

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDE YABANCI DİL (ALMANCA)
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ:
ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ

Hülya KUZU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Filiz İlknur CUMA

Konya-2013



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Hülya KUZU



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	HÜLYA KUZU		
	Numarası	114206001009		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Alman Dili Ve Edebiyatı/Alman Dili Ve Edebiyatı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Filiz İlknur CUMA		
	Tezin Adı	Ortaöğretimde Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Lisesi Örneği		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Ortaöğretimde Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Lisesi Örneği başlıklı bu çalışma 19/06/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. İbrahim İLKHAN	Juri Başkanı	
Yrd. Doç. Dr. Ali BAYKAN	Juri Üyesi	
Yrd. Doç. Dr. Filiz İlknur CUMA	Danışman	

TEŞEKKÜR

Yoğun ve zorlu geçen bir süreçten sonra ortaya çıkan bu araştırmamı hazırlamamda bana değerli vakitlerini ayırarak engin fikirleriyle yol gösteren tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Filiz İlknur CUMA Hocama, tez savunma jürimde yer alma onurunu yaşatan Sayın Prof. Dr. İbrahim İLKHAN, Doç. Dr. Zeki USLU'ya ve Yrd. Doç. Dr. Ali BAYKAN Hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın özellikle uygulama bölümünde sadece emeğiyle değil yüreğiyle de destek sunan kardeşim Dr. Ömür Hakan KUZU'ya en içten duygularımla ve dileklerle teşekkür ediyorum. Çalışmanın son aşamalarındaki destekleri ile de Yrd. Doç. Dr. Derya ÖZİLHAN'a ayrıca teşekkür ediyorum.

Çalışmanın anket kısmındaki titiz ve samimi cevaplarıyla sağlıklı veriler elde edilmesini sağlayan Selçuklu Dolapoğlu Anadolu Lisesi öğrencilerine, öğrencilere ulaşmamda her türlü kolaylığı sağlayan Meram ve Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile Dolapoğlu Anadolu Lisesi idarecilerine teşekkür ediyorum.

Son olarak en büyük teşekkürüm, annem, eşim, oğlum ve kızıma... Bu süreçteki sabırları ve destekleri için eşim Mustafa KUZU'ya ve biricik oğlum Batuhan KUZU ile biricik kızım Aslıhan KUZU'ya sonsuz teşekkürler. Sizleri çok seviyorum.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Hülya KUZU	Numarası 114206001009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI / ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI	
	Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Filiz İlknur CUMA	
Tezin Adı		Ortaöğretimde Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Lisesi Örneği	

ÖZET

Günümüzde yabancı dil bilgisi, bilgi çağındaki insan gücü yetkinliklerini tanımlamada daha da önemli hale gelmiştir. Yabancı dil, nitelikli bireyler yetiştirilmesinde ülkeler açısından öncelikli eğitim konularından biridir. Ülkemizde de yabancı dil ve yabancı dil öğretimi yıllardır tartışılan ve hem yöntem hem de içerik bağlamında çeşitli görüşlerin bulunduğu sorunsal bir alandır.

Yabancı dil noktasında gelişmiş ülkelerin bir yabancı dil bilmenin ötesinde ikinci yabancı dili öğretme uygulamalarının olduğu dikkate alınırsa ülkemiz açısından bu konudaki gelişmelere hız kazandırılması sonucu kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Ülkemizde yabancı dil olarak en çok okutulan İngilizce dilinin öğretiminde halen sorunlu hususlar bulunmaktadır. Bununla beraber ülkemiz ticaret, turizm ve sosyal ilişkiler anlamındaki konumu göz önünde bulundurulduğunda İngilizce kadar önemli bir yere sahip Almanca'nın öğretiminde de benzer sorunların bulunması dikkat çekicidir. Araştırmacıların yabancı dil ve Almanca öğretiminde yöntem bağlamında tartışmaları konunun çözümü açısından önemli olmakla birlikte ulusal eğitim politikalarının da yabancı dili öncelikli konu haline getirmesiyle daha ivedi kazanımlar elde edilebilecektir.

Bu bağlamda çalışmanın birinci bölümünde dil, yabancı dil ve yabancı dil öğretimi konuları ele alınmıştır. İkinci bölümde Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve özellikle Almanca öğretimi ile ilgili eleştirel değerlendirmelere yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü ve dördüncü bölümlerinde Konya ilinde bulunan bir Anadolu Lisesi'nde yapılan saha araştırmasının metodolojisi ve araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular temelinde değerlendirmelerde bulunulmuştur.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Hülya KUZU	Numarası 114206001009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI / ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI	
	Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Filiz İlknur CUMA	
Tezin Adı		The Evaluation of Foreign Language (German) Teaching in the Secondary School in Terms of Student Satisfaction: Anatolian High School Case Study	

ABSTRACT

Today, in the age of knowledge, foreign languages have become even more important in defining competencies of human resources. In terms of countries, foreign language is one of the most essential issue in upbringing qualified individuals. Also in our country, foreign language and foreign language teaching have been a problem discussed for many years. There are various views about both the methods and the contents.

On the point of teaching foreign language, seeing the developed countries teaching not only one language but the second foreign language, the need of working on this subject will be realized clearly in our country. They are still problems in teaching English language which is taught as a foreign language in our country. On the other hand, when consider the position of our country about commerce, tourism and social realition , teaching German, which has as much importance as English, has nearly the same problems. Not only the discussion of the researchers on the subject about teaching methods of foreign language but also keeping the education of foreign language in the first place of national education policy will provide immediate profits.

In this context, in the first part of the study, language, foreign language and teaching foreign language subjects were considered. In the second part, some critical analyses of teaching foreign language especially German in Turkey were mentioned. In the third and fourth parts of this study a case study on an Anatolian High school in Konya has been evaluated on the basis of the methodology of the research and the findings obtained from the of the results of the study.

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
KPDS	: Kamu Personel Dil Sınavı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı

TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1.1. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri	19
Tablo 2.1. Türkiye’ de Okullarda Okutulan Yabancı Diller ve Öğrenci Sayıları.....	29
Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	52
Tablo 3.2. Katılımcıların Sınıf Dağılımı.....	53
Tablo 3.3. Katılımcıların Anne Öğrenim Durumu	53
Tablo 3.4. Katılımcıların Baba Öğrenim Durumu	53
Tablo 3.5. Katılımcıların Anne Yabancı Dil Bilgisi	54
Tablo 3.6. Katılımcıların Baba Yabancı Dil Bilgisi	54
Tablo 3.7. Katılımcıların Anne Mesleği	54
Tablo 3.8. Katılımcıların Baba Mesleği.....	55
Tablo 3.9. Katılımcıların Almanca Desteği Durumu.....	55
Tablo 3.10. Katılımcıların İkinci Yabancı Dil Desteği.....	55
Tablo 3.11. Katılımcıların Almanca Öğrenme Sebebi	56
Tablo 3.12. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları	57
Tablo 3.13. Fiziksel Koşullar Boyutunun Önem Dereceleri	58
Tablo 3.14. Eğitim öğretim içeriği boyutunun önem dereceleri	59
Tablo 3.15. Sosyal ve kültürel imkân boyutunun önem dereceleri	59
Tablo 3.16. Öğretmen ve idareciler boyutunun önem dereceleri	60

Tablo 3.17. Normallik Testi.....	61
Tablo 3.18. Cinsiyete Göre Fiziksel Koşullar Test İstatistiği.....	62
Tablo 3.19. Cinsiyete Göre Eğitim Öğretim İçeriği Test İstatistiği.....	63
Tablo 3.20. Cinsiyete Göre Sosyal ve Kültürel İmkan Test İstatistiği	64
Tablo 3.21. Cinsiyete Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği	65
Tablo 3.22. Cinsiyete Göre Sıra Değerleri (Ranks).....	65
Tablo 3.23. Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Fiziksel Değişkenler Test İstatistiği.	66
Tablo 3.24. Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Eğitim Öğretim Test İstatistiği	67
Tablo 3.25. Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Sosyal ve Kültürel İmkan Test İstatistiği.....	68
Tablo 3.26. Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği.....	68
Tablo 3.27. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Fiziksel Değişkenler Test İstatistiği .	69
Tablo 3.28. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Fiziksel Değişkenler Test İstatistiği .	70
Tablo 3.29. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Eğitim Öğretim İçeriği Test İstatistiği	71
Tablo 3.30. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Sosyo-Kültürel Test İstatistiği	71
Tablo 3.31. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği.....	72
Tablo 3.32. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Fiziksel Koşullar Test İstatistiği.....	73

Tablo 3.33. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Sıra Değerleri	73
Tablo 3.34. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Eğitim Öğretim İçeriği Test İstatistiği	74
Tablo 3.35. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Sıra Değerleri	75
Tablo 3.36. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Sosyal ve Kültürel İmkân Test İstatistiği	76
Tablo 3.37. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği	76
Tablo 3.38. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Sıra Değerleri (Ranks)	78
Tablo 3.39. Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Fiziksel Koşullar Test İstatistiği.....	79
Tablo 3.40. Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Eğitim Öğretim İçeriği Test İstatistiği	79
Tablo 3.41. Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Sıra Değerleri.....	80
Tablo 3.42. Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Sosyal ve Kültürel İmkân Test İstatistiği	81
Tablo 3.43. Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği	81
Tablo 3.44. Öğrenci Memnuniyeti Korelasyon Analizi	83
Tablo 3.45. Araştırma Hipotezleri Sonuçları.....	84
Şekil 3.1. Araştırmada İzlenen Metodoloji.....	44
Şekil 3.2. Kavramsal Model ve Hipotezler.....	82

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vii
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	3

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL KAVRAMSAL ÇERÇEVEDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1.1. Genel Olarak Dil.....	5
1.2. Yabancı Dil	6
1.3. Yabancı Dil Öğretimi	7
1.4. Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Faktörler	8
1.4.1. Okul	10
1.4.2. Aile	13
1.4.3. Kültür.....	15
1.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Stratejileri.....	16
1.6. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.....	20
1.6.1. Bireysel Öğretim Teknikleri	20
1.6.2. Grupla Öğretim Teknikleri	20

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ve ALMANCA ÖĞRETİMİ

2.1. Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretimi Sorunsalı.....	22
2.2. Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesi.....	23
2.3. İlk ve Orta Öğretimde Öğretimi Yapılan Yabancı Diller	28
2.4. Yabancı Dil Öğretimi Yapan Okullar.....	29
2.5. Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Değişmeler.....	30
2.6. Almanca Öğretiminde Uygulanan Yöntemler Tartışması	31
2.6.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi.....	31
2.6.2. İşitsel ve Görsel Yöntem	34
2.6.3. İletişimsel Yöntem.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİMDE YABANCI DİL (ALMANCA) ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI

3.1. Araştırmanın Kavramsal Temeli ve Metodolojisi	40
3.1.2. Araştırmanın Amaçları ve Hipotezleri.....	42
3.1.2.1. Araştırmanın Amaçları	42
3.1.2.2. Araştırmanın Hipotezleri	43
3.1.3. Araştırmanın Metodolojisi.....	43
3.1.3.1. Veri Toplama Metodunun Belirlenmesi	45
3.1.3.2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	46
3.1.3.2.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	47
3.1.3.2.2. Veri Toplama Aracının Ön Testi	47
3.1.3.2.3. Anket Formunun Tasarımı.....	48
3.1.3.3. Örnek Seçimi ve Büyüklüğünün Belirlenmesi	48
3.1.3.4. Anket Formunun Cevaplayıcılara Ulaştırılması	50
3.1.3.5. Test İstatistiklerinin Belirlenmesi ve Verilerin Düzenlenmesi.....	50
3.1.3.6. Verilerin Düzenlenmesi	51
3.2. Araştırma Verilerinin Analiz ve Bulguları	52
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencileri Tanıtıcı Bilgiler	52
3.2.2. Veri Toplama Aracının Güvenirliği.....	56
3.2.3. Ortaöğretimde Almanca Öğretimine İlişkin Öğrenci Memnuniyet Görüşleri Algısı	58
3.2.4. Fark Testleri Analizi	60
3.2.4.1. Normallik Testi	60
3.2.4.2. Fark Testleri.....	62
3.2.5. Korelasyon Analizi	82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
KAYNAKÇA.....	92
EK -1: ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ANKETİ.....	101
ÖZGEÇMİŞ	103

GİRİŞ

Küreselleşmenin hız kazandığı bu dönemde, ülkemizde yabancı dil öğretimi, üzerinde önemle durulan bir alan haline gelmiştir. Etkin bir yabancı dil öğretimi Avrupa Birliği'ne girmek isteyen Türkiye'de nitelikli insan gücü yetiştirmenin vazgeçilmez bir koşulu olarak görülmektedir. İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren zorunlu ders haline getirilen yabancı dil dersi, öğretimin daha sonraki aşamalarında da eğitim programlarında yer almaktadır. Küreselleşen dünyada hızlı bilgi dolaşımının içinde kaybolmamak ve gelişmeleri izleyebilmek için en az bir yabancı dil bilme önem kazanmaktadır.

Bununla beraber yabancı dil öğretiminde ülke genelinde istenilen standarda ulaşamadığı gözlenmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında bu görüşün desteklendiği görülmektedir. Bütün çabalara karşın, sayısı sınırlı bazı eğitim kurumlarının dışında, yabancı dil öğretimi okullarımızda hala ciddi bir sorun olmaya devam etmektedir. Yabancı dil öğrenmek isteyenler, çözümü, genellikle okul sıraları dışında, başka yollara başvurarak aramaktadır. Bu çözüm bir özel yabancı dil dershanesi, ya özel bir kurs ya da imkânlar ölçüsünde, öğrenmek istediği dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeye gitmek şeklinde olmaktadır.

Öte yandan Almanya ile olan dış ticaretimiz ve turizm ilişkilerimiz Avrupa ülkeleri arasında en üst sıralarda yer almaktadır. Almanya'da bulunan Türk vatandaşlarımız faktörü başta olmak üzere kültürel ve sosyal ilişkiler açısından Almanya, Türkiye için önemli bir ülke konumundadır. Avrupa'da en çok konuşulan dil olan Almancanın ülkemiz insanı açısından önemi de giderek artmaktadır. Bu nedenle eğitim ve öğretimde Almancanın yabancı dil olarak öğrenilmesi, en az İngilizce öğrenimi kadar önemli bir olgu haline gelmiştir. Ülkemizde Almanca İngilizceden sonra en çok tercih edilen yabancı dil konumundadır. Almanca öğrenme talebi de bu doğrultuda yer almaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı da ülkemizde yabancı dilin en etkili ve yaygın öğrenildiği ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Almanca öğrenimi noktasındaki memnuniyetlerini ve konu ile ilgili görüş ve algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu görüş

ve algıların değerlendirilmesinin farkındalık düzeyinin yükseltilmesine ve temel sorunlara teorik ve pratik çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışma, dört bölümden oluşmakta olup ilk iki bölüm literatür incelemesi, üçüncü bölüm konuyla ilgili alan araştırması üzerine kurulmuş ve son bölümde ise alan araştırmasına ilişkin değerlendirme yapılarak çalışma sonuçlandırılmıştır.

Birinci bölümde öncelikle, konunun düşünsel bütünlüğünü sağlamak amacı ile dil, yabancı dil ve yabancı dil öğretimi konuları analitik bir yöntemle incelenmiştir. Kavramsal boyutta incelenen konu üzerindeki tartışmalara kısaca yer verilmeye çalışılmıştır.

İkinci bölüm, Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve öğretim yöntemleri konularının eleştirel bir bakış açısıyla irdelenmesi üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda, ilk olarak Türkiye’de yabancı dil öğretimin kısa tarihçesi verilmiş ardından bu konudaki yöntem yaklaşımlarının tarihsel seyri incelenmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümü, Almanca öğretimi ile ilgili öğrenci memnuniyetinin belirlenmesi amacı ile Konya’da eğitim veren Selçuklu Dolapoğlu Anadolu Lisesi’nin öğrencilerinin Almanca öğrenim boyutları üzerindeki algıları ve farkındalık düzeyleri ile bu boyutlar arasındaki ilişkisel durumu inceleyen saha araştırmasının metodolojisi, hipotezleri ve araştırma sonucunda elde edilen bulguları kapsamaktadır. Son bölümde ise bu bulgular çerçevesinde konuya ilişkin değerlendirmelerde bulunularak öneriler geliştirilmiştir.

ARAŞTIRMANIN KONUMU

Araştırma konusu ile ilgili aşağıda başta yüksek lisans ve doktora tezleri olmak üzere çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Aşağıda bunlardan bazılarına yer verilmiştir:

Eruz (1992) tarafından “Yükseköğretim Kurumlarında Uzmanlık Dili Olarak Almanca Öğretimi (Sorunlar – Öneriler)” başlıklı hazırlanan yüksek lisans tezinde yükseköğretimde Almanca öğretimi sorunları incelenmiş ve uygulama metinleri değerlendirilmiştir.

Silahsızoğlu (2004) tarafından “Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretim Süreçlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış” başlıklı hazırlanan yüksek lisans tezinde, iki dilin öğretim metotları konusunda karşılaştırmalarda bulunulmuştur.

Sarı (2006) tarafından “Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Öğrenci Görüşleri” başlığıyla hazırlanan yüksek lisans tezinde, bilgisayarın yardımcı dil öğrenimine olumlu katkıları noktasında öğrencilere uygulanan anketler ışığında değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Kurnaz (2006) tarafından “Sakarya Anadolu Lisesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Faktörler” başlığıyla hazırlanan yüksek lisans tezinde ilgili faktörler anket uygulaması ile değerlendirilmiştir.

Uysal (2006)’nın “Almanca Bölümü Öğrencilerinin İhtiyaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Selçuk Üniversitesi’nde yapılan bir uygulama ile ihtiyaçlar bazı değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Özel (2007) tarafından “Eine Studie Zur Festlegung Von Konflikten im Projektartigen Daf-Unterricht im Turkischen Sekundarbereich-Erarbeitung Von Projektvorschlagen-“ başlığıyla hazırlanan doktora tezinde ortaöğretimde proje odaklı Almanca öğretiminin başarıya etkisi sorunlar ve öneriler perspektifinde ele alınmıştır.

Yeniçeri (2008) tarafından “Needs Assessment of The Prep-Class Students in The Faculty of Medicine At Ondokuz Mayıs University” başlığıyla hazırlanan yüksek lisans tezinde yükseköğretim kurumlarındaki hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenim süreçleri ve ihtiyaçları değerlendirilmiştir.

Candeğer (2008) tarafından “Deniz Okulları/Eğitim Merkezlerindeki Yabancı Dil Öğretiminin Avrupa Kalite Vakfı Mükemmellik Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi” başlığıyla hazırlanan yüksek lisans tezinde yabancı dil öğretimi kalite kriterleri açısından ele alınmıştır.

Akdoğan (2010) tarafından “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde de sorunlar öğrenciler görüşleri açısından ele alınmıştır.

Bu araştırmada ise Almanca ağırlıklı yabancı dil eğitimi veren liselerdeki Almanca öğreniminde öğrenci memnuniyet düzeylerini belirleme amaçlanmış bu anlamda da yabancı dil öğrenimi sürecindeki boyutların birbiriyle etkileşimi ve boyutların demografik özelliklere göre farklılaşma durumları saptanmaya çalışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL KAVRAMSAL ÇERÇEVEDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1.1. Genel Olarak Dil

Dil konusu, birçok farklı daldan bilim adamını, toplum bilimcileri ve özellikle son yıllarda dil bilimcileri düşündüren bir konu olmuştur. İnsan, toplum, kültür ve eğitim bileşenleri içinde kurucu ve örgütleyici bir öge olarak nitelenen dilin yapısal görünümünün çok karışık olduğu bilinmektedir.

