

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA DERSİNE İLİŞKİN TUTUM
VE GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şule ERDEM

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Elâzığ, 2020

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz danışmanlığında hazırlamış olduğum “Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Şule ERDEM

15/06/2020



ÖN SÖZ

Tez çalışmamın her aşamasında tecrübesinden yararlandığım, desteğini esirgemeyen ve yoluma ışık tutan değerli danışman hocam, sayın Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde kıymetli bilgileriyle tezime katkı sunan ve bana yeni ufuklar kazandıran kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Ülkü KAN'a, tezimde kullandığım ölçeğin geliştirme aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'a, daima yanımda olan sevgili ekip arkadaşlarım Sibel ASLAN ve Esra YEL'e teşekkür ediyorum.

Çalışma sürecinde desteğiyle yanımda olan sevgili eşim Bayram Veli ERDEM'e ve en kıymetli varlıklarım olan oğullarım Süleyman Şah ve Ertuğrul Gazi'ye teşekkür ederim. Bu günleri görmesini çok istediğim anneme...

Şule ERDEM

Elâzığ, 2020

ÖZET

Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri

Şule ERDEM

Yüksek Lisans Tezi

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Bilimleri ve Öğretim Bilim Dalı

Elâzığ, 2020, Sayfa: XVIII + 177

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutları olduğundan, amaçlar nicel ve nitel olmak üzere iki çerçevede sunulmuştur. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt amaçları şöyledir: Lise öğrencilerinin zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca dersini sevmeye ilişkin tutumlarını belirlemek, Almanca öğrenmede özgüvenlerine ilişkin tutumlarını belirlemek, Almancayı öğrenmeye ihtiyaç duymaya ilişkin tutumlarını belirlemek ve Almancayı öğrenme azimlerine ilişkin tutumlarını belirlemek. Bu alt boyutlara ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt amaçları şöyledir: Lise öğrencilerinin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin görüşleri belirlemek, Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerine ve etkililiklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek, öğrencilerin Almanca öğreniminde karşılaştıkları zorluklara ilişkin düşüncelerini belirlemek ve öğrencilerin daha etkili Almanca öğretimine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Elâzığ ili merkez ilçesinde bulunan beş farklı eğitim bölgesinden (Hazar, Bahçelievler, Harput, Fırat ve Karşıyaka) birer Anadolu Lisesi oluşturmuştur. Bunun dışında gerek Liselere Giriş Sınavı (LGS) sonucu puana dayalı öğrenci alım şekli gerekse okul türleri açısından farklı statüleri nedeniyle il merkezinde bulunan; Kaya Karakaya Fen Lisesi, Cemil Meriç Fen Lisesi ile Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesi de araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya toplam sekiz liseden 4227 öğrenci katılmıştır. Bunlar kademelere göre; 1338'i 9. Sınıf öğrencisi, 1005'i 10. Sınıf öğrencisi, 992'si 11. Sınıf öğrencisi ve 892'si ise 12. Sınıf öğrencisidir. Araştırmanın nitel boyutu için okulların her bir sınıf düzeyinden birer öğrenci olmak üzere her bir okuldan dört öğrenci belirlenmiştir. Böylece görüşmeler toplam 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Bunun için kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutuna gönüllülük esasına göre dahil olmak isteyen 32 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada “Almanca Dersine İlişkin Görüşme Formu” ve araştırmacı tarafından araştırma sürecinde geliştirilen, “Almanca Dersi Tutum Ölçeği” (ADTÖ) kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutuna bakıldığında öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre sevme alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin bir başka alt boyut olan özgüvene ilişkin tutumlarında cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken, sınıf düzeyi değişkenine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenine göre ölçeğin tümüne ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çalışmanın nitel boyutu bölümünde lise öğrencilerinin zorunlu Almanca dersine ilişkin çeşitli görüşleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun Almanca dersinde kullanılan yöntem ve teknikleri yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Gerek ders saati azlığı gerekse sınıflarda öğrenci sayısının çok olması istenilen sıklıkta ders içi etkinlikler yapmayı engellemekte ve öğrencilerin dili öğrenmelerinde olumsuz etkiye bulunmaktadır. Bu olumsuzluklar derste öğretmenlerin geleneksel yöntemden çıkamadıklarını ve ezberci yöntemler izlediklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler düşüncelerini açıklarken materyal yetersizliğinin ve etkili kullanılmamasının Almanca öğreniminde olumsuz etki bıraktığı noktasında mutabık olmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin yaşadığı en büyük zorluk dilin yapısı, telaffuz şekli ve dilbilgisi zorlukları olarak tespit edilmiştir. Almancanın liseden itibaren öğretim programında yer alması öğrenciler tarafından geç kalınmış olarak algılanmıştır. Verimli ve tam bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için Almancanın ilkökul veya ortaokuldan itibaren eğitim programına alınması gerektiğini savunan öğrenci görüşleri mevcuttur. Bunun yanında Almancanın kulağa kaba gelmesi önyargısına sahip kişilerin çoğunlukta olduğu toplumda, öğrencinin öğrenme hevesini saklamaya kadar gittiği belirlenmiştir. Almanca dersinden Temel Yeterlilik Testi (TYT) gibi akademik yaşantının belirleyicisi olan bir sınavda soru olmayışı da öğrencilerin bu derse karşı gereken ilgi ve alâkadan yoksunlaştırıldıkları görüşünü ortaya koymuştur. Derse karşı sorumluluğun artması ve hedeflenen öğrenmenin gerçekleşmesine dönük TYT sınavında Almancadan soru çıkmasına ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Almanca Dersi, Lise Öğrencisi, Tutum.

ABSTRACT

High School Students ' Attitudes and Opinions About German Course

Şule ERDEM

Master Thesis

Firat University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Division of Curriculum and Instruction

Elazig, 2020, Page: XVIII +177

The aim of this study is to determine the attitudes and opinions of high school students about German language. Since the research has quantitative and qualitative dimensions, the objectives are presented in two frameworks, quantitative and qualitative. The sub purposes of quantitative dimension of the study are as follows: to determine the attitudes of high school students about liking German as a compulsory second foreign language, to determine their self-confidence attitudes in learning German, to determine their attitudes about the need to learn German, and to determine their attitudes about their determination to learn German. Efforts were made to determine whether student views on these sub-dimensions differ according to gender, grade level and school types as sub-objectives of the study.

The sub-objectives of the study on the qualitative dimension are as follows: to determine the views of high school students on the necessity of teaching German as a compulsory second foreign language, to determine the opinions on the adequacy and effectiveness of the methods and techniques used in the course, to determine the students' views on the teaching materials and their effectiveness in the German language course, to determine the students' thoughts on the difficulties they face in learning German, and to determine the students' views and suggestions on more effective German teaching.

The study group consists of an Anatolian High School from five different educational districts (Hazar, Bahçelievler, Harput, Fırat and Karşıyaka) in the Central District of Elâzığ province, during 2019-2020 academic year first term. In addition to this, Kaya Karakaya Science High School, Cemil Meriç Science High School and Ahmet Yesevi Social Sciences High School, which are located in the city center, are also included in the research scope because of their status in terms of the student intake based on the score of the High School Entrance Exam (HSEE) results and their difference in terms of school types. A total of 4227 students from eight high schools participated in the study. These are by stages; 1338 students from 9th grade, 1005 students from 10th grade, 992 students from 11th grade and 892 students from 12th grade. For the qualitative dimension of the study, four students from each school were identified, one student from each grade level of the schools. Thus, interviews were conducted with a total of 32 students. For this, convenience sampling is preferred. In this context, 32 students who wish to participate in the qualitative dimension of the research on a voluntary basis were enrolled in the study group. The study used a mixed research model where quantitative and qualitative research patterns are combined. “Interview Form for German Lesson” and “German Language Course Attitude Scale” (GLCAS) were used in the study.

When we looked at the quantitative dimension of the study, we found a statistically significant difference between students' attitudes in terms of gender, grade level and school type variables based on liking subscale. Statistically significant differences were found in students' attitudes towards self-confidence subscale based on gender, class level and school type variables.

There was also statistically significant differences between the attitudes of the students in terms of gender, grade level and school type variables based on need subscale. Research results revealed statistically significant differences between students' attitudes in terms of gender and school type variables based on perseverance subscale while no statistically significant difference were found between students' attitudes based on class level subscale. A statistically significant difference was found between students' attitudes on the whole scale according to gender, grade level, and school type variables.

In the qualitative dimension section of the study, various views of high school students on compulsory German language course were determined. The majority of students found the methods and techniques used in the German language course inadequate. Both the inefficiency of class hours and the large number of students prevent the activities in the course with the desired frequency and constitute a negative attitude towards the students' ability to learn the language. These negatives revealed that the teachers were unable to follow the traditional method and followed parrot fashion. In explaining their thoughts, the students agreed that the lack of material and the lack of effective use had a negative impact on German language learning. In addition, the biggest difficulties experienced by students have been identified as difficulties in the structure, pronunciation, and grammar of the language. The inclusion of German in the teaching program from high school was perceived by the students as being too late. There are student opinions that argue that German should be taken into the education program from primary school or secondary school in order for efficient and complete learning to take place. In addition, in our society, where there are a majority of people who have a prejudice that the German language sounds rude, it has been determined that the student has gone as far as to hide his desire to learn. The lack of questions in a German exam, such as the Basic Proficiency Test (TYT), which is the determinant of academic life, has led to the view that students are deprived of the necessary interest and relevance to this course. Suggestions have been made about adding German questions in the TYT exam to increase responsibility for the course and the realization of the targeted learning.

Keywords: Foreign Language, German lesson, High School student, attitude.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	II
BEYANNAME	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER... ..	XI
ÇİZELGELER LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
EKLER LİSTESİ.....	XVII
SİMGELER / KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1.Araştırma Problemi	2
1.2.Araştırmanın Önemi	3
1.3.Araştırmanın Amacı:.....	3
1.3.1.Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar	3
1.3.2.Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar	5
1.4.Sayıtlar.....	5
1.5.Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	7
2.1.Tutum Kavramına İlişkin Genel Bir Bakış Açısı.....	7
2.2.Yabancı Dil	11
2.3. Yabancı Dilin Önemi	14
2.4. İkinci Yabancı Dilin Gerekliliği	16
2.5. Ana Dil Kullanımı Başarısının Yabancı Dil Öğrenme Becerisine Katkısı.....	18
2.6. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi	21
2.7. Türkiye’de Almanca Öğretimi.....	25
2.8. Akademik Bağlamda Almanca Eğitimi	27

2.9. Almanca Dersine Yönelik Öğrenci Tutumu	27
2.10. Almanca Dersinde Hedeflenen Öğrenci Başarısı	29
2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	31
2.11.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	31
2.11.1.1. Yabancı Dil Almanca ile İlgili Çalışmalar	31
2.11.1.2. Almanca Dili Dışında Diğer Yabancı Dillerle İlgili Çalışmalar	33
2.11.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3.Veri Toplama Araçları	58
3.3.1.Almanca Dersi Tutum Ölçeği	58
3.3.2.Almanca Dersine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	66
3.4.Verilerin Toplanma Süreci.....	67
3.5.Verilerin Analizi	67
3.5.1.Nicel verilerin Analizi	67
3.5.2.Nitel verilerin Analizi	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	69
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular	69
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular.....	79
4.2.1. Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin çözümlemeler.....	80
4.2.2.Almanca dersinde kullanılan materyallerin ve etkililiklerine ilişkin çözümlemeler.....	92
4.2.3. Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklara ilişkin çözümlemeler.....	103
4.2.4. Etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin önerilerin çözümlemeleri.....	116

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	134
--	------------

5.1. Sonuç	134
5.1.1. Nicel Bulgulara Dayalı Sonuçlar	134
5.1.2. Nitel Bulgulara Dayalı Sonuçlar	137
5.2. Tartışma	139
5.3. Öneriler	145
5.3.1. Nicel Amaçlara Yönelik Öneriler	145
5.3.2. Nitel Amaçlara Yönelik Öneriler	146
KAYNAKLAR	148
EKLER	162
ÖZ GEÇMİŞ	177



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	38
Çizelge 2: Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	49
Çizelge 3: Araştırma Kapsamında Yer Alan Anadolu Liseleri	56
Çizelge 4: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	57
Çizelge 5: Almanca Dersi Tutum Ölçeği (ADTÖ).....	59
Çizelge 6: Almanca Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	61
Çizelge 7: Almanca Dersi Tutum Ölçeği (ADTÖ) Alt Boyut ve Maddeleri.....	65
Çizelge 8: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları	69
Çizelge 9: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları	70
Çizelge 10: Öğrencilerin okul türlerine göre sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları	70
Çizelge 11: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgüven alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait MWU testi sonuçları	71
Çizelge 12: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre özgüven alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları.....	72
Çizelge 13: Öğrencilerin okul türlerine göre özgüven alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları	72
Çizelge 14: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları	73
Çizelge 15: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait varyans analizi sonuçları.....	74
Çizelge 16: Öğrencilerin okul türlerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait varyans analizi sonuçları.....	75

Çizelge 17: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları	75
Çizelge 18: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları	76
Çizelge 19: Öğrencilerin okul türlerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları	77
Çizelge 20: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçeğin tümüne ilişkin tutumlarına ait MWU testi sonuçları	77
Çizelge 21: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ölçeğin tümüne ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları	78
Çizelge 22: Öğrencilerin okul türlerine göre ölçeğin tümüne ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları	78
Çizelge 23: Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliğine/etkililiğine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.	80
Çizelge 24: Öğrencilerin, Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerine ve etkililiklerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.....	92
Çizelge 25: Öğrencilerin, Almanca öğreniminde karşılaştıkları zorluklara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.	103
Çizelge 26: Öğrencilerin, etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin önerilerinin kodlamaları ve yükleme sayıları.	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Ölçeğe İlişkin Scree Plot (Özdeğer-Faktör) Grafiği	60
Şekil 2: Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diagram.....	63
Şekil 3: Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliğine/etkililiğine ilişkin model.	81
Şekil 4: Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerin ve etkililiklerine ilişkin model.	93
Şekil 5: Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklar ilişkin model.	104
Şekil 6: Etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin öneriler modeli.....	117
Şekil 7: Etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin soruların tümüne ilişkin model.	133

EKLER LİSTESİ

EK-1. Almanca Dersi Tutum Ölçeği (ADTÖ).....	162
EK-2. Almanca Dersine İlişkin Görüşme Formu.....	164
EK-3. Fırat üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzni.....	165
EK-4. Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	167
EK-5. Anket Uygulama İzni	168
EK-6. FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ İZİN YAZISI	169
EK-7. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İzin Yazısı.....	170
EK-8. GÖRŞME FORMU	171
EK-9. ADTÖ Ölçeği	172
EK-10. Yeğitek Katılım Kabul Formu	173
EK-11. Veli Onay Formu.....	175
EK-12. Orjinallik Raporu.....	176

SİMGELER / KISALTMALAR LİSTESİ

LGS: Liselere Giriş Sınavı

ADTÖ: Almanca Dersi Tutum Ölçeği

TYT: Temel Yeterlilik Testi

TDK: Türk Dil Kurumu

GLCAS: German Language Course Attitude Scale



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen dünyada gelişmeleri takip etmek, siyasi ve sosyal alanlarda söz sahibi olmak, dünyanın kullandığı ortak dili bilmekten geçtiği yadsınamayan bir realitedir. Teknoloji çağında dünyanın gittikçe küçülmekte olduğu kabul edilmekte, dolayısıyla milletlerin ve ülkelerin birbiri ile iletişimi yoğunlaşmaktadır. Ülkemizde yabancı dil öğrenimin önemi son yıllarda artmıştır.

Gelişen dünya, insanlardan yabancı dil öğrenmesini talep etmektedir. Nesiller, memleketlerine faydalı birey olma yolunda eğitime tabii tutulurken, yabancı dil öğrenme ihtiyacı da giderilmeye başlanmıştır. Özellikle son yıllarda ülkemizin gerek devlet gerekse özel okullarında yabancı dil derslerine ağırlık verilmeye başlanmıştır. Yabancı dil denilince ilk akla gelen İngilizce derslerinin yanında, ikinci yabancı dil olarak programda yerini alan Almanca dersleri de verilmektedir. Hızla değişen ve gelişen dünyada artık bir dilin yetmediği, öğrenilen dillere tam anlamıyla hâkim olunması gerektiği kabul edilmektedir. Dünya milletlerinin siyasi, ekonomi ve turizm alanlarında kullanmak üzere kabul ettikleri ortak dil İngilizcenin yanında Almanca başta ana dil olarak Almanya’da ayrıca Avusturya, Lihtenştayn, Lüksemburg, İsviçre’nin büyük bölümü, İtalya’nın Güney Tirol bölümü, Belçika’nın doğu kantonları, Polonya ve Romanya’nın kimi bölgeleri ve Fransa’nın Alsas-Loren bölgesinde konuşulmaktadır. Thiele’ye (2020) göre bu ülkelerin yanında Almanca konuşan azınlıklar da bulunmaktadır. Bunların başında Rusya, Macaristan ve Slovenya gelmektedir. İçerisinde Fransızca ve İngilizce kökenli kelimelerde barındıran Almanca dünya çapında anadil olarak yaklaşık 130 milyon insan tarafından 42 ülkede konuşulmaktadır. Dünya’da en çok konuşulan diller arasında beşinci sırada ve bu kadar öneme sahip olan Almanca, ülkemizin eğitim programlarında da yerini almıştır.

Hızla globalleşen dünyada söz konusu dile hâkim olmanın ve yabancı dili tam anlamıyla öğrenmenin erken yaşlarda mümkün olduğu ortak kabul edilen bir olgudur. Nitekim yeni bir dili öğrenmek pek kolay olmamaktadır. Öğrenim sırasında karşılaşılan başlıca zorluk, Almancanın farklı bir dil ailesine mensup olmasıdır. Hint-Avrupa dil

ailesinin çatısı altında bulunan Alman dilinin, Ural-Altay dil ailesine mensup Türkçemizden farklı cümle yapıları mevcuttur. Okullarda, diller arasındaki farklar açıklanarak öğrenciye öğretilmesi hedeflenmektedir. Dil öğretiminin yanı sıra, öğrenciye dil bilme bilinci aşılarmakta ve dile karşı olumlu motivasyon empoze edilmektedir.

1.1.Araştırma Problemi

Akademik anlamda ikinci bir dil bilmenin gerekliliği konusunda mutabık olan araştırmacıların yanında, insanlar günlük hayatlarında yabancı dile ihtiyaç duymaktadırlar. Seyahatlerde güvenli iletişim sağlayabilme, iyi iş istihdam şartlarına sahip olabilme, uluslararası sanat ve edebiyatı anlayabilme gibi farklı alanlarda yabancı dile hâkimiyet bir gereklilik olmaktadır.

Küçük yaşlardan itibaren verilen dil eğitiminin kişinin bireysel donanımına büyük kazançlar sağladığı bir gerçektir. Toplumların, devletlerin hatta kıtaların birbirine yaklaştığı, siyasi, ekonomik ve sosyal etkileşimin geçmiş yüzyıllardan daha fazla ve daha etkili olduğu 21. Yüzyılda yabancı dil vazgeçilemeyen bir olgudur. Çetintaş ve Genç'e (2016) göre, gelişen ve ilerleyen Türkiye'nin Avrupa ile yeni ilişkilere doğan ihtiyacı dolayısıyla 1927'de Millî Eğitim Bakanlığı mevcut okutulan Fransızcanın yanında Almanca ve İngilizceyi de eğitim sistemine koymuştur.

Yabancı dil bilmek ve o dile hâkim olup iletişimi sağlamak ayrıcalıklı bir durum olmaktan çıkmış ve önemli bir gereklilik olmuştur. Demirpolat (2015), günümüzde eğitim programında yer alan ve zorunlu ders olarak verilen yabancı dilin daha önceleri sadece toplumun elit kesimi için bir saygınlık göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Önemi

İnsanoğlu yaşamını sürdürürken bulunduğu toplum içinde iletişim becerisiyle varolabilmektedir. Günümüz dünyasında yabancı dil öğreniminin bilinci artmıştır ve önemi oldukça büyüktür. Konu ile ilgili araştırmalar, yabancı dil dersinde iyileşmeye gidilmesini sağlamak amacındadır. Dünya milletleri ile sosyal ilişkiler kurabilmek ancak yabancı dili kullanabilmekle mümkündür. Milli Eğitim Programında Almanca dersinin yer almasıyla birlikte dersi daha verimli hâle getirmenin yolları aranmaktadır. Ülkemizde yabancı dil dersinin işleyiş sürecinde bulunan eksikliklerden dolayı, hedeflenen başarıya ulaşamamaktadır. Devlet okullarının lise kademesinde seçmeli ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca'nın öğrenme oranının düşük olması farklı nedenlere bağlanabilmektedir. Bu sebepler arasında, ana dilimizin Almanca ile aynı dil ailesinde bulunmayışından dolayı gelişen zorluklar, sınıf içersinde öğretmen merkezli bir ders işleyiş biçiminin kullanılmasıyla öğrencinin pasif konumunda oluşu ve ders materyal kullanımının azlığı ile yöntem eksikliği gösterilmektedir.

Bu bağlamda, mevcut araştırma ile Almanca dersine doğrudan maruz kalan lise öğrencilerinin görüşlerinden hareketle dersin veriminin artması hedeflenilmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemektir. Araştırma nicel ve nitel boyutlar içerdiğinden, amaçlar nicel ve nitel olarak iki çerçevede ele alınmıştır.

1.3.1.Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt amaçlar aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca dersini sevmeye ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

2. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca dersini sevmeye ilişkin tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almancayı sevmeye ilişkin tutumları öğrenim gördükleri okul türlerine göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almancayı özgüvenlerine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmede özgüvenlerine ilişkin tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
6. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmede özgüvenlerine ilişkin tutumları öğrenim gördükleri okul türlerine göre değişmekte midir?
7. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenmeye ihtiyaç duymaya ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
8. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenmeye ihtiyaç duymaya ilişkin tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
9. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenmeye ihtiyaç duymaya ilişkin tutumları öğrenim gördükleri okul türlerine göre değişmekte midir?
10. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenme azimlerine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
11. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenme azimlerine ilişkin tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
12. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenme azimlerine ilişkin tutumları öğrenim gördükleri okul türlerine göre değişmekte midir?
13. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeleri ölçeğinin tümüne ilişkin tutumlarında cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
14. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeleri ölçeğinin tümüne ilişkin tutumlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
15. Öğrencilerin zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeleri ölçeğinin tümüne ilişkin tutumlarında öğrenim gördükleri okul türlerine göre değişmekte midir?

1.3.2.Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt amaçlar şunlardır:

1. Öğrencilerin Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliğine/etkililiğine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğrencilerin Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerine ve etkililiklerine ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğrencilerin Almanca öğreniminde karşılaştıkları zorluklara ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Öğrencilerin daha etkili Almanca öğretimine ilişkin görüş ve önerileri nedir?

1.4.Sayıtlar

Çalışma aşağıda belirtilen sayıtlara dayalı olarak yürütülmüştür.

1. Araştırma için seçilen örneklem, evreni temsil edecek niteliktedir.
2. Ölçme araçları yoluyla elde edilen sonuçların gerçeği yansıtacağı varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının amacına hizmet ettiği düşünülmektedir.
4. Uygulama sırasında kullanılan ölçme aracı konusunda başvurulmuş uzman kanıları yeterlidir.
5. Öğrenciler araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarındaki sorulara objektif ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5.Sınırlılıklar

Çalışma:

1. Elâzığ il merkezinde bulunan liselerde öğrenim gören ve Almancayı zorunlu ikinci yabancı dil olarak alan öğrenciler ile
2. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Dil: İnsanlar arasında iletişimi sağlayan temel unsurdur. İnsanın içinde doğduğu ver kendi varlık alanını oluşturduğu dil, bireyin varlık alanının şeklidir. Milletler ve bireyler kendi dil evrenlerinde kimliklerini kazanırlar. Bu yönüyle dil geçmişten gelen değerlerin zihniyet ve psikolojinin, birey ve toplumun bir ifadesidir (Oruç, 2016, s. 312).

Dil Becerisi: Dinleme ve okumayı içeren anlama becerileri ile konuşma ve yazmayı içeren anlatma becerileri dil öğretiminin temelini oluşturan faktörlerdir (Gümüş, 2012, s.1).

Ana Dil: Kişinin içinde yaşadığı toplumla en kuvvetli bağı, ilk olarak annesinden sonra çevresinden duyarak öğrendiği ve içselleştirdiği ana dilidir (Aksan, 2000, s. 81).

Yabancı Dil: Bireyin ait olduğu toplumun dili haricindeki bütün diller yabancı dildir (Tosun, 2006, s. 29).

Tutum: Tutum kişilerin bir nesne veya olaya ilişkin daha önceden edindikleri tecrübe sonucu sergiledikleri tavidir (Sardarov, 2012, s.1).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, tezin konusuna ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Tutum Kavramına İlişkin Genel Bir Bakış Açısı

Genel anlamda tutum kavramı, kişinin bulunulan ortamda bir duruma karşı olan algısı ve bu algıyı davranışına yansıtması olarak tanımlanabilmektedir. Tutum sözcüğü Türk Dil Kurumu'na göre “tutulan yol, tavır” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2011, s. 2393).

Bireyin bir olgu veya duruma ilişkin geliştirdiği davranış biçimi olan tutumu, ilgili durum veya olguya karşı bakış açısını belirlemekte ve o yönde bir davranış biçimi sergilemesinde ortaya çıkmaktadır. Çetin'e (2012) göre Tutum kavramı, kişinin bir düşünceye veya çevresindeki nesne, olay ve başka insanlara karşı sergilediği davranış biçimidir. Kişiye ait duygu ve düşüncelerin tutarlı olmasını sağlamaktadır.

Tutum kavramını başka bir ifadeyle Baer (2018); kişinin kendisine, topluma ve yaşadığı dünyaya karşı sergilediği tutumu ‘insan olmanın doğası’ şeklinde tanımlamaktadır. Bu bakış açısı kişinin bir durum veya olgu karşısında davranışsal olarak tepkisiz kalmasını kabul etmemektedir. Nötr kalarak olumlu veya olumsuz bir tavır sergilememekte bir tutum olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak insan doğası gereği tutumsuzlukta bir tutum olmaktadır.

Tutumlar, kişinin zihin dünyasındaki algılamanın dışı vurumu olarak yansımaktadır. Kişi; bir birey, olay veya nesneye yönelik pozitif tutumunu belirtirken sevmeme, beğenme, hoşlanma, katılma gibi olumlu sözcükler kullanırken, zıttı olan negatif tutumunu temsil eden sevmeme, beğenmeme, onay vermeme, red etme gibi sözcükler kullanmaktadır (Önder, 2016-2017, slayt-2).

Psikolojinin etkisinde olan tutum, kişinin hayatı ve başarısı üzerinde önem taşımaktadır. İnceoğlu'na (2010, s. 17) göre, bireyin tutumlarının yönlendirici özelliği bulunmakta ve onu aktif biçimde yönlendirmektedir. Bireyin duyuşsal alanı çerçevesinde, psikolojinin kişinin tutumları üzerindeki etkisi oldukça baskın ve yönlendirici olmaktadır. Bu bağlamda olumlu tutum hedeflenen başarıya ulaşmada en önemli faktörü oluşturmaktadır. Tutum konusu, farklı alanlarına göre bilim insanlarının benimsedikleri bakış açısıyla önemle üzerinde durdukları konular arasında bulunmaktadır. Özellikle psikoloji, sosyal psikoloji ve davranış psikolojisi gibi alanlar tutum konusunu irdelemektedirler (İnceoğlu, 2000'den akt. Günbatar, 2014, s. 122). Toplum içinde her birey farklı şartlar ve ortamlarda yetişmektedir. Bu durum beraberinde farklı algılama biçimlerini de beraberinde getirmektedir. Bireylerin psikolojik özellikleri açısından birbirinden farklı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla aldıkları eğitim, olayları algılama biçimi ve motivasyonlarına etmenler olaylara bakış açılarını oluşturmakta ve tepkilerine yön vererek tutumlarını tayin etmektedir (Aslan, 2012, s. 11). Bireylerin olaylar karşısında gösterdikleri algılama çeşitliliği çevrelerine karşı olan tutumlarını belirlemektedir. Topçuoğlu Ünal ve Köse'ye (2014, s. 235) göre, bireyin olaylar karşısında ortaya koyduğu davranış biçimi yaşamını sürdürdüğü çevresi ve çevresiyle olan iletişim şeklini biçimlendirmektedir.

Toplum içinde kişinin davranışlarını etkileyen birçok etken mevcuttur. Bunlar arasında tutumlar, insanın bir obje veya bir durum karşısında sergilediği olumlu veya olumsuz davranışların en temel kaynağını oluşturmaktadır. Kan ve Akbaş (2005, s. 228), insan davranışlarını belirleyen en önemli öğelerden birinin tutumlar olduğunu vurgulamışlardır. Bir olguya verilen pozitif veya negatif tepkinin temelinde, psikolojik olarak olgunun nasıl algılandığına ilişkin tutum yatmaktadır. Çöllü ve Öztürk (2006, s. 375), tutumun bireysel bir eğilim olduğunu, dolayısıyla tutumların gözlenemez olduklarını, ancak davranışlara yansımaları durumunda gözlemlenebildiklerini vurgulamışlardır. Tutum kavramının bir başka tanımı ise kişinin bulunduğu ortamda herhangi soyut veya somut bir konuya ilişkin sahip olduğu tepkilerdir. Baysal'a (1981, s. 121, 122) göre birey, yaşadığı toplum ve bulunduğu ortam bakımından birçok konu ile karşı karşıya kalmaktadır. Yaşadığı tecrübe ve edindiği duyular kişinin zihin dünyasında bir sınıflamaya tabii olurken tepkilerinin pozitif veya negatif yansımaları belirlemektedir.

Kişinin akademik yaşantısında hedeflenen başarıya ulaşması için öğrenmeye ve derslerine karşı tutumları gözardı edilemeyen bir gerçektir. Okul ortamına uyum ile düzenli ve verimli ders çalışmaya yönelik, öğrencide olumlu tutum oluşturmak için okullarda özellikle rehberlik birimlerine büyük iş düşmektedir. Kara'ya (2010, s. 50) göre öğrenmek bireyin hem kendisine hemde çevresine yön verebilen ve evrende olumlu ve olumsuz değişiklikleri gerçekleştirme gücüne sahip olan en önemli davranıştır. İstendik ve hedeflenen öğrenci başarısının temelini öğrenmeye karşı açık ve motive olmuşluk durumu oluşturmaktadır. “Dörnyei 1998’de, motivasyonun öğrenmenin anahtarı olduğunu iddia etmiştir” (Zafarghandi ve Jodai, 2012, s. 102). Bununla beraber istendik ve hedeflenen akademik başarı, derse olan pozitif tutum ile doğru orantılı olduğu bilinmektedir. Derse ilişkin yüksek seviyedeki olumlu tutum en verimli öğrenmeyi sağlamaktadır. Placci, Barbeito ve Valsecchi’ye (2012, s. 131) göre bir yabancı dili öğrenmede en önemli güdünün motivasyon olduğu bilinmektedir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde yaşanan zorluklar kaçınılmaz bir biçimde öğrenenin karşısına çıkmaktadır. Öğrenen olumlu tutum sahibi olmakla zorlukları aşabilmekte ve arzu ettiği başarı seviyesine ulaşmaktadır. Alizadeh’e (2016, s. 11) göre, motivasyon, zorlanılan bir aktivitenin başarısını veya başarısızlığını açıklamak için anahtar bir faktördür. Doğru güdülenmiş öğrenci olumlu tutuma sahip olurken dersin verimi artmakta ve öğretilmesi istenen bilgi hedefteki öğrenci zihnine ulaşmaktadır. Gonzales’e (2011, s. 20) göre motivasyon, araştırmacılar ve öğretmenler tarafından yaygın olarak başarıyı etkileyen anahtar faktör olarak kabul edilmiş ve tanımlanmıştır.

Yabancı dil öğreniminin zor olduğu bilinmektedir. Öğrenci hedeflenen yabancı dili öğrenme ve dile hakimiyetine dersten zevk alarak iştirak etme durumda ulaşmaktadır. İsteyerek derse katılım gösteren öğrencinin tutumu öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Alrabai ve Moskovsky’e (2016, s. 79) göre, Gardner ve diğerleri (2001) yabancı dil öğrenmede motivasyonu en güçlü belirleyici olarak tanımlarken, Cohen ve Dörnyei (2002) bu tespiti katıldıklarını belirterek motivasyonsuz başarı sağlamanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı dil öğreniminde motivasyonun gücü dil öğrenimi üzerinde yadsınamaz ölçüde etki göstermektedir. Zarei ve Elekaei’e (2013, s. 54) göre, son yıllarda dil öğrenme stratejileri ile motivasyon arasındaki ilişki önem kazanmış ve araştırma konusu olmuştur.

Yabancı dil öğreniminde motivasyon bilim insanlarının verimli öğrenme üzerine yaptıkları araştırmalarda sıkça üzerinde durdukları konu olmaktadır. Cabirolu'na (2016, s. 5) göre yabancı dil öğreniminde sıkça motivasyon kavramına vurgu yapılmaktadır. Son yıllarda bilim insanları motivasyonun yabancı dil öğrenmeye katkı sağlayan ve başarıyı uyandıran faktör olduğunu belirtiyorlar. Motivasyonun dil öğrenimi üzerindeki etkisini konu alan bir başka araştırmada Shahbaz ve Liu (2012, s. 115) Gardner'ın (1985) ikinci yabancı dil öğrenmede en etkili faktör olarak motivasyon kavramını gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Duyguların öğrenme üzerindeki etkisi ve davranışlara yansımaları bilinmektedir. Öğrenene olumlu tutum ile öğrenme sürecinde yardımcı olan, kamçılayan ve güdüleyerek başarıya götüren tutumu, öğrenenin öğrenme sürecinde en önemli destekleyen unsuru olmaktadır. Jodai, Zafarghandi ve Tous'a (2013, s. 3) göre, yabancı dil öğreniminde en yaygın kabul gören duygusal faktörlerden birini motivasyon oluşturmaktadır. Öğrenci istedik başarıya sahip olduğu motivasyon duygusunun gücü ile ulaşmaktadır. Alshamy (2012, s. 3) yaptığı araştırmada; motivasyonun bireylerin seçimlerini yönlendiren gizli itici bir güç olduğunu vurgularken, bireyin istediği sonuçları elde etmek için sahip olduğu motivasyonundan güç aldığını ifade etmiştir. Yabancı dil öğrenmede motivasyonun önemi üstünde duran bir başka çalışmada Bose (2017, s. 3) motivasyonun yabancı bir dil öğrenmede anahtar faktör olduğu belirtilmiştir. Motivasyonu yüksek öğrencilerin dili öğrenmek için hedeflerine ulaşabilecekleri ifade edilmiştir. Öğrenenin motivasyon düzeyinin yüksek olması heyecanla derse katılımına sebep olmaktadır. Yine olumlu yönde tutuma sahip öğrenen, yüksek motivasyon ve derse olan ilgisi-âlakası sayesinde araştırma ve daha fazla bilgiye yönelmektedir. Tuncer, Berkant ve Doğan'a (2015, s. 261) göre öğrencinin sergilediği olumlu tutumu başarı seviyesini yükseltirken zıttı olan olumsuz tutumu başarı seviyesinde düşüşe neden olmaktadır. İstekle derse katılan öğrencinin sergilediği azim ve öğrenme çabasının temelinde pozitif tutumu yatmaktadır.

Kara'ya (2010, s. 51) göre öğrencinin derse karşı olumlu tutum içerisinde olduğunun göstergesi, başarmak için çabalaması ve bütün enerjisi ile öğrenme gayretinde olmasıdır.

Yabancı dil eğitiminde, hedef dili öğrenmek ve dile hâkim olmak olumlu motivasyon, başarma inancı ve dilin kültürüne karşı pozitif tutum talep etmektedir. Dil

eğitimi kurumlarında ve okullarda yapılan farklı etkinlik ve aktiviteler, öğrencilerde olumlu tutuma ve öğrenme isteğini artırmaya yönelik yapılmaktadır. Öğrenen, öğrenmeyi hedeflediği yabancı dili bu yöntemle daha fazla içselleştirebilmektedir. Buna bağlı olarak öğrenme verimli şekilde gerçekleşebilmektedir. Tutum ve tavır dil öğrenmede yönlendirici durumundadır. Dil öğrenme sürecinde dile karşı öğrenenin tavrı ve tutumu olumlu ise öğrenmenin başarıyla, tersi durumda ise başarısızlıkla sonuçlanması kaçınılmazdır. Asmari ve Javid'e (2011, s. 76) göre; öğrenmenin gerçekleşmesi veya gerçekleşmemesi öğrenenin tutumuyla doğru orantılıdır.

2.2.Yabancı Dil

İnsanlığın varoluşundan itibaren dil en önemli iletişim aracı görevini üstlenmiştir ve daima çalışılan bir disiplin olmaktadır. Dil; dilbilimcilerin titizlikle incelemelerini sürdürdükleri ve araştırmalarının temelini oluşturmaya devam ettirdikleri uluslararası bir çalışma konusu olarak geniş bir alana sahip olmaktadır. Nahavandi ve Mukundan'e (2013, s. 2) göre, dil öğrenimi birçok faktörden etkilenen bir sürece sahip olmakla birlikte her zaman önemli bir çalışma alanı olmaktadır.

Dillerin çalışma alanları geniş kapsamlı ve tarihi sürece dayalıdır. Her çağ ve dönem insanları, dünya üzerinde yaşayan başka toplumlarla anlaşabilmek için dil becerisine sahip olma yolunda çaba sarf etmişlerdir. Günümüz dünyasında günlük konuşma becerisi yanında bilimsel dil büyük önem arz etmektedir. Dietrich ve Gerwien'e (2017, s. 57) göre, bilimsel dil edinimi araştırmalarının tarihi, psiko-dilbilimsel alanların en eski araştırmalarını oluşturduğu bilinmektedir. Buna rağmen 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlangıcını kapsayan son kırk sene içerisinde çocuklarda erken dil edinimi ile ilgili elde edilen temel bulgular günümüzde geçerliliğini yitirmemektedir.

İnsanlığın en değerli iletişim aracı olan dil, dolayısıyla konuşma becerisi önce kendi toplumlarında sonra uluslararası alanlarda bireye yer açmaktadır. Farklı bakış açılarını, sorunlarını, sevinçlerini ve üzüntülerini dile getirmekte, olası katkılar ve çözümler üretebilmekte veya bunlara yol açmaktadır. Stambolishvili ve Abuseridze'ye (2012, s. 1, 2) göre insanlığın ilk dönemlerden beri var olan kaynak dilin (Ursprache)

tarihsel gelişimini yakın tarihe kadar bilmek neredeyse mümkün değildi. Dil, insanoğluna iletişim becerisi için bahşedilen bir özellik olmasıyla birlikte; yaşayan, sürekli gelişen ve karmaşık sesler ile şekillerden oluşan bir yapıdır.

Geçmiş yıllarda milletlerin doğup büyüdüğü toplumun dilini bilmeleri yeterli olmaktaydı, fakat günümüz hızla gelişen ve globalleşen dünyada bu sıradanlığa yer kalmamaktadır. İnsan öncelikle kendi diline hâkim olmalı ki sonra yabancı bir dili tam anlamıyla ve doğru öğrenebilsin düşüncesi dilbilimciler tarafından kabul görmektedir. Oflaz'a (2015) göre bireyin düşünme kapasitesi ile kelime hafızası doğru orantılı biçimde artmaktadır. Toplumların kimliğini oluşturan dil aynı zamanda toplumların şekillenmesinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Bilindiği üzere dil, bir milletin kimliğini oluşturmakta, ayrıca kültürünün yansımada ve toplumun yaşayış biçiminin dışı vurumunda önem taşımaktadır. Demirkıran'a (2008) göre dil bir milletin en önemli kimliğini oluşturmakta ve toplumun kültürünü, örfünü ve yaşam biçimini etkilemektedir.

Dil, toplumların benliği oluşturan unsur ve kimliği olmaktadır. Tosun'a (2006) göre yabancı dil; ana dil dışında kalan ve tüm başka dilleri kapsayan dillerdir, bunun yanı sıra yabancı dili ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili olarak tanımlamaktadır. Birey doğduğu toplumun dilini alır. İlk konuşma becerisi kazandığı ve kendini ifade yeteneğine sahip olduğu dil şüphesiz evde anne ve babasından duyarak tekrar ettiği dil olmaktadır. İlerleyen yaşlarla birlikte hızla gelişen, değişen dünya'da bir dil ile yetinmek mümkün olmamaktadır. Okul yaşantısının başlamasıyla yabancı dil öğrenilmeye de başlanılmaktadır. Erişkon Cangil'e (2004, s. 123) göre yabancı dil bilme günümüzün çok dilli ve çok kültürlü dünyasında yaşamı sürdürebilmek için bir önkoşul olmaktadır.

Küreselleşen dünyada milletlerin başka ülke insanlarıyla anlaşması ve iletişim kurması yabancı dil ile mümkün olmaktadır. Yabancı ülkelerde eğitim alarak, eğitim seviyesinin yükseltilebilmesinin yanı sıra dünya üzerinde yaşayan başka toplumların kültürlerini tanımak ve ufku genişletmek ancak o milletleri anlamakla mümkün olabilmektedir. Ayrıca iş hayatında, edinilen yabancı dilin teknolojik gelişmelerini takip ederek rakiplerden bir adım önde olmayı sağlamaktadır. Özer ve Korkmaz'a (2016) göre geçmiş zamanlardan beri dil öğrenimi en önem gören konuların başında

gelmektedir. İnsan ilk önce içinde doğup yetiştiği çevresiyle iletişim kurmak için ana diline sonra başka milletlerle anlaşabilmek için yeni diller öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Toplumumuzda farklı dillere olan gereklilik ‘Bir lisan bir insan, iki lisan iki insan’ sözü ile ifade edilmektedir.

Gelişen dünyada dil, milletler arası ortak iletişimi sağlamaktadır. Ülkemizde bu hızlı gelişmenin içinde bulunmakta ve dünya milletleri ile ilişkilerini sürdürmektedir. Son yıllarda yabancı dil eğitimi bilinci giderek yerleşmektedir. Bu bilinçle yetişen yeni nesilden iyi bir yabancı dil seviyesi beklenmektedir. Her bireyin farklı algılama ve içselleştirme yolu mevcut olduğundan eğitimcilere önemli bir misyon yüklenilmektedir. Gezmiş ve Sarıçoban’a (2010) göre, günümüz dünyasının baş döndüren hızlı gelişmesinde ikinci veya daha fazla dil bilmek vazgeçilmez bir durum olmaktadır. Ülkemizde hızla küreselleşen dünya içinde ilerleme ve gelişmeleri yakından takip etmektedir. Günümüz şartlarında etkili bir yabancı dil öğrenmek için en büyük görev yabancı dil öğretmenlerine düşmektedir. Bireyin sosyal bir varlık olduğu ve her bireyin de farklı bir sosyal ortamdan geldiği düşünülürse başarılı bir dil eğitimi için yabancı dil öğretmenleri dil öğretiminde farklı yöntem ve stratejiler kullanmaktadır.

