

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SANAYİ KENTİ GAZİANTEP’TE ÖZEL OKULLARA DEVAM ETMEKTE
OLAN ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMAN DİLİNİ
ÖĞRENME TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ

Erdal KAÇAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2015

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**SANAYİ KENTİ GAZİANTEP’TE ÖZEL OKULLARA DEVAM ETMEKTE
OLAN ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMAN DİLİNİ
ÖĞRENME TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ**

Erdal KAÇAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. ALİ Sami AKSÖZ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Tahir BALCI

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DÖNGER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2015

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ali Sami AKSÖZ
(Danışman)

ye: Prof. Dr. Tahir BALCI

ye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DÖNGER

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2015

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

14 / 08 / 2015

İMZA

Erdal KAÇAR

ÖZET

SANAYİ KENTİ GAZİANTEP’TE ÖZEL OKULLARA DEVAM ETMEKTE OLAN ORTOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMAN DİLİNİ ÖĞRENME TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ

Erdal KAÇAR

Yüksek Lisans Tezi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ali Sami AKSÖZ

Haziran 2015, 91 Sayfa

Sanayi kenti Gaziantep’te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Alman dilini öğrenme tutumlarının farklı değişkenlere göre analizi konusu üzerinde çalışmak istememin en önemli nedeni sanayi ve ticaretteki öne çıkan rolüyle tanınan Gaziantep şehrinde özel okullarda öğrencilerin Almancayı ders olarak öğrenme motivasyonlarının ve tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumları, anne ve babanın mesleği gibi farklı değişkenlerin o dili tercih etmesinde ve öğrenmesinde önemli ölçüde bir etkiye sahip olup olmadığını ortaya çıkarma ve bu okullarda çalışan Almanca öğretmenlerinin de bu konudaki görüşlerini öğrenme isteğimidir. Çalışmanın ilk bölümünde ülkemizde Almancanın ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi ve bu konuda yapılan araştırmalar, yabancı dil öğrenme motivasyonu, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, okullarda uygulanan projeler gibi teorik konulara değinilmiştir. İkinci bölümde ise araştırma bulgularına ve sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada 328’i kız ve 341’i erkek olmak üzere toplam 669 ortaokul ve lise öğrencisi ve 7 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ikinci yabancı dil Almancayı öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarının lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerinin motivasyonları ile korku ve endişelerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, 5. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının diğer bütün sınıflara göre daha yüksek olduğu, babası işçi olan çocukların motivasyonlarının babası esnaf ve sanayici olan çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkarken anne ve babanın eğitim düzeyinin Almanca öğrenme tutumları üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İkinci Yabancı Dil, Özel Okullarda Almanca Öğretimi, Tutumların Almanca Öğrenmeye Etkisi.

ZUSSAMENFASSUNG

DIE ANALYSE DER LERNHALTUNGEN VON DEUTSCHLERNENDEN IN DEN PRIVATEN MITTELSCHULEN UND GYMNASIEN IN DER INDUSTRIESTADT GAZIANTEP

Erdal KAÇAR

Magisterarbeit, Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Betreuer: Ass. Prof. Dr. Ali Sami AKSÖZ

Juni 2015, 91 Seiten

Gaziantep ist eine bedeutende Stadt im Bereich Industrie und Handel. In dieser Arbeit wurden die Lernhaltungen von Deutschlernenden in privaten Mittelschulen sowie in Gymnasien in Gaziantep aus Sicht eines Deutschlehrers präsentiert. Es wurde folgender Frage nachgegangen: Wirken sich das Geschlecht, das Schuljahr, der Bildungstatus der Eltern sowie deren beruflicher Status auf die Lernmotivation und die Haltung der Deutschlernenden aus? Diesbezüglich waren ebenfalls die Meinungen der Deutschlehrer von Interesse. Im ersten Teil (theoretischer Teil) der Arbeit werden folgende Themen behandelt: Deutsch als Zweite Fremdsprache in der Türkei, Fremdsprachenlernmotivation, Methoden im Fremdsprachenunterricht und internationale Schulprojekte. Im zweiten Teil geht es um die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. An dieser empirischen Studie nahmen insgesamt 669 Schüler (328 Schülerinnen und 341 Schüler) teil, die drei Privatschulen in Gaziantep besuchen. Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass das Geschlecht, das Schuljahr und der berufliche Status der Eltern einen Einfluss auf die Lernmotivation und die Haltung der Deutschlernenden ausüben, während der Bildungstatus der Eltern diesbezüglich keinen Einfluss nimmt. Die Lernmotivation der Schüler in den privaten Mittelschulen ist höher als die in Gymnasien. Die Lernmotivation und die Angst von Mädchen vor dem Lernen der deutschen Sprache ist höher als die bei Jungen. Die Lernmotivation von Schülern der 5. Klasse ist im Vergleich zu anderen Klassenstufen am höchsten. Die Schüler, deren Väter Arbeiter sind, weisen eine höhere Motivation auf im Vergleich zu den Schülern, deren Väter Geschäftsmann oder Fabrikanten sind.

Interessanterweise hat der Bildungsstatus der Eltern keinen Einfluss auf die Lernmotivation und die Haltung der Deutschlernenden.

Schlüsselwörter: Zweite Fremdsprache, Deutschunterricht in den Privatschulen, der Einfluss der Lernhaltungen auf das Deutschlernen.

ÖNSÖZ

Türkiye’de özel okulların büyük bir kısmında İngilizce birinci yabancı dil ve Almanca ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Almancanın ikinci yabancı dil olarak hangi sınıflarda öğretilmeye başlandığı ise okuldan okula farklılık göstermektedir. Kimi özel okullar Almanca dersini anaokulundan itibaren öğretirken kimi okullar ise ortaokul seviyesinde bu dersi vermeye başlamaktadırlar.

Bu çalışmada Sanayi kenti Gaziantep’te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Alman dilini öğrenme tutumlarını farklı değişkenlere göre analiz edilmiştir. Bu analizlerde bilimsel veriler ışığında öğretmenlerin görüşlerini ve öğrencilerin Almanca öğrenme tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın her aşamasında, konu belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar geçen sürede bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini sabırla bana aktaran, değerli hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ali Sami AKSÖZ’e çok teşekkür ederim.

Gerek lisans gerekse yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerinden ve deneyimlerinden her zaman faydalandığım bölüm başkanımız Prof. Dr. Tahir BALCI’ya çok teşekkür ederim.

Çalışmada uygulanan ölçme aracının belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde sorularımı sabırla ve içtenlikle yanıtlayan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK ve Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN’e çok teşekkür ederim.

Teknik konularda bana destek olan Arş. Gör. Şirin SERPEN’e teşekkür ederim.

Anketlerin uygulanması aşamasında yardımlarından dolayı özel okul yöneticilerine, Almanca öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu çalışma boyunca büyük fedakârlıklar gösteren eşim Hacer KAÇAR’a ve çocuklarım Barış ve Efe’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Erdal KAÇAR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ZUSSAMENFASSUNG	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Sorun	3
1.2. Çalışmanın Amacı ve Alt Problemler	4
1.3. Çalışmanın Önemi ve Yöntemi.....	5
1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırları	5
1.5. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ARAŞTIRMALAR VE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

2.1. Yabancı Dil ve İkinci Yabancı Dil Kavramları	8
2.1.1. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimi	8
2.1.2 İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimindeki Genel ve Özel İlkeler....	13
2.1.3. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Rol Oynayan Unsurlar	17
2.2. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kullanılan (Geleneksel)	
Yöntemler	19
2.2.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi	20
2.2.2. Düzvarım Yöntemi	21
2.2.3. İşitsel – Dilsel Yöntem	21
2.2.4. İşitsel – Görsel Yöntem	21

2.2.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi.....	22
2.2.6. İletişimsel Yöntem.....	22
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Alternatif Yöntemler	23
2.3.1. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	23
2.3.2. Telkin Yöntemi (Suggestopedia).....	24
2.3.3. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi.....	25
2.3.4. Sessizlik Yöntemi	26
2.3.5. Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi.....	27
2.4. Motivasyon ve Dil Öğrenimi	28
2.4.1. Motivasyonun Tanımı.....	28
2.4.2. Motivasyon Kuramları.....	30
2.4.3. Motivasyon Türleri	31
2.4.4. Öğrenme Alanında Motivasyon.....	32
2.4.5. Yabancı Dil Alanında Motivasyon	34
2.5. Türkiye’de Almancanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi	36
2.6. Yabancı Dil Aracılığıyla Kültürel Aktarım ve Proje Uygulamaları	40
2.6.1. Almanya Türkiye Öğrenci Değişimi, Willkommen Türkei! Hoşgeldin Almanya!	42
2.6.2. Okullar: Geleceğin Ortakları (PASCH).....	43
2.6.3. Almanca Yollarda / Deutsch Unterwegs	44
2.6.4. Erasmus+ Okul Eğitimi Programı.....	45
2.7. Sosyolinguistik Açından Özel Okullarda Almanca Öğretimi.....	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	49
3.3. Araştırma Soruları.....	50
3.4. Veri Toplama Araçları	50
3.5. Verilerin Analizi	55

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular	56
4.2. Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre Normal Dağılım Gösterip Göstermemesine İlişkin Sonuçları	58
4.3. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersi Tutumlarına Yönelik Bulgular.....	60
4.4. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarında Cinsiyete Yönelik Bulgular.....	61
4.5. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarında Sınıf Düzeyine Yönelik Bulgular	62
4.6. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarında Babalarının Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular.....	63
4.7. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarında Annelerinin Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular.....	65
4.8. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarında Babalarının Mesleklerine Yönelik Bulgular	66
4.9. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarında Annelerinin Mesleklerine Yönelik Bulgular	67

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	69
5.1.1. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	69
5.1.2. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	70
5.1.3. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	71
5.1.4. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Anne-Babanın Eğitim Durumuna Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	74
5.1.5. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Babanın Mesleğine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	74
5.1.6. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Annenin Mesleğine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	75
5.1.7. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	76
5.2. Öneriler	76
KAYNAKÇA	79
EKLER	86
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Geleneksel Eğitim ile Etkin Eğitimin Karşılaştırılması.....	10
Tablo 2. İkinci Yabancı Dil Dersinde Geleneksel ve Etkin Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması.	11
Tablo 3. İlköğretim Almanca (4-8. sınıflar) Dersi Öğretim Programı	37
Tablo 4. Özdeğerler Tablosu	52
Tablo 5. Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri.....	53
Tablo 6. Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayıları.....	54
Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Okul Değişkenlerine Göre Dağılımları.....	56
Tablo 8. Öğrencilerin Anne ve Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları	57
Tablo 9. Öğrencilerin Anne ve Baba Mesleklerine Göre Dağılımları	57
Tablo 10. Normallik Testi Sonuçları.....	58
Tablo 11. Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumları.....	60
Tablo 12. Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları.....	61
Tablo 13. Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları.....	62
Tablo 14. Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları.....	64
Tablo 15. Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları.....	65
Tablo 16. Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları.....	66
Tablo 17. Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Motivasyon Döngüsellği	29
Şekil 2. Ortaöğretim Kurumları Almanca Dersi Öğretim Programının Kapsamı	39
Şekil 3. Özdeğerlere İlişkin Faktör Grafiği	53

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Almanca Tutum Ölçeği.....	85
Ek 2. Kişisel Bilgiler Formu.....	88
Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu.....	90
Ek 3. Almanca Tutum Ölçeğini Kullanma İzni.....	91

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, toplum hayatında insanların anlaşmasını ve birbirleri ile yakınlaşmasını sağlayan en önemli iletişim aracı olarak bilinmektedir. Bu nedenle, hem dünyada hem de ülkemizde, yabancı dil öğrenmenin ve öğretmenin kaçınılmaz olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Geçmişten günümüze sürekli olarak yabancı dil öğretimi, eğitim-öğretim sistemimiz içinde var olmaya devam etmiştir. Fakat değişen dünya standartları ve milletlerarası düzeyde yaşanan ticari ve kültürel etkileşimlerin etkisi ve rolüyle ikinci yabancı dil öğretimine ve kademeli olarak zorunlu dersler arasına alınması yönündeki çalışmalara hız verilmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil bilmek dünya üzerinde yaşayan birçok toplumla iletişim kurulmasında en etkin ve kalıcı yolların başında gelir. Bu gerçeğin bilincinde olan pek çok ülke, eğitim programlarında ikinci yabancı dil öğretimine öncelik vermektedir. Son yıllarda bilim ve teknolojiye hızla ortaya çıkan yenilik ve değişimlerle beraber uluslararası ilişkilerde ikinci bir yabancı dilin önemi hem kültürel hem de siyasal açıdan önemli bir konuma ulaşmıştır. Ayrıca ikinci bir yabancı dil sayesinde iletişimi sağlayan bireylerin uluslararası toplumda belirleyici bir role sahip olmaları, yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini bir kez daha vurgulamış ve yabancı dil öğrenmeyi ve öğretmeyi devletlerin eğitim programlarına almalarını adeta zorunlu kılmıştır.

Ülkemiz Türkiye'ye baktığımızda yabancı dil bilmenin önemi, kamuoyu ve devletçe öteden beri benimsenmiş ve bu konuda geniş kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde yapılan yeni düzenlemeyle Yabancı dil derslerinin, ilkokul 2. sınıftan 4. sınıfa kadar 2'şer saat, ortaokul 5. sınıftan 8. sınıfa kadar ise 4 saat okutulacağı açıklanmıştır. Bu düzenleme ile yabancı dil öğretimi 2 yıl erkene çekilmiştir. Seçmeli derslerin haftada toplam sekiz saat olmak üzere, beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar alınabileceği ve seçmeli derslerin; "Din, Ahlak ve Değerler, Dil ve Anlatım, Yabancı Dil, Fen Bilimleri ve Matematik, Sanat ve Spor ve Sosyal Bilimler olarak altı (6) farklı alandan oluştuğu belirtilmiştir" (MEB, 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar, 2012, s. 24-25). Ortaöğretim Kurumlarında ise İlköğretimdeki yabancı dil dersi programlarının devamı olarak zorunlu birinci yabancı ve kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilmektedir. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacı ile seçmeli yabancı dil derslerine, okul türü ve

sınıflara göre yabancı dil derslerinin kaç saat olacağı kurulun kararı sonucunda yer verilmektedir.

Ortaöğretim yabancı dil öğretim programının yapısı incelendiğinde eğitim ve öğretim yapılan yabancı dil eğitiminin ve öğretiminin amacının; “öğrencilerin beceri kazanmalarını, öğrendiği dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak” olduğu görülmektedir (<http://mevzuat.meb.gov.tr> erişim 10 Ocak 2015).

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşıldığı üzere yabancı dilin öğretimini etkin ve kalıcı kılmak doğrudan o dili öğrenen kişide hedef dile karşı bir öğrenme isteği ve ihtiyacı oluşturmaya bağlıdır. MEB konunun önemi üzerine daha önceki yıllarda da açıklamalar yapmıştır.

Yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler; dört temel beceriyi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmenin yanı sıra, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerileri de kazanmaları amaçlanmıştır. Bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları, yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum kazanmaları, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır (Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı, 2006, s. 3).

Bu bilgiler ışığında anlaşılabileceği üzere yabancı dil öğreniminde tutum ve motivasyonun önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Özellikle yabancı dil eğitimi alanında yapılan çalışmalar öğrencinin olumlu ya da olumsuz tutumlarının başarıya doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Günümüze kadar yapılan araştırmalara göre tutum genel olarak bir bireyin herhangi bir durum karşısında sergilediği olumlu ya da olumsuz davranışlardır. Bu açıdan tutum duygu, düşünce ve davranışı bir bütün olarak içinde barındırır. Tutum kelimesinin içinde barındırdığı duygulardan biri de kaygı duygusudur ki bu terim yabancı dil öğrenme alanında oldukça büyük paya sahiptir. MacIntyre ve Gardner (1991, s. 283-305) kaygı duygusunun, yabancı dil öğreniminin başlangıcında bireylerin yüksek motivasyona sahip oldukları dönemde önemsiz bir yere sahip iken, zaman ilerledikçe öğrenme sürecinde tekrar eden olumsuzluklar sonucunda geliştiğini belirtmektedirler.

Günümüze kadar, öğrenilen yabancı dile karşı tutumlar cinsiyet, uyruk, motivasyon, başarı vb. değişkenler bağlamında birçok kez araştırılmıştır. İkinci bir dil

öğrenmede motivasyon ve tutumların etkisi üzerine ilk çalışma Gardner ve Lambert tarafından yapılmış ve yapılan diğer araştırmalara göre de, öğrencilerin hedef dile yönelik tutumları ile başarıları arasında önemli bir ilişki söz konusu olduğu vurgulanmıştır. Günümüze kadar yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğrenenler, dile ve öğrenmeye karşı pozitif bir tutuma sahip oldukları zaman öğrenme daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. Böylece bireylerin sahip oldukları duygusal özellikleri ile hedef dildeki başarıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle de Chastain'ın dediği gibi “dil öğrenmek isteyenlerin duygularının yoğun olması gerektiği ve zihinsel olarak hazır olabilmenin ön şartının duygusal hazırlık olduğunu ifade edilmektedir” (1988, s. 122).

Buraya kadar yapılan açıklamalar doğrultusunda, ikinci yabancı dil olarak öğrenilen Almanca dersine yönelik isteğin öğrencilerin o dile yönelik tutumlarına paralel olarak farklılaşmakta olduğudur. Bu açıdan çalışmanın uygulandığı Gaziantep şehrinde özel okullarda öğrencilerin Almancayı ders olarak öğrenme motivasyonları ve onların öğrenme tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne babanın eğitim durumu, anne babanın mesleği gibi etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği ortaya çıkarılacaktır.

1.1. Sorun

Değişen çevre koşullarının etkisiyle yaşam biçimimiz, sosyo-kültürel yapımız, davranışlarımız ve bunun sonucunda bir bütün olarak eğitim sistemimiz sürekli bir değişim sürecine girmektedir. İçinde bulunduğumuz çağın koşulları vasıtasıyla bilginin aktarımı kolaylaşmış ve neticede kültürlerarası etkileşim hız kazanmıştır. Ekin, “küreselleşme, teknolojik gelişim ve yapısal değişimlerin sonucunda değişen istihdam biçimlerinin insanları etkileyeceği ve yeni niteliklere, becerilere sahip bireylere gereksinim duyulacağı üzerinde durur ve değişimin gerçekleşme başarısının büyük ölçüde eğitim sisteminin omuzları üzerinde durduğunu belirtir” (1997, s. 82). Bu açıklamanın ışığında uluslararası iletişimin önemi yadsınamaz bir gerçektir ve bu da ancak yabancı dil öğretimi ile gerçekleştirilebilmektedir.

Türkiye'nin eğitim sistemi incelendiğinde zaman içerisinde gelişmiş toplum seviyesine ulaşmak adına pek çok kez değişiklik yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerden en göze çarpanı şüphesiz ki tutum ve motivasyonun yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisi olmuştur.

Yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler; dört temel beceriyi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmenin yanı sıra, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, işkillendirme ve eşleştirme gibi alt becerileri kazanmaları da amaçlanmıştır. Bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları, yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum kazanmaları, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır (Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf ikinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı 2006, s. 3).

Yabancı dil öğreniminde tutum ve motivasyonun önemli bir rol oynadığı yapılan açıklamalarla açıkça görülmektedir. Bu çalışmada özel okullara devam etmekte olan öğrencilerin Almanca öğrenme tutumları analiz edilecektir.

1.2. Çalışmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu çalışmanın amacı, Sanayi kenti Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Alman dilini öğrenmeye yönelik tutumlarını saptamak; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba'nın eğitim durumu, anne baba'nın mesleği gibi değişkenlerin öğrencilerin tutumlarına etkilerini incelemektir. Çalışmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik genel tutumları nasıldır?
2. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları anne ve baba'nın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları anne ve baba'nın mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Çalışmanın Önemi ve Yöntemi

Yeryüzünde var olan milletler, küreselleşen dünyada artık sadece kendi içlerinde değil, bütün insanlıkla iletişim kurabilmek için zorunlu olarak yabancı bir dil öğrenmek durumundadırlar. Zamanımızda fakir de olsa zengin de olsa birçok insan yabancı bir dil öğrenmenin gerekliliğinin farkına varmıştır. Türkiye’de de devletimiz, yabancı dil öğretimini ilkokuldan üniversiteye kadar okul programlarında zorunlu ders olarak okutmaktadır. Bu bağlamda Almanca dersi devlet okullarında okutulduğu kadar birçok özel okulda öğretilmesi tercih edilen yabancı dillerin başında gelmektedir. Yaptığımız bu çalışmada, Almanca dersini öğrenecek öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının, dersin öğrenilmesinde ne kadar etkili olup olmadığı ve öğrenme becerileri açısından ne kadar verimli olduğu sunulmaktadır. Çünkü tutumun öğrenmeyi zorlaştırdığı ya da kolaylaştırdığı bilinen bir gerçektir. “Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrenciler, daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler” (Çelik, 2003, s. 169).

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, yaptığımız çalışma sanayi kenti Gaziantep’te 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmaya katılanların yüzdelik dağılımı 328 (% 49.0) kız, 341 (% 51.0) erkek şeklindedir. Ayrıca Gaziantep’te Özel Okullarda görev yapan Almanca öğretmenleri ile öğrenciler hakkında yapılan görüşmelerden alınan görüşler doğrultusunda bir platform oluşturulmuş ve oradan elde edilen verilere de çalışmamızda yer verilmiştir.

1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırları

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, tıpkı her araştırmanın kullandığı örneklem ile sınırlı olduğu gibi belirlenmiş olan örneklem ile sınırlıdır. Araştırma örneklem olarak seçilmiş olan Gaziantep’te bulunan özel okullar (Özel Seçkin Koleji, Kolej Vakfı Okulları ve Özel Sanko Okulları) ile sınırlandırılmıştır. Ancak elde edilen sonuçlarla Gaziantep genelinde özel okullarda Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Almancayı öğrenmeye yönelik değişen motivasyon, amaç ve ihtiyaçların yabancı dili öğrenmeleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisi ile ilgili genellemeler yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan anket sonuçları da örneklemini oluşturan Gaziantep şehrindeki özel okullarda uygulanan anketlerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma içinde yer

alan Gaziantep’te Özel Okullarda görev yapan Almanca öğretmenleri ile öğrenciler hakkında yapılan görüşmelerden alınan görüşler çalışmanın yapıldığı okullar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Tutum: “Bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Smith, 1968. s. 458-459).

“Tutum sözcüğü Latince aptus sözcüğünden türetilip, ‘eylem için elverişli ve hazır’ anlamına gelmektedir” (Michael ve Graham, 2007, s. 174).

“Günümüzde sosyal psikologlar tarafından kabul gören tanım dikkate alındığında tutumların bireye ait olduğu ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük ve tutarlılık getirdiği belirtilmiştir” (Tavşancıl, 2002, s. 148).

“Tutumlar gözle görülebilen bir davranış olmadığından ancak davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir denilebildiği için gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu tutumun var olduğu söylenebilir. Aynı zamanda düşünce, duygu ve davranışların düzenliliği söz konusu olmaktadır” (Kağıtçıbaşı, 1996, s. 85-100).

Dil: “Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş simgesel bir dizidir” (Aksan, 1987, s. 55).

Anadil: “İnsanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir” (Vardar, 1980, s. 20).

Anadil, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Ayrıca anadilin bir özelliği daha vardır ki, onu yeryüzündeki diğer doğal dillerden ayırır: Her dil evrendeki gerçekliği kendi gözüyle görür. Gerek biçim, gerekse öz bakımından iki toplumun ayrı diller konuşan insanları, dış dünyayı farklı algılayıp farklı değerlendirirler. (...) diller, hem kavramların özellikleri hem kelimelerle yansıtılışları, hem de anlatım yolunda görülen ayrılıklar açısından çeşitli farklılıklar gösterirler... Dillerin yalnızca ses ve yapı açısından değil. başka yönlerden de ayrılıklar gösterebildiği ortaya konulabilmektedir (Aksan, 1978, s. 86).