Dil, insanların birbirleri ile olan bütün ilişkilerini düzenlemede aracılık eden, sosyal ve kültürel bağlarımızı düzenleyen bir araç olarak hayatımızın her alanında yer almaktadır. Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977: 55). Dil, bir sistemdir. Dil, seslerden oluşur, sesler değişken sembollerle belirtilmekte ve anlamları bulunmaktadır. Dil, bir iletişim aracıdır. Dil, bir düşünme aracıdır. İnsanlar düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler. Ancak dil olmaksızın da düşüncenin ve doğru yâ da yanlış inançların olabileceği görüşünde olanlara da rastlanmaktadır. Örneğin Piaget, insan zihninde mantığa dayanan düşüncenin dile gereksinmesi bulunmadığı görüşündedir (Günce, 1973: 28). Buna karşın, dilin düşüncenin aynası olduğu görüşünü savunanlar, düşüncelerin kavram birimi olan sözcüklerle oluştuğunu, kullanılan dilde ne kadar sözcük varsa düşüncelerin de ancak o kadar geliştirilebileceğini, beyindeki düşünce alanının genişliğinin ve derinliğinin dildeki sözcük sayısı ile doğru orantılı olduğunu belirtmektedirler. Öte yandan Darwin ise, insanın, zihinden geçenleri başkalarına anlatmak için dili kullanabilen ve başkalarının da aynı yolla anlattığı şeyleri az çok anlayabilen biricik hayvan olmadığını ancak heceli dilin sürekli biçimde kullanılmasının yalnız insana özgü biçimde bulunduğunu, zihinsel yetilerinin çok daha gelişmiş olması nedeniyle insanda türlü ses ve düşünceleri birleştirme gücünün çok daha büyük olduğunu ve bu niteliğin insanı hayvanlardan ayırt ettiğini savunmaktadır. Dil insanların oluşturduğu

toplumlarda kullanılmaktadır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir.

Dil ile ilgili yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere hepsinin ortak noktası dilin bir iletişim aracı olduğudur. Toplumlari oluşturan bireyler uzun yıllar kendi dillerini kullanarak birbirleriyle etkileşim kurmuşlardır; ancak hızlanan uluslararası siyasi, ticari ve kültürel ilişkiler ile artan bilimsel ve teknolojik buluşlar ile ülkeler birbirine giderek daha fazla yakınlaşmış; değişen dünya şartları ve bunların ülkeler arası etkileri, insanların uluslararası boyutlarda iletişim kurmalarını zorunlu hale getirmiştir (Bağçeci, 2004: 1). Toplamların dışa açılması ve toplumlararası ilişkilerin gelişmesi sonucu insanların sadece kendi anadillerini kullanarak iletişim kurmaları mümkün olmadığından farklı ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı doğmuştur (Soner, 2007: 398). Bu gelişmeler ile “yabancı dil” ve “yabancı dil öğretimi” gibi kavramların ortaya çıkması ise kaçınılmaz hale gelmiştir.

1.2. Yabancı Dil

Yabancı dil, bir insanın anadilinin dışında, genellikle ondan daha sonra öğrendiği bir başka ulusun veya topluluğun dili olarak tanımlanabilir. Bir yabancı dili gerçekten okuyabilmek, o dile hâkim olabilmek, o dilde okuyup, anlamayı, konuşma ve yazabilmeyi gerektirir. Bu da, kişinin anadilini öğrenirken sahip olduğu doğal konuşma ortamına sahip olmayışı nedeniyle düzenli ve sistemli bir eğitim ve öğretimi gerektirir. Zira kişinin anadilini konuşmayı öğrenirken sahip olduğu dile ait çeşitli örnekleri sürekli olarak işletebilme fırsatı bir yabancı dil için her zaman söz konusu değildir.

Yabancı dil, bir ülkede veya toplumda geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsayan dildir (Başkan, 2006: 194). Oğuzkan (1993: 156) ise yabancı dili, yetişkin insanlara olduğu gibi öğrencilere de akademik, toplumsal ve mesleki alanlarda gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla anadil dışında öğretilen dil olarak tanımlamıştır.

İnsanın en önce annesinden ve yakın aile çevresinden daha sonra da çevresinde ilişki kurduğu kişilerden öğrendiği, bilinçaltını oluşturduğu ve toplumla en güçlü

bağları kurduğu dil olarak tanımlanan anadil ile yabancı dil arasındaki en temel fark; anadilin bilinçaltı işlemlerle kazanılması, yabancı dilin ise bilinçli işlemlerle öğrenilmesidir (Özdemir, 2006: 28-29).

Dilbilimcilere göre edinim bilinçsizdir, öğrenme ise bilinçlidir. Çocukluğumuzda hiçbir gramer kuralı bize öğretilmediği halde dilimizi 4-5 yaşlarından itibaren ustalıkla kullanmaya başlarız. Bu durum anadilimizi bilinçdışı bir şekilde öğrendiğimizi göstermektedir. Anadil öğrenme süreci okullarda, kurslarda yabancı dil öğrenmeye çalışırken ki bilişsel süreçten farklıdır (Parlak, 2008: 3). Dolayısıyla neredeyse herkes anadili iyi bir şekilde öğrenirken yabancı dilin herkes tarafından aynı düzeyde öğrenilememe sebebi öğrenme süreçlerinde yaşanan farklılıklarla ilişkilendirilmektedir.

Yabancı dil eğitimi, sadece dile ilişkin salt bir yapının öğrenilmesi değil; farklı bir uygarlığın, farklı bir kültürün ve farklı bir mantığın da öğrenilmesi ve öğretilmesi olayıdır. Bu yüzden yabancı dil eğitimi farklı yaklaşımları gerektirir. Anadilin mantığından farklı her dil, başka bir kültürün, başka bir uygarlığın ürünü olarak, o dili konuşan topluluğun mantık ve ses örgüsüne göre yapılandığından bu farklı yapılanmanın öğrenilip benimsenmesi de, farklı bir çabayı ve bakış açısını beraberinde getirmektedir (Aydoğdu, 2001: 27).

1.3. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi “belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür” (Demirel, 2003: 5).

Yabancı dil öğretimi, uzun yıllar boyunca bir dilin sözcük dağarcığı, belli başlı dilbilgisi yapıları, seslerin telaffuzu gibi bilgilerin öğrencilere aktarılması süreci olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecindeki temel hedefleri sadece bu bilgileri öğrencilere aktarabilmek olmuştur. Oysa yabancı dil öğretimi, dilbilgisel yetinin yanında bir dili kullanmak için gerekli olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini de kazandırma sürecidir (Ergüder, 2005: 6).

Günümüzde dil eğitiminin kimi zaman bir baskı aracı olarak kullanılması yadsınamaz. Yabancı dili ana dilin üzerinde bir önemde ele almak yozlaşmaya da yol açabilir. Oysa anadil ve yabancı dil öğretimi dengeli bir şekilde verildiğinde, önemli bir kültürel zenginleşme sağladığı bir gerçektir.

Bugün dünya uluslarının birbirlerini anlama, birbirleri ile karşılıklı çok yönlü ilişkiler kurma ihtiyacı, belki de geçmiş yüzyıllardan çok daha fazladır. Bunu başarabilmek için kendi dilini, kültürünü olduğu kadar, değişik yabancı dilleri ve kültürleri de çok iyi bilen insanlara, her düzeyde ve meslekte şiddetle ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın karşılanması ise yabancı dil eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebildiği bir eğitim sistemi ile mümkün olabilir (Alpay, 94: 4). Türkiye’de örgün eğitimin bütün kademelerinde, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar her düzeyde yabancı dil öğretimi çabası sürmektedir. Buna ek olarak özel kurslar ve özel Türk ve yabancı öğretmenler de değişik yaş ve mesleklerdeki insanların yabancı dil öğrenme taleplerine cevap vermeye çalışmaktadır. Türk vatandaşlarının yabancı dil öğrenme talepleri yurt içindeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yanı sıra yurtdışındaki kurum ve kuruluşların katkıları ile de karşılanmaya çalışılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin kendine özgü ilkeleri ve amaçları vardır. Başarılı bir yabancı dil öğretimi için amaç ve ilkelerin etkili bir şekilde belirlenmesi gerekir.

1.4. Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Faktörler

Yabancı dil öğretiminde başarı, günümüzün en önemli eğitim ve öğretim sorunlarından biri olarak düşünülebilir. Türkiye’de geçmişten günümüze batılılaşma çalışmaları ile birlikte hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcanarak büyük uğraş verilmiş; ancak genellikle yabancı dil öğretiminde hedeflenen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Demirel, 2004: 6; Aydemir, 2007: 5-6). Gerek eğitim sisteminden, gerekse program esaslarından kaynaklanan yanlışlıklardan dolayı beklenen yararın sağlanamaması ve öğrencilere kalıcı bir yabancı dilin öğretilmemesi, Türkiye’nin bir gerçeği olarak değerlendirilmektedir (Bağçeci, 2004: 480).

Yabancı dilin öneminin herkesçe kabul edilmesine rağmen, yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde yıllardır istenen düzeyde başarının sağlanamaması oldukça dikkat çekicidir. Bu yüzden de bu başarısızlığın sebeplerinin incelenmesi son derece önemlidir.

Bilindiği üzere eğitimde başarı pek çok faktörün etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan pek çok çalışmada da etkili bir dil öğreniminin gerçekleşmesi için bu süreçte hangi faktörlerin ne derecede etki ettiğini incelemenin gerekli olduğu vurgulanmıştır (Bağçeci ve Cinkara, 2009: 18; Çakıcı, 2007: 22; Gömleksiz, 2001: 218). Ertan (2008, 7)'a göre bahsedilen faktörler her bir öğrenci için farklı şekillerde bir araya geldikleri ve farklı etkileşimler gerçekleştirdiği için öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyleri de farklılaşmaktadır. Dil öğreniminde başarıyı etkileyen bu unsurlarla ilgili olarak, değişik yaklaşımlar içerisinde farklı görüşler ileri sürülmüştür.

Bazı araştırmacılar yabancı dilde başarıya ulaşmak için yabancı dili etkileyen faktörleri incelemiş ve bu faktörleri içsel ve dışsal faktörler olarak ayırmışlardır (Ellis, 1997: 4-5; Gonzales, 2001: 3; Zhang, 2006: 42; Öner ve Gedikoğlu, 2007: 69; Aküzel, 2006: 8). Gonzales (2001, 3)'e göre içsel faktörler öğrencilerin biyolojik, fiziksel, psikolojik, bilişsel ve sosyal özellikleri; dışsal faktörler ise okul ve ailenin, anne ve babanın eğitim düzeyi, mesleği, aile yapısı, evde kullanılan dil gibi sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleridir. Arend'a göre ise doğrudan bireyin kendinden kaynaklanan, o güne kadar geçirdiği dilsel ve dil dışı yaşantılar ile kişinin ruhsal olarak yabancı dil öğrenmeye hazır ve istekli olması, bedensel olarak dil öğrenmeye engel bir durumunun olmaması içsel etmenler; bireyin davranışını etkileyen, yönlendiren ve değerlendiren her türlü dış etkiler de dışsal etmenler içerisinde yer alır (Şahin, 2006: 50). Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde başarıya giden yolda belirtilen içsel ve dışsal etmenlerin etkisinin göz ardı edilemeyecek kadar fazla olduğu söylenebilir.

Collier (1995, 2-4)'a göre dil öğrenme sürecinde sosyo-kültürel, dilsel, akademik ve bilişsel olmak üzere dört temel unsur vardır. Dil öğrenmede, öğrencinin yaşamında, öğrencin yaşadığı evde, gittiği okulda, bağlı olduğu toplumda meydana

gelen sosyo-kültürel oluşumlar temel alınır. Öğrenci sosyo-kültürel açıdan destekleyici bir ortamda bulunduğu öğrencinin bireysel farklılıkları, okulda gerçekleşen sınıf uygulamaları, okul ortamı, program yapısı gibi faktörler öğrencinin öğrenilen dile karşı geliştirdiği tutumunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkiler. Bununla birlikte sosyo-kültürel, dilsel, akademik ve bilişsel öğeler birbirine bağlıdır ve birinin ihmali öğrencinin başarısını büyük oranda etkiler. Özellikle sosyo-kültürel oluşumlar öğrencinin bilişsel, dilsel ve akademik gelişimini olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönde güçlü bir şekilde etkiler. Bu yüzden dil öğrenme sürecinde sosyo-kültürel açıdan zengin ortamların yaratılması önemli görülmektedir.

Bazı araştırmacılar ise öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörleri daha kapsamlı bir boyutta incelemiştir. Yapıcı ve Keskin (2008, 1-2)'e göre başarıyı etkileyen faktörler sosyo-kültürel, gelişimsel ve psikolojik faktörler olmak üzere üç başlık altında toplanmakta ve belirtilen sosyo-kültürel faktörler içinde ise arkadaş grubu, aile ve okul yer almaktadır. Başarıya ulaşmada öğrencinin ilişki kurduğu arkadaş grubunun, ailenin sosyal sınıf ve kültürel yapısının, ailenin sosyal tabakasına bağlı olarak okula karşı geliştirdiği tutumun ve okulun fiziki yapısının öğrenci başarısında etkisi büyüktür.

1.4.1. Okul

Öğrencilere yeni davranışlar kazandıran okul adını verdiğimiz toplumsal örgütün ilkesi, yalınlaştırılmış bir çevre oluşturmaktır. Okul, çocukların ilgi duyacağı yeterli, özgün yetenekleri ve özellikleri seçer; ilk kavranan ve algılananları daha sonra elde edilecek karmaşık bilgiler için gittikçe gelişen bir nedenler sistemi haline getirir.

Yabancı dil öğretimi, okullardaki diğer disiplinlerin öğretiminde izlenen anlayıştan tamamen farklı bir yaklaşımla ele alınması gereken bir konudur. Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinin amacına uygun biçimde işleyebilmesi için belli koşulların yerine getirilmesi gereklidir (Şahin, 2009: 152).

Yabancı dil öğretiminde eğitimin niteliğini iki temel öge belirler. Bunlar, öğrenci ve öğretmen özellikleridir. Hem öğretimin hem de öğrenmenin yönünü

belirlediği için öğretmen özellikleri, üzerinde durulması gereken temel konu olarak görülmektedir.

Yabancı dil öğretim süreci içerisinde öğrenci-öğretmen arasında oluşan ilişki öğrencilerin derslere karşı geliştirdikleri tutumlarını etkilemektedir. Yabancı dil derslerinde de öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, öğrenmeyi etkileyen temel etkidir (Ünal, 2008: 79). Bu durum da öğreticiye ciddi bir sorumluluk yüklemektedir. Tüm derslerin öğretilmesi, o dersi okutacak olan öğretmenin vasıflarına, becerisine, öğretme tarzına ve konuya hâkimiyetine bağlıdır. Yabancı dil öğretmeni de öğreteceği yabancı dili kullanma açısından öğrencilerine model olmak zorundadır (Gökdemir, 1989: 332). Artık etkin ve çağdaş eğitim yapılanması içinde öğrenci salt bilgi taşıyıcısı, öğretmen de bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı değildir. Bu yeni eğitim anlayışında, öğreten yine öğretimin vazgeçilmez bir ögesidir; ancak üstlendiği görev daha çok yönlendirici ve teşvik edici bir şekilde öğrencilere yol göstermektir (Aydoğdu, 2001: 27). Dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışında yabancı dil öğretmenin görevinin sadece bilgiyi aktarmak değil, bilgiye nasıl ulaşılacağını öğretmek ve bireyleri küreselleşen, hızla değişen, yenilenen dünyaya hazırlamak olduğu söylenebilir.

Peyton (1997: 3-4)' a göre iyi bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

- Hedef dilin tüm özel şekillerinde yüksek derecede yeterli olması (konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri),

- Dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için gerçek hayatta kullanabilmesi,

- Hem sözel hem de yazılı basında yabancı dili anlayabilmesi,

- Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir temelinin olması,

- Öğrettikleri dilin konuşulduğu bölgelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik gerçekleri anlayabilmesi,

-İnsanın büyümesini ve gelişimini, öğrenme teorisini ve yabancı dil kazanım teorisini, bütün öğrencilerde kültürel anlayış ve uzmanlığı geliştirici stratejiler dağarcığını içeren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olması,

-Teknolojilere dair bilgisi olması ve onları dil öğretiminde kullanabilmesidir.

Yabancı dil öğreticisinin dilin nasıl öğrenildiği, nasıl öğretilbileceği, öğretme sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği konularında yeterli donanıma sahip olması gerekir. Öğretmenin öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak amaca en uygun yöntem ve tekniği seçebilme veya tüm yöntem ve tekniklerin işleyen yönlerini belirleyerek sentez yapabilme becerisine sahip olması yabancı dil öğretimi ve öğrenimindeki başarıyı artıracaktır (Şahin, 2009: 155).

Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde öğrenme hedeflerine, dersin içeriğine ve öğrencilerin özelliklerine göre farklı ders araç-gereçlerinin kullanması, yeni ders araç-gereçleri geliştirmesi ve teknolojiden faydalanması sürecin kalitesini etkilemektedir. Teknoloji kullanımı ve ilgi çekebilecek nitelikte geliştirilen araç-gereçler büyük oranda öğrencinin tüm duyularına hitap ederek, öğrenciyi derse daha fazla bağlar, dersler daha eğlenceli ve verimli geçer, böylece hedeflenen amaçlara ulaşmak kolaylaşır, öğrenme süreci somutlaşır ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Bunun yanında yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrendikleri dili daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (multi-media) öğrenme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2004: 87).

Yabancı dil dersinin sadece sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ile sınırlı kalması dil öğreniminin kalıcılığını ve sürekliliğini büyük ölçüde etkiler. Patricia'ya göre yabancı dil öğreticisi, öğrencileri dili sınıf dışında nasıl kullanabileceklerine ilişkin yönlendirmelidir. Yabancı dilde iletişim kurabilecekleri yabancı mektup arkadaşları, yabancı dil öğrenmeye katkı sağlayabilecek televizyon programları, oyunlar, tiyatro çalışmaları ve şarkılar okul dışında da aktif dil öğrenim çevresi oluşturmak için faydalı olabilir. Bu şekilde öğrenci yabancı dili okul dışı ortamda da gözleme ve kullanma olanağı bulduğundan bilginin etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi sağlanabilir (Şahin, 2009: 154).

1.4.2. Aile

Farklı yapılanmalara bağlı olarak ailelerin çocuk yetiştirme tutumları değişmektedir. Bu yüzden yetiştirilme süreçleri açısından farklılık gösteren öğrencilerin bir yabancı dili öğrenmede aile tipinden kaynaklanan kişilik ve belleksel tabanlı öğrenme sorunlarının incelenmesi gerekli görülmektedir (Ünal, 2008: 92).

Yaşadıkları yere göre aileler kırsal, gecekondü ve kentsel aileler olmak üzere 3 gruba ayrılmaktadır:

1. Kırsal Aileler: Erçetin ve Özdemir'e göre kırsal ailelerin evlerinde yaşayan kişilere bağlı olarak geniş aile oldukları söylenebilir; ancak günümüzde çekirdek aileye doğru bir gelişim gösterdikleri görülmektedir. Genel olarak tarım ve hayvancılık yaparlar ve ortalama eğitim düzeyleri ilköğretimdir. Bu ailelerde toplumsal dayanışma ve geleneklere bağlılık oldukça yüksek düzeyde olduğu için değişime karşı dirençlidirler; ancak iletişim teknolojisinin gelişmesi ile geleneklerde ve toplumsal yapılarında değişim başladığından eğitime olan ilgileri artmıştır (Aktaran: Gül, 2007: 30).

2. Gecekondü Aileleri: Kırsal kültürden kentsel kültüre geçiş kültürü olan gecekondü kültürü kentle köyün birleşimi olduğundan kendine özgü bir yapısı vardır (Güney, 2009: 10). Doğan'a göre kırsal bölgelerde tarım alanlarındaki sıkıntılar ve sanayileşme nedeniyle hızla köyden kente göçü başlamış ve bu göçler sonucunda kentlerde yeni yerleşim ve kültür alanları oluşmuştur. Genellikle geniş aile yapısına sahip olan bu aileler sanayi ve hizmet sektöründe işçilik yaparak geçimlerini sağlamaktadırlar. Gecekondü ailelerinin eğitim düzeyleri ve eğitim imkânları kırsal ailelere oranla daha yüksek ancak kent ailelerinden daha düşüktür. Çocukların ailenin ekonomik kaynaklarına katkı düzeyleri kırsal ailelere göre daha fazladır. Eğitim hizmetlerinden yararlanma istek ve arzusu yeni gecekondü kuşaklarının sosyal statülerinde önemli değişimler yaratmıştır (Aktaran: Gül, 2007: 30).

3. Kent Aileleri: Erçetin ve Özdemir'e göre kent aileler, genel olarak anne baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile türüdür. Ailenin geçim kaynakları sanayi ve hizmet kollarındaki değişik alan ve mesleki statülerdir. Kentlerde çocukların ailelerin

bütçelerinde katkıda bulunma düzeyleri yok denecek kadar azdır. Kent ailelerinde eğitimden yararlanma isteği eğitim imkanları ve düzeyleri diğer aile türlerine göre daha yüksektir. Eğitimin en önemli toplumsal uyum ve statü aracı olduğu kabul edilmektedir (Aktaran: Gül, 2007: 30).