Kişinin donanımına kattığı ve içselleştirerek öğrendiği yabancı dil, uluslararası perspektif kazanmasına ve uluslararası alanda söz sahibi olmasına yardımcı olmaktadır.

Bilindiği gibi diller birbirinden etkilenmekte ve beraberinde farklı bakış açıları sunmaktadır. Keleş’e (2003) göre diller canlıdır ve kullanım sürecinde farklı dillerden sözcükler alabilmektedir. Farklı dillerden gelen kelimeler süreç içerisinde mevcut dile entegre olduğu gibi bir süre kullanıldıktan sonra kaybolabilmektedir. Zihindeki kelime dağarcığı önceki tecrübeleriyle yeni kelimenin kimliğini ve hangi kültürden etkilendiğini ortaya koyabilmektedir, dolayısıyla dil tarihi kültür tarihinin bir unsurudur.

Günümüz Türkiye’inde, Milli Eğitim Programı’nda yapılan yenilikler sonrasında Almanca dersi öğrencilere zorunlu ikinci yabancı dil olarak okutulmaya başlanmıştır. Türkiye ve Almanya arasında köprü vazifesi gören gurbetçiler dört kuşaktan beri Almanya’da yaşamakta, çocukları oradaki okullarda eğitim görmektedir.

Çetintaş ve Genç (2016) Almanya’nın ekonomik iyileşme sürecinde ki iş gücü ihtiyacına dikkat çekmişlerdir. Özellikle 1961 ile 1973 yıllarında bu ihtiyacın giderilmesi amacıyla, 1961’de ülkemiz ile Almanya arasında imzalanan İşgücü Anlaşması’na dayanarak ülkemizden Almanya’ya birçok insan göç etmiştir. Gurbetçi

Türk işçileri iki ülke arasında ki ilişkilerin daha da yakınlaşmasına vesile olurken, zaman içerisinde ailelerini de Almanya'ya bulundukları şehirlere aldırılmış ve yaşamlarına uzun yıllar boyunca bu ülkede devam etmişlerdir. Hayata gözlerini Almanya'da açan Türk ailelerin çocukları Alman dili ve kültürü ile büyümüşlerdir.

Söz konusu yıllarda Türkiye'de doğmuş ve büyüme çağında göç etmiş çocukların aksine günümüzde de Almanya'da dünyaya gözlerini açan, Alman dili ve kültürünün etkileri ile büyüyen çocukların Türkiye'ye göçü bilinmektedir. Yaşanan dil, kültür ve kimlik problemleri o yıllarla benzeşmektedir. Ülkemize yapılan kesin dönüşler sonrasında gurbetçi çocukların eğitimlerinde zorlandığı bilinmektedir. Alman okullarında verilen seçmeli Türkçe dersi öğrencilere ana dilde eğitim fırsatı yaratmış ve böylelikle yurda dönüşlerde kolaylık sağlamıştır.

Türkiye açısından bakıldığında ise, tüm dünya ülkeleri gibi 21.Yüzyıl dünyasında yetişen yeni nesle bir yabancı dilin yetmediği görülmektedir. Dünya ülkelerini olabilecek en yakın ilişkilere ulaştıran iletişim aracı ortak bir dildir. Hızla gelişen ve globalleşen dünya sanayisi, turizm sektörü ve ticaret alanları beraberinde güçlü iletişim ihtiyacını da getirmektedir. Ayrıca uluslararası akademik çalışmalara ulaşabilmek, anlayabilmek ve dünya araştırmacıları ile alanda birlikte yürüyebilmek için, siyasi ve ekonomik olarak devletlerin birbirlerine bağımlı olduğu da bir realitedir. Üniversite giriş sınavlarında, dil tercihi yapacak olan öğrenciler dışında sınavda Almanca soru çıkmamasından dolayı resmi programda bu dersin bulunmasına rağmen gereken öneme sahip olamamaktadır.

2.3. Yabancı Dilin Önemi

Hızla değişen ve gelişen dünyada gelişmeleri takip etmek, siyasi ve sosyal alanlarda söz sahibi olmak, dünyanın kullandığı ortak dili bilmekten geçtiği yadsınamayan bir realitedir. Çelebi'ye (2006) göre yaklaşık asırlık bir zamandan beri ülkemizde yabancı dil öğretimine ilişkin farklı yollar izlenmektedir. Bunlar zaman içerisinde değişen eğitim politikalarından etkilenmektedir. Tüm bu çabalara rağmen ortaöğretimden başlayıp yükseköğretime kadar yabancı dil eğitimi alan öğrenciler hedeflenen dil öğrenme düzeyine ulaşamamaktadır.

Ülkemizde yabancı dil öğrenimin önemi son yıllarda artmıştır. Buna bağlı olarak öğretimde hedeflenen başarıyı elde etmek için yöntem ve tekniklerde yenilikler yapılmaktadır. Yabancı dil eğitiminin yaşı dünyada giderek aşağıya çekilmektedir. Konuya ilişkin ideal dil öğrenme yaşı ve başarılı eğitim verimi için farklı araştırmalar yapılmaktadır. Dünya ülkelerinde de bizimle eş zamanlı olarak yabancı dile olan ilgi ve ihtiyaç artmaktadır. Yabancı dil öğrenmede bazı kavramlar öne çıkmaktadır. Özellikle dil öğrenmede başarının anahtarı olan motivasyon kavramı öne çıkmaktadır. Gonzales, 2006 ve Spolsky, 2000'den akt. Gonzales'e (2010, s. 4) göre, 80'li yılların sonu ile 90'ların başında motivasyonun dil öğrenimi üzerindeki başarısı ile ilgili araştırmaların popülerliği artmıştır. Önemli bir başka unsur ise, dil öğreniminin başladığı yaş aralığıdır. Lambelet ve Berthele'ye (2014) göre yapılan araştırmalarla biyolojik yaştan yabancı dil öğreniminde etkisinin ne düzeyde olduğunu yanıtlı aramaktadır. Bu araştırmalar ulusal ve uluslararası dil politikaları ile aile ve okul içinde erken yabancı dil öğrenme yaşı çerçevesinde yapılmaktadır. Çetintaş'a (2016) göre, bireyin küçük yaşlarda yabancı dil edinmesi büyük bir avantaj olmaktadır. Çağımızda dünya genelinde bu avantajı geliştirebilmek için çocuklara anaokulu ve kreşlerde yabancı dil öğretimine başlanmaktadır. Hızla globalleşen dünyamızda eğitime ait yeni kavramlar hayatımıza girmektedir. Tüm dünya ülkeleri gibi ülkemiz de çocukları toplumun beklentilerine ve globalleşen dünyanın hızını yakalayabilmek için olabildiğince küçük yaşlardan itibaren hazırlamaktadır. Kişisel donanımın tamamlanabilmesi ve çocuklara yeni ufuklarla beraber farklı milletlerin kültürünü anlayabilmesi için küçük yaşlarda verilen yabancı dil dersleri beraberinde yabancı dil eğitim alanında iyi eğitim almış ve küçük çocuklara yabancı dili kazandıran öğretmenlere ihtiyacı beraberinde getirmiştir.

21.Yüzyıl dünyasında artık bir dilin yetmediği, öğrenilen dillere tam anlamıyla hâkim olunması gerektiği kabul edilmektedir. Milletlerin siyasi, ekonomi ve turizm alanlarında kullanmak üzere kabul ettikleri ortak dil İngilizcenin yanında Almanca da başta ana dil olarak Almanya'da ayrıca Avusturya, Lihtenştayn, Lüksemburg, İsviçre'nin büyük bölümü, İtalya'nın Güney Tirol bölümü, Belçika'nın doğu kantonları, Polonya ve Romanya'nın bazı bölgeleri ile Fransa'nın Alsas-Loren bölgesinde konuşulmaktadır. Bu ülkelerin yanında Almanca konuşan azınlıklar da bulunmaktadır. Rusya, Macaristan ve Slovenya bunların başında gelmektedir. İçerisinde Fransız ve İngiliz kökenli kelimelerde barındıran Almanca, 42 ülkede yaklaşık 130 milyon kişi

tarafından konuşulmaktadır. Dünyada en çok konuşulan diller arasında beşinci sırada bulunan Almanca, ülkemizin eğitim programlarında da yerini almıştır. Hızla küreselleşen dünyada söz konusu dile hâkim olmanın ve tam anlamıyla öğrenmenin erken yaşlarda mümkün olduğu düşüncesi ortak bir kabuldür.

Gelişen dünya ile birlikte dünya üzerinde yetişen tüm milletlerin yeni nesil öğrencileri dil öğrenme zorluklarını aşarak donanımlarını genişletmektedirler. Yeni öğrenilen dil ile birlikte, yeni bir kültürün kapıları aralanmakta ve kişiye daha evrensel bir görüşü de beraberinde sunmaktadır. Kahl ve diğerlerine (2004, s. 5) göre yabancı dil dersleri, öğrencilere kendi dillerinin yanı sıra yeni bir dilin geniş dil becerisini sunmaktadır. Bununla beraber ana dil sınırları dışındaki kültürlerle kapı açmakta ve yeni öğrenilen dilin ait olduğu toplumlarla iletişimi sağlamaktadır. Dil, uluslararası iletişim olanağını sunarken, kültürlerin kaynaşmasını da talep etmektedir.

Dil öğrenmeye dönük elde edilen bir başka kazanç ise, dil bilmenin avantajının kariyer basamaklarını kolaylaştırmasıdır. ‘Bir lisan bir insan’ sözü dil bilmenin önemini vurgulamaktadır. Ülkemizde yabancı dil eğitimi gerek okullarda gerekse dil merkezleri veya dil kurslarında öğretilmektedir. Ural Altay dil ailesine mensup olan Türkçemizin Hint Avrupa dil ailesine ait dillerden farklı olduğu ve durumun öğrenmeyi zorlaştırdığı bilinmektedir.

2.4. İkinci Yabancı Dilin Gerekliliği

Günümüzde birçok alanda baş döndüren hızla globalleşen dünyanın bir anlamda aslında gittikçe küçüldüğünü ve insanların dünya vatandaşı olarak bilim ve teknolojiye ortak sahada bulunduğu gözlemlenmektedir. Gömleksiz ve Kılınç’a (2014, s. 44) göre, ilerleme anlamında devamlı bir değişiklik içinde olan dünyada, kişinin nitelikli bir hayat sürebilmesi ve gelişmelerde kendine bir zemin bulabilmesi bakımından yabancı dil öğrenmesi gereklilik arz etmektedir. Yapılan çalışmaların anlaşılabilirliği ve buna bağlı olarak geliştirilebilirliği uluslararası ve bilimsel dillerden geçmektedir. Hasan’a (2010, s. 336) göre, son yıllarda yabancı dilin gerekliliği üzerinde çalışmalar muazzam şekilde artış göstermiştir.

Gelişimde en temel ihtiyaç olan yabancı dil bilme, dünya gelişiminden haberdar kılmakta ve katkı sunmakta olup bilim insanlarının vazgeçilmez ayrıcalığı olmaktadır. Akademik anlamda ikinci bir dil bilmenin gerekliliği konusunda mutabık olan araştırmacıların yanında insanlar günlük hayatlarında yabancı dile ihtiyaç duymaktadırlar. Serengil' (2007) göre hızla küreselleşerek küçülen dünyada farklı milletler arasında iletişim büyük önem arz etmektedir. Seyahatlerde güvenli iletişim sağlayabilme, kariyer hayatında iyi istihdam şartlarına sahip olabilme, uluslararası sanat ve edebiyatı anlayabilme gibi farklı alanlarda yabancı dile hâkimiyet bir gereklilik olmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren verilen dil eğitiminin kişinin bireysel donanımına büyük kazançlar sağladığı bir gerçektir.

Toplumların, devletlerin hatta kıtaların birbirine yaklaştığı, siyasi, ekonomik ve sosyal etkileşimin geçmiş yüzyıllardan daha fazla ve daha etkili olduğu 21.Yüzyılda bilinen bir durum olmaktadır. Yabancı dil bilmek ve o dile hâkim olup iletişimi sağlamak ayrıcalıklı bir durum olmaktan çıkmış ve önemli bir gereklilik olmuştur. Demirpolat'a (2015) göre günümüzde eğitim programında yer alan ve zorunlu ders olarak verilen yabancı dilin daha önceleri sadece toplumun elit kesimi için bir saygınlık göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Günümüz Türkiye'sinde tüm okullarda yabancı dil eğitimi verilmektedir. Cinsiyet ve statü farkı gözetmeksizin her vatandaş eğitim hakkından eşit şartlarda yararlanmaktadır. Gelişen dünya şartlarının temel sebep olması yanında geçmiş zamanlarda yeni kurulan genç Cumhuriyet dönemlerinde yabancı dile ihtiyaç hasıl olmuştur. Ülkemizde söz konusu dönem kapsamında belirli statülerde ağırlıklı olarak Fransızca öğretilmekteydi. Değişen coğrafi sınırlar ve toplumlar arası etkileşimler farklı dillerinde öğretilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Dönemin Millî Eğitim Bakanlığı Almanca ve İngilizcenin öğretilmesi lehine bir düzenleme yapmıştır. Çetintaş ve Genç'e (2016) göre, gelişen ve ilerleyen Türkiye'nin Avrupa ile yeni ilişkilere doğan ihtiyacı dolayısıyla 1927'de Millî Eğitim Bakanlığı mevcut okutulan Fransızcanın yanında Almanca ve İngilizceyi de eğitim sistemine koymuştur.

2.5. Ana Dil Kullanımı Başarısının Yabancı Dil Öğrenme Becerisine Katkısı

Dil tanımının bilimsel açıklaması ana dil ile ikinci veya yabancı dilin kavranmasını sağlamaktadır. Yabancı bir toplumda dünyaya gelen birey, milliyeti ne olursa olsun ilk öğrendiği dil, içinde yetiştirildiği toplumun dili olmaktadır. Jude'e (2008, s. 21) göre bir dilin ana dil veya yabancı dil olması dili edinim bağlamında açıklanmaktadır. Ana dil veya öğrenilen ilk dil olarak tabir edilen iletişim dili, erken yaşlarda kuralları ile alışagelmiş biçimde çocuğu yetiştiren kişi tarafından öğretilen pratik konuşma dili olmaktadır. Oruç (2016) ana dil ifadesindeki ana sözcüğünün, bireyin annesini işaret ederek dili ilk anneden sonra ailesinden ve yaşadığı ortamdaki insanlardan duyarak öğrendiğini ifade etmiştir. Bireyin duyarak edindiği ana dil öğrenme yolu sonradan eğitim yoluyla öğrenilen bir veya daha fazla dil öğreniminin en temel farkını oluşturmaktadır. İlk dilden sonra sosyal yaşam alanında kullanılmak üzere eğitim yoluyla öğrenilen dil ise ikinci dil veya yabancı dil olarak tanımlanmaktadır. Bilinmektedir ki, dil kişiye beraberinde dile ait kültürünü de öğretmektedir. Toplumların varlığını sürdürmeleri ve kültürlerine bağlılığı dil ile mümkün olmaktadır. Bireyin içselleştirdiği ve sahiplendiği ilk mirasını yine dil oluşturmaktadır. Nitekim tarih sayfaları incelendiğinde bir milletin öz varlığını yitirmesi amaçlanarak sömürge ülkelerin ilk dayattığı gerçek, toplumun dilinin değiştirilmesi olmuştur. Ünlü Alman filozof, tarihçi ve yazar Friedrich Schiller 18.yüzyılda ana dili tanımlarken, milleti temsil etmesi gerçeğini de vurgulamıştır. Moser'e (1961, s. 2) göre dil, bir ulusun aynasıdır ve bu aynaya baktığımız zaman orada kendimizin en gerçek yansımasını buluruz.

Şüphesiz içinde bulunulan öz toplumun dili ile duygular dışa vurulmaktadır. Milletin kültürü olan sevinç nidaları ve hüznün ağrıtlarının yansıtılması, öz dil ile en doğru karşılığını bulmaktadır. Ülkemizde bölgesel farklılıklar gösteren dil ağızları, duyguların ifade edilme durumlarında genellikle köken bakımından aynı kelimelerle yapılmaktadır. Dilsel farkların doğal olduğu ülkemizde ana dil becerisini en doğru şekilde öğretmek tüm ilkokulların temel hedefi olmaktadır. Ana dil kullanımında hata düzeyinin en alt seviyeye indirilmesi, öğrenilecek 1. ve 2. yabancı dil öğretiminde büyük kolaylık sağlamaktadır. Kan ve Fidan (2016, s. 25) dili doğru kullanmanın

doğuştan gelen bir yetenek olmadığını, bu becerinin iyi bir dil eğitimi ile mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Ana dilin yanı sıra öğrenilen yabancı dil sürecinde gelişigüzel öğrenme yerini kodlayarak öğrenmeye bıraktığı zaman asıl öğrenme gerçekleşmektedir. Bardakçı ve Kılıç'a (2016, s. 72) göre, öğrenmek, bilginin zihinde işlenmesi sonucunda oluşmaktadır. Zihinde işlenen bilgi kişi tarafından benimsenmekte ve kalıcı hâle gelmektedir. Başka bir ifadeyle, "Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini 'öğrenme süreci esnasında öğrenen bireyin bilgiyi zihinde kodlama sürecini etkilemesi amaçlanan davranış ve düşünceler' olarak tanımlamıştır" (Bardakçı ve Kılıç, 2016, s. 72).

Her birey içinde doğduğu ve büyüdüğü toplumun dilini öğrenerek büyümektedir. Evde başlayan ve sonrasında eğitim hayatıyla devam eden dil zenginliği, zaman içinde eğitim hayatı ve kişinin donanımına yetmemekte ve böylelikle başka dillere de yönlendirmektedir. Kişi yeni bir dili öğrenmeye başladığında yabancı dildeki kelimelerin karşılığını ve öğrenilmesi hedeflenen yeni dilin kurallarını zihninde oturtabilmesi için ana dilinde ki kelime hafızası ve kurallara hâkim olması gerekmektedir. "Ana dili kişinin dünyayla ilk iletişim kurma sürecinde ediniş öğrenmeye başladığı ve dolayısıyla kişiliğinin, kimliğinin, duygusal ve zihinsel gelişiminin ayrılmaz bir parçası niteliğini taşıyan dildir" (Eğitim Sen., 2010). Yeni dili öğrenme süreci ve başarısı ana dil dünyasının zenginliği ile doğru orantılıdır. Başka bir ifadeyle, ana dile hakimiyet yabancı dil öğrenmede kolaylık sağlamak ve başarıya ulaştırmaktadır. Svedberg'e (2016, s. 8) göre ikinci veya daha fazla yabancı dil öğrenme başarısına ulaşmak için ana dil ve ana dilin dilbilgisi kurallarına hakimiyet zorunludur. Yeni öğrenilen dilin kendine has geniş perspektifi ve dünya bakışı öğrenenin zihin dünyasına yeni bir pencere açmaktadır. Bu donanıma ulaşmada ana dil en büyük yardımcı olmaktadır. Zihinde var olan imgeler, yeni öğrenilen dilin en büyük yardımcısı konumunda olmaktadır. Dirim ve Triarchi-Herrmann, 2005'den akt. Bayer'e (2011, s. 49) göre; ana dil, ikinci dili öğrenmenin temel faktörünü oluşturmaktadır. Ana dilde edinilmiş öğeler ikinci dili öğrenme sürecini etkilemektedir. Ana dil ve hedef dilin yapı ve kurallarında özdeşlik veya benzerlik olması öğrenmeyi kolaylaştırmakla birlikte, hedef dile kolay ve hatasız bir pozitif transferi de sağlamaktadır.

Bilindiği gibi dil aynı zamanda bir milletin örf ve adetlerini de yansıtmaktadır. Edinilen yeni dil kişiye toplumları anlamakta ve empati kurmakta yardımcı olmaktadır. Hedef dilde düşünme, mantık yürütme ve ifade etme ancak dili öğrenmek ve hâkim olmakla mümkün olmaktadır. Yabancı dil öğrenme başarısında karşımıza ana dile hakimiyetin dışında aşılması gereken farklı noktalar çıkmaktadır. Ay’a (2014) göre yabancı dil öğrenme sürecinde başarı düzeyine ulaşmanın birçok unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında dile maruz kalma süresi, öğrenim niteliği ve yoğunluğu, öğreticinin idealistliği, öğretim yöntemi ile öğretim esnasında kullanılan ders materyalleri olarak sıralanabilmektedir. Belirtildiği gibi ikinci bir dil öğrenirken ana dil en büyük yardımcı durumundadır. Kelimelerin karşılığı tek bir sözcükle ifade edilmediği gibi farklı konu ve konu bağlamlarında farklı anlamlara gelebilmektedirler. Nitekim Suna ve Durmuşçelebi (2013) de yabancı dil ile ana dil becerilerinin aynı paralelde olması gerektiği ve kazanılmış ana dil becerisinin öğrenilen yeni dil üzerinde etkisi olduğunu vurgulamışlardır. “Öğrenenlerin önbilgilerinin işe koşulmak istenmesinin nedeni, kendilerinde hazırda var olan deklaratif (anadili ve birinci yabancı dile ilişkin) ve prosedürel (yabancı dilin öğrenilmesine ilişkin) önbilgiler aracılığıyla Almancayı daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Bu yolla, süre kısıtlılığından kaynaklanan eksikliğin bir ölçüde giderilmesi hedeflenmektedir” (Hanbay, 2010). Zaman kısıtlılığının öğrenme üzerinde olumsuz etkileri bilinmektedir.

Her bireyin farklı konuları öğrenme ve akılda tutmada kendine özgü öğrenme tarzı vardır. Tam içselleştirilememiş yabancı dil öğreniminde, öğrenci dili bilinçsizce önceki öğrendiği kurala göre kullanmaktadır. Adalı’ya (1983) göre yabancı dili öğrenen kişi farklı öğrenme teknikleri kullanmaktadır. Bunu yaparken yeni dile ait tümceleri kullanmak için daha önceden zihninde var olan eski bilgilere başvurarak edindiği dilbilgisi kurallarını kullanma yoluna girmektedir. Doğal olarak hata yapmak yabancı dil öğreniminde kaçınılmazdır. Ana dil çerçevesinde düşünmenin ağır bastığı gerçeği öğrenilen dilde hatalara neden olmaktadır. Dil eğitimi veren kişilerin, öğrenciyi yaptığı hata ve yanlışlardan dolayı ürkütmemesi ve azmini kırmaması gerekmektedir. Öğrencinin yaptığı hataları düzeltme görevi için sınıf ortamında bulunduğu bilincinde olması önem arz etmektedir. Koçak (2016, s. 266) tarafından yapılan bir çalışmada yabancı dil öğrenirken hata yapmanın kaçınılmaz olduğu ifade edilmiştir. Yapılan hatalar öğrenen kişiye hedef dilin sınırlılıklarını göstermektedir. Yabancı dil öğrenim

araştırmaları, dil öğrenirken hatalara yol açan en büyük etkiyi ana dilden hedef dile aktarımın sebep olduğunu göstermişlerdir. Diller arası hatalı dilbilimsel aktarımın anlambilimsel yanlışa götürdüğü tespit edilirken araştırmalar yapılan yanlışın mantığını bulmak ve düzeltmek üzerine yoğunlaşmıştır.

2.6. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

Birey, ilk eğitimini doğup büyüdüğü toplumda almaktadır. Ana dilini, çaba sarf etme gereksinimi olmadan duyarak edinmektedir. Eğitim hayatının başlamasıyla donanımını gerçekleştirmeye ve zenginleştirmeye başlamaktadır. Tarih bilinci ile önce kendi milletini tanımakta, sonrasında yabancı dil ile başka milletleri tanıyarak öğrenmektedir. Günümüz modern dünyada farklı dilleri bilmek ve kültürleri anlamak büyük bir gereksinim olmaktadır. Gözler’e (2016, s. 87) göre eğitim çalışmaları, tarih boyunca milletin yaşayış biçimini ve tüm değerlerini nesiller boyu aktarmada en önemli çalışmalardır. Söz konusu aktarımlarda en büyük vazife dil kavramına düşmektedir. Öz tarihini ve mensubu olduğu toplumun diğer toplumlarla günümüz şartlarında iletişimini güçlendirmek ve geçmişte olan tarihî ilişkilerindeki akışını anlamak için yabancı dil eğitimi alması gerekmektedir. Nitekim yeni bir dili öğrenmenin kolay olmadığı bilinmektedir. Yabancı dil öğrenme süresinde ezber yolu tercih edilmektedir. Ancak yeni bir dili öğrenmenin, uzun bir zaman dilimine ihtiyacı vardır. Dil, farklı kültürlerin bakış açısını da öğrenme sürecinde beraberinde getirmektedir. Özbent 2008’den akt. Özbent’e (2010) göre dil edinimi, insanların dili nasıl kullandıkları ve algıladıklarına ilişkin bir zaman dilimini oluşturmaktadır. Bu süreç sadece gramer kuralları ve kelime ezberlemek değildir.

Sürekli geliştirilen ve revize edilen ülkemiz eğitim programlarının en büyük sorunlarından birini yabancı dil öğrenme-öğretme oluşturmaktadır. Uslu ve Özek’e (2004) göre, yabancı dil derslerinde yöntemleri uygulayacak olan yabancı dil öğretmen adayları, dil öğretiminde en belirleyici etkenlerdir. Öğretmen adaylarının konuya yaklaşımları, tutumları ve görüşleri dil öğretimini etkileyen faktörlerdir. Hedeflenen düzeyde yabancı dil başarısına ulaşılamamakta olduğundan bu konuda çalışmalara devam edilmektedir. Geliştirilen yeni yöntemler istendik yabancı dil kullanma ve dile hakimiyet yolunda eğitimcilere yol göstermekte ve öğrencilerin eğitim hayatlarında yer

alan yabancı dil dersi seviye ve kademelere göre farklı öğrenme metotları ile öğretilmeye çalışılmaktadır. Dil derslerinde, öğrenciyi merkeze alarak derse aktif katılım sağlamak sıkça kullanılan bir yöntem olmaktadır. Yalçın'a (2014) göre günümüzde klasik öğrenme kültürünü değiştirmek ve öğrenciyi güdülemek amacıyla uygun yöntem ve teknikler kullanarak öğrencinin derse aktif katılımı sağlamak, yaparak yaşayarak öğretmek için birçok farklı metot üretilmektedir.

Bilinmektedir ki, yabancı dil derslerinde program dışı hareketliliğin oluşması doğal olmakla birlikte bu hareketliliğin öğrencilere sınıf içerisinde dalga dalga yayılması derse olumlu katkı sağlamaktadır. Tekdüze ve öğrenciye süreç içinde sıkıcı gelmekte olan klasik ders işleme yöntemleri değişmiş, aynı zamanda öğrencinin sosyal iletişim becerilerine de katkı sağlayan ders işleme tarzları geliştirilmiştir. Bilhassa yabancı dil derslerinde öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için öğretilmesi hedeflenen dil ile yapılan konuşma aktivitelerin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmektedir. Yürütülen bu derslerin öğrencide keyif yarattığı kabul edilen bir durumdur.

Yabancı dil derslerini yürüten öğretmenlerin bu noktada taviz vermekten kaçınmaması ve bu durumu dersin lehine çevirmeleri dil öğrenme başarısı için önem arz etmektedir. Derste kendini rahat hisseden, arkadaşları ve öğretmenine karşı yanlış yapma duygusundan korkmayan öğrenci derse katılım özgüvenini göstermektedir. Acat ve Demiral, 2002'den akt. Yalçın'a (2014) göre dil öğretiminde öğretmen kalıplaşmış kurallara bağlı kalmamalı, aksine öğretme sürecini öğrencilerin özelliklerine göre esneterek şekillendirmeli ve yaratıcı bir ders ortamı oluşturmalıdır.

Ülkemizde yabancı dil dersinin başarısını artırmak için 90'lı yılların başında uygulanmaya konulan kredili sistem ile birlikte liselerde hazırlık sınıfları açılmıştır. 1992-1993 öğretim yılından başlayarak lise önüne bir yıl yabancı dil hazırlık sınıfı konulması ile yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına geçilmiştir. 1997-1998 öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı okul sayısı 662'ye ulaşmıştır. "2012 yılında düzenlenen yeni yasa ile devlet okullarında yabancı dil dersleri ikinci sınıf itibaren (önceden dördüncü sınıf) haftada iki saat, ortaöğretim kademesinde ise haftada 4 saat verilmektedir. Genel olarak okullarda öğretilen birinci yabancı dil İngilizcedir. 2000'i aşkın Anadolu liselerinde yabancı dil daha detaylı anlatılmaktadır, ayrıca 9.Sınıfta öğretilmeye başlanılan ikinci yabancı dil dersi haftada en az iki saat zorunlu olarak

verilmektedir. Anadolu liselerinin %90'ında ikinci yabancı dil Almancadır” (Auswärtiges Amt, 2015).

Ancak bu yeni düzenleme hedeflenen başarıyı getirmekte yetersiz kalmıştır. Ülkemizde istenen düzeyde yabancı dil eğitimi başarıya ulaşmamıştır. Sebepler arasında birçok madde sıralanabilmektedir. Gömleksiz ve Erdem (2018) tarafından bir araştırmada yabancı dil öğrenimini için gerekli görüldüğü hâllerde yapılan program düzenlemeleri ve ayrılan kaynaklara rağmen dil öğrenimi arzu edilen düzeye ulaşamadığı ifade edilmiştir. Bunun yanında dil öğrenme sürecini etkileyen birçok unsurun olduğu da göz ardı edilemeyen bir realite, dolayısıyla yabancı dil öğrenme sürecindeki istenen başarı düzeyine ulaşamamanın belli bir nedene bağlanması mümkün olmadığını vurgulamışlardır. Dil öğrenim sürecinde öğrenci, öğretmen, öğretme ortamı, yabancı dil öğretim stratejisi, öğretimde kullanılan yöntemler ve teknikler gibi tüm paydaşlar irdelenmeli ve öğretimde sorunun kaynağı tespit edilerek çözüme kavuşturulması gerektiği ifade edilmiştir.

Ülkemizde, ortaöğretim kademesinde verilmeye başlanan yabancı dil eğitimi son yıllarda temel eğitim kademesinde öğretilmeye başlanmıştır. Çocuklara öğretilmesi plânlanan dil eğitimi beraberinde yeni zorluklar getirmektedir. Doğal olarak çocuklarda hedeflenen başarılı dil eğitimi daha büyük yaşlardaki öğrencilerden farklı strateji ve yöntemler talep etmektedir. Oflaz (2015) yabancı dil öğretiminde hedefin, öğrencide dilsel beceri yanı sıra iletişimsel yetinin gelişmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, dilbilimciler, yöntem uzmanları ve dil eğitimcileri çeşitli dil öğretim, yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmişlerdir. Yabancı dil dersleri okul programlarında bulunan diğer derslerden farklı bir strateji ile öğrenciye aktarılmalı, öğrenci konuşmaya cesaretlendirilmeli ve çeşitli etkinliklerle hem ders zenginleştirilmeli hem de yüksek motivasyon sağlanmalıdır. Gömleksiz ve Erdem’e (2018) göre istendik seviyede yabancı dil öğrenmeyi sağlamak çeşitli unsurlara bağlıdır. Öğrenim sürecinde oluşan problemler geniş bir perspektifle irdelenmeli ve tüm etkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme seviyesini artıran bir başka etken ise hiç şüphesiz öğrencinin motivasyon düzeyidir. Bilhassa içsel motivasyonunun büyük önem taşıdığı dil öğrenme sürecinde, öğrencinin dile karşı güdülenmesi önem arz etmektedir. Yücel’e (2019, s. 24) göre, içsel güdülenmeye sahip olan birey bilgi edinmekten duyduğu zevk ile aktiviteleri yapmak ve başarıya duygusunu yaşamak ister.

Yüksek motivasyonunun yanı sıra öğretmen öğrencinin derse odaklanmasını sağlamalıdır. Öğrencinin derse aktif katılımı öğrenmede olumlu sonuçları beraberinde getirmekte ve öğrenmeyi zevkli hâle getirmektedir. Öğretmen öğrencisinin dikkatini toplayabilmek ve konsantrasyonunun hedefi olabilmek için öğrenciyi aktif halde derse katmakta ve öğrenci merkezli bir sınıf ortamı sunmaktadır. Kırmızı'ya (2013) göre ders içinde öğrencinin motivasyonunu önemli ölçüde arttıran ve öğrencinin derse katılımını sağlayan en önemli faktörlerin başında materyal kullanımı gelmektedir. Amaçlanan ikinci yabancı dil eğitiminde istenen başarıya ulaşma ve konuyu irdeleme adına alanyazında ulaşılan bir araştırma,

Son yıllarda, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin olması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, uluslararası ilişkileri giderek yoğunlaştırmış ve dünya ulusları arasında bu ilişkilerin kurulması ve iletişimin sağlanmasında başka ülkelerin dillerini öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Türk eğitim sisteminde de gençlerin, en az bir yabancı dili öğrenerek yetişmeleri önemli görüldüğünden yabancı dil öğretimi zorunlu ders olarak okul programlarında yer almıştır. Bugün Türkiye’de ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmekte ve farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır. Okullarımızda yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı noktasında tartışmalar yoğunluk kazanmaktadır. Bu tartışmalar bizi “Yabancı dil nasıl etkili bir şekilde öğretilir?” sorusuna cevap aramaya yöneltmektedir (Demirel, 2019).

Sonuç olarak yeni bir dilin öğrenilmesinin kolay olmadığı bilinmekte, doğru plânlama ve strateji ile çalışılması gerekmektedir. Dil kullanım pratiği ve sözlü olarak dili kullanım, öğrenci için de eğlenceli ve akılda kalıcı olmaktadır. ‘Man lernt die Sprache dort, wo man die Sprache spricht- Dil, konuşulduğu ülkede öğrenilir’ atasözü dil edinim disiplinlerinden biri olan öğrenim disiplinini açıklar niteliktedir. Suna ve Durmuşçelebi’ye (2013) göre, yabancı dil öğrenmenin en iyi yolu hedef dile mümkün olduğunca maruz kalmaktır. Öğrenci hem ders içi hem de ders dışı ortamlarda hedef dili kullanmak için bol miktarda anlaşılabilir girdi ile karşı karşıya getirilmelidir. Çalışmada, yabancı dil eğitimi verecek öğretmen adaylarına kuramsal bilgi yüklemek yerine yabancı dili sınıf ortamında nasıl daha başarılı gerçekleştirebileceklerinin eğitimi

verilmeli ve öğretmen adayının bu bilince eriştirilerek yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.7. Türkiye’de Almanca Öğretimi

Türkiye’de Almanca konuşmayı öğrenmek yavaş yavaş gereken öneme sahip olmaya başlamaktadır. Dünyanın evrensel dili olan İngilizce dışında Almanca öğrenmenin bilinci oturmaya başlamış ve benimsenmektedir. Devlet okullarında lise itibarı ile seçmeli ikinci yabancı dil olarak okutulan Almanca dersi, özel okullarda ilkokul 2. Sınıf kademesi itibaren öğretilmekte ve dört temel beceri olan okuma, anlama, konuşma ve yazma kazanımları üzerinde durmaktadır. Ayrıca birçok özel kreş minimal kolay seviyede Almanca oyun ve drama dersleri vermektedir. Kırmızı’ya (2013) göre dünyanın ikinci bilim dili konumunda olan Almanca son yıllarda okul ve kurslarda daha fazla yer alarak hak ettiği ilgi ve alâkayı görmeye başlamıştır. Bununla birlikte Almanya’nın ülkemizle olan ticari hareketlilik ilişkileri çerçevesinde Alman diline hâkim eleman ihtiyacı artırmıştır.

İkinci yabancı dil eğitime ilişkin gereklilik bilincinin gelişmesinin yanı sıra ülkemizde uygulanan ders programlarında Almanca öğretiminde zaman kısıtlılığı büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci, birinci yabancı dil kadar uzun süre Almancaya maruz kalamamaktadır. Hanbay’a (2013) göre, gerek Almanca dersine programda yer verilen haftalık ders saati, gerekse öğrencinin eğitim sürecinde yıllara göre dağılımı açısından ikinci yabancı dil olarak birinci yabancı dil dersine göre oldukça kısıtlı yer almaktadır. Bu mevcut durumda başarı beklentisi eşit olduğundan etkili ve ekonomik bir ders izlencesi takip edilmelidir.

Her dil öğretimindeki gibi Almanca eğitiminde de öğrenciyi pozitif yönde güdülemek büyük önem arz etmektedir. Son yapılan eğitim sistemindeki düzenlemelerle en verimli Almanca öğretme tekniği ve yüksek motivasyonu için öğrenmeyi kolaylaştıran, hedef dile zevkle çalışmak için öğrencinin sahada olmasına imkân sağlanmaktadır. Ayrıca bu ders işleniş biçimi öğrencinin ve öğretmenin iletişimine katkıda bulunmaktadır ve Almanca dersini öğrenci için keyifli hâle getirmektedir. Kırmızı’ya (2010) göre ders verimini istendik düzeye çıkarmanın en önemli faktörlerinden biri öğrenci ile sağlıklı bir iletişimin kurulmasıdır. Derste sıradanlaşmış

materyal kullanımının öğrencide motivasyon düzeyini olumsuz etkilemesi yanında derse aktif katılım göstermeyen öğrencinin de motivasyonu düşmektedir. Öğrenciyi güdüleyerek zihinsel olarak hazır duruma getirip sürece aktif olarak katmak dersin verimini artırmaktadır. Öğrenci verimini arttıran bir diğer unsur da sınıf ortamıdır. Özellikle yabancı dil derslerinde iletişimi arttırmak için öğrencilerin oturma düzeni önem taşımaktadır. Öğrencilerin genel olarak U veya V şeklinde düzenlenmiş sıra ve masalarda oturmaları dersin verimi bakımından ve ders içi iletişimi kolaylaştıran sınıf oturma düzeni olarak uygun görülmektedir. Goethe-Institut Warschau'a (2020, s. 8) göre yabancı dil derslerini diğer derslerden ayıran en önemli özellik iletişim düzenine göre oluşturulan sınıf oturma düzeni ve yürütülen ders biçimidir” Dil derslerinde tercih edilmesi tavsiye edilen ve öğrenim üzerinde istendik etkiler oluşturan sınıf içi sıra düzeni Almanca derslerinde kullanılmaktadır. Söz konusu sınıf içi oturma düzeni Almanya devlet okullarındaki sınıf içi öğrenci sayısı Türkiye’deki sınıflardan düşük olduğu için okullarda rahatlıkla uygulanabilmektedir. Ülkemiz okullarının fiziki şartlarının pek uygun olmayışı bu düzeni sağlamakta güçlük yaratmaktadır. Yabancı dil derslerinde öğrenenin başarısına etki eden ve dil öğrenme sürecine aktif katılımı kolaylaştıran sınıf içi oturma düzeni aynı zamanda öğrenciye konuşma pratiği sağlayarak özgüven duygusunu yükselmektedir. Söz konusu oturma düzeni farklı etkinlikler yapmayı kolaylaştırmakta ve öğrencilerin aktivitelerden keyif alarak öğrenmesini sağlamaktadır.

Yabancı dil eğitiminin önemli faktörlerinden bir diğeri de mekândır, yani derslikler ve dersliklerde mevcut olması gereken donanımdır. Dil eğitiminde çok yönlü aktivitelere ağırlık verilmesi derslikler ve donanımın önemi daha da artırmaktadır. Dersliklerdeki öğrenci masalarının uygulamalı bir şekilde ders materyali hazırlanabilmesi için yeterince geniş olması, bu masaların öğrencilerin birbirleriyle yüz yüze iletişim kurabilmeleri için U veya V şeklinde dizilmesi, drama yoluyla öğrenim ve öğretim gerçekleştirilebilmesi için tahta önünün geniş olması, bunların yanı sıra dersliklerde akıllı tahta, projeksiyon, ses sistemi, bilgisayar, internet gibi teknoloji malzemelerinin bulundurulması yabancı dil eğitimi verilecek dersliklerin olmazsa olmazlarıdır (Balcı, 2016).

2.8. Akademik Bağlamda Almanca Eğitimi

Demirel (2001), Akademik başarıyı belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyi olarak tanımlamaktadır. Dünyanın önemli dillerinden biri olan Alman dili, ülkemiz üniversitelerinde öğretilmektedir. Türkiye ile Almanya arasında ki sosyal, ekonomik ve turizm ilişkileri göz önüne alınırsa, iki ülke arasındaki güçlü bağ yadsınamaz bir durum teşkil etmektedir. Bu ilişkilerin yanı sıra akademik hayatta Alman dili oldukça büyük öneme sahip olmaktadır. Ülkemizin gerek devlet gerekse özel üniversitelerinin yurtdışı Erasmus programları ile Almanya'ya gidip eğitim alan öğrencilerin dili iyi derecede konuşup anlamaları gerekmektedir. Auswärtiges Amt'a (2015) göre 2012-2013 akademik yılında 2.472 Türk öğrenci Almanya'da eğitim almıştır. Üniversitelerde Almanca eğitiminin istendik başarı düzeyine çıkarılabilmesi için araştırmalar yapılmaktadır. Tüm öğrenimlerin temeli olan motivasyon bu alanda da karşımıza çıkmaktadır. Başarılı bir öğrenim için, öğrenci Almanca öğrenmeye istekli olmalıdır. Arslan ve Akbarov'a (2010) göre yabancı dil öğretiminde motivasyon çalışmaları dil öğretiminin amacına ulaşmasını sağlayan en önemli faktördür. Bu alandaki çalışmalar günümüzde bilimsel bir kimlik kazanmıştır.

2.9. Almanca Dersine Yönelik Öğrenci Tutumu

İnsanın bir konu hakkındaki davranış biçimi konuya ilişkin tutumunu belirlemektir. İnceoğlu'na (2010) göre tutum, kişinin çevresi veya bir durum karşısında sergilediği davranış biçimidir. Başka bir ifadeyle, kişinin oluşan duruma ilişkin göstereceği olası tepkisidir. Beklenilen ve hedeflenen başarı ancak yüksek motivasyon ile mümkün olmaktadır. Öğrencinin ihtiyacı olan pozitif tutum birçok araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Waseem ve Jibeen'e (2013, s. 175) göre motivasyon bir şeyi öğrenme, yapma, başarma veya edinme arzusu, ihtiyacı veya dürtüsü olarak adlandırılabilir. Motivasyon, kişinin konuya bakış açısı konuyu algılamasını etkilemektedir. Oluşan bu algı da tutumunu belirlemektedir. "Darwin (1872), Thomas-Znaniecki (1918) ve Thurstone-Chave (1929) psikolojik bir terim olan tutumu, sosyal

psikolojinin anahtarı hatta en ayırt edici ve vazgeçilmez kavramı olarak tanımlamışlardır (Baker, 1995’den akt. Anbarlı Kırkız, 2010).

