話すことも上がると考えられるわけである (Munco, 1992:58)。

2.3.2 全身反応教授法アプローチ

言語学の理論の上では、*Asher* (1977:4)は、「第二言語のほとんどの文法的な形と多くの語彙は教師の適切な命令文により、身につけることができる」と述べた。

Asher は、いかのように、言語教授に関するいくつかの基本的な原理があると説明している。

1. 人間には、生まれながらの生命的な言語を学習ための特定の機能がっている。その機能は、第一言語と第二言語の能力を最上に発展することができる。
2. 大脳の側部化により、大脳の右半球と左半球の異なる機能に支配すると考えられるようになる。
3. ストレス（感情の濾過）は調停の役でもあり、ストレスの段階が低ければ低いほど、学習には有利である。

全身反応教授法の原理は非常に簡単である。この教授法は理解しやすいが、応用の上では、効果的な成果を得るためには、相当の努力が必要である。全身反応教授法は、家庭での大人と子供の相互作用のように、身体的な言語に応用できる。しかし、その会話は、両方の側が互いに話し合うような一般の会話ではなく、この場合では、大人がいかにも一方的に話し、子供はそのこたえとして、身体的な反応をするというのである。

2.3.3 全身反応教授法の特徴

全身反応教授法には、いくつかの以下のような特徴がある。

1. 教師は命令をし、学習者はそれにこたえて、何らかの行動をする。教師は舞台での監督で、学習者はその俳優である (Asher, 1977: 43)。
2. 身体的な反応と聞く能力を、話す能力より、発展させる。
3. 言語の最も一般的な機能は命令的な機能である。これは上級学習者までも通用する。この段階になると、疑問文の使用も増えてくる。
4. 学習者が、学習する過程を楽しませるには、多ければ多いほど良く、可能のときに、項目に関する冗談を言うのも必要である。
5. 学習者の自分自身から自然に、自信を持って話す意思が出るまで、無理に話させないこと。
6. 文法と語彙がほかの言語的なことよりも、重点が置かれる。話すことは書くことより必要とするわけである。

全身反応教授法でも、いつかはつまらなくなることがあるであろう。それがなるべく起こらないためには、Asher (1960) は、全身反応教授法はほかの教授法と組み合わせて使用すればいいのではないかと述べた。それに、全身反応教授法では、教師だけが学習者に命令や指示をしたりするのではなく、たまに、学習者が教師に命令や指示をしたり、あるいは学習者同士

で行っていてもいいであろう (1979)。全身反応教授法を使用するには、以下の五つの技術がある。

一歩目、教師が命令をし、教師自身が行動する。

二歩目、教師が命令をし、教師と学習者が一緒に行動する。

三歩目、教師が命令をし、学習者が行動する。

四歩目、教師が学習者一人ずつ命令をし、命令された学習者が行動する。

五歩目、教師と学習者の役目が交代する。つまり、学習者が命令をし、教師が行動する。

その技術によって、全身反応教授法は聞く能力と話す能力という二つの言語技能だけに重点を置く。文法も、聞いたり、話したり、語ったり、改訂したりすることによって教わる。とはいえ、全身反応教授法を使用する学習は、ほかの教授法に比べて、文法にはあまり必要としない。

2.3.4 全身反応教授法のやり方

Asher (1997)によれば、全身反応教授法における学習では、学習項目を教えるには、以下の四つのやり方がある。

1. 復習、素早いウォーミングアップとしてのことで、学習者が命令された行動をする。
2. 新しい命令、以下の動詞を紹介する

洗って あなたの手

あなたの顔

その茶碗

触って その本

その茶碗

その鉛筆

ほかの話題を紹介する

できる限り、早くそのドアに行って、ドアを叩いて。

早く、机の方に行って、四角の部分に触って。

早く座って、笑って。

次に、教師は、手で指すことなどで答えられる簡単な質問をする。

例：本はどこですか。（ロニ、本を指す）

3. 役目の交代、有志のある一人の学習者が教師とほかの学習者に、教師の代わりに命令をする。
4. 読んだり書いたりする、教師が新しい言葉とその例文を黒板に書く。
それを唱え、実行する。学習者は、それを聞きながら、ノートに書く
(Asher, 1977)。

身体的な反応により、言語を学習というこの Asher が開発した教授法の支持として、Young と Dad (1984)は、特別な才能を持っている子供に対す

る直接教授法を開発する。その一つのやり方は、身体的な反応を必要とする全身反応教授法に似ている。直接教授法は、教師と学習者が直接的に巻き込ませる学習教授法である。他の教授法では、学習者が教科書など、学習項目との相互作用の方が多い、あるいは教師が学習者が自分から学習する行為を始まるまで待つ。一方、直接教授法では、教師は上にあり、学習者を正しい方向に向かう、適切な反応をするように導く。

人間はみんな、他の人の行動や振る舞いを観察し、真似ることによって何かを勉強する。子供が大きくなるとともに、新しい環境などに対する適応として、ほかの人を真似て勉強する。さらに大きくなると、彼らの行動はさらに多様になり、様々な場面、時間、人などに対する適応ができるようになる。その真似る過程が普遍的になると、その子供が良い真似でも悪い真似でもする傾向があるのであろう。こういう場合では、*Steifel (1981)* は、その真似ることによって何かを勉強するということについて説明する。それは「私がしたことを、したらすぐ、同じようにしてください」(p.17)。子供は、その行動・振る舞いを始めて見た時から、正しくしたのを見たとすれば、子子供の行動をつけるためのすべてに時間は必要でなくなる。教師や親や他の人の行動を真似て勉強したとしたら、直接法で新しい知識身につけることも楽にできるであろう。

全身反応教授法と直接教授法との比較をしてみたら、以下のような類似点があるということがわかった。

1. 身体的な反応を必要とする、
2. 学習教授過程で、行動をまねる、
3. 命令や指図や指示の形がある。

全身反応教授法も直接教授法も、新しい知識・能力を得るという学習のための身体的な反応を必要とする教授法である身体的な反応をしながら学習することは、記憶力が高くなると考えられている。全身反応教授法と直接教授法は言語だけでなく、数学の学習においても応用できる。

2.3.5 全身反応教授法の使用効果

言語を教える研究では、第二言語習得と第一言語習得とは、多くの類似点がある。Asher (1981) が行なった研究によれば、聞いた言葉の意味に適している行動をしたとすれば、学習者の記憶力が良くなり、価値のある経験を得られる。本研究は、様々な先行研究を支持とする。例えば、Chung (1990)が行なった研究である。その研究では、韓国のソウルで、小さい学校を開き、最初には全身反応教授法で英語を学習する四人の生徒しかいなかった。しばらくして、一瞬に2万の生徒と104人の教師もいた。

Chung のみならず、教室でこの教授法を利用する教師は、様々な国で、大勢いる。外国語の学習における全身反応教授法の使用の成功の証である。

命令などの形で、身体的な反応を必要とする全身反応教授法は、外国語の学習には、非常に効果のある教授法である。全身反応教授法は、常に命令の形で行なったとはいうものの、実際にやってみると、かなり面白いであろう（聞いたことに対し、身体的な反応をするというので、人間が小さいときに母語を習う方法と同じのようなものである）。別の場合では、全身反応教授法は、学習する言語の新しい語彙、又は文法的な原則を身につけるために使用できる。教室で全身反応教授法を応用すると、学習者は言語学習そのものに集中できる。興味を引き起こし、しかも割と簡単な技術のため、成功した教授法であろう。

2.4 文法・訳読教授法

英語で言うと「*Grammar Translation Methode*」である文法・訳読教授法は、インドネシアでの日本語教育では、まだかなり利用されている。

文法・訳読教授法は、最初には 17 世紀～20 世紀中頃まで、ヨーロッパで開発した。この教授法は最初の時期では、現代語に訳すために、ギリシャ語やラテン語のような古典語を学習するのに使用されていた。文法・訳読教授法は、日本では、現代化のために、英語、フランス語、ドイツ語な

どで書いている本、書類、書物などを、その国の文化、科学技術などを習得できるために、日本語に翻訳するという非常に重要な事柄のに使うという(Muneco, 1992:47)。

文法・訳読教授法での教授学習の主な活動は、必要な文法的な説明と翻訳する方法を教えることである。最初には、教師は文型とそれに関する文法的な規則を与える。それから、学習者が覚えなければならない必要な語彙を与える。次に、本文を出し、その文を一つ一つ学習者の母語に翻訳する。学習者が、その本文を声に出して読ませられたとしても、それは発音の能力を身につけるためだということには少しも関係がない。この方法を応用する適切な学習は、読む能力と翻訳する能力のためである。話す能力などのための場合、この方法では効果がないと考えられる。

Kimura Muneco (1992:48)は、以下のように文法・訳読教授法の特徴を述べた。

1. 書き言葉に重点を置く。
2. 知力の高い学習者に対しては、最適である。
3. 教師はその言語に関する知識を十分に持っていなければならないが、教授法にはそれほど高い知識が必要ではない。

また、文法・訳読教授法の長所は以下のようなものである。

1. 同時に、数の多くの学習者に対する学習のに使用できる。

2. 外国の文化の学習のためには、十分に適している。

3. 精神活動の訓練をするのに役に立つ。

以上の理由で、今までも、文法・訳読教授法はまだかなり応用されているわけである。

第三章

研究の方法及び技法

3.1 研究の方法

研究には方法は対象となるものを分析するための基準になるので、大変重要なものである。ある研究で、不適切な方法を使用していれば、研究の結果の妥当性には影響がある。研究するには、適切な方法で、慎重に分析することが大切なことである。

上記の事実により、本研究最も適切な方法は実験法と判断した。実験法はある対象に何かを実験し、その効果・結果を知るための方法^{ほうほう}である。

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Dirjen Dikti (1983/1984:16) によれば、実験法というのは、

「調査研究の方法の一つで、異なった被験者や変数間の関係が決定できるような状況を設定することによって行い、実験グループとコントロールグループにある状況を設定して、その結果を比較する。」

研究するには、実験クラスとコントロールクラスである対象者に対して、プレテストとポストテストを行なう。実験が行なう前のデータはプレテス

トで、実験が行った後のデータはポストテストである。その二つのデータを比較して、その二つのクラスの関係や違いなどが分かるようにする。

3.2 データ収集方法

本研究のデータ収集方法は以下の方法で行なう。

1. 文献調査

研究の問題に関係のある参考書や文献的なものを収集する。

2. 観察

観察は Hamka 大学教育学部日本語教育プログラムの一年生である対象者の日本語の動詞を覚えたり、暗記したりすることを観察する。

3. テスト

使用されるテストは以下の二つのテストである。

a. プレテストは、両方のグループである対象者の最初

(実験前)の動詞の能力というデータを得るためである。

b. ポストテストは、両方のグループに、実験した後の対

象者の能力を知るために行なうテストである。

3.3. 研究の対象及びサンプル

a.) 研究の対象

本研究の対象は 2007/2008 年度の Hamka 大学教育学部日本語教育プログラム
の学生である。

b) 研究のサンプル

本研究のサンプルは 2007/2008 年度の Hamka 大学教育学部日本語教育
プログラムの一年生（二学期）の学生で、合目的の技法で選択したサンプ
ルである。このサンプルを選択した理由は、本研究が教わろうとする項目
は、二学期の学生が学習する項目のためである。

3.4 道具

3.4.1 テストの妥当性

Heaton (1975:153)によると、テストの妥当性というのは、テストが測定
すべきものを測定しているかどうかの程度である。

テストである道具の妥当性は、そのテストの内容を妥当する。Hatch と
Faraday (1982: 25)のよれば、テストの内容の妥当性とは、そのテストが研
究の課題に関するサンプルの代表のテストの測定としての程度である。そ

れに、テストに対して、そのテストの問題に経験的な調査もする。本研究の道具の妥当性は、テストの問題を分析によって、以下の順に行う。

- 各回答者の得点を計算し、最高の点から最低の点までの順番にする。
- 各問題の難しさの程度を以下の公式で計算する。

$$P = \frac{B}{JS}$$

ただし、

B : 正解で答えた回答者の数

P : 問題の難しさ

JS : 回答者の数

次に、計算した結果を以下の基準で解釈する。

0,00~0,30 の場合 : 難しい問題

0,30~0,70 の場合 : 良い問題、問題使用可能

0,70~1,00 の場合 : 易しい問題

- 各問題の識別力を以下の公式で計算する。

$$DP = \left[\frac{WL - WH}{n} \right]$$

L = 下組の間違って答えた数

H = 上組の間違って答えた数

n = 27% x N

計算した識別力を以下の基準で解釈する。

0,00～0,02 = 悪い

0,02～0,04 = 十分

0,04～0,07 = 良い

>0,07 = とても良い

(Subino, 1976:656)

- 下組と上組を回答者の数の27%の数によって決める。
- 各問題の妥当性の指数を以下の公式で計算する。

$$v_i = \frac{(RH - RL)}{n}$$

ただし、

RH = 上組の正解の答えの数

RL = 下組の正解の答えの数

N = 27% x N

計算したら、以下の基準で解釈する。

0,00～0,02 = 悪い

0,02～0,04 = 十分

0,04～0,07 = 良い

>0,07 = とても良い

(Subino, 1976:56)

- 問題の分析の表を作る

上記の段階を完成したら、道具の妥当は終わって、その結果から、筆者は使用される道具が妥当で、プレーテストとポストテストに使用できると確定する

3.4.2 テストの信頼性

テストの信頼性の基本的な概念は、あるテストが一定した結果を与える程度を表す尺度で、そのテストが行った機会に行われても、常に同じ結果を与えるかどうかのことである。テストの信頼性は、そのテストの信頼度または標準誤差測定によって決める。

信頼性を計算するには、内部的な方法と外部的方法という二つの方法がある(Sugiyono, 2002: 273)。道具の信頼性の内部的な計算というのは、その道具を、一定のテクニックによって、その道具の各項目分析することによって行なう。また、道具の信頼性の外部的な計算というのは、テスト - 再テストの同等によって行なう。

a. テストの妥当性

研究の道具を決めるには、妥当性は大変重要である。Sukardi (2003: 121)によれば、テストは、そのテストを測定すべきものを測定していれば、妥当だと言える。

テストの妥当性の確定は、テストと、他の妥当性の高いと確定済みの測定するのに使用されるものとの相関係数を計算するによって行なう。

妥当性を計算するための公式は以下のようである。

$$r_{xy} = \frac{n \sum_{i=1}^n x_i y_i - (\sum_{i=1}^n x_i)(\sum_{i=1}^n y_i)}{\sqrt{\{n \sum_{i=1}^n x_i^2 - (\sum_{i=1}^n x_i)^2\} \{n \sum_{i=1}^n y_i^2 - (\sum_{i=1}^n y_i)^2\}}}$$

ただし、

r_{xy} : 妥当性

xy : x かける y

n : 回答者の数

y : 普段のテストの平均点

x : テストの平均点

妥当性の係数の分類

Guilford, J.P (Suherman, 1990: 147)により

r_{xy}	解釈
$0,90 < r_{xy} \leq 1,00$	妥当性がとても高い (非常に良い)
$0,70 < r_{xy} \leq 0,90$	妥当性が高い (良い)
$0,40 < r_{xy} \leq 0,70$	妥当性が中間の程度 (十分)
$0,20 < r_{xy} \leq 0,40$	妥当性が低い (悪い)
$0,00 < r_{xy} \leq 0,20$	妥当性がとても低い (非常に悪い)

以上の公式で、研究の道具の妥当性を計算した結果、テストの妥当性は 0,91 であるということがわかった。上記の Guilford J.P の解釈によれば、妥当性がとても高いということである。詳細な計算は妥当性の分析の付録に参考。

b. テストの信頼性

テストの信頼性というのは、テストが一定した結果を与える程度を表す尺度、あるテストが行った機会に行われても、常に同じ結果を与えるかどうかのことについてである。信頼性のあるテストは、あるテストが行った機会に行われても、常に同じ結果を与える。信頼性を計算するには、以下の Alpha 公式を使用する。

$$r_{11} = \left(\frac{n}{n-1} \right) \left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma^2} \right)$$