Günümüz koşullarında kırsal aile sayısı giderek azalırken, gecekondu aile sayısı giderek çoğalmakta, kentsel aileler ise bunların etkisiyle hızla değişmektedir (Başaran, 1997: 221).

Ailenin sosyo-ekonomik durumu öğrencilerin okul başarısını etkileyen aileye ait önemli özelliklerden biridir. "Bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri hem bugünü anlamak hem de geleceğe ait kestirimlerde bulunabilmek için yararlanılacak değişkenlerin başında gelmektedir (Akbaş ve Akbaş, 2008: 89). Sosyo-ekonomik durumu; ailenin gelir düzeyi, anne babanın öğrenim ve meslek durumları, oturdukları evin bulunduğu yer, içinde kaç kişinin yaşadığı gibi değişkenler belirlemektedir.

Orta ve üst sınıftan olan aileler, okulu yaşama hazırlayıcı bir vasıta olarak gördüklerinden bu sınıftan gelen anne ve babalar çocuklarının okuldaki faaliyetleri ve başarıları ile yakından ilgilenir ve başarılarından dolayı onları ödüllendirirler. Alt sınıftan gelen ebeveynler ise genel olarak, okulu kendilerine yabancı bir kurum olarak algılarlar. Çocuklarının eğitim almasını sadece yasal bir zorunluluk olarak gören bu aileler çocuklarının başarı ya da başarısızlıkları ile ilgilenmezler; ancak evde okulu önemseyen daha büyük kardeşlerin olması ebeveyninin okul hakkındaki olumsuz düşüncelerine rağmen çocuğun okula karşı pozitif bir tutum geliştirmesinde rol oynayabilir (Yavuzer, 1998: 193; Güney, 2009: 31; Kılınçaslan, 2008: 37).

Ailelerin eğitim geçmişi çocukların yabancı dil başarı düzeylerini belirlemede önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu konuda yapılan araştırmalara göre başarılı öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeyleri, başarısız öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeylerine göre daha yüksektir (Elmacıoğlu, 1998: 134; Plug ve Vijverberg, 2000: 1).

1.4.3. Kültür

Dil, iletişim sürecindeki tüm boyutları etkileyen bir süreçtir. Bu algılamada kültür gibi karşılıklı etkileşime dayalı öğelerden önce insanın kendi algılarının ve bu algılara dayalı sembolleştirmelerin etkisi önemlidir. Anlam yüklü bir kelimedeki bilinçaltının etkisi, insanın dil yoluyla sahip olduğu sembolleştirme sayesinde gerçek dünyayı içselleştirmesi ve yorumlamasına neden olmaktadır (Aktaran:  lkhan, 1998: 6).

Ana dilin iletişim sürecindeki etkin rolü yabancı dil için de geçerli bir durumdur. Bununla beraber yabancı dilin sadece bireye değil topluma da katkısı önemlidir. Yabancı dil ile bilgilerin aktarımı sağlanırken genel eğitime de katkı sunulabilecek, yabancı dilin akılcı kullanımı ile de teknolojinin transferi sağlanabilecektir. Bu noktada yabancı dil ve yabancı dil öğreniminde kültürel boyut, söz konusu süreç içerisinde önemli bir konumla devreye girmektedir. Bu anlamda yabancı dilin kültürel boyutu, öğrenilen dilin kültürel boyutunun da öğrenilmesi ancak bu arada kendi kültürel değerlerinin de bilincine ulaşmalarını sağlayan bir süreci ifade etmektedir ( lkhan, 1999: 301-302).

Geniş bir sosyal ve kültürel perspektiften bakıldığında, pek çok ülkede kültürün dil   renimindeki etkisinin o dilin kullanımında etkili olduğu görülebilir. Bu anlamda Almancanın anadil olmadığı toplumlarda bu dilin öğretilmesi için nelere odaklanılması gerektiği ve h k metlerin izleyecekleri sistematik yaklaşımların neler olduğu, karşılaşılacak güçlükleri aşma yöntemleri önemlidir. Ülkelerin dünya üzerinde yer aldıkları kıta, o ülkenin dinsel inanışları, eğitim doktrinleri, değer yargılarındaki farklılıklar, Almanca   reniminde farklılıkların oluşmasına sebep olmaktadır. Öğretimde karşılaşılacak problemlerin kolay aşılabilmesi için; kültürlerin birbirinden haberdar olması, toplumsal iletişimin kurulmuş olması gereklidir. Pedagojik yaklaşımlardan da yararlanmak önemli bir rol tutar. Bir ülkenin “kültürü” ve “dili” asla birbirinden ayrı düşünülmemeli, anadil dışında ikinci bir dili yabancı dil olarak öğretirken, kültürün kalıpları içinde çalışılmalıdır (Baker, 2003).

Almanca'nın öğretiminde de sadece dilin özellikleri ve kuralları ile ilgili bir öğretimin yeterli olmadığı ifade edilebilir. Yabancı dil öğretimindeki kültür boyutu, Almanca öğretimi için de geçerli bir durumdur. Almanca öğretiminde ülkelerin ve kültürlerin birbiri ile karşılaştırmalı olarak ele alınması çift yönlü bir öğrenimi de gerekli kılmaktadır. Bu durum, yabancı dil öğrenilen ülkenin ekonomik, politik, sosyal ve kültürel tüm boyutlarda tanıtımını gerekli kılmaktadır. Bu tanıtım, kendi ülkesinin değerleri ile karşılaştırılarak kendi değerlerinin de farkına varma gibi pratik bir yarar sağlayabileceği gibi öğretimde kavramların ve algılamaların farklılıklarını yorumlayabilme gibi sofistike bir yararın da oluşmasına neden olabilecektir (Cuma, 2005; Cuma, 2010).

Bununla beraber bu karşılıklı etkileşim sürecinin olumlu yönlerinin yanı sıra bazı sakıncaları da bulunmaktadır. Kendi kültürünün yabancı kültürler özellikle küresel kültür içinde erime olgusunun gerçekleşmesi, bu sakıncaların başında yer almaktadır. Kendi kültürel değerlerimizin baksın kültürel değerler altına girerek “tek tip elbise” modelinin ortaya çıkması ile yabancı dil öğrenimindeki farklılıkları tanıma yararı, kendi değerlerini yok etme zararı ile ikame edilmektedir. Bu süreç, küreselleşme denilen politik, ekonomik ve sosyal bir devinimin en temel sonucudur. Bu devinimden en az zararlar fırsatlar yaratabilmenin koşulu, Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki “Kültür Mozayiği” benzerinde olduğu gibi sağlıklı bir kültür politikası oluşturarak tarih içinde oluşturulan kültür değerleri ile günümüzde oluşan kültürel değerleri aynı eksen içerisinde birleştirebilmektir. Böylelikle yatay ve dikey eksen üzerinde oluşan kültürel değerler topluma bir kültürel kimlik kazandırabilecektir (İlkhan, 1999: 302).

1.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Stratejileri

Yabancı dil öğretiminde bilinen ilk yöntem, “Dil Bilgisi-Çevri Yöntemi”dir; bu yöntemde hedef dilin dil bilgisi yapısının ve kelime bilgisinin öğretimi hedef alınmış ve çeviri tekniği kullanılarak tümevarım teorisine göre hedef dilin öğretilmesi amaçlanmıştır. Dilbilgisi-çeviri genellikle dilbilgisi kuralının birkaç örnek cümle ile açıklanması, yabancı kelimelerin anadilde karşılıklarını içeren bir kelime listesi, dilbilgisi kuralları ve kelimeleri içeren bir okuma bölümü ve dilbilgisi ve kelimelerin

kullanımı konusunda pratik yapmak için alıştırmalardan oluşur. Bu yöntem ilk kez Latince ve Yunanca öğretimi için kullanılmıştır. Bu yöntemle konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez (Sarı, 2006: 36).

“Düz Anlatım/Doğrudan Anlatım” ise dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950’lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye’de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Burada ele alınan yaklaşım öğrenilen dilde tartışmaları içerir. Öğretmen dilde örnekler kullanarak dilbilgisini ima yoluyla öğretir; öğrenciler sunulan örneklerden yola çıkarak dilin kurallarını tahmin etmeye çalışırlar. Öğretmenler ilgili konu hakkında sorular sorarak ve günün dilbilgisi kurallarını konuşmalarda kullanarak öğrenci ile sürekli etkileşim halindedir. Doğruluğa dikkat edilir ve yanlışlar düzeltilir (Wilson, 2004).

“İşitsel-Dilsel Yöntem” dersler genellikle derste üzerinde durulacak kelime ve dilbilgisi kurallarını içeren bir diyalog ile başlar. Öğrenciler diyalogu canlandırır ve sonunda ezberler. Diyalogdan sonra, diyalogda sunulan yapıların basit tekrar kalıpları, değiştirme, dönüştürme, çeviri ile kuvvetlendirildiği kalıplar gelir. Bu yöntem ile edinim bir miktar mümkün olsa da, uygun ortamlarda çok daha fazla anlaşılır mesaj sunan daha yeni yöntemlerin sağladığı seviyede olamaz (Wilson, 2004).

“Bilişsel öğrenme yaklaşımı”nda ise; dil bir alışkanlık geliştirme süreci olarak değil, bilinçli olarak kuralları öğrenme olmalıdır. Bilişsel, konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisini birden geliştirmeye ağırlık verme dışında gramer-çeviri metoduna benzer. İletişim yetkinliği üzerinde durulur. Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf-içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür (Kurnaz, 2006: 39).

“Doğal Yöntem” ise yabancı dilin anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir. Bu yöntemde yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin

oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir olacak ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir.

Doğal yöntemde öğrencilerin dili yazılı formunda görmeden önce onu duyması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu yöntemde ezber önemli yer tutar. Dil öğretiminde genelde öngörülen yaklaşım cümle yapılarının örneklerle aktarılması ve daha sonra değişik alıştırmalarla örneğin pekiştirilmesidir. Burada ana hedef; dilin genel yapı sisteminin öğrenilmesini sağlamaktır. Cümlelerin kuruluşunda önemli olan kuralları bilmek, o dili öğrendim diyebilmenin sadece bir yönünü oluşturur. Ve bu yön tek başına bir değer taşımaz. Bu bilgi iletişim süreci içinde cümlelerin hangi anlamlara gelebileceğinin bilinmesiyle desteklenmelidir.

“Telkin Yöntemi” dersleri küçük mevcutlarla yapılır ve yoğundur, edinimin gerçekleşebilmesi için stresin düşük olduğu, (müzik ve meditasyonla tamamlanan aktif ve pasif seanslar içerebilen) çekici ortamlar sağlamaya ağırlık verilir. Bazen öğrencilerin anadili başlangıçta kullanılır ancak genellikle yabancı dil kullanılır. Doğru atmosfer ve içeriğin özünü oluşturan diyalogların canlandırılmasında öğretmenin rolü çok önemlidir. Telkin Yöntemi, dilbilgisine gereğinden fazla önem vermezken ideal derecede mesaj sağlamaktadır (Wilson, 2004).

“Tüm Fiziksel Tepki Yöntemiyle” de yabancı dil öğretimi emir kipleri ile başlar. Öğrenciler, öğretmen tarafından verilen emirlere fiziksel tepki yoluyla cevap verirler. Bu yöntemde öğretmen yönetmen, öğrencilerde oyuncular. Daha çok başlangıç düzeyinde yapılan yabancı dil öğretimi çalışmalarında yararlı olmaktadır.

Tablo 1.1. ‘de yabancı dil öğrenme yöntemlerine esas oluşturan stratejiler özetlenmiştir. Bu stratejiler ilk olarak direkt ve dolaylı şeklinde sınıflandırılmaktadır (Bimmel, 2000: 65-66).

Tablo 1.1. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri

Direkt Stratejiler		Dolaylı Stratejiler		Sosyal Öğrenme Stratejileri	
Hatırlama Stratejileri		Bireysel öğrenme için stratejilerin düzenlenmesi		Sosyal Öğrenme Stratejileri	
Eylem	Örnekler	Bireysel öğrenmeye yoğunlaşma	Kendini uyarılama Rahatsız edici faktörleri devre dışı bırakma	Sorular sormak	Açıklama istemek Telaffuzun doğruluğunu sormak Düzeltilme istemek
Zihinsel ilintiler oluşturma	Kelime grupları oluşturma Ön bilgilerle ilinti kurma Bağlam oluşturma	Bireysel öğrenmeyi tertipleme ve planlamak	Bireysel öğrenme hedeflerini belirleme Bireysel amaçları açıklama Nasıl öğrenildiğini keşfetme Organize etme	Beraber çalışma	Diğer öğrencilerle beraber öğrenme Uzman ana dil konuşmacılarından yardım arama
Resimler ve sesler oluşturma	Resimler kullanma Ses benzeşimleri kullanma	Bireysel öğrenmeyi gözlemleme ve değerlendirme	Öğrenme sürecini gözlemleme Öğrenme hedeflerine ulaşmayı kontrol etme Gelecekteki öğrenmelere için sonuç çıkarma	Başkası olabilmek	Yabancı kültür için anlayış geliştirme Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmek
Düzenli ve planlı tekrar	Kelime kartları kullanma	Duyuşsal Öğrenme Stratejileri		Dil Kullanım Stratejileri	
Davranış	Kelimeleri ve deyimleri tiyatral canlandırma	Duyguları kaydetmek ve açıklamak	Fiziksel sinyalleri kaydetmek Bir kontrol listesi kullanma Öğrenme günlüğü tutmak Duygular hakkında konuşmak	Ön bilgilerden faydalanma	Hipotezler üretme ve deneme Anlamları dilsel açıklamalarla tahmin etme Anlamı bağlamdan çıkarma
Dil İşleme Stratejileri		Stresi azaltma	Rahatlama Müzik dinleme Gülme	Tüm araçları işe koşma	Ana dili kullanma Yardım isteme Jest-mimik kullanma Konuşma konularından kaçınma Konuyu değiştirme Anlatmak istediğini yaklaşık olarak söyleme Kelimeler keşfetme Boş kelimeler kullanma Dolaylı anlatım ve eşanlamlılar
Yapılandırma	İşaretleme Notlar alma Özetleme	Kendi kendini cesaretlendirme	Kendi kendine cesaretlendirici konuşmalar yapma Alınabilir risklere girme Kendini ödüllendirme		
Analiz ve kural uygulama	Kelime ve deyimleri analiz etme Dilleri karşılaştırma Ana dil tecrübelerini kullanma Kuralları uygulama				
Alıştırma	Formül şeklindeki yapıları tanıma ve kullanma Cümle modellerini tanıma ve kullanma Yabancı dili iletişimsel kullanma				
Yardımcı araçları kullanma	Sözlük kullanma Gramer kitabına başvurma				

1.6. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Yabancı dil öğretiminde en çok tercih edilen ve kullanılan teknikler olan bireysel öğrenme teknikleri ve grupla öğretim teknikleridir. Aşağıda bu iki teknik kısaca incelenmiştir.

1.6.1. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenci-merkezlidir. Öğretmenin rolü öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemektir.

Programlı Öğretim, temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesi gibi iki önemli yenilik bulunmaktadır. Bilgisayar Destekli Öğretim, her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe de kullanılmakta ve okul programlarında bilgisayar eğitimi adıyla yerini almaktadır. Son 10 yıldır bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına başlanmıştır (Kurnaz, 2006: 29).

1.6.2. Grupla Öğretim Teknikleri

Özellikle öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları tekniklerdir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırmak ve motivasyonu sürekli kılmak için bu tekniklerin uygulanmasına önem verilmelidir. Bu teknikler şu şekilde sınıflandırılabilir (Kurnaz, 2006: 30):

-Gösteri Tekniği, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulmuş bir tekniktir.

-Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekleştirmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir.

-Soru-Cevap Tekniği, hemen hemen her öğretmenin sıklıkla kullandığı tekniklerin başında gelir. Yabancı dil öğretiminde, duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapımında sıklıkla kullanılmaktadır.

-Eğitsel Oyunlar, öğrenilen oyunların pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir.

-Drama ve Rol Yapma Tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Bu teknik, tek taraflı olmayıp hem oyuncuya hem de seyirciye yöneliktir. Ancak drama tekniği karşılıklı konuşmayı amaçladığından dili yeni öğrenmeye başlayanlarda zorlukla uygulanabilir.

-Mikro Öğretim, yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içinde uygulanan bir tekniktir. Bu teknik, yabancı dilin nasıl öğretilceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır.

-İkili ve Grup çalışmaları ise sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmadır.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ve ALMANCA ÖĞRETİMİ

2.1. Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretimi Sorunsalı

Yabancı dil öğretimine dünyanın her yerinde giderek artan talep, yabancı dil eğitim-öğretimini bizim ülkemizde de, dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi önemli bir sorun olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Günümüzde dil eğitiminin kimi zaman bir baskı aracı olarak kullanılması yadsınamaz. Yabancı dili ana dilin üzerinde bir önemde ele almak yozlaşmaya da yol açabilir. Oysa anadil ve yabancı dil öğretimi dengeli bir şekilde verildiğinde, önemli bir kültürel zenginleşme sağladığı bir gerçektir.

Bu gün dünya uluslarının birbirlerini anlama, birbirleri ile karşılıklı çok yönlü ilişkiler kurma ihtiyacı, belki de geçmiş yüzyıllardan çok daha fazladır. Bunu başarabilmek için kendi dilini, kültürünü olduğu kadar, değişik yabancı dilleri ve kültürleri de çok iyi bilen insanlara, her düzeyde ve meslekte şiddetle ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın karşılanması ise yabancı dil eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebildiği bir eğitim sistemi ile mümkün olabilir. Türkiye’de örgün eğitimin bütün kademelerinde, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar her düzeyde yabancı dil öğretimi çabası sürmektedir. Buna ek olarak özel kurslar ve özel Türk ve yabancı öğretmenler de değişik yaş ve mesleklerdeki insanların yabancı dil öğrenme taleplerine cevap vermeye çalışmaktadır. Türk vatandaşlarının yabancı dil öğrenme talepleri yurt içindeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yanı sıra yurtdışındaki kurum ve kuruluşların katkıları ile de karşılanmaya çalışılmaktadır (Alpay vd., 1995: 4).

Özellikle Tanzimat’ tan bu yana yoğun bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılan, okullarda yabancı dil öğretme çabaları, yeteri kadar verimli olabilmiş midir? Yabancı dil eğitim ve öğretimi ile ilgili uygulanan programlar Türkiye’nin gerçeği ile örtüşmekte midir? Yabancı dil artık bir araç değil de amaç haline mi gelmiştir? Bu soruların yanıtları, ülkemizdeki karar aşamasında bulunan ve bilim insanları tarafından cevaplandırılmalı ve mevcut sorunlara çözümler önerilmelidir. Bilim

insanlarımızın bu konuları araştırmaları ve ortaya çıkan sonuçları değerlendirmesi gerekmektedir.

Yeniden yapılandırılarak dört yıl olan ortaöğretim süresince tüm okul programlarımızda yabancı dil dersleri yer aldığı halde, öğrendiği yabancı dilde, günlük konuşma yapabilen veya yanlışsız bir paragraf yazabilen gençlerimizin sayısının çok az oluşu, verimli sonuçların alınmadığının önemli bir kanıtıdır. Burada devlet okulları ve özel okulların arasındaki nitelik farklılıkları da göz önünden kaçırılmamalıdır. Devlet okullarında, çok azı hariç, çok çeşitli nedenlerle yeterli verim alınamadığı için ailelerin giderek artan sayılarda bu işi daha iyi yapan yabancı okullara veya onlardan model alınarak kurulmuş olan özel eğitim kurumlarına rağbet ettikleri dikkati çekmektedir. Bu da ülkemizin milli eğitimi ve kültürü açısından sakıncalar oluşturmaktadır. Ekonomik kaybın yanı sıra sosyal değişim açısından da kendi toplumuna yabancı bireylerin yetişmesine neden olmaktadır.