Her alanda olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de öğrenenin hedef dile olan tutumu o dile ilişkin başarı düzeyini etkilemektedir. Anbarlı Kırkız’a (2010) göre tutumun parçası olan duyuşsal faktörler ile başarı arasında bir ilişkinin var olduğu gerçeği araştırmacıların tutum konusu üzerinde çalışmalar yapmasına yönlendirmektedir. Bilindiği üzere tutum ve başarı ayrılmaz iki kavramdır. Olumlu tutum başarıyı getirdiği gibi olumsuz tutum başarı düzeyini düşürmektedir. “Noursi (2013) yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu öğrenenin algı, anlayış, inanç ve deneyimleri olarak tanımlamıştır. Tutum, özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde etkili faktörlerden biridir ve başarı ile arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrenenin öğreneceği dile, kültüre yönelik olumlu tutum geliştirmesi başarıya götürürken, olumsuz tutum geliştirmesi başarısızlığa sebep olmaktadır. Aynı şekilde, tutum başarıyı etkilediği gibi başarı da tutumu etkileyebilir” (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015). Hedeflenen yüksek başarı için öğrenenin dile karşı olumlu tutumunu hedef dile ait kültür birikimini de etkilemektedir. Kazazoğlu’na (2013) göre kişinin yabancı dil öğretim sürecini bireysel özellikleri etkilemekte, dolayısıyla araştırmacılar dil öğreniminde kişisel ve duyuşsal etmenler üzerinde çalışmalar yapmaktadır.

Dile karşı sergilenen olumsuz tutum ve önyargı öğrenme sürecini de olumsuz etkilemekte ve plânlanan öğretim sürecini yavaşlatmaktadır. “Yabancı dil öğrenen bireylerin tutumu dil öğrenme yeterliklerini etkileyebilir ve öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir” (Young, 2006’dan akt. Pan ve Akay, 2015). Başarı ancak yüksek motivasyon ile gerçekleşeceğinden, dil öğrenme sürecinde olan birey öğrenmeyi hedeflediği dile ait olumlu tutum içinde olmalıdır. Pan ve Akay’a (2015) göre öğrenciler ancak pozitif tutum ile yabancı dilde başarıya ulaşabilmektedirler. Yabancı dil öğrenme sürecinde olan kişi yüksek motivasyon seviyesine ve öğrenme arzusuna ulaştığında verimi artmaktadır. Öğrenme seviyesi ilerledikçe beraberinde dile karşı bilgi ve beceri özgüven duygusu da artmaktadır. “İkinci yabancı dil öğreniminde kendi düşünce süreçlerinin farkında olan öğrenciler, daha ‘özerk’ bir tutuma sahip olur. Bu özerk tutum sayesinde, öğrenciler dil öğreniminde öz yeterlik algılarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirebilirler” (Akıllılar, 2013, s. 277).

2.10. Almanca Dersinde Hedeflenen Öğrenci Başarısı

Eğitim, doğum ile başlayan ve ölene kadar süren bir süreçtir. Birey, formel ve informal yollarla plânlı ya da plânsız olarak beceri ile zihin dünyasına katkılar sunmaktadır. Eğitim bilinci ile kişi yaşantısı boyunca donanımını geliştirmek ile yükümlü olmaktadır. Her ülke birincil eğitim ortamları olan okullarında hedeflediği donanımlı vatandaş profilini yetiştirmektedir. Toplumların kültürel, sosyal-psikolojik ve felsefî temelleri zeminine oturtulan eğitim programlarının misyonu hedeflenen insan profilini oluşturmaktır. Ülkemizin Almanya ile ekonomik, sosyal ve turizm anlamında bağları bilinmektedir. Yine ülkemizin eğitim programlarında yer alan ikinci yabancı dil Almanca öğretilmekte ve öğrencilerden sınıf düzeyi bağlamında başarı hedeflenmekte ve beklenilmektedir. Kırmızı'ya (2009, s. 269) göre, yabancı dil dersini yürüten öğretmenlerin bir kısmının kendilerine özgü bireysel geliştirdikleri yöntemlerle derslerini işledikleri ve üniversitelerde yapılan öğretim yöntemleri çalışmalarını arka plâna attıkları, dolayısıyla öğrencilerden istenilen başarının elde edilmediğini savunmaktadır. Doğrudan öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkisi olan bu bireysel yöntemler, hedeflenen başarıyı engellerken aynı zamanda eğitim-öğretim sisteminin ve öğretim programının da eleştirilmesine sebep olmaktadır. Nitekim büyük emekler sonucu her aşaması titizlikle ele alınan programlara uyulması gerektiği uygulayıcıları tarafından bilinmelidir. Erişen, 2004'den akt. Yeşilyurt'a (2008, s. 25) göre hedeflenen düzeyde kaliteli eğitim düzeyine ulaşma amacına; etkili program, yeterli araç-gereç kullanımı ve okulların fiziki şartlarının uygun oluşundan daha fazla nitelikli bir öğretmen gerekmektedir.

Almanca derslerinde hedeflenen başarı düzeyi, yabancı dilde edinilmesi beklenen dört temel beceriyi kapsamaktadır. Bunlar; hedef dilde okuma, hedef dilde okuduğunu veya duyduğunu anlama, hedef dilde konuşma ve hedef dilde yazma kazanımları olmaktadır. Öncelikle öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayan durumları belirlemek ve uygulama kapsamına almak başarı üzerindeki pozitif etkiyi tetiklemektedir. Kırmızı ve İşigüzel'e (2014, s. 13) göre araştırmacıların önemle üzerinde durması gereken konuların başında öğrencilerin okul başarıları üzerinde olumlu veya olumsuz etki eden faktörleri tespit etmek ve çözüm üretmek gelmektedir.

Yabancı dilde başarıya giden yolda öğrenenin öğrenmesine katkısı, o dile ait daha önceden zihnine almış olduğu ön bilgiler oluşturmaktadır. Akıllılar’a (2013, s. 277) göre; yeni bir dil öğrenirken öğrencinin karşısına çıkan her yeni bilgiyi anlamlandırabilmek için öğrenci zihninde ki eski bilgilere başvurur. Uygulanan bu zihinsel faaliyet daha önce dildeki tecrübelerle dayanarak öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve istedik öğrenmeye yaklaştırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencinin derse yönelik performansını artıran ve başarıya adım adım yakınlığa getiren bir diğer unsur ise olumlu tutum, başka bir ifadeyle dil öğrenmeye ilişkin yüksek motivasyonu olduğu bilinmektedir. “Öğrencinin istek ve arzularını, ilgi, merak ve gereksinimlerini eyleme dönüştüren ve eylemini de ısrarlı sonuç almaya yönelten en önemli itici güç olan motivasyon, eğitim-öğretim alanında üzerinde durulması gereken önemli bir unsurdur” (Akpınar Dellal ve Bora Günak, 2009, s. 23). Almanca dersinde hedeflenen öğrenci başarısını elde etmenin bir yolu da öğrencinin yeni öğrenilen yabancı dil dersini sıkıcı ezber dersi gibi değil, aksine bir hobi algısında görmesidir. Bu algı öğrencinin olumlu tutuma sahip olmasını sağlamakta ve istedik öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Nitekim ders bağlamında pozitif yaklaşımın yüksek motivasyon sağladığı bilinmekte ve bu duyuşsal alanın başarıya yaklaştırdığı kabul edilmektedir. Karagüven 2012’den akt. Ergin ve Karataş’a (2018, s. 869) göre öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen birçok unsur arasında en önemli faktör motivasyonlarıdır. Öğrenci üzerinde olumlu etki yaratan bir başka unsur ise ailenin güdüleyici desteği olmaktadır. Öğrencinin öğrenme yaşantısına destek olan aile, öğrencinin Almanca dersine karşı olumlu tutum içinde bulunmasını sağlamaktadır. Engin, Özen ve Bayoğlu’na (2009, s. 128) göre aile çevresi öğrencinin okulda edindiği bilgileri pekiştirmesinde destekleyici olabilmektedir. Ebeveynler çocuğun başarı duygusunu yaşamasına fırsat tanıyarak okul başarısında güdüleyici olabilmektedir.

Sonuç olarak tüm etkenler ve mevcut eğitim programların uygulanması tek bir amaç için çabalamaktadır, öğrencinin derslerde ki başarı seviyesi. Doğumla başlayıp ölüme kadar süren eğitim yaşantısı, bireyin hayatı boyunca farklı kişi ve kurumlar tarafından desteklenmektedir. Kişi resmi ve plânlı eğitim dönemine geldiği yaşlarda en büyük görev okullara düşmektedir. Juska-Bracher ve Nodari’ye (2015, s. 29) göre, kreş ve okulların ilk görevi çocukların okul başarısına ulaşma yolunun sistemli bir biçimde aktarılması görevidir.

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu kısımda araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen yurt içi çalışmalara yer verilmiştir.

2.11.1.1.Yabancı Dil Almanca ile İlgili Çalışmalar

Uslu ve Özek'in (2004), "Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının İkinci Yabancı Dili Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri" isimli araştırmalarında, öğretmen adaylarının ikinci bir yabancı dili öğrenmeyi gerekli gördükleri fakat müfredat programının öğrencilerin beklentileriyle örtüşmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil öğretiminin kendine özgü koşulları olduğunu düşündüklerini ve yabancı topluma dolayısıyla da kültürüne olan ilgi, dile karşı öğrenme isteğinin nedenleri olarak görülmüştür.

İnal, Evin ve Saracaloğlu'nun (2005) yaptıkları "Yabancı Dil ve Yabancı Dil Edinimi ile Öğrenci Yaklaşımları Arasındaki İlişki" isimli araştırmada lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan'da bulunan çeşitli liselerin son sınıf öğrencilerine YDYT Ölçeği uygulanmış ve bulgular, öğrencilerin yabancı dil başarılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılaşmadığını ancak yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ayrıca kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Yine Uslu'nun (2006) yaptığı bir çalışmada, Almanca öğretmenliği bölümünde okuyan ve kırk kredilik seçmeli İngilizce dersini alan öğrencilerin Almancaya ilişkin tutumları araştırılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin Almanca bölümünü tercih etmede ki nedeni, İngilizce öğretmeni olarak atanma olanağının bulunduğunu göstermiştir. Almanca öğretmeni olarak atamanın yetersiz olduğu öğrencilerin tutumlarını negatif yönde etkilemiştir.

Hanbay'ın (2009), "10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumlar" araştırmasında Anadolu lisesi öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarını saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve ailelerin gelir düzeylerine göre yapılan çalışmada, öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancaya karşı tutumlarında alanlara ve ailelerin gelir durumlarına bağlı olarak bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Yabancı dile ilişkin yapılan birçok araştırma sonuçları ile paralellik gösteren sonuç ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenimde daha olumlu tutuma sahip oldukları yönünde çıkmıştır.

Çelikkaya (2013) yaptığı "Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları" adlı araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olan Almanca dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne göre de farklılık göstermiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilebilmesi için farklı türde aktivitelere yer verilmesi (seminerler, paneller, film izleme, tiyatro, drama vb.) önerilmiştir.

Yılmaz ve Sakarya Maden (2016), "Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma" adlı çalışmalarında Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin kaygı durumlarını tespit etmeyi ve incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin tamamına yakınının kaygı yaşadığı, ancak bazı öğrencilerin kaygı yaşadığı halde bu durumu kaygı olarak nitelendirmediği sonucuna varılmıştır. Kaygı yaşamayan öğrencilerin ise Almanya dönüşlü öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Uslu ve Uyanık (2017), Selçuk Üniversitesinde Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmada öğrencilerin Almancaya olan ilgilerinin farklı motivasyon kaynaklarına bağlı olduğu gözlemlenmiştir. Almanya ve Alman kültürüne ilgi önem teşkil etse de Alman dilini tercih nedenleri içsel motivasyon kaynakları değil, dışsal ve araçsal motivasyon kaynaklarına olmuştur. Edebiyat Fakültelerinde sosyal bilimler alanında dersler yürütülmekte bunun yanında programın öğrenciyi tek ve belirgin bir mesleğe hazırlamaya dönük olmaması kaygıya sebeplerini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin araçsal motivasyonu orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenme ile başarıya ilişkin motivasyonların yeterli olmadığını ortaya konmuştur.

2.11.1.2.Almanca Dili Dışında Diğer Yabancı Dillerle İlgili Çalışmalar

Bağçeci ve Yaşar'ın (2007) “Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmalarındaki amaç, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Çalışmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılı ikinci yarısında Gaziantep'teki ortaöğretim kurumları oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere sunulan Anket formuna göre öğrenciler, İngilizce sözcükler ve gramer öğretilmesine ilişkin yaklaşımı beğenmemektedirler, nota duyarlı olduklarını, teknoloji geliştirmekle İngilizce bilgisi arasındaki ilişki konusunda bir farkındalıktan uzak oldukları, dolayısıyla İngilizcenin dünya genelinde büyük oranda bilim ve teknoloji dili olarak kabul gördüğünün bilincinde olamamaları, öğretmenlerin uyguladıkları yöntemin öğrenmeyi kolaylaştırmak ve zevkli hala getirmekten uzak olduğu, öğrenmenin temel koşulunun “ilgi” olmasına ilişkin görüşlerin bilincinin yetersiz olduğu, günlük hayatlarında İngilizce kullanmaya gerek duymamaları sonuçlarına ulaşmıştır.

Çakıcı'nın (2007) yaptığı “Üniversite Öğrencilerinin Ortak Zorunlu Dersler Kapsamındaki İngilizceye Yönelik Tutumları” araştırmasının amacı, üniversite 1.Sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin tutumlarının cinsiyetlerine, bölümlerine ve mezun oldukları liselerin türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmaktır.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin yarısının ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumları olumsuzdur. Öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat öğrencilerin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumları öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin tutumları mezun oldukları lise türlerine göre de anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anbarlı Kırkız (2010) “Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 eğitim ve öğretim yılı, İzmir İlinde İngilizce dersini alan tüm İlköğretim Okulu ve Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumlarına ilişkin veriler Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilen Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin tutum ölçeği İngilizce dersine göre uyarlanmasıyla oluşturulan İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık saptanırken, akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Kazazoğlu (2011), “Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmada öğrencilerin İngilizce ve Türkçe derslerini öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete, okul türüne, anne ve babanın eğitim durumuna, sosyo-ekonomik düzeye, bilgisayar, internet ve yabancı yayın yapan televizyon kanallarına erişim durumuna göre akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın amacı; öğrencilerin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının İngilizce ve Türkçe dersi akademik başarısına etkisini belirlemektir. Ayrıca anadili ve yabancı dile ilişkin tutumları karşılaştırarak diller arası tutuma ilişkin genel bir yargıya varılması amaçlanmıştır. Araştırma ile edilen bulgular doğrultusunda, tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki derslere göre farklılık göstermiştir.

Ayrıca araştırmada erkeklerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Buna göre, alan yazında kız öğrencilerin dilsel becerilerinin erkek öğrencilerden daha olumlu olduğuna yönelik araştırma sonuçlarına farklı yönde bir bulgu eklendiği görülmüştür. Anne ve baba eğitim durumuna göre, anneleri hiç okula gitmeyen ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin yabancı dile ilişkin olumlu tutum içinde oldukları saptanmıştır. Sosyo-ekonomik gelir düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, ekonomik geliri yüksek öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Gökler, Kalafat, Koçak, Yazar ve Türkoğlu (2012) tarafından yapılan ortak çalışmada amaç, üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersine (İngilizce) karşı tutumları ile kontrol odağı durumlarının tespit edilerek, bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak içten denetimli olan yani olay ve davranışların nedenlerini dış faktörlerden çok iç faktörlere yükleyen öğrencilerin İngilizceye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri sonucu çıkmıştır. Bir başka bulgu ise, kız öğrencilerin İngilizce bilişsel becerilerinin daha yüksek olduğu, buna bağlı olarak da kızların zihinsel becerilerinin yabancı dil öğrenmeye yatkın olduğu söylenmiştir. Bir diğer sonuçta, İngilizce akademik başarısı iyi, yani başarılı olan öğrencilerin aynı zamanda İngilizceye yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Yapılan korelasyon testi sonucuna göre öğrencilerin, İngilizce akademik başarıları ile İngilizce toplam tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının artması için olumlu tutumlarının yani duyuşsal alan davranışlarının eğitimcilerce daha çok önemsenmesi gerektiği bir kez daha ortaya koyulmuştur. Bir bulgu ise annelerin eğitim düzeylerinin, çocuklarının İngilizce tutumlarını ve buna bağlı olarak İngilizce başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin yabancı dil tutumlarında babalara göre annelerin daha etkili çıkması aynı zamanda eğitimde annelerin üstlendiği rolün önemini ortaya koymaktadır.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları” adlı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu ders olarak okutulan İngilizce I ve İngilizce II derslerine yönelik tutumunu cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı/bölüm, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırmanın evrenini, Yüzüncü Yıl

Üniversitesi 2012-2013 akademik dönemi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde araştırmaya katılan katılımcıların İngilizceye yönelik tutum düzeyi yüksektir. Başka bir deyişle, öğrenciler İngilizceye yönelik olumlu bir tutuma sahiptirler. Araştırmada, kadın öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere oranla biraz daha olumlu olmakla beraber istatistiksel olarak anlamlı fark olmaması, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten dile daha yatkın ve istekli olduğunu göstermiştir. Katılımcıların tutumları mezun oldukları lise türü ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı fark göstermemiştir.

Kozikoğlu ve Kanat (2018) yaptıkları “Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım Durumlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve İngilizce Konuşma Kaygısına Göre Yordanması” isimli çalışmalarının amacı, lise öğrencilerinin konuşma kaygısının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının derse katılımlarını ne düzeyde yordadığını ortaya koymaktır. Araştırma doğrultusunda lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımları, İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce konuşma kaygıları, İngilizce dersine katılımın, kaygı ve tutumları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermemesi, İngilizce dersine katılım, kaygı ve tutumları ile İngilizce ders başarı durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve tutumları derse katılımlarının ne düzeyde olduğu sorulara cevap aranmıştır. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılımında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumunun ve İngilizce konuşma kaygılarının yordama gücünün araştırıldığı bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine katılımlarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde, İngilizce konuşma kaygılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, kadın öğrencilerin İngilizce dersine katılım, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bir değişkeni olan sınıf düzeyine göre, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce konuşma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermezken, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine oranla İngilizce dersine daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile İngilizce dersine katılımları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta

düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; İngilizce konuşma kaygıları arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.



Çizelge 1: Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Veri Toplama Aracı/Araçları	Sonuçlar
	2004	Z. Uslu Y. Özek	Makale	Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının İkinci Yabancı Dili Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri	Yabancı dil öğretmeni adaylarının ikinci yabancı dili öğrenmeye ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi	Anket Çalışması	Öğretmen adaylarının ikinci bir yabancı dili öğrenmeyi gerekli gördükleri fakat müfredat programının öğrencilerin beklentileriyle örtüşmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil öğretiminin kendine özgü koşulları olduğunu düşündüklerini ve yabancı topluma dolayısıyla da kültürüne olan ilgi, dile karşı öğrenme isteğinin nedenleri olarak görülmüştür.
	2005	S. İnal İ. Evin A. S. Saracaloğlu	Makale	Yabancı Dil ve Yabancı Dil Edinimi ile Öğrenci Yaklaşımları Arasındaki İlişki	Araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya	Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği (YDYTÖ)	Araştırma örneklemini Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan'da bulunan çeşitli liselerin son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Elde edilen

					koymaktır.		bulgular, öğrencilerin yabancı dil başarılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılaşmadığını ancak yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu göstermektedir.
	2006	Z. Uslu	Makale	Almanca Öğretmenliği Bölümlerinde Seçmeli Kırk Kredilik İngilizce Dersinin Etkileri	Almanca öğretmenliği bölümlerinde kırk kredilik seçmeli İngilizce dersi uygulamasını öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmek ve öğrencilerin Almancaya ilişkin tutumlarını ölçmek	Anket Çalışması	Öğrencilerin Almanca bölümünü tercih etmede ki birincil neden, İngilizce öğretmeni olarak atanabilmeleri görüşü hâkim çıkmıştır
	2007	B. Bağçeci Y. Yaşar	Makale	Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri	Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmek	Anket Çalışması	Öğrenciler, İngilizce sözcükler ve gramer öğretilmesine ilişkin yaklaşımı beğenmemektedirler, nota duyarlı olduklarını, teknoloji geliştirmekle İngilizce bilgisi arasındaki ilişki konusunda bir farkındalıktan

							uzak oldukları, dolayısıyla İngilizcenin dünya genelinde büyük oranda bilim ve teknoloji dili olarak kabul gördüğünün bilincinde olamamaları, öğretmenlerin uyguladıkları yöntemin öğrenmeyi kolaylaştırmak ve zevkli hale getirmekten uzak olduğu, öğrenmenin temel koşulunun “ilgi” olmasına ilişkin görüşlerin bilincinin yetersiz olduğu, günlük hayatlarında İngilizce kullanmaya gerek duymamaları sonuçlarına ulaşmıştır.
	2007	D. Çakıcı	Makale	Üniversite Öğrencilerinin Ortak Zorunlu Dersler Kapsamındaki İngilizceye Yönelik Tutumları	Çalışmanın amacı, üniversite 1.sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin tutumlarının cinsiyetlerine, bölümlerine ve mezun		Araştırmanın ortaya çıkardığı sonuçlara göre, araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin yarısının ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumları olumsuzdur. Öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat öğrencilerin ortak zorunlu

					oldukları liselerin türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmaktır	Ölçek	dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumları öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin tutumları mezun oldukları lise türlerine göre de anlamlı farklılıklar göstermektedir.
2009	O. Hanbay	Makale	10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları	Anadolu lisesi öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarını saptamak	Almanca dersine ilişkin tutum ölçeği	Öğrencilerin Almancaya karşı tutumlarında alanlara ve ailelerin gelir durumlarına bağlı olarak bir farklılığın olmadığını tespit edilmiştir ancak cinsiyete göre tutum farklılıklarının karşılaştırıldığı kızların yabancı dile karşı tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür	
2010	Y. Anbarlı Kırkız	Tez	Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasında ki anlamlı ilişki	İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği	Öğrencilerin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık saptanırken, akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki	

							görülmüştür.
2011	S. Kazazoğlu	Tez	Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi	Öğrencilerin İngilizce ve Türkçe derslerini öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete, okul türüne, anne ve babanın eğitim durumuna, sosyo-ekonomik düzeye, bilgisayar, internet ve yabancı yayın yapan televizyon kanallarına erişim durumuna göre akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır	İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İNDYTÖ) Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeği (TDYTÖ)	Öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki derslere göre farklılık göstermiştir. Erkeklerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir ve ekonomik geliri yüksek öğrencilerin dil derslerine daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.	
2012	R. Gökler, S. Kalafat R. Koçak O. Z. Yazar E. Türkoğlu	Makale	Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersine Karşı Tutumları ile Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi	Üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersine (İngilizce) karşı tutumları ile kontrol odağı durumlarının tespit edilerek, bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır	Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği İngilizce Tutum Ölçeği Kişisel Bilgi Formu	İçten denetimli olan yani olay ve davranışların nedenlerini dış faktörlerden çok iç faktörlere yükleyen öğrencilerin İngilizceye karşı daha olumlu tutum sergilemişlerdir. Kız öğrencilerin İngilizce bilişsel becerilerinin daha yüksek olduğu, buna bağlı olarak da kızların zihinsel becerilerinin yabancı dil öğrenmeye yatkın olduğu söylenmiştir. İngilizce akademik başarıları iyi olan	

							öğrencilerin aynı zamanda İngilizceye yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin, İngilizce akademik başarıları ile İngilizce toplam tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Annelerin eğitim düzeylerinin, çocuklarının İngilizce tutumlarını ve buna bağlı olarak İngilizce başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.
2013	Ş. Çelikkaya	Makale	Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları	Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olan Almanca dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemek	Almanca Dersi Tutum Ölçeği	Anket Çalışması	Öğrencilerin Almanca dersine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık göstermiştir
2015	H. B. Memduhoğlu İ. Kozikoğlu	Makale	Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları	Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu ders İngilizce I ve II 'ye yönelik tutumlarını cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı/bölüm, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemek	İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği		Katılımcıların İngilizceye yönelik tutum düzeyi yüksek çıkmıştır. Katılımcıların tutumları mezun oldukları lise türü ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı fark göstermemiştir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre dile daha yatkın oldukları tespit edilmiştir

	2016	D. Yılmaz S. Sakarya Maden	Makale	Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma	Almanca öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil öğrenme sürecinde ne ölçüde kaygı yaşadıkları incelenmiş, yaşanan kaygı düzeyi ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığı, daha önce öğrenilmiş olan başka bir dilin yeni dil öğrenim sürecinde bir kaygı oluşturup oluşturmadığı, bireylerin en çok hangi dil becerisiyle alakalı kaygı yaşadığı ve kaygının nedenlerinin ne olduğu araştırılmıştır	Anket Çalışması	Öğrencilerin tamamına yakınının kaygı yaşadığı, ancak bazı öğrencilerin kaygı yaşadığı halde bu durumu kaygı olarak nitelendirmediği sonucuna varılmıştır. Kaygı yaşamayan öğrencilerin ise Almanya dönüslü öğrenciler olduğu tespit edilmiştir
	2017	Z. Uslu A. Uyanık	Makale	Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Öğrenci Motivasyonu	Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde öğrenci motivasyonunu incelemek	Anket Çalışması	Araştırmada öğrencilerin araçsal motivasyonu orta düzeyde olduğu, öğrenme ve başarıya ilişkin motivasyonların yeterli olmadığını belirlenmiştir

	2018	İ. Kozikoğlu F. Kanat	Makale	Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım Durumlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve İngilizce Konuşma Kaygısına Göre Yordanması	Lise öğrencilerinin konuşma kaygısının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının derse katılımlarını ne düzeyde yordadığını ortaya koymak	Derse Katılım Envanteri İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği	Öğrencilerin İngilizce dersine katılımlarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde, İngilizce konuşma kaygılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin İngilizce dersine katılım, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu çıkmıştır. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce konuşma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile İngilizce dersine katılımları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; İngilizce konuşma kaygıları arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.
--	------	--------------------------	--------	---	---	---	--

Mevcut araştırmaya ilişkin daha önce yapılmış olan; öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ancak mevcut kullanılan öğretim programının bu ihtiyaca yeterli gelmediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler yabancı toplumları ve söz konusu toplumların kültürlerine ancak dil ile vakıf olabileceklerinin altını çizmektedirler. Genel olarak yabancı dil çalışmaları incelendiğinde, cinsiyet bakımından kız öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri bilinmektedir. Yabancı dile ilişkin olumlu tutumun öğrenciyi başarıya yakınlaştırdığı göz ardı edilmeyen bir realite olmasına rağmen erkek ve kız öğrencilerinin başarı oranlarının tutum faktörüne rağmen farklılık göstermediği saptanmıştır. Yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu veya olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin başarısı ve tutumunu etkileyen faktörler arasında anne-baba eğitim durumu ve öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi gösterilmektedir. Bir başka araştırmada ise; Almanca bölümünde okuyan öğrenciler seçmeli ders olarak okutulan İngilizceyi ileride atanma sürecinde daha avantajlı gördükleri tespit edilmiştir. Öğrenci her iki yabancı dili birlikte öğrenebilme düşüncesine sahip olmasına rağmen atanabilme kaygısı Almanca öğrenmenin önüne geçmektedir. Yapılan bir başka çalışmada da öğrenciler yabancı dil eğitiminin zevkli bir yöntem ile işlenmesi ve bu şekilde dile karşı ilgi duyacaklarını belirtmişlerdir. Öğretim yöntemlerinin dil öğrenmede yetersiz kaldıklarını vurgulayan öğrenciler, farklı aktivitelerle derse olan ilginin artabileceği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca tespit edilen bir başka araştırma sonucuna göre; öğrencilerin üniversitelerde ortak zorunlu ders kapsamında eğitimi verilen yabancı dil derslerine olan tutumları mezun oldukları lise türlerine göre değişim göstermektedir. Yapılan bir diğer çalışmada ise, öğrencilerin tutumlarını etkileyen bir başka unsur yabancı dil öğrenmeye karşı kaygının oluşturduğu görülmektedir. Özellikle Almanca dersi bağlamında bu kaygı yoğunlaşmaktadır. Almanya dönüşlü olan öğrencilerin haricindekiler Almanca öğrenmenin kaygı verici olduğunu belirtmişlerdir.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Gardner'ın (2001) "Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher" adlı çalışmasında amaç, Sosyo-Eğitim Modeli kullanarak yabancı dil öğrenirken motivasyonun istikrarlı mı yoksa akışkanlık mı olduğunu ortaya koymak ve öğretmen ile öğrencinin üstlendiği rolü açıklamaktır. Araştırma sonucunda yeteneklerin ve motivasyonların farklı olduğunu ve öğreticilerin bu duruma katkı sağlayabildikleri ortaya konmuştur.

Çakır'ın (2002) yaptığı "Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei" isimli araştırmasının amacı, Türkiye'de ki okullarda Almanca öğretiminin durumu ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar, Türkiye okullarının alanlarında daha iyi eğitim almış öğretmenlere ve hedeflenen öğrenci başarısı ve motivasyonu için daha güncel ders programlarına ihtiyacı olduğu yönünde çıkmıştır.

Baužienė'nin (2007) "Deutsch als Fremdsprache im Rahmen schulischer Mehrsprachigkeit in Litauen" adlı çalışmasının amacı, Litvanya'da ki eğitim kurumlarında Almanca öğretiminin durumu ortaya koymaktır. Araştırma sonunda, Almancanın dünyada popüler bir dil olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, ailelerinin teşvikiyle okulda Alman dilini seçtikleri ve yabancı ülke insanlarıyla bu dil sayesinde iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sağın Şimşek, Selvi ve Üzümlü (2007) "Attitudes towards German language and culture: Reflections from Turkey" adlı araştırmalarında, yabancı dil olarak Almancanın durumuna ve Alman dili ve kültürüne atfedilen tutumlara ışık tutmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, Alman dilinin küreselleşmiş çağda canlılığını, tarih boyunca felsefi ve edebi kazanım olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, Almanya ve Avrupa Birliği ile yakın sosyo-ekonomik bağların, Alman dili bilgisinin yaşamın çeşitli yönleriyle önemini artırdığını vurgulamıştır. Sonuç olarak, Alman dili ve kültürüne yönelik tutumların, öğrenenlerin kültürler arası dilbilimsel gelişimine eşlik etmeleri bakımından araçsal olarak olumlu olduğu bulunmuştur.

Uslu'nun (2008) "Deutschlehrausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision" çalışmasının amacı, Türkiye'de ki Eğitim Fakültelerinde Almanca programlarının revize edilmesi ve yeniden düzenlenmesinin öğrenci başarısına yansımaları belirlemektir. Çalışmada hedeflenen başarı ve gelecekte edinilecek meslek için yapılan düzenlemelerin; öğrencilerin alan bilgisi, meslek becerisi ve genel kültür bilinci ile öğrencinin öğrenme motivasyonunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sobočan'nın (2016) yaptığı "Students' Attitude Towards German Language Learning" araştırmasında, 142 öğrenci üzerinde yapılan online araştırmada öğrencilerin arkadaşlarıyla konuşmaktan çekinmedikleri, grup çalışmalar yaptıklarını ve öğretmenlerinden takdir bekledikleri bunun yanında farklı öğretim tekniklerini bir arada kullandıklarını ortaya koyarken Almanca seçen öğrenci sayılarının giderek azaldığını göstermiştir.

Rashid ve Jabbar'ın (2017) yaptıkları "Analyzing Student's Attitude towards Foreign Language Learning" adlı çalışmanın amacı, öğrencilerin yabancı dile olan tutumlarını, dilin kültürü hakkındaki görüşleri ve performanslarının nasıl etkilendiğini ölçmektir. Araştırmaya farklı üniversitelerin farklı bölümlerinden 213 kişi katılmıştır. Çalışmada The CEVEAPEU Questionnaire Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil bilmenin ayrıcalıklı hissettirdiği görüşünde oldukları, yabancılarla iletişimi kolaylaştırdığını ve duyguları hedef dilde ifade etme olanağı sağladığı çıkmıştır. Bunun yanında sadece dersi geçmek için çalışan ve yabancı dili konuşurken utanan öğrencilerinde olduğu belirlenmiştir.

Kovac ve Zdilar'ın (2017) "Students' Attitudes towards Foreign Languages" adlı araştırmalarının amacı, Almanca ve İtalyanca öğrenme konusundaki tutum ve inançlardaki benzerlikleri ve farklılıkları analiz etmektir. Araştırma evrenini, 35 Almanca ve 35 İtalyanca öğrenen oluşturmuştur. Her iki dili öğrenenler iş istihdamı ve para kazanmak için hedef dilde iletişim kurmak ve öğrenmek için istekli çıkmışlardır. Bir başka ulaşılan sonuç ise, Almanca öğrenenler, dili İtalyancadan daha zor algıladıkları olmuştur.

Çizelge 2: Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	Tarih	Yazar	Nitelik	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Veri Toplama Aracı/Araçları	Sonuçlar
	2001	R.C. Gardner	Makale	Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher	Çalışmanın amacı, Sosyo-Eğitim Modeli kullanarak yabancı dil öğrenirken motivasyonun istikrarlı mı yoksa akışkanlık mı olduğunu ortaya koymak ve öğretmen ile öğrencinin üstlendiği rolü açıklamaktır	Anket Çalışması	Araştırma sonucunda yeteneklerin ve motivasyonların farklı olduğunu ve öğrencilerin bu duruma katkı sağlayabildikleri ortaya konmuştur
	2002	M. Çakır	Makale	Die aktuelle Lage und Zukunft perspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei	Çalışmanın amacı Türkiye’de ki okullarda Almanca öğretiminin durumu ortaya koymaktır	Literatür Taraması	Çalışmanın sonunda Türkiye okullarının alanlarında daha iyi eğitim almış öğretmenlere ve hedeflenen öğrenci başarısı ve motivasyonu için daha güncel ders programlarına ihtiyacı olduğu sonucuna varılmıştır

	2007	R. Baužienė	Makale	Deutsch als Fremdsprache im Rahmen schulischer Mehrsprachigkeit in Litauen	Çalışmanın amacı Litvanya’da ki eğitim kurumlarında Almanca öğretiminin durumu ortaya koymaktır	Literatür Taraması Ölçek	Araştırma sonunda Almanca’nın dünyada popüler bir dil olduğu, öğrencilerin ailelerinin teşvikiyle okulda Alman dilini seçtikleri ve yabancı ülke insanlarıyla bu dil sayesinde iletişim kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır
	2007	Ç. Sağın Şimşek A. F. Selvi B. Üzüm	Makale	Attitudes towards German language and culture:Reflections from Turkey	Çalışmada yabancı dil olarak Almanca’nın durumuna ve Alman dili ve kültürüne atfedilen tutumlara ışık tutmak amaçlanmıştır	Ölçek	Araştırmanın sonucuna göre, Alman dilinin küreselleşmiş çağda canlılığını, tarih boyunca felsefi ve edebi kazanım olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, Almanya ve Avrupa Birliği ile yakın sosyo- ekonomik bağların, Alman dili bilgisinin yaşamın çeşitli yönleriyle önemini artırdığını vurgulamıştır.

							Sonuç olarak, Alman dili ve kültürüne yönelik tutumların, öğrenenlerin kültürler arası dilbilimsel gelişimine eşlik etmeleri bakımından araçsal olarak olumlu olduğu bulunmuştur
	2008	Z. Uslu	Makale	Deutschlehrausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision	Türkiye’de ki Eğitim Fakültelerinde Almanca programlarının revize edilmesi ve yeniden düzenlenmesinin öğrenci başarısına yansımaları	Literatür Taraması	Çalışmada hedeflenen başarı ve gelecekte edinilecek meslek için yapılan düzenlemelerin; öğrencilerin alan bilgisi, meslek becerisi ve genel kültür bilinci ile öğrencinin öğrenme motivasyonunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır
	2016	M. Sobočan	Makale	Students’ Attitude Towards German Language Learning	İki farklı yükseköğretim kurumunda ve 142 öğrenci üzerinde yapılan online araştırmanın amacı, öğrencilerin		Cevaplardan, öğrencilerin arkadaşlarıyla konuşmaktan çekinmedikleri, grup

					yabancı dile ilişkin zorlanmalarını ortaya koymaktır	Anket Çalışması	çalışmalar yaptıklarını ve öğretmenlerinden takdir bekledikleri, farklı öğretim tekniklerini bir arada kullandıklarını ve Almanca seçen öğrenci sayılarının giderek azaldığını göstermiştir
	2017	K.T. Rashid D. S. Jabbar	Makale	Analyzing Student's Attitude towards Foreign Language Learning	Araştırmanın amacı; öğrencilerin yabancı dile olan tutumlarını, dilin kültürü hakkındaki görüşleri ve performanslarının nasıl etkilendiğini ölçmektir	The CEVEAPEU Questionnaire Ölçeği	Çalışma evrenini farklı üniversitelerin farklı bölümlerinden 213 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil bilmenin ayrıcalıklı hissettirdiği görüşünde oldukları, yabancılarla iletişimi kolaylaştırdığını ve duyguları hedef dilde ifade etme olanağı sağladığı çıkmıştır. Bunun yanında sadece dersi geçmek için çalışan ve yabancı dili konuşurken utanan öğrencilerinde olduğu sonucu çıkmıştır

	2017	M. M. Kovac A. M. Zdilar	Makale	Students' Attitudes towards Foreign Languages	Araştırmanın amacı, Almanca ve İtalyanca öğrenme konusundaki tutum ve inançlardaki benzerlikleri ve farklılıkları analiz etmek	Ölçek	Araştırma 35 Almanca ve 35 İtalyanca öğrenene uygulanmıştır. Her iki dili öğrenenler iş istihdamı ve para kazanmak için hedef dilde iletişim kurmak ve öğrenmek için istekli çıkmışlardır. Diğer bir sonuç Almanca öğrenenler, dili İtalyancadan daha zor algıladıklarını ortaya koymuştur.
--	------	-----------------------------	--------	---	--	-------	---

Dünya’da yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin benzer olarak yabancı dil derslerinde farklı öğretim tekniklerini benimsedikleri görülmüştür. Yabancı dilde iletişim ve grup çalışmalarında başarılı oldukları ve öğretmenlerinden takdir bekledikleri de araştırma kapsamında ulaşılan bir başka sonuç olmaktadır. Bir diğer çalışmada, öğrencilerin yabancı dil başarılarını etkileyen unsurların yetenek ve motivasyon olduğu, bu kavramların ise öğrenciden öğrenciye bireysel farklılık gösterebileceği belirtilirken, bu farklılıkları bertaraf etmek için öğretmenlerin katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda yapılan bir başka yurt dışı çalışmasında benzer olarak, öğrenci başarısını hedeflenen düzeye ulaştırabilmenin yolu öğretim programını güncellemek olduğu sonucuna ulaşılırken nitelikli eğitim almış öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Litvanya’da yapılan bir araştırmaya göre, öğrenciler Alman dilini dünyada popüler bir dil olarak kabul ettikleri, dolayısıyla ailelerinin de teşviğiyle okullarda Almanca dersini seçerek bu dil ile iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Diğer bir araştırma göstermektedir ki, öğrenciler Alman dili ve kültürüne yönelik olumlu tutumların kültürler arası dilbilimsel gelişimine eşlik etme bağlamında bir araç olarak kabul etmektedirler. Bir başka araştırma sonucuna göre ise; öğrenciler yabancı dil bilmenin ayrıcalıklı bir durum olduğunun ve hedef dilde duyguları ifade etmenin sağlıklı bir iletişim olanağı sunduğu görüşünde hemfikir olmuşlardır. Aynı çalışmada olumsuz bir bulguyu yabancı dil konuşurken utanma duygusu yaşayan öğrencilerin var olduğu sonucu oluşturmaktadır. Nitekim bir araştırmada da farklı yabancı diller öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmanın sonucunda, Almanca öğrenenler Alman dilini diğer dillere göre daha zor algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde tez araştırması süresince izlenen bilimsel yol açıklanmıştır. Araştırmanın modeli, araştırma evreni (katılımcılar), veri toplama araçları (ölçek geliştirme süreci) ve verilerin analizleri ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma modeli araştırma deseninden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında farklı yöntemlerle toplanan veriler birbirini teyit amacıyla kullanılır ve böylece elde edilen sonuçların inandırıcılığı daha güçlü hale gelir. Bu yolla herhangi bir yöntemle ulaşılan bazı beklenmeyen sonuçlar başka yöntemle toplanan verilerle açıklanır ve böylece tek bir yöntemin kullanılmasıyla karşı karşıya kalınan zayıflık diğer yöntemin katkısıyla giderilir. Ayrıca karma yöntemler gerek veri toplama aracı geliştirmeyi gerekse bir olguya ait süreç ve sonuçları birlikte irdelemeyi gerektiren araştırmalara önemli katkılarda bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 323).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elâzığ ili Merkezinde bulunan liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme türü kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin garanti altına alındığı ve evrenin iki ya da daha çok tabakaya (alt evrene-alt gruba) ayrıldığı bir örnekleme türüdür (Balcı, 1995). Bu çerçevede okullar iki açıdan tabakalandırılmıştır. Birincisi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulmuş resmi eğitim bölgeleri, ikincisi ise okul türleridir.

Elâzığ il merkezindeki okullar beş farklı eğitim bölgesine (Hazar, Bahçelievler, Harput, Fırat ve Karşıyaka) ayrılmaktadır. Araştırmada bu eğitim bölgelerinin her birinden birer Anadolu Lisesi seçilmiştir. Bunun dışında İl merkezinde bulunan ve LGS ile öğrenci kabul eden Kaya Karakaya Fen Lisesi ve Cemil Meriç Fen Lisesi ile Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesi araştırma kapsamında yer almıştır.