ただし r_{11} : テストの信頼性

σ_i^2 : 各項目の点の異形

σ_i^2 : 総異形

n : 項目の数

テストの信頼性を解釈するには、以下の Guilford JP の基準で行なう。

信頼性の解釈基準

信頼性の係数	解釈
$r_{11} \leq 0,20$	信頼性が非常に低い
$0,20 \leq r_{11} < 0,40$	信頼性が低い
$0,40 \leq r_{11} < 0,70$	信頼性が中間の程度
$0,70 \leq r_{11} < 0,90$	信頼性が高い
$0,90 \leq r_{11} \leq 1,00$	信頼性がとても高い

以上の公式で、研究の道具の信頼性を計算した結果、テストの信頼性は 0,46 であるということがわかった。上記の Guilford J.P の解釈によれば、信頼性が中間の程度だということである。詳細な計算は信頼性の分析の付録に参考。

c. 弁別力

弁別力というのは、テストの項目をどれほど正解を分かる者と分からない者を区別できる程度である。つまり、テストの弁別力とは、能力のあるのとそれほど能力がないのとを区別にできるですとである。

弁別力を計算する公式は以下のようなものである。

$$DP = \frac{S_A - S_B}{I_A} \times 100\%$$

ただし、

DP: テストの項目の弁別力

SA: 上組の正解に答えた数

SB: 下組の政界に答えた数

IA: 上組または下組の数

弁別力の解釈基準

弁別力	解釈
マイナス数～9%	とても悪い、処分すべき
10%～19%	悪い、処分がした方がよい
20%～29%	普通、改正が必要
30%～49%	よい
50%以上	非常によい

(Karno, 1996: 15)

d. テストの問題の難しさ

テストの問題の難しさというのは、ある程度の能力で、その問題を正解に答えられる可能性があることである。その可能性が高ければ高いほど、その問題はやさしい問題だということである。その問題の難しさを計算するには、以下のような公式を使用する。

$$TK = \frac{S_A + S_B}{I_A + I_B} \times 100\%$$

ただし、

TK : 問題の難しさの程度

SA : 上組の正解に答えた数

SB : 下組の正解に答えた数

IA : 上組の数

IB : 下組の数

問題の難しさの解釈基準

問題の難しさの程度	解釈
0% - 15%	非常に難しい（難しすぎる）、処分すべき
16% - 30%	難しい
31% - 70%	普通
71% - 85%	易しい
86% - 100%	非常に易しい（易しすぎる）、処分すべき

3.4.3 データの収集

Arikunto(Ulya, 2007: 43)によると:

「データの収集は、単に適当にするのではなく、計画的で、系統的で関連性の高いデータを収集するように行う」

つまり、収集したデータは研究を順調にし、問題に関連性の高い、信用できる源から得たものでなければいけない。

本研究で、データを得るために使用する道具はプレテストとポストテストと観察である。

a. プレテスト

プレテストは、両方のグループである対象者の最初（実験前）の動詞の能力というデータを得るためである。

筆者は、筆記試験によって、そのプレテストを行う。プレテストの問題は 30 問あり、教えようとする動詞の問題である。テストのタイプは多肢選択法テストと組み合わせ法テストである。このタイプを選んだ理由は分析するには簡単で、初学者には最適だと考えられる。プレテストは、実験クラスとコントロールクラスの最初の動詞の能力を知るために行う。

b. ポストテスト

ポストテストは、二つのグループに、実験した後で行なうテストである。手段はプレテストと同じであるが、ポストテストは対象者の動詞の能力の発展を知るためなのが目的である。

3.5 仮説

筆者は T-test を使用し、仮説が受け入れられるかどうかを決める。仮説が受け入れられる場合、実験の後でも、実験クラスとコントロールクラスには違いがないということになる。データの正規を計算するには、chi-square を使用し、実験クラスとコントロールクラスの平均点の違いを計算するには T-test を使用する。

以下は chi-square を使用する手段である。

- 仮説を作る

Ho: 二つのクラスのデータ分布は正規分布である

- X の平均点を計算する:

$$\bar{X} = \sum \frac{X}{N}$$

ただし、

\bar{X} = 平均点

Σ = 得点

X = 個人の観察

- 標準偏差を計算する

$$SD = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N - 1}}$$

- 範囲（最高と最低との距離）を計算する

範囲 = $X_{\text{最高}} - X_{\text{最低}}$

- クラスの間隔を計算する

$$K = 1 + 3,3 \log n$$

ただし、

R = 範囲

I = 間隔

- 期待と観察頻度の表を作る

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{SD}$$

ただし、

\bar{X} = 平均点と得点の違い

SD = 標準偏差

Z = 標準の得点

- 各クラスの間隔の長さを計算する
- chi-square を計算する

$$\chi^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

ただし、

O = 観察

E = 期待

- 以下の順で、正規分布の仮説を試す。

- a. 仮説を作る

Ho: 分布は正規分布である

- b. アルファのレベルを 0,05 にセットする

c. 自由頻度を計算する

$$Df = (K-3)$$

K = クラスの間隔

d. X が批判的 X より低いと観察される場合、仮説は受け入れられる

- 異形の均質を調べる

筆者は F 比率を使用し、以下のような順で異形の比率を調べる。

- 仮説を作る

仮説 $H_0: S=S$

- アルファのレベルを 0,05 にセットする

F 公式を使用して計算する

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

ただし、

S = もっと大きい異形

S = もっと小さい異形

F = 異形

- 自由頻度を計算する

$$df_1 = n_1 - 1$$

$$df_2 = n_2 - 1$$

df = 計数の自由頻度

df = 分母の自由頻度

n = 異形の数が高いサンプルの数

n = 異形の数が低いサンプルの数

- 表から F 得点を決める

F (0,05)

$F < F$ 表の場合、異形は均質であり、 H_0 を否定する。

以下は T-test の手段の順である。

- 仮説を作る($H_0: \bar{X}_e = \bar{X}_c$)
- アルファのレベルを 0,05 にセットする
- 実験クラスの平均点(\bar{X}_e)、エラーの平均点(\bar{S}_e)、観察の数 (n_e)とコントロールクラスの平均点(\bar{X}_c)、エラーの平均点(\bar{S}_c)、観察の数 (n_c) を計算する

- 標準偏差を計算する

$$S_D = \sqrt{\frac{\sum D^2 - (1/n)(\sum D)^2}{n-1}}$$

- 以下の公式で二つの平均点の標準偏差を計算する。

$$S_D = \frac{S_D}{\sqrt{n}}$$

- T 得点を計算する

$$T = \frac{\bar{X}_e - \bar{X}_c}{S_D}$$

- 自由頻度を計算する

$$Df = n_1 + n_2 - 2$$

- $t(0,05)df$ 表での批判的 t を調べる
- $t_{\text{観察}}$ と $t_{\text{批判}}$ を比較する。 $t_{\text{観察}} < t_{\text{批判}}$ の場合、仮説が受け入れられ、 $t_{\text{算定}} > t_{\text{得点}}$ の場合、仮説が受け入れられなく、他の仮説を作る。

3.6 テストの評価の結果

テストである道具の評価は、2008年4月22日において行ない、以下のような結果がある。

妥当性の係数を計算するために、まずは以下のような表を作る。

妥当性の係数の表

No	X	ΣY	X^2	ΣY^2	$(X)(\Sigma Y)$
1	0	0	1	1	1
2	1	14	10	14	14
3	1	10	1	100	10
4	1	14	1	196	14
5	1	14	1	196	14
6	1	16	1	256	16
7	1	15	1	225	15
8	1	16	1	256	16
9	1	15	1	225	15
10	1	18	1	324	18
合計	9	132	19	1793	133

n	=	10
Σ XY	=	133
Σ X	=	9
Σ Y	=	132
Σ X ²	=	19
Σ Y ²	=	1793

$$r_{xy} = \frac{n \sum X_i Y_i - (\sum X_i)(\sum Y_i)}{\sqrt{\{n \sum X_i^2 - (\sum X_i)^2\} \{n \sum Y_i^2 - (\sum Y_i)^2\}}}$$

$$r_{xy} = 0,914$$

相関係数による計算の結果は 0,914 で、その道具（テスト）はとても高い妥当性を持っているということである。

3.6.1 テストの問題の信頼性

次は、第一部の信頼性係数を計算するために、まずは以下のような表を作る。

$$\alpha = \left[\frac{n}{n-1} \right] \left[1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma^2} \right]$$

n = 問題の数

σ_i^2 = 各項目の異形得点

σ_s^2 = 合計の異形得点

信頼性係数を以下の公式で計算する。

$$\alpha = \left[\frac{20}{20-1} \right] \left[1 - \frac{3,73}{25,73} \right] = 0,900$$

計算の結果、信頼性係数は 0,900 ということで、信頼性がとても高いということがわかった。

3.6.2 弁別力

グループ	名前	得点
上	7	26
	5	24
	10	24
	6	23
	8	23
下	4	22
	9	20
	2	18
	3	18
	1	16

問題の弁別力を計算するには、以下の公式を使用する。

$$DP = \frac{S_A - S_B}{I_A} \times 100\%$$

DP : テストの項目の弁別力

SA : 上組の正解に答えた数

SB : 下組の政界に答えた数

IA : 上組または下組の数

問題の番号	正解の答えの数	SA	SB	DP	解釈
1	9	5	4	20%	普通
2	7	4	3	20%	普通
3	4	3	1	40%	良い
4	8	5	3	40%	良い
5	8	5	3	40%	良い
6	9	5	4	20%	普通
7	9	5	4	20%	普通
8	8	5	3	40%	良い
9	6	4	2	40%	良い
10	3	2	1	20%	普通
11	7	3	4	-20%	非常に悪い
12	3	2	1	20%	普通
13	2	2	0	40%	良い
14	9	5	4	20%	普通
15	9	5	4	20%	普通

16	9	5	4	20%	普通
17	6	5	1	80%	非常に良い
18	3	2	1	20%	普通
19	5	2	3	-20%	非常に悪い
20	8	5	3	40%	良い
21	5	2	3	-20%	非常に悪い
22	3	2	1	20%	普通
23	5	4	1	60%	非常に良い
24	7	5	2	60%	非常に良い
25	2	2	0	40%	良い
26	6	4	2	40%	良い
27	4	2	2	0%	非常に悪い
28	4	3	1	40%	良い
29	2	2	0	40%	良い
30	6	4	2	40%	良い
31	2	2	0	40%	良い
32	4	3	1	40%	良い
33	7	5	2	60%	非常に良い
34	5	3	2	20%	普通
35	2	1	1	0%	非常に悪い
36	3	3	0	60%	非常に良い
37	4	3	1	40%	良い

38	6	3	3	0%	非常に悪い
39	4	3	1	40%	良い
40	8	4	4	0%	非常に悪い

解釈	頻度	%
非常に悪い	7	17,50%
悪い	0	0,00%
普通	12	30,00%
良い	16	40,00%
非常に良い	5	12,50%
合計	40	100%

3.6.3 難しさの程度

$$TK = \frac{S_A + S_B}{I_A + I_B} \times 100\%$$

TK : 問題の難しさの程度

SA : 上組の正解に答えた数

SB : 下組の正解に答えた数

IA : 上組の数

IB : 下組の数

問題の番号	政界の答えの数	SA	SB	IA	IB	TK	解釈
1	9	5	4	5	5	90%	非常に易しい
2	7	4	3	5	5	70%	易しい
3	4	3	1	5	5	40%	普通
4	8	5	3	5	5	80%	易しい
5	8	5	3	5	5	80%	易しい
6	9	5	4	5	5	90%	非常に易しい
7	9	5	4	5	5	90%	非常に易しい
8	8	5	3	5	5	80%	易しい
9	6	4	2	5	5	60%	普通
10	3	2	1	5	5	30%	普通
11	7	3	4	5	5	70%	易しい
12	3	2	1	5	5	30%	普通
13	2	2	0	5	5	20%	難しい
14	9	5	4	5	5	90%	非常に易しい
15	9	5	4	5	5	90%	非常に易しい
16	9	5	4	5	5	90%	非常に易しい
17	6	5	1	5	5	60%	普通
18	3	2	1	5	5	30%	普通
19	5	2	3	5	5	50%	普通
20	8	5	3	5	5	80%	易しい

21	5	2	3	5	5	50%	普通
22	3	2	1	5	5	30%	普通
23	5	4	1	5	5	50%	普通
24	7	5	2	5	5	70%	易しい
25	2	2	0	5	5	20%	難しい
26	6	4	2	5	5	60%	普通
27	4	2	2	5	5	40%	普通
28	4	3	1	5	5	40%	普通
29	2	2	0	5	5	20%	難しい
30	6	4	2	5	5	60%	普通
31	2	2	0	5	5	20%	難しい
32	4	3	1	5	5	40%	普通
33	7	5	2	5	5	70%	易しい
34	5	3	2	5	5	50%	普通
35	2	1	1	5	5	20%	難しい
36	3	3	0	5	5	30%	普通
37	4	3	1	5	5	40%	普通
38	6	3	3	5	5	60%	普通
39	4	3	1	5	5	40%	普通
40	8	4	4	5	5	80%	易しい

3.6.4 テストの評価の計算のまとめ

問題の 番号	妥当性	難易度	弁別力
1	0,914	90%	20%
2	0,526	70%	20%
3	0,390	40%	40%
4	0,644	80%	40%
5	0,852	80%	40%
6	0,914	90%	20%
7	0,914	90%	20%
8	0,644	80%	40%
9	0,373	60%	40%
10	0,381	30%	20%
11	0,435	70%	-20%
12	0,381	30%	20%
13	0,395	20%	40%
14	0,914	90%	20%
15	0,914	90%	20%
16	0,914	90%	20%
17	0,585	60%	80%
18	0,426	30%	20%
19	0,332	50%	-20%
20	0,852	80%	40%
21	0,407	50%	-20%

22	0,693	30%	20%
23	0,570	50%	60%
24	0,373	70%	60%
25	0,529	20%	40%
26	0,548	60%	40%
27	0,532	40%	0%
28	0,698	40%	40%
29	0,529	20%	40%
30	0,382	60%	40%
31	0,620	20%	40%
32	0,591	40%	40%
33	0,406	70%	60%
34	0,537	50%	20%
35	0,413	20%	0%
36	0,767	30%	60%
37	0,760	40%	40%
38	0,338	60%	0%
39	0,506	40%	40%
40	0,310	80%	0%

第四章

データの分析及び解釈

4.1 データの記述

第一章に説明したように、本研究の目的は全身反応教授法による動詞の学習の効果を知るためである。本研究でのデータの処理はマイクロソフトオフィスエクセル (*Microsoft Office Excel*) と SPSS 13 というコンピュータのソフトを使用^{しよう}する。

Hamka 大学教育学部日本語教育プログラムの一年生 (二学期) である対象者の日本語の動詞の理解力に関するデータの分析の結果、以下に解説してく。

4.1.1 コントロールクラスと実験クラス

a. プレテストの結果

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pre_Kontrol	20	59,00	79,00	67,9000	6,48805
Post_Kontrol	20	65,00	80,00	72,7000	5,13092
Pre_Eks	20	63,00	79,00	70,1000	4,82210
Post_Eks	20	70,00	84,00	75,7500	4,12789
Valid N (listwise)	20				

プレテストの得点とは実験クラスおよびコントロールクラスの実験の前の日本語の動詞の理解力の得点である。そのプレテストの計算の結果、最高点(Xmaks)、最低点(Xmin)、平均点(\bar{X})、標準偏差(SD)が分かり、以下の表 4.1 で見られる。

表4.1

実験クラスとコントロールクラスのプレテストの得点の記述

クラス	満点	X Min	X Maks	\bar{X}	%	SD	n
コントロール	100	59	79	67,90	67,90	6,49	20
実験	100	63	79	70,10	70,10	4,82	20