Ekonomik anlamda daha alt seviyedeki başarılı bireylerin kısmen de olsa dil eğitiminde belirli bir seviyeye geldikleri Anadolu liselerinde birkaç yıl önce uygulamaya başlanan ortaöğretimin yeniden yapılandırılması doğrultusunda öğrencilerin bir yabancı dili öğrenme imkânları azalmıştır. Bu durumun ana sebebi ortaya konan yeniden yapılandırmanın tam anlamıyla hazırlıklarının tamamlanmaması, eğitim ve öğretim programının örgün ve yaygın eğitimin farklı kademelerinde henüz imkân olarak hazır bulunmayışıdır. İlköğretim seviyesindeki öğrencilere Avrupa Ortak Dil Projesi çerçevesinde yabancı dil eğitimi verileceği konusu ülkemizin eğitimdeki durumunu göz ardı etmekten öteye gitmemektedir.

2.2. Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesi

Yabancı dil eğitimi-öğretimi geleneği, eğitim tarihimizin çok eski dönemlerinden bu yana süregelmiştir. Eğitim ve bilim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine geçirilmesi Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ nun (1924) çıkarılması ve medreselerin kapatılması ile sağlanmıştır. Ülkemizde “yabancı dil öğretimi” terimi, o tarihten bu yana batı dillerinden birisinin (İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Latince) okullarda zorunlu olarak, bazı okullarda ise

bir diğ erinin seçmeli olarak öğ retilmesi anlamına gelmektedir (Demircan, 1988: 92). Bu eğitim, başlangıçta genel liselerde yapılmaktadır. Ancak daha sonra toplumda geliş en ve değ iş en ihtiyaçlara yanıt verebilmek amacıyla genel liselere ek olarak Maarif Kolejleri kurulmuştur. Yenişehir Lisesi bu kolejlerin ilkidir ve 1932 yılında İngilizce eğitimi vermeye başlamıştır (Demircan, 1988: 96- 97). Toplumda yabancı dil bilen birey ihtiyacının artmasından dolayı 1955- 1956 öğretim yılında, Milli Bakanlığı tarafından İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun illerinde “Maarif Koleji” adı altında İngilizce öğretim yapan okullar açılmıştır (Çetintaş ve Genç, 2001). Bu kolejlerin toplumsal beğeni kazanması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı’nın 09.03. 1974 gün ve 11108 sayılı genelgeleriyle genel lise sayılması ve 01.12. 1975 gün ve 11459 sayılı genelgeleriyle Anadolu lisesi sayılması kararlaştırılmıştır (Akdoğan, 2010: 6).

Anadolu liseleri bazı derslerin öğretimini yabancı dilde yapan, Ortaöğretim Öğrenci Seçme ve Yerleştirme sınavı ile hazırlık sınıflarına öğrenci alan ve yabancı dil dışında lise ders programlarını uygulayan orta öğretim kurumlarıdır. Bu liselerin temel amacı, öğrencilerine bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmektir. Yabancı dili öğretmekte amaç, öğrencilerin hedef dilde dil bilgisini kurallarını iyi şekilde bilmenin yanı sıra, o dilde konuşabilme, yazma ve o dili dinlediğinde ve okuduğunda anlayabilme becerilerini kazandırmaktır (Çetintaş ve Genç, 2001). Bu amaçla yola çıkan Anadolu liseleri yabancı dil öğretim bağlamında geçmişe oranla nispeten daha başarılıdır. Çünkü öğrenciler günümüz ilköğretim 6. sınıf çağlarında yabancı dili yoğun bir şekilde öğrenmeye başlamış ve belirli seviyede ilerleme kaydetmişlerdir. Ancak başta yeterli sayıda yabancı dil öğretmeninin olmayışı, olsa bile bu öğretmenlerin hazırlık sınıfı sonrasındaki sınıflarda diğ er dersleri (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji vs.) öğretecek yeterlilikte olmayışları Milli Eğitim Bakanlığı’ nı bu ders öğretmenlerine yabancı dil kurs vermeye sevk etmiş; fakat bu öğretmenlerden istenilen düzeyde verim alınamamış, hatta bu durum öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilden uzaklaşmalarına neden olmuştur (Akdoğan, 2010: 7).

1997- 1998 eğitim- öğretim yılında zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması Türk eğitim sisteminde köklü değ iş ikliklere yol açmış ve bu durumdan yabancı dil

eğitimi de nasibini almıştır. Bu durum yabancı dil öğrenenlerin sayısını neredeyse beş kat artırmış ve küçümsenmeyecek bir öğretmen açığına sebep olmuştur. MEB İngilizce branşından olmayan öğretmenlere hizmet içi eğitim vererek ya da İngilizce öğretmenlik sertifikası aldırarak açığı kapatma yoluna gitmiştir. Dilsel düzeyleri istenilen ölçüde gelişmemiş, yöntem bilgileri eksik öğretmenlerin, ilköğretime yabancı dil öğretmeni olarak atanması, ilköğretimdeki yabancı dil derslerinin verimliliği konusunda tartışmalar halen devam etmektedir (Çetintaş, 2010).

Daha önce yoğun olarak ortaokul öncesinde verilen yabancı dil eğitimi, reformla birlikte lise öncesinde vermeye başlamıştır. Bu durum en başta yoğun olarak dil öğrenmeye 3 yıl daha geç başlama sorununu doğurmuş ve lise grubu öğrencilerinin yükseköğretim sınavlarına girecek olması öğrencilerin hazırlık sınıfları dışında yabancı dilden uzak kalmalarına neden olmuştur. Hatta bazı öğrenciler hazırlık sınıfında bile diğer derslerinin olumsuz etkileneceği düşüncesiyle öğretilen yabancı dile neredeyse hiç ilgi göstermemiştir. 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrencilerin sınav kaygılarından dolayı yabancı dil derslerine olan ilgisizliği, yabancı dil öğretmenlerinin öğretme azmini kırıp onları tembelleştirmiştir. Yabancı dil dersleri özellikle son sınıfta, maalesef öğrencilerin etüt (ders çalışması) yaptıkları bir zaman dilimi haline gelmiştir. Ayrıca bu okulların çoğunda yabancı dil eğitimi, dil bilgisi kurallarının dışında diğer beceriler de kazandırabilsin diye yabancı dil laboratuvarları kurulmuş, bu laboratuara başta İngilizce olmak üzere diğer yabancı diller (Almanca, Fransızca vs.) için ders kitapları, televizyon, tepegöz, projeksiyon makinesi, CD, okuma kitapları gibi çok fazla sayıda materyal alınmış, yabancı dil öğretmenlerine öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilsinler diye özel odalar yapılmıştır. Ancak, bunlar etkili ve verimli bir şekilde kullanılmayıp, maalesef ülke kaynaklarının zaman zaman heba olmasına neden olabilmektedir (Akdoğan, 2010: 8).

Reformla birlikte zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması daha önce bir yabancı dille 6. sınıfta tanışan bir öğrenciyi 4. sınıfta tanıştırmıştır. Bu durum öğrenmenin erken yaşlarda verimli olacağı gerçeğinden hareketle çok olumlu karşılanmıştır; ancak 4. sınıfta yabancı dil eğitimi verecek sayıda ve yeterlilikte öğretmen olmayışı, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalılığı ve materyal eksikliği uygulamayı en

başından olumsuz etkilemiş, yabancı dil dersleri başka branş öğretmenlerinin ek ders ücreti alabileceği bir gelir kaynağı olarak görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dile olan ilgileri, yetenek ve tutumları telafisi zor bir şekilde zarar görmüştür (Akdoğan, 2010: 9).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında Anadolu liselerindeki yabancı dil ağırlıklı liseleri kaldırmıştır. Anadolu liselerinde ise hazırlık olan okullarda eğitimi 5 yıla çıkarmış, hazırlık olmayanlarda ise eğitim 4 yıla sınırlı kalmış yabancı dil dersleri bu 4 yıla yayılmıştır (Anadolu liseleri Yönetmeliği, 2005). Orta öğretimdeki bu değişim ilköğretimdeki yabancı dil programını doğrudan etkilemese de 2007 yılından itibaren yapılan Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında İngilizce ile ilgili sorular sorulması yabancı dile olan ilgiyi artırmıştır. Başlangıçta çoğunlukla beğeni toplayan bu sistem, kanayan yabancı dil öğretim sorununa tam anlamıyla bir çözüm getirememiştir. Çünkü genel anlamdaki bir sorun olan test içerikli sınav sistemi bu defa etkisini yabancı dil eğitim-öğretimi üzerinde göstermeye başlamıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin Seviye Tespit sınavı (SBS) sınavında başarılı olabilmeleri için öğrencilere yabancı dili öğretmekten ziyade test tekniklerini öğretmek zorunda kalmışlardır. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarında eskiye oranla daha iyi olmalarına karşın dilin diğer becerileri üzerinde hiç yol kat edememişlerdir (Akdoğan, 2010: 10).

Ülkemizde, genel olarak Almanca, İngilizce, Fransızca öğretilmesiyle birlikte, yabancı dil öğretiminin % 98.47'lik kısmını İngilizce, % 1.38'ini Almanca ve geriye kalan % 0.14'lük kısmını da Fransızca oluşturmaktadır (Genç, 1999: 307). İngilizce öğretilmeye devlet okullarında ilköğretim 4. sınıftan başlanılmaktadır. 4. ve 5. sınıflarda haftada iki saat olan ders 6. 7. ve 8. sınıflarda 4'er saat olarak yapılmaktadır. Orta öğretime gelince, genel liselerde 9. ve 10. sınıflarda haftada üç saat yapılır. Eğer genel lisede yabancı dil sınıfları var ise 10. 11.ve 12. sınıflarda hafta da 12 saat İngilizce ve 2 saat de seçmeli herhangi bir yabancı dil (Fransızca, Almanca) verilmektedir. Fen ve Anadolu liselerine gelince, hazırlık sınıfları kaldırıldıktan sonra 9. sınıfta haftalık 10 saat, 10. 11. ve 12. sınıflarda ise 4 saat

İngilizce dersi verilmektedir. Bunun yanı sıra, bu liselerde seçmeli yabancı dil dersi de haftada 2 saat olarak belirlenmiştir (Akdoğan, 2010: 11).

Yükseköğretime bakıldığında üniversitelerimizde her bölüm öğrencisi en az 60 saat İngilizce dersi almaya zorunlu olduğu bir sistem bulunmaktadır (Çakır, 2007). Bu dersler genellikle, birkaç sınıfın birleştirildiği kalabalık sınıflarda verilmekte olup, orta öğretimde hazırlık okuyarak ya da Anadolu liselerinden mezun olarak belirli seviyede İngilizce öğrenen öğrencilerle, genel ya da meslek liselerinden mezun olup neredeyse hiç İngilizce bilmeyen öğrencilere aynı anda verilmektedir. Anadolu Lisesi mezunları kendilerine anlatılanları çok basit düzeyde görüp derse çoğunlukla katılmazlarken, genel ya da meslek lisesi mezunları seviye çok basit olsa da anlatılanları çok zor görüp (Gömleksiz, 2002) yabancı dil dersleriyle ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Yükseköğretimde yabancı dil çoğu zaman ilköğretim seviyesinin bile altında, sırf kredi doldurmak maksatlı verilmektedir. Bu da hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından zaman kaybı olup, ülkemizin milli ekonomisine ciddi anlamda zarar vermektedir (Akdoğan, 2010: 12).

Bunlarla beraber, bazı özel okullar yabancı dil eğitime anaokullarından başlayarak yabancı dil dersleri vermektedir. Bu okullarda da ağırlıklı yabancı dil İngilizcedir ve bu okullardaki İngilizce öğretimini devlet okullarına göre nispeten daha iyidir (<http://www.kigem>). Yabancı dil kursları da özellikle İngilizce eğitime ağırlık vermekte olup, yaygın olarak sınav amaçlı eğitim verdikleri için dilin dört temel becerisine yönelik çalışmalar maalesef aksatılabilmektedir. Bu da haliyle de dil öğretiminin tam anlamıyla gerçekleştiği ifade edilememektedir.

Yabancı dil derslerindeki bir diğer sorun, öğretmen yetersizliğidir. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler bir yabancı dille ilk defa tanışmışken alanında yetkin olmayan, branş dışı öğretmenler tarafından, hayli kalabalık, yabancı dil için uygun olmayan sınıflarda yabancı dil dersleri verilebilmektedir. Öğretmenler sıklıkla değişmekte, bu da öğrencinin yabancı dil öğrenme becerisini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzluklara rağmen, öğrenciler arasından yabancı dile yeteneklileri ve öğrenmeye isteklileri bulmak mümkündür. Orta ve yükseköğretimde de yine çok kalabalık sınıflarda (İşeri, 1996) ve yabancı dil öğretimine uygun

olmayan ortamlarda dersler verilmekte ve ihtiyaç durumu hesaba katılmadan çok az dersle (haftada 2 ya da 3) ve de sıklıkla dil bilgisi ve çeviri metoduyla yabancı dil dersleri işlenmektedir.

2.3. İlk ve Orta Öğretimde Öğretimi Yapılan Yabancı Diller

Zorunlu yabancı dil için gerekli kararları Milli Eğitim Bakanlığı ulusal düzeyde vermekte ve seçilmek üzere bir yabancı dil listesi hazırlamaktadır. Bu listede;

İlköğretim için: İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça

Ortaöğretim için: İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça bulunmaktadır.

Veliler ve öğrenciler, okulların bölgede bulunan nitelikli öğretmenlerin varlığına dayanarak sunduğu yabancı dil eğitimine bakarak seçim yapmaktadır. Çoğu zaman okullar belirli dillerde uzmanlaşmaktadır. Bu yüzden veliler, tercihlerini yaparken yabancı dil değişkenini de dikkate alarak okulları seçmektedir.

Ortaöğretimde seçmeli olarak ikinci bir yabancı dilin verilmesi konusunda, hangi dillerin verileceğine dair kararı, Milli Eğitim Bakanlığı vermekte ve seçimi okulların kendisine bırakmaktadır. Ulusal düzeyde seçmeli olarak önerilen ikinci yabancı diller ise İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Çince ve Rusça'dır.

Tablo 2.1. de Türkiye okullarında okutulan yabancı dillerin öğrenci sayıları ve öğretim türlerine göre dağılımı gösterilmiştir:

Tablo 2.1. Türkiye’ de Okullarda Okutulan Yabancı Diller ve Öğrenci Sayıları

Yabancı Dil	İlköğretim	Ortaöğretim	Toplamı
İngilizce	6.132.792	2.342.761	8.475.553
Almanca	12.231	173.896	186.127
Fransızca	3.090	14.916	18.006
Arapca		20.882	20.882
İtalyanca		639	639
Rusça	1.669	600	2.269
Latince		302	302
Japonca		246	246
TOPLAM	6.149.782	2.554.242	8.704.024

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/istatistik>

2.4. Yabancı Dil Öğretimi Yapan Okullar

Türk eğitim sisteminde, yabancı dil öğretimi, örgün eğitimde çeşitli zaman kesitleri içinde ve farklı program uygulamalarıyla girmiştir. Bugün, yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu zorunluluk programlarda ilköğretim 4. sınıfta başlamakta ve ortaöğretim 12. sınıfa kadar devam etmektedir. Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ise bu kurumların özelliğine ve yabancı dil öğretimi konusunda benimsedikleri tutumlara bağlı olarak yürütülmektedir (Demirel, 2010).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi temelde ilköğretim düzeyinde ele alınmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi bir sorun olarak ele alındığında ilköğretim ve ortaöğretim bütünlüğünden hareket etmekte yarar vardır. İlk ve ortaöğretimin bütünlüğü içinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumları, yabancı dil öğretimi konusunda farklı bir program yaklaşımı içinde oldukları için yabancı dil öğretiminin bugünkü durumunu bu farklılığa göre ele alıp değerlendirmek gerekir. Yukarıdaki bölümlerde bahsedilen Anadolu liseleri, günümüzdeki bu duruma en uygun örnektir (Demirel, 2010).

Bugün, yabancı dil öğretiminde farklı program uygulanması içine giren orta dereceli okulları aşağıdaki gibi gruplamak olası görülmektedir. Bu gruplar aşağıda gösterilmiştir (Demirel, 2010):

-Normal Yabancı Dil Öğretimi Yapan Okullar

-Takviyeli Yabancı Dil öğretimi Yapan Okullar

-Yabancı Dille Öğretim Yapan Okullar

2.5. Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Değişmeler

Yabancı dil öğrenmede başarıyı yakalayabilmek öğretmenin tutum ve davranışları veya öğrenme sürecinde kullandığı yöntemlerle doğrudan ilişkilidir. Bir yabancı dilin öğrenilmesi, matematik, fizik ya da bir başka dersin öğrenilmesinden farklıdır. Bir dil, ait olduğu toplumun düşünce biçimini yansıtan bir araçtır. Dil toplumla birlikte geliştiği için, yabancı bir dile hâkim olabilmenin ilk şartı, o dili konuşan toplumun algı farklılıklarını göz önünde bulundurmadır.

Yabancı dil öğretimini etkileyen diğer en önemli değişkenlerden biri de öğrenme psikolojisinde olan değişmelerdir. Son yıllarda öğrenme kuramlarında farklı görüşlerin ortaya çıkması ile dil öğrenme süreci de aynı şekilde etkilenmektedir. Bu kuramlardan ve yaklaşımlardan en yaygın olanları aşağıda verilmiştir (Demirel, 2003):

- Tam Öğrenme (Mastery Learning),
- İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Cooperative Learning),
- Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (Computer-Assisted Language Learning),
- Proje Tabanlı Öğrenme (Project-Based Learning),
- Probleme Dayalı Öğrenme (Problem - Based Learning),
- Çoklu Zekâ Tabanlı Öğrenme (Multiple Intelligences -Based Learning),
- Beyin Temelli Öğrenme (Brain-Based Learning),
- Portfolyo Destekli Dil Öğrenme (Portfolio-Oriented Language Learning),
- Dil Öğrenmede Yapılandırmacılık/Oluşturmacılık,
- İletişim Teknolojisi Katkılı Öğrenme (ICT Embedded Learning).

Bu öğrenme kuram ve yaklaşımları, yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecini etkilemekte; o oranda da öğretmenleri bilgilendirme ve yetiştirmede önemli olmaktadır. Geliştirilen yeni modellere rağmen Özel Okullar Birliği'nin yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin büyük bir oranının İngilizce öğretiminde konuları iyi kavrayamadığı ve yabancı dille öğretimin öğrencileri ezbere yönelttiği belirtilmiştir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde yaşanan tüm değişmelere rağmen esas önemli sorun, Türkiye'de iyi bir eğitim sisteminin bulunmayışıyla da yakından ilgilidir. Bu konudaki sorunsal alanlar ders saatleri, dil laboratuvarları ve öğretim kadrosunun yabancı dil seviyesi şeklinde göze çarpmaktadır.

2.6. Almanca Öğretiminde Uygulanan Yöntemler Tartışması

2.6.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi

Yabancı dil öğretimine ilişkin tartışmaların genellikle süreç ve yöntem boyutları üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Ne var ki, sürece yön vermeden amacın gerek birey gerekse toplum açısından net bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangilerine öncelik verileceğine ilişkin tercihler bağlamında tartışmalar, dilbilgisi-çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşımı konularını gündeme getirmektedir (Gülbüz, 2001). Çünkü yabancı dil öğretimine ilişkin tarihsel gelişiminde genel olarak dilbilgisi-çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım yer almaktadır.

Bireye kazandırılması gereken öncelikli dil becerilerinin ortaya konmasında içinde bulunan koşulların belirleyici rolü göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla, amaca uygun yöntemlerin uygulanması, eğitim biliminin en temel gereğidir. Bu da, yöntem konusunda yeterli bilgiyle mümkündür. Akademik yükselme için Kamu Personel Dil Sınavını (KPDS) başarmak olan bir akademisyenle, uluslararası bir otelde danışma memuru olarak çalışan bir kişinin sahip olması gereken öncelikli dil becerileri, geçirmeleri gereken yabancı dil öğrenme süreci farklı tasarlanmalıdır (Gülbüz, 2001).