Çizelge 3: Araştırma Kapsamında Yer Alan Anadolu Liseleri

Sıra No	Eğitim Bölgesi	Seçilen Okul
1	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	Fatih Anadolu Lisesi
2	Fırat Eğitim Bölgesi	Hıdır Sever Anadolu Lisesi
3	Harput Eğitim Bölgesi	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi
4	Hazar Eğitim Bölgesi	Gazi Anadolu Lisesi
5	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	75. Yıl Anadolu Lisesi

Bunun dışında gerek LGS sonucu puana dayalı öğrenci alım şekli gerekse okul türlerinin açısından farklı statüleri nedeniyle İl merkezinde bulunan;

1. Kaya Karakaya Fen Lisesi
2. Cemil Meriç Fen Lisesi ile
3. Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesi de araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için okulların her bir sınıf düzeyinden birer öğrenci olmak üzere her bir okuldan dört öğrenci belirlenmiştir. Böylece görüşmeler toplam 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Bunun için kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutuna gönüllülük esasına göre dâhil olmak isteyen 32 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu için 8 farklı liseden toplam 4227 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bunlar kademelere göre; 1338'i 9. sınıf öğrencisi, 1005'i 10. sınıf öğrencisi, 992'si 11. sınıf öğrencisi ve 892'si ise 12. sınıf öğrencisidir.

Çizelge 4: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Okul	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi									
		9. Sınıf	Toplam	10. Sınıf	Toplam	11. Sınıf	Toplam	12. Sınıf	Toplam	Genel	Toplam
Kaya Karakaya	Erkek	f	54	97	70	115	44,9	48	98	96	407
		%	55,6		60,8		49,9	50			
Fen Lisesi	Kadın	f	43	101	45	119	54	48	102	84	406
		%	44,4		39,2		55,1	50			
Cemil Meriç	Erkek	f	60	124	70	69	40	45	104	91	388
		%	59,5		58,8		39,3	53,5			
Fen Lisesi	Kadın	f	41	71	49	116	62	39	73	71	331
		%	40,5		41,2		60,7	46,5			
Ahmet Yesevi	Erkek	f	49	308	33	175	54	36	175	137	795
		%	39,5		47,8		51,9	39,5			
Sosyal Bilimler	Kadın	f	75	200	36	214	50	55	152	170	736
		%	60,5		52,2		48,1	60,4			
Fatih Anadolu	Erkek	f	44	240	53	112	31	32	130	113	595
		%	62,0		45,7		42,4	45,0			
Lisesi	Kadın	f	27	206	63	88	42	39	145	130	569
		%	38,0		54,3		57,6	55,0			
Hıdır Sever	Erkek	f	166	308	81	175	96	58	175	137	795
		%	54,0		46,2		54,8	42,3			
Anadolu Lisesi	Kadın	f	142	200	94	214	79	79	152	170	736
		%	46,0		53,8		45,2	57,7			
Mehmet Akif	Erkek	f	91	240	96	112	80	93	130	113	595
		%	45,5		44,8		52,6	54,7			
Ersoy Anadolu	Kadın	f	109	206	118	88	72	77	145	130	569
		%	54,5		55,2		47,4	45,3			
Gazi Anadolu	Erkek	f	141	240	61	112	81	51	130	113	595
		%	58,7		54,4		62,3	45,1			
Lisesi	Kadın	f	99	206	51	88	49	62	145	130	569
		%	41,3		45,6		37,7	54,8			
75. Yıl Anadolu	Erkek	f	117	206	50	88	76	61	145	130	569
		%	56,8		56,8		52,4	46,9			
Lisesi	Kadın	f	89	206	38	88	69	69	145	130	569
		%	43,2		43,1		47,5	53,1			
Genel Toplam			1338		1005		992		892		4227

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar araştırmacı tarafından geliştirilen Almanca Dersi Tutum Ölçeği (ADTÖ) ile yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formudur.

3.3.1. Almanca Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri araştırmacı tarafından geliştirilen ADTÖ'dür. ADTÖ'nün geliştirilme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir: Madde havuzu oluşturma, maddelerin uzman görüşlerine sunulması, açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması.

ADTÖ oluşturulurken ilk önce konu ile ilişkili literatür taranmış ve konuya ilişkin madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden üç öğretim üyesi, Milli Eğitimde görev yapan üç Almanca öğretmeninin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Öğretim üyeleri ve öğretmenlerden tutum maddelerini araştırmanın amaçları doğrultusunda gerek ifade ediliş ve anlam gerekse kapsam geçerliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Gelen öneri ve değerlendirmeler ışığında bazı maddeler çıkarılmış, bazıları yeniden ifade edilmiş ve bazı yeni maddeler ilave edilmiş ve faktör analizi işlemleri için hazır hale getirilmiştir.

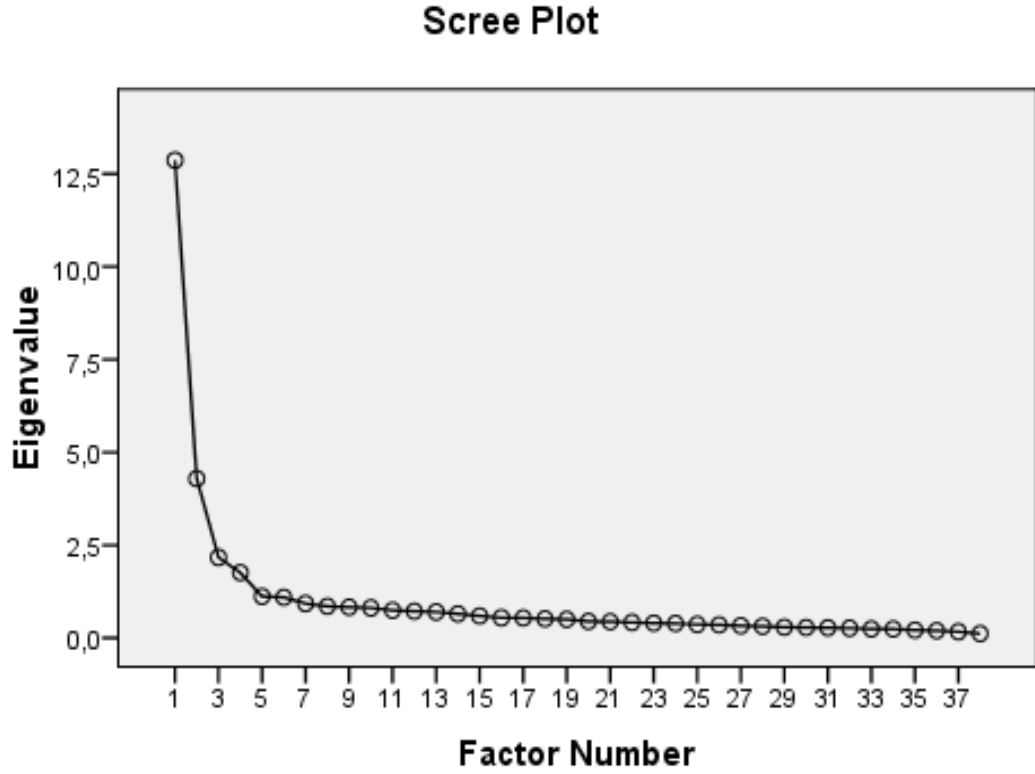
Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin seçenekleri “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde sıralanmıştır. ADTÖ'nün değer aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Çizelge 5: Almanca Dersi Tutum Ölçeği (ADTÖ)

Değer aralığı	Katılım düzeyi	Seçenekler
1.00-1.80	Kesinlikle Katılmıyorum	(1)
1.81-2.60	Katılmıyorum	(2)
2.61-3.40	Kısmen Katılıyorum	(3)
3.41-4.20	Katılıyorum	(4)
4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	(5)

“Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği 1.00-1.80 arasındaki değerlere, “Katılıyorum” seçeneği 1.81-2.60 arasındaki değerlere, “Kısmen Katılıyorum” seçeneği 2.61-3.40 arasındaki değerlere, “Katılıyorum” seçeneği 3.41-4.20 arasındaki değerlere ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneği 4.21-5.00 arasındaki değerlere tekabül etmektedir. Olumsuz maddeler ise tersten kodlanmıştır.

Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO testi ve normalliği sınanan Bartlett testi sonucunda ölçeğin KMO katsayısı .93. Bartlett Testi ise 7984.40 olarak hesaplanmış ve test sonuçları anlamlı bulunmuştur ($p=.000$). Bu sonuçlara göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Yapılan bu işlemlerin ardından, faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .40 ve üstünde olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2010, s.118). Bu bağlamda madde faktör yük değerlerinin alt kesme noktası .40 olarak tercih edilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları .25 ile .70 arasında değişmektedir. Ölçeğin %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci tutum ölçeğinin faktör yükü .40 ve .40’dan büyük olanlar seçilmiş ve öncelikle Scree Plot grafiği incelenmiştir. Aşağıda ölçeğe ilişkin Scree Plot (özdeğer-faktör) grafiği verilmiştir



Şekil 1: Ölçeğe İlişkin Scree Plot (Özdeğer-Faktör) Grafiği

İlk olarak Scree Plot çiziminde 4 ana kırılma olduğuna karar verilerek ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Bu işlemlerin ardından, ölçekten varimax döndürmesi sonucunda faktör yükü .40'nin altında kalan ve birden çok faktörde yer alıp farkı .10'un altında olan on sekiz madde (9, 10, 11, 13, 16, 18, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 40, 44, 45, 46 ve 51. maddeler) elenmiştir. Yeniden yapılan analiz sonucunda 38 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğe ait faktör yük değerleri, madde toplam test korelasyon değerleri, açıklanan varyans ve güvenirlik değerleri aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Çizelge 6: Almanca Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

		Faktör	Madde Test	Açıklanan	Cronbach
		Yükü	Korelasyonu	Varyans	Alpha
İlk	Son	1. Faktör (Sevme)			
	Ölçek				
15	11		.85		
5	5		.85		
1	1		.85		
12	9		.70		
54	36		.64		
3	3		.64		
14	10		.63		
47	30		.63		
8	8		.60		
43	29		.60		
50	33		.59		
4	4		.57		
6	6		.55		
2	2		.54		
42	28		.52		
		2. Faktör (Özgüven)			
27	19		.71		
26	18		.71		
52	34		.67		
48	31		.66		
22	16		.60		
28	20		.54		
55	37		.53		
32	21		.50		
23	17		.50		
53	35		.45		
		3. Faktör (İhtiyaç)			
38	25		.79		
37	24		.75		
39	26		.74		
36	23		.60		
35	22		.60		
56	38		.48		
49	32		.48		
41	27	4. Faktör (Azim)	.43		
17	12		.50		
20	14		.49		
21	15		.47		
7	7		.47		
19	13		.46		

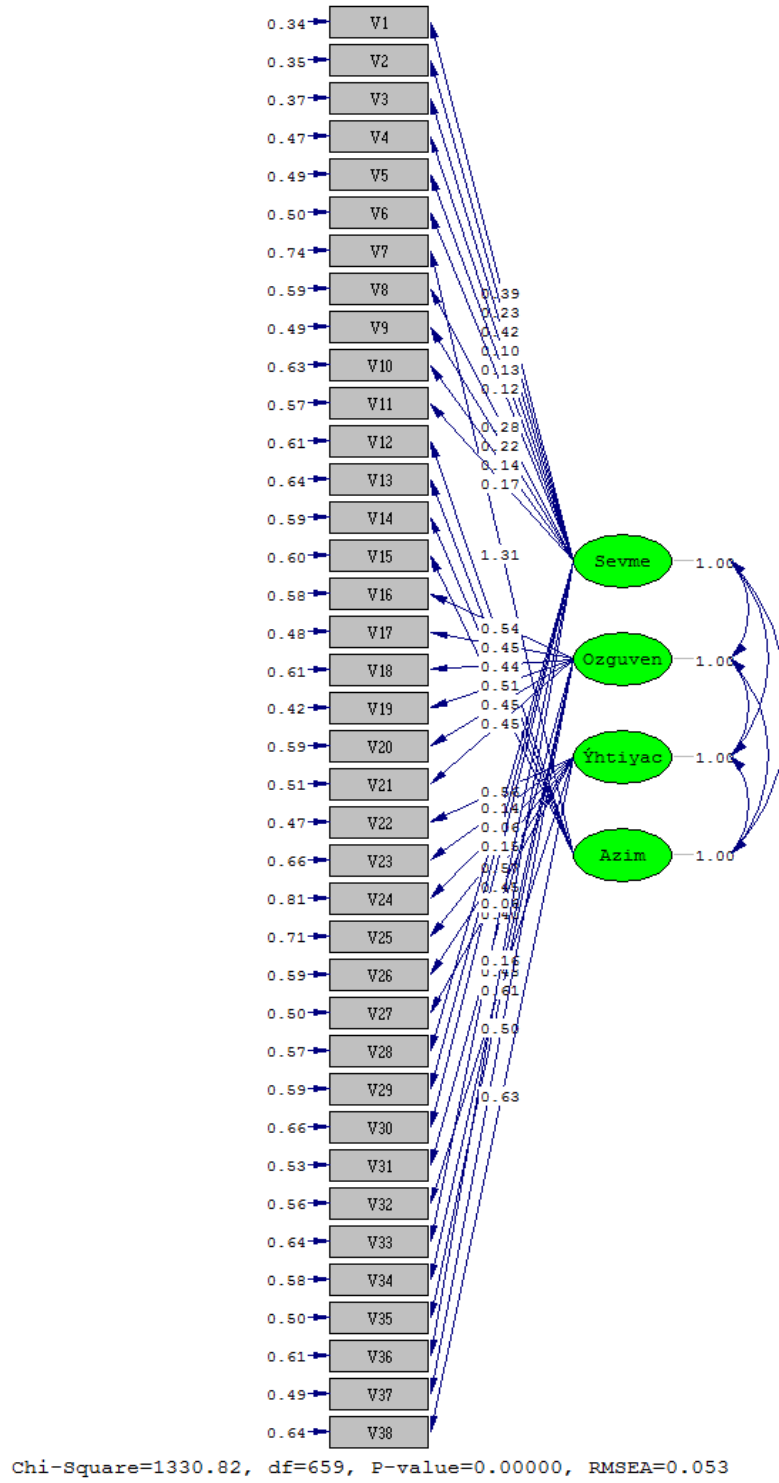
KMO= .93 Bartlett Testi=7984.40 (p=.000). Cronbach Alpha= .91 Toplam Varyans=

55.501

Çizelge 6'da ölçeğe ait faktör yük değerleri ve güvenirlik değerleri görülmektedir. Faktör yük değerlerine bakıldığında bu değerlerin .43 ile .85 arasında; madde toplam test korelasyon değerlerinin ise .25 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Madde test korelasyon değerlerinin pozitif ve yüksek olması istenilen bir durumdur (Büyüköztürk, 2010, s.165). Buna göre, seçilen maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Bu işlemlerden sonra ölçeğin güvenirlik hesaplamalarına geçilmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri .91, Spearman-Brown korelasyon değeri .87 ve Guttman split-half değeri ise .86 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri ilk 19 maddeden oluşan birinci parça için .86, son 19 maddeden oluşan ikinci parça için ise .84 olarak bulunmuştur. Birinci faktörün Cronbach Alpha güvenirlik değeri .94, açıkladığı varyans %33.862, II. Faktörün Cronbach Alpha güvenirlik değeri .84 ve açıkladığı varyans %11.290, III. Faktörün Cronbach Alpha güvenirlik değeri .88 ve açıkladığı varyans %5.712, IV. Faktörün Cronbach Alpha güvenirlik değeri .85 ve açıkladığı varyans %4.637 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %55.501 olarak tespit edilmiştir. Özdamar (2002, s.522) .80 ve üzeri güvenirlik katsayısına sahip ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu belirtmiştir. Tüm bu hesaplamalar sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapı modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum iyiliği indeksi GFI=.91 ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi AGFI=.91 olarak tespit edilmiştir. GFI ve AGFI'nın .90 üzeri olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Akt. Çokluk ve diğ., 2010, s.312; Yılmaz ve Çelik, 2009, s.44). Standardize edilmiş RMR uyum indeksi SRMR=.058 olarak hesaplanmıştır. Normlaştırılmış uyum indeksi NFI=.92, normlaştırılmamış uyum indeksi NNFI=.93 ve karşılaştırılmalı uyum indeksi CFI=.93 olarak belirlenmiştir. NFI, NNFI ve CFI uyum indekslerinin .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000: Akt. Çokluk ve diğ., 2010, s.312; Yılmaz ve Çelik, 2009, s.43). Aşağıda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı verilmiştir.



Şekil 2: Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diagram

Şekil 2 incelendiğinde, Chi-Square (X^2)=1330.82 ve sd=659 olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2 /sd uyum iyiliği oranının 2.02 (1330.82/659=2.02) olduğu görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında olması, mükemmel uyum (Kline, 2005; Sümer, 2000; Akt. Çokluk ve diğ., 2010, s.324) olarak ifade edilir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA=.053 olarak belirlenmiştir. RMSEA'nın .05'ten küçük veya eşit olması uyumun mükemmel, .08'den küçük olması uyumun iyi, .10'dan küçük olması uyumun zayıf olduğu şeklinde ifade edilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt. Çokluk ve diğ., 2010, s.307; Yılmaz ve Çelik, 2009, s.40). Buna göre, RMSEA'nın iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre ölçeğin 38 madde ve dört faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları da modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçları da doğrulamıştır. Ölçekte sekizi olumsuz, 30'u olumlu olmak üzere toplam 38 madde yer almaktadır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri ve hesaplamalar sonucunda; Almanca Tutum Ölçeğinin, lise öğrencilerinin Almancaya ilişkin tutumlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Çizelge 7: Almanca Dersi Tutum Ölçeği (ADTÖ) Alt Boyut ve Maddeleri

Alt Boyut	Maddeler
1-Sevme	1-Almanca dersine çalışmaktan hoşlanıyorum.
	2-Almanca konuşmayı çok istiyorum.
	3-Ders dışı saatlerde Almanca ile ilgili konularla ilgilenmekten hoşlanırım.
	4-Almanca dili bana kolay gelir.
	5-Almanca dersi ilgimi çekiyor.
	6-Almancanın konuşulduğu bir ortamda çalışmak isterim.
	8- Almanca ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.
	9- Derste öğretmenimin verdiği etkinlikleri zevkle yapıyorum.
	10-Öğretmenimin sorduklarına Almanca cevap vermeyi seviyorum.
	11- Almanca'yı seviyorum.
	28- Almanca öğrenmek bana sempatik geliyor.
	29- Alman kültürüne ilgi duyuyorum.
	30- Almanca dersini sıkıcı buluyorum.
	33- Almancanın gerekli olduğu bir meslekte çalışmak istemiyorum.
	36- Almanca dersi ilgimi çekmiyor.
2-Özgüven	16- İleri seviye Almanca'yı başaracağıma inanıyorum.
	17- Almanca'yı iyi öğrenebileceğime inanıyorum.
	18- Almanca'yı doğru, akıcı konuşabileceğime inanıyorum.
	19- Almanca öğrenmek için kendime güveniyorum.
	20- Sınıfta Almanca konuşmaktan çekinmem.
	21- Almanca'yı daha iyi telaffuz edeceğime inanıyorum.
	31- Almanca konuşurken yaptığım hatalardan utanıyorum.
	34- Almanca öğrenmeye kapasitemin yetmediğini düşünüyorum.
	35- Hata yapmaktan korktuğumdan sınıfta Almanca konuşmaktan çekinirim.
	37- Almanca sınavı öncesi kaygılanırım.
3-İhtiyaç	22- Almanca bilmenin gelecekte para kazanmamda katkısı olacaktır.
	23- Almanca öğretiminin ilkokulda verilmesi gerektiğine inanıyorum.
	24- Gelecekte yapacağım çalışmalarda Almanca'ya ihtiyaç duyacağım.
	25- Küreselleşen dünyada bir kişinin Almanca bilmesi önemlidir.
	26- Yetişkin birey olarak Almanca'yı birçok farklı alanda kullanacağım.
	27- Almanca dersi gereklidir.
	32- Almanca bana ileride lazım olmayacak.
	38- Diğer derslerle karşılaştırınca Almanca çok zamanımı alıyor.
4-Azim	7- Almanca öğrenmek için çaba göstermeye değer.

12- Almanca konuşurken yaptığım hatalardan dolayı pes etmem.
13- Almanca öğrenmek istiyorum.
14- Almancaya tam olarak hâkim olmak isterim.
15- Almanca öğrenmek için çaba gösteririm

3.3.2. Almanca Dersine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Çalışmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış dört sorudan oluşan bir görüşme formu lise öğrencilerine sözlü görüşme şeklinde yönlendirilmiştir. Bu görüşme formu ile araştırma kapsamındaki liselerde Almancayı zorunlu ikinci yabancı dil dersi olarak alan öğrencilerin Almanca dersine, dersin işlenişine ve etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışmada gönüllülük esas alınmıştır.

Yapılanmış (formel) görüşme formlarında görüşme planı önceden belirlenmiştir. Görüşmeciye ne sorulacağı ve ne tür verilerin elde edileceği önceden detaylı bir şekilde tasarlanmıştır. Bu yüzden görüşmecinin hareket özgürlüğü en az seviyededir ve içtenliğin sağlanması zor olabilmektedir. Yapılanmamış görüşme formlarında ise tam tersine görüşmeciye serbest hareket özgürlüğü verir. Görüşmecinin yargılarına, fikir ve düşüncelerine rahatlıkla varılabilir. Görüşme esnasında sorulacak sorular önceden ana hatlarıyla tasarlanmasına rağmen görüşme esnasında yeni sorularda ortaya çıkabilir. Yarı yapılanmış görüşme formları bu iki nokta arasında yapılır (Karasar, 2014, s. 167-168).

Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Görüşme Formu, yarı yapılanmış bir form olup, araştırmacı tarafından gerekli literatür çalışması yapıldıktan sonra taslak şekli oluşturulmuştur. Ardından sorular Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde bir profesör, bir Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Bilimleri alanında bir Profesör, iki Dr. Öğretim Üyesi ile üç Almanca öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler ve alınan dönütler sonucunda görüşme formundaki sorularda gerekli düzeltmeler yapıldıktan son şekli verilmiştir.

3.4.Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma sürecine başlarken Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuştur. Ayrıca Elâzığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur.

Verilerin toplanması için araştırma ölçeği sınıflara bizzat araştırmacılar tarafından gidilerek öğrencilere elden dağıtılmış ve ölçeği doldurmaları için yeterli süre verildikten sonra yine aynı yolla toplanılmıştır. Görüşme formu ise görüşmeye katılan öğrencilerle ayrıca yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

3.5.VerilerinAnalizi

Bu bölümde çalışmanın nicel ve nitel verilerinin analizi ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

3.5.1.Nicel verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin kişisel verilerinin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, sınıf düzeyi ve okul türleri değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için ise post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Varyans analizi ve t-testi için önce Levene testi uygulanmış ve dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda varyans analizi yerine Kruskal Wallis H (KWH) testi, bağımsız örneklem t testi yerine de Mann Whitney U testi (MWU) kullanılmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek için ikili gruplar arasında kombinasyonlar yapılarak MWU testi uygulanmış ve 0,05 anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır.

3.5.2.Nitel verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinin ilk aşaması, verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği verileri inceler, anlamlı bölümlere ayırır ve bu bölümleri açıklayıcı küçük veri parçalarını bulmaya çalışır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, isimlendirilir yani kodlanır (McMillan ve Schumacher, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2006). İkinci aşamada, kodlanan bu verileri belirli kategoriler altında toplayabilen ve genel düzeyde açıklayabilen temalar bulunur. Burada temalar altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani iç tutarlılığını, temaların tümünün elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığı yani dış tutarlılığını yansıtır. Üçüncü aşamada, elde edilen veriler düzenlenir ve okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanır. Son aşamada ise araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan veriler yorumlanır. Araştırmacı bu aşamada; topladığı verilere anlam kazandırmalı, ilişkileri açıklamalı, neden-sonuç ilişkileri kurmalı, bulgulardan sonuç çıkarmalı ve sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu aşamalar doğrultusunda, mevcut araştırmada da ilk olarak elde edilen veriler kodlanmış ve anlamlı bölümlere ayrılarak açıklayıcı küçük veri parçaları oluşturulmuştur. Daha sonra verilere ait iç ve dış tutarlık belirlenerek analize devam edilmiştir. Nitel veri analizi için Lincoln ve Guba (1985'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 276) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla geliştirilen; uzun sürekli etkileşim, çeşitleme, uzman incelemesi ve ayrıntılı betimleme, katılımcı teyidi ile tutarlık incelemesi stratejileri kullanılmıştır. Son olarak elde edilen bulgular anlaşılacak şekilde düzenlenip yorumlanarak analiz sonlandırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemine ve amacına ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular nicel ve nitel olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sistematiik biçimde verilen çizelgeler ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular sunulmaktadır.

Çizelge 8: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	x	ss	Levene		sd	t	p
					F	P			
Sevme	Kadın	2027	3,05	0,80	1,215	0,270	4225	7,970	0,000*
	Erkek	2200	2,85	0,83					
	Toplam	4227							

*p<0,05

Çizelge 8’de öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından sevmeye alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait bağımsız gruplar t testi sonucu bu yöndeki tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir [$t_{(4225)}=7,970$, $p<0,05$]. Kadın öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,05$) erkek öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=2,85$) daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu bulguya göre, kadın öğrencilerin Almanca dersine ilişkin tutumlarında Almancayı sevmeye düzeylerinin erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre Almancayı daha çok sevmektedir.

Çizelge 9: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	Levene		KWH	P	MWU
					F	p			
Sevme	9. Sınıf	1338	2086,05	3	4,133	0,006*	22,279	0,000*	1-2,4
	10. Sınıf	1005	2020,05						
	11. Sınıf	992	2170,64						2-4
	12. Sınıf	892	1973,45						3-4
	Toplam	4227							

*p<0,05

Çizelge 9’da öğrencilerin sınıf düzeyi açısından yapılan KWH testi sonucunda, öğrencilerin sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [KWH₍₃₎ =22,279; p<0,05]. MWU testi Almanca dersini sevmeye açısından farklılığın 9.Sınıf öğrencileri (SO= 2086,05) ile 10.Sınıf (SO= 2020,05) ve 12.Sınıf öğrencileri (SO= 1973, 45) arasında, 10.Sınıf öğrencileri (SO= 2020,05) ile 12.Sınıf öğrencileri (SO= 1973, 45) arasında ve 11.Sınıf öğrencileri (SO=2170,64) ile 12.Sınıf öğrencileri (SO= 1973, 45) arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu bulguya göre, sınıf düzeyi yukarıya doğru çıktıkça öğrencilerin Almancayı sevmeye düzeylerinde azalma meydana gelmektedir. Bu durum öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe giderek üniversite sınavına yönelmelerine ve meslek tercihlerinin biraz daha belirgin hale gelmesine bağlanabilir.

Çizelge 10: Öğrencilerin okul türlerine göre sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	Levene		KWH	P	MWU
					F	p			
Sevme	Fen Lisesi	813	2798,16	2	20,639	0,000*	341,750	0,000*	1-2,3
	Sosyal Bilimler	388	2243,32						
	Anadolu Lisesi	3026	1913,60						2-3
	Toplam	4227							

*p<0,05

Çizelge10’da okul türleri açısından yapılan KWH testi sonucunda, öğrencilerin sevmeye alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [KWH (2) =341,750; $p<0,05$]. MWU testi farklılığın Almanca dersini sevmeye açısından Fen lisesi öğrencileri (SO= 2798, 16) ile Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri (SO= 2243,32) ve Anadolu lisesi öğrencileri (SO= 1973, 60) arasında ve Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri (SO= 2243,32) ile Anadolu lisesi öğrencileri (SO= 1973, 60) arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu bulguya göre puanla öğrenci alan liselerin öğrenciler ile puansız öğrenci alan liselerin öğrencileri arasında Almanca dersini sevmeye düzeylerinde farklılık meydana gelmektedir. Bu bulgu Fen liseleri öğrencilerinin Almanca dersini diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha çok sevdiklerini ortaya koymaktadır.

Çizelge 11: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgüven alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait MWU testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Levene		MWU	p
					F	P		
Özgüven	Kadın	2027	2211,16	4482031,00	20,766	0,000*	2032747,000	0,000*
	Erkek	2200	2024,48	4453847,00				
	Toplam	4227						

* $p<0,05$

Çizelge 11’deki MWU testi sonucu kadın ve erkek öğrencilerin özgüven alt boyutuna ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu göstermektedir (MWU =2032747,000; $p<0,05$). Kadın öğrencilerin sıra ortalamalarının (SO=2211,16) erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından (SO=2024,48) yüksek çıktığı görülmüştür. Almanca dersine ilişkin tutum puanları incelendiğinde, Almancayı öğrenmede kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek özgüvene sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 12: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre özgüven alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	Levene		KWH	P	MWU
					F	p			
Özgüven	9. Sınıf	1338	2087,51	3	2,935	0,032*	29,983	0,000*	2-1,3,4
	10. Sınıf	1005	2276,33						
	11. Sınıf	992	2109,91						
	12. Sınıf	892	1975,39						
	Toplam	4227							

*p<0,05

Çizelge 12'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyi açısından özgüven alt boyutuna ilişkin yapılan [$KWH_{(3)}=29,983$; $p<0,05$]. MWU testi farklılığın Almanca dersine yönelik özgüven açısından 9.sınıf öğrencileri (SO= 2087,51) ile 12.sınıf öğrencileri (SO= 1975,39) arasında, 10.sınıf öğrencileri (SO= 2276,33) ile 9.sınıf (SO=2087,51), 11.sınıf (SO=2109,91) ve 12.sınıf öğrencileri (SO= 1975,39) arasında ve 11.sınıf öğrencileri (SO=2109,91) ile 12.sınıf öğrencileri (SO= 1975,39) arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulguya göre üst kademe sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin alt kademelere göre Almanca dersinde özgüven azalması yaşadıkları söylenebilir. Bu tutumun nedeni olarak liseye yeni başlayan öğrencilerin Almanca dersine karşı hevesli oldukları, fakat üst sınıflara geçtikçe zorlandıklarından özgüven duygusunu yitirdikleri düşünülebilir.

Çizelge 13: Öğrencilerin okul türlerine göre özgüven alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	Levene		KWH	P	MWU
					F	p			
Özgüven	Fen Lisesi	813	2741,09	2	18,496	0,000*	281,204	0,000*	1-2,3
	Sosyal Bilimler	388	2189,92						
	Anadolu Lisesi	3026	1935,78						
	Toplam	4227							

*p<0,05

Çizelge 13 okul türleri açısından özgüven alt boyutuna ilişkin KWH testi sonucu, öğrencilerin Almanca dersinde özgüven alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koymaktadır [$KWH_{(2)} = 281,204$; $p < 0,05$]. MWU testi Almanca dersini sevmeye açısından farklılığın Fen Lisesi öğrencileri ($SO = 2741,09$) ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ($SO = 2189,92$) ve Anadolu Lisesi öğrencileri ($SO = 1935,78$) arasında ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ($SO = 2189,92$) ile Anadolu Lisesi öğrencileri ($SO = 1935,78$) arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu sınavla öğrenci alan liselerde öğrenim gören öğrencilerin Almanca öğrenmede özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 14: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	x	ss	Levene		sd	t	p
					F	P			
İhtiyaç	Kadın	2027	3,15	1,460	2,479	0,115	4225	5,729	0,000*
	Erkek	2200	2,93	,98					
	Toplam	4227							

* $p < 0,05$

Çizelge 14’de öğrencilerin ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutum puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, öğrenci tutumları arasında Almancaya ihtiyaç duymaya ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(4225)} = 5,729$, $p > 0,05$]. Uygulanan t testi farklılığın kadın öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir. Kadın öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X} = 3,15$) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 2,93$) daha yüksektir. Buna göre kadın öğrencilerin ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumları erkek öğrencilerin tutumlarına göre daha olumludur. Kadın öğrenciler Almanca öğrenmeye erkek öğrencilere göre daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar.

Çizelge 15: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait varyans analizi sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe	
İhtiyaç	9. Sınıf	1338	3,10	1,71	Gruplar Arası	42,500	3	14,167	9,256	0,000*	1-4	
	10. Sınıf	1005	3,15	0,97								
	11. Sınıf	992	2,97	0,90	Gruplar İçi	6463,449	4223	1,531			2-3	
	12. Sınıf	892	2,89	0,94								
	Toplam	4027	3,04	1,24	Toplam	6505,949	4226					2-4
	Levene: 1,476				p= 0,219							

*p<0,05

Çizelge 15'deki bulgular incelendiğinde, Almanca dersi alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait varyans analizi sonuçları arasında farklılaşmanın olduğu görülmektedir [$F_{(3-4226)}=9,256$, $p<0.05$]. Farklılaşma 9.Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3,10$) ile 12.Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2,89$) arasında, 10.Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3,15$) ile 11.Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2,97$) arasında ve 10.Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3,15$) ile 12. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2,89$) arasında gerçekleşmiştir. Sınıf düzeyine göre 10.Sınıf öğrencileri en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=3,15$) ile Almanca dersine daha çok ihtiyaç duyarken, 12.Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2,89$) en az ihtiyacı duymaktadırlar. Bu bulguya göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin Almancayı öğrenme ihtiyacının azaldığı söylenebilir.

Çizelge 16: Öğrencilerin okul türlerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait varyans analizi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
İhtiyaç	Fen Lisesi	813	3,47	0,96	Gruplar Arası	208,889	2	101,945	68,329	0,000*	1-2,3 2-3
	Sosyal Bilimler	388	3,10	2,77							
	Anadolu Lisesi	3026	2,94	0,93	Gruplar İçi	6302,060	4224	1,492			
	Toplam	4027	3,04	1,24	Toplam	6505,949	4226				
	Levene: 0,779				p= 0,459						

*p<0,05

Çizelge 16'daki bulgular, Almanca dersi bağlamında öğrencilerin okul türlerine göre ihtiyaç alt boyutuna ilişkin tutumlarının farklılaştığını göstermektedir [$F_{(2-4226)}=68,329$, $p<0.05$]. Scheffe testine göre farklılaşma Fen Lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 3,47$) ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 3,10$) ve Anadolu Lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 2,94$) arasında ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 3,10$) ile Anadolu Lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 2,94$) arasında gerçekleşmiştir. Ulaşılan bu bulguya göre, Almancayı öğrenme ihtiyacını en çok Fen Lisesi öğrencileri duyarken, bunu Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri izlemektedir. Almanca öğrenmeye ilişkin en düşük düzey Anadolu Lisesi öğrencilerinde çıkmıştır. Bu durumu okulların sınavla öğrenci almalarına bağlamak mümkündür.

Çizelge 17: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	x	ss	Levene		sd	t	p
					F	p			
Azim	Kadın	2027	2,91	1,26	0,192	0,661	4225	4,836	0,000*
	Erkek	2200	2,73	1,25					
	Toplam	4227							

*p<0,05

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları Çizelge 17’de sunulmuştur. Öğrencilerin tutumları arasında ölçeğin azim alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(4225)}=4,836$, $p<0,05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=2,91$) Almanca dersinde azim düzeyleri erkek öğrencilerden ($\bar{X}=2,73$) yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu bulguya göre kadın öğrencilerin Almanca dersinde erkek öğrencilerine göre daha azimli oldukları söylenebilir.

Çizelge 18: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	Levene		KWH	P	MWU
					F	p			
Azim	9. Sınıf	1338	2100,21	3	6,811	0,000*	4,817	0,186	-
	10. Sınıf	1005	2176,10						
	11. Sınıf	992	2121,50						
	12. Sınıf	892	2056,39						
	Toplam	4227							

* $p<0,05$

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait KWH testi Çizelge 18’de sunulmuştur. Yapılan KWH testi sonucunda, öğrencilerin azim alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$KWH_{(3)}=4,817$; $p<0,05$]. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin Almanca dersine yönelik azimleri sınıf düzeyi açısından farklılaşmamaktadır.

Çizelge 19: Öğrencilerin okul türlerine göre azim alt boyutuna ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	Levene		KWH	P	MWU
					F	p			
Azim	Fen Lisesi	813	2444,72	2	9,712	0,000*	74,441	0,000*	1-2,3
	Sosyal Bilimler	388	2007,74						
	Anadolu Lisesi	3026	2038,77						
	Toplam	4227							

*p<0,05

Çizelge 19’da öğrencilerin okul türleri açısından yapılan KWH testi sonucunda, öğrencilerin azim alt boyutuna ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır [KWH $(2) = 74,471$; $p < 0,05$]. MWU testine göre farklılık Fen Lisesi öğrencileri (SO= 2444,72) ile Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri (SO= 2007,74) ve Anadolu Lisesi öğrencileri (SO= 2038,77) arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre, lise giriş puanının yüksek olduğu Fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Almanca öğrenmek için daha çok çaba ve gayret içindedirler.

Çizelge 20: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçeğin tümüne ilişkin tutumlarına ait MWU testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Levene		MWU	p
					F	P		
Tüm Ölçek	Kadın	2027	2211,76	4483243,00	55080	0,019*	2031535,000	0,000*
	Erkek	2200	2023,93	4452635,00				
	Toplam	4227						

*p<0,05

Çizelge 20’de cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin tümüne ilişkin öğrenci tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [MWU =2031535,000; $p < 0,05$]. Anlamlı farklılık kadın öğrencilerin lehine olup, bu fark sıra ortalamalarıyla da desteklenmektedir. Kadın öğrencilerin sıra ortalamalarının (SO=2211,76) erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından (SO=2023,93) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuca göre Almanca dersinde ölçeğin geneli bakımından kadın öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Çizelge 21: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ölçeğin tümüne ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	Levene		KWH	P	MWU
					F	p			
Tüm Ölçek	9. Sınıf	1338	2071,39	3	3,481	0,015*	22,023	0,000*	2-3,4 3-4
	10. Sınıf	1005	2255,79						
	11. Sınıf	992	2123,46						
	12. Sınıf	892	2007,79						
	Toplam	4227							

*p<0,05

Çizelge 21’de sınıf düzeyi açısından ölçeğin tümüne ilişkin yapılan KWH testi sonucunda, öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir [KWH₍₃₎ =22,023; p<0,05]. MWU testi farklılığın 10.sınıf (SO= 2255,79) ile 11. (SO=2123,46) ve 12.sınıf öğrencileri (SO= 2007,79) arasında ve 11.sınıf (SO=2123,46) ile 12.sınıf öğrencileri (SO= 2007,79) arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe, ölçeğin tümü açısından Almanca öğrenmeye ilişkin tutumlarında azalma olduğu görülmektedir. Bu durum her geçen yıl üniversite giriş sınavının yaklaşması ve buna bağlı olarak öğrencilerin Almancayı göz ardı etmelerine bağlanabilir.

Çizelge 22: Öğrencilerin okul türlerine göre ölçeğin tümüne ilişkin tutumlarına ait Kruskal Wallis H (KWH) testi sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	Levene		KWH	P	MWU
					F	p			
Tüm Ölçek	Fen Lisesi	813	2674,98	2	14,254	0,000*	216,381	0,000*	1-2,3 2-3
	Sosyal Bilimler	388	2092,16						
	Anadolu Lisesi	3026	1966,08						
	Toplam	4227							

*p<0,05

Çizelge 22’de okul türleri açısından yapılan KWH testi sonucuna bakıldığında, ölçeğin tümüne ilişkin öğrenci tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir [$KWH_{(2)}=216,381$; $p<0,05$]. MWU testi farklılığın Fen Lisesi öğrencileri (SO= 2674,98) ile Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri (SO= 2092,16) ve Anadolu lisesi öğrencileri (SO= 1966,08) arasında ve Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri (SO= 2092,16) ile Anadolu lisesi öğrencileri (SO= 1966,08) arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu bulguya göre sınavla öğrenci alan lise öğrencilerinin Almanca öğrenmeye ilişkin tutumlarının puansız öğrenci alan okul öğrencilerinin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

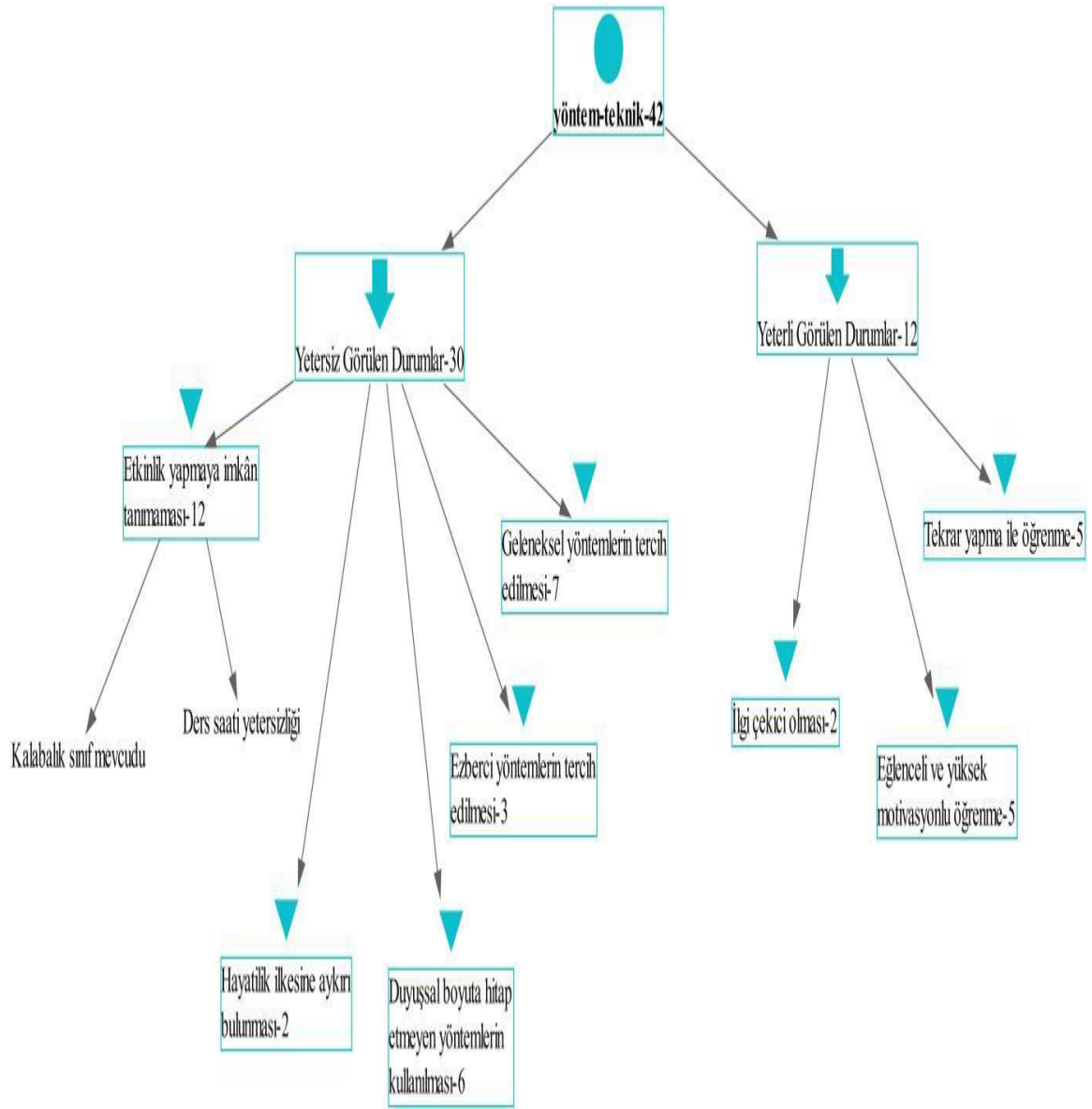
Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin görüşlerine dair nitel bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, bir nitel çözümleme programı kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşme formlarından elde edilen bulguları desteklemek amacıyla, katılımcıların doğrudan alıntıları ilgili kodlama altında sunulmuştur. Çözümleme yapılırken, öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Sonrasında bir kod listesi oluşturulmuştur. Bir sonraki adımda oluşturulan bu kod listeleri kendi çerçevesinde tutarlı olacak biçiminde ana kodlara ve bu kodlara ait alt kodlara ayrıştırılmıştır. Yapılan bu değerlendirmeler araştırmayı net bir zemine oturtmuş ve uygulamalara dönük ayrıntılı bir görüntünün oluşması amacına ulaşmıştır. Kodlar ve aldıkları yükleme sayılarına göre, frekansları ile birlikte tabloleştirilmiştir. Oluşturulan tabloların temel amaçları, nitel verileri nicelleştirmesinden farklı olarak, yüklemelerin hangi bağlamda fazlaştığını ortaya koymak ve mevcut durumu netleştirmektir. Oluşturulan tablolara ilişkin katılımcıların direkt alıntılarına yer verilmiştir. Verilen bu alıntılarda öğrencinin; sırası, cinsiyeti ve sınıf düzeyini belirtmek için bazı kısaltmalardan faydalanılmıştır. Öğrenci sırası için “Ö1”, cinsiyeti için ve sınıf düzeyi için “K9” gibi kısaltmalar kullanılmıştır. Çözümlemelerin son adımı olarak uygulamalara ilişkin modeller de sunularak, öğrencilerin Almanca dersine ilişkin görüşleri görselleştirilerek ortaya konmuştur.