以上の表4.1を見れば分かるように、実験クラスのプレテストの平均点は67,90又は満点の67,90%であり、標準偏差は6,49である。また、コントロールクラスのプレテストの平均点は70,10又は満点の70,10%であり、標準偏差は4,82である。

実験クラスとコントロールクラスのプレテストの得点の有意義な違いがあるかどうかを知るために、両方のクラスの平均点を t 得点の公式で計算する。が、その前に、正規分布と異形均質を計算する。

1) プレテストの正規得点

実験クラスとコントロールクラスのプレテストの正規を計算した結果、その二つのクラスの分布は正規分布であるということがわかった。実験クラスとコントロールクラスの正規得点の計算は以下の表を見よう。

表4.2

コントロールクラスの正規得点の計算

No	X_i	Z_i	$F(Z_i)$	$S(Z_i)$	$ F(Z_i)-S(Z_i) $
1	59	-1,372	0,085	0,050	0,035
2	62	-0,909	0,182	0,100	0,082
3	62	-0,909	0,182	0,150	0,032
4	63	-0,755	0,225	0,200	0,025
5	63	-0,755	0,225	0,250	0,025
6	63	-0,755	0,225	0,300	0,075
7	63	-0,755	0,225	0,350	0,125
8	63	-0,755	0,225	0,400	0,175
9	64	-0,601	0,274	0,450	0,176
10	66	-0,293	0,385	0,500	0,115
11	66	-0,293	0,385	0,550	0,165
12	69	0,170	0,567	0,600	0,033
13	69	0,170	0,567	0,650	0,083
14	70	0,324	0,627	0,700	0,073
15	70	0,324	0,627	0,750	0,123
16	70	0,324	0,627	0,800	0,173
17	79	1,711	0,956	0,850	0,106
18	79	1,711	0,956	0,900	0,056

19	79	1,711	0,956	0,950	0,006
20	79	1,711	0,956	1,000	0,044
平均点	67,9			Lo	0,176
標準偏差	6,49			L 表	0,190

以上の計算表を見れば分かるように、Lo は 0,176 で、Liliefors 表によれば、L 表 0,190 である。ということは、 $Lo < L$ 表なので、コントロールクラスのプレテストの分布は正規分布である。

表 4.3

実験クラスのプレテストの正規得点の計算

No	Xi	Zi	F(Zi)	S(Zi)	F(Zi)-S(Zi)
1	63	-1,472	0,070	0,050	0,020
2	64	-1,265	0,103	0,100	0,003
3	65	-1,058	0,145	0,150	0,005
4	67	-0,643	0,260	0,200	0,060
5	67	-0,643	0,260	0,250	0,010
6	67	-0,643	0,260	0,300	0,040
7	67	-0,643	0,260	0,350	0,090
8	67	-0,643	0,260	0,400	0,140
9	68	-0,435	0,332	0,450	0,118
10	68	-0,435	0,332	0,500	0,168
11	69	-0,228	0,410	0,550	0,140
12	70	-0,021	0,492	0,600	0,108
13	71	0,187	0,574	0,650	0,076
14	71	0,187	0,574	0,700	0,126
15	73	0,601	0,726	0,750	0,024

16	74	0,809	0,791	0,800	0,009
17	75	1,016	0,845	0,850	0,005
18	78	1,638	0,949	0,900	0,049
19	79	1,846	0,968	0,950	0,018
20	79	1,846	0,968	1,000	0,032
平均点	70,1			Lo	0,168
標準偏差	4,82			L表	0,190

以上の計算表を見れば分かるように、Lo は 0,168 で、Liliefors 表によれば、L表 0,190 である。ということは、 $Lo < L$ 表なので、実験クラスのプレテストの分布は正規分布である。

まとめとして、実験クラスとコントロールクラスの正規得点の計算は以下の表 4.4 を参照。

表 4.4

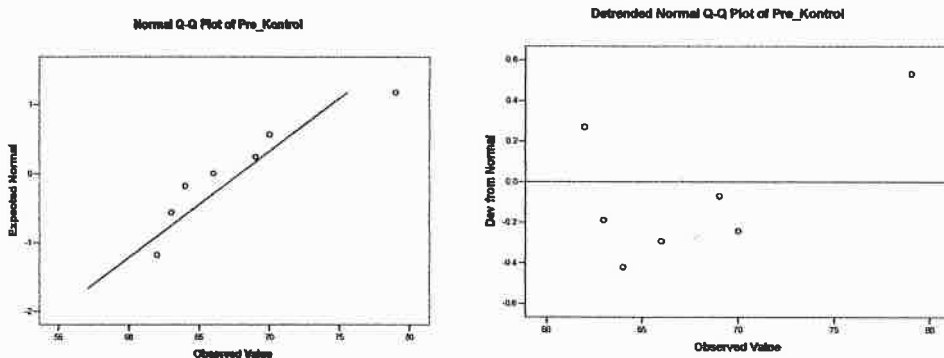
実験クラスとコントロールクラスのプレテストの正規得点

クラス	Lo	L _表	まとめ
コントロール	0,176	0,190	Ho が受け入れられ、データが正規分布
実験	0,168	0,190	Ho が受け入れられ、データが正規分布

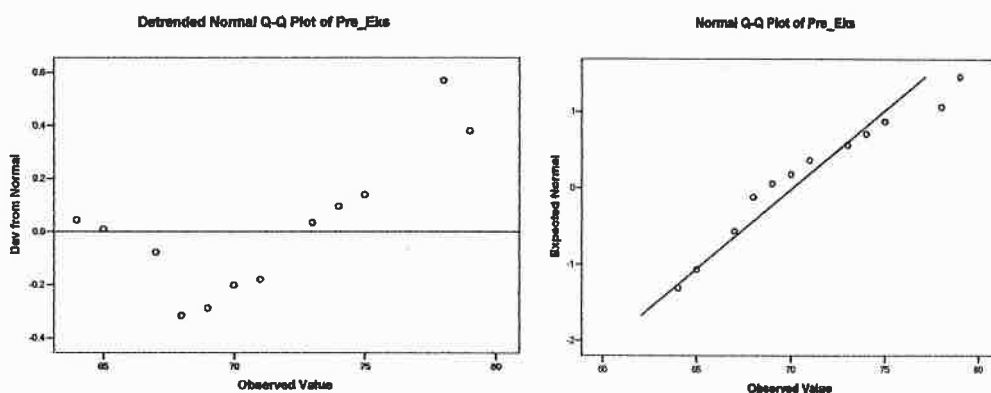
表 4.4 を見れば分かるように、 $\alpha = 0,05$ の有意義性で、対象者の数が 20 におき、L_表 が 0,190 であるという。コントロールクラス Lo が 0,176 で、

実験クラス Lo が 0,168 であり、両方が $L_{表}$ 以下なので、両方のクラスのデータの分布が正規分布であるということがわかった

1. コントロールクラスの正規得点のグラフ



2. 実験クラスの正規得点のグラフ



2) プレテストの均質得点の計算

実験クラスとコントロールクラスの均質異形得点の計算はその二つのクラスのテスト得点は均質なのか、異種なのかを知るためである。これは使用される t 得点を決めるためである。実験クラスとコントロールクラスのプレテストの均質異形得点の詳細な計算は付録に参照。

実験クラスとコントロールクラスのプレテストの均質得点の計算の結果は以下の表 4.5 を見れば分かる。

表 4.5

実験クラスとコントロールクラスのプレテストの均質得点の計算

クラス	異形	F 得点	F 表 = 0,05; (19,19)	まとめ
コントロール	42,09	1,810	2,168	Ho が受け入れられ、均質
実験	23,25			

表 4.5 を見ればわかるように、 $\alpha = 0,05$ の有意義性のレベルで、 $db1=(20-1)=19$ で、 $db2=(20-1)=19$ で、 $F_{表}$ は 2,168 であるということがわかった。 F 得点は 1,810 である。 F 得点 $<$ F 表のため、二つのクラスのプレテストの得点は均質であるということになる。

実験クラスとコントロールクラスのプレテストの正規得点と均質異形の計算の結果、両方とも正規分布で、均質だということである。

3) プレテストの t 得点の計算

次に、その二つのクラスのプレテストの平均点を、 $\alpha=0,05$ の有意義性で、母数統計を使用して、t 得点を計算する(二側の試し、 $\frac{1}{2}\alpha=0,025$)。それで、 $-t_{表} < t_{得点} < t_{表}$ の場合、 H_0 が受け入れられ、そうでなければ H_0 が受け入れられないということになる。

表 4.6

実験クラスとコントロールクラスのプレテストの平均点の均質計算

クラス	平均点	標準偏差	n	平均点の差	t 得点	t 表	まとめ
コントロール	67,90	6,49	20	2,200	1,217	-2,024 と 2,024	Ho が受け入れられ、 有意義の差がない
実験	70,10	4,82	20				

上記の表 4.6 によれば、実験クラスとコントロールクラスの日本語の動詞の能力はほぼ同様であるということがわかった。

4.1.2 ポストテスト得点

ポストテスト得点は、両方のグループに、実験した後の対象者の能力を知るために行なうテストの得点である。ポストテスト得点の結果から、最高の得点(X_{maks})、最低の得点 (x_{min}),平均点 (\bar{X})、百分率(%) と標準偏差 (SD)が分かる。詳細は以下の表 4.7に参照。

表 4.7

実験クラスとコントロールクラスのポストテストの得点の記述

クラス	満点	X Min	X Maks	X	%	SD	n
コントロール	100	65	80	72,70	72,70	5,13	20
じっけん 実験	100	70	84	75,75	75,75	4,13	20

以上の表4.5を見れば分かるように、実験クラスのポストテストの平均点は75,75又は満点の75,75%であり、標準偏差は4,13である。また、コントロールクラスののポストテストの平均点は72,70又は満点の72,70%であり、標準偏差は5,13である。

実験クラスとコントロールクラスのポストテストの得点の有意義な違いがあるかどうかを知るために、両方のクラスの平均点を t 得点の公式で計算

する。が、その前に、正規分布と異形均質を計算する。

1) ポストテストの正規得点

実験クラスとコントロールクラスのポストテストの正規を計算した結果、その二つのクラスの分布は正規分布であるということがわかった。実験クラスとコントロールクラスの正規得点の計算は以下の表を見てみよう。

表 4.8

コントロールクラスの正規得点の計算

No Data	Xi	Zi	F(Zi)	S(Zi)	F(Zi)-S(Zi)
1	65	-1,501	0,067	0,050	0,017
2	65	-1,501	0,067	0,100	0,033
3	65	-1,501	0,067	0,150	0,083
4	67	-1,111	0,133	0,200	0,067
5	68	-0,916	0,180	0,250	0,070
6	68	-0,916	0,180	0,300	0,120
7	71	-0,331	0,370	0,350	0,020
8	71	-0,331	0,370	0,400	0,030
9	73	0,058	0,523	0,450	0,073
10	73	0,058	0,523	0,500	0,023
11	73	0,058	0,523	0,550	0,027
12	75	0,448	0,673	0,600	0,073
13	75	0,448	0,673	0,650	0,023
14	75	0,448	0,673	0,700	0,027

15	75	0,448	0,673	0,750	0,077
16	75	0,448	0,673	0,800	0,127
17	80	1,423	0,923	0,850	0,073
18	80	1,423	0,923	0,900	0,023
19	80	1,423	0,923	0,950	0,027
20	80	1,423	0,923	1,000	0,077
平均点	72,7			Lo	0,127
SD	5,13			L 表	0,190

以上の計算表を見れば分かるように、Lo は 0,127 で、Liliefors 表によれば、L 表 0,190 である。ということは、 $Lo < L$ 表なので、コントロールクラスのポストテストの分布は正規分布である。

表 4.9

実験クラスのポストテストのプレテストの正規得点の計算

No	Xi	Zi	F(Zi)	S(Zi)	F(Zi)-S(Zi)
1	70	-1,393	0,082	0,050	0,032
2	71	-1,151	0,125	0,100	0,025
3	72	-0,908	0,182	0,150	0,032
4	72	-0,908	0,182	0,200	0,018
5	72	-0,908	0,182	0,250	0,068
6	72	-0,908	0,182	0,300	0,118
7	73	-0,666	0,253	0,350	0,097
8	74	-0,424	0,336	0,400	0,064
9	75	-0,182	0,428	0,450	0,022
10	75	-0,182	0,428	0,500	0,072
11	75	-0,182	0,428	0,550	0,122

12	75	-0,182	0,428	0,600	0,172
13	76	0,061	0,524	0,650	0,126
14	76	0,061	0,524	0,700	0,176
15	78	0,545	0,707	0,750	0,043
16	80	1,030	0,848	0,800	0,048
17	81	1,272	0,898	0,850	0,048
18	81	1,272	0,898	0,900	0,002
19	83	1,756	0,960	0,950	0,010
20	84	1,999	0,977	1,000	0,023
平均点	75,75			Lo	0,176
SD	4,13			L 表	0,190

以上の計算表を見れば分かるように、Lo は 0,176 で、Liliefors 表によれば、L 表 0,190 である。ということは、 $Lo < L$ 表なので、実験クラスのポストテストの分布は正規分布である。以下の表は SPSS 13 での実験クラスとコントロールクラスのポストテストの正規得点の計算のけっかである。

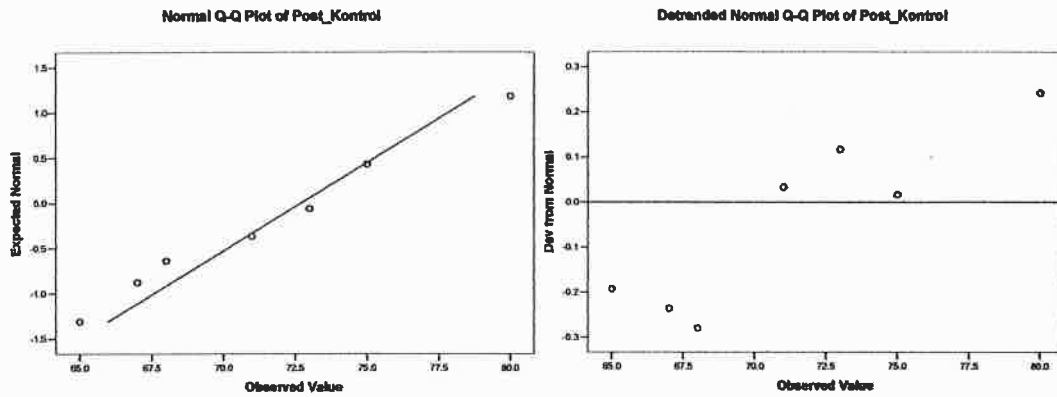
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Post_Kontrol	,127	20	,200*	,912	20	,070
Pre_Kontrol	,176	20	,105	,851	20	,005
Post_Eks	,176	20	,106	,920	20	,101
Pre_Eks	,168	20	,139	,920	20	,099

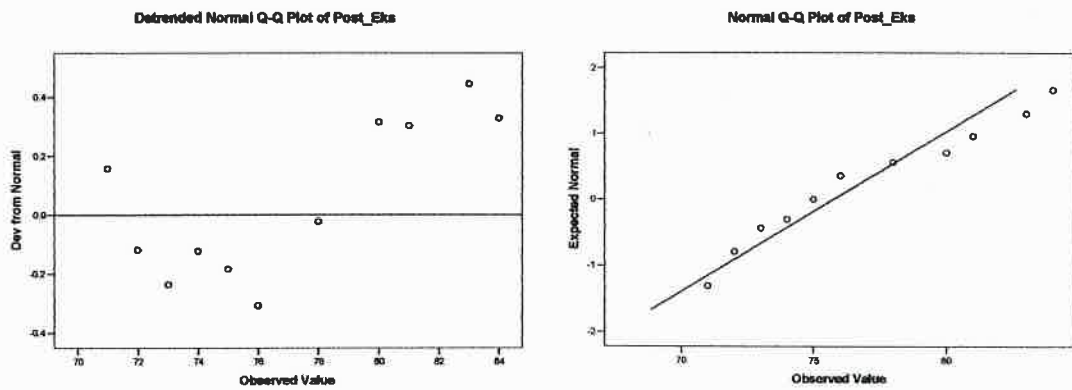
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