Yabancı dil öğretimi, Ortaçağ Avrupa'sında Latince öğretimiyle başlamıştır. O dönemde toplumsal değerlerin gençlere kazandırılması öncelikle eğitim konusu olmuştur (Debyser, 1977: 3-5). Gerçek ya da sanal kahramanların yaşam öyküleri eğitimde temel içerik olarak ele alınmıştır. Bu anlayış doğal olarak yabancı dil öğretimine de yansımıştır. Model gösterilen toplumsal kahramanların yaşam öyküleri söz ve eylemlerinin yazılı metinlerden öğrenilmesi, temel yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Bu tür metinlerin anlaşılabilmesine yönelik çabalar, okuma becerilerini öğretim hedefi olarak ön plana çıkarmıştır. Bu temel amacın kazandırılması için üç alt hedefin öncelikle kazandırılması söz konusudur. Bunlar; sözcük, dilbilgisi ve çeviri öğretimiyle ilgilidir. Bu üç boyutun çağdaş yabancı dil öğretim programlarında da yer aldığı gözlenmektedir. Tarihi açıdan bakıldığında dilbilgisi-çeviri yönteminin doğasında bilimsel yaklaşımlardan çok kendiliğindenlik söz konusudur (Demirel, 1990: 31-48).

Ne var ki, dilbilgisi-çeviri yöntemini bazı disiplinlere dayalı olarak açıklamak mümkün görülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda idealist felsefenin ön plana çıktığı söylenebilir. İdealist felsefeye göre okulun temel görevi, başta gelen kültürel değerleri yeni kuşaklara kazandırmaktır. Bu sayede yeni yetişenlerin topluma uyumlarını gerçekleştirmektir. Bu anlayış ışığında daimcilik ve esascılık eğitim akımlarının dilbilgisi-çeviri yönteminin temeline konması olası görünmektedir (Sönmez, 1993: 98). Daimcilik, kültürü merkeze almakta, esascılık ise bilgi aktarımını ve böylece zihinsel gelişimi hedeflemektedir (Başaran, 1991: 87-92). Dolayısıyla dilbilgisinin öğretimi amaç değil, araç olarak algıladığı ifade edilebilir. Böylece idealist olarak ve klasik anlamda dilbilgisi sadece bir dili doğru konuşma ve yazma için uyulması gereken zorunlu kurallar bütünü, bir gönderim ve doğrulama aracı olarak görülmüştür (Sönmez, 1993: 98).

Vurgulanan bu ezberleme, tanıma ve aynen tekrar etme şeklindeki dil öğretim etkinlikleri çerçevesinde öğrenmenin ölçütü olarak uyarıcı tepki bağının kurulabilmesini öngören davranışçı öğrenme-öğretme kuramlarının temel ölçütleri geçerli olmaktadır (Senemoğlu, 1997: 101). Dolayısıyla, dilbilgisi-çeviri yönteminin temelinde idealist felsefe, daimcilik esascılık eğitim akımları ve davranışçı öğrenme-

öğretme kuramlarının yattığı söylenebilir. Böylece kendini yeni bir dil dizgesiyle karşı karşıya bulan öğrenciye ruhsal destek yapılmaktadır (Bear, 1991: 69). Dolayısıyla dilbilgisi-çeviri yönteminin geçerliliği konusunda olumsuz görüşlerin haklılığı tartışılabilir. Özellikle yöntemin öğretmen merkezli; öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu bir yaklaşımın ağır bastığı gözlemi tartışması önemlidir (Semerci, 1999: 32).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, ülkemizde özellikle yükseköğretim kurumlarında ağırlıklı olarak uygulanmaktadır (İnan, 1988: 62). Polat (1986), yabancı dil olarak Almandada bu yöntemin ilkelerini şöyle özetlemektedir (Polat, 1986: 51):

- “”/.../ Tümdengelimli kural öğretimi öğretmenlerden beklenen onun öncelikle kural açıklamaları yapmasıdır.
- Öğrenciden beklenen ise, kuralları uygulayarak Almandayı yeniden kurmasıdır.
- Öğretmen, açıklamaları yaparken, anadille karşılaştırmalar yapabilir.
- Dilsel ulamaların belirlenmesinde, işlevsel ve sözdizimsel değerler göz önüne alınmadan sözcük türleri üzerinde çalışılır.
- Öncelik dil kullanımında değil, dil bilgisi konusundadır.
- Dil, öncelikle yazım dilidir. Bu ilke, dil derslerinde yazı dilinin örneklerini okuyup anlama yetisinin kazandırılmasını öngörür.
- Kural açıklamalarında, üst-dil ve dilbilgisel terimler kullanılır.

Dilbilgisi-çeviri yönteminin ilkelerinden de anlaşılacağı üzere, bu yöntemle yabancı dil öğretiminde metin ve buna bağlı olarak konu odaklı öğretim yeğlenmekte, dilin sözlü söz dizimsel yönü dikkate alınmamaktadır. Okuma-anlama, konuşma becerileri gibi dilin işlevselliğini sağlayacak becerilerin kazandırılmasında gözlenen eksiklikler, yabancı dil eğitimcilerinin bu alanda yaptıkları çalışmalara hız

katmış ve eğitimcileri yeni yabancı dil öğretim yöntemleri arayışına yöneltmiştir (Semerci, 1999: 33).

Yabancı dil öğretim yöntemi seçme durumu söz konusu olduğunda herhangi bir yöntem hakkında kesin bir biçimde ret ya da kabul gibi iki zıt ekseninde yer almak yerine, mevcut bilgi birikiminden etkili bir biçimde yararlanma yolları araştırılmalıdır. Bu da yabancı dil öğrencilerinin, kuramsal yaklaşımlar ve bunların yöntem kavramı çerçevesinde uygulamaya dönüştürülmeleri konusunda analitik bilgiyle donatılmalarıyla mümkündür. Bu açıdan yabancı dil öğretmenlerine herhangi bir yöntemin dayatılması yerine, öğretim amaçları doğrultusunda sağlam yöntem bilgisi verilmeli ve böylece onların kendi koşullarıyla tutarlı yöntemsel uygulamaları yapabilmelerini mümkün kılacak düzeyde bilgi ve becerilerle donatılmaları sağlanmalıdır.

2.6.2. İşitsel ve Görsel Yöntem

Toplumlar arasındaki ilişkilerin geliştiği dönemlerden bu yana gündeme gelen yabancı dil öğretimi, günümüzde güncelliğini artırarak korunmaktadır. Çağımız bir yönüyle bilgi ve iletişim çağı, bir yönüyle uzay çağı olma özelliğini göstermektedir. Teknoloji sayesinde artan iletişim ortamları, bireylerin yabancı dil öğrenimine olan ilgisinin de yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Bireylere yalnızca anadilleri yetmemekte ayrıca bir yabancı dil öğrenme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Yabancı bir dil bilmenin; bireyin dünyayı kavramasına, özgürleşme yolunda karşısına çıkan kültürel ve dilsel engelleri aşmasına, yaşamı anlamasına ve meslek edinmesine, yeni öğrenme becerileri kazanmasına ve meslek sahibi olabilmesine, olanak vereceği savunulmaktadır (Chastain, 1976: 11).

Yabancı dili yeterli düzeyde olan kişiler genellikle daha sağlıklı ilişkiler kurduğu gözlemlenmektedir. Bununla beraber yabancı dil öğreniminin doğuştan gelen bir yetenek değil doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceri olduğu ifade edilebilir. Bu beceri, elverişli ortamda teknolojik araçların kullanılmasıyla daha etkin olabilmektedir. Bu nedenle çok gerekli olan yabancı dil öğretimini bütün okul

kademelerinde en etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmenin önemli bir konu olduğu belirtilebilir.

Teknolojik araçlardan radyo, teyp, televizyon, bilgisayar, tepegöz gibi görsel-ışitsel araçların okullarda kullanılmasının kaliteyi ve başarıyı artıracığından yola çıkan eğitimciler, bu alanda geniş çapta bir çalışma başlatmışlardır. Yabancı dil öğretiminde özellikle 1960'lı yıllarda bu alanda aktif çalışmalar yapılmış, Almanya'daki yabancılara Almanca öğretimi programları elden geçirilmiş, diğer taraftan öğretim araçları yenilenmiştir. Buna bağlı olarak hazırlanan kitaplar da yeniden ele alınmıştır (Semerci, 1999: 34).

İnsanın biyolojik gelişmesinde ve toplumsallaşmasında, iletişime geçiş sürecinde önce konuşmayı daha sonra yazmayı öğrendiği gerçeğinin de gözlenmesi, yabancı dil öğretiminde dilin sözdizimsel yönünün önemini göstermiştir. Bu anlamda dilin her şeyden önce konuşma olduğu noktasında önem verilmiştir (Polat, 1993: 183).

Tüm bu sayılan etkenlerden en önemlisi olarak yabancı dil öğretiminin kişilerin düşünce iletişim becerilerini geliştirdiği konusudur. Dille iletişimin, bir yönünü anlatma, öteki yönünü anlama oluşturur. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerindeki dil eğitiminde, özellikle ana dil eğitime büyük önem verilir. Yetişmekte olanlara dilin çok iyi bir şekilde öğretilmesi için çalışılır. Çünkü dil, kültürün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli araçtır.

1960'lı yıllarda Avrupa'da dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanım olanağı bulan işitsel-dilsel yöntem Almanya'da yoğun olarak kullanılmaya başlamıştır. Dil öğretiminde beceri ya da alışkanlık gibi kavramların önem kazanması ve “öykünme”, “alıştırma” ve “pekiştirme” yoluyla dilde alışkanlık ve koşullanma yaratma, işitsel-dilsel yöntemi biçimlendiren temel öğeler olmuştur (Semerci, 1999: 38). İşitsel-dilsel yöntem, dilin kullanımını kazandırmayı amaçlarken dil öğretiminde kazandırılmaya çalışılan becerileri de şu şekilde sıralamıştır:

-Okuma-anlama

-Duyma-anlama

-Konuşma

-Yazma

Yöntembilimciler, konuşma ve yazma becerilerinin üretme ve işitsel-dilsel yönetime yönelik olması nedeniyle etkin; okuma-anlama ve duyma-anlama becerilerini algılamaya yönelik olduğu için edilgen beceriler olarak tanımlamışlardır. Becerileri bir bütün olarak görmeyen bu yaklaşım becerileri birbirinden ayırarak öğretmeyi savunmaktadır (Lado, 1973: 60).

İşitsel-dilsel yöntemin ilkelerini belirleyen yöntembilimcilerden Lado, dili "öncelikle konuşma" şeklinde tanımlamış; ardından yabancı dil olarak Almanca öğretiminde de beceri sıralamasını şu şekilde öngörmüştür (Lado, 1973: 80):

-Duyma-anlama

-Konuşma

-Okuma-anlama

-Yazma

Becerilerin bu sıralamada kazandırılması yönünde yapılan çalışmalardan dilin bir alışkanlıklar dizgesi olduğu görüşünden yola çıkarak hazırlanan ve bu kitaplarda yer alan kurmaca metinler, günlük yaşamdaki doğal konuşmayı yansıtmayan yapay diyaloglar, belli bir takım dilbilgisi kurallarının öğretilmesine yönelik hazırlandığından, doğallıktan ve güncellikten uzaklaşmıştır. Bu yöntem, gerçek dışı bir dünyayı yansıtan bu kurmaca metinler ve diyalogların ezberlenmesiyle sürdürülen bir dil öğrenimini ve kullanımını beraberinde getirmekte (Semerci, 1999: 40) ve öğrencide dili gerçek bildirişim durumlarında özgürce kullanabilme yeteneğini sağlayamamaktadır (Taban, 1983: 199).

Görsel araçların eğitimde ve özellikle yabancı dil öğretiminde gerek durağan görüntülerin (resim, fotoğraf, film vb.) gerekse video kasetleri gibi hareketli görsel-işitsel araçların bu yönteme katılmasıyla, işitsel-dilsel ve görsel-işitsel yöntem 1960-1970 yılları arasında yabancı dil öğretiminde altın çağını yaşamıştır. 1970'lere gelindiğinde işitsel-dilsel yöntemin uygulanmasında görülen eksiklik, öğretim koşullarının gelişmesi ve değişmesi, yabancı dil öğretim hedeflerinde gözlenen değişiklikler programcıları yeni arayışlara yöneltmiştir. Tüm bu arayışlar yabancı dil öğretimine iletişimsel yöntemi kazandırmıştır (Semerci, 1999: 41).

2.6.3. İletişimsel Yöntem

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde, kuramsal dilbilimci görüş ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimcilerin öne sürdüğü bir yöntem olarak iletişimsel yöntem ön plana çıkmaktadır. Bu noktada Hymes'in öncülük ettiği ve sosyodilbilimci Chomsky tarafından geliştirilen kavramlardan olan edim (performance) ve yeti (competence) ile dilin doğasını açıklamamanın yetersiz kaldığı bunun yanı sıra iletişim yetisi (communicative competence) adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağı öne sürülmektedir (Demirel, 1999: 50).

Böylece iletişimin dilsel boyutlarına dikkat çekilerek 1970'lerde gerek dilbilimcilerin gerekse toplumbilimcilerin eleştirilerindeki amaç, dilin bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi yönünde yaptıkları çalışmalarla desteklenmiştir. Yabancı dil öğretiminin salt biçime veya dilbilgisi kurallarına yönelik bir öğretimle gerçekleşmeyeceği doğrultusundaki eleştiriler yoğunlaşmıştır (Polat, 1986: 71). Dilbilgisi kurallarının yanında kullanım ve konuşma kurallarının da olduğu kabul edilmiştir.

Dilbilim alanında yaptığı çalışmaları açısından yenilikçi bir kişi olan Chomsky, dilin üreticiliği üzerinde durmuş, 1965' te yayınladığı "Aspects of the Theorie of Syntax" adlı eserinde ise tümceleri “derin yapı” ve “yüzeysel yapı” olarak iki bölümde ele almış ve anlamca yer veren bir dil görüşü benimsemiştir. Bu bağlamda öğrenilen dilsel durumların ve kazanımları dilsel becerilerin direkt yaşama geçirilmesini amaç edinen iletişimsel yöntem, yabancı dil öğrenmeyi kişinin

toplumsal edincini yani toplum içinde, dil aracılığıyla eylemlerde bulunması yetisini geliştiren bir araç olarak görülmüştür. Bu anlamda bu yaklaşım, kazanımlar konusunda dilsel becerilerin yaşam içinde kullanımını esas almıştır (Semerci, 1999: 42).

Bu bağlamda iletişimsel yaklaşımda herhangi bir beceriye öncelik tanınmamaktadır. Öncelik öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında yaptıkları iletişimsel seçimlere göre düzenlenmektedir (Demircan, 1990: 252).

Dinleme becerisi ile öğrencilerin öğrenilen dildeki sesleri tanımaları bu bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişikliklerini fark etmeden ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamaları amaçlanmaktadır. Burada radyo, teyp ve ses bantları gibi işitsel araçlardan yararlanılmaktadır. Çünkü bu araçların telaffuzu mükemmel yabancı öğretmenler tarafından seslendirilmiş olması nedeniyle dildeki vurgulama, tonlamaların yol açtığı anlam değişiklikleri öğrencilere sadece dinletilmekle yetinilmemekte, alıştırma bölümlerinde sorulan sorulara cevap verdirmek suretiyle konuşturma yapması olanağı sağlanmaktadır (Demirel, 1990: 108).

Bununla beraber okuma becerisi ile de öğrencilerin okudukları metinden anlam çıkarmaları istenmektedir. Konuşma becerisi ise öğrencilerin, dilin kuralları ve söyleyişinin yanı sıra sözel olmayan kimi davranışları öğrenmesi istenmektedir (Yaşar, 1993: 93). Bu konuda yabancı dil öğretmenlerinin amacı, dilin kullanıldığı ülkenin insanlarını her yönüyle tanımmasını sağlayabilmektir. Bununla beraber ülkemizde konuyla ilgili yeterli herhangi bir eğitici çalışmaya yer verilmemektedir (Gebhart, 1985: 16-20).

Son olarak yazma becerisi ile de, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmaları kastedilmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilere, yabancı dil derslerinde öğretmenleri tarafından önceden dikte çalışmaları yaptırılmış olması gerektiği konusu önemlidir (Yaşar, 1993: 4).

Bu anlamda dildeki söz konusu dört temel becerinin dilin işlevsel bütünlüğünü oluşturduğu ifade edilebilir. Bu nedenle de dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu becerilerin eşanlı öğretilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİMDE YABANCI DİL (ALMANCA) ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI

3.1. Araştırmanın Kavramsal Temeli ve Metodolojisi

Ortaöğretimde yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntem ve dışsal koşulların öğrenci memnuniyetini artıracağı noktasında literatürde yaygın bulgular bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, çalışmanın teorik kısmında incelenen literatür çerçevesinde Konya ilinde Almanca ağırlıklı yabancı dil eğitimi veren Anadolu liselerinde uygulanan yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak öğrenci görüşlerinin tespit edilerek Almanca öğretimi noktasında öğrenci memnuniyeti düzeyini tespit etmeye çalışmaktır.

Genel amaç dâhilindeki ana problem, “Yabancı dil (Almanca) öğretiminde öğrenci görüşlerini değerlendirmek ve öğrenme noktasındaki memnuniyet düzeylerini belirlemektir.” şeklinde tanımlanabilir.

Diğer bir amaç ise, hem teorik hem de uygulamalı araştırma sonucundan elde edilen bilgiler doğrultusunda, Almanca öğrenimi noktasında öğrenci memnuniyet algısı konusu ile ilgili gelecekte yapılması olası çalışmalara yardımcı olabilecek bilgiler sunmaktır.

Bu bölüm, iki ana başlıktan oluşmaktadır. İlk ana başlık araştırmanın kavramsal modeli ve metodolojisi ile ilgili olup, araştırmanın kavramsal modeli, önemi ve kapsamına ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Ayrıca araştırmanın amacı ve buna bağlı olarak geliştirilen hipotezler sunulmakta ve bu hipotezlerin test edilmesinde kullanılacak verinin toplanmasında izlenen araştırma metodolojisi hakkında açıklamalarda bulunmaktadır. Bunun yanında, veri toplama aracının geliştirilmesi, örneklemin belirlenmesi ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmaktadır.

Bölümün ikinci ana başlığı ise araştırma verilerin analizi ve bulgularına ayrılmıştır. Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen bilgiler tablo ve şekiller yardımıyla açıklanmış ve geliştirilen hipotezlerin test sonuçları değerlendirilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme, bu devinime ayak uydurabilecek insan gücünü gerekli kılmaktadır. Bu konu da iş gücü niteliğinde yabancı dili başat konuma getirmektedir. Bu anlamda da ülkemizde yabancı dil öğretimi, önemli hale gelmiştir. Etkin bir yabancı dil öğretimi Avrupa Birliği'ne girmek isteyen Türkiye'de nitelikli insan gücü yetiştirme de vazgeçilmez bir koşul olarak görülmektedir. İlköğretim dördüncü sınıfta yabancı dilini zorunlu ders haline getirilmesi ile yetinilmeyip yabancı dil dersi, öğretimin daha sonraki aşamalarında da eğitim programlarında yer almaktadır. Bilgi çağında hızlı bilgi dolaşımının içinde kaybolmamak ve gelişmeleri izleyebilmek için en az bir yabancı dil bilmenin gereği bu şekilde karşılanmaya çalışılmaktadır.

Yabancı dilin artan önemine karşın yabancı dil öğretiminde ülke genelinde istenilen standarda ulaşamadığı ifade edilebilir. Bu alanda yapılan araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir. Sayısı sınırlı bazı eğitim kurumlarının dışında, yabancı dil öğretimi okullarımızda hala ciddi bir sorun olmaya devam etmektedir. Yabancı dil öğrenmek isteyenlerin seçimi, genellikle okul sıraları dışında gelişmektedir. Bu da bir özel yabancı dil dershanesi, ya özel bir kurs ya da imkânlar ölçüsünde, öğrenmek istediği dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeye gitmek şeklinde uygulamaların doğmasına neden olmaktadır.

Bununla beraber Almanya ile olan dış ticaretimiz ve turizm ilişkilerimiz Avrupa ülkeleri arasında önemli konumda yer almaktadır. Almanya'da bulunan Türk vatandaşlarımız faktörü başta olmak üzere kültürel ve sosyal ilişkiler açısından Almanya, Türkiye için önemli bir ülkedir. Avrupa'da en çok konuşulan dil olan Almancanın önemi de giderek artmaktadır. Bu nedenle eğitim ve öğretimde Almancanın yabancı dil olarak öğrenilmesi, en az İngilizce öğrenimi kadar önemli bir olgu haline gelmiştir.

Bu noktadan hareketle araştırma, ülkemizde yabancı dilin en etkili ve yaygın öğrenildiği ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Almanca öğrenimi noktasındaki memnuniyetlerini ve memnuniyetin boyutları arasındaki bağıntıları değerlendirme açısından son derece önem arz etmektedir.