4.2.1. Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin çözümler.

Çizelge 23: Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliğine/etkililiğine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.

Görüşler	f	f
Etkinlik yapmaya imkân tanımama	12	
Ders saati yetersizliği		
Kalabalık sınıf mevcudu		
Yetersiz Görülen Durumlar		
Geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi	7	
Duyuşsal boyuta hitap etmeyen yöntemlerin kullanılması	6	30
Ezberci yöntemlerin tercih edilmesi	3	
Hayatilik ilkesine aykırı bulunması	2	
Eğlenceli ve yüksek motivasyonlu öğrenme	5	
Yeterli Görülen Durumlar		
Tekrar yapma ile öğrenme	5	
İlgi çekici olması	2	12
Toplam		42

Çizelge 23 incelendiğinde, Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiği ana teması içerisinde, iki farklı anlamsal temanın olduğu görülmektedir. Yapılan yüklemeler sonucu ortaya çıkan temalar “*Yetersiz görülen durumlar*” ve “*Yeterli görülen durumlar*” şeklindedir. Bu temalardan “*Yetersiz görülen durumlar*” temasının yüklenmesi 30, “*Yeterli görülen durumlar*” temasının yüklenmesi ise 12 çıkmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin model aşağıda verilmiştir:



Şekil 3: Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliğine/etkililiğine ilişkin model.

Şekil 3’te, Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin model verilmiştir. Şekil incelendiğinde, tema ve alt temalar görülmektedir. Öğrenciler derste ki yöntem ve teknikleri bir olumlu ve bir olumsuz başlık altında vurgulamışlardır. “Yeterli görülen durumlar” ve “Yetersiz görülen durumlar” temalarına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

a. Yöntem ve Tekniklerin Yetersiz Görülme Durumları

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında, görüşlerde yoğunlaşan yüklemenin “*Yetersiz görülen durumlar*” temasında olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle öğrencilerin çoğunluğu Almanca dersinde kullanılan yöntem ve teknikleri yetersiz bulmuştur. “*Yetersiz görülen durumlar*” teması, kendi içerisinde; iki farklı boyut, “yetersiz algılanma nedenleri” ile “etkili kullanıma yönelik olumsuzluklar” olmak üzere yedi alt temaya ayrılmıştır. Bunlar madde yüküne göre; “*etkinlik yapmaya imkân tanımama*”, “*geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi*”, “*duyuşsal boyuta hitap etmeyen yöntemlerin kullanılması*”, “*ezberci yöntemlerin tercih edilmesi*” ve “*hayatilik ilkesine aykırı bulunması*” olarak sıralanmıştır.

a.1. “etkinlik yapmaya imkân tanımama”

Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalarda Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, etkinlik yapmada yetersiz olduğu çıkmıştır. Öğrencilerin “*etkinlik yapmaya imkân tanımama*” alt temasına ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur. Etkinliklerin yetersizliğine vurgu yapan bir öğrenci;

(Ö6-K10) “*Bence biraz daha kalıcı bir şekilde öğrenmek için etkinlikler olmalı.*” derken bir başka öğrenci de;

(Ö19-E11) “*Yeterli değil, çünkü kolay anlaşılır bir ders değil. Daha fazla etkinlikler ile işlenmeli, böylece daha akılda kalıcı olur*” demiştir.

(Ö10-K10) “*Farklı yöntemlerle ders daha ilgi çekici olmalı. Öğrencilere sunumlar yaptırılarak derste farklı teknikler yaptırılmalı ve kalıcılık sağlanmalı*” ifadesi ile görüşünü açıklarken bir başka öğrenci de yöntem ve tekniklerin yetersizliğini;

(Ö26-K10) “*Sınıfta öğrenmemize etkili olarak bilgilendirici oyunların artması gerekiyor. O yüzden şu an etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.*” ifadesiyle vurgulamıştır.

(Ö4-K12) “Derste kullanılan yöntem ve teknikleri yetersiz buluyorum, çünkü istediğimiz gibi katılım gösteremiyoruz. Genellikle ders kitabından konular işleniyor, onlarda ezbere yönelik.” derken;

(Ö3-E11) “Bence çok yetersiz. Almanca dersinde daha çok etkinlik yapılmalı, sadece kitaptan öğretmek yeterli değil. Daha iyi yöntemlerle daha iyi öğretilir.” ifadesiyle, yöntem ve tekniklerin etkinlikler bağlamında yetersizliğini belirtmiştir. Bu kodlamalarda alt başlık olarak Almanca dersinin haftada iki saat verilmesinin verimli olmadığı ve sınıfların kalabalık oluşunun olumsuzluğu da yer almıştır. Uygulanan mevcut programda Almanca dersinin haftada iki saat ile sınırlı oluşu bir öğrenci görüşünde;

(Ö20-K12) “Yeterli değil, ders saati az ve sınıflar kalabalık, öğrenmemize ve tekrar etmemize zaman olmuyor.” olarak ifade edilmiştir. Bu görüşü bir başka öğrenci de

(Ö21-E9) “Sonuçta hiç bilmediğimiz ve ilk defa gördüğümüz bir dil öğreniyoruz. Ama sadece haftada iki ders saati tam öğrenmek için yeterli olmuyor.” ifadesiyle desteklemiştir.

(Ö25-E9) “Özel kurslara da çoğu kişiler 2 ayda üst düzey Almanca öğrenirken, devlet okullarında çoğu öğrenci kurallara göre cümle bile kuramıyor.” Sınıflarda öğrenci yoğunluğuna dönük ve dolayısıyla yöntem ile tekniklerin etkili kullanılamamasına ilişkin olarak bir öğrenci;

(Ö15-E11) “Bence yeterli değil, bulunduğum sınıfın mevcudu ve okulun sağladığı kolaylıklardan dolayı olduğunu düşünüyorum. Bence sınıflar bu kadar kalabalık olmasa herkese soru-cevap için sıra gelir ve bu yöntemle anlayabilmemiz ve pekiştirmemiz daha verimli olur.” derken, bir diğer öğrenci (Ö14-K10) “Yeterli bulmuyorum, çünkü sınıflar çok kalabalık.” demiştir.

(Ö1-E9) “Sınıflar bu kadar kalabalık ve gürültülü olmasa öğretmenimizin yöntemlerini anlamamız ve öğrenmemiz daha kolay olurdu.” ise, bu başlık altına kodlanan son görüş olmuştur.

Araştırma kapsamında öğrencilerden alınan görüşler bağlamında oluşturulan “etkinlik yapmaya imkân tanımama” alt boyutunda, öğrencilerin ortak görüşleri sıralanmıştır. Öğrenciler, ders saati yetersizliği ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıf içerisinde yeterince etkinlik yapamadıkları düşüncesinde birleşmişlerdir. İstenilen dil öğrenme seviyesine ulaşmak için etkinliklerin artması yönünde görüş bildirmişlerdir.

a.2. “geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi”

Elde edilen görüşme formlarından, Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin görüşlerden oluşan “*yetersiz görülen durumlar*” anlamsal kavramın alt teması “*geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi*” başlığı olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin ifadelerinden örnekler aşağıda sıralanmıştır;

(Ö8-K12) “*Almanca dersinin ezberci bir yöntemle öğretildiğini düşünüyorum, bunu doğru bulmuyorum. Açıklayıcı değil. Dil, sadece bir ders değil bir kültürdür.*” diyerek geleneksel yöntemin açıklayıcı olmadığını, dolayısıyla dili ve kültürünü öğrenmede yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bir başka öğrenci geleneksel yöntemlerin yetersizliğini;

(Ö28-K12) “*Bence yeterli değil, yöntemler geliştirilmeli, öğrenirken kafamız çok karışıyor.*” anlatmıştır.

(Ö29-E9) “*Almanca dersinde kullanılan yöntemler yeteri kadar değil. Bu tekniklerin biraz daha anlaşılabilir olması lâzım, bu bize kolaylık sağlar.*”

Bir diğer öğrenci;

(Ö17-E9) “*Sadece kitap üzerinden gidiyoruz, bu da öğrenmek için pek katkı sağlamıyor. Daha fazla konuşma yapmak istiyoruz ve daha fazla okuma yapmak.*” görüşüyle geleneksel yöntemin yetersizliğine dikkat çekmiş, daha öğrenci merkezli olması yönünde görüş bildirmiştir.

Bir öğrenci de;

(Ö4-K12) “Derste kullanılan yöntem ve teknikleri yetersiz buluyorum, çünkü istediğimiz gibi katılım gösteremiyoruz. Öğretmen ders kitabından konuları işliyor. Bu yüzden biz okuma ve konuşmayı çok az yapabiliyoruz.” ifadesini kullanırken;

(Ö3-E11) “Bence çok yetersiz. Almanca dersinde daha çok etkinlik yapılmalı, sadece kitaptan öğretmek yeterli değil. Daha iyi yöntemlerle daha iyi öğretilir.” demiştir.

(Ö7-E11) “Sadece gramer öğreniyoruz. Konuşma yaptırmaya dair bir çaba yok. Şu an bir Almanca kendimi ifade edebileceğimi düşünmüyorum, hem de 3 yıldır Almanca dersi görmeme rağmen.”

Öğrenciler sınıfta geleneksel yöntemin kullanılmasına karşın, kendilerinin daha aktif olmak istedikleri yönünde düşünceler sergilemişlerdir. Almanca dersinin sadece kitap üzerinden anlatılmasını verimsiz bulan öğrenciler, ağır gramer konularının dışında daha fazla konuşma pratiği yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

a.3. “duyuşsal boyuta hitap etmeyen yöntemler kullanma”

Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinde “yetersiz görülen durumlar” boyutunun bir başka alt temasını “duyuşsal boyuta hitap etmeyen yöntemlerin kullanılması” oluşturmuştur. Öğrencilerin bu bağlamda ki ifadeleri aşağıda verilmiştir;

(Ö32-K12) “Hocamızı sevmeme rağmen Almanca dersini çok sıkıcı buluyorum, çünkü çok az etkinlik yapıyoruz.” diyerek Almanca dersine ilişkin duygusunu ve sebebini açıklarken, diğer bir öğrenci de;

(Ö27-E11) “Almanca dersinde ki yöntem ve teknikleri yetersiz buluyorum, ders hiç eğlenceli olmuyor ve sevmiyorum.” demiştir.

(Ö6-K10) “Biraz daha eğlenceli bir şekilde ders işlenmeli, çok sıkılıyorum ve bu yüzden derse katılmak istemiyorum.”

Bir başka öğrenci ise;

(Ö19-E11) “Yeterli değil, çünkü kolay anlaşılır bir ders değil. Anlamayınca da çok sıkıcı bir ders. Daha eğlenceli işlenmeli, böylece daha akılda kalıcı olur.” görüşünü ortaya koymuştur.

(Ö10-K10) “Farklı yöntemlerle ders daha ilgi çekici hâle getirilmeli, bu yöntemler çok sıkıcı.” diyen öğrenciyi;

(Ö26-K10) “Bence daha eğlenceli geçebilir. Sınıfta öğrenmemize etkili olarak bilgilendirici oyunların artmasını istiyorum. En azından sıkılmadan ders işleyebiliriz.” ifadesiyle desteklemiştir.

Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğrencilerin duyuşsal boyutları bağlamında Almanca dersini sıkıcı buldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler, mevcut kullanılan yöntemlerden dolayı ders akışının sıkıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Dersi sevmenin önemine vurgu yapan öğrenciler, öğretmenlerini sevdikleri hâlde Almancaya ilgi duymadıklarını belirtmişlerdir. Derste kullanılan yöntem ve tekniklerin eğlenceli olmasının öğrenci başarısını artıracığına dönük görüşte bulunmuşlardır.

a.4. “ezberci yöntemlerin tercih edilmesi”

Almanca dersinde yöntem ve tekniklerin kullanımını ezbere dayandıran öğrencilerin cümleleri incelenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde “yetersiz görülen durumlar” boyutuna ilişkin bir diğer alt tema da öğrenciler tarafından “ezberci yöntemlerin tercih edilmesi” olarak kodlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda verilmiştir;

(Ö12-K12) “Ders ezberci bir yöntemle işleniyor. Kuralları ezberliyoruz ama sonra unutuluyor, kalıcı olmuyor. Biraz daha akılda kalıcı şekilde öğretilmeli. Özellikle 9.sınıfta ilk başlayanlarda bu önemli” demiştir.

Bir öğrenci;

(Ö22-K10) “9.sınıfta hep ezber yaptırıldı ama tatilde unuttuk. Akılda kalıcılık için daha farklı yöntemler kullanılmalı” görüşünü ifade ederken, bir diğeri ise;

(Ö31-E11) *“Almanca dersinde kullanılan yöntemler ve teknikler daha farklı olabilir. Bu kadar çok ezber yerine öğrencinin konuşmasına ağırlık verilmelidir. Geri dönüş tekniği kullanarak öğrendiklerimizi tekrarlayarak unutmayız.”* diye görüş bildirmiştir.

Yöntem ve tekniklerde yetersiz görülen bir başka durumda, Almanca dersinde yapılması gereken ezberlere dönüktür. Mevcut kullanılan yöntem ve tekniklerin ezberci yönüne dayandığı görüşünde olan öğrenciler, bu yöntemin kalıcılığı sağlamadığı yönünde görüş birliğine varmışlardır. Ezber yönteminin içselleştirmeden bilgi alışına sebebiyet verdiği ve çabuk unutulduğu sonucu ise araştırmanın bir bulgusu olarak tespit edilmiştir.

a.5. “hayatilik ilkesine aykırı bulunması”

Yöntem ve tekniklerin yetersiz algılanması boyutunda oluşturulan diğer bir alt başlık ise *“hayatilik ilkesine aykırı bulunması”* olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler gelecek yaşantılarında Almanca bilmenin iş yaşantısına katkılar sağlayacağını fakat mevcut yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiği bakımından öğrenmeye dönük yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, aşağıda öğrencilerin ifadeleri referans olarak sunulmuştur;

Öğrenci;

(Ö5-E9) *“Bence Almanca dersleri gelecekte öğrenciye hayatında yardımcı olacak şekilde işlenmiyor. Bu yöntemlerle işlendiği için ders verimsiz geçiyor. İlerde Almanya’da çalışmak istesem dilim yetmez.”* diyerek Almanca dilini yeterince öğrenemediği üzerinde dururken;

(Ö13-E9) *“Almancanın öğretilmesini, gelecekte yararı ve mesleki yaşantımızda yardımcı olduğu için gerekli buluyorum, ayrıca dünyada ki gelişmelere uyum sağlamamız lâzım. Ama daha farklı yöntemler kullanılarak akılda kalması sağlanmalıdır.”* diyerek Almancayı öğrenememe sebebi olarak yöntem ve tekniklerin dili öğretme noktasında gelecek için yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında dikkat çeken bir sonuçta, öğrencilerin Almanca dilini ilerideki kariyer yaşantılarında kullanmak istedikleridir. Almanya’da olası bir akademik hayat için dilin gerekli olduğunu vurgulayan öğrenciler, sınıfta kullanılan yöntem yetersizliği dolayısıyla dili istedikleri düzeyde öğrenemediklerini belirtmişlerdir.

b. Yöntem ve Tekniklerin Yeterli Görülmesi Durumları

Araştırmanın bu bölümünde, Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin olarak “*yeterli görülen durumlar*” olarak kodlanmıştır. 12 yüklemesi bulunan temanın üç farklı alt teması oluşturulmuştur. Almanca dersinde kullanılan yöntem ve teknikleri yeterli bulan öğrenci cümleleri; “*eğlenceli ve yüksek motivasyonlu öğrenme*”, “*tekrar yapma ile öğrenme*” ve “*ilgi çekici olması*” alt temaları olarak sıralanmıştır.

b.1. “eğlenceli ve yüksek motivasyonlu öğrenme”

Araştırma kapsamında yer alan öğrenci formlarında ön plana çıkan bir alt tema, “*eğlenceli ve yüksek motivasyonlu öğrenme*” biçiminde kodlanmıştır. Öğrenciler, Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin görüşlerinde yöntem ve tekniklerin öğrenmeye olumlu etkisine vurgu yaparken, “*eğlenceli ve yüksek motivasyonlu öğrenme*” alt temasına kodlanabilen ifadeler kullanmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin doldurduğu formlardan elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda sıralanmıştır;

Öğrenci;

(Ö2-K10) “*Öğretmenimiz dersi eğlenceli etkinliklerle işliyor. Bu sayede Almancayı öğreniyoruz ve öğrendiklerimiz aklımızda kalıyor.*” ifadesiyle derste yapılan etkinliklerin eğlenceli ve kalıcılığa yönelik yöntemler olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci de;

(Ö16-K12) “*Almanca dersi çok eğlenceli geçiyor, öğretmenimiz sempatik ve dersin eğlenceli ve öğretici işlenmesini sağlıyor.*” ifadesini kullanmıştır.

(Ö24-K12) “*Bence gayet yeterli, çünkü öğretmenimiz çok eğlenceli, öğretici ve verimli ders işliyor.*”

Başka bir öğrenci, derste kullanılan yöntemlerin hedeflenen öğrenme düzeyine katkıda bulunmasını belirtirken;

(Ö18-K10) *“Dersler keyifli geçiyor. Öğretmenimiz bize eğlenceli aktiviteler yaptırıyor ve bu sayede daha iyi öğreniyoruz.”* ifadesinde bulunmuştur.

Bu kategoriye giren son ifade de on birinci sınıf öğrencisine ait olup;

(Ö23-E11) *“Almanca dersinin programa girmesi çok iyi olmuş. Öncelikle öğretmenimiz derste bizi sıkmadan anlattığı için Almanca dersini anlayabiliyoruz, yöntemi ise çok eğlenceli.”* biçimindedir.

Yöntem ve tekniklerin yeterli ve etkili olması bağlamında oluşturulan “eğlenceli ve yüksek motivasyonlu öğrenme” alt boyutunda dikkati çeken en önemli görüş birliği yöntemleri kullanan öğretmen paydaşında olmuştur. Dersi yürüten öğretmenin, dersi işleyiş tarzı öğrencilerin motivasyonunu yüksek seviyeye çıkarması olumlu görüşlere dönüşmüştür. Öğrenciler, öğretmenlerinin etkili yöntemlerle eğlenceli ders akışı sağladığını ve bunun da kendilerini yüksek öğrenme düzeyine ulaştırdığını vurgulamışlardır.

b.2. “tekrar yapma ile öğrenme”

Almanca dersinde yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin “yeterli görülen durumlar” temasında bir başka alt temayı “tekrar yapma ile öğrenme” oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler, ders içi yapılan geri dönüşlerin ve tekrarların sayesinde öğrenmenin daha etkili ve öğrenmeye olumlu katkı sağladığını ifade etmişler. Buna referans olan öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur. Derste tekrar yapma ile hedeflenen başarıya ulaşıldığı görüşünde olan öğrencilerin cümleleri;

(Ö30-K10) *“Bence yeterli, çünkü derste akıllı tahtayı kullanarak kitapta ki alıştırmaların tekrarını yapıyoruz. Bu yöntemle daha iyi öğreniyoruz.”* ve

(Ö2-K10) *“Bence yeterli, tekrarlarımızı yaptığımız sürece de etkili öğreniyoruz.”* biçiminde göze çarpmıştır.

Diğer öğrencilerin destekleyici ifadeleri de;

(Ö1-E9) *“Konuların pekişmesi için öğretmenimiz ünite bitiminde bolca alıştırmalar testleri yaptırıyor.”*

(Ö8-K12) *“Almanca dersinde testler yaparken tekrar yapmış oluyoruz. Ezber yapmaktan çok kelimeleri tekrar tekrar cümlede kullanınca akılda kalıyor. Bu da verimli öğrenmeyi gerçekleştiriyor.”* ve

(Ö28-K12) *“Öğretmenimizin kelimeleri defalarca yazdırması ve onlarla cümleler kurmamızı istemesi verimli bir öğrenme yolu oluyor.”* biçimindedir.

Bilindiği gibi, yabancı dil öğrenirken dile hakimiyetin oluşması ancak öğrenilen her kelimenin zihinde iyice yerleşmesi ile mümkündür. Kelimeler farklı metin bağlamlarında kullanılarak zihin dünyasında yerini bulmalıdır. Araştırmadan elde edilen görüşler bu bilgiyi desteklemektedir. Öğrenciler, sıkça yapılan kelime yazma ve konu bitimlerinde bolca alıştırmalar sayesinde akılda kalıcılığın arttığını ifade etmişlerdir.

b.3. “ilgi çekici olması”

Konuya ilişkin belirlenen diğer bir alt tema *“ilgi çekici olması”* olarak tespit edilmiştir. Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler öğrenciler tarafından derse odaklanmaları açısından *“yeterli görülen durumlar”* olarak temalandırılmış ve derse öğrenci katılımını arttırması bakımından *“ilgi çekici”* olarak kodlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin ifadeleri referans olarak aşağıda verilmiştir;

(Ö21-E9) *“İlk defa öğrendiğimiz bir dil, derste kullanılan yöntemlerin yeni öğrenmeye başladığımız için yeterli olduğunu düşünüyorum. Almanca öğrenmek ilgimi çekiyor, öğrenmeyi çok istiyorum.”* diyerek yöntemlerin konsantrasyonlarını sağlayarak yeterli olduğunu belirtmiştir.

Bir başka öğrenci de derste kullanılan yöntem ve tekniklerin ilgi çektiğine vurgu yaparak;

(Ö25-E9) *“Devlet okullarında Almancaya gereken önemin verilmediğini düşünüyorum, buna rağmen öğretmenimizin kullandığı yöntemlerle Almanca ilgimizi çekiyor.”* demiştir.

Yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin son kodlama kapsamına giren öğrenci görüşlerinde, yöntemlerin Almanca öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin ilgilerini çektiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerden elde edilen bu bulgulara göre, Almancayı öğrenmek için kullanılmakta olan yöntemler yeterlidir. Bunun yanında

yöntemleri kullanan öğretmenin dersi yürütme biçimi de öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki bırakmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrenci görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin farklı görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin çoğunluğunun Almanca dersinde kullanılan yöntem ve teknikleri yetersiz buldukları çıkmıştır. Gerek ders saati azlığı gerekse sınıflarda öğrenci sayısının çok olması istenilen sıklıkta ders içi etkinlik yapmanın önüne geçmekte ve öğrencilerin dili öğrenebilmesine yönelik olumsuzluk teşkil etmektedir. Söz konusu bu olumsuzlukların, derste öğretmenlerin geleneksel yöntemden çıkamadıklarını ve ezberci yöntemler izlediklerini ortaya koymuştur. Bu durumda işlenen derslerin de öğrenciler tarafından sıkıcı görülmesi kaçınılmaz olmuştur. Ayrıca öğrenciler, ileri yaşantılarda kullanmak istedikleri Alman dilini mevcut yöntemlerle öğrenemediklerini belirtmişlerdir.

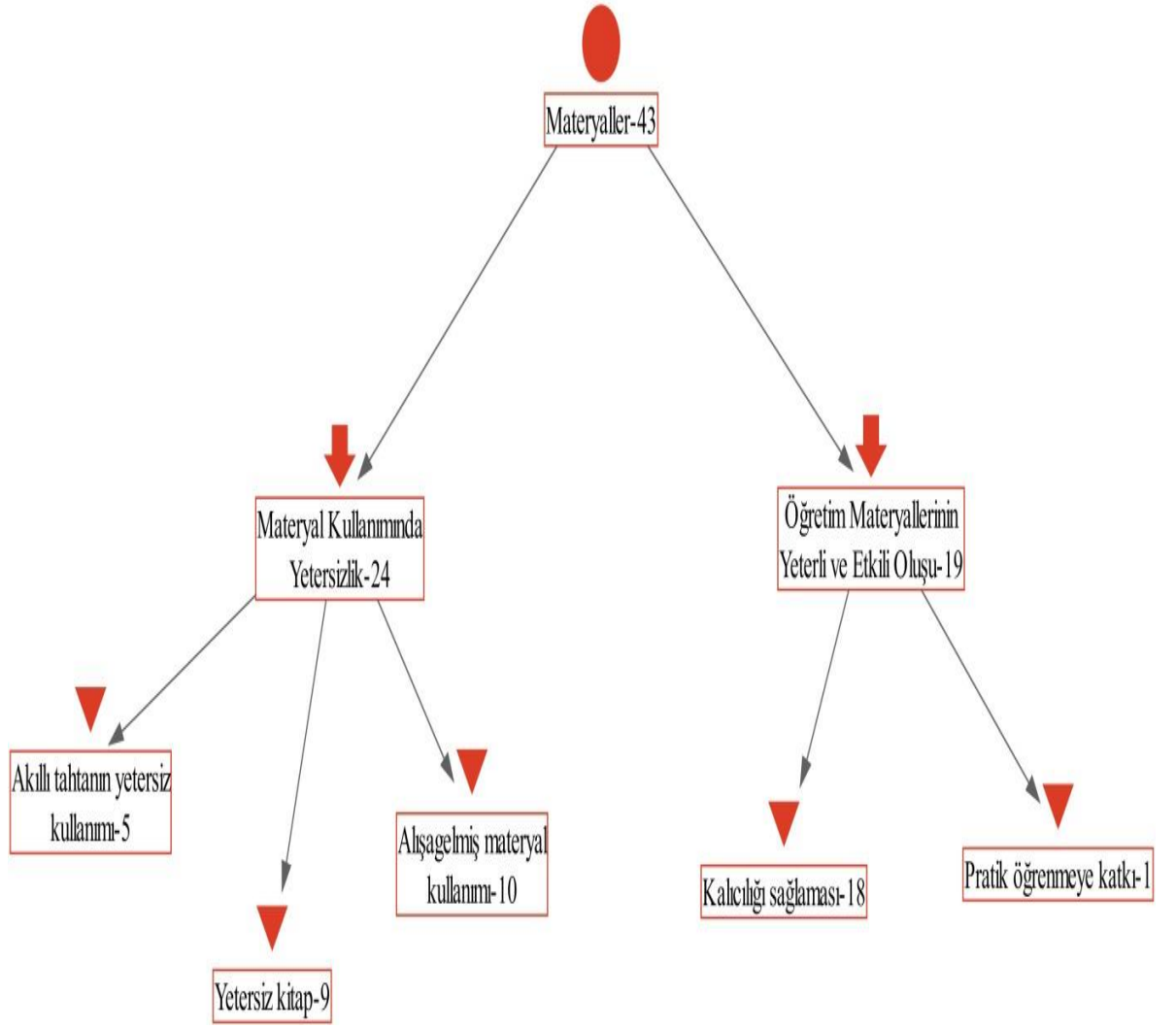
Bu bulguların yanı sıra, yöntem ve teknikleri yeterli bulan öğrencilerde mevcuttur. Bu öğrenciler, Almanca dersinde kullanılan yöntem ile teknikleri, eğlenceli ve ilgi çekici bulmuşlardır. Yöntemler sayesinde yapılan etkinliklerin derse odaklanmayı kolaylaştırdığını ve öğrenme motivasyonu yarattığı görüşünde bulunmuşlardır. Bu sayede istedik öğrenme düzeyine ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir.

4.2.2.Almanca dersinde kullanılan materyallerin ve etkililiklerine ilişkin çözümler.

Çizelge 24: Öğrencilerin, Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerine ve etkililiklerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.

Görüşler	f	f
Alışagelmiş materyal kullanımı	10	
Materyal		
Kullanımında	Yetersiz kitap	9
Yetersizlik	Akıllı tahtanın yetersiz kullanımı	5
		24
	Kalıcılığı sağlaması	18
Öğretim		
Materyallerinin	Pratik öğrenmeye katkı	1
Yeterli ve Etkili Oluşu		19
Toplam		43

Çizelge 24 incelendiğinde; öğrencilerin, Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerine ve etkililiklerine dair görüşlerinin nitel boyutuna ilişkin bulguları verilmiştir. “Öğretim materyalleri ve etkililikleri” ana temasının içerisinde anlamsal olarak iki farklı kod yüklenmesi yapılan “materyal kullanımında yetersizlik” ve “öğretim materyallerinin yeterli ve etkili oluşu” temaların olduğu görülmektedir. Yükleme olumsuz temasında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Temaya ilişkin alt temalar “alışagelmiş materyal kullanımı”, “yetersiz kitap” ve “akıllı tahtanın yetersiz kullanımı” olarak kodlanmıştır. Oluşan yeterli temasına ilişkin alt temalar ise, “kalıcılığı sağlaması” ve “pratik öğrenmeye katkı” biçiminde kodlanmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin model aşağıda verilmiştir:



Şekil 4: Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerin ve etkililiklerine ilişkin model.

Yukarıda 4 modeli incelendiğinde “*öğretim materyalleri ve etkililikleri*” ana temasına ilişkin temalar ve bunların alt temalarla bağlantıları ile yükleme sayıları net bir biçimde görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin Almanca dersinde kullanılan öğretim materyalleri ve bunların etkililiğine ilişkin görüşlerinin yeterli olmadığına dönük olduğu ifade edilebilir. Alt temalara ilişkin daha detaylı çözümleme aşağıda sunulmuştur.

a. Materyal Kullanımında Yetersizlik

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, “*materyal kullanımında yetersizlik*” temasının yüklemesinde yoğunlaşma olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin büyük çoğunluğu Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerini ve etkililiklerini yetersiz bulmuşlardır. Bu temanın üç alt teması; “*alışagelmiş materyal kullanımı*”, “*yetersiz kitap*” ve “*akıllı tahtanın yetersiz kullanımı*” olarak kodlanmışlardır. Alt temalara ilişkin öğrenci ifadeleri, referans olması bakımından aşağıda verilmiştir.

a.1 “alışagelmiş materyal kullanımı”

Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalardan, Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliği vurgulanmış ve materyal çeşitliliğine ilişkin ihtiyaç belirtilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak, “*alışagelmiş materyal kullanımı*” alt teması oluşturulmuştur. “*Materyal kullanımında yetersizlik*” temasında en fazla yüklemenin yapıldığı söz konusu alt temaya ilişkin referans gösterilebilecek öğrenci cümleleri aşağıda aynen aktarılmıştır;

(Ö3-E11) “*Almanca dersinde sadece ders kitabının etkinliklerinden gidildiği için yeterli değil...*” derken, ifadesinin devamında verdiği öneri “Öneriler” bölümünde yerini almıştır.

Bir öğrenci ise;

(Ö5-E9) “*Almanca dersinde defter ve kalem dışında bir materyal kullanmıyoruz. Bu yüzden ders sıkıcı geçiyor ve öğrenemiyoruz.....*” diyerek derste kullanılan materyal eksikliğini vurgulamıştır.

(Ö6-K10) “*Pek bir materyal kullanılmıyor derste. Sadece devletin dağıttığı kitaplarla ders işleniyor. Bu da çok yetersiz, farklı ders materyallerine ihtiyacımız var...*” diyen öğrenci de aynı şekilde derste materyal yetersizliğini dile getirmiştir.

Benzer biçimde;

(Ö7-E11) *“Materyaller arttırılabilir, sadece ders kitap ve akıllı tahta yeterli değil öğrenmek için.”*

(Ö8-K12) *“Sadece ders kitabını kullanıyor ve akıllı tahtadan yararlanıyoruz. Düşününce yeterli gibi geliyor, fakat değişik materyallerle değişik alıştırmalar yaparsak daha yararlı olabilir.”*

(Ö12-K12) *“Milli Eğitim kitapları dışında başka materyal yok. Derste Almanca slayt izlemek faydalı olur. Sadece kitap işlemenin öğrenmek için etkisinin az olduğunu düşünüyorum.”*

Bir öğrenci;

(Ö15-E11) *“Sadece kitap yetersiz”* derken, diğeri ise;

(Ö25-E9) *“Devlet okullarının verdiği kitapları yetersiz buluyorum, ayrıca etkinliklerde fazlasıyla sıkıcı ve bunaltıcı.”* demiştir.

Kitap yetersizliğine vurgu yapan öğrenciler benzer biçimde;

(Ö29-E9) *“Yetersiz çünkü sadece devletin verdiği kitaptan ders işliyoruz.”*

(Ö31-E11) *“Almanca dersinde sadece kitap yeterli olmuyor,3D öğretim materyalleri kullanılırsa daha fazla zihinde kalır.”* görüşler ifade etmişlerdir.

Araştırma ile sorulan “materyallerin yeterliliğine ve etkililiğine” ilişkin cevaplar bir bütün olarak incelendiğinde; öğrencilerin, özellikle alışagelmiş materyal bağlamında ders kitabı görülmektedir. Öğrencilere göre ders kitabı yeterli gelmemekle birlikte etkili bir öğretim materyali olamamaktadır. Çalışma kapsamında derslerde kullanılan öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesinin, öğrenci başarısı üzerinde pozitif etki olacağı görüşü hâkim çıkmıştır.

a.2. “yetersiz kitap”

Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerinin yeterlilikleri ve etkililiklerine dair “*materyal kullanımında yetersizlik*” kategorisinin bir başka alt teması “*yetersiz kitap*” biçiminde kodlanmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir bölümünün Almanca ders kitabını yetersiz ve yeterince açıklayıcı bulmadıklarını ortaya koymuştur. Referans teşkil ettiği düşünülen öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur;

(Ö4-K12) “*Ders kitabımız bizim için asla yeterli değil. Yeterince iyi açıklanmış olduğunu düşünmüyorum.*”

Ders kitabının açıklayıcı olmadığını söyleyen öğrenciyi;

(Ö20-K12) “*Kitabımız yeterli olmuyor, içinde yeterince yazılanları açıklayan görseller ve resimler yok. Ayrıca kitapta CD olsaydı dinleyebilirdik. Öğrenmemiz için faydalı olurdu.*” diğer bir öğrenci de;

(Ö18-K10) “*Kitapta ilk üniteyi bitirdik. Konular ilerledikçe fark ediyorum ki yeterince açıklamalar yok. Bu yüzden tam anlayamıyorum.*” şeklindeki ifadesiyle desteklemiştir.

Bir başka öğretim materyali yetersizliğine dikkat çeken öğrenci;

(Ö27-K12) “*Kitap tek başına kesinlikle yetersiz. Bilmediğimiz kelimelerin açıklamaları yetersiz, sözlük olmasa öğrenemeyiz.*” derken, bir öğrenci de kitabın açıklamalarının yetersiz ve açıklayıcı olmadığına dikkat çekmiştir;

(Ö22-K10) “*Bence yeterli değil, örneğin kitaplar daha açık ve anlaşılır olmalı. Konu açıklamaları için Türkçe çeviri olması lâzım, çünkü Almancamız yeterli seviyede değil.*”

Yine kitabın yeterince açıklayıcı olmadığını ifade eden öğrenci;

(Ö27-E11) “*Almanca ders kitabı bizim anlayabileceğimiz seviyeden ağır, açıklayıcı değil.*” ifadesini kullanmıştır.

Almancayı öğrenmede ki olumsuzluğa vurgu yapan bir öğrenci;

(Ö30-K10) “*Almanca dersinde kullanılan öğretim materyali ders kitabıdır, o da kısıtlı ve anlaşılmaz. Bu durum hem öğrenciyi hem öğretmeni zorluyor.*” diyerek hem öğrenci hem de öğretmen açısından materyal eksikliğinin sebep olduğu olumsuzluğa vurgu yapmıştır.

(Ö2-K10) “*Kitap açıklayıcı değil, konular ilerledikçe kafam karışıyor.*”

(Ö11-E11) “*Neticede yeni bir dil öğrenmemiz gerekiyor, elbette bir milletin dilini öğrenmek bize yabancı olarak zor geliyor. Ayrıca bu dilin bir sürü kuralı var ve kitapta bunlar karışık anlatılmış, açıklayıcı olmuyor.*”

Almanca dersinde kullanılan materyallerin yeterliliği ve etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri olumsuz yönde çıkmıştır. Öğrenciler genel olarak sadece kitabın kullanılmasını yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca kullanılan kitabın açıklayıcı olmadığı üzerinde duran öğrenciler kullandıkları bu kitapla hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşamadıkları noktasında mutabık olmuşlardır.

a.3. “akıllı tahtanın yetersiz kullanımı”

Araştırmacının elde ettiği nitel veriler çözümlenirken Almanca dersinde kullanılan materyallerin yetersizliği kategorisinde, “*akıllı tahtanın yetersiz kullanımı*” alt teması oluşturulmuştur. Okulların çoğunluğunda var olan akıllı tahtaların, Almanca dersinde yeterli ve verimli kullanımı noktasında eksikliğini ortaya koyan öğrenci ifadeleri aşağıda sıralanmıştır;

(Ö1-E9) “*Almanca dersinde kitap kullanıyoruz. Ara sıra öğretmenimiz akıllı tahtadan bir şeyler açıyor ama çok gürültü olduğu için kapatıyor. Halbuki akıllı tahtadan daha fazla konular işlese daha iyi öğreneceğimi düşünüyorum.*” ifadesi durumu net ortaya koymaktadır.

Akıllı tahtanın derste yeteri kadar kullanılmadığını ifade eden bir öğrenci;

(Ö19-E11) “*Sadece kitap öğrenmemiz için yeterli değil, daha geniş kapsamlı materyaller olmalı. Mesela akıllı tahtadan videolar izlemeliyiz veya Almanca dinlemeliyiz ama maalesef pek kullanmıyoruz.*” görüşündedir.

Bir öğrenci;

(Ö23-E11) “Akıllı tahta ki Almanca kitabını ve dinleme yapmak için bulunan klasörleri verimli kullansak daha iyi Almanca öğreneceğimizi düşünüyorum.” düşüncesindeyken, bir diğeri de;

(Ö26-K10) “Derste akıllı tahtayı da kullanmalıyız bence, eğlenceli videolar öğrenmemize katkıda bulunur.” biçiminde düşüncesini belirtmiştir.

(Ö32-K12) “Akıllı tahtadan dersi işlese daha dikkat çekici ve verimli olur.”

Araştırma verilerinden ortaya çıkan bir başka bulgu da okullarda bulunan akıllı tahtaların yeterince ve verimli kullanılmaması olmuştur. Özellikle yabancı dil öğreniminde önem arz eden akıllı tahtalar, öğrencinin hedef dili duyarak öğrenmesi bakımından vazgeçilmeyen öğretim materyali durumundadır. Gerek öğretmenin akıllı tahtayı yeterince kullandırması gerekse sınıfların kalabalığı ve gürültülü oluşundan dolayı akıllı tahta verimli biçimde kullanılmamaktadır. Öğrenciler bu durumu öğrenme açısından olumsuz olarak ifade etmişlerdir.

b. Öğretim Materyallerinin Yeterli ve Etkili Oluşu

Araştırma çerçevesinde belirlenen bir başka tema ise, Almanca dersi kapsamında öğretim materyallerinin kullanımı ve etkililiği boyutunun öğrenciler tarafından “*öğretim materyallerinin yeterli ve etkili oluşu*” olarak kategorize edilmesidir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler mevcut kullanılan materyallerin Almanca öğreniminde yeterli olduğunu ve öğrenmenin gerçekleşmesinde katkı sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. Oluşan bu tema derinlemesine irdelendiğinde; “*kalıcılığı sağlaması*” ve “*pratik öğrenmeye katkı*” şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalara ilişkin referans olduğu düşünülen öğrenci ifadeleri, aşağıda verilmiştir.

b.1. “kalıcılığı sağlaması”

Araştırma kapsamında materyallerin yeterliliği ve etkililiği temasında bir başka olumlu öğrenci görüşünü de derste materyaller aracılığıyla yapılan tekrarların konuları pekiştirme açısından daha anlaşılır olduğu, bu durumda kalıcı görüldüğüdür. Almanca dersinde kullanılan öğretim materyalleri ve etkililiklerine ilişkin olarak yapılan değerlendirmeler ışığında ortaya çıkan bir alt tema, “*kalıcılığı sağlaması*” biçiminde kodlanmıştır. Öğrenci görüşleri dikkate alındığında, Almanca dersi çerçevesinde kullanılan öğretim materyallerin yeterli olması yanında bu materyallerin Almanca öğrenimine katkı sağladığı ve öğrenmede etkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, çözümlemelere ışık tutan ve referans gösterilebilecek örnekler aşağıda sunulmuştur;

Bir öğrenci kalıcılığı;

(Ö15-E11) “*Almanca dersinde akıllı tahtadan videolar izliyoruz. Hem öğreniyoruz hem eğleniyoruz. Bunlarla öğrendiklerimizi unutmuyoruz.*” şeklinde ifade ederken, bir diğeri;

(Ö17-E9) “*Almanca dersinde akıllı tahtadan resimli slaytlar izlemek çok eğlenceli ve akılda kalıcı oluyor.*” demiştir.

Bir öğrenci derste materyal olarak kullanılan kelime kartlarının dil öğrenmeye katkısını;

(Ö32-K12) “*...Kelime kartları ile oyun oynamak eğlenceli ve öğretici oluyor.*” biçiminde anlatmıştır.