Yabancı Dil: İnsanın küçüklüğünden beri hem ailesinde hem de çevresindeki toplumdan öğrenip duyduğu dilin dışında, planlı veya plansız bilinçli veya bilinçsiz olarak kendi ülkesinden olmayan kişilerle diyalog kurabileceği dildir. “Yabancı dil öğretimi, ana dilden farklı yapı, kavram ve dil bilgisi kuralları olan başka bir dilin öğretilmesi sürecidir” (Aslanargun ve Söngü, 2006, s. 1).

BÖLÜM II

KURAMSAL ARAŞTIRMALAR VE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

2.1. Yabancı Dil ve İkinci Yabancı Dil Kavramları

Çalışmamızın bu bölümünde Yabancı dil ve İkinci yabancı dil kavramları kapsamlı olarak açıklanacaktır. Çünkü dünya değişmekte ve globalleşen ekonomide artık eskisi gibi sınırlar kalmamaktadır. Özellikle bu yeni yüzyılda sadece bilgi birikimi ve deneyim yeterli olmamakta, aynı zamanda en az bir yabancı dili çok iyi derecede bilmek gerekmektedir. Başarılı olmak ve dünya ile entegre olabilmek için mutlaka erken yaşlarda yabancı dil eğitime başlamak, kendimizi bu konuda belli bir seviyeye getirdikten sonra da ikinci bir dilde de uzmanlaşmak büyük önem taşımaktadır. Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmeler sonucunda, İngilizce neredeyse tüm ülkelerde kullanılan “dünya dili” haline gelmiştir. Bu nedenle ülkemizde de yabancı dil öğretimi daha çok İngilizce öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. İngilizcenin yanı sıra okullarda ikinci yabancı dil olarak en sık öğretilen dil Almancadır. Bunun ana sebeplerinden biri Almanca'nın dünyadaki en önemli kültürel dillerden biri olmasıdır. Ayrıca Almanca'nın geniş bir coğrafyada, ekonomik olarak güçlü ülkeler tarafından konuşulması Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak seçilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu sebeplerden dolayı çalışmamızın bu bölümünde İkinci yabancı dil olarak Almanca ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

2.1.1. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimi

Çalışmanın bu bölümünde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenme konusu farklı bağlamlarda tartışılacaktır. Burada amaç ikinci yabancı dil olarak en çok kullanılan dil olan Almanca'nın öğrenim sürecini doğru olarak analiz edebilmek ve hedef dili öğrenenlerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde arttırmaktır.

Bilindiği üzere ülkemizde yabancı dil öğretimi denildiğinde, akla ilk olarak İngilizce öğretimi gelmektedir. Bu anlayışın egemen olmasında, Türkiye’de sürdürülen yabancı dil öğretiminin çok dillilik çerçevesinde yürütülmemesinin etkisi olduğu söylenebilir. İkinci yabancı dil öğretimi ise anadil ve ilk öğrendiği yabancı dilden sonra öğrenilen yabancı dildir ve Almanca ikinci yabancı dil olarak özellikle ortaöğretim sürecinde sıklıkla seçilen yabancı dildir.

Avrupa Birliği'nin normlarına göre genç kuşak Avrupalılar en az üç dil bilecek şekilde bir öğretimden geçiyor. Bunu kendi gelişmişliklerinin kaçınılmaz bir parçası olarak algılıyor, dünya vatandaşı olmanın, dünya dillerini öğrenmekten geçtiğini düşünüyorlar. Bizim ülkemize bakacak olursak, özellikle daha az gelişmiş bölgelerimizde, yabancı dil bilmek veya öğrenmek bir gereklilik olarak görülüyor. “Avrupa Eğitim Komisyonu 1995 yılında yayınladığı ‘Öğrenen topluma doğru’ başlıklı bildirisinde Avrupa Birliği vatandaşlarının anadillerinin yanı sıra en az iki Avrupa dilini yeterli düzeyde bilmelerini ilke olarak benimsemiş ve bireylere yardım edilmesini kararlaştırmıştır” (MEB Anadolu Lisesi İngilizce Öğretim Programı, 2002, s. 10).

Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi çerçevesinde, okullarda yabancı dillere ait çalışmalarda birtakım yenilikler yapılmış, ikinci yabancı dilin öğretimi ve öğrenimi hakkında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Yapılan birçok araştırmada öne çıkan ortak görüş ikinci yabancı dili öğrenmenin kolay olduğudur. Çünkü hem anadil hem de birinci yabancı dil bilgisine öğrenci zaten sahiptir ve bir yabancı dili öğrendiği için bir sonrakini nasıl öğreneceğini kendisi kolaylıkla planlayabilir, birinci yabancı dili öğrenirken kullandığı yöntem ve stratejileri kullanarak hedefine daha hızlı sürede ulaşabilir.

Günümüze kadar yapılan çalışmalar göstermiştir ki ikinci yabancı dil dersinde, tıpkı birinci yabancı dil dersinde olduğu gibi etkili öğrenme stratejileri kullanımı oldukça önemlidir. Geleneksel öğrenme yöntemlerinden arındırılmış bir etkili ikinci yabancı dil öğrenme modeli değişik öğrenme stratejileriyle birlikte kullanıldığında birinci yabancı dilde olduğu gibi olumlu dönütlerin daha kısa zamanda alınmasına olanak tanır. Geleneksel öğrenme stratejileri öğrencileri bağımsız düşünme yeteneğinden ve öğrenen özerkliğinden uzaklaştırarak onları dört temel dil becerisi eşliğinde öğrenmelerine ve bu tür becerileri geliştirmelerine engel olur. Öğrencilerin daha çok dilbilgisi öğrenimine odaklanmalarını sağlar, ders esnasında yalnız bırakır ve öğrenciler kendini edilgen hisseder. Ancak etkin öğrenme sürecinde sosyalleşmeyi ve dinlenilmeyi merkeze koyan, bilgiyi kullanmayı ve etkinliklere katılmayı gerekli kılan, öğrencilerin öğrenme bilinci geliştirdikleri ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri bir anlayış söz konusudur.

Açıkgöz'ün (2003, s. 35-36) “Aktif Öğrenme” adlı çalışmasından alınan Tablo 1 bu iki eğitim yöntemini özet olarak karşılaştırmaktadır.

Tablo 1.

Geleneksel Eğitim ile Etkin Eğitimin Karşılaştırılması

	Etkin Eğitim	Geleneksel Eğitim
Sınıf Düzeni	Öğrenciler çeşitli biçimlerde küme U,O,V ya da iç içe halkalar halinde otururlar. Önü arkası belli olmayan, aynı anda her köşede etkinliklerin devam ettiği, hareketli, sürekli etkileşim halinde olan bir sınıf düzeni söz konusudur.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmaktadır.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme ve kavrama gibi hedefler üzerinde durulur.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması hedeflenir.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve sözlerini dinleyecek birisini bulabilir. Dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunamazlar.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder tartışır, fikir üretir, karşılaştırmalar yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme ve çıkarımlar yapar, tahminlerde bulunur, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden sonuç ilişkilerini arar, bilgiyi yeniden yapılandırır, öğrenmek için çaba harcar.	Edilgin, alıcı konumundadır, not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlardan sonra genellikle unutulur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırır, yönlendirmelerde bulunur, araştırmacı ruhuna sahiptir, öğrenme sürecini tasarlar ve öğrencilere danışmanlık yapar.	Uzman, bilgi aktarıcı ve karar vericidir.
Sorunlar	Öğrenciler arasında düşünce uyumsuzluğu yaşanabilir.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplin sorunları, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin ağırlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatının bulunmaması.
Avantajlar	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma olanaklarını sağlayıcı	
Yetiştirilen insan tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen, bir insan tipi.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı bir insan tipi.

Bu bölümde açıklamaya çalıştığımız ikinci yabancı dil Almanca dersinin nasıl olması gerektiği, etkin eğitim ve geleneksel eğitim ile öğrenme stratejileri açıklanırsa daha iyi anlaşılmış olacaktır. Çünkü İkinci yabancı dil Almanca dersi okul ve/veya kurs atmosferinde öğrenilmiş bir birinci yabancı dilden sonra öğrenilen bir dil olma özelliğine sahiptir ve dolayısıyla dili öğrenen kişi Almancayı öğrenirken birinci yabancı dil İngilizceden esinlenebilir, bu dildeki birikimlerini ve dil öğrenme becerilerini ikinci yabancı dil öğrenme süreci içinde harmanlayabilir. Bu bağlamda ikinci yabancı dil Almanca dersi için bütün yabancı dil öğrenme/öğretme hedeflerinden olan dört temel beceriyi kazandırmak baz alınmalı ve dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğretimi ise dört temel beceriye eşlik etmelidir.

Hanbay'ın (2007, s. 110) “Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Bilişsel Öğrenilmesine Etkisi” adlı çalışmasından alınan Tablo 2 yukarıda anlatılan bilgileri kapsamlı bir şekilde özetlemektedir:

Tablo 2.

İkinci Yabancı Dil Dersinde Geleneksel ve Etkin Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması.

	Etkin Öğrenme Temelli İkinci Yabancı Dil Dersi	Geleneksel Öğretim Anlayışına dayalı İkinci Yabancı Dil Dersi
Hedef	Dört temel dil becerisini geliştirmek kural öğrenmeden önce gelir. Öğrenciler Türkçe, İngilizce ve genel olarak yabancı dil öğrenmeye ilişkin önbilgilerini kullanırlar. Öğrenciler kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler.	Dilsel dizgenin (kuralların) öğrenilmesi temel koşuldur. Ön bilgilerden ve bunların yansıtılmasından yararlanılamaz. Öğrenciler öğretmenin aktardıklarını öğrenirler.
Yönetim	Öğrencilerin iş yapacakları, zihinlerini etkin olarak kullanmak durumunda kalacakları yöntemler (örnek olay, proje vb.).	Daha çok öğrencilerin edilgin kaldıkları tam tersine öğretmenin etkin olduğu yöntemler.

Tablo 2. (Devamı).

Eğitim Durumları	Hedef ve yönteme uygun olarak öğrencilerin kendi aralarında (örneğin grup çalışmalarıyla) kurdukları etkileşim yoluyla öğrenme malzemesi üzerinde konuşarak, tartışarak yani kafa yorarak, öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlanır. Bu etkinlikler öğrencilerin oyun ruhlarının canlandırıldığı, kendi potansiyellerini ortaya koymaktan çekinmeyecekleri rahat bir ortam sağlar. Böyle bir ortamda çekingen öğrenciler de kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yakalarlar. Ayrıca birlikte çalıştıkları için, başkalarının öğrenme taktiklerini de görüp, bundan sonuç çıkarırlar.	Öğretmen öğrencilerin güdülenmeleri için dikkat çekici ifadelerle derse başlar. Konuyu kendince doğru olduğunu düşündüğü bir yolla sıralarında sessizce oturan öğrencilere aktarır. (Bu aktarım TV, yansıtıcı vb. araçlarla yapılabilir). Öğrenciler kendilerine aktarılanları tekrar ederler. Eğer öğretmen fırsat verirse kalkıp tahtada ya da bulundukları yerlerde bunları ifade ederler. Genellikle sürenin büyük bir kısmı öğretmenin anlatımıyla geçtiği için bu olanak az sayıdaki öğrenciye verilebilir.
Değerlendirme	Öğrencilerin kendi eksiklerini fark edebilmeleri özendirilir. Sonuçtan çok süreç önemlidir. Ölçüm araçları yalnızca sınavlar değil, öğrencilerin yaptığı her şey olmalıdır. Sınavlar, öğrencilerin dilsel becerilerini ortaya koydukları ölçüde değerlidir.	Öğretmen öğrencilerin bütün eksiklerini kendisi saptar ve bunların nasıl giderilmesi gerektiğine ilişkin kararı da kendisi verir. Ölçmeye değer olan sonuçtur. Değerlendirmede sınavlar belirleyicidir. Sınavlar öğrencilerin nesnel olarak ne bildiklerini ölçebilmelidir.

Tablo 2’de ikinci yabancı dil dersinin hedefleri, yöntemleri, eğitim durumları ve değerlendirme başlığı altında etkin öğrenme modeli ve geleneksel öğrenme modeli detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Tablo detaylı bir şekilde incelenildiğinde anlaşıyor ki etkin öğrenme modelinde öğrenci öğrenme sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Örnek olay, proje ve benzeri etkinliklerle öğrenci öğrenme sürecinde sorumluluk almakta ve amaca ulaşmak için kendi potansiyelini en üst seviyede kullanmaktadır. Bunu yaparken çevresiyle etkileşim kurmakta ve bilgi alışverişinde bulunmaktadır. Oysaki geleneksel öğrenme modelinde öğrenme sürecini çoğunlukla öğretmen yönetmektedir ve öğrenci daha çok açıklamalara uymaktadır.

Bu sayede çalışmamızın bu bölümünde iki model arasındaki farklar ortaya konulmakta ve öğretmenlerin ikinci yabancı dil dersini düzenlerken öğrencilerde olumlu tutum geliştirmek için hem kendi açılarından hem de öğrenciler açısından ne gibi yararlar elde edecekleri, ders içi kazanımları ve neler yaparlarsa iyi ve etkili bir ikinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminin hedefe ulaşılacağı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.2 İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimindeki Genel ve Özel İlkeler

Çalışmamızın bu başlığında ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde büyük öneme sahip ilkeler açıklanacaktır. Bunun en önemli sebeplerinden biri geçmişten günümüze dilbilim alanında yapılan çalışmalardır. Çünkü Dilbilim alanında yapılan çalışmalar göstermiştir ki anadilinden sonra ikinci bir dili öğrenirken, birey anadilinden olumlu ve olumsuz boyutta muhakkak etkilenmekte, öğrenme ve öğrendiklerini uygulama sürecinde ise hedef dili daha çok duymayı ve kullanmayı esas almaktadır. Nitekim hedef dil o dili öğrenen gruplar tarafından ne kadar çok kullanılırsa ve ne kadar çok uygulanırsa o kadar etkili ve kalıcı öğrenilmiş olunur. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde anadilini de sürece katma yaklaşımı hedef dilin öğrenilmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Özellikle başlangıç aşamasında Türkçeyi yeri geldikçe kullanmalarına izin verilmeli, yapılan açıklamalar kısa ve öz olmalıdır. Neuner ve Hufeisen (2005, s. 32) ikinci yabancı dili öğrenen kişi için yaptığı benzetme şöyledir:

- a) Birkaç dil öğrenildiğinde sonraki dilleri öğrenirken en baştan başlamak söz konusu değildir. Sahip olunan dilsellik, yeni dillerle daha da geliştirilir.
- b) Yeni öğrenilen dilde hedeflenen, o dilde anadil düzeyinde konuşmak değildir.
- c) Öğrenilen dillerde seviyelerde dil eğilimi de farklı olabilir.

Bu benzetme gösteriyor ki ikinci yabancı dili öğrenen kişi artık boş değildir ve hedef dili öğrenirken ana dilden ve birinci yabancı dili öğrenirken yaşadıklarından, edinmiş olduğu dil öğrenme deneyimlerinden yararlanmaktadır.

“Dilin doğal yaşamdaki işlevi, tüm dil becerilerinin ve öğelerinin aynı anda kullanılmasına dayalıdır” (Solmecke, 1993, s. 30). Bu bağlamda dili öğreten kişi bütünsel bir yaklaşımı benimsemelidir. Yani yabancı dil öğretmeni öğretecek konuyu parçalara bölmeli, başlangıç düzeyinde temel bilgiler ve kavramlar ayrıntılara girilmeden öğrenciye aktarılmalıdır.

İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde üzerinde durulması gereken konulardan biri de öğrencilerin derste öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanmalarını sağlamaktır. Nitekim yabancı dil öğretiminin asıl amacı sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağına öğrencilere gösterilmesidir. Bunun içindir ki sınıf içinde yapılan etkinlikler günlük yaşamdan izler taşımali ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkânı tanınmalıdır. Daha önce yapılan çalışmalarda da bu konuya sıklıkla değinilmiştir.

“Tüm öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine katılımları amaçlanmalıdır. Soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simülasyon) gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır. Amaç iletişim olduğunda yanlışlar anında değil, konuşma bittikten sonra düzeltilmelidir” (Solmecke, 1993, s. 32).

Dil öğrenme farkındalığının oluşturulması ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde büyük öneme sahiptir.

Daha önce edinilmiş öğrenme deneyimleri, dil öğrenme süreçleri ve bunların etkili yabancı dil öğrenimine önce yansması ve devamının getirilmesi, birinci yabancı dil sonrası dil öğretiminin başarılı bir şekilde oluşmasında büyük öneme sahiptir. Bu dil oluşumunun kalıcı olması için daha önceki bilgilerin iyice hazmedilebilmesi, edinilen öğrenim teknikleri ve stratejilerin yeni dil öğreniminde geliştirilerek kullanılabilmesi gerekmektedir. Dil nedir, nasıl kullanılır, nasıl öğrenilir? Bu üç sorunun cevabı bireye öğrendiği diller konusunda bilinç sağlamaktadır (Lutjeharms, 1998, s. 7).

Bireyin öğrendiği diller konusunda bilgi sahibi olması onun hedef dili öğrenmedeki başarısını doğrudan etkilemektedir. Bunu yanı sıra anadil ve hedef dil arasındaki yapısal farklar da öğrenmeyi olumlu yada olumsuz etkileyebilmektedir.

Yabancı dil öğrenen kişi, büyük olasılıkla ana dil ile birebir örtüşmeyen yapılardan kaçınmaktadır. Bu nedenle, yabancı dilin ana dil ile örtüşmeyen yapıları etkinleştirilmeli ve ana dil ile yabancı dil arasındaki yapısal farklılıklar ortaya konmalıdır. Burada karşılaştırmalı dilbilgisi yabancı dil öğrenme yöntemleri ile birlikte devreye girmek zorundadır. Anadil ile yabancı dil arasındaki yapısal farklılıklar açıkça ortaya konarak öğrenme süreci olumlu yönde etkilenebilir (Türkçe: Ben hergün süt içerim / İngilizce: I drink milk everyday / Almanca: Ich trinke Milch jeden Tag) (Arak, 2006, s. 207).

Ana dil ile yabancı dil arasındaki farkları şüphesiz en iyi hedef dili öğreten kişi açıklayacaktır. Öğretici bu farkları net olarak ortaya koyduğunda öğrenen kişi anadil ile hedef dil arasındaki farklardan kaygı duymayacaktır.

Ayrıca ikinci yabancı dil öğretimini daha etkin ve kalıcı kılmak amacıyla bazı ilkeler oluşturulmuştur. Neuner ve Hufeisen (2003, s. 27) yaptıkları çalışmada ikinci yabancı dil öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri ve bu ilkelerin birbirleriyle olan etkileşimlerini şu şekilde belirlemiştir:

a) Amaç belirleme

- Okulda genel amaçları aşan yabancı dil dersinin oluşumu: iletimsel/kültürlerarası ve pedagojik öğretim amaçları

b) Yeni öğrenilen dil L3'ün öğretim malzemesi (Dil bilgisi / Ülke bilgisi)

c) Öğrenenler

- yaş, bilinen diller, hedef dil ve kültürü hakkında ön bilgiler, yabancı dil öğrenimine ait ön bilgiler, kültüre özel öğrenme stilleri vb. gibi gruba özgü nitelikler
- dillere, üçüncü dile ve onun ülke bilgisine ait ön bilgiler, motivasyon, ilgi, nasıl bir öğrenme tipi olduğu, vb. gibi kişisel nitelikler

d) Öğrenme durumları

- Dillerin durumu, diller politikası ve yabancı dillerin sırası
- Öğreten (L3 ve L2 deki yabancı dil yeteneği ve alan bilgisi)
- Kendi kültüründe alışlagelmiş öğretim yöntemleri ve gelenekleri
- L3 de ders için ayrılan zaman
- Kullanılan ders araçları (Ders kitapları, teknik araçlar, vb.)
- Amaç dil ortamına yakınlık/uzaklık”

Bu faktör ve yaklaşımlarla, birinci yabancı dil sonrası diller öğretimi için uygun öğrenme ve öğretme yöntemleri bulunmakta ve geliştirilmektedir. Arak (2006, s. 207), yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen değişkenlerin öncelikle öğrenmenin bireysel özellikleri, tutum, isteklendirme, sosyo-kültürel faktörler, öğrenme yaşı, öğrenme ortamı vb. göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Mönch (1995, s. 116) öğrenmenin üç adımda gerçekleştiğini, bunların ilkinde motivasyonun oluşumu; ikincisinde bilişsel stratejilerin kazanımı ve son adımda da öğrencinin öğrendiğini kullanabileceği ve bunu yaparken de kendini iyi hissedebileceği durumları yaşaması olarak açıklamaktadır. Öğrenciler, derse farklı motivasyon ve farklı koşullar ile gelmektedirler. Ancak, birinci yabancı dil sonrası dil derslerinin her yerde ve her gruba uyması ilkeleri vardır.

Yukarıda ayrıntılarıyla açıklanan temel ilkeler dışında kalan genel ilkeleri Küçükahmet (1993, s. 77) maddeler halinde sıralamıştır.

- Öğretimde tüm becerilere eşit önem verilmeli
- Günlük iletişimde kullanılan dil öğretilmeli
- Öğrenilen dilin (hedef dil) sesleri anlaşılır biçimde çıkarmaları öğrencilere öğretilmeli
- Öğretim materyalleri öğrencilerin seviyelerine göre sunulmalı
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkânı tanınmalı
- Sözcük ve yapıları bir bütünlük içinde sunulmalı
- Başlangıç düzeyinde öğrencilerin katılımını artırmak için cesaretlendirilmeli
- Bir seferde tek bir sorunla uğraşılmalı
- Hedef dil, o dili ana dili olarak konuşan kişilerle anlaşabileceği gibi öğretilmeli
- Hedef dilin, dilden ayrılamaz olan kültürel öğeleri açıklanmalı
- Hedef dil, yaşadığı kültürü tanıtabilmek üzere öğretilmeli
- Sınıf içi bireysel farklılıklar dikkate alınmalı
- Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma becerilerini sergilemelerine imkân sağlanmalı
- Öğretim amaçlarını gerçekleştirici etkinliklere yer verilmeli
- Öğrencilere sorumluluk verilmeli; öğrenciler bireysel çalışmalar için yönlendirilmeli.
- Bu çalışmalar öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmeli.
- Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmeli
- “Ne öğretiyorsan onu test et” anlayışı doğrultusunda uygulamalara yer verilmeli.

Bu ilkeler uzun zaman önce belirlenmiş olup bugün hala geçerliliğini korumaktadırlar.

Sonuç olarak etkili ve kalıcı Almanca öğretimi için bütün bu anlatılan ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak bu yolla öğrencinin ikinci yabancı dile yönelik motivasyonu artacak ve bu da başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

2.1.3. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Rol Oynayan Unsurlar

Konumuz Almanca öğretimi olduğundan, bu bağlamda Almancanın daha iyi nasıl öğretilceği ve öğrenileceği üzerinde durulması gereken bir konudur. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Rol Oynayan Unsurları iyi anlamak Almaca Öğretimine yönelik olumlu motivasyonu arttıracaktır. Yüksek motivasyon seviyesine sahip öğrenen de daha etkili ve kalıcı bir öğrenime ulaşacak ve böylece hedef dili öğrenirken karşılaştığı güçlükleri daha kolay aşacaktır.