1. コントロールクラスのポストテストの^{せいきとくてん}正規得点のグラフ



2. 実験クラスのポストテストの^{せいきとくてん}正規得点のグラフ



まとめとして、実験クラスとコントロールクラスの正規得点の計算の結果は、以下の表 4.10 がある。

表 4.10

実験クラスとコントロールクラスのポストテストの正規得点の計算

クラス	L_o	$L_{表}$	まとめ
コントロール	0,127	0,190	H_o が受けいられ、データが正規分布である
実験	0,176	0,190	H_o が受けいられ、データが正規分布である

表 4.10 を見れば分かるように、 $\alpha = 0,05$ の有意義性で、対象者の数が 20 におき、 $L_{表}$ が 0,190 であるという。コントロールクラス L_o が 0,127 で、実験クラス L_o が 0,176 であり、両方が $L_{表以下}$ なので、両方のクラスのポストテストデータの分布が正規分布であるということがわかった。

2) ポストテストの均質得点の計算

実験クラスとコントロールクラスの均質異形得点の計算はその二つのクラスのテスト得点は均質なのか、異種なのかを知るためである。

これは使用される t ^{とくてん} 得点を決めるためである。実験クラスとコントロールクラスのポストテストの均質異形得点の詳細な計算は付録に参照。

実験クラスとコントロールクラスのポストテストの均質得点の計算

の結果は以下の表 4.11 を見れば分かる。

表 4.11

実験クラスとコントロールクラスのポストテストの均質得点の計算

クラス	異形	F 得点	F 表=0,05;	まとめ
コントロール	26,33	1,545	2,168	Ho が受け入れ、均質
実験	17,04			

表 4.7 を見ればわかるように、 $\alpha = 0,05$ の有意義性のレベルで、 $db1=(20-1)=19$ で、 $db2=(20-1)=19$ で、 $F_{表}$ は 2,168 であるということがわかった。 F 得点は 1,545 である。 F 得点 $<$ F 表のため、二つのクラスのポストテストの得点は均質であるということになる。

実験クラスとコントロールクラスのポストテストの正規得点と均質異形の計算の結果、両方とも正規分布で、均質だということである。

3) ポストテストの t 得点の計算

次に、その二つのクラスのプレテストの平均点を、 $\alpha=0,05$ の有意義性で、母数統計を使用して、t 得点を計算する(二側の試し、 $\frac{1}{2}\alpha=0,025$)。それで、 $-t_{表} < t_{得点} < t_{表}$ の場合、 H_0 が受け入れられ、そうでなければ H_0 が受け入れられないということになる。

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Pre	Equal variances assumed	1,904	,176	1,217	38	,231	2,20000	1,80759
	Equal variances not assumed			1,217	35,083	,232	2,20000	1,80759

まとめとして、実験クラスとコントロールクラスのポストテストの平均点の均質計算は表 4.12 に参照。

表 4.12

実験クラスとコントロールクラスのポストテストの平均点の均質計算

クラス	平均点	SD	n	平均点の差	t 得点	t 表	まとめ
コントロール	72,70	5,13	20	3,050	2,071	-2,024 dan 2,024	Ho 受け入れ
実験	75,75	4,13	20				られなく、 有意味に異種

上記の表 4.12 を見ればわかるように、実験クラスの日本語の動詞の能力はコントロールクラスより有意な違いがあるということがわかった。

つまり、全身反応教授法は日本語の動詞の学習にはある程度の効果がある
ということである。

a. 実験クラスとコントロールクラスの利益の得点

実験クラスとコントロールクラスの利益の得点とは、実験クラスとコントロールクラスのプレテストとポストテストの得点の差である。そこから、最高得点(Xmaks)、最低得点(xmin)、平均点(\bar{X})と標準偏差(SD)がわかる。

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Gain_K	20	1,00	12,00	4,8000	3,15561
Gain_E	20	-1,00	8,00	5,6500	2,51888
Valid N (listwise)	20				

まとめとして、実験クラスとコントロールクラスの利益得点は、以下の表
4.13を見てみよう。

表 4.13

実験クラスとコントロールクラスの利益得点

クラス	満点	\bar{X} プレテスト	\bar{X} ポストテスト	利益得点	n
コントロール	100	67,90	72,70	4,80	20
実験	100	70,10	75,75	5,65	20

上記の表 4.13 を見ればわかるように、実験クラスの平均点の利益得点は 5,65 であり、コントロールクラスの平均点の利益得点は 4,80 であるということがわかった。つまり、実験クラスの利益得点は、コントロールクラスより高いということである。

4.1.2 アンケートの調査の分析

表 4.14

全身反応教授法は教えられる動詞の意味はもっとはっきりするか

答え	頻度	%
意味をとてははっきりする	5	25.00%
意味をはっきりする	13	65.00%
意味をはっきりしない	2	10.00%
前錢身をはっきりしない	0	0.00%
合計	20	100.00%

上記の表を見れば分かるように、回答者にとって、全身反応教授法は教えられる動詞の意味はもっとはっきりするかどうかという質問に対し、最も多くの 13人 (65%) は「意味をはっきりする」と答え、「意味をとて

もはっきりする」と答えたのは 5人 (25%) であり、最も少ないのは 2人 (10%) が「意味をはっきりしない」と答えたのである。

表 4.15.

全身反応教授法は動詞を覚えるには役に立てるか

答え	頻度	%
大変役に立つ	7	35.00%
役に立つ	13	65.00%
あまり役に立たない	0	0.00%
全然役に立たない	0	0.00%
合計	20	100.00%

上記の表を見れば分かるように、回答者にとって、全身反応教授法は動詞を覚えるには役に立てるかかどうかという質問に対し、最も多くの 13人 (65%) は「役に立つ」と答え、残りの 7人 (35%) は「大変役に立つ」と答えたのである。

表 4.16.

全身反応教授法は動詞の学習の動機づけになるか

答え	頻度	%
とても、動機づけになる	9	45.00%
動機づけになる	11	55.00%
余り動機づけにならない	0	0.00%
全然動機づけにならない	0	0.00%
合計	20	100.00%

上記の表を見れば分かるように、回答者にとって、全身反応教授法は動詞の学習の動機づけになるかどうかという質問に対し、最も多くの 11 人 (55%) は「動機づけになる」と答え、残りの 9 人 (45%) は「とても、動機づけになる」と答えたのである。

表 4.17.

全身反応教授法は動詞の学習の動機を上げるか

答え	頻度	%
とても、動機を上げる	10	50.00%
動機を上げる	10	50.00%
余り動機を上げない	0	0.00%

全然動機を上げない	0	0.00%
合計	20	100.00%

上記の表を見れば分かるように、回答者にとって、全身反応教授法は動詞の学習の動機を上げるかどうかという質問に対し、「とても、動機を上げる」と答えたのと「動機を上げる」と答えたのは、同じく 10 人 (50%) いるということである。

表 4.18.

全身反応教授法での動詞の学習は興味を引き起こすか

答え	頻度	%
<small>ひじょう きょうみ ひ お</small> 非常に興味を引き起こす	12	60.00%
<small>きょうみ ひ お</small> 興味を引き起こす	8	40.00%
<small>きょうみ ひ お</small> あまり興味を引き起こさない	0	0.00%
<small>ぜんぜんきょうみ ひ お</small> 全然興味を引き起こさない	0	0.00%
<small>ごうけい</small> 合計	20	100.00%

上記の表を見れば分かるように、回答者にとって、全身反応教授法での動詞の学習は興味を引き起こすかどうかという質問に対し、最も多くの12人（60％）は「非常に興味を引き起こす」と答え、残りの8人（40％）は「興味を引き起こす」と答えたのである。

表 4.19.

全身反応教授法での動詞の学習は面白いのか

答え	頻度	%
非常に面白い	10	50.00%
面白い	10	50.00%
あまり面白くない	0	0.00%
全然面白くない	0	0.00%
合計	20	100.00%

上記の表を見れば分かるように、回答者にとって、全身反応教授法での動詞の学習は面白いかどうかという質問に対し、「非常に面白い」と答えたのと、「面白い」と答えたのが、同じく10人（50％）いるということである。

表 4.20.

全身反応教授法は日本語の動詞の学習教授法の一つの選択になれる

答え	頻度	%
大賛成	11	55.00%
賛成	9	45.00%
あまり賛成しない	0	0.00%
全然賛成しない	0	0.00%
合計	20	100.00%

上記の表を見れば分かるように、回答者にとって、全身反応教授法は日本語の動詞の学習教授法の一つの選択になれるということに賛成するかどうかという質問に対し、最も多くの 11 人 (55%) は「大賛成」と答え、残りの 9 人 (45%) は「賛成」と答えたのである。

1) 研究の仮説の試し

仮説：

「全身反応教授法における日本語の動詞の学習は、翻訳教授法よりも効果がある。」

研究の結果から、実験クラスのポストテストの平均点はコントロールクラスより高いということなので、実験の後の実験クラスの日本語動詞の

能力はコントロールクラスより能力があるということである。しかし、有意義性は少し良くないのも事実である。

4.3 テストとアンケートのデータの解釈

4.3.1 テストのデータの解釈

データの分析した結果、コントロールクラスと実験クラスのプレテストとポストテストのデータは正視分布で、均質で、有意義の差はないということである。これは、正規得点、均質異形などの計算からわかる。

$\alpha = 0,05$ の有意義性で、対象者の数が 20 におき、 $L_{表}$ が 0,190 であるという。実験クラス L_o が 0,127 で、コントロールクラス L_o が 0,176 であり、両方が $L_{表}$ 以下なので、両方のクラスのデータの分布が正規分布であるということがわかった。

二つのクラスのプレテストの平均点を、 $\alpha=0,05$ の有意義性で、母数統計を使用して、 t 得点を計算する(二側の試し、 $\frac{1}{2}\alpha=0,025$)。それで、 $t_{表} < t_{得点} < t_{表}$ の場合、 H_o が受け入れられ、そうでなければ H_o が受け入れられないということになる。

$t_{得点} > t_{表}$ (2,07 > 2,02) なので、 H_o が受け入れられない。コントロールクラスと実験クラスの実験前の日本語の動詞の能力には有意義の差がないが、実験の後は実験クラスの能力のほうが高いということである。

実験クラスの平均点の利益得点は 5,65 であり、コントロールクラスの平均点の利益得点は 4,80 であるということがわかった。つまり、実験クラスの利益得点は、コントロールクラスより高いということである。

上記の利益得点の計算の結果を見れば、実験クラスの日本語の動詞の能力はコントロールクラスより高いということであるが、有意義の差はあまり大きくないことは事実である。これには以下の原因があるのであろう。

1. 実験の活動は、授業の最後の時間に行なっていたので、つまり 4、5 時間の他の授業を受けた後なので、精力的に疲れており、効果性を低くしてしまう。それは全身反応教授法は積極的な学習活動なので、良い精力的な身体が必要である。
2. 全身反応教授法での学習は精神運動的な活動をするため、学習というよりも、遊びだと思っている学習者がいて、学習項目に注意を払わなくなってしまうことがある。
3. 実験に参加する対象者の出席につき、何人かが全ての過程を完全には参加しない学習者がいた。
4. 対象者の個人的な性格も、研究の結果に影響を与える。例えば、命令されたことを恥ずかしいために、完璧にしなくなったりする者がいたからである。

5. 全身反応教授法は子供向けで、大人の学習にはあまり適切ではないためである。

しかし、全身反応教授法での学習を行なう実験クラスのテストの結果を見れば、翻訳教授法での学習を行うコントロールクラスよりも高いということは事実である。

又、筆者は提供した仮説は、日本語の動詞の学習には、全身反応教授法は翻訳教授法より効果があるという仮説である。

研究の結果によれば、全身反応教授法は日本語の動詞の学習で、大人の学習者にとっては、あまり効果があるという仮説である。これは Asher の研究の結果とは一致している。Asher (1981) が行なった研究によれば、聞いた言葉の意味に適している行動をしたとすれば、学習者の記憶力が良くなり、価値のある経験を得られる。例えば、Chung (1990)が行なった研究である。その研究では、韓国のソウルで、小さい学校を開き、最初には全身反応教授法で英語を学習する四人の生徒 しかいなかった。しばらくして、一瞬に2万の生徒と104人の教師もいた。Chung のみならず、教室でこの教授法を利用する教師は、様々な国で、大勢いる。外国語の学習における全身反応教授法の使用の成功の証である。

Muneo (1992:57)によれば、全身反応教授法は、子供の言語習得を手本にできたものなので、自然的な方法である(*natural approach*)。教授法の

基本は簡単で、教師は（あるいはテープでも可能）学習者へ命令や指図や指示をさせる（「～てください」の形を使うのが多い）ということである。

4.3.2 アンケートのデータの解釈

対象者に与えたアンケートの分析の結果、20人である対象者は全身反応教授法は日本語の動詞の学習には効果があると考えているということがわかった。

アンケートの一問目の結果によれば、回答者にとって、全身反応教授法は教えられる動詞の意味はもっとはっきりするかどうかという質問に対し、最も多くの13人（65%）は「意味をはっきりする」と答え、「意味をと^いてもはっきりする」と答えたのは5人（25%）であり、最も少ないのは2人（10%）が「意味をはっきりしない」と答えたのである。

アンケートの二問目の結果によれば、回答者にとって、全身反応教授法は動詞を覚えるには役に立てるかかどうかという質問に対し、最も多くの13人（65%）は「役に立つ」と答え、残りの7人（35%）は「大変役に^た立つ」と答えたのである。

アンケートの三問目の結果によれば、回答者にとって、全身反応教授法は動詞の学習の動機づけになるかどうかという質問に対し、最も多くの

11人(55%)は「動機づけになる」と答え、残りの9人(45%)は「とても、動機づけになる」と答えたのである。

アンケートの四問目の結果によれば、回答者にとって、全身反応教授法は動詞の学習の動機を上げるかどうかという質問に対し、「とても、動機を上げる」と答えたのと「動機を上げる」と答えたのは、同じく10人(50%)いるということである。

アンケートの五問目の結果によれば、回答者にとって、全身反応教授法での動詞の学習は興味を引き起こすかどうかという質問に対し、最も多く^{おお}の12人(60%)は「非常に興味を引き起こす」と答え、残りの8人(40%)は「興味を引き起こす」と答えたのである。

アンケートの六問目の結果によれば、回答者にとって、全身反応教授法での動詞の学習は面白いかどうかという質問に対し、「非常に面白い」と答えたのと、「面白い」と答えたのが、同じく10人(50%)いるということである。

上記の表を見れば分かるように、回答者にとって、全身反応教授法は日本語の動詞の学習教授法の一つの選択になれるということに賛成するかどうかという質問に対し、最も多くの11人(55%)は「大賛成」と答え、残りの9人(45%)は「賛成」と答えたのである。

上記のアンケートの解釈した結果、全身反応教授法での日本語の動詞の学習は、覚えやすくするのに役に立ち、学習を面白くし、興味を引き起こし、日本語の動詞の教授法の一つの選択になるということである。

第五章

結論および今後の課題

5.1 結論

第四章の分析の結果、以下のように結論する。

1. データの分析の結果、コントロールクラスと実験クラスの実験前の日本語の動詞の能力には有意差がないが、実験の後は実験^{じっけん}クラスの日本語の動詞の能力はコントロールクラスの日本語の動詞の能力より高いということである。
 2. $t_{\text{得点}} > t_{\text{表}}$ (2,07 > 2,02)なので、 H_0 が認められない。コントロールクラスと実験クラスの実験前の日本語の動詞の能力には有意差がないが、実験の後は実験クラスの能力のほうが高いということである。
 3. 実験クラスの平均点のゲインは 5,65 であり、コントロールクラスの平均点のゲインは 4,80 である。つまり、実験クラスの利益得点は、コントロールクラスより高いということである。その利益得点の計算の結果を見れば、実験クラスの日本語の動詞の能力はコントロールクラスより高いということであるが、有意差はあまり大きくないことは事実である。これには以下の原因があるのであろう。
 - a) 実験^{じっけん}の活動^{かつどう}は、授業^{じゅぎょう}の最後^{さいご}の時間^{じかん}に行^{おこ}なっていたので、つまり
- 4, 5時間^{じかん}の他^たの授業^{じゅぎょう}を受^うけた後^{あと}なので、精力的^{せいりよくてき}に疲^{つか}れており、