(Ö1-E9) “*Almanca dersinde materyal olarak akıllı tahtayı kullanıyoruz. Akıllı tahtadan yaptığımız etkinlikler öğrenmemize katkıda bulunuyor, tekrar yapmış oluyoruz ve dersin eğlenceli geçmesini sağlıyor.*”

Akıllı tahtanın derste kullanılmasının kalıcılığına etkisini vurgulayan bir öğrenciyi;

(Ö1-E9) “*Akıllı tahtadan yaptığımız etkinliklerle tekrar yaptığımızda konuyu daha iyi anlıyorum.*”

Bir diğer öğrenci;

(Ö5-E9) “*Öğretim materyali olarak kitap ve akıllı tahta kullanıyoruz. Özellikle akıllı tahtadan işlediğimiz konuyla ilgili videolar seyretmek öğrenmek için çok iyi oluyor. Böylelikle bol bol tekrar yapmış oluyoruz ve etkili oluyor.*” görüşüyle desteklemiştir.

(Ö17-E9) “*Akıllı tahtadan kelimeleri dinleyip tekrarlıyoruz. Bu işlem eğlenceli ve öğretici olurken unutmadan öğrenebiliyorum.*” diyen öğrenci akıllı tahtadan eğlenerek öğrenmenin kalıcılığına vurgu yapmıştır.

Bir öğrenci, Almanca dersinde akıllı tahta kullanımının dil telaffuzu noktasındaki katkısını belirtmiştir;

(Ö26-K10) “*Az da olsa akıllı tahtadan Almanca dinleyip tekrarlamak telafuzumuzu geliştirmek için iyi oluyor. Kelimelerin nasıl konuşulduğu bakımından etkili oluyor.*”

Bir öğrenci, Almanca dersinde konuların işleniş sırasında kullanılan materyallerin etkililiğini ifade ederken, konular ilerledikçe materyal çeşitliliğine ihtiyaç duyulabileceğine ilişkin öngörüsünü belirtmiştir;

(Ö28-K12) “*Öğretmenimiz bize kelime kartlarından kelimeler öğretiyor. Sadece deftere yazıp ezberlemeye çalışmakla aklımızda kalmıyor, ama kelime kartları hem eğlenceli hem de öğrenmek için etkili oluyor. Ama konular ilerledikçe daha fazla materyale ihtiyaç duyacağız.*”

(Ö10-K10) “*Kitabımızın yeterli ve etkili olduğunu düşünüyorum.*”

(Ö13-E9) “*Öğretim materyalleri ilgi çekici ve zevkli. Herkese hitap ediyor ve bu da Almanca öğrenme üzerinde etkisini gösteriyor.*”

(Ö14-K10) “*Akıllı tahtadan izlediğimiz videolar, slaytlar öğrenmemizi hızlandırıyor. Akıllı tahtanın kesinlikle çok verimli olduğunu düşünüyorum.*”

Bir diğer öğrenci, ders materyali olan kitabı yeterli ve açıklayıcı bulurken;

(Ö21-E9) “*Öğretim materyali olarak kullandığımız ders kitabımız yeterli, içinde ki açıklamalar ve alıştırmalar bize Almanca öğrenmemizde yardımcı oluyor. Konular herkesin anlayacağı biçimde yazılmış.*”

Bir diğeri ise;

(Ö1-E9) “*Derste sadece kitaptan konu işlemek çok sıkıcı geldiği için derse katılım az oluyor. Akıllı tahtadan Almanca şarkılar dinlemek, resimli kartlarla bulmaca*

gibi oyunlar ve sözlük gibi ek kaynaklar olunca ders zevkli oluyor ve daha iyi öğreniyoruz.” kitaptan çok akıllı tahtayı ders materyali olarak daha verimli bulmuştur.

Öğretim materyallerinin kullanımının yeterli ve kalıcılığı sağlayarak etkili oldukları araştırma kapsamında elde edilen bir başka bulgu olarak çıkmıştır. Öğrenciler, akıllı tahtadan yapılan etkinliklerin ve dinlemelerin dil öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Derste kullanılan kelime kartlarının, öğrencilerin bakış açısına göre sıkıcı ezberleri eğlenceli hâle getirdikleri ve ezberleme konusunda yardımcı oldukları da bir başka bulgu olarak tespit edilmiştir. Araştırma evrenini lise öğrencilerinin oluşturduğu göz önüne alınırsa, akıllı tahtadan Almanca müzik dinlemeyi, dil öğrenmede kalıcılığa etki olarak benimsedikleri görülmektedir.

b.2. “pratik öğrenmeye katkı”

Öğretim materyallerinin yeterliliği ve etkililiklerinin yeterli olması temasında dikkat çeken son kodlama “*pratik öğrenmeye katkı*” alt temasına yapılmıştır. Araştırmaya katılan bir öğrenci, derste kullanılan öğretim materyallerini derse karşı ilgi çekici ve motivasyonu arttırıcı olarak tanımlarken, sadece kitaba bağlı kalmak öğrenci için tekdüze eğitim olduğunu vurgulamış ve farklı materyallerle öğrenme isteğinin de arttığı ifade etmiştir. Alt temaya referans olabilecek öğrenci ifadesi aşağıda sunulmuştur;

(Ö10-K10) “*Almanca dersinde kitap kullanıyoruz, konuyu kitaptan işliyoruz. Öğretmenimiz bizim daha iyi anlayabilmemiz ve konuyu iyice kavrayabilmemiz için bazen sınıfa farklı öğretim materyalleri getiriyor. Görerek öğrenmek daha pratik ve heyecanlı oluyor. Mesela bulmacalar, resimlere bakıp ne olduğunu bulmaya çalışıyoruz. Herkes derse daha istekle katılıyor. Akıllı tahtada bize alıştırmalarda büyük kolaylık sağlıyor.*”

Öğretim materyallerin pratik öğrenme yolu olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Araştırmada elde edilen görüş ile, materyallerin öğrenmeye katkı sağlayan, işlenen konuyu pekiştirmenin ve öğrencinin Almanca öğrenmesinde faydalı olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde, Almanca dersinde kullanılan materyallerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin yüksek oranda olumsuz olduğu saptanmıştır.

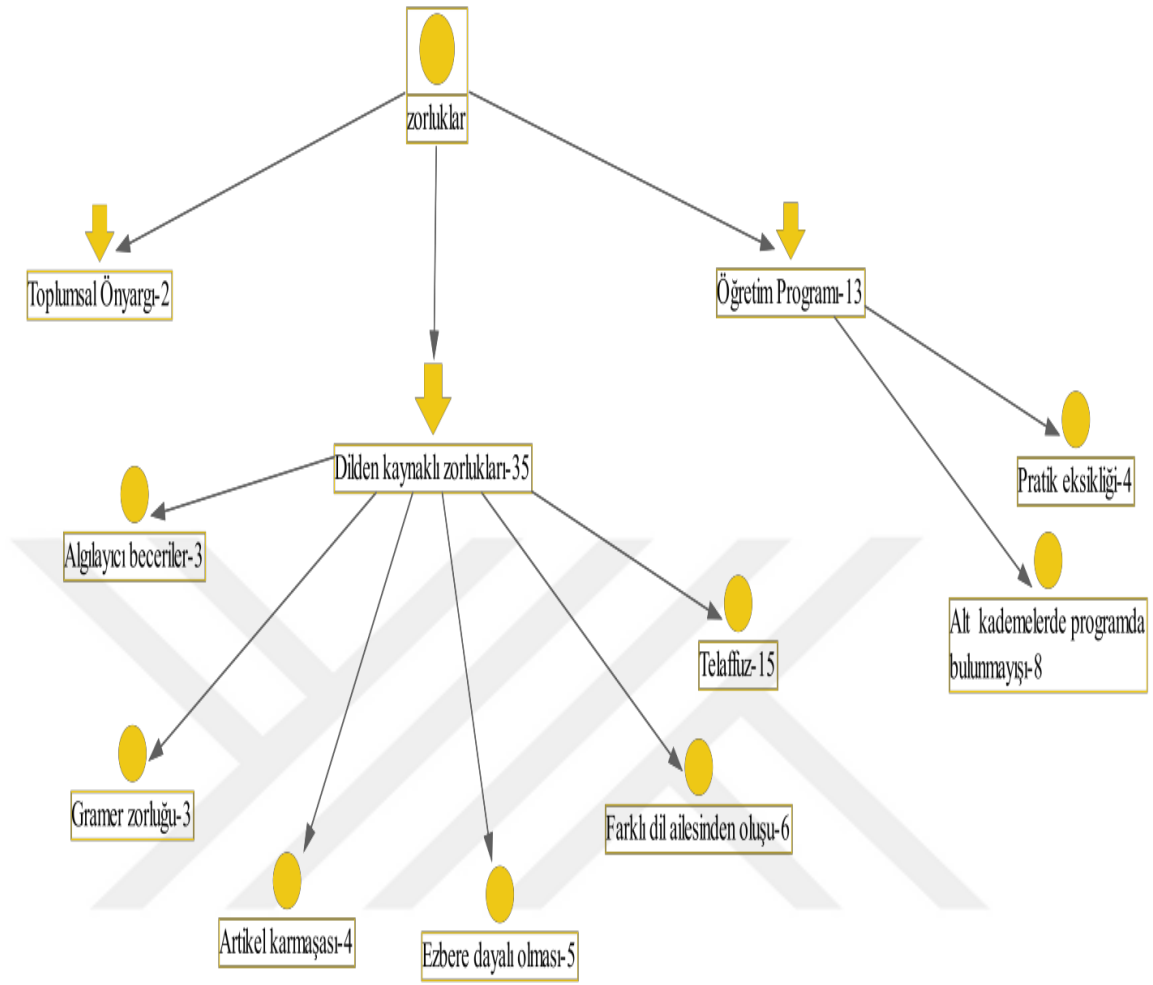
Öğrencilerin en çok vurgu yaptıkları, alışagelmiş materyalin kitap olduğu, fakat kitabında yeterli ve açıklayıcı olmadığı yönünde çıkmıştır. Ayrıca günümüzde hemen hemen tüm okullarda mevcut olan akıllı tahtanın kullanımını da yetersiz bulmuşlardır. Öğrenciler, düşüncelerini açıklarken, materyal yetersizliğinin ve etkili kullanılmamasının Almanca öğreniminde olumsuz etki bıraktığı noktasında mutabık olmuşlardır. Öğretim materyallerini yeterli ve etkili bulan öğrenci görüşlerinde ise dikkati çeken en önemli nokta, materyaller aracılığıyla işlenen derslerin daha eğlenceli olduğu dolayısıyla öğrenci katılımının arttığı yönündedir. Öğrenci katılımının arttığı derslerde ise kalıcılığın sağlanması olası bir durum olarak saptanmıştır. Aynı zamanda materyaller ile öğrenmenin daha pratik bir yol olduğu ve yine bu durumun öğrenmede kalıcılık sağladığı tespit edilmiştir.

4.2.3. Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklara ilişkin çözümlemeler.

Çizelge 25: Öğrencilerin, Almanca öğreniminde karşılaştıkları zorluklara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları.

Görüşler	f	f
Dilden kaynaklı zorlukları	Telaffuz	15
	Farklı dil ailesi	6
	Ezbere dayalı olması	5
	Artikeller	4
	Grammer zorluğu	3
	Algılayıcı beceriler	2
Öğretim Programı	İlköğretim kademesinde programda bulunmayışı	8
	Pratik eksikliği	4
	Zaman alıcı	1
Toplumsal Önyargı	2	2
Toplam		49

Çizelge 25 incelendiği zaman, öğrencilerin Almanca öğreniminde karşılaştıkları zorluklara ilişkin kodlamaları ve yükleme sayıları verilmiştir. “*Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklar*” ana temasını oluşturan öğrenci görüşmelerinde ana tema içerisinde üç ayrı temanın olduğu görülmüştür. Bu alt temalar, en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılanına doğru “*dilden kaynaklanan zorluklar*”, “*öğretim programı*” ve “*toplumsal önyargı*” şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda bu tema ve alt temaların gösterildiği model verilmiştir.



Şekil 5: Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklar ilişkin model.

Şekil 5’te, öğrencilerin Almanca öğreniminde karşılaştıkları zorluklara ilişkin model verilmiştir. Şekil incelendiğinde, “zorluklar” ana teması ve oluşturulan üç farklı temanın olduğu görülmektedir. Bunlar sırasıyla, “dilden kaynaklı zorluklar”, “öğretim programı” kaynaklı ve “toplumsal önyargı” olarak kodlanmıştır. Temalardan en çok yükleme yapılan “dilden kaynaklanan zorluklar” öğrencileri Almanca öğreniminde zorlayan en önemli görüş olarak çıkmıştır. Temalar ve bunlara ilişkin olarak kodlanan alt temalar aşağıda ayrıntılı verilmiştir.

a. Dilden kaynaklanan zorluklar

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında, görüşlerde yoğunlaşan yüklemenin “*dilden kaynaklanan zorluklar*” temasında olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle öğrencilerin çoğunluğunun Almanca dersinde en zorlandıkları durumun dil yapısının farklı oluşudur. “*Dilden kaynaklanan zorluklar*” teması, kendi içerisinde altı alt temaya ayrılmıştır. Bunlar madde yüküne göre; “*telafluz*”, “*farklı dil ailesi*”, “*ezbere dayalı olması*”, “*artikeller*”, “*gramer zorluğu*” ve “*algılayıcı beceriler*” olarak sıralanmıştır.

a.1. “telafluz”

Yabancı bir dil öğrenirken en fazla hatalar kelime telafluzlarında yapılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalardan Almanca öğreniminde en fazla vurgulanan zorluğun “*telafluz*” olduğu belirlenmiştir. Alt temaya ilişkin referans gösterilebilecek bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur;

Almanca dersinde konuşmaktan çekinen bir öğrenci;

(Ö6-K10) “*Bazı kelimeleri söylemekten korkuyorum. Telafluzum iyi olmadığı için utaniyorum.*” derken, bir diğer öğrenci de;

(Ö9-E9) “*Almanca öğreniminde zorlandığım tek durum kelimelerin telafluzudur. Akıllı tahtadan dinlemeler yaparak konuşmamı ilerlettiğimi düşünüyorum. Git gide telafluzum düzelir diye çok çalışıyorum.*” Diyerek telafluz konusunda yaşadığı bu zorluğu anlatmıştır.

Bir başka öğrenci konuşma zorluğunu;

(Ö12-K12) “*Telafluzda zorluk çekiyorum. Bizim dilimizden farklı okunduğu için konuşmak zor.*” diyerek açıklarken, bir diğeri de;

(Ö16-K12) “*Biz konuşmak istiyoruz ama telafluz yaparken zorlanıyoruz.*” biçiminde ifade etmiştir.

Almanca dilinin, özellikle yeni öğrenmeye başlayanlar için en büyük zorluğunun telaffuz olduğunu dile getiren bir öğrenci;

(Ö23-E11) “*Öğrenmeye yeni başlayanlar için özellikle zorlanılan konuların başında dilin telaffuzu geliyor.*” ifadesini kullanmıştır.

Öğrenciler, benzer biçimde ifadeler kullanarak;

(Ö27-K10) “*Aksan olarak zor bir dil, dinleyerek ve konuşma pratiği yaparak bu zorluğu aşacağımı düşünüyorum.*”

(Ö18-E11) “*Almanca kelimelerin telaffuzu zor geliyor. Almanca öğretmenimiz sayesinde bu zorluğu aşacağımıza inanıyoruz.*”

(Ö26-K10) “*Almanca kelimelerin okunması ve telaffuz etmesi zor olduğundan daha etkili öğrenme yapılmalı.*”

(Ö25-E9) “*Diksiyon problemleri fazlasıyla yaşanıyor. Almancanın yazıldığı gibi okunmaması zorlayıcı oluyor.*”

(Ö4-K12) “*Almanca telaffuzunda zorlanıyorum, kaba bir dil.*”

(Ö2-K10) “*Telaffuz etmek zor oluyor.*” demişlerdir.

Araştırmanın bu bölümünde en yüksek kodlamaya sahip zorluk olarak Almancayı “telaffuz” etmek çıkmıştır. Öğrencilerin ortak görüşleri dikkate alındığında, Almanca konuşmada yüksek düzeyde bir zorluk içinde oldukları görülmüştür. Almanca öğrenirken çektikleri en önemli ve aşılması güç olarak gördükleri zorluk Almanca kelimelerin söylenmesi olmuştur. Öğrenci görüşleri bağlamında, dilin kaba olarak algılanması diksiyon ve telaffuz problemlerini de beraberinde getirdiği tespit edilmiştir.

a.2. “farklı dil ailesi”

Almanca öğreniminde “*dilden kaynaklanan zorluklar*” temasında ortaya çıkan bir başka problem “*farklı dil ailesi*” olarak tespit edilmiştir. Bu alt tema, Alman dilinin Türkçemizden farklı bir dil ailesine mensup oluşundan dolayı öğrencinin karşı karşıya kaldığı en büyük sorunlardan biri olmuştur. Alt temaya ilişkin referans gösterilebilecek öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur;

Öğrenciler Almancanın dil yapısına yabancı olduklarını ifade ederken, bir öğrenci;

(Ö1-E9) *“Almancayı daha önce görmedim, cümle yapıları ve cümle kuruluş düzeni bizim dilimizden farklı olduğu için zorluk çekiyorum.”* demiştir.

Bir diğeri;

(Ö29-E9) *“Dilin yapısı zor.”* biçiminde yaşadığı zorluğu ifade etmiştir.

Aynı zorluğu yaşayan bir başka öğrenci ise;

(Ö8-K12) *“Kelime ezberlemede, öğrenmede ve cümle kurmada zorlanıyorum ve bunun sebebini bilmiyorum.”* diyerek işin içinden çıkamadığını anlatmıştır.

Öğrenci;

(Ö11-E11) *“Almanca dersinde cümle kurmakta zorlanıyorum. Dilin yapısı farklı.”* diyerek yaşadığı zorluğu dile getirmiştir.

Alman dilinin ana dilimizden farklı bir dil ailesine ait olması konusuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Dilbilgisi açısından cümle öğelerinin dizinini yapmak dil yapısına ilişkin bir problem olarak belirtilmiştir. Dilin yapısından kaynaklanan bir zorluk olarak belirlenen söz konusu duruma ilişkin öğrenci ifadeleri birbirini desteklemiştir.

a.3. “ezbere dayalı olması”

Öğrencilerin *“Almanca öğreniminde karşılaştıkları zorluklara”* ilişkin ana tema çerçevesinde ortaya çıkan bir başka alt tema, Almancanın *“ezbere dayalı olması”* biçiminde kodlanmıştır. Öğrenciler yabancı dil dersinde yapılması gereken kelime ezberlemenin zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Görüşme formlarından elde edilen alt temaya ilişkin ifadeler aşağıda sıralanmıştır;

(Ö7-E11) *“Almanca öğrenmek güzel bir şey, ama birçok kelime ezberlememiz gerekiyor. Ezber yapmak çok zamanımızı alıyor, bu durum da bizi Almancadan*

uzaklaştırıyor.” ifadesini kullanan öğrenci, aslında dili öğrenmek istediğini fakat ezberlemenin çok olması dolayısıyla zorluk çektiğini anlatmıştır.

Bir öğrenci de Almanca dersinde yapılması gereken kelime ezberlerin zor olduğunu;

(Ö25-E9) *“Almanca öğrenmek için öncelikle kelime ezberlemek gerekiyor. Ezberlemek ve akılda tutmak zor geliyor.”* biçiminde ifade etmiştir.

(Ö28-K12) *“Sürekli kelime ezberlemek sıkıcı ve zor geliyor.”*

(Ö30-K10) *“Almanca dersinde karşılaştığım en büyük problem sürekli kelime ezberi yapmak zorunda olmak.”*

Öğrencilerin, Almanca öğretiminin ezbere dayalı olması konusuna ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Ezber yapmanın fazla zaman aldığını vurgulayan öğrenciler, bu durum karşısında Almancadan uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Ezber yapmanın sıkıcı bir çalışma olduğunu vurgulayan öğrenciler zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

a.4. “Artikeller”

Alman dilinde bulunan ve tüm isimlerin önüne koyulan artikeller (der-die-das), dilbilgisi açısından kelimenin hangi cinse ait olduğunu belirtirler. İngilizce de karşılığı olan “the” kavramının Türkçede karşılığı bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin Almanca öğreniminde ayrı bir zorluk temasını oluşturmuştur. *“Artikeller”, “dilden kaynaklanan zorluklar”* boyutunun alt teması olarak kodlanmıştır. Referans olduğu düşünülen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir;

Bir öğrenci, dil öğreniminde yaşadığı zorlukları;

(Ö12-K12) *“Bana göre zor bir dil, kelimelerin yazılışı, kelime ezberi ve özellikle Artikeller konusunda zorluk çekiyorum.”* şeklinde açıklarken, bir diğeri de;

(Ö20-K12) *“Artikellerin tam bir kuralı yok, bu yüzden onları karıştırıyorum. Hangi kelimeye hangi Artikel eşlik etmesi gerektiğini öğrenmek zor.”* demiştir.

Artikel konusunun karmaşık olduğunu ifade eden bir öğrenci;

(Ö17-E9) “*Artikel konusu oldukça karmaşık, Türkçe anlamları olmadığı için bu konuyu anlamada çok zorlanıyorum.*” biçiminde yaşadığı karmaşayı ve zorluğu dile getirmiştir.

Bir öğrenci de;

(Ö24-K12) “*Artikel konusunun belirlenmiş bir kuralı yok, öğrenmesi ve akılda kalması bizi zorluyor. Zaten TYT’de de Almanca çıkmıyor.*” diyerek hem yaşadığı zorluğu ifade etmiş hem de Almancanın Üniversite sınavında çıkmayışına vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin, Almanca öğrenirken yaşadıkları en önemli zorluklardan biri olan Artikeller konusuna ilişkin görüşler incelendiğinde yaşadıkları problemler tespit edilmiştir. Temel sebep olarak öğrenciler, Artikellerin ana dilimizde karşılığının olmamasından dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İsmi cinsiyet belirleyicisi olan Artikeller (Nomenbegleiter), öğrencilerin zihin dünyasında kolayca yer bulabilmek için belirli bir kurala oturtulmamıştır. Bundan dolayı öğrenciler üç farklı cinsiyet belirleyicisinden hangisinin isme eşlik edeceği konusunda zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

a.5. “gramer zorluğu”

Araştırmaya katılan öğrenciler, uygulanan görüşme formlarında Almancanın karmaşık gelen dilbilgisi zorluğunu vurgulamışlardır. Söz konusu problem mevcut çalışmada “*gramer zorluğu*” ifadesiyle alt tema olarak kodlanmıştır. “*Dilden kaynaklanan öğrenme zorluğuna*” dikkat çekilen dilbilgisi konusuna ilişkin referans cümleler aşağıda verilmiştir;

Öğrencilerin ortak görüşleri;

(Ö28-K12) *“Almanca öğretimi okullarda zayıf olduğu için ve gramer konularının ağır olmasından dolayı öğrenirken çok zorlanıyorum.”*

(Ö31-E11) *“Almancada gramer konuları gerçekten zor ve sıkıcı.”*

(Ö32-K12) *“Almanca dersinde en fazla karşılaştığım zorluk, ders için hazırlanan müfredatın çoğunlukla dilbilgisine dayalı olması.”* biçiminde çıkmıştır. Dilin gramer yapısı öğrencileri öğrenmede zorlayan önemli bir nokta olmaktadır.

Öğrencilerin gramer zorluğuna ilişkin görüşlerine bakıldığında, büyük bir karmaşa içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Derslerde çok fazla gramer konuları üzerinde durulduğunu ifade eden öğrenciler, Almanca dilbilgisini anlayamadıklarını ve dolayısıyla dersten sıkıldıklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler ayrıca, okullarda uygulanan programda Almanca öğretiminin zayıf olduğunu ve gramer konusunun kendileri için anlaşılabilir olarak kaldığını ifade etmişlerdir.

a.6. “algılayıcı beceriler”

Almancada ‘Wahrnehmungsfähigkeiten’ olarak karşılık bulan *“algılayıcı beceriler”* alt teması, mevcut çalışmada bir başka *“dilden kaynaklanan zorluk”* olarak belirtilmiştir. Referans olduğu düşünülen öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir;

Almancanın zorluğunu anlatan bir öğrenci;

(Ö13-E9) *“Sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmeni dinleyemiyorum. Almanca zaten zor bir ders, anlayamıyorum.”* demiştir.

Bir başka öğrenci de;

(Ö19-E11) *“Almanca dersini sevmiyorum ve anlamıyorum. İlk defa gördüğüm bir ders olduğu için anlamakta zorluk çekiyorum ve kalma olasılığımın yüksek olacağını düşünüyorum.”* içinde bulunduğu durumunun umutsuzluğunu vurgulamıştır.

Araştırma kapsamına giren öğrencilerin algılayıcı becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde zorlandıkları çıkmıştır. Gerek sınıfların kalabalığından dolayı istedikleri gibi öğretmeni dinleyememe, gerekse Almanca'nın zor bir dil olarak algılanmasından dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu algılar öğrenmenin önüne geçen etkenler olarak belirlenmiştir.

b. Öğretim programından kaynaklanan zorluklar

Öğrenci formları incelendiğinde, *“Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklara”* ilişkin görüşlerde yoğunlaşan bir diğer temanın *“öğretim programı”* olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaptıkları yüklemeler doğrultusunda, Almanca dersinin lise kademesinde verilmeye başlanması öğrenciler tarafından öğrenmek için yeterli bulunmadığını göstermiştir. Lise bitiminde akademik yaşantının belirleyicisi durumunda olan Üniversite sınavından dolayı Almanca öğrenmeye zaman ayırmanın zor olduğunu ve pratik yapma imkânlarının kısıtlı oluşu öğrenmeyi zorlaştıran durumlar arasında sıralanmıştır. Öğrenci görüşleri esas alınarak *“öğretim programı”* temasının farklı alt dalları oluşturulmuştur. Oluşan alt temalar *“ilköğretim kademesinde programda bulunmayışı”, “pratik eksikliği”* ve *“zaman alıcı”* biçiminde madde yüküne göre kodlandırılmıştır.

b.1 “İlköğretim kademesinde programda bulunmayışı”

Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı, Almanca öğreniminde uygulanan öğretim programı sorunları boyutunda en fazla madde yüklemesini Almanca öğretiminin geç yaşlarda yapılmasına ilişkin olduğunu vurgulamışlardır. Gerçek öğrenmenin daha küçük yaşlardan itibaren temel kademedede verimli olacağını savunan öğrenciler, düşüncelerini gerekçelendirirken bu sebepten doğan zorluklara da dikkat çekmişlerdir. Konu bağlamında referans olduğu düşünülen öğrenci ifadeleri aşağıda sıralanmıştır;

(Ö5-E11) “*Almanca temel gerektiren bir ders olduğu için ve bu temel ancak 9.sınıfta verildiği için yeterli olmuyor.*”

Başka bir öğrenci bu başlık altında;

(Ö8-K12) “*Almanca ezber yapmak ve cümle kurmakta zorlanıyorum. Lisede zamanımızı Üniversite sınavına hazırlanmak alıyor. Keşke Almanca ortaokul veya ilkokulda verilseydi.*” diyerek Almanca öğretiminin geç verildiğine dair görüş bildirmiştir.

Aynı düşüncede olan bir başka öğrenci de;

(Ö15-E11) “*Karşılaştığım en büyük zorluk cümle kurmak. Dilin yapısı çok farklı ve zor. Bu yüzden daha erken yaşlarda anlamak ve öğretmek daha iyi olurdu.*” derken, Almanca dersinin daha erken yaşlarda öğretilmeye başlanmasının daha verimli olacağını vurgulamıştır.

Bir öğrenci de;

(Ö27-E11) “*Dilin aksanı farklı ve zor. Lisede bu dersi görmek, öğrenmek için kesinlikle yeterli değil. Almanca eğitimi ilkokuldan itibaren verilmelidir. Öğrenmek için değil sınavı geçmek için ezberliyoruz sonra unutuyoruz.*” diyerek Almanca dersinin mevcut durumu ortaya koymuştur.

Bir başka öğrenci ise;

(Ö28-K12) “*Almanca dersi temel eğitim kademelerinde verilmediği ve lisede eğitimin zayıf olması dolayısıyla öğrenme açısından verimli değil.*” görüşünde bulunmuştur.

Aynı görüşe sahip olan bir diğer öğrenci duruma ilişkin hoşnutsuzluğunu;

(Ö30-K10) “*Almanca konularının bazıları gerçekten çok zor. Tam öğrenebilmek için daha fazla zamana ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. İlkokulda Almanca eğitimine başlanmalı, sadece lise yetmez.*” şeklinde ifade etmiştir.

(Ö29-E9) “*Almanca öğrenimini zorlaştıran en önemli faktörler, geç yaşlarda öğretilmeye çalışılması...*” ifadesi de bu başlık altında yer alan diğer bir öğrenci görüşünü oluşturmuştur.

Öğrencilerin Almanca dersinin ilköğretim kademesi programında bulunmayışına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, bu eksikliği Almanca öğrenmeyi zorlaştıran en önemli faktör olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin lise döneminde görmeye başladıkları Almanca dersinin öğrenmeye yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Zamanlarının büyük bir bölümünü kendilerini bekleyen Üniversite sınavına ayırdıklarını ifade eden öğrenciler, Almancaya yeterince vakit ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında Almanca dilinin zor olduğunu ve temel gerektirdiğini vurgulayan öğrenciler lise kademesinde verilen Almancanın öğretici olmadığını, tam öğrenmenin gerçekleşmesi için çok daha erken yaşlardan itibaren öğretilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

b.2. “pratik eksikliği”

Araştırmaya katılan öğrenciler “*öğretim programı*” temasından kaynaklanan zorluklar bünyesinde yeni bir alt tema olan “*pratik eksikliğine*” dikkat çekmişlerdir. Yabancı bir dil öğrenirken derste aktif olarak katılımın, konuşma becerisine katkı sağlayacağı yönünde fakat bazı imkânsızlıklardan bunu yapamadıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda referans olması bakımından konuya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir;

Bir öğrenci;

(Ö3-E11) “*Almanca öğrenirken bol bol konuşmak ve bu dilde pratik yapmak gerekiyor. Okulda yaptığımız karşılıklı diyaloglar yeterli olmuyor, çünkü bize farklı gelen bir dil olduğu için konuşurken zorlanıyoruz. Telaffuzumuzu geliştirmek için Almancayı çok konuşmamız gerekiyor. Almanlarla sohbet imkânının olmaması öğrenmeye engel.*” diyerek bu eksikliği dile getirmiştir.

Bir diğer öğrenci;

(Ö14-K10) “*Anadilimiz olmadığı için dinlemede, anlamada ve konuşmada zorluk çekiyoruz... konuşma ve pratik yapmak için daha fazla ders saati olmalı, haftada iki ders bu uygulamalar ve öğrenmek için yeterli olmuyor.*” demiştir.

Başka bir öğrenci de;

(Ö18-K10) “Biz öğrenciler konuşmak istiyoruz fakat kitap gramer ağırlıklı olduğu için fazla konuşma pratiği yapamıyoruz. Bu da öğrenmeyi zorlaştırıyor...fazla konuşma çalışmaları yapamadığımız için de diksiyon problemleri yaşıyoruz” ifadesinde bulunmuştur.

(Ö27-E11) “Aksan olarak zor bir dil, dinleyerek ve konuşma pratiği yaparak bu zorluğu aşacağımı düşünüyorum. Öğretmenimiz bize bolca diyaloglar yaptırıyor.”

Öğrencilerin Almanca dersinde aktif katılımın zor olduğuna ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, pratik eksikliği olarak kodlanan alt temada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Daha iyi bir diksiyon sağlamak ve verimli öğrenmek için derslerde daha fazla pratik yapmaları gerektiği noktası üzerinde duran öğrenciler bu tarz etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu eksikliğin giderilmesinin ancak daha fazla ders saati ile mümkün olacağını vurgulayan öğrenciler, mevcut haftalık ders saatinin pratik yapabilmeye imkân tanımadığını, dolayısıyla zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

b.3. “zaman alıcı”

Almanca öğreniminde öğrencilerin “öğretim programı” noktasında karşılaştıkları zorluklardan biri de Almanca öğrenmeye uzun vakit ayırmaları gerektiği ve onların açısından “zaman alıcı” olarak algılandığı ifade edilmiştir. Mevcut görüşe ilişkin referans olduğu düşünülen öğrenci ifadesi aşağıda sunulmuştur;

(Ö7-E11) “Almanca öğrenmek güzel, fakat çok zamanımı alıyor. Bu da beni Almancadan uzaklaştırıyor.”

Bir öğrenci öğretim programına ilişkin yaşadığı zorluğu ise, Almancanın çok fazla zamanını aldığı yönünde ifade etmiştir. İstendik öğrenme düzeyine ulaşabilmek için yabancı dilin kendisinden beklediği sürenin uzunluğunun kendisini Almancadan uzaklaştırdığını vurgulamıştır.

c. “Toplumsal önyargı”

Araştırma kapsamına katılan iki öğrenci “*Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklara*” ilişkin başka bir bakış açısı olan “*toplumsal önyargı*” temasını belirtmişlerdir. Bu görüşü temsil eden öğrenci cümleleri aşağıda verilmiştir;

Öğrencilerden biri;

(Ö13-E9) “*Ben Almanca öğrenmek istiyorum ama sanki toplumumuz Almancaya önyargılı. Almanca’nın kaba bir dil olduğunu ve ileride hiçbir işe yaramayacağını söylüyorlar.*” derken, diğeri de;

(Ö21-E9) “*Maalesef toplumumuz Almancaya karşı bir önyargı içinde. Alman dilinin kaba olduğunu ve kulağa hoş gelmediğini söylüyorlar. Bu sebepten dolayı bazen Almancayı sevdiğim için dışlanmış hissediyorum.*” demiştir.

Öğrencilerin Alman diline karşı toplumun önyargısı bağlamındaki görüşleri dikkate alındığında, Almanca’nın toplum tarafından kaba ve gereksiz olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Öğrenci, Almancayı öğrenmek istemesine rağmen, dilin zorluğu yanında toplumsal önyargıyı aşma zorluğu ile de karşı karşıya kalmakta olduğunu ifade etmiştir.

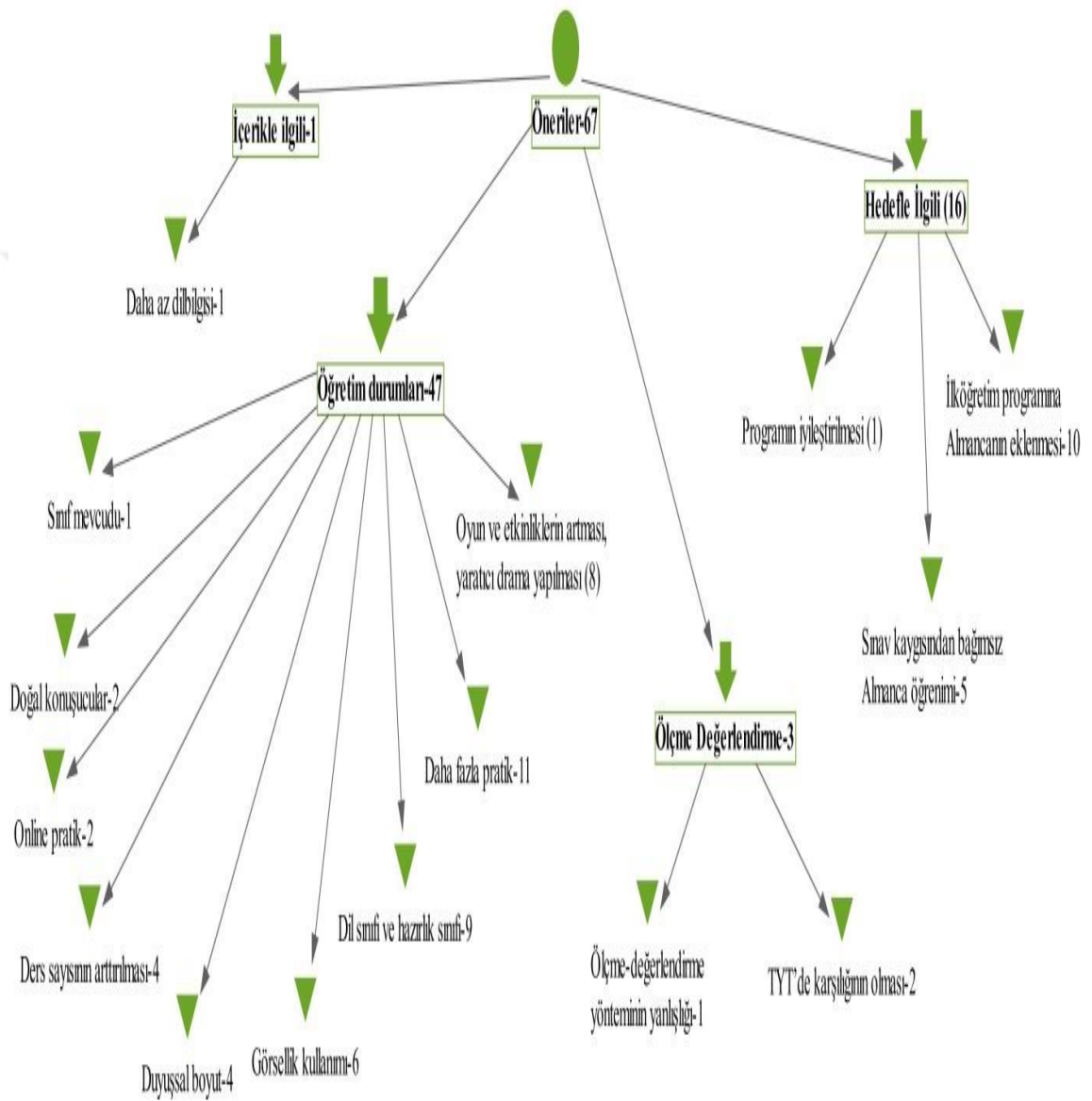
Araştırma kapsamında elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin Almanca dersine ilişkin görüşlerinden üç farklı tema oluşturulmuştur. Almanca dilinin öğreniminde öğrenciler çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrencilerin yaşadığı en büyük zorluk dilin yapısı, telaffuz şekli ve dilbilgisi zorlukları olmuştur. Zorlukların bir sırayı takip ettiği düşünülürse, sıralanan bu zorlukların temel sebebini, öğretim programından kaynaklanan nedenlerin temel oluşturduğu görülmektedir. Almanca’nın liseden itibaren öğretim programında yer alması, öğrenciler tarafından geç kalınmış olarak algılanmıştır. Verimli ve tam bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, Almanca’nın ilkokul veya ortaokuldan itibaren eğitim programına alınması gerektiğini savunan öğrenci görüşleri mevcuttur. Bir başka zorluk teması, toplumsal önyargı olarak açıklanmıştır. Öğrenci Almancayı öğrenmek istemekte fakat dilin ileri yaşantısında gerekli olmadığı düşüncesi başka bireyler tarafından dayatılmıştır. Ayrıca kulağa kaba gelmesi gibi bir önyargıya sahip kişilerin çoğunlukta olduğu toplumumuzda, öğrenci öğrenme hevesini saklamaya kadar gidebilmektedir.

4.2.4. Etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin önerilerin çözümlemeleri.

Çizelge 26: Öğrencilerin, etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin önerilerinin kodlamaları ve yükleme sayıları.

Görüşler	f	f
Daha fazla pratik	11	
Dil sınıfı ve hazırlık sınıfı	9	
Oyun ve etkinlik-yaratıcı drama	8	
Görsellik kullanımı	6	47
Duyuşsal boyut	4	
Ders sayısının artırılması	4	
Online pratik	2	
Doğal konuşucular	2	
Sınıf mevcudu	1	
İlköğretim programına Almanca eklenmesi	10	
Sınav kaygısından bağımsız Almanca öğrenimi	5	16
Programın iyileştirilmesi	1	
TYT’de bir karşılığının olması	2	
Ölçme-değerlendirme		3
Ölçme-değerlendirme yönteminin yanlışlığı	1	
Daha az dilbilgisi	1	1
Toplam		67

Çizelge 26 incelendiğinde, Almanca dersinde etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin öneriler ana teması içerisinde, dört farklı anlamsal temanın olduğu görülmektedir. Yapılan yüklemeler sonucu ortaya çıkan temalar “Öğretim durumları”, “Hedefle ilgili”, “Ölçme değerlendirme” ve “İçerikle ilgili” şeklindedir. Tema ve alt temalara ilişkin model aşağıda verilmiştir:



Şekil 6: Etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin öneriler modeli.

Şekil 6’da Almanca dersinde etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin önerilerin modeli verilmiştir. Şekil incelendiğinde, tema ve alt temalar görülmektedir. Öğrenciler dersin verimi ile istendik ve hedeflenen başarıya dönük olması bağlamında çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. “*Etkili Almanca öğrenimine yönelik öneriler*” ana teması altında oluşan temalar madde yüküne göre aşağıda sıralanmışlardır.

a. Öğretim Durumları

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Almanca dersinde etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin görüş ve önerileri incelendiğinde, “*öğretim durumları*” temasının yüklemeinde yoğunlaşma olduğu saptanmıştır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin çoğunluğu daha verimli bir Almanca öğrenimi için, sınıf ortamında yapılmasında fayda görülen ve giderilmesi gereken durumlara yönelik önerilerde bulunmuşlardır. “*Öğretim durumları*” temasına ilişkin öğrencilerin önerileri doğrultusunda şu alt temalar oluşturulmuştur: “*daha fazla pratik*”, “*dil sınıfı ve hazırlık sınıfı*”, “*oyun ve etkinlik-yaratıcı drama*”, “*görsellik kullanımı*”, “*duyuşsal boyut*”, “*ders sayısının arttırılması*”, “*online pratik*”, “*doğal konuşucular*” ve “*sınıf mevcudu*”. Alt temalara ilişkin öğrenci ifadeleri, referans olması bakımından aşağıda verilmiştir.

a.1. “daha fazla pratik”

Araştırma sorularından biri olan, Almanca öğreniminde karşılaşılan sorunlara ilişkin zorluklar bölümünde, öğrenciler “*pratik eksikliği*” olduğunu vurgulamışlardır. Derslerde gerek zaman açısından ders saati azlığından gerekse öğrencilerin yanlış konuşma kaygısından konuşma pratiği istenilen sıklıkta yapılamamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin “*daha fazla pratik*” yapma önerilerine ilişkin referans ifadeleri aşağıda sıralanmıştır;

(Ö27-E11) “*Daha çok dinleme ve konuşma çalışmaları yaptırılmalı.*”

Bir öğrenci daha fazla pratik yapma konusunda,

(Ö26-E10) “*Daha çok pratik yapabilmemiz için ek ders koyulmalı ve Almanca slaytlar hazırlanmalı.*” önerisinde bulunurken, bir diğeri de;

(Ö25-E9) “*Hocalar, bazı konuların kelimelerini öğrencilere öğretirken tekrar tekrar okutup iyice beynine yerleştirmesi gereklidir.*” önerisini sunmuştur.