Bu noktada ikinci yabancı dil Olarak Almanca uygulanmasında rol oynayan en önemli unsurlardan biri şüphesiz ki öğretmen faktörüdür. Duman'ın (1991, s. 6) bu konudaki görüşleri oldukça açıklayıcıdır: “Yabancı dilin iyi öğretilmesi söz konusu olduğunda, ‘kim, kime, neyi, niçin, nasıl öğretecek?’ sorusu ortaya çıkmaktadır”. Bu temel sorudan anlaşılıyor ki, diğer alanlardaki öğretimde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de en önemli öge öğretmendir. Çünkü öğretmen, okulundaki eğitimde çocukların ve gençlerin öğrenme deneyimlerine rehberlik etmek veya yön vermek amacı ile görevlendirilen kimse konumundadır. Bu açıdan yabancı dili öğretecek öğretmenlerin nitelikli ve mesleğinde iyi olması dilin ediniminde büyük bir paya sahiptir.

“Yabancı dil eğitim programları, yöntem ve teknikler, araç-gereçler, öğretimi geliştirmek için önemli etmenler olmakla birlikte öğrenmenin canlı kişiliği eyleme konulmadıkça istenilen ölçüde bir etki sağlayamayacaktır” (Sözer, 1991, s. 4). Donanımlı ve nitelikli öğretmenler kendi alanlarında olduğu kadar genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından da iyi bir eğitimden geçmişlerdir. Bu bağlamda yabancı dil öğretmenlerinin iyi yetiştirilmiş olması ile öğrencilerin olumlu yönde gelişmesi ve değişmesi arasında doğu bir orantı vardır. Yani öğretmen ile öğrenci nitelikleri özdeş bir yapıya sahiptir ve yabancı dil öğretiminde kalitenin artırılması büyük oranda öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesine bağlıdır.

Göz önünde bulundurulması gereken bir diğer unsur ise öğretmenlerin yabancı dil öğretme programlarının içeriğini belli ölçütler içinde öğretirken aynı zamanda öğrencilerini tutumları, davranışları, ihtiyaçları, değerleri vs. ile etkilemekte ve

yönlendirmektedirler. “Öğretmenlerin tarzları olarak kabul edilen tutumları, davranışları, ihtiyaçları, değerleri ve benzer konularda 2000’i aşkın araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, değişik tarzlara sahip öğretmenlerin öğrencileri değişik biçimlerde etkilediklerini ortaya çıkarmıştır” (Küçükahmet, 1993, s. 77).

Bu bilgiler ışığında, anlaşılıyor ki iyi ve etkili bir yabancı dil öğretmeni öğrencilerin olumsuz tepkilerine yol açmayacak ölçüde hoşgörülü olmalı ve öğrencilerine dil öğrenimini kolaylaştıracak her türlü yardımı ve desteği sunmalıdır. Ancak bu yolla iyi bir yabancı dil öğretmeni istenilen işlevleri yerine getirebilir ve iyi öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda yabancı dil alanında öğretimin değil de öğrenmenin ön plana çıkarılmasından söz edilmektedir. Burada asıl amaç öğrenmeyi kolaylaştırıcı çalışmaların yapılmasıdır. Bu çalışmaları yapabilmek için öğretmenlerin bazı niteliklere ve davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranışları şöyle özetleyebiliriz:

- Öğrencilere karşı samimi olma.
- Öğrencilerle her konuyu tartışmaya açık olma.
- Öğrencilerin bazı konuları kendisinden daha iyi bileceğini kabul etme.
- Öğrencilerin sınıfta rahat edebilmelerini sağlama.
- Öğrencilerin konuya ilgi duymalarını sağlama.
- Öğrenciler derste sıkıldıklarında hoşgörülü olma.
- Derste belli aralıklarla yarışmalar yapma.
- Öğrencilerin başarılarını ödüllendirme.
- Öğrencilerin de önemsenmeye ihtiyacı olduğunu bilme ve onları önemseme.
- Öğrenciye inanma ve güvenme.
- Öğrencileri sakın kişiler olarak görebilme.
- Öğrencilerin nelere ilgi duyduklarını fark edebilme.
- Öğrencilerin sorunları ile ilgilenebilme.
- Öğrencilere karşı tarafsız olma.
- Öğrencilere karşı önyargısız olma.
- Öğrencilere rehberlik hizmetinde bulunabilme, rehberliğin de en az ders kadar önemli olduğunu fark edebilme.

Bütün bu anlatılmaya çalışılan unsurlar gösteriyor ki ikinci yabancı dilin etkili, başarılı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi büyük ölçüde öğretmen-öğrenci niteliği ve çabalarına bağlıdır. Ancak bu iki yönlü unsur da günümüz şartlarında yeterli olmamaktadır. çünkü yaşadığımız teknoloji çağında kullanılacak olan araç-gereç veya gerekli materyallerin seçimi ve kullanılması da ikinci yabancı dilin uygulamasında göz önünde bulundurulması gereken etmenlerdir.

2.2. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kullanılan (Geleneksel) Yöntemler

Eğitim ve öğretim camiasında, bilginin öğrenciye hangi yolla yani hangi yöntem ve teknikle aktarılacağı her zaman en önemli konulardan birisi olmuştur. Burada amaç bilgiyi en iyi şekilde öğrenene aktarabilmek olmuştur; tabi ki zaman kavramı yine önemli bir faktör olarak göz ardı edilmemiştir.

Yabancı dil öğretiminin tarihi boyunca dilin nasıl öğretileceği daima tartışma konusu olmuştur. Yabancı dil öğretim yöntemleri, bir yabancı dili öğrenme, bilgi birikimini kazandırma aracı olmanın ötesinde öğretim çalışmalarında öğrenciyi daha yetkin bir öğrenen haline getirmenin yolunu gösterme çabasında olan sistemlerdir. Dil öğretiminde yöntem, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsurudur. Günümüze kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmesine rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edilemez (Memiş ve Erdem, 2013, s. 298).

Bu konu üzerinde araştırma yapan uzmanlar yöntemlerin uygulanması noktasında ortaya çıkan sorunları da tespit etmektedirler. Özellikle tek bir yöntemin herkes için aynı başarıyı getiremeyebileceğini dolayısıyla kişiye özgü farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği önerilmektedir.

“Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir” (Tarcan, 2004, s. 6).

13 şubat 2015 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren İngilizce ders öğretim programını değiştirmeye hazırlandığı bilgisi kamuoyuna yansımıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ne ilköğretimde ne ortaöğretimde hatta üniversitede bile bir türlü öğretilmeyen İngilizcenin öğrenimini kolaylaştırmak için ders öğretim programını değiştiriyor. İlköğretimden itibaren İngilizce dersi almalarına rağmen öğrencilerin üniversitede mezun olduklarında bile kendilerini ifade edememesi üzerine Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programını değiştirme kararı aldı. Artık dersler pratiğe ve günlük yaşama yönelik olacak. İlk uygulama önümüzdeki yıl 9. sınıflarda başlıyor. Dersler artık daha eğlenceli hale getirilecek, öğrenciler derslerde pratik yapacak, öğrenciler övülerek motive edilecek, günlük konuşmalara yer verilecek, öğrenciler ‘hayatta kalmak için’ gereken İngilizceyi öğrenecek. Bakanlık liselerde okutulan İngilizce dersi öğretim programını revize etti. Yenilenen eğitim programı önümüzdeki eğitim programında yani 2015- 2016 yılında 9. sınıflarda uygulanacak. Sonrasında ise kademeli olarak 10, 11 ve 12. sınıflar da bu programa dâhil olacak (www.memurlar.net erişim 13 Şubat 2015).

Milli Eğitim Bakanlığının böyle bir değişikliğe henüz yeni gidiyor olması aslında son derece geç kalınmış bir uygulamadır. Buradan anlaşılabileceği üzere bu yeni uygulamayla yabancı dil öğretmenlerinin sınıftaki rolü önemli bir şekilde vurgulanmaktadır. Yani yabancı dil öğretmenleri sınıfta genellikle hedef dilde konuşacak, öğrencilerin hata ve dil sürçmelerine toleranslı davranacak ve öğrencilerin istek ve motivasyonunu artırmak için övgü ve olumlu pekiştirmeyi kullanacak. Dolayısıyla öğretmenlerin kullanacağı yöntem ve metotların gözden geçirilmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü’nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yöntemler üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi – Çeviri yöntemi ülkemizde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. “Bu yönetime göre dilbilgisinin öğrenilmesi daha çok verilen metnin incelenmesiyle oluşur. Öğretim daha çok anadilin kullanımı ile gerçekleşir, hedef dil ana dile göre daha az kullanılır” (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 24). Anlaşılabileceği üzere öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişimine özel önem verilmekte ve böylece öğrenciler hedef dil dilbilgisi kurallarını çok iyi kavrayıp, sözcük dağarcığını çok geliştirmiş olabilmektedirler. Fakat öğrenci hedef dili çok iyi derecede konuşamamaktadır. Dilbilgisi – Çeviri yönteminin temelinde ezberciliğin yattığını söylemek yerinde olacaktır.

2.2.2. Düzvarım Yöntemi

Bu yöntem Dilbilgisi – Çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950’lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye’de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Düzvarım yöntemi, sınıf içerisinde amaç dilin daha etkin kullanılması, çağdaş ders kitaplarının okutulması, o ülkenin kültürüne ağırlık verilmesi, tümevarım yoluyla dilbilgisi öğretilmesi, modern edebi eserlerin okunması ve yazılı araştırmaların yapılması için ev ödevlerine ağırlık verilmesi gibi ilkelere dayanır. Bu yönleriyle Dilbilgisi – Çeviri yönteminin ezberciliğinden uzaklaşır ve öğrenmenin temeli görerek öğrenme ve örneklendirme temeline dayanır. Bu yöntem öğretilecek olan dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulmasını esas alır.

2.2.3. İşitsel – Dilsel Yöntem

“Hedef dildeki yapılar ve yeni kelimeler diyaloglar yoluyla öğretilir. Derse başlama, ders metinleri, kalıplar her zaman bir diyalogla başlar. Bu diyaloglar bazen öğretmen bazen de cihazlar yardımıyla seslendirilir ve öğrencilerden önce koro halinde, sonra gruplar halinde ve son olarak da kendi başlarına tekrar etmeleri istenir” (Demircan, 2013, s. 215). Hedef dilde dinleme ve konuşma kazandırılmaya çalışılan becerilerin başında gelir. Sözcük öğretimi günlük dilde kullanılan kelimelere dayanmaktadır. Dinleme araçlarından oldukça fazla yararlanır. Sınıf yerine dil laboratuvarları hedef dili öğretmek açısından daha avantajlıdır. Metin ve diyalog seçimleri günlük yaşamı yansıtacak şekilde seçilmektedir.

2.2.4. İşitsel – Görsel Yöntem

Bu yöntem 1960 sonrasında, öncelikli olarak Fransızcanın öğretimi için geliştirilmiştir. Bu yöntemi diğer yöntemlerden farklı kılan en önemli özellik teknolojik aletlerden oldukça fazla yararlanmasıdır. Dil öğretimi, kasetçalarlar, CD, ses kayıt cihazları, kısa film şeritli projeksiyon kullanılarak yapılır. “Öğretimde kullanılan görseller dört işlev altında gruplandırılır: Anlamsal (semantic), konusal (thematic), öyküsel (narrative) ve hafızaya yardımcı (mnemonic)” (Doğan, 2012, s. 192). Bu yöntemde öğretmen dersleri yazılı anlatımdan çok sözlü anlatım yoluyla yapar ve kullanılan metinlerin çoğu diyaloga dayanır.

2.2.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi

“Bu yöntem, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky’nin görüşlerinin etkisiyle 1960’lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissel Carroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir” (Memiş ve Erdem, 2013, s. 305).

Bilişsel öğrenme yöntemini diğer yöntemlerden ayıran nokta dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Yeni öğrenmeler önceden öğrenilen bilgilerle bütünleştiği takdirde öğrenmeler anlamlı ve kalıcı olur. “Grup çalışmalarının yanında bireysel aktivitelere yer verilir” (Demirel, 2010, s. 46). Dört temel beceri de eşit oranda önemsenir ve bunlara ilaveten telaffuz eğitimi yapılır. Öğrenci merkezlidir, öğretmen yönlendiricidir. Öğretim aracı olarak ders kitabı, görsel ve işitsel araçlardan faydalanılır.

2.2.6. İletişimsel Yöntem

İletişimsel yöntem Bilişsel yöntemin eksik kalan yönlerine bir eleştiri olarak ortaya atılmıştır. Bilişsel yöntemin odak noktası, konuşan kişinin sahip olduğu, o kişinin bir dilde dilbilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan soyut yetenekleri karakterize etmektir. İletişimsel yöntem teorisi ise bu tür görüşün doğallıktan uzak olduğu, dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorenin parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 306).

Bu yöntemle asıl amaçlanan iletişim becerisinin oluşturulması ve geliştirilmesidir. Öğretim öğrenci merkezlidir. Bu yüzden öğretim malzemeleri, öğretim ortamı ve aktiviteleri de öğrenciyi merkeze alarak hazırlanır. Öğretmen öğrenciye rehberlik etmektedir ve hem öğrencinin ana dilini hem de öğretilcek yabancı dili tam olarak bilmelidir. Dilbilgisi için ayrı bir zaman oluşturulmaz. Dilbilgisi kuralları sınıf içerisinde yapılan etkinlik ve diyalogların içerisinde öğretilir. “Öğrenciye daha önce öğretilen konular ve durumlara dayanarak öğrencinin kendi yaşantısı ile ilgili sorular sorulur. Daha sonra özgün durumlar yaratılır ve öğrencilerden grup çalışması yaparak yeni ve özgün diyaloglar üretmeleri istenir” (Demirel, 2010, s. 52). Böylelikle, dil kurallardan çok bir iletişim aracı olarak öğrenilir.

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan bu yöntemler sayesinde öğrenme-öğretme süreçleri daha etkili ve başarılı olmaktadır. Çünkü dil öğreniminde yöntem öğrenme-öğretme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Özellikle

çağdaş öğretim yaklaşımlarından öğrencinin öğrenmenin merkezine alınması yaygınlaşmış, yani öğrenci edilgen bir durumdan etkin bir sürece dâhil edilmiştir. Bu süreçte öğrenme yöntem ve yaklaşımları öğretmene sınıfta yeni sorumluluklar yüklemiştir ve böylece öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci motivasyonunu arttırmak amaçlanmıştır. Dolayısıyla yukarıda anlatılan yabancı dil öğrenme yöntemlerinin iyi kavraması ve uygulanması öğrencinin hedef dile yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyecek ve bu da daha başarılı ve kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Alternatif Yöntemler

Yukarıda anlatılan geleneksel yöntemlerin yanı sıra birçok yabancı dil öğretme yöntemi geliştirilmiştir. Geliştirilen alternatif dil öğretme yöntemleri gösteriyor ki tek ve mükemmel bir yöntemin varlığından söz etmek mümkün değildir. Alternatif yöntemlerin bir kısmı ülkemizde bilinmektedir; fakat bu yöntemler okullarda yabancı dil öğretiminde çok sık kullanılmamaktadırlar. Oysaki günümüzde özellikle iletişim ağırlıklı yani konuşmaya ve dinlemeye dayalı yabancı dil öğretimi tercih edilmektedir. Dolayısıyla derste iletişimi ön planda tutan alternatif yöntemler önem kazanmaktadır.

Çalışmamızın bu bölümünde geleneksel yöntemlerin dışında kalan alternatif yöntemler öne çıkan özellikleri ile anlatılacaktır.

2.3.1. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

“Tüm Fiziksel Tepki” yönteminin psikoloji de yer alan öğrenme kuramlarından iz kavramı ile ilişkisi vardır. Bu kurama göre yapılacak olan iş ya da öğretilecek olan durum ne kadar sık olursa ve bellekte iz bırakırsa o olayın hatırlanması o kadar kolay olur. “Bu yöntemle yabancı dil öğretimi emir kipleri ile başlar. Bu tür alıştırmalar fiziksel tepkiyi gerektirir. Bir başka deyişle öğretimin başlangıcında bir takım komutlar öğretilir ve uygulamalar bu doğrultuda gerçekleştirilir. Tüm fiziksel tepki yöntemine son zamanlarda hikâye anlatımlı öğretim tekniği de eklenmiştir. Hikâyeler dinlendikten sonra, öğrenciler tarafından oyun biçiminde canlandırılır” (Doğan, 2012 s. 243).

Bu yöntemde derslerde kitap veya kalem pek kullanılmaz. Öğretmenin jest ve mimikleri dersin temel aktiviteleridir ve öğretmen yönetmen öğrenciler ise oyuncu konumundadırlar. Öğrenci öğretmenin komutlarını yanlış yaparsa öğretmen söz konusu

komutu tekrarlar ve kendisi doğrusunu gösterir. Böylece öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonu kaybolmamış olur.

Yapılan araştırmalardan anlaşılıyor ki bu yöntem sayesinde bireyler hedef dili basit komutlar ve kısa açıklamalarla sık sık tekrarlayarak öğrenmektedirler. Fakat unutulmamalıdır ki sürekli bu komutlarla ve tekrarlarla dersi işlemek bir süre sonra yapılan öğretimi monotonlaştıracak ve öğrenci motivasyonu azalacaktır. Ayrıca dilin komutlarla öğretilecek bölümü sınırlıdır ve bir süre sonra soyut yapılar öğretilmek istendiğinde komutlar yetersiz kalacaktır.

Kısa vadeli bir öğrenci hedefiyle başla. Öğrencilerini beş dakikadan daha az bir süre içinde dünyadaki herhangi bir dili edinebileceğine ikna etmek için dil öğretim yöntemleri arasında temel olan tüm fiziksel tepki yöntemini kullan. Daha sonra elindeki temel yöntem olan bütüncül fiziksel tepki yöntemini hedeflenen dildeki yeni bir kelime ya da dilbilgisi konusunu sunmak için kullan (Asher, 2010, s. 4).

Kısacası bu yöntem dilin öğrenilmeye başlandığı ilk aşamada ve sonrasında dersin ilk beş dakikasında oldukça etkili bir yöntem olarak görülebilir. Verilen basit komutlar ve tekrarlar hafızada kolayca yer etmekte ve öğrenci söyleneni yapmakta güçlük çekmemektedir.

2.3.2. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

“Telkinsel Öğrenme” Bulgar psikoterapist Georgi Lozanov tarafından geliştirilen bir öğretim yöntemidir. Pek çok alanda tercih edilen bu yöntem genellikle yabancı dil öğretimi alanında kullanılmaktadır. Lozanov, dil öğretiminde bu yöntemi kullanan bir öğretmenin öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle dil öğrenen öğrencilere göre yaklaşık 3 ile 5 kat arasında daha hızlı öğrenebileceklerini iddia eder (İşcan, 2011, 1281).

Bu yöntemde sınıf ortamı (aydınlatma, duvar rengi, sandalye, sıra vs.) ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri oldukça önemlidir. Öğretilecek konular klasik müzik eşliğinde sunulmaktadır. Sınıfın duvarlarında hedef dilin dilbilgisi kurallarını içeren posterler bulunur ve bunlar öğrencilerin farkına varmadan dili tekrar etmelerine olanak sağlar. Çoklu tekrar, soru-cevap, oyunlarla rol oynama yer almaktadır. Böylece öğrenci hedef dili öğrenirken konuşma şansı elde eder ve bu da onun motivasyonunu

arttırır. Bu yöntem sayesinde öğrenci pasif değildir. Öğrenme sürecinde oldukça aktif olan bireyin dil öğrenme motivasyonu da yüksektir.

“Drama, hayal kurma, müzik, resim vb. uygulamalar öğrenmeye karşı oluşturulan engelleri azaltmaya yardımcı olur. Bu sebeple öğretimde bu sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanılmalıdır” (İşcan, 2011, s. 1283).

Bilindiği üzere ülkemizde yakın zamanda yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma ağırlıklı bir programa ağırlık verecektir. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma şansı bulacağı bu yöntemden faydalanması mümkündür. Diğer yandan bu yöntemin, sayı bakımından kalabalık olan sınıflarda kullanılması mümkün değildir. Ayrıca ders ortamının hazırlanmasının zahmetli oluşu ve ekonomik açıdan masraflı olması yöntemin karşılaştığı sorunlardandır.

“Bu yöntemi uygulayacak öğretmenin, özel eğitilmiş, nitelikli, deneyimli ve donanımlı olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip öğretici bulmak da çoğu zaman mümkün değildir (Doğan, 2012, s. 318).

Bu yöntemin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara rağmen öğrencilerin kendini ifade edebilmelerine fırsat vermesi açısından telkin yöntemi dil öğretmede oldukça etkilidir.

2.3.3. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi

Bu yöntem, 1960’lı yıllarda Amerikalı psikiyatr Charles Curran (1899-1978), arkadaşları Paul G. La Forge ve Carl R. Rogers tarafından geliştirilmiştir. Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi, yabancı dil eğitiminde belli bir yeterlilik düzeyine ulaşmış öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinin başında bulunan öğrencilere bilgi, danışmanlık ve öğretim desteği sağlamaya yönelik alternatif bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemin merkezinde öğrenciler vardır. Ders işlenişi esnasında öğrenciler çember şeklinde otururlar ve öğretmen çemberin dışında kalır. Her öğrenci ya da 3–4 öğrenci için bir danışman seçilir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu tutum geliştirmek Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi’nin temel özelliğidir.

“Bu yöntemde temel amaç, yabancı dilde iletişim kurmaktır. Öğretmen öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini ister. Öğrencinin derste öğretmenden bağımsız grup üyeleriyle yabancı dilde iletişimde bulunma süreci ilk dersle birlikte başlayıp son dersle birlikte öğrenci tam bağımsız olmaktadır (Curran, 1976, s. 146)

Bu yöntemde öğrenci öğrenme sürecinin merkezindedir. Öğrencinin kendini güvende ve rahat hissetmesi oldukça önemlidir. Nitekim öğrencinin istek ve ihtiyaçları öğrenme sürecini şekillendirir. Öğrenci ilk aşamada öğretmen ve danışmana bağımlıdır. Zaman geçtikçe öğrenci öğretmenin müdahalesi olmadan ve ondan yardım almadan grup üyeleriyle özgürce konuşma becerisini kazanır. Aslında bu yöntem, öğrencinin sonraki basamaklarda öğretici rolünü kazandığı tek yöntemdir. Çünkü tam dil hâkimiyetini kazanmış olan bir öğrenci öğretmen tarafından uygun görüldüğünde başlangıç aşamasındaki öğrencilere danışman olabilmektedir.

Bu yöntemin sunacağı faydalar oldukça önemlidir fakat yalnızca bu yöntemi kullanarak öğrencilerin hedef dili tam anlamıyla öğrenmesi olanaksızdır. Ayrıca bu yöntemi uygulayacak öğretmenler hedef dili çok iyi bilmelidirler ve psikoloji alanında da yeterli bilgi birikimine sahip olmalıdırlar. “Danışmanlı dil öğretim yönteminin belirlenmiş bir öğretim programının olmaması ve genellikle öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarından yola çıkarak konuların seçilmesi dil öğretiminin ve hayatın gerçekleriyle bağdaşmamaktadır. Bu sebeple müfredat takibinin zorunlu olduğu kurumlarda uygulanması mümkün değildir” (Memiş ve Erdem, 2013, s. 311).

2.3.4. Sessizlik Yöntemi

Sessizlik Yöntemi, bir matematik öğretmeni olan Calep Gattegno tarafından 1972 yılında Fransa’da geliştirilmiştir. Bu yöntemde asıl olan öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli şartların hazırlanmasıdır. Öğretmen öğrencinin aktif ve katılımcı olması için sessiz kalmaktadır. “Temelde, bu yöntemin en önemli özelliği, öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkatle izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır (Demirel, 2010, s. 61).

Bu yöntemde hedef dili öğretme sürecinde renkli çubuklar ve tablolar kullanılır. Öncelikli olarak hedef dilde sık kullanılan kelimeler öğretilir. Öğretmen bir kelimeyi seslendirir, ardından öğrencilerden bu kelimeyi oluşturan simgeleri tahmin etmelerini ister. Öğrencinin hataları doğrudan düzeltilmez, ancak çok zorunlu hallerde öğrenciye yardım edilir. Bu yöntemde okuma becerisini kazandırmak ve geliştirmek asıl amaçtır.