効果性を低くしてしまう。それは全身反応教授法は積極的な学習活動なので、良い精力的な身体が必要である。

- b) 全身反応教授法での学習は精神運動的な活動をするため、学習というよりも、遊びだと思っている学習者がいて、学習項目に注意を払わなくなってしまうことがある。
 - c) 実験に参加する対象者の出席につき、何人かが全ての過程を完全には参加しない学習者がいた。
 - d) 対象者の個人的な性格も、研究の結果に影響を与える。例えば、命令されたことを恥ずかしいために、あまり反応を与えない。
 - e) 全身反応教授法は子供向きで、大人の^{がくしゅう}学習にはあまり^{てきせつ}適切ではないためである。
4. アンケートの解釈した結果、全身反応教授法での日本語の動詞の学習は、覚えやすくするのに役に立ち、学習を面白くし、興味を^ひ引き起こし、日本語の^{にほんご}動詞の^{どうし}教授法^{きょうじゆほう}の一つの^{ひと}選択^{せんたく}になるということである。

5.2 提案

研究の結果をもとに、筆者は以下のような提案を述べたいと思う。

1. 外国語学習者は、特に日本語学習者にとっては、様々な困難をかんじているため、その問題を解決するためには、学習者の聞く、読む、

書く、話すという四言語技能を高めるためでもあり、適切な教授法が大変重要である。

2. 全身反応教授法は、外国語学習には、一つの適切な教授法であると証明されたが、その全身反応教授法についての知識を広げるために、もっと広い範囲での研究すればいいのではないかと思う。

『参考文献』

- 深田久美子 (2002) 『どんだん身につく動詞』、専門教育出版
- 石田敏子 (1995)、『日本語教授法』、大修館書店
- 石田敏子 (2001)、『入門日本語テスト法』、大修館書店
- 小林みな (1998)、『よく分かる教授法』、アルク
- Allen, V.F. 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Alwasilah, C. A.(1993) *Linguistik Suatu Pengantar*, Bandung : Angkasa
- Asher, J. 1982 *Total Physical Respos Approach. Inovative Approaches to Second Language Learning*, R.W.Blair (ed), Newbury House : Mass
- _____ 1977. *Learning Another Language Trough Action; The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA : Sky Oaks Productions.
- Chandrawati 1994 *Bahasa Jepang Dooshi*, Jakarta : Pustaka Sinar Agung
- Dagun, Save M 1997 *Kamus Ilmu Pengetahuan*, Jakarta: Goro Riwu
- Hariyanto Doni, & Haryono, Rudi 2003 *English Grammar For General Aplication*, Surabaya : Gita Medi Press,
- Hatch, E.& Farady, H. 1982. *Research Design and Statistik for Applied Linguistic*. Massacuset: Newburry House Publisher, Inc

- Herawati, Vera (2004). *The Effectiveness of using Total Physical Response (TPR) Method in Teaching Vocabulary in Elementary School*. Bandung: UPI
- Kartono Kartini.1990. *Psikologi Anak (Psikologi Perkembangan)* Mandar Maju : Yogyakarta
- Kerafs, Gorys 1991 *Bahasa Rujukan Bahasa Indonesia*, Jakarta : Gramedia Widia Sarana Indonesia.
- Morgan and Rinvducri (1986) *In Drama Activities for Language Learning*, London: Macmillan Publisher Ltd.
- Muneo, Kimura. 1998 *Dasar-dasar Metodologi pengajaran Bahasa Jepang (Terjemahan)*, Bandung : FPBS & Japan Foundation.
- Nababan Subiyakto. 1993. *Metodologi Pengajaran Bahasa*, Jakarta: Gramedia
- Rusyana, Y. 1984. *Bahasa dan Sastra dalam Gamitan Pendidikan*, Bandung: Diponegoro
- Samsuri 1985. *Analisa Bahasa*, Jakarta: Erlangga.
- Sudjana, Nana. 1996. *Penilaian hasil Proses Belajar Mengajar*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Sudjianto & Dahidi Ahmad 2004 *Pengantar Linguistik Bahasa Jepang*, Jakarta:. Kesaint Blanc.

- Sudjito, 1987 *Kosakata Bahasa Indonesia*, Jakarta.: Gramedia.
- Suharsimi Arikunto. 2003. *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan*, Jakarta: Bumi Aksara.
- Sukardi, 2005. *Metodologi Penelitian Pendidikan*, Jakarta: Bumi Aksara
- Surakhmad .W, 1990. *Pengantar Penelitian Ilmiah*. Bandung:Tarsito.
- Sutedi, Dedi, 2005. *Pengantar Penelitian Pendidikan dan Bahasa Jepang*, Bandung:UPI
- Stanislaus. S. Uyanto, Ph.D. 2006 *Pedoman Analisis Data SPSS*, Yogyakarta: Graha Ilmu
- Syah Muhibin 2003 *Psikologi Pendidikan Dengan Pendekatan Baru*, Bandung : Remaja Rosdakarya.
- Tarigan, Henri G.1990 *Pengajaran Pragmatik*, Bandung: Angkasa.
- Tarigan, H.G. 1993 *Pengajaran Kosakata*, Bandung : Angkasa.
- Teguh Wahyono. 2008. *Cara Mudah dan Praktis Melakukan Analisis Statistik dengan Berbagai Model Analisis*, Jakarta: PT. Elex Media Komputindo;
- Ulya Najmi (2007). *Upaya Meningkatkan Kemampuan Penalaran dan Komunikasi Matematika Siswa SMP Melalui Pembelajaran Kooperatif Tipe Teams Games Tournament (TGT)*. Bandung : UPI

_____, J.2000 Update For Total Physical response. [Online].

<http://www.languageimpact.com/articles/other/ashertpr.htm>

_____, J. (2000). Total Physical Response. [Online]

http://www.englishraven.com/method_principle.html.

Instrumen Penelitian

Instrumen penelitian merupakan alat yang digunakan untuk menjaring data dalam suatu penelitian, guna menjawab masalah-masalah penelitian atau membuktikan hipotesisnya ditolak atau diterima.

Instrumen penelitian yang digunakan pada penelitian ini terdiri dari:

1. Pretest

Sebelum proses pembelajaran dimulai kepada mahasiswa kelas eksperimen dan kelas control diberikan pretes. Pretes ini dilakukan untuk mengetahui kemampuan awal bahasa Jepang mahasiswa kelas eksperimen maupun kelas kontrol.

2. Proses Pembelajaran

Pada proses pembelajaran karena menggunakan 2 metode yaitu metode TPR untuk kelas eksperimen dan metode terjemahan tatabahasa untuk kelas kontrol, maka untuk masing-masing kelas dibuat satuan acara perkuliahan (SAP) yang berbeda, untuk kelas eksperimen dibuat SAP dengan menggunakan metode TPR, dan untuk kelas kontrol dibuat SAP dengan menggunakan metode terjemahan tatabahasa. Masing-masing SAP dibuat untuk 3 kali tatap muka.

3. Post test

Tes digunakan untuk menyaring data hasil belajar mahasiswa tentang kata kerja bahasa Jepang yang menggunakan metode TPR pada kelas eksperimen, dan yang menggunakan metode terjemahan tatabahasa pada kelas kontrol, masing-masing kelas diberikan soal tes yang sama.

4. Angket

Angket digunakan untuk mengumpulkan informasi tentang kualitas proses pembelajaran kata kerja bahasa Jepang dengan metode TPR. Angket dibuat dalam bentuk campuran, yaitu angket tertutup dan terbuka.

SATUAN ACARA PERKULIAHAN

Nama Universitas	: Universitas Muhammadiyah Prof.Dr.Hamka
Pengajar	: Rina Sukmara
Standar Kompetensi	: Menyimak
Kompetensi Dasar	: - Mengidentifikasi ujaran (kata, frase atau kalimat) Berupa kata kerja bentuk perintah. - Memperoleh informasi umum tentang kata kerja bentuk perintah.
Indikator	: - Mahasiswa dapat menyimak dan memahami kata kerja bentuk perintah.
日/ Hari, Tanggal	:
期間/ Waktu	: 3 x 60 Menit
クラス/ Kelas	: Eksperimen
学習者数/Jlh Mahasiswa	: 20 Orang
テーマ/Tema	: Kata Kerja bentuk perintah.

流れ/alur 時間/Menit	学習内容 Isi Pengajaran	教材メソッド Alat Bantu/ Metode
Tatap Muka I		
授業の導入	1.Menyampaikan tujuan pembelajaran 2.Menerangkan target pembelajaran	TPR
新しい語彙の導入と 練習 Pengenalan kosakata baru dan kathan	たちます、座ります、もどります、 歩きます、とまります、曲がりま す、待ちます、とります、走りま す、出ます、入ります、寝ます、お きます、休みます、行きます、来ま す、帰ります、出します、買い増 す、聞きます。	
新しい文形の導入 Pengenalan Pola kalimat baru.	Kata kerja (bentuk て)ください。 Pola kalimat ini digunakan untuk memohon melakukan sesuatu. たってください	Metode TPR

基本練習
Latihan Dasar

- Memulai dengan menunjuk empat orang mahasiswa maju ke depan kelas, lalu beri isyarat agar dua orang mahasiswa duduk di sebelah kiri dan kanan serta menghadap kelas.
- Murid lain di dalam kelas duduk membentuk semi lingkaran sehingga ada ada ruang yang luas untuk melakukan berbagai gerakan.
- Lalu katakan 「たってください」 dan segeralah berdiri sambil memberi isyarat kepada ke empat orang mahasiswa di kedua sisi untuk berdiri.
- Selanjutnya katakan 「すわってください」 dan segeralah duduk bersamaan 4 orang mahasiswa yang mencontohkan di depan tadi. Jika ada murid yang mencoba meniru apa yang dikatakan maka berilah isyarat untuk diam-diam dengan mengangkat telunjuk dibibir.
- Lalu katakan 「たってください」 kemudian semua harus berdiri termasuk pengajar;lalu 「すわってください」 masing-masing harus diikuti dengan gerakan-gerakan yang tepat,sehingga mahasiswa merespon dengan percaya diri tidak ragu-ragu.
- Perintah selanjutnya adalah 「あるいてください」「とまってください」。「もどりってください」。「あるいてください」。「とまってください」。「とびはねてください」。「もどってください」。「とびはねてください」。「もどってください」。「もどってください」。「すわってください」。

応用練習
Latihan pola penerapan

- Beri isyarat agar setiap mahasiswa mencobanya sendiri. Kemudian beri perintah itu persatu mahasiswa untuk melakukan gerakan pengulangan tadi.
- Kalau semua mahasiswa sudah bisa merespon dengan baik semua perintah tadi maka mereka siap untuk diberikan

	<p>perluasan perintah ドアをゆびで示してください。 (Pengajar dan mahasiswa menunjuk pintu) いすをゆびで示してください。 (Pengajar dan mahasiswa menunjuk pintu) つくえをゆびで示してください。 (Pengajar dan mahasiswa menunjuk pintu)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kemudian satu persatu mahasiswa diberi perintah dengan menggunakan kata -kata yang sudah diajarkan sebelumnya - Kemudian mengkombinasikan perintah-perintah untuk menghasilkan perintah baru yang bisa diikuti semua mahasiswa dengan benar-benar 	
<p>まとめ Kesimpulan</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mahasiswa diingatkan kembali dengan singkat pelajaran hari ini - Mahasiswa diberi motivasi - Menyimpulkan dan memberitahu materi yang akan diajarkan pada pertemuan berikutnya. - Menutup pelajaran dan memberi salam. 	
<p>Tatap Muka II</p> <p>授業の導入 Pengantar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menyampaikan tujuan pembelajaran 2. Menerangkan target pembelajaran 	<p>Metode Total Physical Response (TPR)</p>
<p>新しい語彙の導入と 練習 Pengenalan kosakata baru dan latihan.</p>	<p>見ます、電話します、書きます、読みます、吸います、話しますが、つけます、消します、あけます、閉めます、使います、言います、泳ぎます、借ります、貸します、ソックします、勉強します、集まります、そうじします、選択します。</p>	
<p>基本練習 Latihan Dasar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Menunjuk empat orang mahasiswa maju ke depan kelas dan memberi 	

<p>応用練習 Latihan Penerapan</p>	<p>isyarat agar dua orang mahasiswa duduk di sebelah kiri dan kanan serta menghadap kelas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Murid lain di dalam kelas duduk membentuk semi lingkaran sehingga ada ruang yang luas untuk melakukan berbagai gerakan. - Lalu katakan 「見てください」。 <p>Lalu peragakan gerakannya. kemudian katakan 「つけてください」。「けしてください」。「あけてください」。「しめてください」。「とってください」。「おいてください」。</p> <p>Masing-masing harus diikuti dengan gerakan yang tepat sehingga seluruh mahasiswa dapat merespon tanpa ragu-ragu lagi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beri isyarat agar setiap mahasiswa mencobanya sendiri. kemudian satu persatu diberi perintah untuk melakukan gerakan pengulangan tadi. - Kalau mahasiswa sudah merespon dengan baik semua perintah tadi maka mereka siap untuk diberi perluasan perintah. <p>でんきをけしてください。 電気をつけてください。 パスポートを見せてください。 日本語を教えてください。 とをあけてください。 窓を閉めてください。 教室の前に集めてください。 急いで、タクシを乗ってください。</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kemudian satu persatu mahasiswa diberi perintah dengan menggunakan kata-kata yang sudah diajarkan sebelumnya. - Kemudian mengkombinasikan perintah-perintah untuk menghasilkan 	
-----------------------------------	---	--

<p>まとめ Kesimpulan</p>	<p>perintah baru yang bisa diikuti semua mahasiswa dengan benar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mahasiswa diingatkan kembali dengan singkat materi pelajaran hari ini. - Mahasiswa diberi motivasi. - Menyimpulkan dan memberitahu materinya yang akan diajarkan pada pertemuan berikutnya. - Menutup pelajaran dan memberi salam. 	
<p>Tatap Muka III</p>		
<p>授業の導入 Pengantar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menyampaikan tujuan pembelajaran 2. Menerangkan target pembelajaran. 	<p>Metode Total Physical Response (TPR)</p>
<p>新しい語彙の導入と 練習 Pengenalan kosakata baru dan latihan.</p>	<p>歌います、あげます、もらいます、食べます、飲み増す、急ぎ増す、待ちます、呼びます、教えます、見せます、押します、習います、わかります、なきます、乗ります、会います、笑います、集めます、わかれます、わたります。</p>	
<p>基本練習 Latihan Dasar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Menunjuk empat orang mahasiswa maju ke depan kelas dan memberi isyarat agar dua orang mahasiswa duduk di sebelah kiri dan kanan serta menghadap kelas. - Mahasiswa lain di dalam kelas duduk membentuk semi lingkaran sehingga ada ruang yang luas untuk melakukan berbagai gerakan. - Lalu katakan 「歌ってください」、 lalu peragaan gerakannya。「食べてください」「あげてください」「飲んでください」「急いでください」。「待ってください」。「よ 	

<p>応用練習 Latihan Penerapan.</p>	<p>んで下さい」。Masing-masing harus diikuti dengan gerakan yang tepat sehingga seluruh mahasiswa dapat merespon tanpa ragu-ragu lagi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beri isyarat agar setiap mahasiswa mencobanya sendiri kemudian satu persatu diberi perintah untuk melakukan gerakan pengulangan tadi. - Kalau mahasiswa sudah bisa merespon dengan baik semua perintah tadi maka mereka siap untuk diberi perluasan perintah. <p>歌を歌ってください。 日本語を教えてください。 遅くから、急いでください。 写真を見せてください。 ちょっと待ってください。 おいしいですよどうぞたくさん食べてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kemudian satu persatu mahasiswa diberi perintah dengan menggunakan kata-kata yang sudah diajarkan hari sebelumnya. - Kemudian mengkombinasikan perintah-perintah untuk menghasilkan perintah baru yang bisa diikuti semua mahasiswa dengan benar. 	
<p>まとめ Kesimpulan</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mahasiswa diingatkan kembali dengan singkat materi pelajaran hari ini - Mahasiswa diberi motivasi - Menyimpulkan dan memberitahu materi yang akan diajarkan pada pertemuan berikutnya - Menutup pelajaran dan memberi salam. 	