3.1.2. Araştırmanın Amaçları ve Hipotezleri

3.1.2.1. Araştırmanın Amaçları

Bu çalışmanın temel amacı “Konya ilinde Almanca ağırlıklı yabancı dil eğitimi veren Anadolu liselerinde uygulanan yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak öğrenci görüşlerinin tespit edilerek Almanca öğretimi noktasında öğrenci memnuniyeti ve memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır.” Bu temel amaç ışığında belirlenen alt amaçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Ortaöğretim öğrencilerinin Almanca eğitim-öğretim hizmetlerinden (dersler, ders programları, ders içerikleri, ders kaynak ve dokümanları vb...) memnuniyetleri ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğretim hizmetlerindeki fiziksel koşullardan (derslikler, kütüphane, bilgisayar, laboratuvarlar vb...) memnuniyetleri ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğretim hizmetlerindeki sosyal ve kültürel imkânlardan (ders dışı öğretim imkânları, teknik ve sosyal gezi, yurt dışı eğitim vb...) memnuniyetleri ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğretmenleri ve okul idarecilerinden memnuniyetleri ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin okulun Almanca öğretimini farklılaştırma uygulamalarından (geliştirme, değişim, yenilikçi faaliyetler vb...) memnuniyetleri ne düzeydedir?

3.1.2.2. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda yukarıda belirtilen alt amaçlar dikkate alınarak araştırmaya ilişkin geliştirilen hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

H₁: Fiziksel koşullar boyutu ile eğitim öğretim içeriği boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Fiziksel koşullar boyutu ile sosyal ve kültürel imkân boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₃: Fiziksel koşullar boyutu ile öğretmen ve idareciler boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₄: Eğitim öğretim içeriği boyutu ile sosyal ve kültürel imkân boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

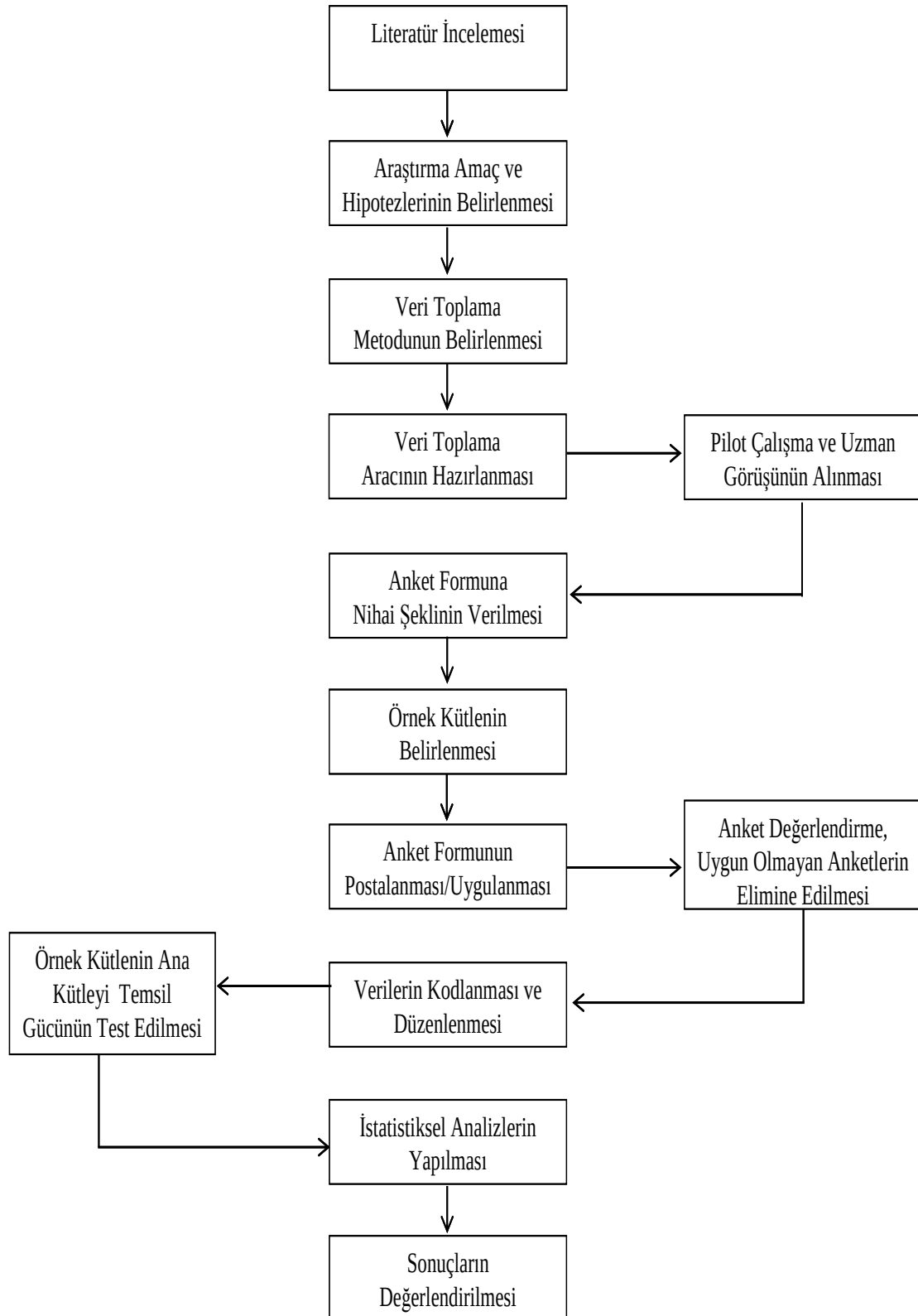
H₅: Eğitim öğretim içeriği boyutu ile öğretmen ve idareciler boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₆: Sosyal ve kültürel imkân boyutu ile öğretmen ve idareciler boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

3.1.3. Araştırmanın Metodolojisi

Araştırmadan elde edilen sonuçlarının etkin ve tutarlı bir şekilde ortaya konulabilmesi araştırma sürecinde izlenen metodolojiyle doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda araştırma metodolojisinin açıklanması elde edilen verilerin değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Aşağıda araştırmanın amaçlarına ulaşmak ve hipotezleri test etmek için; veri toplama aracının geliştirilmesi, araştırma örnek kütesinin belirlenmesi, soru formlarının hazırlanması ve postalanması, cevaplanan anketlerin kodlanması, düzenlenmesi ve verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistik yöntemler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada izlenen yöntem şöyle özetlenebilir:

Şekil 3.1. Araştırmada İzlenen Metodoloji



3.1.3.1. Veri Toplama Metodunun Belirlenmesi

Ampirik araştırma yaparken kullanılacak verilerin seçimi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada birincil verilerden yararlanılmıştır.

Birincil verilerin elde edilmesinde uygun veri toplama metodunun saptanması, araştırmanın genel amaçlarına, test edilecek hipotezlere, örneğin özelliklerine ve diğer faktörlere bağlıdır. Bu bölümde araştırmanın amaçları ışığında, araştırmada birincil veri toplama metodunun oluşturulmasına ilişkin izlenen adımlar ve bu süreçte yapılan seçimler açıklanmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan birincil veriler gözlem, deney ve anket yöntemi kullanılarak elde edilebilir. Birincil veriler toplanırken veri toplama metodunun oluşturulmasında veri toplama yöntemlerinden kesitsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda cevaplayıcılara kişisel görüşme ve posta yoluyla veri toplama aracı iletilmiş ve geri dönüşler birebir şekilde sağlanmıştır.

Araştırmalar tasarlanırken, araştırılan konu ile ilgili süre bakımından nasıl bir yaklaşımla veri toplanacağını belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmalar kapsadıkları süreye göre anlık ve süreli araştırmalar olarak sınıflandırılabilir (Altunışık vd., 2007: 59-60). Belirli bir örnek kütleden veri toplanacak olması çalışmanın süresi bakımından önemli bir kısıt olup bu çalışma anlık bir çalışma olarak planlanmıştır. Süreli araştırmaların örnek kütleyle ilgili değişim ve gelişim süreçlerini daha iyi bir şekilde araştırılmasına olanak sağlamasına karşın, örnek kütleinin büyüklüğü ve coğrafi olarak dağınıklığı araştırmayı zaman ve maliyet açısından kısıtladığından süreli bir araştırmanın yapılması olanaklı görülmemektedir. Bunun yanında süreli çalışmaların ana kütle temsil yeteneğinin düşük olması da önemli bir kısıttır. Bu bağlamda çalışmanın amaçlarına bağlı olarak anlık araştırmanın ihtiyaç duyulan verileri sağlamak için uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Araştırmalarda birincil verilerin toplanmasının amaçlandığı durumlarda en çok başvuru tekniklerinden birisi anket tekniğidir. Anket tekniğine durum saptama, bir ilişkiyi araştırma veya bir hipotezi test etme amacıyla yapılan çalışmalarda sık sık başvurulmaktadır. Anket tekniği örneklemin alınmasında, soruların hazırlanmasında,

uygulama ve değerlendirmede gerekli zen gösterildiğinde sonuçları oldukça güvenilir ve hata payı en az olan tekniktir (Aktaran: Kuzu, 2013).

Anket, araştırmanın amaçları ve geliştirilen hipotezler bağlamında deneklere sorulacak sorular yanında, anketin sağlıklı olarak uygulanabilmesi ve sonuçların doğru ve kolayca anlaşılabilmesi için yardımcı bazı bilgileri de içerir. Dolayısıyla anket yöntemi çok sayıda değişkene ilişkin bilginin geniş bir kesimden toplanmasına olanak sağlamaktadır (Aktaran: Kuzu, 2013). Bu bağlamda araştırmada sonuçları genelleştirilmesinde toplanacak verinin büyüklüğü önemli olduğundan anket tekniğinin araştırma amaçlarının gerçekleştirilmesi bakımından diğer tekniklere göre daha uygun olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Araştırmada kişisel görüşme ile anket doldurulması yönteminden yararlanılmıştır. Bu aracın tercih edilmesindeki önemli nedenlerinden birisi, özellikle kişisel görüşme tekniğinin cevapların güvenilirliği açısından daha etkin sonuçlar vermesidir.

3.1.3.2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırma amaçlarını mümkün olan en iyi düzeyde gerçekleştirmek ve geliştirilen hipotezleri test etmek amacıyla, anket soruları daha önce yapılan ampirik çalışmalar ve bu konudaki uzmanlar tarafından belirtilen hususlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Anket formunda yer alan sorular yabancı dil eğitimi, Almanca ğrenimi ve orta ğretim kurumlarındaki koşullara ilişkin teorik ve uygulamalı literatürden yararlanılarak oluşturulmuştur. Soruların bazıları daha önce yapılan çalışmalardan alınmıştır. Bunun yanında yeni soru geliştirilirken ilgili literatür incelenmiş (Kurnaz, 2006; Akdoğan, 2010), Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü akademisyenleri ve ortaöğretimde görev yapan yabancı dil ğretmenlerinin nerileri dikkate alınmış ve konunun uzmanları ile birlikte çalışılmıştır. Bu bölümde veri toplama aracının oluşturulmasında yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

3.1.3.2.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ortaöğretimde Almanca öğreniminde öğrenci memnuniyet düzeyini araştırmak amacıyla bir veri toplama aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmanın temel ve alt hipotezlerinden yola çıkılarak kapsamlı ve geçici bir soru listesi hazırlanmıştır. Listede yer alan soruların büyük bir kısmı literatürde önceden kullanılmış olan sorulardan oluşturulmuştur. Bunun yanında yeni sorular geliştirilmiş olup sorular literatürden elde edilenlerle benzer biçimde ölçeklendirilmiştir.

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları tespit edildikten sonra, sorular 5’li likert ölçekli anket şeklinde hazırlanmıştır (bkz. Ek-1). Taslak anket formundaki sorular araştırmanın amaçları ve hipotezleri ile karşılaştırılarak araştırmanın amaç ve hipotezleri ile uyumlu olup olmadığı tespit edilmiştir.

3.1.3.2.2. Veri Toplama Aracının Ön Testi

Araştırmanın amaç ve hipotezleriyle uygun olduğu kanaati oluştuğunda taslak anket formuna nihai halini vermek için ön test süreci gerçekleştirilmiştir. Burada amaç soruların yeterli olup olmadığına, seçilen kelimelerin anlaşılabilir olup olmadığına, soru kök ve cümlelerinde bir uyuşmazlık olup olmadığına karar vermektir.

İlk olarak form konusunda uzman akademisyenler tarafından incelenmiş ve anket formunun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi bağlamında öneriler yapılmıştır. Yapılan öneriler doğrultusunda sorulara yeni maddeler eklenip/çıkarılmış veya sorular yeniden düzenlenmiştir.

Daha sonra konu ile ilgili lisansüstü düzeyde eğitim yapan öğrencilerle görüşülmüş ve anketi değerlendirmeleri istenmiştir. Anketlerin doldurulması ortalama 10 dakika sürmüştür.

Yapılan ön testler sonucunda anket formu başarılı olarak değerlendirilmiş olup soruların kolay ve sade olduğu, tereddüde yol açmadığı ve formun doldurulması için ortalama 10 dakikalık bir sürenin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.3.2.3. Anket Formunun Tasarımı

Yukarıda anlatılan kapsamlı çalışma sürecinin sonucunda anket formundaki ölçekler ve maddelerin neler olacağı nihai bir biçimde kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda kişisel görüşme ile gerçekleştirilecek anket formu doldurma işleminin herhangi bir sıkıntıya meydan vermeden ve cevaplayıcıların oranının düşmesini engellemek amacıyla anket formu, daha önce yapılan çalışmalar ve uzman görüşleri dikkate alınarak tasarlanmıştır.

Anket formunun tasarımı yapılırken soru sırasının belirlenmesi, konu akışında belli bir mantık olması, anket formunun görünüşü gibi konular dikkate alınarak bu konudaki uzman görüşlerine uyulmaya çalışılmıştır. Ayrıca anket cevaplayıcılarının ortaöğretim öğrencisi, genç ve akademik çalışmalar hakkında çok fazla bilgi ve deneyimi olmayan kişiler olmaları göz önüne alınarak yalın, anlaşılır soru kalıpları oluşturulmaya çalışılmıştır.

Buraya kadar açıklanan süreçlerin sonunda anket formunun nihai şekli toplam 3 sayfa ve alt maddelere ayrılmış 10 tanımlayıcı bilgi sorusu ve 23 algı sorusundan oluşmaktadır (bkz. Ek-1). Nihai anketi oluşturan soruların genel başlıkları ise;

- (i) Ortaöğretim öğrencilerini tanıtıcı bilgiler,
- (ii) Fiziksel koşullar,
- (iii) Eğitim öğretim içeriği,
- (iv) Sosyal ve kültürel imkân,
- (v) Öğretmen ve idareciler

şeklinde sıralanabilir.

3.1.3.3. Örnek Seçimi ve Büyüklüğünün Belirlenmesi

Bir örnek kütleden elde edilen verilerden yola çıkarak evren hakkında genellemeler yapmak, olasılığa dayalı bir uygulamadır. Dolayısıyla, örnek kütlenin

büyüklüğü, evren hakkında yapılan genellemelerdeki yanılgı olasılığını azaltmaktadır. Bu durumda araştırmacı uygun bir örnek kütle için, hem temsil yeteneği sağlayan bir örnek büyüklüğünü, hem de maliyet, zaman ve veri analizi şartlarını dikkate alarak bir dengeye ulaşmalıdır. Araştırmacının veriler için öngördüğü hassasiyet derecesi, hata marjı, uygulanacak istatistiksel analiz ve sonuç olarak evrenin büyüklüğü, örnek kütlenin büyüklüğünün temel belirleyicisidir. Bu bağlamda örnek kütle için belirlenen büyüklüğün, ayrıntılı hesaplamalardan çok araştırmacının yargısına bağlı olduğu söylenebilir (Altunışık vd., 2007: 126).

Araştırmada kullanılacak örneklemle amaca hizmet edecek doğrultuda Almanca dil öğrenimini birinci düzeyde yapan ortaöğretim kurumlarında bulguların genelleştirilebilmesine olanak tanıyacak büyüklükte verinin elde edilmesi hedeflenmiştir.

Türkiye’de birinci düzeyde yabancı dil olarak Almanca eğitimi veren ortaöğretim kurumu sayısı 2012 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Kılavuzu’na göre 34’tür. Bu kurumların sadece bir tanesi Konya’da faaliyet göstermektedir. İlgili kurumların ortak özelliği yabancı dil eğitimi için İngilizce, Fransızca vb. dil alternatifleri olmasına rağmen öncelikli olarak Almanca eğitimi öğrencilere vermeleridir.

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de yer alan Almanca öğrenimi veren tüm ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem alanını ise Konya ilinde Almanca ağırlıklı yabancı dil eğitimi veren Anadolu liseleri oluşturmaktadır. Konya’da bulunan ve tek Almanca öğrenimi veren Selçuklu Dolapoğlu Anadolu Lisesi, araştırmanın uygulama alanı olmuştur. Söz konusu lisede Almanca ağırlıklı yabancı dil eğitimi veren tüm lise öğrencileri tercih edilmişlerdir. Bunun temel nedeni ise çalışma amacı doğrultusunda kurumun nihai koşulları altında Almanca eğitim gören en son dönem öğrencileri olmalarıdır. Örneklem alanındaki öğrencilerin tamamından veri elde edilmeye çalışılmış ve bu durumun gerçekleşmemesi halinde öğrenci seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.1.3.4. Anket Formunun Cevaplayıcılara Ulaştırılması

Örnek kütlenin ve cevaplayıcı potansiyeli olan kişi sayısının belirlenerek anketlerin çoğaltılmasından sonra örnek kütlenin tamamına (120 öğrenci) 07 Kasım 2011 tarihinde anket formu gönderilmiş ve cevaplama süresi 7 gün olarak belirlenmiştir. İlgili süre sonunda 14 Kasım 2011 tarihinde 117 anket formunun geri dönüşü sağlanmıştır. Ancak yapılan incelemelerde 3 formun değerlendirmeden çıkarılmasına karar verilmiş olup değerlendirmeye alınacak anket sayısı 114 olarak tespit edilmiştir. Örnek kütlesi dikkate alındığında geri dönen ve değerlendirmeye alınan anket sayısının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (%95 geri dönüş oranı).

3.1.3.5. Test İstatistiklerinin Belirlenmesi ve Verilerin Düzenlenmesi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde paket programlardan yararlanılmıştır. Geri dönen anket formlarındaki cevaplar kodlanarak “SPSS 16.0” programına yüklenmiş ve analiz edilmiştir. SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences/Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi) sosyal bilimlere ilişkin araştırma verilerinin analizinde yaygın bir şekilde kullanılmakta olup kapsamlı istatistiksel analiz teknikleri içermektedir. Ayrıca gerekli durumlarda verilerin analizi ve grafik sunumlarında Excel programından yararlanılmıştır. Aşağıda verilerin analizine başlamadan önce gerçekleştirilen, araştırmada kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi ve verilerin düzenlenmesine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Veri analizinde kullanılabilecek teknikler farklı şekillerde sınıflandırılabilmektedir. Örneğin değişken sayısına göre analizler tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir. Tek değişkenli analiz teknikleri arasında t-testi, one-way ANOVA, Mann-Whitney U testi gibi testler oldukça yaygın bir kullanıma sahiptir. Regresyon analizi, faktör analizi, kümeleme analizi gibi uygulamalar ise çok değişkenli teknikler arasındadır. Bunun yanında veri analizindeki temel uygulamaları parametrik ve parametrik olmayan testler (non parametrik) şeklinde de gruplandırmak mümkündür (Altunışık vd., 2007:151). Parametrik ya da parametrik olmayan analiz tekniklerinin kullanılabilmesi toplanan verinin ve örneğin taşıdığı özelliklerle ilgilidir. Parametrik ve parametrik olmayan

testler arasındaki temel farklar verinin normal dağılım gösterip göstermemesinden ve verinin ölçüm türünden kaynaklanmaktadır (Aktaran: Kuzu, 2013).

Parametrik testlerin uygulanabilmesi için, ölçüm seviyesinin en az aralık seviyesinde olması, verinin normal dağılım sergilemesi, hedef kitlede yer alan bütün grupların aynı varyans değerine sahip olması ve hata değerlerinin tesadüfi olması gerekmektedir. Bu bağlamda parametrik testler, parametrik olmayan testlere göre daha güçlü veri ölçüm türünü (en az aralıklı ölçek) gerektirmektedir. Bununla birlikte yukarıda belirtilen parametrik test uygulanma şartlarının biri veya birkaçının ihlali durumunda parametrik analiz teknikleri uygulanamaz. Bir başka deyişle bu durum parametrik olmayan testlerin uygulanmasını gerektirir (Altunışık vd., 2007:154).