“Öğretime yardımcı materyal kullanımı önemlidir ve her zaman öğretim ortamında hazır bulundurulur. Bu materyaller şunlardır: Renkli emir verme çubukları,

kelime listeleri, duvar panoları, çizimler, plak, bant, resim, slâyt, film, ders içi görev kâğıtları ve okuma kitapları vb.” (Doğan, 2012, s. 276).

Kısacası değişik birçok görsel ve işitsel materyalin kullanıldığı bu yöntemde öğrencinin merkezde olması ve öğretme sürecinde öğreticinin çoğu zaman gözlemci olması bu yöntemin önemli özellikleri arasındadır.

2.3.5. Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi

Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi anlama ve okuma becerilerini geliştirmek amacına dayanmaktadır. Bu becerileri geliştirmenin yanı sıra bu yöntemle yazma ve konuşma becerilerini ilerletmek de mümkündür. “Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi Noam Chomsky’nin ‘Evrensel Dilbilgisi’ kuramına dayanmaktadır. ‘Evrensel Dilbilgisi’ kuramına göre, dil ve dil yetisi insana doğuştan gelen bir yetenekle parametreler vasıtasıyla beyinde sınıflandırılmaktadır” (Lewandowski, 1994, s. 1206).

Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi okuma, yazma ve konuşma olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Öğretmenler bu yönteme göre hazırlanmış ders programlarını değiştirerek kendi öğrenci gruplarına uyarlayabilmektedirler. Önemli olan ders içeriğini öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlayabilmektir.

Bu yöntemin asıl amacı geleneksel ders yöntemlerinden uzak, yabancı dil derslerinin oyunlarla, müzikle işlenmesi ve çağdaş yöntemlerin derse dahil edilmesidir. Böylece öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonları artacak ve derse en yüksek seviyede katılımları sağlanmış olacaktır.

Bu yöntemle işlenen derslerde tüm öğrencilerin derse dikkat kesilmesi, dersi dikkatle takip etmesi gerekmektedir. Çünkü bu yöntemde öğretmen yardımcı konumundadır. Öğretmenin ders esnasında öğrencilere ne yapmaları konusunda doğru yönlendirmesi gerekmektedir. Yapılan aktivitelerde öğrenciler konuyu keşfetmek durumundadırlar. Burada kendini ifade edemeyen öğrenciler aslında isteyince bir şeyler yapabildiğini görmektedirler. Arkadaşlarıyla iletişimi de bu yöntem sayesinde güçlenmektedir (Darancık, 2012, s. 265).

Bu bölümde anlatılan yöntemlerin Almancayı öğretmedeki başarılarının artması kullanım özelliklerinin yanı sıra hedef kitlenin kişisel özellikleri, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dil, ekonomik ve sosyal durum vb. gibi faktörlere bağlıdır. Bilindiği üzere sürekli gelişim ve değişim içinde olan dilin, tek ve durağan bir yöntemle öğretilmesi mümkün değildir. Bu nedenle her dilde olduğu gibi Almancanın

öğretilmesinde de kullanılacak yöntem sürekli gelişim içerisinde olmalı ve değişimlere uyum sağlamalıdır.

2.4. Motivasyon ve Dil Öğrenimi

Çalışmanın bu bölümünde psikolojik bir kavram olan motivasyon konusu ve bu konunun Almancanın ikinci yabancı dil olarak öğrenimindeki etkisi ele alınmıştır. Çalışmanın başlığı “Sanayi kenti Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Alman dilini öğrenme tutumlarının farklı değişkenlere göre analizi” hatırlanacak olursa motivasyon kavramının, Türkçe karşılığı olarak güdü – güdülenme sözcüklerinin ikinci bir dil öğrenmedeki yeri, rolü ve etkisi oldukça büyüktür. Motivasyon kavramının yabancı dil öğretim sürecinde çok önemli bir role sahip olduğu düşüncesinden hareketle, çalışmanın bu bölümünde motivasyon kavramının çeşitli yaklaşımlar bağlamında tanımlanması, motivasyon kuramlarının bu yaklaşımlar doğrultusunda tanıtılması ve tüm bu bilimsel bulguların öğretim alanına, daha sonra da yabancı dil öğretim alanına olan etkilerinin detaylı bir şekilde açıklanmasına yer verilmiştir.

2.4.1. Motivasyonun Tanımı

“Motivasyon, ‘güdü, saik veya harekete geçirici’ şeklinde türkçeleştirilmektedir ve genel olarak insanları belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren güç anlamına gelmektedir” (Çalık ve Ereş, 2006, s. 44). Bu tanım bize gösteriyor ki motivasyon aslında temelinde insan psikolojisinin bulunduğu bir kavramdır. “Kelimenin kökenini incelediğimizde, motivasyon kavramının İngilizce ‘motive’ ve Fransızca ‘movere’ sözcüklerinden türediğini görmekteyiz” (İlgar, 2000, s. 127).

Motivasyon sözcüğü Türkçede “harekete geçiren” anlamına geldiği gibi aynı zamanda “hareketi devam ettirici” bir yönü de bulunmakta ve son olarak “hedefe ulaşma” özelliği de taşımaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak diyebiliriz ki motivasyon yani güdü bir organizmanın hareketini başlatan, o harekete yön veren ve onu sürdüren bir güce sahiptir. Bu güdüler bir kez ortaya çıkıp doyuruldukları zaman sonradan ortadan kalkmazlar. Aksine bir süre sonra aynı şekilde yeniden ortaya çıkar ve doyuma ulaşana dek döngüselliklerine devam ederler. Bu döngüsellik İlgar (2000, s. 127) şekil 1’de şöyle göstermiştir:



Şekil 1. Motivasyon döngüsü

Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere motivasyon bir ihtiyaç, gereksinim durumunda ortaya çıkar. Ardından bu ihtiyacı gidermek isteyen birey harekete geçer yani uyarılır ve bu uyarılma onu ihtiyacını karşılamak için davranışa yöneltir ve amacına ulaştığında gereksinimi doyurulmuş olur. Bu basamaklardan oluşan güdülenme yani motivasyon sürecini açıklamak için değişik kuramlar ve farklı yorumlar vardır. Bu farklı yaklaşımlar üç başlık altında şöyle sıralanabilir (Brown, 2000, s.161):

- Davranışçı yaklaşım
- Bilişsel yaklaşım
- Yapısalcı yaklaşım

Bu yaklaşımları kısaca anlatacak olursak; Davranışçı yaklaşımda davranışa yön veren olumlu pekiştirmelerdir. Bireyin davranışı ne kadar pekiştirilirse davranışa yönelik motivasyonu da o kadar yüksek olmaktadır. Bilişsel yaklaşımda ise daha çok bireyin ihtiyaçları ön plandadır. Bir başka deyişle bireyin davranışları ve verdiği kararlar ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Yapısalcı yaklaşımda ise bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre göz önüne alınmıştır. Birey içinde bulunduğu kültürel ve sosyal çevrenin bir ferdidir ve bireyin motivasyonu bu çevreden mutlaka etkilenmektedir.

Görüldüğü gibi farklı ekoller motivasyon konusuna farklı boyutlarda bakmışlardır; fakat bir yaklaşım için doğru, diğeri için eksik demek yanlış olacaktır. Çünkü bir kuramın motivasyon kavramını tek başına kapsamlı olarak anlatması mümkün değildir. Dolayısıyla Davranışçı, Yapısalcı ve Bilişsel yaklaşımlar doğrultusunda güdüleme sürecini açıklayan değişik kuramlar oluşturulmuştur.

Çalışmamızın amacına daha derin bir açı katacağından bu motivasyon kuramlarını bir başlık altında toparlayarak açıklamak yerinde olacaktır.

2.4.2. Motivasyon Kuramları

Motivasyonun davranışı anlamada çok önemli bir süreç olduğunu söylemiştik. Bu süreci anlamamıza yardımcı olacak kuramlar hakkında bilgi sahibi olmak çalışmamıza konu olan “motivasyon” kelimesinin önemini ortaya koymak açısından yararlı olacaktır.

a) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı: Bu kuramı ilk kez ortaya atan Abraham Maslow’dur. Maslow teorisi insanların belirli kategorilerdeki ihtiyaçlarını karşılamalarıyla, kendi içlerinde bir hiyerarşi oluşturan daha üst ihtiyaçları tatmin etme arayışına girdiklerini ve bireyin kişilik gelişiminin, o an için baskın olan ihtiyaç kategorisinin niteliği tarafından belirlendiğini söz konusu etmektedir. Birey, bir kategorideki ihtiyaçları tam olarak gidermeden bir üst düzeydeki ihtiyaç kategorisine, dolayısıyla kişilik gelişme düzeyine geçmez. Maslow (1943, s. 50) gereksinimleri şu şekilde kategorize etmektedir:

1. Fizyolojik gereksinimler (nefes, besin, su, cinsellik, uyku, denge, boşaltım)
2. Güvenlik gereksinimi (vücut, iş, kaynak, etik, aile, sağlık, mülkiyet güvenliği)
3. Ait olma, sevgi, sevecenlik gereksinimi (arkadaşlık, aile, cinsel yakınlık)
4. Saygınlık gereksinimi (kendine saygı, güven, başarı, diğerlerinin saygısı, başkalarına saygı)
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimi (erdem, yaratıcılık, doğallık, problem çözme, önyargısız olma, gerçeklerin kabulü)

Maslow’a göre psikologların yapması gereken, bireyin kendini gerçekleştirme (self-aktualization) aşamasına gelmesinin önündeki engelleri kaldırmasına yardım etmektir.

b) Çift faktör kuramı: bu kuramın temsilcisi F.Herzberg’dir. Herzberg’e göre iki çeşit motivasyon vardır. Bunlardan ilki hijyen faktörleridir ve bunlar aslında bireyi motive etmezler; tatmin sağlanması için varlıkları gereklidir. İkinci motivasyon türü ise motivasyon faktörleridir ve bunlar temel ihtiyaçları oluştururlar.

c) Başarma ihtiyacı kuramı: Bu kuram D.C. McClelland tarafından ortaya atılmıştır. “Bir insanın en temel ihtiyacı başarı göstermektir ve bu nedenle bireyin göstermiş olduğu performansı büyük ölçüde bu açıdan değerlendirebiliriz” (İlgar, 2000, s. 129).

d) Sonuçsal Şartlanma Kuramı: Bu kuram büyük ölçüde Davranışçı yaklaşımdan etkilenmiştir. Dolayısıyla güdülenme ödüle ve cezaya dayalı olarak oluşturulmaktadır.

e) Bekleyiş Kuramı: Bu kuramı V. Vroom ve Porter-Lowler geliştirmişlerdir. Bu kurama göre bireyin performansı hedefe ulaştığında alacağı ödülün büyüklüğüyle doğru orantılıdır.

f) Eşitlik Kuramı: Bu kuram S. Adams tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramda birey farklı kişilerle aynı düzeyde olma kaygısı taşır ve bundan dolayı kendi performansını diğer kişilerinkile karşılaştırır.

g) Amaç Kuramı: Bu kuramın temsilcisi E.Locke’dir. Adından da anlaşılacağı üzere bireyin belirlediği amaç göstereceği performansı ve motivasyon düzeyini etkileyecektir.

h) Açlık Kuramı: Erik Berne tarafından geliştirilmiştir. Günü yerine açlık terimi kullanılmaktadır. Bu açlık uyarıcı açlığı, tanınma açlığı ve yapılandırma açlığı gibi üç farklı grupta toplanmaktadır.

2.4.3. Motivasyon Türleri

Bir önceki bölümde açıklanmaya çalışılan güdülenme kuramları güdülenmenin kendisini ve güdülenme sürecini açıklamak açısından büyük öneme sahiptir. Çalışmamızın bu bölümünde üzerinde duracağımız güdü türleri, bireyin nasıl güdülendiğini ve böylece hedef davranışa nasıl ulaşip doyum sağladığını anlamada bize önemli ipuçları sunacaktır. Bilindiği üzere güdüler içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) güdüler olmak üzere ikiye ayrılırlar.

İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon yani güdülenme bireyin hiçbir şeyin etkisi altında kalmadan tamamen kendi isteği ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleşir. Birey hedefe ulaşmak için herhangi bir ödül beklentisi içinde olmaz. Birey, kendisi karar verdiği ve istediği için bir amaca yönelir ve yaptığı işten keyif alır.

Dışsal Motivasyon: İçsel güdülenmenin tam tersine burada birey hedefe ulaştığı takdirde alacağı ödülün farkındadır. Bir başka deyişle dışsal güdülenme daha çok prestij, övülme ve dersin içeriği ve ilgi çekici olmasıyla ilgilidir.

Bu bağlamda çalışmamızda uygulanan Almanca tutum ölçeği yardımıyla öğrencilerin nasıl güdülendiklerini, Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenirken benimsedikleri motivasyonu ve bunun hedef dili öğrenmedeki başarılarına olan etkileri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.4.4. Öğrenme Alanında Motivasyon

Motivasyon kavramı ve güdülenme kuramları birçok bilim dalına katkıda bulunmuştur. Fakat bu bölümde motivasyon kavramının en etkili olduğu alan olan eğitim bilimleri üzerinde daha çok durulacaktır. Bunun en önemli nedeni motivasyon konusunun davranışların şekillendirilmesi üzerinde duran eğitim bilimlerine olan kuvvetli etkisidir. Dolayısıyla bu bölümde amaçlanan öğretim sürecinin etkinliğini ve verimliliğini arttırmada motivasyonun önemini birçok yönden irdelemektir.

Öğrenme motivasyonu, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olduğundan öğretim sürecinde öğrenci başarısızlığının büyük oranda motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Motivasyon eksikliği dersten uzaklaşmaya ve ders dışı etkinliklere (oyun, televizyon, uyku gibi) yönelmeye neden olur. Bu durumdaki bir öğrenci ders çalışmayı bir yük olarak görür ve zorlamalar sonucunda yaptığı çalışmalarla başarıya ulaşamaz.

Öğrenme motivasyonu içsel ve dışsal etkenlerden etkilenmektedir. İçsel etkenleri, öğrenmeye ve başarmaya karşı olan tutumlar, ilgiler, dikkat düzeyi ve kişilik özellikleri oluşturmaktadır. Dışsal etkenler çok çeşitli olmakla birlikte içsel etkenler olmadan dışsal etkenler gerekli motivasyon düzeyini sağlamada yetersiz kalırlar. Bunun yanı sıra araştırmalar gösteriyor ki öğrenmeye karşı istek ve olumlu tutum, öğrenci motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Sonuç olarak çalıştığınız ve içinde bulunduğunuz ortamın uygunluğu gibi dışsal etkenler ve duygusal, sosyal ve fiziksel durumunuz gibi içsel etkenler öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonunun düzeyini belirleyen çok önemli unsurlardır. Bu konuda Ulusoy (2002, s. 272) güdülenme kaynaklarını öğrenciden gelen ve öğrenme çevresinden gelen kaynaklar olarak ikiye ayırmış ve aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Öğrenciden gelen kaynaklar:

- Bireysel hedefler ve niyetler
- Biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar

- Bireysel inançlar, değerler, beklentiler ve başarı veya başarısızlık tanımları
- Öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlilik
- Kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile baş etme, merak
- Duygusal durum ve bilinç düzeyi
- Kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı
- Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar:
- Öğretmenleri, ebeveynleri ve arkadaşlarının hedefleri
- Sınıfın hedef yapısı
- Sosyal etkileşimlerin sonuçları
- Sınıf pekiştirmeleri, ödül ve ceza sistemleri
- Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyaranlar
- Öğrenciden, öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri
- Performans modelleri
- Başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim uygulamaları

Yukarıda anlatılanlardan anlaşılacağı üzere öğrencinin öğrenmeye güdülenmesini etkileyen ve güdülenme düzeyini belirleyen çok yönlü etkenler vardır. Bütün bu etkenleri doğru ve etkili şekilde yönetmek söz konusu olduğunda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesi için öğrenciyi en iyi şekilde güdülemeli ve bu güdülenme dersin başından sonuna kadar aynı etkinliğini sürdürmelidir. Öğretmenlerin yanı sıra öğrencinin ebeveynlerine de büyük görevler düşmektedir. Çünkü motivasyon sadece okulda gerçekleşen bir süreç değil, öğrencinin aile yaşantısına da taşınan boyutları vardır. Birçok uzmanın öğrenmede öğrenci motivasyonunu arttırmak için sundukları önemli önerileri şöyle sıralayabiliriz:

- Öğrencide özgüven duygusu geliştirilmelidir.
- Öğrenme öğrencinin yaşantıları ile ilişkilendirilmeli; böylece öğrenmenin anlamlı olması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin özgür seçim yapmalarına izin verilmelidir.
- Öğrencileri için eğlenceli bir sınıf atmosferi oluşturulmalıdır.
- Pekiştireçler ve geribildirim gerekli yerlerde kullanılmalıdır.

- Aşırı rekabet duygusunun neden olacağı baskı duygusu kaldırılmalıdır.
- Ödev verirken öğrencinin düzeyi göz önünde bulundurulmalı; sıkılacağı kadar basit ve de zorlanacağı kadar zor ödevler verilmemelidir.
- Öğrenmenin amaçları ve gelecekte öğrenciye nasıl faydalı olacağı öğrenciye anlatılmalıdır.
- Görsel ve işitsel materyaller kullanılarak ders zevkli hale getirilmelidir.
- Dersler öğretmen merkezli değil; öğrenci merkezli işlenmeli yani öğrenci pasif konumdan aktif konuma getirilmelidir.

2.4.5. Yabancı Dil Alanında Motivasyon

Öğrenci motivasyonu, başarılı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli koşullardan biri olduğunu önceki bölümde açıklamıştık. Bu konuya yabancı dil öğretimi alanında baktığımızda göreceğiz ki motivasyon sahip olduğu önemi korumaktadır. Çünkü öğrenme alanında olduğu gibi yabancı dil öğrenme alanında da ancak iyi bir motivasyon sürecinden, bir yabancı dil öğrencisi öğrenme etkinliğine iyi ve başarılı bir biçim verebilir, onu öğrenebilir, yorumlayabilir ve kendine göre anlamlandırarak aktif bir öğrenme sağlayabilir.

Geçmişten günümüze yabancı dil öğreniminde motivasyon konusu üzerine yapılan çalışmalar temelde çıkış noktalarını Robert Gardner ve Wallace Lambert'den almışlardır. Bu araştırmacılar, sosyo-psikolojik bir yaklaşımı benimsemişler ve yabancı dil öğreniminde motivasyon kavramını sosyal bir zemine oturtmuşlardır. Yine aynı şekilde Gardner ve Lambert “araçsal” ve “bütünleştirici” kavramlarını ilk kez dile getiren kişiler olmuşlardır. Yabancı dil öğrenen kişilerdeki iki tür güdüyü Brown (2000, s. 162) şöyle anlatmıştır:

- Teknik ya da bilimsel yazıları okumak, çeviri yapabilmek ya da kariyer yapabilmek için bir yabancı dili öğrenme güdüsü (instrumental orientation)
- Bir topluma katılmak amacıyla hedef dilin kültürünü benimseyerek yabancı dil öğrenme güdüsü (integrative orientation).

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki başarılı ve kalıcı bir yabancı dil öğrenimi ancak yüksek bir öğrenci motivasyonu olduğunda gerçekleşebilir. Oysaki ülkemizde yakın bir geçmişe kadar yabancı dil öğrenimindeki sorunlar daha çok ekonomik

nedenlerle açıklanmaya çalışılırdı. Günümüzde birçok uzman ve araştırmacı yabancı dil öğrenimindeki sorunları daha çok “motivasyon eksikliği”ne dayandırmaktadır. Bu konuyu Acat ve Demiral (2002, s. 317) şöyle anlatmışlardır:

Motivasyon eksikliği ile eğitim bilimleri alanında kastedilen şey, bireylerin dil öğrenmenin gerekliliğine ikna edilememeleri, bu zorunluluğu hissetmemeleri, toplumun dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı yaklaşımlarda bulunmaması ya da bireylerin özendirilmemesi vb. unsurlardır. Bu bağlamda eğer bir dili öğrenen öğrenci bunun kendi yaşantısında ne tür değişikliklere sebep olacağının farkında olmazsa bu öğrencinin sınıfta bulunuşu tıpkı bir yetişkinin hiç ilgisini çekmeyen can sıkıcı bir toplantıda saatlerce bulunmasına benzer bir durumu ortaya çıkarır. Böyle bir durumda motivasyonun temel prensiplerinden birisi olarak kabul edilen öğrenmenin gerçekleşeceği ortamın, öğrencinin dikkatini çekecek ve onu dil öğrenmeye motive edecek bir şekilde kullanabilmesi ve öğrenilmesi gereken şeylere öğrencinin daha fazla odaklanabilmesini sağlayacak bir şekilde kullanılması gereklidir. Bu konuda öğretmenlere düşen büyük sorumlulukların olduğu açıktır.

İyi bir yabancı dil öğrencisi olmanın ön koşulu öğrenilecek yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmek ve yüksek bir motivasyon seviyesine sahip olmaktır. Bir yabancı dili öğrenmeye yönelik oluşturulan motivasyonun mutlaka çeşitli nedenleri olacaktır. Örneğin yabancı dili öğrenecek kişilerin kimisi geleceği, kimisi kariyeri, kimisi çağın bir gerçeği olduğu düşüncesiyle, kimisi yurtdışına çıkmayı düşündüğü için, kimisi ise o dilin konuşulduğu kültüre sempati duyduğu için o dili öğrenir. İyi bir yabancı dil öğrencisinin motivasyon düzeyini belirleyen bu nedenler öğrenciyi bir üst seviyeye çıkarır. Böylece kendini daha iyi tanıma şansı bulan öğrenci, öğrenmek istediği hedef dili daha iyi nasıl öğrenebileceğini planlamaya başlar. Bu süreçte yabancı dil öğrencisi pasif olmaktan kurtulur ve iyi bir motivasyona sahip aktif bir öğrenci olur. Bu da onun başarılı olmasını ve kalıcı bir yabancı dil öğrenmesini sağlar.

Sonuç olarak, motivasyon yabancı dil öğrenme yolculuğunda kişilerin yakıtı gibidir. Eğer kişinin yeterli motivasyonu yoksa kişi kendini sıkılmış, yılmış ve tembel hisseder. Dolayısıyla öğrenmek eğlenceli olmaktan çıkar ve hatta bu negatif duygular baskın olduğunda beyin yeni bilgileri verimli olarak alıp işleyemez. Bu noktada birçok araştırma yabancı dil öğrenme sürecinde yabancı dil derslerinin öğrenci için motive edici hale getirmenin önemi üstünde durmuştur. Yapılan araştırmalarda yabancı dil derslerinin daha motive edici olmaları açısından şu öneriler sunulmaktadır:

- Derste görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin aktif olması sağlanmalıdır.
- İkili ve grup çalışmalarına yer verilmelidir.
- Doğru yerde ve zamanda ödüllendirme yapılmalıdır.
- Öğrencinin hedef dilde kendini ifade etmesine fırsat verilmelidir.

Bu bölümde üzerinde durduğumuz yabancı dil alanında motivasyon kavramı ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenen öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenciler Almancayı iyi öğrenemiyorlarsa bunun başlıca sebeplerinden biri derse ve konuya karşı motivasyon düzeylerinin düşük olmasıdır.

“Motivasyon, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken farklı stratejilerden yararlanma sıklığını, hedef dili kullanma süresini, hedef dili kullananlarla iletişim kurma sıklığını doğrudan etkilemektedir” (Oxford ve Shearin, 1994, s. 12).