SATUAN ACARA PERKULIAHAN

Nama Universitas	: Universitas Muhammadiyah Prof.Dr.Hamka
Pengajar	: Rina Sukmara
Standar Kompetensi	: Menyimak Memahami wacana lisan berupa kata kerja bentuk perintah
Kompetensi Dasar	: - Mengidentifikasi ujaran (kata, frase atau kalimat) Berupa kata kerja bentuk perintah. - Memperoleh informasi umum tentang kata kerja bentuk perintah.
Indikator	: - Mahasiswa dapat menyimak dan memahami kata kerja bentuk perintah.
日/ Hari, Tanggal	:
期間/ Waktu	: 3 x 60 menit
クラス/ Kelas	: Kontrol
学習者数/Jlh Mahasiswa	: 20 orang
テーマ/Tema	: Kata kerja bentuk perintah

流れ/alur 時間/Menit	学習内容 Isi Pengajaran	教材メソッド Alat Bantu/ Metode
Tatap Muka I		
授業の導入	1. Menyampaikan tujuan pembelajaran 2. Menerangkan target pembelajaran	
新しい語彙の導入と練習 Pengenalan kosakata baru dan kathan	たちます、座ります、もどります、歩きます、とまります、まがります、待ちます、とります、はしります、でます、入ります、寝ます、おきます、休みます、行きます、来ます、帰ります、出します、買います、聞きます。	
新しい文形の導入	1. Latihan Pengubahan K.K (Bentuk て) ください。 Pola kalimat ini digunakan untuk memerintah	文字カード 絵カード T-S (All) T- Sa,Sb T-S ₁ , S ₂
基本練習		

<p>Latihan Dasar</p>	<p>立ちます → 座ります → もどります → 歩きます → とまります → まがります → 待ちます → とります → はしります → でます → 入ります → 寝ます → 起きます → 休みます → 行きます → 来ます → 帰ります → 出します → 買います → 聞きます →</p> <p>2. Latihan Pengembangan 前にとってください。 ここで座ってください。 さきのところへ戻ってください。 外へ歩いてください。 教室の前にとまってください。 うしろに歩いて、左へまがってください。 いすに座って、ともだちをまってください。 あかい紙を取って二ナさんにあげてください。 そとへ出て、ドアをソックしてください。</p>	
<p>応用練習 Latihan penerapan</p>	<p>- Pengajar meminta mahasiswa untuk mempraktekkan percakapan dari latihan pengulangan sampai latihan pengembangan</p>	<p>文字カード 絵カード T-S (All) T- Sa, Sb T-S₁, S₂ ○Xカード</p>

<p>まとめ Kesimpulan</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pengajar menyimpulkan pelajaran hari ini. - Pengajar memberi motivasi kepada mahasiswa - Pengajar menutup pelajaran dan memberi salam. 	
<p>Tatap Muka II</p> <p>授業の導入 Pengantar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menyampaikan tujuan pembelajaran 2. Menerangkan target pembelajaran 	
<p>新しい語彙の導入と練習 Pengenalan kosakata baru dan latihan.</p>	<p>見ます、でんわします、かきます、よみます、すいます、はなします、つけます、けします、あけます、しめます、使います、言います、泳ぎます、借ります、貸します、ソックします、勉強します、集まります、そうじします、せんたくします。</p>	<p>文字カード 絵カード T-S (All)</p>
<p>新しい文型の導入 Pengenalan pola kalimat baru.</p>	<p>K.K (bentuk て)ください Pola kalimat ini digunakan untuk memerintah 見てください でんわしてください</p>	
<p>基本練習 Latihan Dasar</p>	<p>1.Latihan Pengubahan 変化練習</p> <p>見ます ⇒ 見てください でんわします → かきます → よみます → すいます → はなします → つけます → けします → あけます →</p>	<p>文字カード 絵カード T-S (All) T- Sa,Sb T-S₁, S₂</p>

<p>応用練習 Latihan Penerapan</p>	<p>しめます →</p> <p>2.Latihan Pengembangan テレビを見てください。 両親に電話してください。 てがみを日本語でかいてください 英語の本を読んでください。 友達と面白いことを話してくだ さい。 手紙を読んでから、でんとうをつ けてください。</p> <p>- Pengajar meminta mahasiswa untuk mempraktekkan percakapan dari latihan pengulangan sampai latihan pengembangan.</p>	<p>文字カード 絵カード T-S (All) T- Sa,Sb T-S₁, S₂ ○Xカード</p>
<p>まとめ Kesimpulan</p>	<p>- Pengajar menyimpulkan pelajaran hari ini. - Pengajar memberi motivasi kepada mahasiswa - Pengajar menutup pelajaran dan memberi salam.</p>	
<p>Tatap Muka III</p>		
<p>授業の導入 Pengantar</p>	<p>Menyampaikan tujuan pembelajaran Menerangkan target pembelajaran</p>	
<p>新しい語彙の導入と 練習 Pengenalannya kosakata baru dan latihan.</p>	<p>うたいます、あげます、もらいます、 食べます、飲みます、急ぎます、待ち ます、呼びます、教えます、みせま す、おします、習います、わかりま す、なきます、乗ります、会います、 わらいます、集めます、わかれます、 わたります。</p>	<p>文字カード 絵カード T-S (All)</p>
<p>新しい文型の導入 Pengenalannya pola</p>	<p>K.K (bentuk て)ください</p>	<p>文字カード</p>

<p>kalimat baru</p> <p>基本練習 Latihan Dasar</p>	<p>Pola kalimat ini digunakan untuk memerintah</p> <p>歌ってください。 教えてください。</p> <p>1.Latihan Pengubahan 変化練習</p> <p>T: 歌います→ うたってください S: あげます→ 食べます→ 飲みます→ 急ぎます→ 待ちます→ 呼びます→ 教えます→ みせます→ おします→</p> <p>2.Latihan Pengembangan</p> <p>歌を歌ってください。 アリさんにあげてください 日本の歌を歌ってください。 赤い本をアリさんにあげてください。 歌を歌ってから、座ってください。</p>	<p>絵カード T-S (All) T- Sa,Sb T-S₁,S₂</p>
<p>応用練習 Latihan Penerapan.</p>	<p>Pengajar meminta mahasiswa untuk mempraktekkan percakapan dari latihan pengulangan sampai latihan pengembangan</p>	<p>文字カード 絵カード T-S (All) T- Sa,Sb T-S₁,S₂ ○Xカード</p>
<p>まとめ Kesimpulan</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pengajar menyimpulkan pelajaran hari ini. - Pengajar memberi motivasi kepada mahasiswa - Pengajar menutup pelajaran dan memberi salam. 	

RENCANA KEGIATAN PENGAJARAN

I. Metode TPR

- A. Kegiatan Awal
5 Menit
- Memberi salam
 - Kondisioning kelas
- B. Kegiatan Inti
50 Menit
1. Dounyuu (Pengantar)
 - Menyampaikan tujuan pembelajaran
 - Menerangkan target pembelajaran
 2. Donyuu +Kihon Renshoo (Pengenalan materi+latihan dasar)
 - Memulai dengan menunjuk empat orang mahasiswa maju ke depan kelas, lalu beri isyarat agar dua orang mahasiswa duduk di sebelah kiri dan kanan serta menghadap kelas. Mahasiswa lain di dalam kelas duduk membentuk semi lingkaran sehingga ada ruang yang luas untuk melakukan berbagai gerakan bersamaan dengan empat orang murid yang mencontohkan di depan tadi. Jika ada murid yang mencoba meniru apa yang telah dikatakan maka berilah isyarat untuk diam dengan mengangkat telunjuk di bibir
 3. Ooyoo Renshoo (Latihan Penerapan)
 - Beri isyarat agar setiap mahasiswa mencobanya sendiri, kemudian beri perintah satu persatu mahasiswa untuk melakukan gerakan pengulangan tadi.
 - Kalau semua mahasiswa sudah bisa merespon dengan baik semua perintah tadi maka mereka siap untuk diberikan perkuasan perintah, kemudian satu persatu mahasiswa diberi perintah dengan menggunakan kata-kata yang sudah diajarkan sebelumnya.
 - Dengan berlatih lama kelamaan akan mahir mengkombinasikan perintah-perintah untuk menghasilkan perintah baru yang bisa diikuti semua mahasiswa dengan benar.
 4. Matome (Kesimpulan Pembelajaran)
 - Mengulang pokok bahasan yang telah selesai diajarkan.
- C. Kegiatan Akhir
5 Menit
- Menyimpulkan dan memberikan materi pertemuan berikutnya
 - Menutup pelajaran dan memberi salam.

II. Metode Terjemahan Tatabahasa

- A. Kegiatan Awal
5 Menit
- Memberi salam
 - Kondisioning kelas
- B. Kegiatan Inti
50 Menit
1. Dounyuu (Pengantar)
 - Menyampaikan tujuan pembelajaran
 - Menerangkan target pembelajaran
 2. Donyuu +Kihon Renshuu (Pengenalan materi+latihan dasar)
 - Memulai dengan memberikan kosakata baru dengan menerangkan artinya dalam bahasa Indonesia.
 - Memberi Pola kalimat baru
 3. Ooyou Renshuu (Latihan Penerapan)
 - Mahasiswa dilatih membuat pola kalimat baru dengan kosakata baru
 - Kalau semua mahasiswa sudah bisa melakukannya dengan baik, maka mereka diberi perluasan perintah dengan menggunakan kosakata yang salah diajarkan sebelumnya.
 4. Matome (Kesimpulan Pembelajaran)
 - Mengulang pokok bahasan yang telah selesai diajarkan.
- C. Kegiatan Akhir
5 Menit
- Menyimpulkan dan memberikan materi pertemuan berikutnya
 - Menutup pelajaran dan memberi salam.

Soal Tes

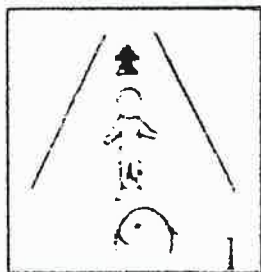
Universitas : Muhammadiyah Prof. Dr. Hamka
(UHAMKA)

Nama :
NIM :
Kelas :

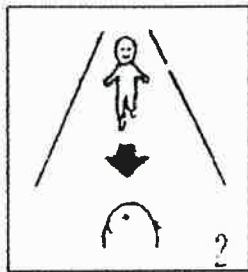
Waktu :

I. 絵を見て、動詞を書いてください。

(行きます)



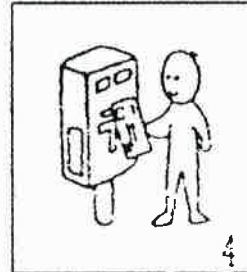
()



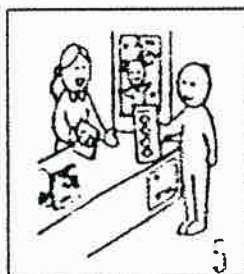
()



()



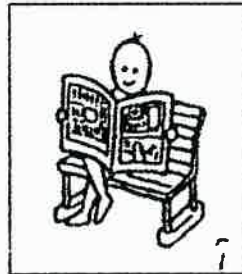
()



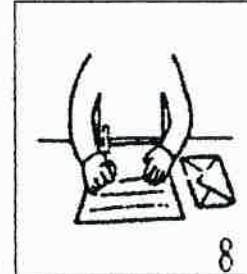
()



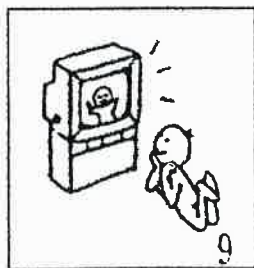
()



()



()



()



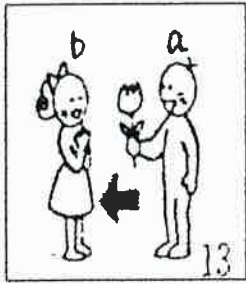
()



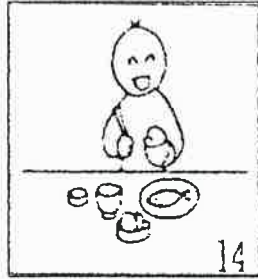
()



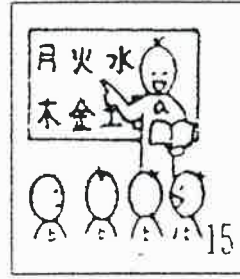
()



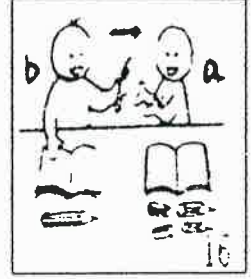
()



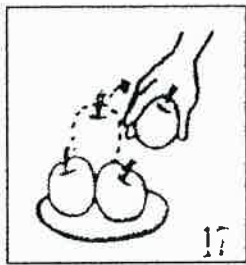
()



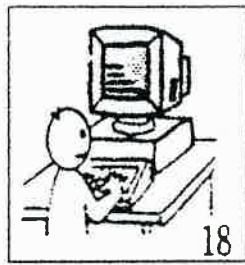
()



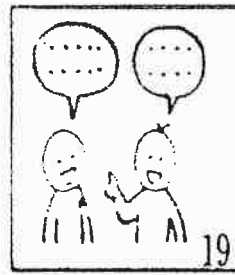
()



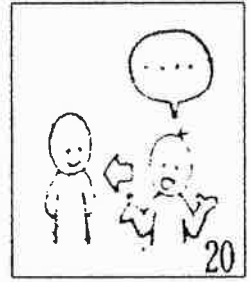
()



()



()



()



II. 日本語になおしなさい。(Dikte dengan metode TPR)

1. Berdiri

6. Memberi

2. Masuk

7. Istirahat

3. Keluar

8. Mendorong

4. Berjalan

9. Mematikan

5. Berlari

10 Memanggil

II. 正しい答えを選んで、「一てください」かたちをかいてください。

1. あのしんごうを左へ_____ a 座ります
2. パスポートをもう一度_____ b 歌います
3. ここに住所と名前を_____ c 食べます
4. 暑いですから、エアコンを_____ d かけます
5. エアコンをつけましたから、まどを_____ e つけます
6. すみませんが、おはしの使い方を_____ f 見せます
7. ともだちに電話を_____ g 教えます
8. 昼ごはんを_____ h かきます
9. いすで_____ I まがります
10. 日本のうたを_____ j しめます
k 聞きます

KUNCI JAWABAN

I.

- | | |
|-----------|---------|
| 1) 行きます | 12 飲みます |
| 2) 来ます | 13 あげます |
| 3) 帰ります | 14 食べます |
| 4) 出します | 15 教えます |
| 5) 買います | 16 借ります |
| 6) 勉強します | 17 取ります |
| 7) 読みます | 18 使います |
| 8) 書きます | 19 話します |
| 9) 見ます | 20 言います |
| 10) 聞きます | 21 起きます |
| 11) 注文します | |

II.

- | | |
|---------|----------|
| 1. 立ちます | 6. あげます |
| 2. 入ります | 7. すみます |
| 3. 出ます | 8. 押します |
| 4. 歩きます | 9. けします |
| 5. 走ります | 10. 呼びます |

III.