Parametrik olmayan testlerde dağılım önemsizdir. Bu bağlamda araştırmaya katılan örnek büyüklüğünün 114 olarak gerçekleşmesi ve yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediğinin anlaşılması sonucunda parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen verileri değerlendirmek ve hipotezleri test etmek için kullanılacak testler şunlardır:

- Frekans analizi
- Tanımlayıcı istatistikler (Ortalama-Standart Sapma)
- Mann-Whitney U testi
- Kruskal Wallis Tek Yönlü Varyans analizi
- Korelasyon analizi.

3.1.3.6. Verilerin Düzenlenmesi

Araştırmada kullanılacak istatistiksel tekniklerin belirlenmesinden sonra veriler kontrol edilerek analize uygun hale getirilmiştir. İlk olarak veri girişinde yapılan olası hataları tespit etmek ve varsa düzeltmek amacıyla tüm verilerin sıklık tabloları, en küçük değerleri ve en yüksek değerleri alınarak incelenmiştir. Daha sonra madde

puanlarından yararlanarak bazı ölçeklerin kümülatif puanının hesaplanmasını ve kullanılacak istatistiksel tekniklere göre bazı verilerin gruplanmasını içeren veri düzenlenmesi yapılmıştır. Veri düzenleme aşamasında, literatürde de yaygın biçimde kullanıldığı gibi (Aktaran: Kuzu, 2013) bazı hipotezlerin testi için ölçeklerin toplam değeri hesaplanarak veriler analize hazır hale getirilmiştir.

3.2. Araştırma Verilerinin Analiz ve Bulguları

Bu bölümde ortaöğretimde Almanca eğitimi kalitesini, memnuniyet düzeyini belirlemek üzere Konya’da faaliyette bulunan ve Selçuklu Dolapoğlu Anadolu Lisesi öğrencilerinden toplanan veriler analiz edilmiş ve bulguları sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencileri tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Devamında anket bölümlerine dayanılarak geliştirilen hipotezler test edilmiştir.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencileri Tanıtıcı Bilgiler

Bu bölümde anketin birinci bölümünde yer alan demografik sorulara ilişkin frekans analizi sonuçları verilmiştir. Demografik özellikler bağlamında *cinsiyet, sınıf, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, annenin yabancı dil bilgisi, babanın yabancı dil bilgisi, annenin mesleği, babanın mesleği, Almanca öğrenimi için destek alma durumu, bir başka yabancı dil için destek alma durumu ve Almanca öğrenme sebebine göre* ankete katılan kişilerin dağılım sonuçları aşağıda sırayla gösterilmiştir:

Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kız	47	41,23
Erkek	67	58,77
Toplam	114	100

Tablo 3.1. incelendiğinde ankete katılan toplam 114 kişinin %41,23’ünün kız ve %58,77’sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Sınıf Dağılımı

Sınıf	Sayı	Yüzde
1.Sınıf	31	27,19
2.Sınıf	28	24,56
3.Sınıf	27	23,68
4.Sınıf	28	24,56
Toplam	114	100

Tablo 3.2. incelendiğinde ankete katılan toplam 114 kişinin %27,19'unun birinci sınıfta, %24,56'sının ikinci sınıfta, %23,68'inin üçüncü sınıfta ve %24,56'sının da dördüncü sınıfta okuduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Anne Öğrenim Durumu

Annenin Öğrenim Durumu	Sayı	Yüzde
Okur Yazar Değil	2	1,75
İlkokul	39	34,21
Ortaokul	19	16,67
Lise	27	23,68
Üniversite	26	22,81
Lisansüstü	1	0,88
Toplam	114	100

Tablo 3.3. incelendiğinde ankete katılan toplam 114 kişinin %1,75'inin annesinin okur yazar olmadığı, %34,21'inin annesinin ilkokul mezunu, %16,67'sinin annesinin ortaokul mezunu, %23,68'inin annesinin lise mezunu, %22,81'inin annesinin üniversite mezunu ve %0,88'inin annesinin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Katılımcıların Baba Öğrenim Durumu

Babanın Öğrenim Durumu	Sayı	Yüzde
Okur Yazar Değil	1	0,88
İlkokul	18	15,79
Ortaokul	5	4,39
Lise	32	28,07
Üniversite	50	43,86
Lisansüstü	8	7,02
Toplam	114	100

Tablo 3.4. incelendiğinde ankete katılan toplam 114 kişinin %0,88'inin babasının okuryazar olmadığı, %15,79'unun babasının ilkokul mezunu, %4,39'unun babasının ortaokul mezunu, %28,07'sinin babasının lise mezunu, %43,86'sının babasının üniversite mezunu ve %7,02'sinin babasının ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Anne Yabancı Dil Bilgisi

Annenin Yabancı Dil Bilgisi	Sayı	Yüzde
Bilmiyor	72	63,16
Biliyor	42	36,84
Toplam	114	100

Tablo 3.5. incelendiğinde ankete katılan 114 kişiden %63,16'sının annesinin yabancı dil bilmediği, %36,84'ünün annesinin ise yabancı dil bildiği görülmektedir.

Tablo 3.6. Katılımcıların Baba Yabancı Dil Bilgisi

Babanın Yabancı Dil Bilgisi	Sayı	Yüzde
Bilmiyor	50	43,86
Biliyor	64	56,14
Toplam	114	100

Tablo 3.6. incelendiğinde ankete katılan 114 kişiden %43,86'sının babasının yabancı dil bilmediği, %56,14'ünün babasının ise yabancı dil bildiği görülmektedir.

Tablo 3.7. Katılımcıların Anne Mesleği

Annenin Mesleği	Sayı	Yüzde
Ev Hanımı	89	78,07
Memur	17	14,91
Serbest Meslek	3	2,63
Esnaf	2	1,75
Emekli	3	2,63
Toplam	114	100

Tablo 3.7. incelendiğinde ankete katılan 114 kişinin annelerinin %78,07'sinin ev hanımı, %14,91'inin memur, %2,63'ünün serbest meslek, %1,75'inin esnaf ve %2,63'ünün ise emekli olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8. Katılımcıların Baba Mesleği

Babanın Mesleği	Sayı	Yüzde
Çiftçi	3	2,63
Memur	47	41,23
İşçi	6	5,26
Serbest Meslek	24	21,05
Esnaf	21	18,42
Emekli	13	11,40
Toplam	114	100

Tablo 3.8. incelendiğinde ankete katılan 114 kişinin babalarının %2,63'ünün çiftçi, %41,23'ünün memur, %5,26'sının işçi, %21,05'inin serbest meslek, %18,42'sinin esnaf ve %11,40'ının ise emekli olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9. Katılımcıların Almanca Desteği Durumu

Almanca Desteği Alma Durumu	Sayı	Yüzde
Evet	0	0
Hayır	114	100
Toplam	114	100

Tablo 3.9. incelendiğinde ankete katılan 114 kişinin hiçbirinin Almanca öğrenimi ile ilgili olarak herhangi bir ek destek almadıkları görülmektedir.

Tablo 3.10. Katılımcıların İkinci Yabancı Dil Desteği

İkinci Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumu	Sayı	Yüzde
Evet	6	5,26
Hayır	108	94,74
Toplam	114	100

Tablo 3.10. incelendiğinde ankete katılan 114 kişiden %5,26'sının başka bir yabancı dil için destek aldığı buna karşılık %94,74'ünün ise herhangi bir destek almadığı görülmektedir.

Tablo 3.11. Katılımcıların Almanca Öğrenme Sebebi

Almanca Öğrenme Sebebi	Sayı	Yüzde
Yurtdışı Eğitim İçin	7	6,14
Almanca Bölümlerinde Okumak İçin	7	6,14
Turizm Sektöründe Çalışmak İçin	2	1,75
Dış Ticaret Sektöründe Çalışmak İçin	9	7,89
Diğer	89	78,07
Toplam	114	100

Tablo 3.11. incelendiğinde ankete katılan 114 kişinin %6,14'ünün yurtdışı eğitim için, %6,14'ünün Almanca bölümlerinde okumak için, %1,75'inin turizm sektöründe çalışmak için, %7,89'unun dış ticaret sektöründe çalışmak için ve %78,07'sinin ise ders müfredatı olması vb. diğer sebeplerle Almanca öğrendikleri görülmektedir.

3.2.2. Veri Toplama Aracının Güvenirliği

Maddelerin ortalama, standart sapma ve toplam korelasyon değerleri ile Ölçeklerin güvenirlik katsayıları Tablo 3.12.' de görülmektedir:

Tablo 3.12. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Fiziksel Koşullar	Ort.	Std. Sap.	Madde Top. Kor.	Madde Silinirse Cronbach's Alpha
Sınıfların kapasitesi (büyüklüğü); öğrenci sayısı açısından yeterlidir.	3,74	0,97	0,384	0,837
Sınıflar, görsel ve işitme (aydınlatma, akustik ve havalandırma vb.) gibi çevresel koşullar açısından öğrenme ortamına uygundur.	3,60	0,95	0,411	0,836
Sınıflardaki araç ve gereçler (yazı tahtaları, panolar, ses sistemi ve projeksiyon vb.) yeterli ve Almanca öğrenmeye elverişlidir.	3,67	1,05	0,48	0,833
Kütüphanede Almanca öğrenimi için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları bulunmaktadır.	2,41	1,07	0,421	0,836
Kütüphanede Almanca öğrenimine yönelik sosyal – kültürel kaynaklar, süreli yayınlar (dergi, gazete vb.) ve güncel kitaplar bulunmaktadır.	2,04	0,90	0,288	0,84
Kütüphanede, Almanca öğrenimine yönelik internet üzerinden eğitim, uzaktan eğitim, yabancı kütüphanelere erişim vb. elektronik ağ hizmetleri bulunmaktadır.	1,73	0,92	0,424	0,836
Dil laboratuvarlarındaki bilgisayarlar ders konuları açısından kaliteli ve yeterli sayıda olup; bakımlı ve her an kullanılabilir durumdadır.	1,63	0,98	0,125	0,846
Bina içerisinde kütüphane, laboratuvar, konferans salonu ve çalışma salonu gibi alanlarda sürekli iyileştirmeler görülmektedir.	3,18	1,26	0,361	0,839
Eğitim Öğretim İçeriği	Ort.	Std. Sap.	Madde Top. Kor.	Cronbach's Alpha
Haftalık Almanca ders saati yeterlidir.	3,96	1,23	-0,004	0,855
Ders içerikleri teorik açıdan yeterli ve Almanca öğreniminin en temel bilgilerini kapsayacak şekildedir.	3,70	1,02	0,478	0,834
Dersler, kaynak (kitap, ders notu, hikaye kitapları, sözlük vb.) ve teknoloji (projeksiyon cihazı, bilgisayar kullanımı vb.) noktasında yeterlidir.	3,71	0,92	0,534	0,832
Derslerde bilgisayar, projeksiyon cihazı ve ses sistemi uygulama ekipmanlarından yeterince yararlanılmaktadır.	3,88	0,99	0,375	0,838
Derslerin işlenişinde güncel ve farklı yöntemler (diyalog, dramatizasyon, tartışma vb.) kullanılmakta ve yeni yöntemler takip edilmektedir.	3,48	1,13	0,58	0,829
Derslerde sosyal ve kültürel açıdan Almanya ve Türkiye kıyaslamasına yönelik belgesel ve film izletme gibi uygulamalara yer verilmektedir.	2,93	1,25	0,303	0,841
Sosyal ve Kültürel İmkân	Ort.	Std. Sap.	Madde Top. Kor.	Cronbach's Alpha
Okulumuz, Almanca öğrenmemizi geliştirici tiyatro, teknik gezi, seminer, konferans gibi faaliyetler gerçekleştirmektedir.	1,66	0,98	0,414	0,836
Okulumuz, üniversitenin Almanca ile ilgili bölümlerindeki öğretim üyeleri ile öğrenci ve velilere yönelik (konferans, eğitim semineri ve söyleşi vb.) ortak organizasyonlar düzenlemektedir.	1,61	0,89	0,347	0,838
Okulumuz Almanya'daki benzer eğitim kurumlarıyla kardeş okul, ortak çalışma, öğrenci-öğretmen değişimi gibi Comenius programlarından faydalanmaktadır.	4,13	1,16	0,35	0,839
Öğretmen ve İdareciler	Ort.	Std. Sap.	Madde Top. Kor.	Cronbach's Alpha
Öğretmenlerimizin Almanca ile ilgili bilgi düzeyleri yeterlidir.	4,31	0,87	0,42	0,836
Öğretmenlerimiz, Almanca öğretimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmektedir.	3,57	0,99	0,651	0,827
Öğretmenlerimiz, Almanca derslerinde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır.	3,82	1,01	0,522	0,832
Öğretmenlerimiz Almanca öğrenimi ile ilgili proje, ekip çalışması, araştırma vb. öğrenci merkezli yöntemlerle dersleri işlemektedir.	3,69	1,02	0,531	0,832
Öğretmenlerimiz Almanca ders işleyişinde dilbilgisine, okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinlemeye eşit ağırlık vermektedir.	3,73	1,14	0,518	0,832
Okul yönetimi, Almanca öğrenimi ile ilgili öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı hep duyarlıdır.	2,40	1,23	0,414	0,836

Tablo 3.12.' de ölçek güvenirliğine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Ölçeğin maddelerinin genel ortalaması 3.16 ve ortalamaların değişim aralığı 2,7 (Mak=4,31-Min=1,61) şeklinde bulunmuştur. Her maddenin cronbach alpha değerlerinin 0,80'nin üzerinde olmasından ankette yer alan ifadelerin kuvvetli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin madde toplam korelasyonlarının genel olarak 0,30-0,70 arasında güçlü değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğin içsel tutarlılık analizi için 114 denekle görüşülmüş ve analiz sonuçlarına göre ölçeğin güvenirlik analizi $\alpha=0,843$ olarak tespit edilmiştir. Bu rakam 1' e yakın olması nedeniyle ölçeğin güvenirliği oldukça yüksektir.

3.2.3. Ortaöğretimde Almanca Öğretimine İlişkin Öğrenci Memnuniyet Görüşleri Algısı

Tablo 3.13. Fiziksel Koşullar Boyutunun Önem Dereceleri

	Ort.	Std. Sap.
Sınıfların kapasitesi (büyüklüğü); öğrenci sayısı açısından yeterlidir.	3,74	0,97
Sınıflardaki araç ve gereçler (yazı tahtaları, panolar, ses sistemi ve projeksiyon vb.) yeterli ve Almanca öğrenmeye elverişlidir.	3,67	1,05
Sınıflar, görsel ve işitme (aydınlatma, akustik ve havalandırma vb.) gibi çevresel koşullar açısından öğrenme ortamına uygundur.	3,60	0,95
Bina içerisinde kütüphane, laboratuvar, konferans salonu ve çalışma salonu gibi alanlarda sürekli iyileştirmeler görülmektedir.	3,18	1,26
Kütüphanede Almanca öğrenimi için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları bulunmaktadır.	2,41	1,07
Kütüphanede Almanca öğrenimine yönelik sosyal - kültürel kaynaklar, süreli yayınlar (dergi, gazete vb.) ve güncel kitaplar bulunmaktadır.	2,04	0,90
Kütüphanede, Almanca öğrenimine yönelik internet üzerinden eğitim, uzaktan eğitim, yabancı kütüphanelere erişim vb. elektronik ağ hizmetleri bulunmaktadır.	1,73	0,91
Dil laboratuvarlarındaki bilgisayarlar ders konuları açısından kaliteli ve yeterli sayıda olup; bakımlı ve her an kullanılabilir durumdadır.	1,63	0,98
<i>Notlar: (i) n=114, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=420,574$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 3.13. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel koşullar boyutuna ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi "Sınıfların kapasitesi (büyüklüğü); öğrenci sayısı açısından yeterlidir." ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 3.14. Eğitim öğretim içeriği boyutunun önem dereceleri

	Ort.	Std. Sap.
Haftalık Almanca ders saati yeterlidir.	3,96	1,23
Derslerde bilgisayar, projeksiyon cihazı ve ses sistemi uygulama ekipmanlarından yeterince yararlanılmaktadır.	3,88	0,99
Dersler, kaynak (kitap, ders notu, hikaye kitapları, sözlük vb.) ve teknoloji (projeksiyon cihazı, bilgisayar kullanımı vb.) noktasında yeterlidir.	3,71	0,92
Ders içerikleri teorik açıdan yeterli ve Almanca öğreniminin en temel bilgilerini kapsayacak şekildedir.	3,70	1,02
Derslerin işlenişinde güncel ve farklı yöntemler (diyalog, dramatizasyon, tartışma vb.) kullanılmakta ve yeni yöntemler takip edilmektedir.	3,48	1,13
Derslerde sosyal ve kültürel açıdan Almanya ve Türkiye kıyaslamasına yönelik belgesel ve film izleme gibi uygulamalara yer verilmektedir.	2,93	1,25
<i>Notlar: (i) n=114, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=68,234$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 3.14. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutuna ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Haftalık Almanca ders saati yeterlidir.” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 3.15. Sosyal ve kültürel imkân boyutunun önem dereceleri

	Ort.	Std. Sap.
Okulumuz Almanya’daki benzer eğitim kurumlarıyla kardeş okul, ortak çalışma, öğrenci-öğretmen değişimi gibi Comenius programlarından faydalanmaktadır.	4,13	1,16
Okulumuz, Almanca öğrenmemizi geliştirici tiyatro, teknik gezi, seminer, konferans gibi faaliyetler gerçekleştirmektedir.	1,66	0,98
Okulumuz, üniversitenin Almanca ile ilgili bölümlerindeki öğretim üyeleri ile öğrenci ve velilere yönelik (konferans, eğitim semineri ve söyleşi vb.) ortak organizasyonlar düzenlemektedir.	1,61	0,89
<i>Notlar: (i) n=114, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=157,425$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 3.15. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkân boyutuna ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Okulumuz Almanya’daki benzer eğitim kurumlarıyla kardeş okul, ortak çalışma, öğrenci-öğretmen değişimi gibi Comenius programlarından faydalanmaktadır.” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

Tablo 3.16. Öğretmen ve idareciler boyutunun önem dereceleri

	Ort.	Std. Sap.
Öğretmenlerimizin Almanca ile ilgili bilgi düzeyleri yeterlidir.	4,31	0,87
Öğretmenlerimiz, Almanca derslerinde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır.	3,82	1,01
Öğretmenlerimiz Almanca ders işleyişinde dilbilgisine, okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinlemeye eşit ağırlık vermektedir	3,73	1,14
Öğretmenlerimiz Almanca öğrenimi ile ilgili proje, ekip çalışması, araştırma vb. öğrenci merkezli yöntemlerle dersleri işlemektedir.	3,69	1,02
Öğretmenlerimiz, Almanca öğretimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmektedir.	3,57	0,99
Okul yönetimi, Almanca öğrenimi ile ilgili öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı hep duyarlıdır.	2,40	1,23
<i>Notlar: (i) n=114, (ii) ölçekte 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum anlamındadır. (iii) Friedman çift yönlü Anova testine göre $\chi^2=199,914$; $p<0,001$ sonuçlar istatistiksel bakımdan anlamlıdır.</i>		

Tablo 3.16. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutuna ilişkin ifadeler içerisinde en çok önemi “Öğretmenlerimizin Almanca ile ilgili bilgi düzeyleri yeterlidir.” ifadesine verdikleri görülmektedir. Ayrıca tablo tüm ifadelerin önem derecesine göre sıralamasını içermektedir.

3.2.4. Fark Testleri Analizi

3.2.4.1. Normallik Testi

Fark testleri yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin ön testlerin yapılmasında fayda vardır. Çünkü verilerin normal dağılıp dağılmamasına göre parametrik ya da parametrik olmayan testlerin yapılıp yapılmayacağına karar verilir. Normallik varsayımı parametrik analizlerin kullanılabilmesi için yapılan ilk varsayımdır. Bunun için paket program yardımıyla uygulanan normallik testlerinden en fazla kullanılan Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleridir. Bu çalışmadaki değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarının incelenmesi için aşağıdaki hipotezlerin test edilmesi gerekmektedir.