Dolayısıyla öğretmenlerin yapacağı ilk iş öğrencide en önemli güç olan ilgiyi temin etmek, olumlu tutum geliştirmek ve motivasyonlarını yükseltmektir. Çünkü motive etmede başarılı olamayan bir öğretim anlayışı, dil öğrenen kişide konulara odaklanma bakımından sorunlar ortaya çıkaracaktır.

2.5. Türkiye’de Almancanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Çalışmamızın bu bölümünde Almancanın ülkemizde ikinci yabancı dil olarak hangi yaş seviyelerine hangi düzeyde öğretildiğinin üzerinde durulacaktır. Bilindiği üzere bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de birinci yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir. Fakat son yıllarda gerek Avrupa Birliği’ne katılma sürecinden dolayı gerekse diğer etkenler Türkiye’de Almancanın da öğretilmesini gerekli kılmıştır. Gelişmiş ülkelerde okullarda en az iki yabancı dil öğretilirken, Türkiye’de ikinci yabancı dilin okullarda öğretilmesi süreci henüz yeni sayılabilir. Şu an Anadolu liselerinde Almanca zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Özel okullarda ise Anadolu liselerinde zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğretilmesinin yanı sıra ortaokul ve ilkokullarda da seçmeli ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin yaptığı açıklamalarda İngilizcenin ilkokul 2. sınıflarda zorunlu olarak öğretilmeye başlanmış olması nedeniyle önümüzdeki yıllarda 4. ve 5. sınıflarda da ikinci yabancı dil eğitiminin verileceği belirtilmektedir.

1995 yılında Avrupa Eğitim Komisyonu tarafından ‘Öğrenen Topluma Doğru’ başlıklı bildiri yayınlanmıştır. Bu bildiride, Avrupa Birliği vatandaşlarının ana dillerinin dışında en az iki Avrupa dilini yeterli düzeyde bilmelerinin ilke olarak kabul edildiği duyurulmuştur. Polonya’nın Cracow kentinde gerçekleştirilen toplantıda, Avrupa Eğitim Bakanlarının ve Avrupa Konseyi’nin ortak çalışmalarıyla Yaşayan Diller Bölümünün geliştirdiği standartlara uygun Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasına geçilmesine karar verilmiştir. Bu proje ile Avrupa vatandaşlarını çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe teşvik etmek, ilköğretimde birinci, ortaöğretimde ikinci ve üniversitede üçüncü yabancı dili öğrenmeye yönlendirmek amaçlanmaktadır (Darancık, 2008, s. 9).

İlköğretim 4.-8. sınıflar Almanca dersi için hazırlanan öğretim programı ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak, öğrencilerin Almancayı bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. 4.-8. sınıflar Almanca Dersi Öğretim Programı yaklaşık 648 ders saatine göre düzenlenmiştir. İlgili düzeylerin kaç ders saatinde işleneceği Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2011 yılında tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3.

İlköğretim Almanca (4-8. sınıflar) Dersi Öğretim Programı

SINIF	DÜZEY	SAAT ARALIĞI	TOPLAM
4	A1.1	108	108
5	A1.2	108-216	108
6	A1.3	216-360	144
7	A2.1	360-504	144
8	A2.2	504-648	144
		GENEL TOPLAM	648

Kaynak: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011, s. 2

Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11, 12. sınıflar) öğretim programları 2011-2012 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Hazırlanan Almanca Dersi Öğretim Programı genel lise, Anadolu lisesi, hazırlık sınıfı bulunan Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, güzel sanatlar ve spor lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi, Anadolu meslek lisesi, teknik lise, Anadolu

teknik lisesi, sağlık meslek lisesi ve Anadolu sağlık meslek lisesinde okutulmak üzere hazırlanmıştır.

İkinci yabancı dil olarak Almanca Öğretim programının hazırlanmasında, Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller için Avrupa Ortak başvuru Metninden yararlanılmıştır. Bu kaynak, dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarında yabancı dil öğretmenlerine ve dil öğrenenlere yol göstermek amacıyla hazırlanmış kapsamlı, şeffaf ve tutarlı bir kılavuzdur. Bu kılavuzda yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği ve kültürlerarası etkileşiminin de önemi vurgulanmakta, dil öğrenen kişide kazanması beklenen hedef, bilgi ve beceriler, dile ilişkin yeterlilik düzeyleri ile tanımlanmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen dile ilişkin yeterlilik düzeyleri temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2) ve yetkin (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilmiştir (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011, s. 2-3).

İkinci Yabancı dil Olarak Almanca Dersi Programı dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsamaktadır. Program öğrenci odaklı olarak düzenlenmiştir. Öğretmenler programı etkili olarak uygulamak için ilgi ve ihtiyaçlarını iyi analiz edebilmeli, farklı yöntem-teknikler kullanabilmeli ve değişik araç-gereçlerle öğrenme ortamını zenginleştirebilmelidir.

Ortaöğretim Kurumları Almanca Dersi Öğretim Programının kapsamı Talim terbiye Kurulu başkanlığı tarafından ayrıntılı olarak şekil 2'de anlatılmıştır.



Şekil 2. Ortaöğretim kurumları Almanca dersi öğretim programının kapsamı
Kaynak: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011, s. 2

Türkiye’de 2012-2013 yılından itibaren kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim modelinde ilkokul dört yıl, ortaokul dört yıl ve lise dört yıl şeklinde ayrılmıştır. Burada dikkat çeken nokta daha önce sekiz yıl olan ilkokul yeni düzenlemeyle ilkokul ve ortaokul şeklinde ayrılmıştır.

Türkiye’de eğitim alanında çok hızlı değişiklikler yapılmaktadır. Yapılan son düzenlemeyle 2015-2016 yılından itibaren bütün dershaneler kapanacak ve belirli şartlar altında isteyen dershaneler özel okula dönüşecektir. Bu düzenlemeden anlaşılacağı üzere devlet özel okul sayısını artırmaktadır. Devlet özel okul sayısını artırmakla kalmayıp 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren özel okula giden ve şartları uyan öğrencilere her yıl maddi destek sağlamaktadır. Bu da özel okullara olan talebin artmasına neden olmuştur.

Özel okullarda ikinci yabancı dil olarak Almanca genel olarak haftada iki saat öğretilmektedir. Almanca dersinin başladığı sınıf düzeyi ise okuldan okula farklılık göstermektedir. Bunun nedeni okulların seçmeli dersleri kendilerinin belirlemesi ve sınıf düzeylerine kendilerinin karar vermesidir. Çalışmamızın yapıldığı Gaziantep'teki her üç okulda da farklı sınıf düzeylerinde Almanca dersi verilmeye başlanmaktadır.

2.6. Yabancı Dil Aracılığıyla Kültürel Aktarım ve Proje Uygulamaları

Son yılların en çok kullanılan kavramlarından biri “Küreselleşme”dir. Günümüz sosyolojisinde küreselleşme “Çokkültürlülük” kavramına da kaynaklık etmektedir. Çokkültürlülük, sade bir ifadeyle farklı kültürlerin ve farklı etnik yapıların bir arada yaşamasının tanınması ve onaylanmasıdır. Bu farklı kültürler bir arada yaşadıkça kendi öz değerlerini diğer kültürlerle kıyaslayabilir ve eleştiri yapabilirler. Son yıllarda özellikle Amerika, Kanada ve merkez Avrupa ülkeleri çokkültürlü toplumlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. İnsanlar başka kültürleri tanıdıkça kendi kültürleri içindeki çeşitliliğin de farkına varırlar.

Yukarıda verilen bilgilerden anlaşıldığı üzere kültürlerin etkileşim içerisinde olmaları neticesinde özeleştir yapmaları ve kendilerini geliştirebilmeleri mümkün olacaktır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, eleştiri yaparken bir kültürü diğer bir kültürden üstün kılmak veya bir kültürü küçümsemek son derece yanlış olacaktır.

Bu politikanın felsefi temeli, kültürel relativizme dayanır. Buna göre her kültür, kendi içinde tutarlı ve anlamlı bir bütündür. Bir kültür diğer bir kültürün değer ve normlarıyla yargılanamaz. İleri kültür, geri kültür olmadığı gibi, üstün ve aşağı kültür de yoktur. Bütün kültürler eşittir ve eşit olarak değerlendirilmelidir (Tezcan, 2000, s. 17).

Yabancı dil öğretiminde kültürel aktarım son derece önemlidir. Birçok dilbilimciye göre dil aynı zamanda o toplumun kültürel değerlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla, gerek yabancı dil ders kitaplarında gerekse öğretmenler tarafından kültürel karşılaştırmalar mutlaka yapılmalı ancak yukarıda da belirtildiği gibi bir kültürü diğerinden daha üstün, daha iyi veya tam tersi göstermekten şiddetle kaçınılmalıdır. Çünkü böyle bir durumda öğrencilerin kafalarında önyargılar oluşacaktır.

Tomalin ve Stempleski yabancı dil derslerinde kültürel öğelere yer verilmesinin gerekçelerini şöyle sıralamaktadırlar:

- Öğrencilerin, tüm insanların kültür bağımlı davranışlar sergilediklerini anlamalarına yardımcı olmak
- Öğrencilerin, yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve yaşadıkları yer gibi sosyal değişkenlerini anlamalarını sağlamak
- Öğrencilerin, hedef dilin kültüründe belli durumlarda basmakalıp davranışlar sergileyip, basmakalıp tümceler kullandıklarının farkında olmalarına yardımcı olmak
- Öğrencilerin, hedef dildeki kültürel çağrışımlı sözcüklere ve deyimlere dair farkındalık geliştirmelerini sağlamak
- Öğrencilerin hedef dilin kültürüne dair genellemeleri inceleyip, değerlendirme yeteneği geliştirmelerini sağlamak
- Öğrencilerin, hedef dilin kültürü hakkında bilgiyi düzenleme ve kullanma için gerekli becerileri edinmelerine yardımcı olmak
- Öğrencilerin, öğrendikleri dilin kültürüne dair merak duymalarına ve öğrendikleri dili konuşan insanların o dilin şekillendiği kültürle nasıl bağlantılandıklarını öğrenmeye teşvik etmek (1993, s. 7-8).

Yabancı dil derslerinde kültürel öğelere yer verilmesi öğrencilerin motivasyonlarını fevkalade artıracaktır. Türkiye’de uygulanmakta olan proje uygulamalarına (Kardeş okul, Erasmus+ okul ortaklıkları, Goethe Institut Hizmetiçi Eğitim vb.) olan talebin sürekli artış göstermesi bu konunun ne kadar önemli olduğunun göstergesidir.

Storch’a göre (1999, s. 28) bilişsel öğrenme hedeflerinde öğrencilerin her şeyden önce Almanca konuşulan ülkeler ve bu ülkelerde yaşayan insanların iletişim ve günlük yaşam biçimleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Yabancı dil dersinin bilişsel öğrenme hedefleri eylemsel ve üretimseldir, yani bu hedefler amaç dilde yeterli derecede dilsel olan ve dilsel olmayan iletişime, hedef dildeki çevreye ve insanlarla uygun bir iletişime katkı sağlamalıdır.

Kitao, yabancı dil derslerinde kültürel öğelere yer vermenin öğrenciler açısından şu şekilde faydalı olacağını belirtmektedir:

- Kültürel öğeler üzerinde çalışmak öğrencilere hedef dilin anlamlarına ilişkin mantıklı açıklamalar sunar.
- Öğrenciler açısından yabancı dil öğrenirken karşılaşılan en büyük problem, öğrendikleri dili ana dil olarak konuşanları anlamakta yaşanan zorluktur. Dilbilgisi kitapları dilsel bilgiyi gerçek kültürel bilgilerle destekleyerek vermedikleri müddetçe öğrencilerin kültürel farkındalık geliştirmeleri imkânsızlaşmaktadır. Dili kültürel öğelerle ilişkilendirmek öğrenciye soyut olan sesler ve biçimleri gerçek kişiler ve yerlerle ilişkilendirme imkanı sunar.
- Hedef dilin kültürel öğelerle süslenerek verilmesi öğrencilerin motivasyonunu artırır. Böylece öğrencilerin hedef dile ve o dilin kültürüne olan ilgi ve merakları artmış olur.

- Kültürel öğeler üzerinde çalışılması öğrencilerin hedef dilin konuşucularına olan ilgisini de artırır. Aynı zamanda öğrencilere coğrafya, tarih, kültür bilgisi sunarak artan bilgilerinin de zenginleşmesini sağlar (2000, s. 145).

Farklı uzmanların vermiş olduğu bilgilerden de anlaşıldığı üzere yabancı dil öğreniminde kültürel öğelerin kullanılması büyük öneme sahiptir. Öğrenci hedef dili öğrenirken o dilin kültürü hakkında da bilgi sahibi olduğunda dil bir bütün olarak öğrenilmiş olacaktır. Bu bilgiler aynı zamanda öğrencilerin kültürel farkındalık geliştirmelerini sağlayacaktır. Sonuç olarak yabancı dil öğretimi sadece dilbilgisi kurallarıyla öğretilemez; bu öğrenme mutlaka kültürel öğelerle pekiştirilmelidir.

Türkiye’de ortaokul ve liselerde uygulanan bazı projeler yabancı dil olarak Almancanın öğretilmesinde pozitif katkı yapmaktadırlar. Bu bölümde bu projelerden birkaçının üzerinde durulacaktır.

2.6.1. Almanya Türkiye Öğrenci Değişimi, Willkommen Türkei! Hoşgeldin Almanya!

“Willkommen Türkei! Hoş geldin Almanya! Almanya-Türkiye öğrenci değişimi” Türkiye ve Almanya’daki öğrencilere öteki ülkeyi daha iyi tanıma ve yeni ilişkiler kurma olanağı sağlamak amacıyla ilan edilmiştir. Öğrencilerin kendi fikirleri ve ilgi alanları temelinde birlikte bir proje oluşturmaları beklenmektedir. Bu şekilde başka dünyalara dolaysız bir bakış kazanabilir, kalıcı bağlantılar kurabilir ve yeni ilhamlar alabilirler.

Uluslar arası değişim deneyimleri gençlerin kişilik gelişimlerini ve daha sonraki yaşantılarını belirlemektedir. Bu tür deneyimlerin, dilsel yetileri geliştirmeye, özellikle kültürlerarası ilişkilerde yetkinleşmeye yararı olduğu gibi, daha sonraki meslek seçimlerinde de olumlu etkileri görülür.

Program, yetişmekte olan gençlere diğer kültürle yoğun ve eleştirel biçimde ilgilenme olanağı sunmaktadır. Tarihsel ve siyasal nedenlerden dolayı Türkiye ve Almanya arasında yoğun ilişkiler kurulmuştur. Yine de her iki ülkenin kültürleri birbirlerini çoğu kez yabancılamaktadır; göçmen grupların yoğun olarak yerleştiği yerlerde bile durum böyledir. Öğrenci değişim gezilerine ilgi her iki tarafta da oldukça büyüktür. Robert Bosch Stiftung yürütmüş olduğu bu programla birçok isteme yanıt vermektedir (www.bosch-stiftung.de erişim 20 Nisan 2014).

Burada amaçlanan, Alman ve Türk öğrencilerini bir araya getirerek, fikirleri ve ilgi alanları doğrultusunda ortaklaşa bir proje hazırlatmaktır. Bunun için yoğun hazırlık ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi koşullar arasında yer almaktadır. Ve ayrıca böyle bir proje desteği için bir Alman ve bir Türk okulunun birlikte çalışması gerekmektedir.

“Willkommen Türkei! Hoş geldin Almanya! Almanya-Türkiye Öğrenci Değişimi Projeleri” bir Robert Bosch Stiftung programıdır, Gençlik Köprüsü Türkiye-Almanya tarafından yürütülmektedir ve Türkiye’de Goethe Institut İstanbul ile ortaklaşa gerçekleştirilmektedir.

Gaziantep’teki Özel Seçkin Koleji bu projeden 2011-2012 yılları arasında yararlanmıştır. Kurumun Almanca öğretmeni bu projeyi şu şekilde değerlendirmiştir:

"Bu proje, öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmesi, farklı kültürleri ortak bir nokta da birleştirmesi ve en önemlisi, yabancı dili konuşan kişilerle iletişimde olmaları ve beraber zaman geçirmeleri öğrencilerin yabancı dillerini kullanma açısından son derece faydalı olmuştur. Aynı zamanda ön yargıların kırılması anlamında da her iki ülkenin öğrencilerinden ve de velilerinden olumlu dönütler alınmıştır."

Okullar kendi çabalarıyla da kardeş okullar bularak karşılıklı ziyaretler gerçekleştirmektedirler. Gaziantep Kolej Vakfı Özel okulları uzun zamandır Almanya’daki kardeş okullarıyla her yıl karşılıklı olarak öğrenci ve öğretmen gruplarıyla ziyaretlerini gerçekleştirmektedirler. Okulun Almanca öğretmeni bu konuda şu açıklamayı yapmıştır:

“Okulumuzda uzun zamandır uygulanan kardeş okul projeleri, öğrencilerin Almanca dersine karşı motivasyonlarını önemli ölçüde arttırmaktadır. Özellikle kültürel değişim programlarının olumlu sonuçları kendini hemen göstermektedir.”

2.6.2. Okullar: Geleceğin Ortakları (PASCH)

"Okullar: Geleceğin ortakları" girişimini 2008 yılında Almanya Dışişleri Bakanı Dr. Frank-Walter Steinmeier hayata geçirdi. Bu girişimin amacı, en az 1.000 okuldan oluşan dünya çapında bir ağ kurmak ve böylece genç insanlarda modern Almanya'ya ve Alman toplumuna ilgi ve heyecan uyandırmaktır. Bu girişim, Alman Dışişleri Bakanlığı tarafından koordine edilmekte ve Yurtdışı Eğitim İşleri Merkezi, Goethe-Institut, Kültür Bakanları Konseyi'nin Pedagojik Değişim Hizmeti Birimi ve Alman Akademik Değişim Servisi tarafından uygulanmaktadır. Yurtdışındaki Alman okullarının ve Almanca Dil

Diploması veren okulların ağı güçlendirilmekte ve genişletilmektedir. Bunun ötesinde ulusal eğitim sistemlerinde Almancayı yabancı dil olarak yerleştirmek için okullar arası işbirliği genişletilmektedir. Almanya'ya canlı ve uzun vadeli bağlantılar kurmak, öğretmen ve öğrencileri kendi aralarında açık fikir alışverişine ve işbirliğine teşvik etmek hedeflenmektedir. Bu nedenle bu girişim, sunduğu geniş imkânlarla birçok okula destek vermektedir.

Goethe-Institut üye okula, Almancayı ders olarak geliştirmesinde veya yeni ders olarak koymasında destek verir. Multimedya ile kullanılabilen ders malzemeleri, ülke hakkında bilgi içeren materyaller ve ihtiyaç halinde teknik cihazlar da sağlar. Ayrıca öğretmenlere verdiği hizmet içi eğitimle Almanca dersinin yüksek kalitede olmasını sağlamada okula destek olur. Seçilen okul ayrıca "Okullar: Geleceğin ortakları" girişimi için yetkili olup öğrencilere ve Almanca öğretmenlerine bulundukları yerlerde ve ülke içinde mükemmel bir danışmanlık hizmeti veren bir eğitim uzmanının bilgisine müracaat edebilir. Üye okulların öğrencileri, Almanya'da düzenlenen uluslararası gençlik kurslarına davet edilmektedirler. Öğrenciler, bu kurslarda Almanca bilgilerini pekiştirme ve bunun yanı sıra, Almanya'nın ilginç şehirlerini ve görülmeye değer yerlerini tanıma fırsatını bulabilirler (www.goethe.de erişim 14 Mart 2015).

"Okullar: Geleceğin ortakları" girişimi, üye okulun öğrencileri için Almanca ve Alman kültür bölgesiyle erkenden tanışmak için cazip bir imkân sunmakta ve özel gayret gösteren öğrencileri Almanya'daki yaz kurslarına davet ederek, uluslararası bir Almanca olimpiyatına katılımını sağlayıp destek vermektedir.

Ankara Goethe Institut, Türkiye genelinde Almanca dersi veren veya programına Almancayı yeni dâhil eden projeye ilgi duyan okulları, ortak okullar ağına kazandırmak ve bu okulları desteklemekle görevlendirilmiştir. Söz konusu okulları seçme ve destekleme görevi ise dünyanın belirli noktalarına gönderilen toplam 29 Almanca eğitim uzmanına verilmiştir. Bu proje Türkiye’de 12 ilde birçok okulda son derece başarılı bir şekilde uygulanmaktadır.

2.6.3. Almanca Yollarda / Deutsch Unterwegs

Türkiye’de okullarda Almanca öğreniminin teşvik edilmesi ve öğrencilerin ilgilerinin artması konusunda uygulanan başarılı projelerden biri de “Almanca Yollarda / Deutsch Unterwegs”dir. Bu etkinlik Türkiye’deki hemen bütün illerde ve bazı ilçelerde gerçekleştirilmiş ve gerek öğrenciler, gerek veliler gerekse de öğretmenler tarafından çok beğenilmiştir.

Türkiye’deki Goethe Enstitüleri’nin Robert Bosch Stiftung ile birlikte hazırladığı ALMANCA YOLLARDA pilot projesiyle amaçlanan, ilgi çekici bir Almanca dersi portresiyle öğrenci, öğretmen ve velileri Almancaya özendirme. Bu yolculukta eğitmenler, bavullarında öğrencileri Almanya ve Almancayla ilgilenmeye davet eden yaratıcı ve eğitici oyunlar ve özgün malzemelerle, Türkiye’de birçok şehirde farklı okulları ziyaret etmektedirler. Canlandırmalar, oyunlar ve yarışmalar katılımcıların Almancayı son derece doğal ve korkusuzca kullanmasını sağlamıştır. Almanca Yollarda tüm katılımcılara Almanca öğrenmenin, sağladığı pek çok kazanımın yanı sıra eğlenceli ve keyifli de olduğunu göstermiştir. Ayrıca film gösterimleri ve önceden belirlenen yerlerde okuma etkinlikleri sunulmuş olup bilgilendirme toplantılarında velilere Almanca öğrenme olanakları ve bunun çocuklarının geleceği için sağlayacağı kazanımlardan söz edilmiştir. (www.goethe.de erişim 20 Kasım 2013)

Almanca öğretmenleri çalıştaylarda Almanca dersinin oyunlarla, müzik, film ve tiyatroyla nasıl daha çekici bir hâle geldiğini yaşayarak tecrübe etmişlerdir. Eğitsel öğrenim malzemelerinin yanı sıra çeşitli eğitici oyunlar ve afişler, güncel müzik ve filmlere ilişkin malzemeler ve çıktılar Almanca otobüsünün temel donanımını oluşturmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın desteğiyle etkinlikler için ağırlıklı olarak Almanca formatörlerinin görev yaptığı okullar, PASCH Okulları (Geleceğin Ortakları Projesi kapsamındaki okullar) ve ayrıca Alman Dili Eğitimi veren Üniversiteler seçilmiştir. Bu proje Mercedes-Benz Türk A.Ş. tarafından desteklenmektedir.

Ayrıca Yine Goethe Institut ve Alman Akademik Değişimi Servisi her yıl belirli sayıda Almanca öğretmenini hizmet içi eğitim, dil ve kültürel kurslar almak amacıyla Almanya’da eğitime göndermektedirler.

2.6.4. Erasmus+ Okul Eğitimi Programı

Bu program Avrupa Birliği Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) tarafından yürütülmektedir. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2007 – 2013 yılları arasında yürütülen ve 2014 yılı itibarıyla sona eren Hayatboyu Öğrenme Programı kapsamında okul eğitimi alanında sağlanan hibe destekleri 2014 – 2020 yılları arasında Erasmus+ Programı altında da devam etmektedir.