1. I. まがってください
2. F. みせてください
3. H. 書いてください
4. E. つけてください
5. J. しめてください
6. G. 教えてください
7. D. かけてください
8. C. 食べてください
9. A. 座ってください
10. B. 打ってください

ANGKET MAHASISWA

Petunjuk Pengisian:

1. Angket ini tidak ada pengaruhnya terhadap prestasi belajar/penilaian
2. Beri tanda silang pada alternative jawaban yang dianggap benar
3. Jawablah angket ini dengan jujur

- I.1. Apakah menurut anda metode TPR dapat memperjelas arti kata kerja yang diajarkan?
 - a. Sangat memperjelas arti
 - b. Memperjelas arti
 - c. Tidak begitu memperjelas arti
 - d. Sama sekali tidak memperjelas arti
2. Apakah metode TPR dapat membantu anda dalam menghafal kata kerja?
 - a. Sangat membantu
 - b. Membantu
 - c. Tidak begitu membantu
 - d. Sama sekali tidak membantu
3. Apakah metode TPR dapat menumbuhkan minat anda dalam belajar kata kerja?
 - a. Sangat menumbuhkan minat
 - b. Menumbuhkan minat
 - c. Tidak begitu menumbuhkan minat
 - d. Sama sekali tidak menumbuhkan minat
4. Apakah metode TPR dapat meningkatkan motivasi anda dalam belajar kata kerja?
 - a. Sangat meningkatkan motivasi
 - b. Meningkatkan motivasi
 - c. Tidak begitu meningkatkan motivasi
 - d. Sama sekali tidak meningkatkan motivasi

5. Apakah belajar kata kerja dengan menggunakan metode TPR menarik?
- a. Sangat menarik
 - b. Menarik
 - c. Tidak begitu menarik
 - d. Sama sekali tidak menarik
6. Apakah belajar kata kerja dengan menggunakan metode TPR menyenangkan?
- a. Sangat menyenangkan
 - b. Menyenangkan
 - c. Tidak begitu menyenangkan
 - d. Sama sekali tidak menyenangkan
7. Apakah anda setuju metode TPR dijadikan sebagai alternatif baru dalam kegiatan proses belajar mengajar kata kerja bahasa Jepang?
- a. Sangat setuju
 - b. Setuju
 - c. Tidak setuju
 - d. Sama sekali tidak setuju

SINOPSIS

1.1 Latar Belakang

Kualitas kompetensi bahasa seseorang bergantung pada kualitas dan kuantitas dari kosakata yang dia kuasai. Semakin banyak kosakata yang mereka miliki, maka semakin tinggi pula kompetensi bahasa yang mereka kuasai. Hal ini dijelaskan oleh *Tarigan* (1984:2), bahwa kualitas kompetensi bahasa seseorang bergantung pada kualitas dan kuantitas kosakata mereka. Untuk menambah kualitas tersebut, mereka harus meningkatkan kosakata yang dimiliki. Peningkatan ini bisa diperoleh melalui komunikasi seperti yang di sebutkan Keraf

“masyarakat manusia itu terlibat dalam jaringan komunikasi memerlukan persyaratan tertentu. Persyaratan itu antara lain: ia harus menguasai sejumlah kosakata (perbendaharaan kata) yang dimiliki masyarakat bahasanya, serta mampu pula menggerakkan kekayaan itu menjadi jaringan-jaringan pikiran-pikiran dan perasaannya kepada anggota masyarakat lainnya” (*Keraf*, 1991:23)

Sebagai salah satu elemen kemampuan berbahasa, kosakata mempunyai peran penting dalam mempelajari bahasa asing. Para guru mengajarkan kepada siswa menggunakan kosakata untuk mengutarakan ide, perasaan, dan pengetahuan mereka. Hal ini juga berarti, mengajarkan 会話 (berbicara), 書くこと (menulis), 読解 (membaca) dan 聴解 (mendengarkan) tidak dapat dipisahkan dengan mengajarkan kosakata. Selain itu, *Cadlin* (1990) Dalam Herawati (2004 : 35) mengatakan bahwa “Kosakata merupakan inti dari proses belajar mengajar bahasa”.

Oleh sebab itu, kosakata merupakan aspek dasar dari aktifitas belajar mengajar bahasa. Artinya kosakata merupakan bagian komponen bahasa yang penting, seperti halnya *grammar* (tata bahasa), *pronunciation* (pengucapan), *spelling* (pengejaan) dan lain sebagainya.

Kosakata mempengaruhi kemampuan bahasa baik secara sadar maupun tidak, sama halnya dengan *speaking*, *writing*, *reading* dan *listening*. Kompetensi bahasa seorang anak akan berkembang seiring dengan meningkatnya kosakata mereka. Oleh sebab itu, guru memegang peranan penting untuk membangun kosakata para siswanya. *Tarigan* (1993: 14-15) menyatakan guru harus menyadari bahwa bahasa bukan hanya kulit dari hidup kita tetapi juga inti dari hidup.

Mengajarkan kosakata pada tingkat dasar khususnya pada pembelajar pemula merupakan hal yang sangat penting karena pembelajar pada tingkat ini harus dapat menguasai kosakata sebanyak-banyaknya. Akan tetapi, pengajar seringkali mempunyai masalah dalam hal ini. Masalah ini disebabkan oleh siswa yang sering kesulitan dalam mengingat kosakata. Ada dua faktor penting dalam mengajarkan kosakata, untuk membuat siswa mengingat dengan cepat, seperti yang telah dijelaskan oleh *Morgan* (1986: 39)

Pertama, mempelajari kosakata meningkat secara signifikan bila menggunakan alat bantu untuk mengingat, seperti gambar, *mnemonics* (sesuatu yang didesain untuk membantu mengingat sesuatu), asosiasi dll. Kedua, ada kecenderungan kosakata tidak menempel kecuali ada elemen efektif pada proses yang dilakukan. (*Morgan* 1986)

Sehubungan dengan teori tersebut, pengajar membutuhkan metode dan teknik yang bervariasi untuk mentransfer pengetahuan bahasa mereka khususnya kosakata. Faktanya banyak pengajar yang masih menggunakan metode

konvensional dalam mengajar. Metode ini tidak hanya membatasi kosakata tetapi juga menciptakan situasi yang membosankan. Sejauh ini, selama proses belajar mengajar berlangsung banyak pembelajar pemula mendapatkan kosakata yang terbatas. Para guru justru mengabaikan hal ini dan lebih memilih fokus pada *grammar* dan struktur kalimat saja, mereka selalu mengikuti silabus yang diberikan oleh pemerintah yang penuh dengan aturan. Dalam hal ini para siswa dipaksa mempelajari bahasa asing sebagai pelajaran sains, yang memperlakukan bahasa Asing sebagai formula dengan banyak aturan sehingga mereka tidak menikmati proses mempelajari bahasa asing. Seringkali kita menemui siswa yang tidak mau mempelajari bahasa asing, sebab mereka mempunyai asumsi bahwa bahasa asing sulit untuk dipelajari sehingga mengurangi motivasi mereka dalam mempelajari Bahasa asing. Keadaan siswa yang dalam tekanan sebelum memulai belajar inilah yang menyebabkan hasil yang kurang baik dalam proses belajar mengajar.

Pengajaran bahasa terutama pengajaran kosakata di sekolah-sekolah terkadang sangat membosankan sebab hampir semua guru menggunakan metode *translating/Metode Terjemahan* (mengartikan kata dari satu bahasa ke bahasa yang lain) dalam proses mempelajari bahasa asing. Metode konvensional ini membuat siswa tidak bisa meningkatkan kemampuan kosakatanya sebab mereka hanya fokus pada buku dan silabus, sedangkan pengajar selalu mengabaikan hal ini.

Untuk mengatasi hal ini, pengajar harus tahu faktor-faktor dalam mengajar seperti metode, teknik, bahan-bahan, dan murid. *Rusyana* (1984: 967) menyatakan

metode yang bagus akan menjadi tidak berguna di tangan pengajar yang tidak bisa menggunakannya, sedangkan pengajar yang bagus tidak akan efektif jika menggunakan metode yang buruk.

Oleh sebab itu, para pengajar harus menggunakan beberapa metode dalam mengajarkan cara mempelajari bahasa dengan tujuan untuk meningkatkan kuantitas dan kualitas kosakata siswa. Metode yang penulis pilih adalah metode *Total Physical Response (TPR)*. Metode ini mengenalkan bagaimana mempelajari Bahasa Asing khususnya Bahasa Jepang dengan cara yang menyenangkan. Siswa tidak akan merasa dipaksa untuk mempelajari kosakata karena mereka bisa mengingat kosakata yang diberikan secara tidak sadar.

Penguasaan kosakata yang terbatas akan mempengaruhi kemampuan mahasiswa dalam berkomunikasi dengan baik. Karena itu untuk mencari solusi dari permasalahan tersebut berbagai metode pengajaran kosakata ingin kami uji cobakan metode *Total Physical Response (TPR)* pada pengajaran kosakata khususnya pada kata kerja.

Penerapan metode *Total Physical Response (TPR)* pada prinsipnya merupakan strategi penyampaian bahan ajar yang diajarkan dan termasuk metode pengajaran yang baik. *Total Physical Response (TPR)* berhubungan dengan *trace theory of memory* atau teori penelusuran jejak ingatan. Seorang ahli psikologi di salah satu universitas di Amerika yaitu Asher mencetuskan metode *Total Physical Response (TPR)*. Pemikiran yang mendasari metode ini seperti yang dituturkan oleh Asher berpijak pada pengajaran melalui aktivitas psikomotorik.

Dengan menggunakan metode yang sesuai akan membantu para pengajar dalam menyampaikan materi pelajaran. Sehingga pada saat pelajaran berlangsung pembelajar tidak merasa jenuh. Hal ini juga harus ditunjang dengan situasi kelas yang baik.

Dengan latar belakang tersebut diatas, penulis mencoba mengadakan penelitian dengan judul “Efektifitas Metode *Total Physical Response* (TPR) Terhadap Pengajaran Verba Bahasa Jepang Bagi Mahasiswa Semester I Program Studi Pendidikan Bahasa Jepang FKIP UHAMKA Tahun Ajaran 2007/2008”. Penelitian ini dilakukan untuk mengetahui sejauh mana suatu metode berpengaruh terhadap pengajaran verba bahasa Jepang.

1.2 Rumusan dan Batasan Masalah

Berdasarkan latar belakang yang telah dijelaskan diatas, penulis merumuskan masalah sebagai berikut :

- a. Bagaimana kemampuan menyimak verba mahasiswa sebelum menggunakan metode *Total Physical Response* (TPR)?
- b. Bagaimana kemampuan menyimak verba mahasiswa sesudah menggunakan metode *Total Physical Response* (TPR)?
- c. Bagaimana perbedaan antara yang menggunakan metode *Total Physical Response* (TPR) dan yang menggunakan metode terjemahan tata bahasa?

1.3 Batasan Masalah

Dalam penelitian ini penulis memberi batasan masalah pada pengajaran kata kerja (verba) bahasa Jepang dengan menggunakan metode *Total Physical Response* (TPR) pada kelas A semester II dan pengajaran kata kerja (verba) bahasa Jepang dengan menggunakan metode terjemahan tata bahasa pada kelas B semester II.

1.4 Hipotesis

Efektivitas pengajaran verba bahasa Jepang dengan menggunakan metode *Total Physical Response* (TPR) lebih tinggi dibandingkan dengan efektivitas pengajaran kata kerja bahasa Jepang dengan metode terjemahan bahasa.

2.1 Pengajaran Kosakata

Berdasarkan *Nesfield* yang dikutip oleh *Alwasilah* (1993 :126), kosakata adalah "Gugusan huruf-huruf yang dipisahkan oleh spasi" atau "himpunan huruf-huruf yang ditulis sebagai kesatuan." Sementara *Tarigan* (1993:57) mengemukakan bahwa "Kosakata dasar adalah kata-kata yang tidak mudah berubah atau sedikit sekali kemungkinannya dipungut dari bahasa lain." Selain itu kosakata bisa didefinisikan berdasarkan tiga pendekatan seperti :

1. Pendekatan semantik

Kosakata adalah unit linguistik yang mempunyai satu arti.

2. Pendekatan Fonologi

Kosakata adalah kelompok suara yang terfragmentasi.

3. Kata-kata sebagai satu kesatuan yang dipisahkan dan tidak bisa dipisahkan

Oleh sebab itu, bisa disimpulkan bahwa istilah kosakata bisa mengacu pada kesatuan huruf yang mempunyai satu arti.

Dalam mempelajari bahasa kedua, kita tidak bisa menghindar dari kosakata. Kosakata bertambah seiring dengan bertambahnya pengalaman dunia. *French* (1950) Dalam Herawati (2004 : 20) menyatakan bahwa “seseorang tidak bisa menambah kata baru dalam kosakatanya tanpa pada saat yang bersamaan menambah pengalamannya. Atau sebaliknya yaitu dia tidak bisa mempunyai pengalaman baru tanpa menambah kata-kata baru”. Setelah kehidupan sekolah, kata-kata yang baru timbul didalam aktifitas dan hobi pribadi. Semakin besar dan luas pengalaman seseorang maka kosakatanya pun akan semakin banyak.

Sebaliknya, pembelajar pada tingkat pemula mempunyai pengalaman yang sedikit sehingga mempengaruhi penguasaan bahasa mereka. Ini artinya pengalaman yang sedikit mempunyai konsekuensi yang membuat kosakata menjadi terbatas.

Secara tradisional, mengajarkan kosakata di atas pada tingkat pemula sebagian besar terbatas pada kata-kata yang muncul pada teks bacaan. Cara mengajarkan kosakata yang seperti ini mengasumsikan bahwa perluasan kosakata akan terjadi melalui pelatihan kemampuan berbahasa lainnya, yang tidak terbukti dapat memperluas kosakata siswa.

Untuk memahami bagaimana anak-anak mempelajari kosakata mereka, ada beberapa pendekatan yang harus muncul di dalam mengajarkan bahasa (*French*, 1950) dalam Herawati (2004 : 21), yaitu pendekatan uraian dan pendekatan kontekstual.

2.2 Metode *Total Physical Response* (TPR)

2.3 Definisi Metode *Total Physical Response* (TPR)

Anak-anak mempelajari bahasa untuk pertama kali dengan cara mendengarkan bahasa disekitar mereka. Mereka mencoba mengerti dengan apa yang mereka dengar karena mereka mendengar bahasa dalam konteks bahasa yang berarti. Dalam penguasaan bahasa pertama, mendengarkan akan lebih berperan daripada berbicara. Mendengarkan terhubung dengan tindakan fisik, yang didesain untuk menguatkan pemahaman objek-objek dasar tertentu.

Herawati (2004:26) mengemukakan bahwa ” *Total Physical Response* (TPR) dipelopori oleh James J.Asher, seorang psikologi dari San Jose State College, Amerika Serikat. Pada pertengahan tahun 60-an, Asher memulai eksperimen pengajaran bahasa dengan memanfaatkan gerakan tubuh. Berbagai bahasa telah dicoba olehnya dan oleh orang lain pada anak maupun orang dewasa, seperti bahasa Jepang, Rusia, Jerman, dan Inggris”.

Dalam Tarigan (1991) Asher (1986) mendefinisikan metode *Total Physical Response* (TPR) sebagai metode mengajar bahasa yang terbentuk dari koordinasi antara ucapan dan tindakan; metode ini mengajarkan bahasa melalui aktifitas motorik. Pengembang metode ini adalah James Asher, seorang professor psikologi di *San Jose State University, California* pada tahun 1960an. Metode ini menggabungkan beberapa tradisi, yaitu pengembangan psikologi, teori belajar dan pedagogi humanistik, termasuk juga prosedur cara mengajar bahasa yang diusulkan oleh *Harold* dan *Palmer* di tahun 1925. Di dalam aktivitas *Total Physical Response* (TPR), para siswa mendengarkan dengan tenang pada serangkaian perintah dan merespon perintah tersebut dengan tindakan fisik yang sesuai. *Total Physical Response* (TPR) memanfaatkan kemampuan alami manusia untuk mendengarkan bahasa secara konteks dan menarik arti dari bahasa tersebut.