Bir öğrenci pratik yapmada, öğretmenin konuşma etkinliklerinde cesaretlendirici bir rol üstlenmesi gerektiği düşüncesini;

(Ö28-K12) “*Almanca dersinde öğretmen Almanca konuşmalı ve öğrenciyi Almanca cevap için teşvik etmeli. Böyle daha fazla pratik yapmış oluruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Daha başarılı telaffuz için bir öğrencinin önerisi;

(Ö1-E9) “*Almanca’yı iyi öğrenebilmek için derste daha fazla Almanca konuşmalıyız.*” şeklindedir.

Bir başka öğrenci ise, anadili Almanca olan kişilerle iletişim kurulmasının Almanca konuşmak için önemini vurgulamıştır;

(Ö7-E11) “*Sınıfa bir Alman ya da anadili Almanca gibi olan biri getirilmeli ve onunla konuşma pratiği yaptırılmalıdır.*”

Öğrenciler, daha fazla konuşma etkinlikleri yapma konusunda benzer önerilerde bulunmuşlardır;

(Ö8-K12) “*....biz derste daha etkin Almanca konuşmalıyız.*”

(Ö12-K12) “*Bence daha çok karşılıklı konuşmalar yapılmalı...*”

(Ö11-E11) “*Derste Almanca konuşmaya biraz daha ağırlık verilmeli.*”

(Ö10-K10) “*Grammer konuları azaltılmalı, konuşma daha çok yapılmalı.*”

Öğrencilerin daha fazla pratik yapmaya ilişkin önerileri incelendiğinde, daha iyi bir telaffuz için konuşma ağırlıklı derslere ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler,

Almanca derslerinin haftalık ders saatinin arttırılmasını önerirken, derslerde daha fazla diyaloglara yönelmek gerektiğini vurgulamışlardır.

a.2. “dil sınıfı ve hazırlık sınıfı”

Lise öğrencilerinin araştırma kapsamında ifade ettikleri bir diğer görüş ise, nitelikli bir Almanca öğreniminde “*dil sınıflarının ve hazırlık sınıflarının*” olması gerektiği. Mevcut programın ve haftalık ders saatinin istenen başarıya ulaşmada yetersiz kaldığını, dolayısıyla dil veya hazırlık sınıflarının açılmasının öğrenci başarısına katkı sağlayacağı yönde öneriler sunmuşlardır. Öğrenci görüşme formlarından elde edilen öneriler aşağıda sunulmuştur;

Hazırlık sınıflarının açılması gerektiği önerisini getiren bir öğrenci;

(Ö4-K12) “*İlk defa Almancayı lisede görüyoruz ve hemen yazılı oluyoruz. Çoğumuz bilgileri sadece yazılı için ezberliyoruz ama hazırlık sınıfı olsa tam anlamıyla Almancayı öğrenebiliriz.*” derken, bir başka öğrenci;

(Ö10-K10) “*...bunun yerine hazırlık sınıfı olsa ve not kaygısı olmadan eğlenceli şekilde Almancaya giriş yapılırsa sonraki zamanlarda daha başarılı olunur.*” diyerek benzer bir öneri getirmiştir.

(Ö14-K10) “*Dil sınıfları açılmalı.*”

Başka bir öğrenci;

(Ö18-K10) “*Okullarda hızlandırılmış Almanca eğitimi veren dil sınıfları olmalı.*” önerisini getirirken bir diğer öğrenci benzer olarak;

(Ö27-E11) “*Öğrenmemiz gereken kelimeler üzerinde daha fazla durulmalı ve Almanca ek dersler verilmeli veya dil sınıfları olmalı.*” önerisinde bulunmuştur.

(Ö25-E9) “*...ana ders haricinde seçmeli dersi de olmalı.*” önerisini getiren öğrenciyi;

(Ö30-K10) “*Dil sınıfları açılmalı, dil laboratuvarları olmalı.*” Önerisini sunan öğrenci, destekler niteliktedir.

Öğrencilerin dil sınıfları veya hazırlık sınıflarının açılmasına yönelik önerilerine bakıldığında, Almancayı tam anlamıyla öğrenmek için yabancı dil sınıflarının olumlu etkisi lehine görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konuda sundukları önerilerin devamında ise, hazırlık sınıflarında not kaygısının bulunmaması gerektiği, dolayısıyla eğlenerek öğrenmenin derse karşı sempati oluşturarak ileride ki başarıyı da garanti altına aldığı yönündedir.

a.3. “oyun ve etkinliklerin artması, yaratıcı drama yapılması”

Öğrenciler, daha etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin önerilerde, “*oyun ile etkinliklerin artması ve yaratıcı drama yapılmasına*” vurgu yapmışlardır. Almanca öğrenmelerine pozitif etki sağlayacağına dikkat çeken öğrencilerin, görüşme formundan elde edilen ve referans olduğu düşünülen cümleleri aşağıda verilmiştir;

Oyunların olması gerektiğini düşünen bir öğrenci;

(Ö2-K10) “*Almanca yeni yeni öğrendiğim bir dil. ... derste yapacağımız oyunlar olmalı, bu sayede daha iyi öğrenebilirim.*” önerisini sunmuştur.

Yine oyun desteğini isteyen bir başka öğrenci de;

(Ö8-K12) “*Daha eğlenceli bir şekilde işlenebilir. Örneğin; ünitemizle ilgili kelimeleri öğrenirken oyun veya alıştırmalar ile daha kalıcı bir hâle getirilebilir.*” diyerek eğlenceli şekilde ders işlenmesine öneri getirmiştir.

Almanca öğreniminin daha verimli olabilmesi için bir diğer öğrenci;

(Ö19-E11) “*Tiyatrolar düzenlenmeli ve değişik etkinlikler yapılmalı...*” derken, bir başkası da;

(Ö27-E11) “*Almanca şarkılar öğretilmeli. Sınıfta yarışmalar düzenlenmeli.*” önerisinde bulunmuştur.

Öğrenciler hedeflenen başarıya ulaşmak için;

(Ö28-K12) *“Derste eğlenceli etkinlikler yaptırılmalı ve daha fazla Almanca konuşulmalı.”*

(Ö31-E11) *“Daha iyi Almanca öğrenmek için ders dışı etkinlikler olmalı. Oyunlar veya tiyatrolar ile daha hızlı öğrenebiliriz.”*

(Ö3-E11) *“Derslerde kelime kartları ile Almanca oyunlar oynatılmalı.”* biçiminde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin oyun ve etkinliklerin artırılması ile derslerde yaratıcı dramalar yapılmasına ilişkin önerilerine bakıldığında, bu tarz etkinlikler sırasında daha fazla Almanca konuşulacağı için öğrenme üzerindeki pozitif etkisine dikkat çekilmiştir. Önerilerde yapılacak olan etkinliklerin eğlence ve keyif vermesinin öğrenci için önemi üzerinde durulurken, buna ilişkin açıklamalarda öğrenmeyi kolaylaştırıp hızlandığı, aynı zamanda da motivasyonlu öğrenme sağladığı vurgulanmıştır. Drama ve tiyatral etkinliklerin yanında, akıllı tahta aracılığı ile şarkı dinlemek ve kelime kartları ile oyunlarda öğrencilerin sundukları öneriler arasında yer almıştır.

a.4. “görsellik kullanımı”

Araştırmaya katılan öğrencilerin “*öğretim durumları*” temasında sunduğu bir başka öneri ise “*görsellik kullanımı*” biçiminde alt tema olarak kodlanmıştır. Dil öğretiminde görsel unsurların zihinde daha kalıcı olduğunu düşünen öğrencilerin referans oluşturabilecek olan önerileri aşağıda verilmiştir; görsellik konusunda, ilk akla gelen sınıflarda bulunan akıllı tahtalardır. Öğrenciler, bu materyalin daha fazla ve etkin kullanılması yönünde öneriler geliştirmişlerdir;

(Ö2-K10) *“Renkleri öğrenirken akıllı tahtadan öğrenmek eğlenceli ve akılda kalıcı oluyor. Bu konuyla ilgili slayt hazırlayabiliriz.”*

(Ö17-E9) *“Akıllı tahtadan videolar izlemek. Mesela yapılmış olan karşılıklı diyalogları izlemek, Almanca şarkılar dinlemek akılda kalıcı olur.”*

(Ö12-K12) *“Daha etkili bir öğrenme için akıllı tahtadan Almanca filmler, çizgi filmler ve videolar izlenebilir.”*

Görsel materyallere duyulan ihtiyacı öğrenci;

(Ö11-E11) “... eğitimimiz görsellerle desteklenirse çok daha verimli olacağına inanıyorum. Akılda kalıcılığı sağlamak için daha fazla görsel kullanmalıyız” biçiminde dile getirmiş ve öğrenime katkı sağlayacağı yönünde görüşünü belirtirken önerisini de sunmuştur.

(Ö13-E9) “Görsel materyallerin daha fazla kullanılması gerektiğine inanıyorum.”

Bir diğer öğrenci ise;

(Ö15-E11) “Öğrendiğimiz kelimeler ve konularla ilgili video izlemek faydalı olur.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin daha fazla görsellik kullanımına ilişkin önerileri dikkate alındığında, verimli öğrenim için görsellerden faydalanma taleplerinin olduğu göze çarpmıştır. Başta telaffuzun iyileştirmesinde akıllı tahtanın faydasına ilişkin vurgu yapan öğrenciler, sonrasında renklerin akılda kalıcılığına etkisinde akıllı tahtanın yararı üzerinde durmuşlardır. Sonuç olarak öğrenciler, gördükleri eğitimin daha fazla görsellerle desteklenmesi halinde çok daha verimli bir öğrenim gerçekleştirecekleri yönünden benzer önerilerde bulunmuşlardır.

a.5. “duyuşsal boyut”

Araştırma kapsamında, öğrencilerin bir başka önerisi de “duyuşsal boyut” alt teması olarak kodlanmıştır. Referans olduğu düşünülen öğrencilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir;

Bir öğrenci;

(Ö7-E11) “Almanca’yı tam olarak öğrenemediğimiz için bir ortamda konuşmaktan utanıyoruz. Önce Almanca sevdirmelidir.” önerisinde bulunmuştur.

Bir diğeri ise;

(Ö10-K10) “... Dersi zevkli işlemek gerekiyor yoksa motivasyonu yüksek tutmak zor.” demiştir.

Öğrencilerin duyuşsal boyuta ilişkin önerileri incelendiğinde, Almanca konuşmaktan çekindikleri tespit edilmiştir. Almanca konuşurken özgüvene ihtiyaç duyduğunu belirten öğrenciler, eğitimin temelini Almancayı sevdirmenin oluşturduğunu vurgulamışlardır. Hedeflenen dil öğrenme başarısı için öğrenciler ayrıca öğretim esnasında yüksek motivasyon seviyesinin muhafaza edilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

a.6. “ders sayısının arttırılması”

Araştırmaya katılan öğrenciler, Almanca öğretiminin önemli bir başka sorunu olan haftalık ders saati ile ilgili ve yeterli olmayışına ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda “*öğretim durumları*” teması kapsamında, “*ders sayısının arttırılması*” alt teması oluşturulmuştur. Öğrencilerin sunmuş oldukları önerilerden bazıları, referans olması bakımından aşağıda verilmiştir;

Öğrencilere tam anlamıyla Almanca öğrenmek için yetersiz gelen haftalık ders saati için bir öğrenci;

(Ö29-E9) “*Bence haftada iki saat öğrenmek için yeterli değil, ders saati artmalı.*” önerisini getirirken, bir diğer öğrenci de;

(Ö32-K12) “*Almanca zaten alt kademelerde olmadığı için sadece lisede görüyoruz, ama haftada iki saat gerçek öğrenme için yetmez, fazlalaştırılmalı.*” önerisinde bulunmuştur.

Benzer biçimde;

(Ö14-K10) “*Ders sayısı arttırılmalıdır. Birebir dersler yapılmalıdır. Haftada iki saatte sadece gramer bilgisi verilebiliyor, konuşma ve pratik yapmaya vakit kalmıyor.*”

(Ö27-E11) “*Etkinlik yapmaya imkân sağlayabilmesi için ek ders veya seçmeli ders olarakta verilmeli. Ders saati bunlar için yeterli olmuyor.*” şeklinde öneriler sunulmuştur.

Öğrencilerin ders sayısının arttırılmasına ilişkin önerileri değerlendirildiğinde, haftalık ders saatini yetersiz buldukları görülmüştür. Mevcut programda verilen haftalık iki saatin ancak gramer konularına yeterli olduğu, fakat pratik yapma olanağını kısıtladığını söyleyen öğrenciler, daha verimli Almanca öğrenimi için ders sayısının arttırılması gerektiğini önermişlerdir. Almanca dersinin alt kademelerde verilmediğinden, temel oluşturma zor olduğuna dikkat çeken öğrenciler, haftalık ders saati dışında ilave derslerin olabileceği önerisinde de bulunmuşlardır.

a.7. “online pratik”

Araştırmaya katılan öğrenciler, görüşme formlarında sosyal medya aracılığı ile yapılabilecek Almanca öğrenimine dikkat çekmişlerdir. Teknolojik araçla pratik yapmanın öğrenci için aynı zamanda keyifli olduğunu belirtmişlerdir. “*Online pratik*” koduyla oluşturulan alt tema için referans cümleler aşağıdaki gibidir;

Çağın mucizesi teknolojinin katkılarından faydalanmayı öneren bir öğrenci;

(Ö5-E9) “*Bence sosyal medyayı dil öğrenmek için kullanabiliriz. Mesela Alman öğrencilerle online sohbet etmek Almancamızı geliştirir.*” derken, diğer bir öğrenci de;

(Ö12-K12) “*İnternet üzerinden online Almanca sohbetlerle pratik yapabiliriz. Almanca öğrenmeyi hem daha zevkli hem de daha kalıcı hâle getirebiliriz.*” demiştir.

Öğrencilerin online pratik yapmaya ilişkin önerileri dikkate alındığında, Almancayı kullanarak online sohbet etme isteklerinin olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu şekilde sohbetler aracılığıyla online ağ kurarak dillerini geliştirebilecekleri önerisini getirmişlerdir. Ayrıca online sohbetlerin eğlenceli olabileceği vurgusunu yapan öğrenciler, bu biçimde yapılan öğrenmenin de kalıcılığına dikkat çekmişlerdir.

a.8. “doğal konuşucular”

Araştırmaya kapsamında öğrencilerin bir başka önerisi ise, dersi yürüten öğretmenin “*doğal konuşucu*” (Muttersprachlerin) olmasıdır. Özellikle derste konuşma pratiğinin artacağından öğrenime katkı sunacağı görüşüne ilişkin referans cümleler aşağıda verilmiştir;

(Ö9-E9) “*Bence etkili Almanca öğrenmek için dersimize Alman öğretmen gelmeli. Öğretmen sadece Almanca konuşur, bizde mecburen daha fazla konuşmak zorunda kalırız. Böylelikle daha çabuk ve iyi Almanca öğrenebiliriz.*”

Bir öğrenci de;

(Ö32-K12) “*Hocanın öğretirken daha etkili olması için Alman olmalı. Derslerde Türkçe konuşulmamalı, o zaman mecburen öğreniriz.*” önerisinde bulunmuştur.

Öğrencilerin dersi yürüten öğretmenlerin doğal konuşucular olmasına ilişkin önerileri dikkate alındığında çeşitli önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Derslerde daha fazla Almancaya maruz kalarak daha verimli Almanca öğrenecekleri noktasında hemfikir olan öğrenciler, sınıfta öğretmen ile Almanca iletişimin öğrenme düzeyini arttıracığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, söz konusu iletişimin aynı zamanda konuşma pratiği olanağı sağlayacağı ve etkili öğrenme oluşturacağı bağlamında öneriler sunmuşlardır.

a.9. “sınıf mevcudu”

Araştırmadaki öğrencilerden bir tanesi, etkili Almanca öğrenimi üzerinde olumsuz etkisi bulunan kalabalık sınıfları dile getirmiştir. “*Öğretim durumları*” temasında son alt tema olan “*sınıf mevcudu*” için öğrencinin ifadesi aşağıda sunulmuştur;

(Ö32-K12) “*Derste daha fazla uygulamalar ve pratik yapma çalışmaları olmalıdır. Sınıflar kalabalık olduğu için buna imkân olmuyor. Yabancı dil sınıfları açılmalı ya da yabancı dil dersinde öğrenciler gruplara ayrılmalıdır.*”

Öğrencilerin kalabalık sınıf mevcutlarına ilişkin önerilerine bakıldığında, daha fazla etkinlik ve uygulama yapmak istedikleri, ancak sınıfların yoğunluğu dolayısıyla imkân bulamadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, Almanca dersinde gruplara ayrılmanın daha iyi olacağını önermişlerdir. Az sayıda öğrenci gruplarının daha fazla etkinlik yapabilme imkânına sahip olması, dolayısıyla daha verimli Almanca öğretimi gerçekleşeceği vurgulanmıştır.

b. Hedefle İlgili

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin, Almanca dersinde etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin görüşleri çözümlenirken, “*hedefle ilgili*” tema oluşturulmuştur. Öğrenciler, “*ilköğretim programına Almancanın eklenmesi*”, “*sınav kaygısından bağımsız Almanca öğreniminin olması*” ve “*programın iyileştirilmesine*” yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Alt temalara ilişkin öğrenci ifadeleri, referans olması bakımından aşağıda verilmiştir.

b.1 “İlköğretim programına Almanca eklenmesi”

Araştırmaya katılan öğrenciler ortak görüş olarak “*ilköğretim programına Almanca eklenmesi*” noktasında buluşuyor. Almanca öğretimine lise döneminde başlanması, öğrencilerin görüşme formlarından elde edilen bulgularına göre yetersiz olmaktadır. Lise bitiminde kariyerin devamını belirleyecek olan üniversite sınavının yoğun temposu dolayısıyla Almancaya yeterince zaman ayıramadığı ve temel kademelerde Almanca dersinin olmaması dil öğrenme üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Öğrencilerin görüşme formlarında belirttikleri öneriler aşağıda sıralanmıştır;

Bir öğrenci;

(Ö3-E11) “*Almanca liseden önce eğitimi verilmeyen bir ders olduğu için öğrenmek zor oluyor. Bu yüzden Almancayı daha erken yaşlarda ilkokul ve ortaokulda da vermek lâzım. Hatta Almanca öğretimine başlamadan çocuklara Almanca önce sevdirmeli.*” önerisini sunmuştur.

Öğrenciler, benzer biçimde Almancanın daha erken kademelerde verilmesi gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır;

(Ö5-E9) “*Daha etkili Almanca öğrenebilmek için ilkokuldan itibaren verilmeli.*”

(Ö9-E9) “*Daha etkin Almanca öğrenimi için Almanca dersi ilkokuldan itibaren görülmeye başlanmalı...*”

Bir öğrenci;

(Ö16-K12) “*İlkokul döneminde Almancaya yatkınlık olması açısından daha küçük yaşlarda verilmeli.*” önerisini sunarken, bir diğeri de;

(Ö30-K10) “*Almanca dersi ilkokul veya ortaokulda verilmeye başlanmalı.*” önerisinde bulunmuştur.

Bir başka öğrenci de;

(Ö29-E9) “*Almancaya erken yaşlarda başlanması ve daha çok ders saati olması lâzım.*” önerisinde bulunurken, bir diğeri öğrenci;

(Ö3-E11) “*...mesela ilkokulda 3D öğretim materyalleri daha fazla akılda kalıcı olur, kelime kartları, bulmacalar daha yararlı olur. Hatta dil laboratuvarları olsa keşke...*” demiştir.

Öğrencilerin ilköğretim programına Almanca eklenmesi bağlamındaki önerileri dikkate alındığında, Almancanın lise öncesinde verilmeyen bir ders olduğu için öğrenimde zorladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerde dile karşı yatkınlığın oluşabilmesi için Almanca dersinin daha erken yaşlarda öğretilmesini önermişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, alt kademelerde Almanca eğitimine başlanması önerisinin yanı sıra, küçük yaştaki öğrencilerin dikkatini çekecek olan 3D veya kelime kartları gibi materyallerle dersin desteklenmesini önermişlerdir.

b.2. “sınav kaygısından bağımsız Almanca öğrenimi”

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuya ilişkin bir başka önerileri ise Almanca dersinde “*sınav kaygısından bağımsız Almanca öğrenimi*” yapılması yönünde belirlenmiştir. Öğrenciler sınav ve not kaygısı olmadan daha rahat olacaklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin görüşme formlarından ele edilen ve referans oluşturacağı düşünülen cümleler aşağıda sunulmuştur;

Bir öğrenci;

(Ö5-E9) “*Daha etkili Almanca öğrenilmesi için Almanca dersi karneye etki eden bir unsur olmaktan çıkmalı ve eğlenceli seçmeli ders olmalıdır.*” derken, bir diğeri de;

(Ö23-E11) “*Okullarda ‘Almanca sınavını geçelim, yeter’ dediğimiz için sınav sistemine çözüm yolu getirilirse öğrenciler sınav korkusu olmadığı için Almancayı daha rahat öğrenir.*” önerisinde bulunmuştur.

Sınav kaygısının ortadan kaldırılması gerektiğini savunan bir öğrenci;

(Ö27-E11) “*Daha iyi Almancayı konuşarak öğrenebiliriz. Sınav kaygısı olmadan eğlenceli bir şekilde dersler işlenmeli.*” önerisini getirirken, bir başka öğrenci de;

(Ö32-K12) “*... not vermek kalkarsa daha rahat öğreniriz.*” biçiminde bir öneride bulunmuştur.

Öğrencilerin sınav kaygısından bağımsız Almanca öğrenimine ilişkin önerileri incelendiğinde, etkili Almanca öğrenmek için dersin karneye etki etmemesi önerilmiştir. Öğrenciler not kaygısı duymadan eğlenceli öğrenme isteğinde bulunmuşlardır. Bu şekilde ders işlenmesinin daha verimli olacağını vurgulayan öğrenciler, sınavların ve Almanca dersinin karneden kalkmasını önermişlerdir.

b.3. “programın iyileştirilmesi”

Araştırma kapsamında sorulan soruların yanıtları incelendiğinde “*programın iyileştirmesine*” ilişkin bir öneri dikkat çekmiştir. Öğrenci ifadesi referans olarak aşağıda sunulmuştur;

(Ö29-E9) “*Almanca dersinin programı değişmeli ve yenilenmelidir.*”

Programın iyileştirmesine yönelik öneri incelendiğinde, öğrenimin hedefine yönelik probleme ilişkin çözüm sunulmuştur. Öğrenci Almanca ders programının tamamen değişmesi gerektiğini önermiştir. Mevcut programın öğrenme üzerinde etkili olmadığı görüşünde olan öğrenci, programda yenilik önermiştir.

c. Ölçme-Değerlendirme

Araştırmanın bu bölümünde, “*Öğretim durumları*” ana teması bağlamında bir diğer tema ise, “*ölçme-değerlendirme*” biçiminde kodlanmıştır. Üç yüklemesi bulunan temanın alt temaları “*TYT’de bir karşılığının olmaması*” ile “*ölçme-değerlendirme yönteminin yanlışlığı*” olarak isimlendirilmiştir. Alt temalar öğrenci ifadeleri ile aşağıda açıklanmıştır.

c.1. “TYT’de bir karşılığının olmaması”

Araştırmada, öğrencilere uygulanan görüşme formu verilerine göre, üniversite sınavında Almancadan soru çıkmaması, yani “*TYT’de bir karşılığının olmaması*” öğrencilerin bu dersi ikinci plâna attığını göstermiştir. Hem sınava hazırlanırken zaman yetersizliği bakımından hem de sınavda soru bulunmayışından dolayı Almanca gerekli öneme sahip olamamıştır. Referans olduğu düşünülen öğrenci ifadeleri ve sundukları öneriler aşağıda belirtilmiştir;

Bir öğrenci;

(Ö24-K12) “*Sanki TYT’de Almanca mı çıkacak. Sınavda çıkmadığı için dersi sevsek bile öğrenmeye zamanımız yok. Okulda Almanca veriliyorsa sınavda sorusu çıkmalı*” biçiminde bir bakış getirirken, bir diğeri de;

(Ö23-E11) *“Aslında ben Almancayı seviyorum, fakat hazırlandığım üniversite sınavında sorusu olmadığı için bu derse pek zaman ayıramıyorum, sınavda çıkmalı.”* önerisini getirmiştir.

Almanca dersinin TYT’de bir karşılığının olmamasına ilişkin önerilere bakıldığında, öğrenciler derse zaman ayırmanın en büyük sorunlardan bir olduğuna vurgu yaparak üniversite sınavında çıkmayışından dolayı Almancayı sevmelerine rağmen zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Almancanın gereken öneme sahip olabilmesi ve tam anlamıyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için TYT sınavında çıkması gerektiğini önermişlerdir.

c.2. “ölçme-değerlendirme yönteminin yanlışlığı”

Araştırma kapsamında dikkat çeken bir başka alt tema *“ölçme-değerlendirme yönteminin yanlışlığı”* olarak kodlanmıştır. Öğrenci, görüşünü açıklarken önerisini de belirtmiştir. Öğrenci ifadesi aşağıda sunulmuştur;

(Ö13-E9) *“Bence etkili olan şey Almancayı önemsemek. Almanca dersimiz var fakat ders sayısı az olduğu için öğrenemiyoruz. Buna rağmen öğrenmeden yüksek not alıyoruz. Bir yabancı ile konuşmaya kalksak konuşamayacağız ama notlara bakılırsa öğrenmiş olmamız gerek.”*

Öğrencilerin ölçme-değerlendirme yönteminin yanlışlığına ilişkin önerilerine bakıldığında, öğrenmeden yüksek not alınması göze çarpmıştır. Öğrenciler, ölçme ve değerlendirme aşamasında Almancayı öğrenmeden yüksek not almanın değişmediği sürece gerçek anlamda Almanca öğrenemeyeceklerini vurgulamışlardır. Getirilen öneri, Almancanın önemsenmesine yönelik olmuştur.

d. İçerikle ilgili

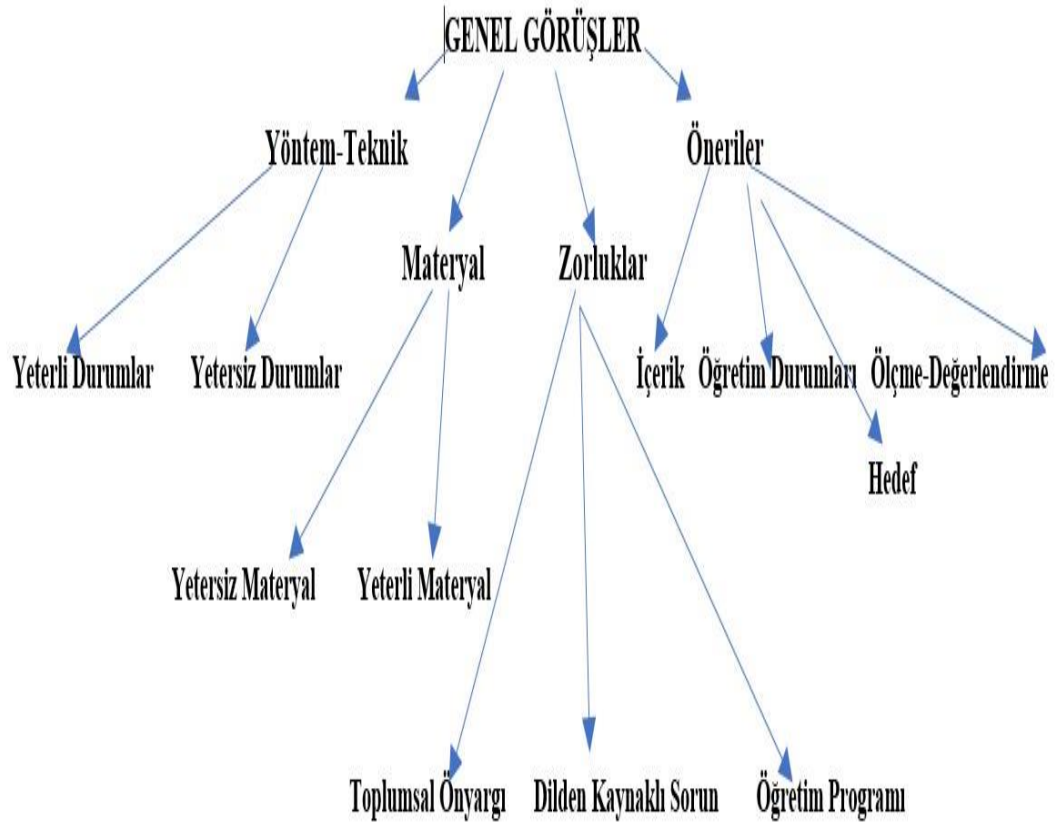
Araştırmanın son sorusu olan *“Almanca dersinde daha etkili Almanca öğretimi için öneriler”* boyutuna ilişkin *“öğretim durumları”* temasında son alt boyut *“daha az dilbilgisi”* biçiminde kodlanmıştır. Öğrencinin ifadesi referans olarak aşağıda verilmiştir;

(Ö7-E11) *“Almanca dersinde dilbilgisi ve Almanca gramere yönelik eğitim veriliyor. Bunun yerine daha fazla aktif olarak konuşsak daha verimli ders işlenmiş olur. Dilbilgisini ezberliyoruz ama sınavda sonra unutuluyor, ders ezbere dayandığı içinde öğrenmemiş oluyoruz.”*

Öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin önerileri değerlendirildiğinde, daha etkili öğrenmek için dilbilgisi konularının azaltılması yönünde öneriler sunulmuştur. Öğrenciler, derste daha aktif olabilmek için gramer konularının azaltılıp konuşma etkinliklerinin artırılmasını önermişlerdir. Bu yönde bir değişimin Almanca öğrenimine katkı sağlayacağına vurgu yapmışlardır.

Araştırmanın son sorusunu olan “Etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin öneriler” başlığı altında dört farklı başlık oluşturulmuştur. Öğrenciler, ağırlıklı olarak öğretim durumlarına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle konuşma pratiği ve bunu sağlayabilecek olan ders saatinin artması veya ek sınıfların açılmasına yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Ayrıca yaratıcı dramaların ve tiyatral gösterilerin dil öğrenme üzerinde olumlu etkisine vurgu yapan öğrenciler bu bağlamda öneriler geliştirmişlerdir. Bu başlık altında diğer bir öneri de doğal konuşucuların talep edilmesi veya online olarak Alman kökenli bireylerle iletişime geçmek konusundaki öneriler olmuştur. Öneriler temasında bir diğer başlık hedefle ilgili olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamına yakını Almancanın sadece lise kademesinde öğretilmesinin yeterli olmadığı görüşünde buluşmuşlardır. Ortaokul, hatta ilkokuldan itibaren Almanca eğitiminin başlamasına dair öneriler getirmişlerdir. Ayrıca Almancadan, TYT gibi akademik yaşantının belirleyicisi olan bir sınavda soru olmayışı da öğrencilerin bu derse karşı gereken ilgi ve alâkadan yoksunlaştırıldıkları görüşünü ortaya koymuştur. Derse karşı sorumluluğun artması ve hedeflenen öğrenmenin gerçekleşmesine dönük TYT sınavında Almancadan soru çıkmasına ilişkin öneriler getirilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere sorulan dört sorunun tabloları, modelleri ve açıklamaları yukarıda ayrıntılı biçimde anlatılmıştır. Nitel bölümünde yer alan soruların tümüne ilişkin model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 7: Etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin soruların tümüne ilişkin model.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı ulaşılan sonuçlara, sonuçların alanda yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarla karşılaştırılmasından oluşan tartışmaya yer verilmektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına yönelik yapılacak olan başka çalışmalara yön verecek ve alana katkı sağlayacak öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç

Sonuç bölümünde, çalışmanın hem nicel hem de nitel bulgularından ulaşılan sonuçlara yer verilmektedir.

5.1.1. Nicel Bulgulara Dayalı Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçları, Almanca Dersi Tutum Ölçeğinden elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya konmuştur.

Lise öğrencilerinin Almanca dersini sevmeye ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Almanca dersini sevmeye ilişkin ulaşılan bulgular, 9.Sınıf öğrencileri ile 10.Sınıf öğrencileri ve 12.Sınıf öğrencileri arasında, 10.Sınıf öğrencileri ile 12.Sınıf öğrencileri arasında ve 11.Sınıf öğrencileri ile 12.Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın oluştuğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuç üniversite sınavına yaklaştıkça öğrencilerin Almanca dersini alt kademedeki okuyan öğrenciler kadar sevmediklerini göstermiştir.

Lise öğrencilerinin Almanca dersini sevmeye ilişkin tutumlarında okul türleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fark Fen lisesi lehine olup, bu lise türünde eğitim gören öğrencilerin Sosyal Bilimler lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha çok sevdiklerini ortaya koymuştur. Elde edilen diğer bir sonuçta, Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre Almanca dersini daha fazla sevdikleri olmuştur.

Araştırmanın sonuçları, lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik özgüvenlerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencileri ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, özgüvene ilişkin sonuçlarda kadın öğrencilerin lehine çıkmıştır. Elde edilen sonuç kadın öğrencilerin Almanca dersinde daha yüksek özgüvene sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Lise öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından özgüvenlerine yönelik bulgulara, sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılık 9.Sınıf öğrencileri ile 10.Sınıf öğrencileri ve 12.Sınıf öğrencileri arasında, 10.Sınıf öğrencileri ile 11.Sınıf öğrencileri ve 12.Sınıf öğrencileri arasında ve 11.Sınıf öğrencileri ile 12.Sınıf öğrencileri arasında gerçekleşmiştir. Ulaşılan bu sonuç bilhassa 12.Sınıf öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin özgüvenlerinin düşük olduğunu göstermiştir.

Okul türleri değişkeni açısından öğrencilerin özgüvenlerine ilişkin bulguların sonucu, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Fen lisesi lehine çıkan bu sonuç, puanla öğrenci alan bu tür liselerde okuyan öğrencilerin Almanca öğrenmede özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından Almancaya ihtiyaç duymalarına ilişkin tutumlarına yönelik bulguların sonucunda kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu çıkmıştır. Varılan bu sonuç, kadın öğrencilerin Almancaya ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğudur. Kadın öğrenciler Almanca öğrenmeye erkek öğrencilere göre daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar.

Lise öğrencilerinin Almanca diline olan ihtiyacına ilişkin tutumlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından bulgular anlamlı bir farklılığın oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar 9.Sınıf öğrencileri ile 12.Sınıf öğrencileri arasında, 10.Sınıf öğrencileri ile 11.Sınıf öğrencileri arasında ve 10.Sınıf öğrencileri ile 12.Sınıf öğrencileri arasında gerçekleştiğini göstermiştir. Sonuçlara göre, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin Almancayı öğrenme ihtiyacının azaldığı söylenebilir.

Elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin okul türleri değişkeni açısından Almanca ihtiyaçlarına yönelik tutumlarının farklılaştığı ulaşılan bir diğer sonuç olmaktadır. Oluşan fark Fen lisesi öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Fen lisesi öğrencileri ile Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri ve Anadolu lisesi öğrencileri arasında ve Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında gerçekleşen farklılaşma Fen lisesi öğrencilerinin Alman dilini ve Almanca dersini ihtiyaç olarak gördükleri ile sonuçlanmıştır.

Öğrencilerin Almanca dersinde cinsiyet değişkenine göre azimlerine ilişkin tutumlarına yönelik bulguların sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlar farkın kadınların lehine olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca dayanarak kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenmede erkek öğrencilerinden daha azimli olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin Almanca dersi bağlamında azimlerine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın saptanmaması ile sonuçlanmıştır. Lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik azim duymaya ilişkin tutumları sınıf düzeyi açısından değişmemektedir.

Öğrencilerin okul türleri değişkeni açısından Almanca dersine ilişkin azim duymaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu belirlenmiştir. Farklılık Fen lisesi öğrencileri ile Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında gerçekleşmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuç, Fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Almanca öğrenmek için daha çok gayret gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin tümüne ilişkin tutumlarına dönük elde edilen bulgulardan, kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Almanca dersinde ölçeğin geneli bakımından kadın öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenir.

Öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin tümüne ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgular; 9.Sınıf öğrencileri ile 10.Sınıf öğrencileri arasında, 10.Sınıf öğrencileri ile 11.Sınıf öğrencileri ve 12.Sınıf öğrencileri arasında ve 11.Sınıf öğrencileri ile 12.Sınıf öğrencileri arasında gerçekleştiği şeklinde sonuca ulaştırmıştır. Elde edilen sonuç öğrencilerin üniversiteye giriş sınav yılının yaklaşmasıyla Almanca dersini arka plâna attıklarını göstermektedir.

Nicel verilere dayalı elde edilen bir sonuçta, öğrencilerin okul türleri değişkeni açısından ölçeğin tümüne ilişkin tutumlarına dönük bulguda, lise türleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu şeklindedir. Farklılık; Fen lisesi öğrencileri ile Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri ve Anadolu lisesi öğrencileri arasında ve Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında oluşmuştur. Ulaşılan bu sonuca göre puanla öğrenci alan lise öğrencilerinin Almanca öğrenmeye ilişkin tutumlarının puansız öğrenci alan okul öğrencilerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

5.1.2. Nitel Bulgulara Dayalı Sonuçlar

Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin görüşlerine dair nitel bulgular sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin görüşler, yetersiz görülen durumlar ile yeterli görülen durumlar olmak üzere iki ayrı anlamsal kategoride toplanmıştır. Yetersiz görülen durumlar kategorisinde, etkinlik yapmaya imkân tanımama, geleneksel yöntemlerin tercih edilmesi ve kalabalık sınıf mevcudu alt temaları en fazla frekansa sahiptir. Yeterli görülen durumlar kategorisinde ise, eğlenceli ve yüksek motivasyonlu öğrenme ile tekrar yapma ile öğrenme alt teması ön plâna çıkmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrenci görüşlerine dayanarak ve yapılan frekans yüklemeleri göz önüne alınarak, öğrencilerin Almanca dersinde kullanılan yöntem ve teknikleri yetersiz buldukları ve etkili görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Almanca dersinde kullanılan materyallerin ve etkililiklerine ilişkin görüşler, materyal kullanımında yetersizlik ve öğretim materyallerinin yeterli ve etkili oluşu biçiminde iki ayrı anlamsal kategoride toplanmıştır. Materyal kullanımında yetersizlik kategorisinde, alışagelmış materyal kullanımı ile yetersiz kitap alt temaları en fazla frekansa sahiptirler. Öğretim materyallerinin yeterli ve etkili oluşu kategorisinde ise en fazla frekans yüklemesi kalıcılığı sağlaması alt temasına aittir. Almanca dersinde kullanılan materyallerin ve etkililiklerine ilişkin görüşlerde yüklemelerin olumsuz temasında daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşler üç farklı anlamsal kategoriye ayrılmıştır. En fazla frekans yüklemesini, dilden kaynaklanan zorluklar adlı kategori almıştır. Kategori içerisinde ise, dili telaffuz etme zorluğunu Almancanın farklı bir dil ailesine ait olmasından kaynaklanan zorluklar ve derslerin genellikle ezbere dayalı olarak yürütülmesinden kaynaklanan zorluklar takip etmiştir. Öğretim programına dayalı zorluklar oluşturulan bir diğer kategori olarak belirlenmiştir. Almanca dersinin ilköğretim kademesinde programda bulunmayışı alt teması bu kategoride en fazla frekans yüklemesini almıştır. Aynı kategoride onu takip eden alt tema ise, derste yeterince konuşulmadığı için pratik eksikliği olarak çıkmıştır. Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşlerde son kategori olarak, toplumsal önyargı belirlenmiştir. Dilin, toplum tarafından kaba, anlaşılmaz ve gereksiz görülmesi öğrencinin Almanca öğrenebilmesi için bir zorluk olarak ortaya çıkmıştır.

Nitel boyuta ilişkin son sonuç etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin öneriler olmuştur. Öneriler dört farklı anlamsal kategoriye ayrılmıştır. Öğrenciler, öğretim durumları, hedefle ilgili, ölçme değerlendirme ve içerikle ilgili öneriler sunmuşlardır. Görüşlerin sonucunda en fazla yüklemeyi öğretim durumları kategorisi almıştır. Öğretim durumları kategorisinde öne çıkan alt temalar, derste daha fazla pratik yapmaya yönelik öneriler, liselerde dil sınıflarının oluşturulmasına veya hazırlık sınıflarının açılmasına yönelik ve oyun yolu ile etkinliklerin arttırılarak Almanca öğretilmesine yönelik öneriler olmuştur.

Hedefle ilgili kategoride ise en fazla frekans yüklemesini ilköğretim programına Almanca dersinin eklenmesi alt teması almıştır, hemen ardından öğrencilerin sundukları öneriler, sınav kaygısından bağımsız Almanca öğrenimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Ölçme ve değerlendirme kategorisinde, Almanca dersinin TYT’de karşılık bulması gerektiği ve ölçme-değerlendirme yönteminin değiştirilmesi gerektiği önerileri sunulmuştur. İçerikle ilgili kategorisinde ise, bir öğrenci Almanca dersinde gramer eğitiminin azaltılması önerisini getirmiştir.

5.2. Tartışma

Yabancı dil öğrenmeye ilişkin çalışmalar uzun zamandır popülerliğini korumaktadır. Ülkemizin liselerinde birinci yabancı dil İngilizcenin yanı sıra ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi verilmektedir. Bu bağlamda ülkemiz ve dünyada etkili yabancı dil öğretimi, üzerinde en çok durulan çalışma alanlarından birisi olmuştur. Bu çerçevede istendik öğretimin iyileştirilmesi amaçlanarak mevcut çalışma yapılmıştır. Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma ile kadın öğrencilerinin Almanca dersini sevmeye ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerinden daha olumlu olduğu, sınıf düzeyleri açısından üst sınıflara geldikçe öğrencilerin Almancayı sevme düzeylerinde azalma olduğu ve okul türleri açısından Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer lise türlerine göre Almanca dersini daha çok sevdikleri belirlenmiştir.

Alana ait literatür incelendiğinde, daha önce yapılmış araştırmalarda bu sonucu destekleyen başka çalışmaların olduğu saptanmıştır. İnal, Evin ve Saracaloğlu’nun (2005) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Çalışmada kız öğrencilerinin yabancı dile ilişkin öğrenme tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hanbay’ın (2009) Anadolu lisesi öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarını incelemek için yaptığı çalışmasında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenimde daha olumlu tutuma sahip oldukları yönünde paralel bir sonuç çıkmıştır. Gökler, Kalafat, Koçak, Yazar ve Türkoğlu’nun (2012) yaptıkları ortak çalışmanın sonucunda da kız öğrencilerin yabancı dil öğrenirken zihinsel becerilerin daha yatkın olduğu sonucu elde edilmiştir.