Erasmus+ Programı, eğitim, gençlik ve spor alanlarında yeni ihtiyaçlara yönelik Avrupa 2020 Stratejisi hedeflerine uygun olarak farklı sektörler arasında işbirliğini teşvik eden daha etkili araçlar sunmayı amaçlamaktadır. Okul eğitim alanına özel olarak ise eğitimde kaliteyi artırmayı, Program Ülkelerindeki okullar ve eğitim personeli arasında işbirliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Erasmus+ Okul Eğitimi faaliyetlerinin hedef kitlesi en genel anlamıyla, okul eğitimine taraf olan kamu ya da özel kurum ve kuruluşlar ile bu kurumlardaki idareciler, eğitimciler/öğretmenler ve öğrencileri kapsamaktadır. Başvurular sadece kurum ve kuruluşlar tarafından yapılabilmektedir. Bireysel başvuru kabul edilmemektedir (www.ua.gov.tr erişim 10 Ocak 2015).

Farklı ülkelerden en az üç okul bir araya gelerek bir proje üretmektedirler. İki veya üç yıl sürecek olan proje kapsamında proje okulları öğretmen ve öğrenci grupları tarafından ziyaret edilerek ortak etkinlik ve çalışmalar düzenlemektedirler.

Çalışmamızı yaptığımız Özel Sanko Okulları ve Özel Seçkin Okulları ikişer defa bu projeleri (Comenius Okul Ortaklıkları) okullarında gerçekleştirmişlerdir. Her iki okulun idarecileri yürütmüş oldukları bu projelerin okul atmosferlerine pozitif olarak katkı yaptığını, daha da önemlisi projede yar alamayan öğrencilerin de bir sonraki projede yer alması için öğretmenlerinden talepte bulunduklarını belirtmişlerdir.

Avrupa Birliği Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) kaynaklarına göre bu projelere yapılan başvurularda Türkiye ilk sıralarda yer almaktadır.

Yukarıda bahsedilen bütün programlar ülkemizde Almancanın yabancı dil olarak öğrenilmesinde ve öğretilmesinde motivasyonun artırılması anlamında büyük katkılar sunmaktadırlar. Bu tarz programların okullarda arttırılması gerekmektedir, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın Alman dilini konuşan öğrencilerle Türk öğrencileri bir araya getirecek projelerde öncelikli rol oynaması son derece faydalı olacaktır. Başlangıç olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'de ya da dünyanın diğer ülkelerinde Almanca öğrenen öğrencilerin üyesi oldukları Web siteleri oluşturulabilir ve böylelikle öğrenenler öğrendikleri dilde çeşitli konuları tartışabilir, sohbet edebilirler. Bu uygulamanın resmi yolla gerçekleştirilmesi güvenilirlik, inanılrlık açısından ve pedagojik bakımdan önemlidir.

2.7. Sosyolinguistik Açıdan Özel Okullarda Almanca Öğretimi

Kullanılan dil etnik özellikler, sosyal sınıf, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, öğrenme motivasyonu gibi etkenlere göre değişiklik göstermektedir. Bu çalışmanın ana eksenini bu etkenler oluşturmaktadır. Sanayi kenti Gaziantep'te özel okullara devam etmekte olan öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenme tutumlarının sosyolinguistik bağlamında yüksek çıkması beklenmektedir. Bu bölümde sosyolinguistik kavramı ve yapılan bazı çalışmalar üzerinde durulacaktır.

Dil alanında yapılan bütün çalışmalarda dil ile kültürün bir bütün olduğu ve birbirinden ayıramaz olduğu belirtilmektedir. Bir bireyin içinde yaşadığı toplumun, çevrenin kuşkusuz ki dili kullanma üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır. Dilbiliminin önemli bir alanı olan Sosyolinguistik, dili toplum boyutuyla irdellemektedir. “Sosyolinguistik kavramı konuşulan dil ile onu konuşan toplumu temsil etmektedir” (Baylon, 1975, s. 73-74).

Toplumsal dilbilim, “genel bir değerlendirmeye, dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirlerini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle de bu iki tür olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma dal olarak tanımlanabilir” (Vardar, 2002, s. 196).

Toplumlar arasındaki farklı sosyal sınıflarda çocukların dil kullanımının değişiklik gösterdiğini Basil Bernstein’in yaptığı çalışmalarda görmekteyiz. İngiliz toplumbilimcisi ve pedagog Bernstein’in 1950’li yıllarda meslek okullarında ders verirken öğrencileri arasında bulunan işçi çocuklarının derslerde göz ardı edilemeyecek başarısızlıkları dikkatini çekmiş, bunun nedenlerini araştırmaya başlamıştır.

Bernstein sınıfındaki işçi çocuklarının öteki çocuklardan daha az akıllı ve zeki olmadıklarını, buna karşın başarı sağlayamadıklarını görmüş ve bu başarısızlığın çocukların dilsel durumundan kaynaklandığı kanısına varmıştır. Araştırmaları sonucunda bir teoriye varmıştır. Basil Bernstein, farklı sosyal sınıflara mensup çocukların sahip oldukları sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinden dolayı farklı dil kodlarına sahip olduklarını “eksiklik kuramı” ile savunmaktadır. Bu teori 1960’larda tüm dünya tarafından benimsenmiş, özellikle Almanya’da sosyolog U. Oevermann sayesinde yayılmıştır.

Eksiklik kuramı toplumsal katmanların kendilerine özgü dil kullanımlarının olduğu varsayımından hareket eder. Bu katmanları alt ve orta olarak ikiye ayırır. Bernstein alt katman üyelerinin dil davranışlarının orta katmandakilerden farklı olduğunu ifade eder. Eksiklik ise, orta katman konuşucularıyla aynı toplumsal başarıya sahip olmak için alt katman konuşucularında eksik olan dilsel nitelikler olarak açıklanmaktadır

Sınırlı dil becerilerine sahip olan alt sınıf çocukları, soyutlama ve planlı konuşma yeteneği açısından zayıf; daha ziyade jest ve mimiklerin yardım ettiği, tam olmayan kısa cümlelerle konuşurlarken; orta sınıf çocukları ise işlenmiş bir dile, gramere, sentaksa ve sözlüğe uygun, yüksek düzeyde bir dili planlı olarak konuşup yazabilme becerisine sahiptirler (Ergün, 1994, s. 48).

Bernstein, alt katmanın dilini daralmış kod orta katmanın dilini ise genişlemiş kod ile göstermektedir. Türkiye’de özel okullara giden öğrencilerin büyük çoğunluğu Bernstein’in kuramına göre orta katmandan oluşmaktadır ve dolayısıyla kullandıkları dil genişlemiş kod yani orta katmanın dilidir.

Bernstein’a göre, alt sınıf çocuklarının başarısızlık nedenleri genetik değil, okul kültürüyle uyumlu olmayan bir aile ve sınıf kültürü içinde yetiştirilmeleri ve söz konusu aile kültürünün çocukların bilişsel ve dilsel gelişimlerini olumsuz bir yönde etkilemesindendir” (Köse, 2001, s. 120–121). “Çünkü bütün dış koşullar sağlansa bile, farklı sınıfların ayrı değerlere, inançlara, eğilimlere, tutum ve davranışlara sahip olmaları, başarıda da farklılıkların olmasına yol açmaktadır” (Kemerlioğlu, 1996, s. 107).

Avcı, akademik başarısızlık nedeniyle ortaokuldan ayrılan çocukların aile ve eğitim sürecindeki sorunlarının sahip oldukları sosyo-linguistik özelliklerle olan bağlantısını ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada şu sonuca varmıştır:

Çocukların sahip olduğu dil özellikleri mensup olduğu sosyal tabaka ya da sınıfla doğrudan bağlantılıdır. Kullandıkları dilin bağlam-bağımlı (sınırlı kod) ya da bağlam-bağımsız (ayrıntılı kod) özelliğe sahip olması ise akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Çocukların dil özellikleri aile yapılarıyla, anne-babalarının eğitim düzeyiyle, yaşanan sosyal çevreyle bağlantılı gözükse de tüm bunların temelinde kuşkusuz ailenin ait olduğu sosyal tabaka/sınıf vardır (2013, s. 1074).

Bu konudaki son çalışmalardan biri de Ebubekir Bozavlı tarafından yapılan “Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Bir Okul Modeli”dir.

“Kamu okullarında yabancı dil öğretim sorunları çoğunlukla sosyolingüistik ve psikolingüistik temellidir. Bunun sosyolingüistik bağlamında aşılması için çözüm önerisi ise öğrenilen dilin konuşulduğu ülkelerdeki okullarla işbirliği yapmaktır” (Bozavlı, 2014, s. 110-120).

Sonuç olarak özel okullarda okuyan öğrenciler sosyolingüistik bağlamda dezavantajlı konumda değildirler dolayısıyla çalışmamızda öğrencilerin yabancı dil olarak Almanca öğrenme tutumlarının bu bağlamda negatif olması varsayılmamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sanayi kenti Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak öğrendikleri Almancayı öğrenme tutumlarının incelenmesi olduğundan betimsel bir araştırmadır.

“Betimsel araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışan, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen araştırmalardır” (Kaptan, 1995, s. 59).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme yönteminde olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

“Bu örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir” (Sencer, 1989, s. 386).

Araştırmanın evrenini, araştırmacının uzun yıllar Gaziantep’teki özel okullarda Almanca öğretmeni olarak çalışması nedeniyle araştırma verilerine ulaşabilme kolaylığı düşünüldükçe Gaziantep ilinde faaliyetlerine halen devam etmekte olan özel ortaokullar ve özel liseler oluşturmaktadır.

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez Şehitkamil ilçesinde bulunan Özel Seçkin Okulları, Özel Sanko Okulları ve Özel Kolej Vakfı Okullarında ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen ortaokul ve lise öğrencileri ve ayrıca bu okullarda çalışan Almanca öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır.

Bu üç okul aynı zamanda araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Her bir okuldan 5, 6, 7, 8, 9, 10. ve 11. sınıflardan ikişer şubede uygulanan araştırmaya

Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen toplam 679 öğrenci ve 7 Almanca öğretmeni katılmıştır. Bu okullarda Almanca dersi bütün sınıflarda haftada iki saat olarak öğretilmektedir.

3.3. Araştırma Soruları

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik genel tutumları nasıldır?
2. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları anne ve babanın mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

3.4. Veri Toplama Araçları

Gereksinim duyulan verilerin toplanması ve elde edilerek yorumlanması amacıyla ilk olarak yabancı dil öğretimi konusunda yazın taraması yapılmıştır. Araştırmada durum saptamasını sağlamak için veriler, tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Uygulanan ölçme aracı, birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise tutum ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı Ek 1'de verilmiştir.

Kişisel bilgiler bölümünde öğrencilerin cinsiyeti, kaçınıcı sınıfa devam ettikleri, baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba mesleği ve anne mesleğini belirlemeye yönelik bilgiler yer almaktadır.

Ölçme aracının ikinci bölümünde Sanayi kenti Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenme tutumlarının ölçme aracının birinci bölümündeki değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır.

Uygulanan tutum ölçeği Berberoğlu (2001) tarafından geliştirilmiş olup 30 maddeden oluşmaktadır. Bu anket daha önce öğrencilerin İngilizce öğrenme tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bu çalışmada ise öğrencilerin Almanca öğrenme tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Beşli Likert ölçeği tipinde olan anket maddeleri “Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklinde; olumsuz maddeler ise ters olarak derecelendirilmiştir. Bu ölçeğin uygulanabilmesi için Berberoğlu’ndan kullanma izni alınmıştır ve bu izin Ek 4’de verilmiştir.

Berberoğlu (2001, s.24) ölçeği sırasıyla; ‘hoşlanma’, ‘kaygı’, ‘ilgi’, ‘motivasyon’, ‘güven’, ‘his’ ve ‘önem’ boyutları şeklinde ayırmış ve ölçeğin güvenirlilik alfa katsayısını 0.90 olarak bulmuştur.

Araştırmada ayrıca veri toplamak amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu açık uçlu olan üç sorudan oluşmakta olup, araştırmanın yapıldığı okullardaki Almanca öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorular öğretmenlerin öğrencilerin Almanca öğrenme motivasyonlarıyla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Özel Ortaokul ve Özel Liselerde öğrenim gören öğrencilerin “Almanca öğrenmeye ilişkin tutumlarını” ölçmek amacıyla Berberoğlu (2001) tarafından geliştirilen 30 maddelik beşli likert tipi ölçeklenmiş ölçek uygulama grubu olan 669 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin faktöriyel yapısını belirlemek ve aynı zamanda geçerlik çalışması için toplanan verilere açımlayıcı faktör analizinde Varimax döndürme işlemi yapılmıştır. Yapılan faktör analizlerinde faktör yükleri değerlendirilmiştir. Faktör yükü uygun olmayan veya birden fazla faktörde yük gösteren maddeler ölçekten tek tek olmak üzere toplam 19 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 11 maddelik ölçeğin nihai sonuçlarına göre açıklanan varyans tablosu Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Özdeğerler Tablosu

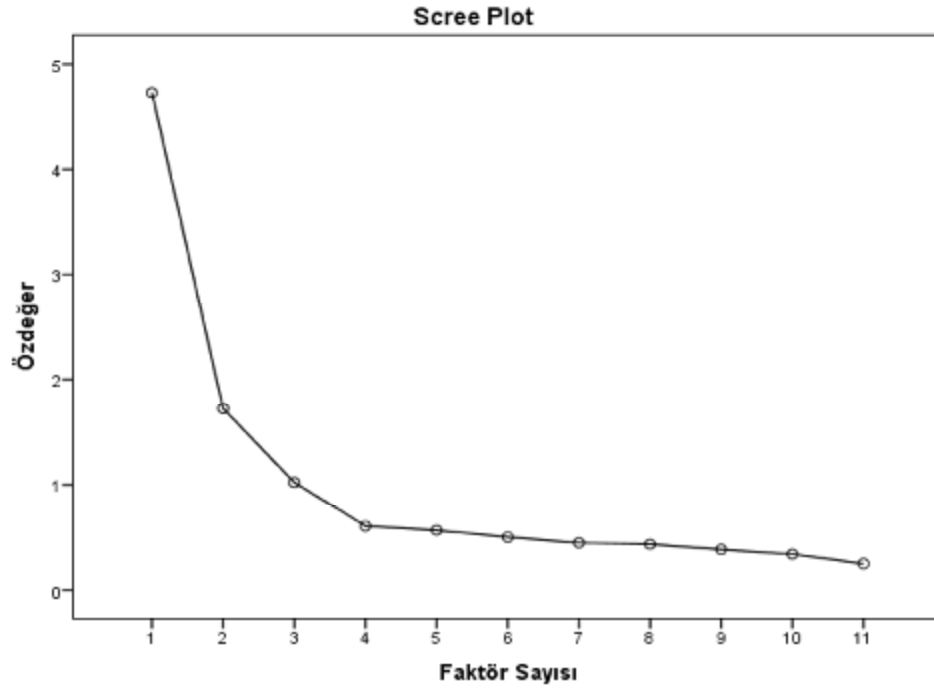
Faktör	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	4,729	42,992	42,992
2	1,723	15,660	58,651
3	1,022	9,293	67,944
4	,605	5,504	73,448
5	,566	5,147	78,595
6	,501	4,556	83,151
7	,447	4,067	87,218
8	,433	3,934	91,152
9	,384	3,491	94,643
10	,340	3,089	97,732
11	,249	2,268	100,000

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği:0.881

Bartlett's Küresellik testinin ki kare değeri= 3105.51 Sd= 55 p=0.000

Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin 0,881 olduğu ve bu istatistiğin 0.50 den büyük çıkmasının veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı, 2005, s. 322). Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir($p<0.05$).

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde on bir maddelik ölçekte 1 özdeğerinden büyük üç faktörün bulunduğu ve bu üç faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin %68'inin ölçüldüğü gözlenmiştir. Özdeğerlere ilişkin grafik Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Özdeğerlere ilişkin faktör grafiği

Özdeğerlere ilişkin faktör grafiği (scree plot) sonuçları incelendiğinde belirgin olarak 11 maddenin üç faktör altında toplandığı söylenebilir. Ölçek maddelerinin döndürülmüş ve sıralanmış faktör yükleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

	Faktör		
	1	2	3
madde_18	,765		
madde_12	,759		
madde_8	,716		
madde_6	,623		,315
madde_15		,708	
madde_25		,690	
madde_4		,667	
madde_17		,638	
madde_9			,737
madde_22			,678
madde_28			,550

Faktör yükleri incelendiğinde tüm maddelerin 0,45 değerinden yüksek faktör yüküne sahip olduğu gözlenmiştir. 6, 8, 12 ve 18. maddeler “Motivasyon” boyutunda; 4, 15, 17 ve 25. maddeler “Ders Dışı Aktivite” boyutunda; 9,22 ve 28. maddeler de “Korku ve Endişe” boyutunda yer almaktadır.

Ölçeğin güvenirliğini elde etmek için 11 maddelik ölçekten elde edilen Cronbach Alpha katsayısı 0.863’tür. Ölçek yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu için araştırmada kullanılmaya uygun görülmüştür. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1’e yakın değerler alması güvenirliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayısı olarak da bilenen madde-toplam korelasyonları ile birlikte alt boyutların Alfa katsayıları Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo 6.

Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayıları

	MaddeToplam Korelasyonu	Alfa katsayısı
madde_6	,698	0,801
madde_8	,676	
madde_12	,658	
madde_28	,437	
madde_4	,596	0,797
madde_15	,643	
madde_17	,597	
madde_25	,622	
madde_9	,566	0,733
madde_22	,595	
madde_28	,510	

Madde toplam korelasyonlarının 0,30 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Alt boyutların ise sırasıyla iç tutarlılık katsayılarının 0,801; 0,797 ve 0,733 olarak yüksek güvenirlikler elde edilmiştir.

Alt Ölçek toplam puanları, ilgili madde puanları toplamı madde sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Böylece ölçek puanları 1-5 arasında değişkenlik göstermektedir. 5 puan yüksek tutumu 1 puan ise düşük puanı temsil etmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra, veri toplama aracı olarak kullanılan Almanca öğrenme tutum ölçeğindeki bilgiler SPSS 22 istatistik paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Demografik özelliklere ilişkin değişkenlerin yüzde frekans istatistikleri; ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma betimsel istatistikleri çıkarılmıştır. Demografik değişkenlere göre ölçek puanları arasında fark olup olmadığı ölçümlerin normalliğine göre parametrik veya non-parametrik testlerle karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde önceki bölümde açıklanan araçlarla ve yöntemlerle elde edilen verilerin her bir alt problemle ilgili olarak yapılan analizlerinin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Okul Değişkenlerine Göre Dağılımları

		n	%
Cinsiyet	kız	328	49,0%
	erkek	341	51,0%
Sınıf	5.sınıf	113	16,9%
	6.sınıf	151	22,6%
	7.sınıf	124	18,5%
	8.sınıf	83	12,4%
	9.sınıf	93	13,9%
	10.sınıf	29	4,3%
	11.sınıf	76	11,4%
Okul düzeyi	Ortaokul	471	70,4%
	Lise	198	29,6%

Tutum ölçeği uygulanan öğrencilerin 328'i (%49,0) kız ve 341'i (%51) erkektir. Sınıf düzeyinde bakıldığında öğrencilerin 113'ü (%16,9) 5. sınıfa, 151'i (%22,6) 6. sınıfa, 124'ü (%18,5) 7. sınıfa, 83'ü (%12,4) 8. sınıfa, 93'ü (%13,9) 9. sınıfa, 29'u (%4,3) 10. sınıfa ve 76'sı (%11,4) 11. sınıfa devam etmektedirler. Öğrencilerin ortaokul ve liseye devam etme oranları ise 471 (%70,4) ortaokul ve 198 (%29,6) lise şeklindedir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Anne ve Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

		n	%
Baba Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı	195	29,1%
	Üniversite ve Üstü	474	70,9%
Anne Öğrenim Düzeyi	Lise ve Altı	277	41,4%
	Üniversite ve Üstü	392	58,6%

Tutum ölçeği uygulanan öğrencilerin baba öğrenim düzeyleri lise ve altı 195 (%29,1), üniversite ve üstü 474 (%70,9) kişi iken; anne öğrenim düzeyleri lise ve altı 277 (%41,4), üniversite ve üstü 392 (%58,6) kişi şeklindedir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Anne ve Baba Mesleklerine Göre Dağılımları

		n	%
Baba meslek	İşçi	15	2,2%
	Çiftçi	5	0,7%
	Esnaf	209	31,2%
	Memur	268	40,1%
	Sanayici	169	25,3%
	Diğer	3	0,4%
Anne meslek	Ev hanımı	325	48,6%
	İşçi	5	0,7%
	Çiftçi	4	0,6%
	Esnaf	43	6,4%
	Memur	292	43,6%
	Diğer	0	0,0%

Tutum ölçeği uygulanan öğrencilerin babalarının mesleki dağılımları işçi 15 (%2,2), çiftçi 5 (%0,7), esnaf 209 (%31,2), memur 268 (%40,1), sanayici 169 (%25,3) ve diğer 3 (%0,4) kişi şeklinde iken annelerinin mesleki dağılımları ev hanımı 325 (%48,6), işçi 5 (%0,7), çiftçi 4 (%0,6), esnaf 43 (%6,4), memur 292 (%43,6) kişi şeklindedir.

4.2. Ölçek puanlarının değişkenlere göre normal dağılım gösterip göstermemesine ilişkin sonuçları

Ölçülen korku ve endişe, ders dışı etkinlik ve motivasyon alt ölçek puanları ile birlikte Almanca öğrenmeye ilişkin tutum puanlarının cinsiyet, sınıf, okul düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler			Kolmogorov-Smirnov		
			İstatistik	Serbestlik derecesi	p
Cinsiyet Değişkeni	Korku ve Endişe	kız	0,159	328	0,000
		erkek	0,143	339	0,000
	Ders dışı Etkinlik	kız	0,165	328	0,000
		erkek	0,193	339	0,000
	Motivasyon	kız	0,088	328	0,000
		erkek	0,089	339	0,000
	Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	kız	0,059	328	0,007
		erkek	0,046	339	0,081
Sınıf	Korku ve Endişe	5.sınıf	0,227	113	0,000
		6.sınıf	0,123	151	0,000
		7.sınıf	0,146	124	0,000
		8.sınıf	0,195	83	0,000
		9.sınıf	0,216	92	0,000
		10.sınıf	0,135	29	0,189
		11.sınıf	0,160	75	0,000
	Ders dışı Etkinlik	5.sınıf	0,170	113	0,000
		6.sınıf	0,181	151	0,000
		7.sınıf	0,210	124	0,000
		8.sınıf	0,173	83	0,000
		9.sınıf	0,157	92	0,000
		10.sınıf	0,272	29	0,000
		11.sınıf	0,150	75	0,000
	Motivasyon	5.sınıf	0,180	113	0,000
		6.sınıf	0,086	151	0,008
		7.sınıf	0,106	124	0,002
		8.sınıf	0,126	83	0,002
		9.sınıf	0,138	92	0,000
		10.sınıf	0,118	29	,200(*)

Tablo 10. (Devamı).

	Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	11.sınıf	0,075	75	,200(*)
		5.sınıf	0,101	113	0,006
		6.sınıf	0,057	151	,200(*)
		7.sınıf	0,067	124	,200(*)
		8.sınıf	0,087	83	0,174
		9.sınıf	0,087	92	0,084
		10.sınıf	0,111	29	,200(*)
		11.sınıf	0,069	75	,200(*)
Okul düzeyi	Korku ve Endişe	Ortaokul	0,145	471	0,000
		Lise	0,187	196	0,000
	Ders dışı Etkinlik	Ortaokul	0,186	471	0,000
		Lise	0,159	196	0,000
	Motivasyon	Ortaokul	0,090	471	0,000
		Lise	0,095	196	0,000
	Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	Ortaokul	0,040	471	0,062
		Lise	0,071	196	0,017
Baba öğrenim durumu	Korku ve Endişe	Lise ve Altı	0,155	194	0,000
		Üniversite ve Üstü	0,151	473	0,000
	Ders dışı Etkinlik	Lise ve Altı	0,177	194	0,000
		Üniversite ve Üstü	0,180	473	0,000
	Motivasyon	Lise ve Altı	0,099	194	0,000
		Üniversite ve Üstü	0,085	473	0,000
	Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	Lise ve Altı	0,048	194	,200(*)
		Üniversite ve Üstü	0,045	473	0,022
Anne öğrenim durumu	Korku ve Endişe	Lise ve Altı	0,149	276	0,000
		Üniversite ve Üstü	0,146	391	0,000
	Ders dışı Etkinlik	Lise ve Altı	0,180	276	0,000
		Üniversite ve Üstü	0,178	391	0,000
	Motivasyon	Lise ve Altı	0,089	276	0,000
		Üniversite ve Üstü	0,089	391	0,000
	Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	Lise ve Altı	0,047	276	,200(*)
		Üniversite ve Üstü	0,046	391	0,048

Sonuçlara göre korku ve endişe, ders dışı etkinlik ve motivasyon alt ölçek puanları ile birlikte Almanca öğrenmeye ilişkin tutum puanlarının cinsiyet, sınıf, okul düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin her alt grubunda normal dağılıma uymamaktadır. Dolayısıyla demografik değişkenlere göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik testler kullanılmıştır.

4.3. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersi tutumlarına yönelik bulgular

Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumları

	Okul düzeyi	N	Ortalama	Std. sapma	Mann Whitney U	p
Motivasyon	Ortaokul	471	3,43	1,05	41.030,500	0,038*
	Lise	194	3,24	1,03		
Ders dışı	Ortaokul	471	1,75	0,84	46.152,500	0,998
Etkinlik	Lise	196	1,68	0,68		
Korku ve	Ortaokul	471	3,87	1,02	44.393,000	0,432
Endişe	Lise	196	3,82	1,00		
Almanca	Ortaokul	471	3,07	0,69	42.926,000	0,220
Öğrenimine	Lise	194	3,43	3,77		
ilişkin Tutum						

*p<0.05

Gaziantep'te özel okullara devam eden ortaokul öğrencilerinin motivasyonları ile liseye devam eden öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Ancak ortaokula giden öğrencilerin ders dışı etkinlik, korku ve endişe alt ölçek puanları ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları ile liseye giden öğrencilerin ders dışı etkinlik, korku ve endişe alt ölçek puanları ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ortaokul öğrencilerinin motivasyon, ders dışı etkinlik ve korku ve endişe ölçek puanları, liseli öğrencilere göre daha yüksek çıkarken; liseye devam eden öğrencilerin Almanca öğrenimine ilişkin tutumları, ortaokula devam eden öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

4.4. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarında cinsiyete yönelik bulgular

Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	Mann Whitney U	p
Motivasyon	kız	328	3,46	1,03	49.920,500	0,030*
	erkek	337	3,28	1,05		
Ders dışı	kız	328	1,71	0,73	53.952,000	0,501
Etkinlik	erkek	339	1,73	0,84		
Korku ve Endişe	kız	328	3,98	0,94	48.395,000	0,003*
	erkek	339	3,73	1,06		
Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	kız	327	3,13	1,73	54.668,500	0,810
	erkek	338	3,21	2,43		

*p<0.05

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin motivasyon ve korku endişe ölçek puanları ile erkek öğrencilerin motivasyon ve korku endişe ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre ders dışı etkinlik alt ölçek puanı ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Kız öğrencilerin motivasyon ve korku endişe ölçek puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin ise ders dışı etkinlik alt ölçek

puanları ve Almanca öğrenimine ilişkin tutumları, kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

4.5. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarında sınıf düzeyine yönelik bulgular

Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13.

Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları

		N	Ortalama	Std. sapma	Kruskall Wallis Testi	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	5.sınıf	113	3,92	1,11	56,970	0,000*	*5 ile 6
							*5 ile 7
	6.sınıf	151	3,26	1,02			*5 ile 8
							*5 ile 9
	7.sınıf	124	3,17	0,95			*5 ile 10
							*5 ile 11
	8.sınıf	83	3,44	0,93			*7 ile 9
Ders dışı Etkinlik	9.sınıf	90	3,52	0,94	18,714	0,005*	* 8 ile 10
							* 8 ile 11
	10.sınıf	29	2,91	1,11			
	11.sınıf	75	3,03	1,03			
Korku ve Endişe	5.sınıf	113	2,01	1,02	33,575	0,000*	*5 ile 7
							*5 ile 8
	6.sınıf	151	1,75	0,83			*5 ile 10
							*5 ile 11
	7.sınıf	124	1,58	0,72			
	8.sınıf	83	1,61	0,64			
	9.sınıf	92	1,79	0,74			
	10.sınıf	29	1,47	0,64			
	11.sınıf	75	1,62	0,59			
	5.sınıf	113	4,14	1,03	33,575	0,000*	*5 ile 6
	6.sınıf	151	3,63	1,10			*5 ile 10
							*6 ile 8

Tablo 13. (Devamı).

	7.sınıf	124	3,82	0,98			
	8.sınıf	83	4,04	0,80			
	9.sınıf	92	4,03	0,95			
	10.sınıf	29	3,30	1,20			
	11.sınıf	75	3,77	0,91			
Almanca	5.sınıf	113	3,33	0,83	41,913	0,000*	*5 ile 6
Öğrenimine	6.sınıf	151	2,97	0,67			*5 ile 7
ilişkin	7.sınıf	124	2,94	0,61			*5 ile 10
Tutum	8.sınıf	83	3,10	0,53			*5 ile 11
	9.sınıf	90	3,16	0,62			*8 ile 10
	10.sınıf	29	2,66	0,64			* 9 ile 10
	11.sınıf	75	4,06	5,98			

*p<0.05

Ölçülen motivasyon, ders dışı etkinlik ve korku endişe ölçek puanları ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklılaşmaktadır ($p<0.05$). 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon alt ölçek puanları ile diğer bütün sınıf puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Yine aynı şekilde 7 ile 9, 8 ile 10 ve 8 ile 11. sınıflar arasında da anlamlı fark bulunmuştur. 5. sınıf öğrencilerinin ders dışı etkinlik alt ölçek puanları ile 7, 8, 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Korku ve endişe alt ölçek puanlarında 5. sınıflar ile 6. ve 10. sınıflar arasında ve de 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Son olarak Almanca öğrenimine ilişkin tutumlarda 5. sınıflar ile 6, 7, 10. ve 11. sınıfların puanları arasında ve ayrıca 8. ve 9. sınıfların puanları ile 10. sınıfların puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.6. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarında babalarının eğitim durumuna yönelik bulgular

Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeylerine göre Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları

	Baba Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Std. sapma	Mann Whitney U	p
Motivasyon	Lise ve Altı	194	3,32	1,08	44.110,500	0,483
	Üniversite ve Üstü	471	3,39	1,03		
Ders dışı Etkinlik	Lise ve Altı	194	1,81	0,88	42.949,500	0,187
	Üniversite ve Üstü	473	1,69	0,75		
Korku ve Endişe	Lise ve Altı	194	3,79	1,07	43.903,000	0,377
	Üniversite ve Üstü	473	3,89	1,00		
Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	Lise ve Altı	195	3,47	3,77	44.269,500	0,490
	Üniversite ve Üstü	470	3,05	0,66		

Babasının öğrenim düzeyi lise ve altı olan öğrencilerin motivasyon, korku endişe ve ders dışı etkinlik ölçek puanları ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları ile babasının öğrenim düzeyi üniversite ve daha üstü olan öğrencilerin motivasyon, korku endişe ve ders dışı etkinlik ölçek puanları ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, Gaziantep'te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeylerine göre Almanca dersine yönelik tutumları ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Babasının öğrenim düzeyi lise ve altı olan öğrencilerinin ders dışı etkinlik alt ölçek puanları ve Almanca öğrenimine ilişkin tutumları daha yüksek bulunurken babasının öğrenim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin motivasyon ve korku endişe alt ölçek puanları daha yüksek bulunmuştur.

4.7. Gaziantep’te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarında annelerinin eğitim durumuna yönelik bulgular

Gaziantep’te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeylerine göre Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları

	Anne Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Std. sapma	Mann Whitney U	p
Motivasyon	Lise ve Altı	276	3,37	1,05	53.618,000	0,979
	Üniversite ve Üstü	389	3,38	1,04		
Ders dışı Etkinlik	Lise ve Altı	276	1,79	0,86	51.372,000	0,283
	Üniversite ve Üstü	391	1,68	0,74		
Korku ve Endişe	Lise ve Altı	276	3,83	1,01	52.307,000	0,497
	Üniversite ve Üstü	391	3,88	1,02		
Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	Lise ve Altı	276	3,24	2,69	51.993,500	0,489
	Üniversite ve Üstü	389	3,13	1,60		

Annesinin öğrenim düzeyi lise ve altı olan öğrencilerin motivasyon, korku endişe ve ders dışı etkinlik ölçek puanları ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları ile annesinin öğrenim düzeyi üniversite ve daha üstü olan öğrencilerin motivasyon, korku endişe ve ders dışı etkinlik ölçek puanları ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Bir başka deyişle, Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeylerine göre Almanca dersine yönelik tutumları ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Annesinin öğrenim düzeyi lise ve altı olan öğrencilerinin ders dışı etkinlik alt ölçek puanları ve Almanca öğrenimine ilişkin tutumları daha yüksek bulunurken annesinin öğrenim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin motivasyon ve korku endişe alt ölçek puanları daha yüksek bulunmuştur.

4.8. Gaziantep’te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarında babalarının mesleklerine yönelik bulgular

Gaziantep’te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 16’de gösterilmiştir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları

		N	Ortalama	Std. sapma	Kruskall Wallis Testi	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	İşçi	15	3,97	1,07	17,521	0,004*	*İşçi ile esnaf *İşçi ile sanayici *Esnaf ile memur
	Çiftçi	5	3,05	1,48			
	Esnaf	208	3,17	1,07			
	Memur	266	3,49	0,98			
	Sanayici	168	3,37	1,05			
	Diğer	3	3,83	1,61			
Ders dışı Etkinlik	İşçi	15	1,92	0,97	3,747	0,586	Yok
	Çiftçi	5	2,50	1,53			
	Esnaf	209	1,70	0,80			
	Memur	267	1,76	0,80			
	Sanayici	168	1,66	0,69			
	Diğer	3	2,17	1,61			
Korku ve Endişe	İşçi	15	4,00	1,08	9,223	0,101	Yok
	Çiftçi	5	3,67	1,25			
	Esnaf	209	3,76	1,08			
	Memur	267	3,95	0,93			
	Sanayici	168	3,81	1,05			
	Diğer	3	5,00	0,00			
Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	İşçi	15	3,38	0,58	12,586	0,058	Yok
	Çiftçi	5	3,02	1,14			
	Esnaf	206	3,18	2,13			
	Memur	267	3,03	0,63			
	Sanayici	169	3,38	3,38			
	Diğer	3	4,33	0,32			

*p<0.05

Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre motivasyon alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. Ancak, Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin

babalarının mesleklerine göre Almanca dersine yönelik tutumları ile ders dışı etkinlik ve korku ve endişe alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Babasının mesleği çiftçi olan öğrencilerin ders dışı etkinlik ölçek puanları yüksek bulunmuştur. Babasının mesleği diğer olan öğrencilerin ise motivasyon ve korku ve endişe alt ölçek puanları ile Almanca öğrenimine ilişkin tutumları daha yüksek bulunmuştur.

4.9. Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarında annelerinin mesleklerine yönelik bulgular

Gaziantep'te Özel Okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumları

		N	Ortalama	Std. sapma	Kruskall Wallis Testi	p
Motivasyon	Ev hanımı	323	3,40	1,06	7,758	0,101
	İşçi	5	3,65	1,49		
	Çiftçi	4	2,94	1,55		
	Esnaf	43	2,92	1,12		
	Memur	290	3,41	0,99		
Ders dışı Etkinlik	Ev hanımı	323	1,77	0,83	5,558	0,235
	İşçi	5	2,35	1,26		
	Çiftçi	4	1,50	0,84		
	Esnaf	43	1,60	0,85		
	Memur	292	1,68	0,72		
Korku ve Endişe	Ev hanımı	323	3,84	1,01	2,956	0,565
	İşçi	5	3,87	1,48		
	Çiftçi	4	3,50	1,75		
	Esnaf	43	3,60	1,18		
	Memur	292	3,92	0,98		
Almanca Öğrenimine ilişkin Tutum	Ev hanımı	324	3,26	2,49	7,421	0,115
	İşçi	5	2,98	0,81		
	Çiftçi	4	3,52	0,20		
	Esnaf	42	3,82	4,52		
	Memur	290	2,99	0,63		

Gaziantep'te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre Almanca dersine yönelik tutumları ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Annesinin mesleği işçi olan öğrencilerin motivasyon ve ders dışı etkinlik ölçek puanları yüksek bulunmuştur. Annesi memur olan öğrencilerin korku ve endişe ölçek puanları yüksektir. Annesi esnaf olan öğrencilerin ise Almanca öğrenimine ilişkin tutumları daha yüksek bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Sanayi kenti Gaziantep şehrinde özel öğretim okullarında ortaokul ve liseye devam eden öğrencilerin Almancayı ders olarak öğrenme tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın amacına yönelik elde edilen sonuçlar ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

5.1.1. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Gaziantep’te özel okullara devam eden ortaokul öğrencilerinin “motivasyon” alt ölçek puanları liseye devam eden öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu durumu, ortaokula devam eden öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenmeye daha istekli oluşlarına bağlayabiliriz. Çünkü ortaokul öğrencileri gerek yaş açısından gerekse de ilgi ve ihtiyaçlar açısından ikinci bir yabancı dil öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları daha yüksektir. Ayrıca ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bilişsel gelişimi göz önüne alınacak olursa görülecektir ki bu yaş grubundaki bireyler ilgi duydukları alanlarda yoğunlaşmaya başlarlar. Bu bağlamda ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi donanımlı bir öğretmen tarafından doğru yöntem ve tekniklerle anlatıldığı takdirde ortaokul seviyesindeki öğrenciler hevesle öğrenmeye devam edeceklerdir.

Diğer taraftan liseye devam eden öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenmeye yönelik tutumlarının ortaokul öğrencilerine göre daha düşük olmasını, bu yaş grubundaki öğrencilerin ergenlik çağına girmiş olmalarına ve artık ilgi ve ihtiyaçlarının belirgin olmasına bağlanabilir. Ayrıca liseye devam eden öğrencilerin meslek seçimine yönelmiş olmaları, yaklaşan üniversiteye geçiş sınavının kendilerinde

oluşturduğu kaygı ve endişe ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik motivasyonu düşürmektedir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki sınav kaygısından ve geleceğe dair endişelerden uzak olmaları dolayısıyla ortaokul öğrencileri Almanca öğrenmeye daha istekli ve heveslidirler.

5.1.2. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan kız öğrencilerinin “motivasyon” ile “korku ve endişe” alt ölçek puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Öncelikle “motivasyon” alt ölçeğine göre kızların erkeklere kıyasla ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine yönelik daha çok motive olmuş olmalarını onların yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha fazla ilgi göstererek yaklaşmalarına bağlayabiliriz. Buna karşın erkek öğrenciler çoğunlukla ilgiden ziyade Almanca dersini zorunlu oldukları için öğrendikleri yorumuna varabiliriz.

Ayrıca kızlar erkeklere göre dil öğrenme sürecinde daha pozitif bakıyor olabilirler. Çünkü onlara göre ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenmek aynı zamanda farklı bir kültüre yolculuk anlamı taşıyor olabilir.

Oxford ve Nykos da bu konuda yaptığı araştırmalarda, kızların anadil konusunda olduğu gibi yabancı dil öğrenme konusunda da erkeklerden daha etkin bir kullanım sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda sosyal ilişkilerde dilsel becerileri kullanma ve normlara uyma konusunda ve yabancı dil stratejilerinin kullanımında da erkeklerden daha yetkin olduklarını tespit etmişlerdir (1989, s. 197-216).

Ayrıca ülkemize baktığımızda yabancı dil öğretmenlerinin genelde kadın olması kız öğrenciler için bir rol model oluşturuyor olabilir. Bütün bu anlatılanlar kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek motivasyon seviyesine sahip olmalarını sağlıyor.

Diğer yandan kız öğrencilerinin motivasyonlarının yüksek olmasının yanı sıra “korku ve endişe” alt ölçek puanları da erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu noktada kız öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olmakla beraber Almanca dersine yönelik kaygı ve endişelerinin de yüksek olması onların erkeklere göre daha duygusal bir yapıya sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Fakat yabancı dil alanında

günümüze kadar yapılmış çalışmalar ve araştırmalar bazı durumlarda kızların kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, bazı durumlarda da erkeklerin kaygı düzeylerinin fazla olduğunu göstermektedir. Buradan anlaşıldığı üzere cinsiyete göre kaygı düzeyinin düşük ya da yüksek olması durumunu kesin bir nedene bağlamak mümkün değildir.

5.1.3. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan 5. sınıf öğrencilerinin motivasyonları araştırmaya katılan diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin hepsinden yüksek çıkmıştır.

Ortaokulda 5. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının yüksek çıkması araştırma öncesinde de beklenen bir durumdu. Genel olarak yeni bir derse başlangıç motivasyonunun yüksek olduğu eğitim camiasında bilinen bir gerçektir. Bu nedenle 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine ilk kez başlıyor olmaları onların derse yönelik motivasyon, ilgi ve isteklerinin yüksek olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda karşılaşıyor oldukları yeni bir yabancı dil öğretmeniyle iletişime girmiş olmaları onları heyecanlandırıyor ve motivasyonlarını yükseltiyor olabilir.

Sınıf düzeyini göre “motivasyon” alt ölçek puanlarını irdelemeye devam edecek olursak 7. sınıf öğrencilerinin motivasyonları 9. sınıf öğrencilerine göre düşük çıkmıştır. Bu durumun mutlaka değişik nedenleri vardır. Öncelikle ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde kullanılan materyaller ilgi çekici olmaktan uzak olabilir ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını düşürüyor olabilir.

Ayrıca Almanca dersi müfredatının sürekli kendini tekrar ediyor nitelikte olması öğrencilerin sıkılmasına ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden oluyor olabilir.

9. sınıf öğrencileri ilk kez liseye başlamaktadırlar. Lise başlangıç sınıflarında özel okullardan gelen yani daha önce Almanca dersi almış olan öğrenciler olmakla beraber devlet okullarından özel okula ilk defa gelmiş, dolayısıyla Almanca dersini ilk defa öğreniyor olmaları yukarıda 5. sınıf için yapılan yeni bir derse başlangıç motivasyonu yorumları 9. sınıflar için de geçerlidir.

Bunun yanı sıra bazı ailelerde ikinci yabancı dil olarak Almancaya verilen önemin az olması öğrencilerde hedef dili öğrenmeye yönelik amaç oluşturmalarının önüne geçiyor olabilir.

8. sınıf öğrencilerinin “motivasyon” alt ölçek puanları incelendiğinde bu düzeydeki öğrencilerin motivasyonlarının 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre yüksek çıktığı görülmüştür. Burada düşünülenin aksine 8. sınıflarda uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavının bu düzeydeki öğrencilerin Almancayı öğrenme motivasyonları üzerinde olumsuz bir etki bırakmadığı söylenebilir.

Almanca dersi öğretmenin dersi sunarken kullandığı araç ve gereçlerin çeşitliliği, doğru yöntem ve teknikler öğrencilerin Almancayı öğrenmeye karşı olumlu tutum içerisinde olmalarını sağlıyor olabilir. Lisede öğrencilerin motivasyonlarının azalmasını onların değişen ilgi ve ihtiyaçlarına bağlayabiliriz. Bu düzeydeki öğrencileri daha çok seçeceği mesleğe yönelik amaçlar belirlemiş olabilirler. Bu da onların ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine yönelik isteklerini azaltıyor olabilir.

“Ders dışı etkinlik” alt ölçek puanlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin puanları 7, 8, 10. ve 11. sınıflara göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca 5. sınıftan sonra en yüksek puan 9. sınıflarda gözlemlenmiştir. Burada 5. sınıfın ortaokula başlangıç, 9. sınıfın ise liseye başlangıç olmasından ötürü öğrenciler yeni başlayacakları derse karşı daha heyecanlı olabilirler. “Ders dışı etkinlik” olarak Almanca dersi, zorunlu dersler dışında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, öğretmenlerin rehberliğinde planlı, programlı ve düzenli bir şekilde sunulduğunda ortaokul ve lise başlangıç düzeyindeki öğrenciler için katılımı yüksek olabilmektedir. Yani öğrenciler dersin dışında kendileri bireysel olarak veya öğretmenin kontrolünde Almanca film izleme, Almanca müzik dinleme, Almanca gazete veya dergi okuma, Almanca konuşan insanlarla bir araya gelme gibi birçok etkinlikte yer alabilirler. Ders dışı etkinlikler vasıtasıyla öğrenciler Almanca öğrenmeye karşı daha pozitif duygulara sahip olmaktadır.

“Korku ve endişe” boyutunda ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. “Korku ve endişe” alt ölçek puanlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin puanları diğer sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. 5. sınıf ile 6. ve 10. sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmektedir. “Motivasyon” ve “ders dışı etkinlik” alt boyutlarında yüksek puanlara sahip olan 5. sınıf öğrencilerinin Almanca dersine yönelik korku ve endişe düzeylerinin de yüksek olması farklı nedenlere bağlanabilir. Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çoğunun farklı bir dilde iletişim kurma korkusu onların hedef dile yönelik kaygı düzeyini artırıyor olabilir. Bununla birlikte öğretmen tarafından olumsuz ve yetersiz değerlendirilme korkusu bu

sınıf düzeyindeki öğrenciler için büyük önem taşıyor olabilir. Aynı zamanda hedef dili öğrenme isteğiyle beraber başarılı olamama korkusu öğrenciler için korku ve endişe yaratıyor olabilir. Motivasyonların da yüksek çıkma sebebi duyulan kaygı ve endişelerden kaynaklanıyor olabilir.

6. ve 8. sınıf öğrencileri kendi aralarında kıyaslandığında 8. sınıfların “korku ve endişe” alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bilindiği üzere ülkemizde temel öğretimden ortaöğretime geçmek için 8. sınıf öğrencileri merkezi sınavlara girmektedirler. Dolayısıyla bu merkezi sınav kaygısı öğrencilerde dil öğrenme kaygısının bir nedeni olabilir. Merkezi sınavda Almanca sorularının yer almıyor olması da öğrencileri Almanca dersinin gerekli olmadığı düşüncesine sevk ediyor ve dolayısıyla öğrencilerde endişe yaratıyor olabilir. 8. sınıf öğrencilerinin merkezi sınavlara hazırlanırken yaşadıkları tedirginlik, sınav sonunda başarısız olma korkusu, gelecek kaygısı, sınav sonrası okul ve ailede kabul görememe korkusu gibi etmenler bu düzeydeki öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine yönelik kaygılarını artırıyor olabilir. 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler ise Almanca dersine ve öğretmenine alışmış olup, ders içi etkinliklere aktif bir şekilde katılabilmekte ve öğretmenle iletişim kurmakta daha rahat davranabilmektedirler. Dolayısıyla hedef dili öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri daha düşük olabilmektedir.

“Almanca öğrenimine ilişkin tutumlar” incelendiğinde 5. sınıfların alt ölçek puanlarının 6, 7, 10. ve 11. sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hatırlanacak olursa 5. sınıfların Almanca dersine yönelik motivasyonları diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştı. Dolayısıyla ilk kez Almanca öğrenmeye başlamak, yeni bir öğretmenle iletişim kurmanın heyecanı gibi etmenler onların Almanca dersine yönelik tutumlarını artırıyor olabilir.