Metode ini tidak membutuhkan kemampuan *speaking, reading,* atau *writing* dari para siswa, sehingga metode ini sangat cocok untuk pembelajar pemula yang mempunyai kosakata yang terbatas. Dengan metode *Total Physical Response* (TPR) siswa tidak dipaksa untuk menggunakan bahasa keduanya secara lisan dan tulisan, pelajar hanya perlu mendengarkan bahasa tersebut secara konteks.

Menurut Muneo (1992:57) metode pengajaran ini mengambil model proses pemerolehan bahasa pada anak kecil, maka dianggap sebagai metode yang berdasarkan metode alamiah atau *shizenteki hoohoo (natural approach)*. Dasar-dasar metodenya sangat sederhana, dimana guru (atau dengan menggunakan *tape recorder*) memerintahkan suatu aktivitas kepada pembelajar (sangat tepat dengan verba bentuk perintah *te kudasai*). Bersamaan dengan itu guru memperlihatkan aktivitas sesuai dengan perintah tadi. Perintah itu diulangi lagi dan pembelajar yang ditunjuk mengikuti perintah tersebut dengan cara melakukan aktivitas yang sama. Metode ini menghubungkan pengucapan dengan makna. Selama kegiatan ini guru tidak memberikan penyelaan gramatika. Perintah yang diberikan guru kepada siswa dilakukan dengan bahasa yang dipelajari dalam bentuk kalimat perintah dari yang sangat sederhana dan secara bertahap berlanjut kepada tingkat kesulitan yang cukup tinggi, misalnya dengan bentuk perintah sebagai berikut:

1. Suwatte kudasai

Nonde kudasai

Totte kudasai

2. Hiragana o kaite kudasai

Nihon no uta o utatte kudasai

Shiroi kaban o totte kudasai

Dalam bahasa Jepang terdapat beberapa ungkapan yang menyatakan bentuk perintah selain *te kudasai*. Misalnya untuk bentuk perintah verba *yomu* bisa dipakai *yonde kudasai*, *yome*, *yonde*, *yominasai* dan sebagainya. Pada taraf-taraf tertentu variasi bentuk perintah ini bisa dipakai dalam pengajaran bahasa Jepang dengan metode *Total Physical Response (TPR)*.

3. Desain Penelitian

Dalam melakukan penelitian, sampel kelompok eksperimen dan kelompok kontrol dilakukan *pre-test* dan *post-test*. Pengeliminasian data yang digunakan sebelum diberikan perlakuan disebut *pre-test*. Sedangkan pengeliminasian data yang digunakan setelah diberikan perlakuan disebut *post-test*. Selanjutnya, kedua hasil ini dibandingkan, sehingga hubungan sebab akibat dari pemberian perlakuan bisa diketahui.

3.1 Teknik Pengumpulan Data

Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah sebagai berikut :

1. Teknik studi pustaka.

Teknik ini digunakan dengan merujuk kepada bahan bacaan yang berhubungan dengan permasalahan yang diangkat dalam penelitian ini.

2. Teknik observasi.

Observasi dilakukan dengan melihat dan mengamati kemampuan mengingat dan menghafal kata kerja bahasa Jepang pada mahasiswa semester I Program Studi Pendidikan Bahasa Jepang FKIP UHAMKA.

3. Tes

Adapun tes yang digunakan adalah sebagai berikut :

- a. *Pretest*, dilakukan untuk memperoleh data tentang kemampuan awal mahasiswa dalam mengingat kata kerja bahasa Jepang.
- b. *Posttest*, dilakukan setelah proses mengajar selesai, untuk mengetahui kemampuan mahasiswa baik di kelas eksperimen maupun di kelas kontrol.

3.2 Instrumen

Instrumen yang digunakan untuk mengumpulkan data di dalam studi ini adalah *pre-test*, *post-test*, dan observasi.

Pre-test

Pre-test digunakan dengan tujuan untuk memperoleh data pengetahuan siswa, terutama pengetahuan kosakata pada kedua kelompok serta untuk mencari kelompok homogen.

Penulis memberikan tes tertulis, untuk mengukur pengetahuan kosakata mereka. Soal *pre-test* ini terdiri dari 30 soal yang mengukur kemampuan siswa dalam menggunakan kosakata berhubungan dengan tema yang akan diajarkan. Tipe soal yang digunakan penulis adalah pilihan ganda dan menjodohkan. Tipe soal ini dipilih karena mudah untuk dianalisa dan juga cocok untuk mahasiswa tingkat dasar. Tes ini diberikan untuk mengetahui kemampuan awal terhadap kosakata antara kelas kontrol dan kelas eksperimen.

Post-test

Sebuah *post-test* dilakukan pada kedua kelompok pada akhir program untuk mengetahui hasil dari perlakuan penelitian yang telah dilakukan. Prosedur *post-test* sama dengan *pre-test*, *post-test* dilakukan untuk mengetahui perkembangan pengetahuan kosakata siswa.

3.2 Populasi Dan Sampel

a.) Populasi

Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh mahasiswa Program studi Pendidikan bahasa Jepang Fakultas Keguruan dan ilmu pendidikan UHAMKA tahun ajaran 2007/2008.

b) Sampel

Teknik sampel yang digunakan dalam penelitian ini adalah teknik purposif. Sampel penelitian ini adalah mahasiswa Program studi Pendidikan bahasa Jepang semester 2 Fakultas Keguruan dan ilmu pendidikan UHAMKA tahun ajaran 2007/2008. Adapun alasan memilih sampel tersebut adalah karena materi yang akan diajarkan dalam penelitian ini, akan dipelajari pada mahasiswa semester 2

Hasil Penelitian Dan Pembahasan

1). Hasil tes Kelas Kontrol dan Kelas Eksperimen

Skor pretes kemampuan menyimak verba mahasiswa adalah skor yang diperoleh sebelum pembelajaran diberikan baik di kelas eksperimen maupun di kelas kontrol, rata-rata skor pretes kemampuan menyimak verba mahasiswa kelas eksperimen adalah 67,90 atau 67,90% dari skor ideal dengan SD = 6,49. Sedangkan rata-rata skor pretes kelas kontrol adalah 70,10 atau 70,10% dari skor ideal dengan SD = 4,82.

Untuk membuktikan bahwa skor pretes kelas eksperimen dan kelas kontrol

berbeda atau tidak secara signifikan, maka dilakukan uji kesamaan dua nilai rata-rata pretes dengan menggunakan uji *t*. Sebelum dilakukan uji kesamaan dua nilai rata-rata, terlebih dahulu dilakukan uji normalitas dan uji homogenitas varians.

1) Uji Normalitas Pretes

Uji normalitas skor pretes kelas eksperimen dan kelas kontrol menunjukkan skor kedua kelas tersebut berdistribusi normal. Dari perhitungan diperoleh nilai L_o sebesar 0,176 dan dari tabel Liliefors diperoleh nilai L tabel sebesar 0,190. Dengan demikian $L_o < L$ tabel sehingga dapat disimpulkan bahwa data pretes kelas kontrol berdistribusi normal. Nilai L_o sebesar 0,168 dan dari tabel Liliefors diperoleh nilai L tabel sebesar 0,190. Dengan demikian $L_o < L$ tabel sehingga dapat disimpulkan bahwa data pretes kelas eksperimen berdistribusi normal. Taraf signifikan $\alpha = 0,05$ dan ukuran sampel sebanyak 20, diperoleh nilai L_{tabel} sebesar 0,190. Dari data diperoleh nilai L_o sebesar 0,176 untuk kelas kontrol dan 0,168 untuk kelas eksperimen. Ternyata nilai L_o kedua untuk kedua kelompok $< L_{tabel}$. Hal ini menunjukkan bahwa data skor pretes kelas eksperimen dan kelas kontrol berdistribusi normal.

2) Uji Homogenitas Pretes

Uji homogenitas varians skor pretes kelas eksperimen dan kelas kontrol berfungsi untuk mengetahui apakah skor kedua kelas tersebut

memiliki varians yang homogen atau heterogen. Hal ini perlu diketahui untuk menentukan rumus uji t yang akan digunakan. Taraf signifikan $\alpha = 0,05$, $db_1=(20-1)=19$, $db_2=(20-1)=19$, diperoleh nilai F_{tabel} sebesar 2,168. Dari perhitungan data diperoleh nilai F hitung sebesar 1,810. Nilai F hitung < F tabel dengan demikian maka disimpulkan bahwa skor pretes kedua kelas homogen.

3) Uji t Pretest

Nilai rata-rata data hasil pretes dengan menggunakan statistik parametik yaitu uji-t pada taraf signifikansi $\alpha=0,05$ (uji dua pihak, $\frac{1}{2}\alpha=0,025$) dengan kriteria pengujian H_0 diterima jika $-t_{tabel} < t_{hitung} < t_{tabel}$ sedangkan dalam keadaan lain H_0 ditolak.

b. Skor Postes

Skor postes kemampuan menyimak verba mahasiswa adalah skor yang diperoleh setelah pembelajaran diberikan baik di kelas eksperimen maupun di kelas kontrol. Berdasarkan pengolahan data terhadap skor postes yang diukur, diperoleh skor maksimum (X_{maks}), skor minimum (x_{min}), skor rata-rata (\bar{X}), persentase (%) dan Standar Deviasi (SD).

Rata-rata skor postes kemampuan menyimak verba mahasiswa kelas eksperimen adalah 75,75 atau 75,75% dari skor ideal dengan SD = 4,13. Sedangkan rata-rata skor postes kelas kontrol adalah 72,70 atau 72,70% dari skor ideal dengan SD = 5,13.

1) Uji Normalitas Postes

Uji normalitas skor postes kelas eksperimen dan kelas kontrol menyatakan skor kedua kelas tersebut berdistribusi normal.

Perhitungan diperoleh nilai L_o sebesar 0,127 dan dari tabel Liliefors diperoleh nilai L tabel sebesar 0,190. Dengan demikian $L_o < L$ tabel sehingga dapat disimpulkan bahwa data postes kelas kontrol berdistribusi normal. Nilai L_o sebesar 0,176 dan dari tabel Liliefors diperoleh nilai L tabel sebesar 0,190. Dengan demikian $L_o < L$ tabel sehingga dapat disimpulkan bahwa data postes kelas eksperimen berdistribusi normal.

Pada taraf signifikan $\alpha = 0,05$ dan ukuran sampel sebanyak 20, diperoleh nilai L_{tabel} sebesar 0,190. Dari data diperoleh nilai L_o sebesar 0,127 untuk kelas kontrol dan 0,176 untuk kelas eksperimen. Ternyata nilai L_o kedua untuk kedua kelompok $< L_{tabel}$. Hal ini menunjukkan bahwa data skor Postes kelas eksperimen dan kelas kontrol berdistribusi normal.

1) Uji Homogenitas Postes

Uji homogenitas varians skor postes kelas eksperimen dan kelas kontrol berfungsi untuk mengetahui apakah skor kedua kelas tersebut memiliki varians yang homogen atau heterogen.

Taraf signifikan $\alpha = 0,05$, $db_1=(20-1)=19$, $db_2=(20-1)=19$, diperoleh nilai F_{tabel} sebesar 2,168. Dari perhitungan data diperoleh nilai F hitung sebesar 1,545.

Nilai F hitung < F tabel dengan demikian maka disimpulkan bahwa skor postes kedua kelas homogen.

2) Uji t Posttest

Selanjutnya dilakukan pengujian kesamaan dua nilai rata-rata data hasil Postes dengan menggunakan statistik parametrik yaitu uji-t pada taraf signifikansi $\alpha=0,05$ (uji dua pihak, $\frac{1}{2}\alpha=0,025$) dengan kriteria pengujian H_0 diterima jika $-t_{tabel} < t_{hitung} < t_{tabel}$, sedangkan dalam keadaan lain H_0 ditolak

Disimpulkan bahwa kemampuan menyimak verba mahasiswa kelas eksperimen signifikan lebih baik dibandingkan dengan kelas kontrol. Hal ini menunjukkan bahwa metode Responsi Fisik Total (RFT) efektif dalam meningkatkan kemampuan menyimak verba mahasiswa.

a. Skor Gain kemampuan menyimak verba mahasiswa kelas eksperimen dan kelas control

Skor gain kemampuan menyimak verba adalah selisih skor postes dan pretes baik kelas eksperimen maupun kelas kontrol. Berdasarkan pengolahan data terhadap skor postes dan pretes yang diukur, diperoleh skor maksimum (X_{maks}), skor minimum (x_{min}), skor rata-rata (\bar{X}) dan Standar Deviasi (SD).

Diketahui bahwa rata-rata skor gain kemampuan menyimak verba kelas eksperimen dan kelas kontrol sebelum diolah tampak berbeda. Skor gain rata-rata kemampuan menyimak verba kelas eksperimen adalah 5,65. Sedangkan

skor gain rata-rata kelas kontrol adalah 4,80. Dengan demikian, disimpulkan bahwa gain kelas eksperimen lebih baik dalam hal kemampuan menyimak verba karena rata-rata skor postes kelas eksperimen lebih besar daripada kelas kontrol.

Simpulan

Dari hasil analisa data pada bab IV dapat disimpulkan sebagai berikut:

1. Berdasarkan hasil analisis data yang dilakukan, diketahui bahwa hasil tes yang diperoleh siswa pada kelas kontrol dan kelas eksperimen dalam penguasaan kosakata bahasa Jepang sebelum dilakukan pembelajaran relatif sama atau tidak ada perbedaan. Namun setelah dilakukan pembelajaran, hasil yang dicapai oleh kelas kontrol dan kelas eksperimen relatif tidak sama atau ada perbedaan.
2. Diketahui $t_{hitung} > t_{tabel}$, ($2,07 > 2,02$), maka H_0 ditolak. Dengan demikian penguasaan kosakata bahasa Jepang kelas kontrol dan kelas eksperimen relatif tidak sama atau ada perbedaan. Di sini dapat disimpulkan kemampuan menyimak verba mahasiswa kelas eksperimen signifikan lebih baik dibandingkan dengan kelas kontrol.
 - a) Skor gain kemampuan menyimak verba kelas eksperimen dan kelas kontrol sebelum diolah tampak berbeda. Skor gain rata-rata kemampuan menyimak verba kelas eksperimen adalah 5,65. Sedangkan skor gain rata-rata kelas kontrol adalah

4,80. Dengan demikian, disimpulkan bahwa gain kelas eksperimen lebih baik dalam hal kemampuan menyimak verba karena rata-rata skor postes kelas eksperimen lebih besar daripada kelas kontrol. Maka dapat disimpulkan bahwa kemampuan menyimak verba mahasiswa kelas eksperimen lebih tinggi dibandingkan dengan kelas kontrol. Tetapi taraf signifikansinya kurang bagus.

Dari hasil angket mahasiswa dapat disimpulkan bahwa metode TPR dapat meningkatkan kemampuan pembelajar dalam menyimak kata kerja, dengan situasi belajar yang menarik serta menyenangkan.

Saran

Dari hasil penelitian ini penulis menyampaikan saran sebagai upaya untuk penerapan berbagai metode adalah sebagai berikut:

1. Para pembelajar bahasa asing, khususnya pembelajar bahasa Jepang, sering menghadapi kendala dalam penguasaan bahasa Jepang secara komprehensif, oleh karena itu diperlukan berbagai metode yang dapat meningkatkan kemampuan para pembelajar, baik pada kemampuan menyimak, membaca, menulis dan berbicara.
2. Metode RFT dapat dijadikan sebagai salah satu metode dalam pengajaran bahasa asing. Untuk itu disarankan kepada peneliti lain

untuk mengujicoba ulang dengan sampel yang lebih luas, sehingga akan diperoleh akurasi keefektifan metode RFT tersebut.