Benzer bir sonuca Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarında da ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumunu cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı/bölüm, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre inceleyen çalışmada kadın öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerine oranla daha olumlu çıktığı ve kadın öğrencilerinin erkek öğrencilerine göre dile daha yatkın ve öğrenmeye istekli oldukları çıkmıştır. Kozikoğlu ve Kanat'ın (2018) çalışmalarında, kadın öğrencilerinin yabancı dile ilişkin ve yabancı dil dersine katılıma ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerin yabancı dil ve derse katılım tutumlarından daha yüksek olmasıyla birlikte kadın öğrencilerin yabancı dil konuşmada kaygı duydukları belirlenmiştir. Üniversite 1.Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Çakıcı'nın (2007) araştırmasında ise, öğrencilerin cinsiyetleri bakımından yabancı dile ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazında kız öğrencilerin dilsel becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğuna yönelik araştırma sonuçlarından ve mevcut araştırmadan farklı olarak Kazazoğlu'nun (2011) çalışmasında, erkek öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının kadın öğrencilerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Batumlu ve Erden'in (2013) çalışmalarında da erkek öğrencilerin lehine olarak kız öğrencilerin kaygı puanları erkek öğrencilere göre yüksek çıkmıştır.

Mevcut araştırmanın lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik özgüvenlerine ilişkin tutumları sonucunu alan yazında destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar, kadın öğrencilerinin erkek öğrencilerine göre Almanca dersinde olumlu tutum sergilediklerini ve Almanca dilini öğrenmeye yönelik daha yüksek özgüvene sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında sınıf düzeyleri açısından bakıldığında elde edilen bir başka sonuç ise, lise son sınıfında eğitim gören öğrencilerin alt kademelere göre Almanca dersine ilişkin daha düşük özgüvene sahip olduklarıdır. Ayrıca lise öğrencilerinin okul türleri değişkeni açısından özgüvenlerine ilişkin tutumlarında da Fen lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerinde eğitim gören öğrencilerine göre Almanca dersine ilişkin daha yüksek özgüven duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alan yazında Yılmaz ve Sakarya Maden'in (2016) araştırmalarında Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Eđitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin kaygı durumları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç, Almanya dönüşlü öğrencilerin haricindeki diğer öğrencilerin tamamına yakınının Almanca dersine ilişkin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu olarak saptanmıştır. Almanca dersine ilişkin kaygı düzeyinin artması derse ilişkin öğrencinin özgüveninin azalması ile doğru orantılı olmaktadır. Anbarlı Kırkız'ın (2010) çalışmasında, öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çıkan sonuçta öğrencilerin akademik başarı puanları ile tutum puanlarında arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Kazazođlu'nun (2011) çalışmasında da öğrencilerin yabancı dile olan tutumları ile akademik başarı arasında farklar bulunmuş ve bu sonucu desteklemektedir. Uslu ve Uyanık'ın (2017) çalışmaları, programın öğrenciyi tek ve belirgin bir mesleğe hazırlamaya dönük olmamasından dolayı öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasıyla sonuçlanmıştır. 142 öğrenci üzerinde online yapılan araştırmada Sobočan (2016), öğrencilerin Almanca dersinde özgüvene ilişkin tutumlarında olumlu bir sonuca ulaşmıştır. Öğrencilerin arkadaşları ile sözlü iletişim kurmaktan çekinmedikleri ve yaptıkları grup çalışmaları için öğretmenlerinden övgü bekledikleri saptanmıştır. Yabancı dile ilişkin özgüven tutumunun düşük olduğu sonucuna ulaşan Rashid ve Jabbar (2017) çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dil konuşurken utandıklarını ifade etmişlerdir. Çakıcı'nın (2007) yaptığı çalışmasında, araştırma kapsamındaki öğrencilerin lise türlerine göre farklılık gösterdiği sonucu mevcut araştırma ile birbirini destekler niteliktedir. Anbarlı Kırkız (2010) araştırmasında İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşırken, akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında da orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır. Kozikođlu ile Kanat (2018) yaptıkları çalışmalarında da öğrencilerin yabancı dil dersinde özgüven boyutunda negatif bir tutum içinde oldukları ve yabancı dili konuşma kaygılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan mevcut araştırmada lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin ihtiyaa yönelik tutumları cinsiyet değişkenine dđnük olarak kadın öğrencilerinin erkek öğrencilerine göre Almanca dersini daha fazla ihtiyaç olarak gördükleri, elde edilen sonuçlar incelendiğinde okul türleri açısından Fen liselerinde eğitim gören öğrencilerin diğer okul türlerine göre Almancaya daha fazla ihtiyaç duydukları ve sınıf düzeyi değişkeni bakımında da liselerde sınıf düzeyi arttıkça Almancaya olan ihtiyaın yaklaşan üniversite sınavı dolayısıyla azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırmayla benzerlik gösteren Uslu ve Özek'in (2004) yaptıkları araştırma dikkat çekmektedir. Araştırmada, ikinci bir yabancı dili öğrenmeyi gerekli gören öğretmen adayları müfredat programının beklentileriyle örtüşmediği sonucuna varılmıştır. Uslu'nun (2006) araştırması sonucunda Almanca öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin bölümünü tercih etmede ki nedenleri arasında, İngilizce öğretmeni olarak atanma olanağının olmasından dolayı bu bölümü okumaya ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir. Bařka bir araştırma ise yabancı dile ilişkin ihtiyaa yönelik olumsuz bir tutum sonucuna ulaşılmıştır. Bađçeci ve Yařar'ın (2007) alışmalarında, öğrencilerin günlük hayatlarında yabancı dil kullanmaya ihtiyaçlarının olmadığı ve bu yüzden yabancı dili gerekli görmedikleri sonucuna varılmıştır. Çelikkaya (2013) yaptığı çalışmasında öğrencilerinin Almanca dersine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumların olumlu yönde gelişebilmesi için değişik etkinlikler (seminerler, paneller, film izleme, tiyatro, drama vb.) ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. akır (2002) araştırmasında, Almanca dersinde başarıyı artırmak için alanlarında donanımlı eğitime sahip öğretmenlere ve hedeflenen öğrenci başarısı ile motivasyon için daha güncel ders programlarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Baužienė (2007) alışmasında Litvanya'da ki okullarda Almanca öğretimine ilişkin öğrencilerin ihtiyaını incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin ailelerinin teşvik etmesiyle Almanca diline yöneldiklerini ve bu sayede yabancı ülkelerin insanlarıyla iletişim ihtiyaçlarını giderdikleri şeklinde benzer bir sonuca ulaşmıştır. Mevcut araştırmayla benzer sonuç Sağın şimşek, Selvi ve Üzüm (2007) tarafından yapılmış olan çalışmada dikkat çekmektedir.

Almanca ve Alman kültürüne ilişkin tutumları inceleyen çalışmada, Almancanın tarih boyunca felsefi ve edebi zenginliği vurgulanırken, Almanya ve Avrupa Birliği ile yakın sosyal ve ekonomik ilişkilerin bu dile olan ihtiyacı arttırdığı vurgulanmıştır. Farklı bir sonuca Sobočan (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin Almancaya ihtiyaç duymadıkları ve okulda Almanca dersini seçen öğrenci sayılarının giderek azaldığı çıkmıştır. Rashid ve Jabbar'ın (2017) yaptıkları çalışma sonuçları, öğrencilerin yabancı dile ihtiyaç duydukları, çünkü bu durumun ayrıcalıklı hissettirdiğini, bunun yanında başka milletlerle iletişim için gerekli olduğunu ve duyguları hedef dilde yansıtma olanağı sağlaması bakımından ihtiyaç olarak görüldüğü çıkmıştır. Kovac ve Zdilar'ın (2017) araştırma sonucunda, iş istihdamı ve para kazanmak amacıyla hedef dilde iletişim kurmak için Almancaya olan ihtiyaç tespit edilmiştir.

Yapılan mevcut araştırmada öğrencilerin Almanca dersinde azimlerine ilişkin tutumlarında kadın öğrencilerinin lehine erkek öğrencilerine göre pozitif yönde ve öğrencilerin okul türlerine göre Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer lise türlerine göre Almanca dersinde daha yüksek azim duydukları ve Almancayı öğrenmek için gayret ettikleri sonucuna ulaşılrken, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Uslu ve Özek'in (2004) yaptıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının yabancı dile, dilin ait olduğu topluma ve kültürüne olan ilgilerinin dili öğrenmek için azim duygusunun oluştuğuna ilişkin sonucuna ulaşmışlardır. Bağçeci ve Yaşar'ın (2007) araştırmasında çıkan sonuç ise, öğretmenlerin derslerde uyguladıkları yöntemlerin öğrenmeyi zevkli hâle getirmekten uzak olduğu, derse olan azmi düşürdüğü ve derse ilişkin öğrenmenin temelini oluşturan ilgi kavramı bağlamında bilincin yetersiz olduğudur. Çakıcı'nın (2007) yaptığı araştırmada, öğrencilerin tutumları arasında lise türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Gökler, Kalafat, Koçak, Yazar ve Türkoğlu'nun (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarılarının kendilerinde daha fazla azim duygusu, dolayısıyla derse karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu araştırma ile ulaşılan bir diğer sonuca göre, öğrencilerin eğitim yaşantılarında babalarından çok annelerinden etkilendiği ve yabancı dil dersi bağlamında öğrencinin azim duygusunu güdüledikleri görülmüştür.

Uslu ve Uyanık (2017) araştırmalarında Selçuk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin Almanca öğrenmeye ilişkin motivasyonları ile derste başarılı olmaya dönük azimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kozikoğlu ve Kanat'ın (2018) yaptıkları araştırmada, lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri değişkeni açısından 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre yabancı dil dersine katılım göstererek gayret ve çaba sarf ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu sonuç mevcut araştırma ile farklılık göstermiştir. Gardner'ın (2001) çalışmasından elde edilen bir sonuç ise, öğrencilerin yetenekleri ile motivasyon düzeylerinin farklı olduğu, bu bağlamda öğretmen öğrenciyi azimlendirme durumunda olduğudur. Uslu'nun (2008) çalışmasında, öğrencilerin hedeflediği başarı düzeyine ulaşmaları ve ileride edinecekleri meslek için Almanca programlarında yapılan düzenlemeler, öğrencideki öğrenme motivasyonunu etkilemekte ve azimlendirdiği sonucuna varılmıştır.

Alan yazınla genel anlamda paralellik gösteren mevcut çalışmada, öğrencilerin Almanca dersine yönelik cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türleri değişkenleri açısından ölçeğin tümüne ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma ile elden nitel bulgulara dayanan sonuçlarda, lise öğrencilerinin Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliği ile etkililiğine ilişkin görüşlerinde yetersiz görülen durumların daha fazla olduğu çıkmıştır. Almanca dersinde kullanılan materyallerin ve etkililiklerine ilişkin görüşlerde de yüklemelerin olumsuz temasında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonucu Baęçeci ve Yařar'ın (2007) araştırmaları, desteklemektedir. Araştırmalarının sonucuna göre, öğrenciler derste izlenen yöntemi yetersiz bulmuş ve yabancı dil öğrenirken sözcükler ve gramer öğretilmesine ilişkin yaklaşımı eleştirmişlerdir. Sobočan'nın (2016) yaptığı araştırmada mevcut araştırmadan farklı olarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin farklı öğretim tekniklerini kullandıklarını sonucu çıkmıştır. Almanca öğreniminde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşlerde, öğrencilerin telaffuz zorluğu yaşadıkları ve dersin genel olarak ezbere dayalı olarak yürütüldüğü çıkmıştır. Almanca dersinin ilköğretim kademesinin programında bulunmayışı ve yeterince pratik yapma olanağının olmayışı mevcut araştırma ile elde edilen sonuçlar arasındadır. Alanyazında Nation (2014/2017) "Bir yabancı dili öğrenmek için neleri bilmeniz gerekir?" adlı kitapta, dili berrak bir şekilde telaffuz etmenin en önemli öğrenme hedefi olduğunu vurgulamıştır.

Doğru ve akıcı bir telaffuzun, anadili konuşan insanlar tarafından anlaşılmayı sağladığı için daha fazla pratik yapma zorunluluğunu da beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Yılmaz ve Sakarya Maden'in (2016) çalışmalarında mevcut çalışmaya benzer olarak öğrencilerin Almanca kelimeleri yanlış telaffuz etme ihtimalinin kendilerini kaygılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2008) çalışmasında, küçük yaşta verilen yabancı dil eğitiminin çocuğun zihinsel gelişimine olumlu katkı sağladığını, çocuğun bakış açısını zenginleştirdiğini ve kimlik gelişimine pozitif etki ettiğini ifade etmiştir. Anşin (2006) yaptığı bu araştırmada, mevcut araştırma sonucu ile benzer olarak, küçük yaşta öğrenilen yabancı dilin yararı üzerinde durmuştur. Erken yaşlarda edinilen yabancı dil öğrenimi zihinde daha yerleşik bir temel bularak çocukta düşünmeye yönelik kıvraklık ve esneklik sağlamaktadır.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, öğrencilerin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşlerine yönelik, bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Nicel Amaçlara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilere uygulanan ölçekten elde edilen sonuçlar doğrultusunda, erkek öğrencilerinin kadın öğrencilere göre Almanca dersinden hoşlanmadıkları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerinin, Almancayı sevmemelerinin sebeplerini araştıran çalışmalar yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin Almanca öğrenmeleri ders saati ile sınırlı tutulmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerini hem derse yönelik hem de aralarında Almanca sohbet edebilecekleri bir sosyal medya sayfası kurmaya teşvik etmelidir.

3. Öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamalı ve Almanca konuşmaları için teşvik etmeli. Yapılan hatalar anlayışla karşılanmalı ve öğrencide özgüven sağlanmalıdır.
4. Üniversite sınavında Almanca dersinden soru olmadığından dolayı sınıf düzeyleri arasında farklar belirlenmiştir. 9.Sınıf öğrencileri teşvik ve doğru yönlendirme ile Almancayı öğrenebilme imkânını ve özgüvenlerini sonraki yıllarda kaybettikleri belirlenmiştir. Üniversite sınavına hazırlanma yoğunluğu sürecinde Almanca dersi geri plâna atılmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinin aksamaması için azimlendirilmeli ve gelecekteki meslek seçimini belirleyen üniversite sınavında sorulmak üzere Almanca soru eklenmelidir.

5.3.2. Nitel Amaçlara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz görüldüğü tespit edilmiştir. Öğrenciler derslerde sıkıldıklarını ve var olan yöntemlerin motivasyon düzeyini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Derslerde dil öğrenmeye katkı sağlayacak yeni yöntemler geliştirilmeli, mevcut yöntemler revize edilmelidir.
2. Araştırmada, Almanca derslerinde materyal eksikliği veya yetersiz materyal kullanımının dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu çıkmıştır. Hedeflenen öğrenim düzeyine ulaşmak için, görsel ve işitsel ihtiyaçları gidermede akıllı tahtalar daha verimli kullanılmalıdır. Bununla birlikte, öğrencilere yine akıllı tahtadan sunum yapmaları için slaytlar hazırlattırılmalı ve Almanca sunumlar için teşvik ettirilmelidir. Ders kitaplarının formatı revize edilip, ağır gramer konularının yanında öğrencilerin zevkle yapabileceği okuma parçaları veya uygulayabilecekleri kısa dramalar eklenmelidir.

3. Öğrencilerin, Almanca öğrenirken karşılaştıkları en önemli zorluğun Almancanın telaffuzu olduğu tespit edilmiştir. Bu zorluğu ortadan kaldırmak için öncelikle sınıflarda konuşma pratikleri artırılmalıdır. Ayrıca doğal konuşucu olan öğretmenlerden yararlanılmalıdır, dersleri hedef dilde yürütmek öğrencinin daha fazla Almancaya maruz kalarak daha hızlı öğrenmesini sağlayacaktır.
4. Verimli ve istendik öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, Almanca derslerinde öğrenciler küçük gruplar halinde U veya V oturma düzeninde oturtularak derse aktif katılım sağlanmalıdır.
5. Başarılı bir Almanca öğreniminin oluşabilmesi için, lise öncesi kademelerde de Almanca dersi Milli Eğitim programına koyulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üzerine. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, Ankara.
- Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel Farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* özel sayı, 275-285.
- Akpınar Dellal, N. ve Bora Günak, D. (2009). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. *Dil Dergisi* 143, 20-41.
- Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. 6. Baskı. Ankara, *Türk Dil Kurumu Yayınları*, 81.
- Alrabai, F. ve Moskovsk, C. (2016). The Relationship between Learners' Affective Variables and Second Language Achievement. *Arab World English Journal (AWEJ)* 7(2), 77-103.
- Alshamy, A. A. M. (2012). Attitudes and Motivation of EFL Learners Towards English: A Case Study of PYP Saudi University Students. *Ma Tesol, Faculty of Education and Society University of Sunderland*, 1-77.
- Alizadeh, M. (2016). The Impact of Motivation on English Language Learning. *International Journal of Research in English Education* 1(1), 11-15.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. T.C. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.

- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 24, 179–191.
- Aslan, V. (2012). Reklam İletilerinde Tüketici Davranışlarını Belirleyen Psikolojik Etmenler: Üniversitelerin Gazete Reklamları Uygulama Örneği. *İletişim Sanatları Yüksek Lisans Tezi*.
- Aslan, N. (2008). Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye’deki Durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-9.
- Asmari, A. A. ve Javid, C. Z. (2011). Motivational Constructs: A Cross Sectional Study of EFL Students at Taif University. *Journal of Social Sciences & Humanities* 19(2), 73-104.
- Auswärtiges Amt (2015). Deutsch als Fremdsprache Weltweit. *Auswärtiges Amt* 2015, Berlin, 34.
- Ay, S. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıklar Kavramına Genel Bir Bakış. *Dil Dergisi* 163, 5-18.
- Baer, U. (2018). Was ist eigentlich Haltung. *KLT Online-Journal Fachbeiträge zur Kreativen Leibtherapie* 17, 1-9. (20 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Bahçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(1), 9-16.
- Balcı, A. (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. *Ankara: TDFO Bilgisayar-Yayıncılık*.

- Balcı, U. (2016). Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 29, 346-355.
- Bardakçı, M. ve Kılıç, M. (2016). Dil Öğrenme Stratejileri. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*, 72-87.
- Batumlu, D. ve Erden, M. (2013). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Dergipark, Eğitimde Kuram ve Uygulama* 3(1), 24-38.
- Baužienė, R. (2007). Deutsch als Fremdsprache im Rahmen schulischer Mehrsprachigkeit in Litauen. *Kalby Studijos-Studies About Languages* 10, 68-74.
- Bayer, N. (2011). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern-Ergebnisse aus Leistungsmessungen bei fremdsprachigen Zürcher Kindergartenkindern*. Doktora Tezi. Philosophischen Fakultät der Universität Zürich- Schaffhausen. Zürih, İsviçre.
- Bose, P. P. (2017). *Socio-Psychological Factors Influencing Students' Motivation to Learn English as a Foreign Language in Barisal University, Bangladesh*. Yüksek Lisans Tezi. Barisal, Bangladesh.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabiroğlu, N. (2016). *An Investigation Of Motivational Self-System of Students Learning English as a Foreign Language at a University Context*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Mersin.
- Can Baysal, A. (1981). Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar. *İ.Ü. İşletme Fakültesi; Yalkın Ofset İstanbul*, 121-138.

- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul. SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı 13.
- Çakıcı, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Ortak Zorunlu Dersler Kapsamındaki İngilizceye Yönelik Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-35.
- Çakır, M. (2002). Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht-ZİF Online*, 7(2), 1-14.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research* 5, 96-109.
- Çetin, İ. (2012). *Tutum Nedir? Tutumların Özellikleri*. www.tavsiyeediyorum.com (Erişim tarihi, 26 Aralık 2019).
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2016). Fremdsprachenlernen in der Türkei im Fokus Internationaler Beziehungen. *İdil dergisi*. 5(26), 1671-1689.
- Çetintaş, B. G. (2016). Zur Entwicklung eines Deutschsprachigen Masterstudienengangs, der Zur Arbeit und Beratung in Bilingualen KITAS und Vorschulen Qualifiziert. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 36, 1-18.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: *Pegem A Yayıncılık*.

- Çöllü, E. F., ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi* 9(1-2), 373-404.
- Demirel, Ö. (2019). Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Dosyası Dil Biyografisi, 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü Dictionary of Education Türkçe-İngilizce / İngilizce-Türkçe*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Demirkıran, C. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta'da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*. T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Dietrich, R. ve Gerwien, J. (2017). Spracherwerb. Psycholinguistik-Eine Einführung. Stuttgart, Almanya. Verlag J.B. Metzler 3, 57-111.
- Eğitim Sen. (2010). *Anadilinin Önemi Anadilinde Eğitim*. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası Çankaya/Ankara. www.egitimsen.org.tr / bilgi@egitimsen.org.tr (Erişim tarihi, 20 Kasım 2019).
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3, 125-156.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(4), 868-887.
- Erişkon Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000'li Yıllarda Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 123-131.

- Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 1-18.
- Gezmiş, N, Sarıçoban, A. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Biçimleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 261-272.
- Goethe-Institut Warschau (2020). Ratgeber zur Gestaltung von Klassenräumen. *Deutsch Hat Klasse. Goethe Institut*. Varşova, Polonya.
- Gonzales, R. (2010). Motivational Orientation in Foreign Language Learning: The Case of Filipino Foreign Language Learners. *TESOL Journal* 3, 3-28.
- Gonzales, R. (2011). Differences in Motivational Orientation in Foreign Language Learning Context: Findings from Filipino Foreign Language Learners. *The Assessment Handbook* 4(2), 19-42.
- Gökler, R., Kalafat, S., Koçak, R., Yazar, O.Z. ve Türkoğlu, E. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersine Karşı Tutumları ile Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 2, 247-265.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erdem, Ş. (2018, Mayıs). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. IV. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu Tam Metin Kitabı*. 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu 3-4-5 Mayıs 2018 Alanya, Antalya.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erdem, Ş. (2018). Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Metaforik Algıları. *International Journal of Language Academy* 6(5), 635-646.

- Gömleksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 24(2), 43-60.
- Gözler, A. (2016). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 85-108.
- Gümüş, M. (2012). Dil Öğretiminde Temel Beceriler. *HAYKA II HOBBIE TEXHOLOGIИ* 2, 1.
- Günbatar, M. S. (2014). Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 15(1), 121-135.
- Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Electronic Journal of Social Sciences* 8, 79-91.
- Hanbay, O. (2010, Kasım). *İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*, Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.
- Hanbay, O. (2013). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Bağımsız Öğrenme Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 272.
- Hasan, K. (2010). Individual and Social-Psychological Variables Related to Bangladeshi Students and their Proficiency in ESL. *The Journal of Asia TEFL* 7(1), 333-361.
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracoğlu A. S. (2005). Yabancı Dil ve Yabancı Dil Edinimi ile Öğrenci Yaklaşımları Arasındaki İlişki. *Dil Dergisi*, 130, 38-53.

- İnceoğlu, M. (2010). Tutum Algı İletişim. *Beykent Üniversitesi Yayınevi*. 5. Baskı, İstanbul Beykent Üniversitesi Yayınları, 69.
- Jodai, H., Zafarghandi, A. M. V. ve Tous, M. D. (2013). Motivation, Integrativeness, Organizational Influence, Anxiety, and English Achievement. *Glottology* 4(2), 1-25.
- Jude, N. (2008). *Zur Struktur von Sprachkompetenz. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie*. Doktora Tezi. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Almanya.
- Juska-Bracher, B. ve Nodari, C. (2015). Sprachliche Voraussetzungen für den Schulerfolg. *Babylonia* 3(15), 23-31.
- Kahl, D., Brenneisen, D., Thomas, H., Caseiro, M., Frühling-Lehmann, U., Schatzmann, R. ve Südkamp, B. (2004). *Rahmenplan neuere Fremdsprachen Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch. Bildungsplan Achtstufiges Gymnasium Sekundarstufe I*. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für Bildung, Hamburg, Almanya.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2), 227-237.
- Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2016). Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesine İlişkin Öğrenci Algıları. *Turkish Journal of Educational Studies TURK-JES* 3(2), 23-45.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9(32), 49-62.

- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (27. baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Kazazoğlu, S. (2011). Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Programı, Doktora Tezi.*
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim* 38(170), 294-307.
- Keleş, N. (2003). Türk Dili ve Kültürünün Alman Dili ve Kültürüne Etkileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Dergisi* 21, 33-51.
- Kırmızı, B. (2009). Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* 12(22), 268-280.
- Kırmızı, B. (2010). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Almanca Dersinin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 29, 197-210.
- Kırmızı, B. (2013). Almanca Öğretiminde Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Önemi. *Jasss The Journal of Academic Social Science Studies* 6(3), 1217-1230.
- Kırmızı, B. ve İşigüzel, B. (2014). Almanca Derslerinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 24(1), 13-23.
- Koçak, Ş. (2013). Typische Fehler Der Deutsch-Muttersprachler/Innen Im Türkischen Spracherwerb. *Zeitschrift für die Welt der Türken.* 5(3), 265-278.
- Kovac, M. M. ve Zdilar, A. M. (2017). Students' Attitudes towards Foreign Languages. *Journal of Educational and Developmental Psychology* 7(2), 124-133.

- Kozikoğlu, İ. ve Kanat, F. (2018). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım Durumlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve İngilizce Konuşma Kaygısına Göre Yordanması. *Kastamonu Education Journal* 26(5), 1643-1652.
- Lambelet, A. ve Berthele, R. (2014). *Alter und Schulisches Fremdsprachenlernen. Institut für Mehrsprachigkeit. Freiburg.* www.institut-mehrsprachigkeit.ch. (Erişim tarihi, 15 Ocak 2020).
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. 6. Baskı. ERİC, Boston, Amerika.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, 184-202.
- Moser, H. (1961). *Annalen der deutschen Sprache*. (1. Baskı). *Sammlung Metzler*, Stuttgart, Almanya.
- Nahavandi, N. ve Mukundan, J. (2013). Iranian EFL Engineering Students' Motivational Orientations towards English Language Learning along Gender and Further Education in Language Institutes. Macrothink Institute. *International Journal of Linguistics* 5(1), 1-22.
- Nation, P. (2017). *Bir yabancı dili öğrenmek için neleri bilmeniz gerekir?* (Çev. K. V. Tezel, 11 Ağustos 2014), Bolu.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies*. 10(3), 695-712.
- Önder, Ö. R. (2016-2017). Tutumlar (8) (SKY 106. Davranış Bilimleri Dersi). *Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi* 2016-2017 Bahar Dönemi, slayt-2.

- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature* 2(1), 311-322.
- Özbent S. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi. *İstanbul Eğitim ve Kültür Dergisi* 2/3, 52-55.
- Özdamar, K. (2002). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (4. Baskı). Eskişehir, *Kaan Yayınları*.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi* 20(67), 59-84.
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarının ve Sınıf Kaygılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 14(55), 79-97.
- Placci, G., Barbeito, M. C. ve Valsecchi, M. İ. (2012). *EAP students’ motivation to learn English: What do they believe in? Anglada, L. ve Banegas, D. L. (Ed.). Views on Motivation and Autonomy in ELT. XXXVII FAAPI Conference. Arjantin.*
- Rashid, K. T. ve Jabbar, D. J. (2017). Analyzing Student’s Attitude towards Foreign Language Learning. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies* 3(4), 185-196.
- Sağın Şimşek, Ç., Selvi, A. F. ve Üzümlü, B. (2007). Attitudes towards German language and culture: Reflections from Turkey. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(3), 1-13.

Sardarov, E. (2012). *Tutum ve Davranış*. Yüksek Lisans Tezi. T.C Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı. İzmir.

Serengil U. (2007). Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve Gerekliliği. *Anadolu BİL Meslek Yüksekokulu Dergisi* 2(7), 66-80.

Shahbaz, M. ve Liu, Y. (2012). Complexity of L2 Motivation in an Asian ESL Setting. *Porta Linguarum* 18, 115-131.

Stambolishvili, N. ve Abuseridze, A. (2012). Über den Ursprung der Sprache-eine Relation zwischen der Form eines Wortes und seiner Bedeutung. *Scripta Manent Journal*.

Sobočan, M. (2016). Students' Attitude Towards German Language Learning. *The Future of Education*, 6.

Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *Opus Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*. 3(5), 7-24.

Svedberg, H. (2016). *Mehrsprachige Schüler im Deutschunterricht Herausforderungen und Möglichkeiten*. Göteborgs Universitet Schweden. İsveç.

TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Thiele, M. (2020). *Dünyada Almanca*. www.deutschland.de. (Erişim tarihi, 26 Mayıs 2020).

- Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2(1), 28-42.
- Tuncer, M., Berkant, H. G. ve Doğan, Y. (2015). İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 260-266.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 233-249.
- Uslu, Z. ve Özek, Y. (2004). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının İkinci Yabancı Dili Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, 129-140.
- Uslu, Z. (2006). Almanca Öğretmenliği Bölümünde Seçmeli Kırk Kredilik İngilizce Dersinin Etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(2), 415-430.
- Uslu, Z. (2008). Deutschlehrausbildung in der Türkei Neustrukturierung und Curriculumrevision. *Info DaF-Informationen Deutsch als Fremdsprache* 35(4), 401-411.
- Uslu, Z. ve Uyanık, A. (2017). Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde Öğrenci Motivasyonu. *SEFAD* 37, 407-418.
- Waseem, F.ve Jibeen, T. (2013). Anxiety amongst Learners of English as a Second Language: An Examination of Motivational Patterns in the Pakistani Context. *International Journal of Humanities and Social Science* 3(6), 174-184.
- Yalçın, C. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Sosyal Öğrenme Modeli. *Turkish Studies*. 9(12), 699-710.

- Yeşilyurt, E. (2008). Eğitim Programlarının Hedeflerine Ulaşması Bağlamında Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarına Olan Kazanımları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 1(2), 23-42.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I. Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Yılmaz, D. ve Sakarya Maden, S. (2016). Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 201-211.
- Yücel, H. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı. Ankara.
- Zafarghandi, A. M. ve Jodai, H. (2012). Attitudes toward English and English Learning at an Iranian Military University: A Preliminary Survey. *International Journal of Social Sciences and Education* 2(1), 102-123.
- Zarei, A. A. ve Elekaei, A. (2013). The Effect of Motivation on the Choice of Language Learning Strategies. *International SAMANM Journal of Business and Social Sciences* 1(1), 51-63.

EKLER

EK-1: Almanca Dersi Tutum Ölçeği (ADTÖ)

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek bilimsel bir çalışma çerçevesinde sizin Almanca dersine ilişkin tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir maddeye ilişkin katılma düzeyinizi belirtmek için ilgili seçeneğe (X) işareti koyunuz. Değerli katılımlarınız için teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

Almanca Öğretmeni Şule Erdem

M.	Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek					
No.	Sınıf Düzeyiniz: () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12. Sınıf					
	Öğrenim Gördüğünüz Lise :	katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	katılmıyorum
1	Almanca dersine çalışmaktan hoşlanıyorum.					
2	Almanca konuşmayı çok istiyorum.					
3	Ders dışı saatlerde Almanca ile ilgili konularla ilgilenmekten hoşlanırım.					
4	Almanca dili bana kolay gelir.					
5	Almanca dersi ilgimi çekiyor.					
6	Almancanın konuşulduğu bir ortamda çalışmak isterim.					
7	Almanca öğrenmek için çaba göstermeye değer.					
8	Almanca ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
9	Derste öğretmenimin verdiği etkinlikleri zevkle yapıyorum.					
10	Öğretmenimin sorduklarına Almanca cevap vermeyi seviyorum.					
11	Almanca'yı seviyorum.					
12	Almanca konuşurken yaptığım hatalardan dolayı pes etmem.					
13	Almanca öğrenmek istiyorum.					
14	Almanca'ya tam olarak hâkim olmak isterim.					
15	Almanca öğrenmek için çaba gösteririm.					
16	İleri seviye Almanca'yı başaracağıma inanıyorum.					
17	Almanca'yı iyi öğrenebileceğime inanıyorum.					
18	Almanca'yı doğru, akıcı konuşabileceğime inanıyorum.					
19	Almanca öğrenmek için kendime güveniyorum.					

20	Sınıfta Almanca konuşmaktan çekinmem.					
21	Almanca'yı daha iyi telaffuz edeceğime inanıyorum.					
22	Almanca bilmenin gelecekte para kazanmamda katkısı olacaktır.					
23	Almanca öğretiminin ilkokulda verilmesi gerektiğine inanıyorum.					
24	Gelecekte yapacağım çalışmalarda Almancaya ihtiyaç duyacağım.					
25	Küreselleşen dünyada bir kişinin Almanca bilmesi önemlidir.					
26	Yetişkin birey olarak Almanca'yı birçok farklı alanda kullanacağım.					
27	Almanca dersi gereklidir.					
28	Almanca öğrenmek bana sempatik geliyor					
29	Alman kültürüne ilgi duyuyorum.					
30	Almanca dersini sıkıcı buluyorum.					
31	Almanca konuşurken yaptığım hatalardan utanıyorum.					
32	Almanca bana ileride lazım olmayacak.					
33	Almanca'nın gerekli olduğu bir meslekte çalışmak istemiyorum.					
34	Almanca öğrenmeye kapasitemin yetmediğini düşünüyorum.					
35	Hata yapmaktan korktuğumdan sınıfta Almanca konuşmaktan çekinirim.					
36	Almanca dersi ilgimi çekmiyor.					
37	Almanca sınavı öncesi kaygılanırım.					
38	Diğer derslerle karşılaştırınca Almanca çok zamanımı alıyor.					

EK-2: Almanca Dersine İlişkin Görüşme Formu

Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin görüşme formu

Sevgili Öğrenci; aşağıdaki sorular bilimsel bir çalışma çerçevesinde sizin Almanca dersine ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Değerli katılımlarınız için teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

Almanca Öğretmeni Şule Erdem

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Sınıf Düzeyiniz: () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12. Sınıf

Öğrenim Gördüğünüz Lise :

Görüşme Formu Soruları

1. Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliğine/etkililiğine ilişkin görüşleriniz nedir?
2. Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerine ve etkililiklerine ilişkin görüşleriniz nedir?
3. Almanca öğreniminde karşılaştığınız zorluklara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Daha etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin görüş ve önerileriniz nedir?

EK-3 Fırat Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzni



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı :97132852/302.14.01/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Prof.Dr.Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'in danışmanı olduğu yüksek lisans öğrencisi Şule ERDEM'e ait "Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

31/07/2019 Mem. V.

: Ş. TATAR

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00
E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717
Elektronik ağ: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat :

Şenou TATAR (Fadime Arslan
Vekaletliye)

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
26.07.2019	31	4	Sorumlu Araştırmacı : Prof.Dr.Mehmet Nuri GÖZLEKSİZ Yardımcı Araştırmacı: Şule ERDEM

KARAR

“Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İzinli	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İzinli
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İzinli
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İzinli
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza

EK-4. Elâzığ Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.18689510
Konu : Araştırma İzni

01.10.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.
b)Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 26/09/2019 tarih ve 102986 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'in yaptığı, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şule ERDEM'in, "Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri" konulu yüksek lisans tezi anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan tüm resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz Ar-Ge Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 01/10/2019 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan tüm resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **07 Ekim - 25 Ekim 2019** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemil ÇİFTÇİ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
01.10.2019
Feyzi GÜRTÜRK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Görevin Elektronik İmzası
Aile İşleri Bakanlığı
02 Ekim 2019
Mustafa GÜNGÖR
V.H.K.I.

Akpınar Mah.Kelender Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağı: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.I.
Tel : (0 424) 238 50 34
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak görevin elektronik izni ile teslimatı için <http://emlakogm.meb.gov.tr> adresinden 21a8-8e24-33a7-a24a-83e6 kodu ile kayıt edilebilir.

EK-6. Fırat Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/10/2019-351889

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/044/
Konu :Araştırma İzni (Şule ERDEM)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Elazığ Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, "Araştırma İzni" konulu, 02/10/2019 tarih ve 79137285-605.01-E.18812817 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Halil HASAR
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı (4 Sayfa)

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIG/TÜRKİYE
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2322717
E-Posta : Elektronik ağı <http://www.firat.edu.tr>

Aynıak bilgi için irtibat : CANGEL GÜNEŞLİ

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-7. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/10/2019-352279



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Sayı :48668769/044/
Konu :Anketler-Şule ERDEM

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Danışmanlığını Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'in yaptığı Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencisi Şule ERDEM hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğü'nün 04.10.2019 tarih ve 351889 sayılı anket izni konulu yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu iznin öğrenciye ve danışmanına bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Enstitü Müdürü

EK :
Yazı (5 sayfa)

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel: 0 (424) 237 00 00
E-Posta :

Faks: 0 424 2322717
Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Abdullah Müfit Açases

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-8. Görüşme Formu

EKLER:

EK:1

Görüşme Formu Soruları

Zorunlu ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nedir?

1. Almanca dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliğine/etkiliğine ilişkin görüşleriniz nedir?
2. Almanca dersinde kullanılan öğretim materyallerine ve etkililiklerine ilişkin görüşleriniz nedir?
3. Almanca öğreniminde karşılaştığınız zorluklara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Daha etkili Almanca öğretiminin sağlanabilmesine ilişkin görüş ve önerileriniz nedir?



EK-9. ADTÖ Ölçeği

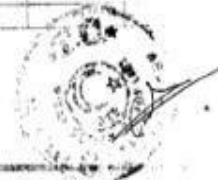
EK:2 ALMANCA DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Sınıf Düzeyiniz: () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12. Sınıf

Öğrenim Gördüğünüz Lise :

M. No	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Almanca dersine çalışmaktan hoşlanıyorum.					
2	Almanca konuşmayı çok istiyorum.					
3	Ders dışı saatlerde Almanca ile ilgili konularla ilgilenmekten					
4	Almanca dili bana kolay gelir.					
5	Almanca dersi ilgimi çekiyor.					
6	Almanca'nın konuşulduğu bir ortamda çalışmak isterim.					
7	Almanca öğrenmek için çaba göstermeye değer.					
8	Almanca ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
9	Derste öğretmenimin verdiği etkinlikleri zevkle yapıyorum.					
10	Öğretmenimin sorduklarına Almanca cevap vermeyi seviyorum.					
11	Almanca'yı seviyorum.					
12	Almanca konuşurken yaptığım hatalardan dolayı pes etmem.					
13	Almanca öğrenmek istiyorum.					
14	Almanca'ya tam olarak hakim olmak isterim.					
15	Almanca öğrenmek için çaba gösteririm.					
16	İleri seviye Almanca'yı başaracağıma inanıyorum.					
17	Almanca'yı iyi öğrenebileceğime inanıyorum.					
18	Almanca'yı doğru, akıcı konuşabileceğime inanıyorum.					
19	Almanca öğrenmek için kendime güveniyorum.					
20	Sınıfta Almanca konuşmaktan çekinmem.					
21	Almanca'yı daha iyi telaffuz edeceğime inanıyorum.					
22	Almanca bilmenin gelecekte para kazanmada katkısı olacaktır.					
23	Almanca öğretiminin ilkokulda verilmesi gerektiğine inanıyorum.					
24	Gelecekte yapacağım çalışmalarda Almanca'ya ihtiyaç duyacağım.					
25	Küreselleşen dünyada bir kişinin Almanca bilmesi önemlidir.					
26	Yetişkin birey olarak Almanca'yı birçok farklı alanda kullanacağım.					
27	Almanca dersi gereklidir.					
28	Almanca öğrenmek bana sempatik geliyor					
29	Alman kültürüne ilgi duyuyorum.					
30	Almanca dersini sıkıcı buluyorum.					
31	Almanca konuşurken yaptığım hatalardan utanıyorum.					
32	Almanca bana ileride lazım olmayacak					
33	Almanca'nın gerekli olduğu bir meslekte çalışmak istemiyorum					
34	Almanca öğrenmeye kapasitemin yetmediğini düşünüyorum.					
35	Hata yapmaktan korkuşumdan sınıfta Almanca konuşmaktan					
36	Almanca dersi ilgimi çekmiyor.					
37	Almanca sınavı öncesi kaygılanırım.					
38	Diğer derslerle karıştırmıca Almanca çok zamanımı alıyor.					



EK-10. Yeğitek Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri” adıyla, Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ ile Almanca öğretmeni Şule ERDEM tarafından Ağustos 2019 – Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemek

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yerler):

Elazığ İl Merkezinde Bulunan

1. Kaya Karakaya Fen Lisesi
2. Cemil Meriç Fen Lisesi
3. Ahmet ~~Yesevi~~ Sosyal Bilimler Lisesi
4. Fatih Anadolu Lisesi
5. Hıdır Sever Anadolu Lisesi
6. Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi
7. Gazi Anadolu Lisesi
8. 75. Yıl Anadolu Lisesi

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket ☒ Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz, saygılarımızla.

Katılımcı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Telefon:

İmza:

Görüşme Tanığı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Telefon:

İmza:

Katılımcı ile görüşen araştırmacı:

Adı, Soyadı, ünvanı: Şule ERDEM. Yüksek Lisans Öğrencisi

Adres: Sürsürü mah. Bayraktar sok. Özdağ apt. 17 Elâzığ/Merkez

Telefon: 0507 042 20 87

EK-11. Veli Onay Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri**” adıyla, Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ ile Almanca öğretmeni Şule ERDEM tarafından Ağustos 2019 – Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemek

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırma Uygulaması: Ölçek formu ile Görüşme formu uygulanacaktır

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağımı söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz, saygılarımızla.

EK-12: Orjinallik Raporu



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
44

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Şule ERDEM	Öğrenci No: 181401104
Bilim Dalı	E.P.Ö.	
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri
Danışman	Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve abstract dahil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dahil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dahil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (154)	%22
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (155)	%18

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25 dir.

Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır ☐ Saklanmamıştır ☐	16/07/2020 İmza
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u> Tez benzerlik oranı açısından kabul edilebilir düşüncedir.	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formunda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta : egtbilens@firat.edu.tr
--	---	---

ÖZ GEÇMİŞ

Şule ERDEM 26.12.1973 yılında Almanya’da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Almanya’nın Mainz şehrinde tamamladıktan sonra Türkiye’ye döndü ve 2017 yılında Elâzığ Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı derece ile mezun oldu. Özel bir kolejde Almanca öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2018 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Tezli Yüksek Lisans eğitimine başlamış ve halen bu eğitimini sürdürmektedir. Uluslararası sempozyum ve kongrelere katılarak hakemli dergilerde ortak yazarı olduğu çalışmalarını sürdürerek akademik araştırmalarına devam etmektedir.

e-mail adresi: suleerdem23@hotmail.com