Son olarak “Almanca dersine yönelik tutumlar” incelendiğinde 10. sınıf öğrencilerinin alt ölçek puanları ile 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin alt ölçek puanları arasında da anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. 10. sınıf öğrencilerinin “Almanca dersine yönelik tutum” düzeyleri daha düşüktür. Bu durum 10. sınıflarda daha da belirginleşen gelecek kaygısının yabancı dil öğrenmesinin önüne geçmesiyle açıklanabilir. Bu öğrenciler artık meslek seçimine yoğunlaşmakta, yaklaşan üniversiteye geçiş sınavı için sınav ağırlıklı çalışmaları arttırmaktadırlar. Diğer taraftan okulun ve ailenin kendilerinden beklentileri, akran ilişkileri, gelecek kurma ve başarısız olma korkusu bu düzeydeki öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum düzeylerini düşürebilen etmenler olarak görülebilir.

5.1.4. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Anne-Babanın Eğitim Durumuna Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin anne-babanın eğitim durumuna ve öğrenim düzeyine göre alt ölçeklerde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Anlamlı bir fark çıkmamakla beraber üniversite ve üstü öğrenim düzeyine sahip anne-babaların çocuklarında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine yönelik “motivasyon” ve “korku ve endişe” puanları daha yüksek çıkmıştır. Türkiye’de gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında kültür düzeyi yüksek olan yani eğitilmiş ailelerin toluma etkisi pek görülmemektedir. Bu da gösteriyor ki eğitim düzeyi yüksek ailelerin çalışmamızda da ortaya çıktığı gibi çocukların eğitimi üzerinde anlamlı bir katkısı görülmemektedir.

5.1.5. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Babanın Mesleğine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin babalarının mesleğine göre motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark çıkmıştır.

“Motivasyon” alt ölçeğinde babaları işçi olan öğrencilerin puanları babaları esnaf ve sanayici olan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Babası işçi olan çocuklar hayat mücadelesiyle daha erken yaşlarda tanışmaktadırlar. Ayrıca işçi çocuklarında gelecek kaygısı, başarılı olma isteği, babalarının yaşadığı zorlukları kendilerinin yaşamak istememesi gibi etmenler işçi ailelerinde büyüyen öğrencilerde yabancı dile karşı motivasyon düzeyini artırıyor olabilir.

Babası işçi olan çocuklar yabancı dil öğrenerek iletişim kurma yetilerini geliştirmekte, mesleki olarak kendilerini yetiştirmekte ve böylelikle geleceğe dair başarılı olma şanslarının yükseleceğine inanıyor olabilmektedirler. Araştırma öncesinde babası esnaf ve sanayici olan çocukların motivasyonlarının yüksek çıkacağına dair bir beklenti vardı. Çalışma uygulandıktan sonra elde edilen sonuçlar doğrultusunda denilebilir ki babası esnaf ya da sanayici olan çocukların Almanca dersine yönelik motivasyonları ailedeki refah seviyesinin yüksek olmasının aksine düşüktür. Sanayici çocuklarında ekonomik durumun yüksek olması nedeniyle istenilenlere kolay ulaşma, hayat mücadelesinden uzak olma gibi nedenler onların başarılı olma isteğine yönelik motivasyonlarını düşürüyor olabilir. Almancaya gereksinim duymaları halinde dili

öğrenmek yerine tercümanlardan yararlanmak gibi kolay yolların olduğunu düşünüyor olabilirler.

Son olarak babası esnaf ve memur olan çocuklara bakıldığında babası memur olan çocukların Almancayı öğrenme motivasyonları daha yüksek çıkmıştır. Bu durumu babası memur olan çocukların bilgi, kültür ve iletişim konularında kendilerini daha çok geliştirmek istemelerine bağlayabiliriz. Bunun yanı sıra ülkemizdeki hayat koşullarını göz önüne alarak babası memur olan çocukların gelecek kaygısının yüksek olması, başarılı olmak istemeleri ve mesleki olarak donanımlı olmanın yabancı dil bilmekten geçtiğine inanmaları onların ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine yönelik motivasyonlarını arttırıyor olabilir.

5.1.6. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Annenin Mesleğine Göre Almanca Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Gaziantep’te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin annenin mesleğine göre alt ölçeklerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte annesi işçi olan öğrencilerin “motivasyon” ve “ders dışı etkinlik” puanları yüksek çıkmıştır. Hatırlanacağı üzere babası işçi olan çocuklarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştı. Burada altı çizilmek gerekirse ister babası ister annesi işçi olsun, bu çocuklardaki mücadele ruhu ve gelecekte başarılı olma isteği onların motivasyon düzeylerini yükseltebilmektedir. Aynı şekilde annesi memur olan öğrencilerin “korku ve endişe” alt ölçek puanlarının yüksek olmasını yukarıdaki nedenlere bağlayabiliriz. Son olarak annesi esnaf olan öğrencilerin “Almanca öğrenimine ilişkin tutumları” yüksek çıkmıştır.

Sonuç olarak araştırmadaki bulgular doğrultusunda öğrencilerin ikinci yabancı dil Almancayı öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenler sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleği olarak belirlenmiş ve farklı alt ölçek boyutlarıyla ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

Öğrencilerin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları içsel ve dışsal motivasyonları ile doğru orantılı olarak arttığı veya azaldığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra nitelikli, etkili ve donanımlı bir öğretici tarafından doğru yöntem ve teknikler

kullanılarak, gerekli görsel ve işitsel materyallerle desteklenen bir Almanca öğretimine yönelik öğrenci tutumu da elbette yüksek olacaktır.

5.1.7. Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Çalışmamızın yapıldığı Gaziantep’teki her üç okulda çalışan Almanca öğretmenleriyle hem birebir görüşmeler yapılarak hem de görüşme formu uygulanarak onların ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca dersi ve öğrencileri hakkındaki yorumlarına da yer verilmiştir. Öğretmenler özellikle ders saatinin az olması nedeniyle konu tekrarlarının öğrencilerin sıkılmasına neden olduğunu, ortaokul ve lise sonlarındaki ulusal sınavların öğrencilerin Almanca öğrenme motivasyonlarını düşürdüğünü ortak görüş olarak belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler ders kitaplarının içerik olarak yeterince zengin olmadıklarını ve interaktif olarak desteklenmediklerini bir eksiklik olarak görmekte-dirler. Bakanlık tarafından dağıtılan Deutschstube adlı Almanca ders kitabının içerik olarak yeterince etkin olmaması ve CD’sinin henüz öğrencilere ulaştırılamaması da birçok probleme neden olmaktadır. Öğrencilerin Almanca dersine karşı ilgilerinin bireysel farklılıklardan dolayı değiştiğini ancak genel olarak Almanca dersinin verilmeye başlandığı ilk yıllarda yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ders motivasyonlarının artırılması için ders kitaplarının daha nitelikli olması, internet ortamından ve yeni teknolojik araçlardan faydalanılması gerekliliğiyle beraber özellikle uluslar arası projelerin (kardeş okul, Erasmus+, yaz okulu vb.) okullarda yaygınlaşmasıyla öğrencilerin ilgilerinin daha da artacağına inanmaktadırlar.

5.2. Öneriler

1. Araştırmada öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı ortaokul ve lise müfredatı kapsamında öğrendiği görülmüştür. Bulgulara göre öğrenciler Almancayı öğrenmeye okuldan okula değişmekle beraber genel olarak 5. sınıfta başlamaktadırlar. Seçmeli ders olarak Almanca dersi müfredatının uygulanmasında oluşabilecek aksaklıklar da dikkate alınacak olursa, Avrupa yolundaki ülkemiz için bu durumun iyileştirilmesi gerekmektedir. Özellikle

Almanca dersinin daha küçük yaşlarda verilmeye başlanması ve ders saatinin artırılması uygun olacaktır. Ayrıca ders kitaplarının içerik olarak zenginleştirilmesi ve interaktif uygulamalardan yararlanılmalıdır.

2. Araştırma bulgularında öğrencilerin Almancayı öğrenme motivasyonları ile Almanca dersine yönelik tutumları arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Öğrenme motivasyonu yükseldikçe öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumları da beraberinde artmaktadır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını belirleyen içsel ve dışsal motivasyon kaynakları detaylı bir şekilde irdelenmeli ve öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan aktiviteler, ders içi etkinlikler, görsel ve işitsel materyaller motivasyon unsuru göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
3. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilmesinde öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin Almanca dersindeki öğrenme durumlarını belirlemeli ve bütün öğrencilere hitap edecek ortak bir öğrenme programı ile Almanca dersine yön vermelidirler. Ayrıca öğretmenler alternatif dil öğretme yöntemlerinden faydalanarak öğrencilerin Almanca dersine etkin katılımlarını sağlayabilir ve böylelikle öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirebilir.
4. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilebilmesi için, Almanca öğrenme amaçlarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Dersten geçmek, not ortalamalarını yükseltmek, sınavlarda başarılı olmak gibi amaçlara hizmet eden Almanca derslerinde öğrencinin derse yönelik tutumu düşmektedir. Bunun aksine farklı türden aktivitelere yer veren (seminer, panel, film, tiyatro vb.) ders planları öğrencide Almanca öğrenme isteğini arttıracaktır. Bunun yanı sıra okullarda öğrencilerin özgürce ve uygulayarak çalışma yapabilecekleri dil laboratuvarları ve video odaları oluşturmak, çeşitli kitap, gazete ve dergilere ulaşabilecekleri bir okuma odası düzenlemek öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır.
5. Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenmenin önemini fark etmelerini sağlamak için Avrupa Birliği tarafından desteklenen projelerde yer almaları sağlanmalıdır. Ayrıca gerek Türkiye’de gerekse Almanya’da çeşitli kurumlar tarafından desteklen kardeş

okul projeleri de son derece faydalı olacaktır. Öğrencilerin bu projeleri anadili Almanca olan kişilerle yapması sağlanmalı, özellikle değişim programlarıyla Türkiye'ye gelen kişilerle iletişim kurmalarına olanak verilmelidir. Böylece öğrenciler öğrendikleri dilin kültürüne karşı olumlu tutum geliştirebilir ve kendi kültürleri ile karşılaştırma yapabilirler.

6. Özel okullarda ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi “Ortak Avrupa Dil Çerçeve Planı” esas alınarak daha yoğun bir şekilde uygulanmalıdır. Tabii ki bunun daha etkili uygulanabilmesi için ikinci yabancı dil derslerine ayrılan süre arttırılmalıdır. Çünkü şu anda uygulanan haftada iki ders saati birçok etkinliği yapmada yetersiz kalmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 31, 312-329
- Açıkgöz Ün, K. (2003). Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Aksan, D. (1978). Anabilimi ve Türk Anlambilimi (Ana Çizgileriyle), Ankara: A.Ü.D.T.C.F. Yayınları, 2. Basım
- Aksan, D. (1987). Her Yönüyle Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara, C.1, TDK Yay.
- Arak, H. (2006). İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:21
- Asher, J. J. (2010). A New Note About TPR, (1-4), California: Los Alamitos.
- Aslanargun, E. ve Süngü, H. (2006). Yabancı Dil Öğretimi ve Etik, Milli Eğitim Dergisi, 70, 126-142
- Avcı, M. (2013). Yoksulluğun Dili ya da Alt Sosyal Sınıf Çocuklarının Dil Kodlarının Eğitim Sürecine Etkileri, International Journal of Human Sciences, Volume:10, Issue:1, 1050-1077
- Baylon, C. ve Fabre, P. (1975). Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d’application et leurs corrigés, Editions Fernand Nathan, Paris.
- Berberoğlu, D. (2001). Assesment of Affective Characteristics of Students and their Relations to Achievement in English: A Case Study, Master Degree, Middle East Technical University, Ankara.
- Bozavlı, E. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Bir Okul Modeli. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 1
- Brown, H. D. (2000). Personality Factors. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Pearson Education Company.
- Chastain, K. (1988). Developing Second Language Skills: Theory to Practice (rev.ed.). San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.
- Curran, A. C. (1976). Counseling-learning in second language. Counseling-Learning Publications.
- Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). Kariyer Yönetimi: Tanımlar, Kavramlar ve İlkeler. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Çelik, V. (2003). Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayınevi.

- Darancık, Y. (2008). İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlere Uygulanması. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı Dil Geliştirme Yöntemi ile Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı 2
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Der Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2010). Yabancı Dil Öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, C. (2012). Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Duman, T. (1991). “Türkiye’de Ortaöğretimde Öğretmen Yetiştirme (Tarihsel Gelişimi), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No:2322, Ankara.
- Ekin, N. (1997). Küresel bilgi çağında eğitim-verimlilik istihdam. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları, 43.
- Ergün, M. (1994), Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara.
- Goethe Institut. Almanca Yollarda. (t.y.)
http://www.goethe.de/ins/tr/tr/ist/ver/acv.cfm?fuseaction=events.detail&event_id=6517989 Erişim tarihi: 20.12.2014
- Goethe Institut. (t.y.) Okullar: Geleceğin Ortakları (PASCH).
<http://www.goethe.de/ins/tr/tr/lp/lhr/pas.html> Erişim tarihi: 14.03.2015
- Hanbay, O. (2007). Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Bilişsel Öğrenilmesine Etkisi. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İlgar, L. (2000). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, Beta Yayınları, İstanbul. <http://www.ingilish.com/db1.htm> (Erişim 8.10.2006)
- İşcan, A. (2011). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Suggestopedia’nın (Telkin Yöntemi) Kullanımı”, Turkish Studies, Vol.6/1 Winter, p.1281-1286.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). İnsan ve İnsanlar, Evrim basım Yayın, s.84-100, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2005). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kaptan, S. (1995). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, 10. Baskı, Ankara: Rehber Yayınevi.
- Kemerlioğlu, E. (1996). Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik, İzmir: Saray Kitabevleri.

- Kitao, K. (2008). "Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States", <http://www.cis.doshisha.ac.jp/kkitao/publish/teach.htm> (25 Kasım 2008).
- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel Üretim ve Yeniden Üretim Sürecinde Eğitim, Dil ve Dil Biçimsel Farklılıklar Üzerine, ODTÜ Gelişme Dergisi, 28 (3-4), 361-382.
- Küçükahmet, L. (1993). "Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)". Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, Ankara.
- Lewandowski, T. (1994). Linguistisches Wörterbuch 3, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Lutjeharms, M. (1998). "Tertiärsprache und Sprachbewusstheit", Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Klett International.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of foreign language anxiety, a review of literature. Language Learning.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 50, 370-396.
- MEB, (2002). Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı 9, 10, 11. Sınıflar) Yabancı Dil Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2009). Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html Erişim tarihi: 10.01.2015
- MEB, (2015). İngilizce Öğretim Programını Değiştiriyor. <http://www.memurlar.net/haber/501162/> Erişim tarihi: 13.02.2015
- MEB, (2011). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kademesi, Almanca Programı <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Erişim tarihi: 10.11.2014
- MEB, (2011). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programları <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Erişim tarihi: 15.11.2014
- MEB, (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı.
- MEB, (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf Erişim tarihi: 25.11.2014
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 p. 297-318.

- Michael A.H. ve Graham, M.V. (2007). Social Psychology, Ütopya Yayınevi, Ankara, s.174.
- Mönch, I. (1995). Kognitive Lernprozesse und Lehrstrategien, Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb, Publikationen Türkischen Deutschlehrervereins, Lebib Yalkın Yayınları ve Basım İşleri A.Ş. İstanbul.
- Neuner, G. ve Hufeisen, B. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenslernen-Deutsch nach Englisch <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> Erişim tarihi: 22.10. 2014
- Neuner, G. ve Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Langenscheidt Verlag, Berlin und München.
- Oxford, R. ve Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. Modern Language Journal, 73, 3, p.197-216.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). “Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework”, The Modern Language Journal, Vol. 78, No. 1, p.12-28
- Robert Bosch Stiftung. (t.y.). Willkommen Türkei! Hoş geldin Almanya!. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/25570.asp>. Erişim tarihi: 20.04.2014
- Sencer, M. (1989). Toplumbilimlerinde yöntem. Beta Basım. İstanbul.
- Smith, M.B. (1968). Attitude Change. International encyclopedia of the Social Sciences. Crowell Collier and Mac millan.
- Solmecke, G. (1993). “Texte hören, lesen und verstehen”. Langenscheidt KG, Berlin-München.
- Sözer, E. (1991). “Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği.” Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:19, Eskişehir.
- Storch, G. (1999). Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Tarcan, A. (2004). Yabancı Dil Öğretim Teknikleri. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayınları, s.148,
- Tezcan, M. (2000). Dış Göç ve Eğitim, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993), Cultural Awareness, Oxford University Press, Oxford, s.7-12.

- Ulusal Ajans. (t.y.). Erasmus+ Okul Eğitimi Programı.
<http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/okul-e%C4%9Fitimi-program%C4%B1> Erişim tarihi: 10.01.2015
- Ulusoy, A. ve Diđerleri, (2002). Gelişim ve Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara: s.272
- Vardar, B. (1980). Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, TDK yayınları, Ankara, Berlin und München: Langenscheidt Verlag.
- Vardar, B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul.

EKLER

EK 1

ALMANCA TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu anket okulumuzdaki öğrencilerin Almancaya yönelik duygu ve düşüncelerini anlamak için araştırma amacıyla hazırlanmıştır. Bu ankete vereceğiniz cevapların doğru ve samimi olması elde edilen bilgilerin araştırmaya verimli bir şekilde yansımaları sağlayacaktır. Bu nedenle her soruyu dikkatle okuyarak size en uygun gelen yalnız bir seçeneği işaretleyiniz. Her soruyu boş bırakmadan cevaplayınız. Ankete verdiğiniz bilgiler araştırmacı tarafından kesinlikle gizli tutulacaktır.					
Adınız ve Soyadınızın baş harfleri:					
Yardımlarınız için teşekkür ederim			Erdal KAÇAR / Yüksek Lisans Öğrencisi		
Aşağıda İngilizce konularına yönelik bir dizi cümle vardır. Bunların her birini okuyarak size en uygun gelen seçeneğe X işareti koyunuz.					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Almanca öğrenmek zevklidir.					
2. Almanca dersi sıkıcıdır.					
3. Almanca derslerinde kendimi rahat hissederim.					
4. Boş zamanlarımda Almanca kitaplar okurum.					
5. Almanca dersinde başarılı olacağım konusunda kuşkularım var.					
6. Almanca çalışmak için istekli değilim.					
7. Almancadan nefret ediyorum.					
8. Almanca ile ilgili yeni şeyler öğrenmek istiyorum.					

9. Almanca derslerine korku ve endişe içinde giriyorum.					
10. Almanca dersindeki etkinliklere istekli bir şekilde katılıyorum.					
11. Almanca konuşmayı <u>sevmem.</u>					
12. Almancamı ilerletmek için daha çok zaman harcamak istiyorum					
13. Almanca bilmek gelecekte bana yarar sağlayacaktır.					
14. Almanca yazı yazmaktan hoşlanıyorum.					
15. Almanca ile ilgili yeni yayınları takip ediyorum.					
16. Almanca ile ilgili her tür etkinlik hoşuma gider.					
17. Televizyonda Almanca yayın yapan kanalları izlerim.					
18. Almanca bilgimi geliştirmek ve bu konuda daha çok çalışmak istiyorum.					

19. Almanca çalışırken rahat ve sakinimdir.					
20. Almanca dersleri ilginç değildir.					
21. Daha az Almanca dersi almak istiyorum.					
22. Almanca korkulu Rüyamdır.					
23. Almanca iyi bir şekilde öğrenmek için elimden geleni yapıyorum.					
24. Almanca dersinde verilen ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.					
25. Ders kitapları dışında başka Almanca kaynaklar okurum.					
26. Almanca çalışmayı sevmiyorum.					
27. Almanca bilmeseler de insanların hayatta başarılı olacağına inanıyorum.					
28. Almancayı anlamaya çalışmak beni endişelendiriyor .					
29. Almanca gündelik yaşam için önemlidir.					
30. Almanca genel kültürün gelişmesinde önemlidir.					

EK 2**KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ (FORMU)**

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Araştırma Projesi kapsamında yapılmaktadır. Aşağıda bulunan maddeler, sizlerden gelecek veriler ışığında “Sanayi Kenti Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Alman Dilini Öğrenme Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre Analizi” konusundaki bulgulara yardımcı olacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Erdal Kaçar

1. Cinsiyetiniz nedir?

a. () Kız

b. () Erkek

2. Kaçınıcı sınıfa devam etmektesiniz?

a. () 5. Sınıf

b. () 6. Sınıf

c. () 7. Sınıf

d. () 8. Sınıf

e. () 9. Sınıf

f. () 10. Sınıf

g. () 11. Sınıf

h. () 12.

Sınıf

3. Babanızın öğrenim düzeyi nedir?

a. () Okur- yazar değil

b. () Okur-yazar veya ilkokul mezunu

c. () Ortaokul mezunu

d. () Lise veya dengi okul mezunu

e. () Üniversite veya yüksek okul mezunu

4. Annenizin öğrenim düzeyi nedir?

a. () Okur- yazar değil

b. () Okur-yazar veya ilkokul mezunu

c. () Ortaokul mezunu

d. () Lise veya dengi okul mezunu

e. () Üniversite veya yüksek okul mezunu

5. Babanızın mesleği nedir?

- a. () İşçi b. () Çiftçi c. () Esnaf d. () Memur e. () Sanayici f. () Diğer

6. Annenizin mesleği nedir?

- a. () Ev Hanımı b. () İşçi c. () Çiftçi d. () Esnaf e. () Memur f. () Diğer

EK 3**BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU**

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Araştırma Projesi kapsamında yapılmaktadır. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar, “Sanayi Kenti Gaziantep’te Özel Okullara Devam Etmekte Olan Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Alman Dilini Öğrenme Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre Analizi” adlı Yüksek Lisans Tezi’nde kullanılacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi
Erdal Kaçar

İsim:

Mesleki deneyim:

1. Okulunuz öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almancayı öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğunu düşünüyor musunuz? (Nedenleriyle açıklayınız)
2. Okulunuz öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almancayı öğrenme motivasyonlarının artırılması için neler yapılmasını istersiniz?
3. Okulunuzda uygulanan/uygulanmış olan uluslar arası proje (Kardeş okul, Comenius vb.) var mıdır? Eğer var ise bu projelerin avantajları ve dezavantajları nelerdir? (Nedenleriyle açıklayınız).

EK 4

TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANMA İZNİ

Erdal kaçar <erdalkacar@gmail.com>

15 Oca



Alıcı: giray

Çok değerli Giray Hocam,

Ben, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım.

"Sanayi kenti Gaziantep'te özel okullara devam etmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin Alman dilini öğrenme tutumlarının farklı değişkenlere göre analizi" adlı Yüksek Lisans Tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz yabancı dil tutum ölçeğini ben de Alman dili için uygulamak istiyorum.

Araştırmaları sonucunda çalışmamda uygulayabileceğim en uygun tutum ölçeğinin bu olduğuna karar verdim.

Eğer uygun görürseniz bu tutum ölçeğini kullanabilir miyim?

İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla

...

Giray Berberoglu <berberoglu.giray@gmail.com>

16 Oca



Alıcı: bana

Merhaba,
ilgili ölçek oldukça eski. Ben uzun zamandır kritik gözle bakmadım bu ölçekteki sorulara. Araştırmanız için tabi ki kullanabilirsiniz.
İzin istediğiniz için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Giray.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Erdal KAÇAR
Doğum Tarihi : 24/04/1980
Doğum Yeri : Elbistan/Kahramanmaraş
Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Adana
e-mail : erdalkacar@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

Eğitim Basamağı	Yılı	Kurum
Yüksek Lisans	2012-2015	Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
Lisans	2000-2005	Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
	2004-2005	Ruprechts Karl's Universität
Lise	1994-1998	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

MESLEKİ DENEYİM

Eylül 2014 -	Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi
2008-2014	Özel Seçkin Koleji Almanca Öğretmeni