H_0 : Veri setleri normal dağılıma sahiptir.

H_1 : Veri setleri normal dağılıma sahip değildir.

Tablo 3.17. Normallik Testi

Normallik Testi				
Değişkenler	Kolmogorov- Smirnov		Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Sınıfların kapasitesi (büyüklüğü); öğrenci sayısı açısından yeterlidir.	0,282	0,000	0,843	0,000
Sınıflardaki araç ve gereçler (yazı tahtaları, panolar, ses sistemi ve projeksiyon vb.) yeterli ve Almanca öğrenmeye elverişlidir.	0,332	0,000	0,829	0,000
Sınıflar, görsel ve işitme (aydınlatma, akustik ve havalandırma vb.) gibi çevresel koşullar açısından öğrenme ortamına uygundur.	0,265	0,000	0,875	0,000
Bina içerisinde kütüphane, laboratuvar, konferans salonu ve çalışma salonu gibi alanlarda sürekli iyileştirmeler görülmektedir.	0,229	0,000	0,887	0,000
Kütüphanede Almanca öğrenimi için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları bulunmaktadır.	0,217	0,000	0,850	0,000
Kütüphanede Almanca öğrenimine yönelik sosyal - kültürel kaynaklar, sürekli yayınlar (dergi, gazete vb.) ve güncel kitaplar bulunmaktadır.	0,296	0,000	0,760	0,000
Kütüphanede, Almanca öğrenimine yönelik internet üzerinden eğitim, uzaktan eğitim, yabancı kütüphanelere erişim vb. elektronik ağ hizmetleri bulunmaktadır.	0,354	0,000	0,682	0,000
Dil laboratuvarlarındaki bilgisayarlar ders konuları açısından kaliteli ve yeterli sayıda olup; bakımlı ve her an kullanılabilir durumdadır.	0,208	0,000	0,902	0,000
Haftalık Almanca ders saati yeterlidir.	0,255	0,000	0,789	0,000
Derslerde bilgisayar, projeksiyon cihazı ve ses sistemi uygulama ekipmanlarından yeterince yararlanılmaktadır.	0,238	0,000	0,882	0,000
Dersler, kaynak (kitap, ders notu, hikaye kitapları, sözlük vb.) ve teknoloji (projeksiyon cihazı, bilgisayar kullanımı vb.) noktasında yeterlidir.	0,334	0,000	0,825	0,000
Ders içerikleri teorik açıdan yeterli ve Almanca öğreniminin en temel bilgilerini kapsayacak şekildedir.	0,225	0,000	0,852	0,000
Derslerin işlenişinde güncel ve farklı yöntemler (diyalog, dramatizasyon, tartışma vb.) kullanılmakta ve yeni yöntemler takip edilmektedir.	0,220	0,000	0,897	0,000
Derslerde sosyal ve kültürel açıdan Almanya ve Türkiye kıyaslamasına yönelik belgesel ve film izletme gibi uygulamalara yer verilmektedir.	0,182	0,000	0,907	0,000
Okulumuz Almanya'daki benzer eğitim kurumlarıyla kardeş okul, ortak çalışma, öğrenci-öğretmen değişimi gibi Comenius programlarından faydalanmaktadır.	0,355	0,000	0,706	0,000
Okulumuz, Almanca öğrenmemizi geliştirici tiyatro, teknik gezi, seminer, konferans gibi faaliyetler gerçekleştirmektedir.	0,343	0,000	0,707	0,000
Okulumuz, üniversitenin Almanca ile ilgili bölümlerindeki öğretim üyeleri ile öğrenci ve velilere yönelik (konferans, eğitim semineri ve söyleşi vb.) ortak organizasyonlar düzenlemektedir.	0,271	0,000	0,720	0,000
Öğretmenlerimizin Almanca ile ilgili bilgi düzeyleri yeterlidir.	0,269	0,000	0,714	0,000
Öğretmenlerimiz, Almanca derslerinde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır.	0,201	0,000	0,891	0,000
Öğretmenlerimiz Almanca ders işleyişinde dilbilgisine, okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinlemeye eşit ağırlık vermektedir.	0,245	0,000	0,867	0,000
Öğretmenlerimiz Almanca öğrenimi ile ilgili proje, ekip çalışması, araştırma vb. öğrenci merkezli yöntemlerle dersleri işlemektedir.	0,302	0,000	0,851	0,000
Öğretmenlerimiz, Almanca öğretimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmektedir.	0,243	0,000	0,866	0,000
Okul yönetimi, Almanca öğrenimi ile ilgili öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı hep duyarlıdır.	0,190	0,000	0,878	0,000

Tablo 3.18. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W, Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05'den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel koşullar boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• ***Cinsiyete Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Eğitim Öğretim İçeriği***

H_0 : Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H_1 : Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.19. Cinsiyete Göre Eğitim Öğretim İçeriği Test İstatistiği

Test İstatistiği						
	s9	s10	s11	s12	s13	s14
Mann-Whitney U	1374,50	1535,50	1453,00	1524,50	1198,50	1461,50
Wilcoxon W	3652,50	2663,50	2581,00	2652,50	2326,50	2589,50
Z	-1,22	-0,23	-0,78	-0,30	-2,24	-0,67
p	0,22	0,81	0,44	0,76	0,05	0,50
Grup Değişkeni: Cinsiyet						

Tablo 3.19. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05'den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• ***Cinsiyete Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Sosyal ve Kültürel İmkan***

H_0 : Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H_1 : Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.20. Cinsiyete Göre Sosyal ve Kültürel İmkan Test İstatistiği

Test İstatistiği			
	s15	s16	s17
Mann-Whitney U	1522,50	1379,00	1377,50
Wilcoxon W	3800,50	3657,00	2505,50
Z	-0,34	-1,28	-1,23
p	0,73	0,20	0,22
Grup Değişkeni: Cinsiyet			

Tablo 3.20. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05'den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkân boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• ***Cinsiyete Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Öğretmen ve İdareciler***

H_0 : Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H_1 : Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.21. Cinsiyete Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği

Test İstatistiği						
	s18	s19	s20	s21	s22	s23
Mann-Whitney U	1545	1203,5	1415	1062	1310	1430,5
Wilcoxon W	2673	2331,5	2543	2190	2438	2558,5
Z	-0,19	-2,24	-0,96	-3,17	-1,59	-0,86
P	0,85	0,03	0,33	0,00	0,11	0,39
Grup Değişkeni: Cinsiyet						

Tablo 3.21. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki s18, s20, s22 ve s23 için anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu “Öğretmenlerimizin Almanca ile ilgili bilgi düzeyleri yeterlidir.”, “Öğretmenlerimiz Almanca ders işleyişinde dilbilgisine, okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinlemeye eşit ağırlık vermektedir”, “Öğretmenlerimiz, Almanca öğretimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmektedir.” ve “Okul yönetimi, Almanca öğrenimi ile ilgili öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı hep duyarlıdır.” değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Cinsiyete göre bu değişkenler için anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Diğer yandan s19 ve s21 için anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den küçük olduğundan H_0 hipotezi reddedilmiştir. Yani kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu “Öğretmenlerimiz, Almanca derslerinde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır.” ve “Öğretmenlerimiz Almanca öğrenimi ile ilgili proje, ekip çalışması, araştırma vb. öğrenci merkezli yöntemlerle dersleri işlemektedir.” değişkenlerinin ortancalarının eşit olmadığına karar verilebilir. Cinsiyete göre bu değişkenler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur.

Tablo 3.22. Cinsiyete Göre Sıra Değerleri (Ranks)

	Cinsiyet	N	Sıra Değeri Ort.	Sıra Değeri Toplamı
Öğretmenlerimiz, Almanca derslerinde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır	Erkek	47	49,61	2331,5
	Kız	67	63,04	4223,5
Öğretmenlerimiz Almanca öğrenimi ile ilgili proje, ekip çalışması, araştırma vb. öğrenci merkezli yöntemlerle dersleri işlemektedir	Erkek	47	46,60	2190
	Kız	67	65,15	4365

Tablo 3.22.' de s19 için kız öğrencilerin sıra değerlerinin ortalamasının 63,04 ve erkek öğrencilerin sıra değerlerinin ortalamasının 49,61 olduğu görülmektedir. Bu nedenle kız öğrencilerin bu değişkene erkek öğrencilerden daha fazla katıldığı söylenebilir. Diğer yandan s21 için kız öğrencilerin sıra değerlerinin ortalamasının 65,15 ve erkek öğrencilerin sıra değerlerinin ortalamasının 46,60 olduğu görülmektedir. Bu nedenle kız öğrencilerin bu değişkene erkek öğrencilerden daha fazla katıldığı söylenebilir.

• **Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Fiziksel Değişkenler**

H_0 : Annenin yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel değişkenler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H_1 : Annenin yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel değişkenler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.23. Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Fiziksel Değişkenler Test İstatistiği

Test İstatistiği								
	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8
Mann-Whitney U	1484,5	1206	1237	1281	1479	1362	1498	1509
Wilcoxon W	2387,5	3834	3865	3909	4107	3990	2401	2412
Z	-0,17	-1,98	-1,70	-1,41	-0,20	-0,96	-0,09	-0,02
P	0,86	0,05	0,09	0,16	0,84	0,33	0,92	0,99
Grup Değişkeni: Annenin Yabancı Dil Bilgisi								

Tablo 3.23. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W, Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05'den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani annesi yabancı dil bilen ve bilmeyen öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel koşullar boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir.

•Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Eğitim Öğretim İçeriği

H₀: Annenin yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Annenin yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.24. Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Eğitim Öğretim Test İstatistiği

Test İstatistiği						
	s9	s10	s11	s12	s13	s14
Mann-Whitney U	1360	1372,5	1210	1223	1461	1395
Wilcoxon W	2263	4000,5	3838	3851	2364	2298
Z	-0,95	-0,86	-1,97	-1,78	-0,31	-0,71
P	0,34	0,39	0,05	0,08	0,76	0,48
Grup Değişkeni: Annenin Yabancı Dil Bilgisi						

Tablo 3.24 incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük olduğundan H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Yani annesi yabancı dil bilen ve bilmeyen öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Annenin yabancı dil bilgisine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Sosyal ve Kültürel İmkan

H₀: Annenin yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Annenin yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.25. Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Sosyal ve Kültürel İmkan Test İstatistiği

Test İstatistiği			
	s15	s16	s17
Mann-Whitney U	1500	1239	1399,5
Wilcoxon W	2403	3867	4027,5
Z	-0,08	-1,82	-0,72
P	0,94	0,07	0,47
Grup Değişkeni: Annenin yabancı dil bilgisi			

Tablo 3.25. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani annesi yabancı dil bilen ve bilmeyen öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkân boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Annenin yabancı dil bilgisine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• *Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Öğretmen ve İdareciler*

H_0 : Annenin yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H_1 : Annenin yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.26. Annenin Yabancı Dil Bilgisine Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği

Test İstatistiği						
	s18	s19	s20	s21	s22	s23
Mann-Whitney U	1279	1389,5	1252	1487	1283,5	1457
Wilcoxon W	3907	2292,5	2155	2390	2186,5	2360
Z	-1,51	-0,76	-1,60	-0,16	-1,40	-0,33
P	0,13	0,45	0,11	0,87	0,16	0,74
Grup Değişkeni: Annenin yabancı dil bilgisi						

Tablo 3.26. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük

olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani annesi yabancı dil bilen ve bilmeyen öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Annenin yabancı dil bilgisine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• ***Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Fiziksel Değişkenler***

H_0 : Babanın yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel değişkenler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H_1 : Babanın yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel değişkenler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.27. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Fiziksel Değişkenler Test İstatistiği

Test İstatistiği								
	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8
Mann-Whitney U	1528	1206	1538,5	1383,5	1327	1097	1274	1553,5
Wilcoxon W	3608	2481	2813,5	2658,5	2602	2372	2549	3633,5
Z	-0,44	-2,48	-0,37	-1,28	-1,64	-3,14	-2,14	-0,27
P	0,66	0,01	0,71	0,20	0,10	0,00	0,03	0,79
Grup Değişkeni: Babanın Yabancı Dil Bilgisi								

Tablo 3.27. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W, Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki s1, s3, s4, s5 ve s8 için anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani babası yabancı dil bilen ve bilmeyen öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel koşullar boyutu “Sınıfların kapasitesi (büyüklüğü); öğrenci sayısı açısından yeterlidir”, “Sınıflardaki araç ve gereçler (yazı tahtaları, panolar, ses sistemi ve projeksiyon vb.) yeterli ve Almanca öğrenmeye elverişlidir”, “Kütüphanede Almanca öğrenimi için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları bulunmaktadır”, “Kütüphanede Almanca öğrenimine yönelik sosyal - kültürel kaynaklar, süreli yayınlar (dergi, gazete vb.) ve güncel kitaplar bulunmaktadır.” ve “Bina içerisinde kütüphane, laboratuvar, konferans salonu ve çalışma salonu gibi alanlarda sürekli iyileştirmeler görülmektedir.”

değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Bu değişkenler için babanın yabancı dil bilgisine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Diğer yandan s2, s6 ve s7 değişkenleri için p değeri 0,05'den küçük olduğundan bu değişkenler için babası yabancı dil bilen ve bilmeyen öğrencilerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur.

Tablo 3.28. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Fiziksel Değişkenler Test İstatistiği

	Babanın Yabancı Dil Bilgisi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.
Sınıflar, görsel ve işitme (aydınlatma, akustik ve havalandırma vb.) gibi çevresel koşullar açısından öğrenme ortamına uygundur.	Bilmiyor	50	49,62	2481
	Biliyor	64	63,66	4074
Kütüphanede, Almanca öğrenimine yönelik internet üzerinden eğitim, uzaktan eğitim, yabancı kütüphanelere erişim vb. elektronik ağ hizmetleri bulunmaktadır.	Bilmiyor	50	47,44	2372
	Biliyor	64	65,36	4183
Dil laboratuvarlarındaki bilgisayarlar ders konuları açısından kaliteli ve yeterli sayıda olup; bakımlı ve her an kullanılabilir durumdadır.	Bilmiyor	50	50,98	2549
	Biliyor	64	62,59	4006

Tablo 3.28' de s2, s6 ve s7 değişkenleri için babası yabancı dil bilen öğrencilerin sıra değerlerinin ortalamasının bilmeyen öğrencilerin sıra değerlerinin ortalamasından büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle babası yabancı dil bilen öğrencilerin bu değişkenlere bilmeyen öğrencilerden daha fazla katıldığı söylenebilir.

• Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Eğitim Öğretim İçeriği

H₀: Babanın yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Babanın yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.29. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Eğitim Öğretim İçeriği Test İstatistiği

Test İstatistiği						
	s9	s10	s11	s12	s13	s14
Mann-Whitney U	1478,0	1508,5	1381,5	1485,0	1579,0	1543,5
Wilcoxon W	3558,0	2783,5	2656,5	2760,0	3659,0	2818,5
Z	-0,74	-0,55	-1,38	-0,69	-0,12	-0,33
p	0,46	0,58	0,17	0,49	0,90	0,74
Grup Değişkeni: Babanın Yabancı Dil Bilgisi						

Tablo 3.29. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05'den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani babası yabancı dil bilen ve bilmeyen öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Babanın yabancı dil bilgisine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Sosyal ve Kültürel İmkan

H_0 : Babanın yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H_1 : Babanın yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.30. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Sosyo-Kültürel Test İstatistiği

Test İstatistiği			
	s15	s16	s17
Mann-Whitney U	1580,5	1490,5	1587,5
Wilcoxon W	2855,5	2765,5	3667,5
Z	-0,13	-0,71	-0,08
p	0,90	0,48	0,94
Grup Değişkeni: Babanın yabancı dil bilgisi			

Tablo 3.30. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05'den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani babası yabancı dil bilen ve bilmeyen

öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkân boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Babanın yabancı dil bilgisine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• ***Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Öğretmen ve İdareciler***

H₀: Babanın yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Babanın yabancı dil bilgisi değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.31. Babanın Yabancı Dil Bilgisine Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği

Test İstatistiği						
	s18	s19	s20	s21	s22	s23
Mann-Whitney U	1469,0	1527,5	1571,5	1504,0	1344,5	1554,0
Wilcoxon W	2744,0	2802,5	2846,5	2779,0	3424,5	3634,0
Z	-0,83	-0,43	-0,17	-0,59	-1,52	-0,27
p	0,41	0,66	0,86	0,56	0,13	0,79
Grup Değişkeni: Babanın yabancı dil bilgisi						

Tablo 3.31. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05'den büyük olduğundan H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Yani babası yabancı dil bilen ve bilmeyen öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Babanın yabancı dil bilgisine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• ***Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Fiziksel Koşullar***

H₀: Başka bir yabancı dil desteği alma durumu değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel koşullar boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Başka bir yabancı dil desteği alma durumu değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel koşullar boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.32. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Fiziksel Koşullar Test İstatistiği

Test İstatistiği								
	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8
Mann-Whitney U	204,5	173,0	201,5	89,0	175,0	207,0	304,5	226,5
Wilcoxon W	6090,5	6059,0	6087,5	5975,0	6061,0	6093,0	6190,5	6112,5
Z	-1,63	-2,11	-1,63	-3,10	-1,99	-1,63	-0,28	-1,27
p	0,10	0,03	0,10	0,00	0,05	0,10	0,78	0,20
Grup Değişkeni: Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma								

Tablo 3.32. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W, Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük (s2 ve s4 hariç) olduğundan H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Yani s1, s3, s5, s6, s7 ve s8 değişkenleri için başka bir yabancı dil desteği alan ve almayan öğrencilerin katılım düzeyleri aynıdır. Diğer yandan s2 ve s4 değişkenleri için p değeri 0,05’den küçük olduğu için başka bir yabancı dil desteği alan ve almayan öğrencilerin bu değişkenlere katılım oranları farklılık göstermektedir. Tablo 3.33.’ de görüldüğü üzere başka bir yabancı dil desteği alan öğrencilerin sıra değerlerinin ortalaması almayan öğrencilerden büyük olduğu için bu öğrencilerin s2 ve s4 değişkenlerine daha fazla katıldığı söylenebilir.

Tablo 3.33. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Sıra Değerleri

Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma		N	Sıra Değerleri Ortalaması	Sıra Değerleri Toplamı
Sınıflar, görsel ve işitme (aydınlatma, akustik ve havalandırma vb.) gibi çevresel koşullar açısından öğrenme ortamına uygundur.	Evet	6	82,67	496,00
	Hayır	108	56,10	6059,00
Kütüphanede Almanca öğrenimi için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları bulunmaktadır.	Evet	6	96,67	580,00
	Hayır	108	55,32	5975,00

• **Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Eğitim Öğretim İçeriği**

H₀: Başka bir yabancı dil desteği alma durumu değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Başka bir yabancı dil desteği alma durumu değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.34. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Eğitim Öğretim İçeriği Test İstatistiği

Test İstatistiği						
	s9	s10	s11	s12	s13	s14
Mann-Whitney U	306	134	114,5	161	113	139
Wilcoxon W	6192	6020	6000,5	6047	5999	6025
Z	-0,24	-2,52	-2,95	-2,17	-2,77	-2,41
P	0,81	0,01	0,00	0,03	0,01	0,02
Grup Değişkeni: Başka bir yabancı dil desteği alma durumu						

Tablo 3.34. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri “Haftalık Almanca ders saati yeterlidir.” değişkeni için 0,05’den büyük olduğundan H₀ hipotezi kabul edilmiştir. Yani başka bir yabancı dil desteği alan ve almayan öğrencilerin bu değişkene katılımları eşit düzeydedir. Bu değişken için başka bir yabancı dil desteği alma durumuna göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

s10, s11, s12, s13 ve s14 değişkenleri için p anlamlılık değerinin 0,05’den küçük olduğu görülmektedir. Buna göre bu değişkenler için başka bir yabancı dil desteği alan ve almayan öğrencilerin katılım düzeyleri farklılık göstermektedir. Aşağıdaki sıra değerleri tablosu incelendiğinde “Ders içerikleri teorik açıdan yeterli ve Almanca öğreniminin en temel bilgilerini kapsayacak şekildedir.”, “Dersler, kaynak (kitap, ders notu, hikaye kitapları, sözlük vb.) ve teknoloji (projeksiyon cihazı, bilgisayar kullanımı vb.) noktasında yeterlidir.”, “Derslerde bilgisayar, projeksiyon cihazı ve ses sistemi uygulama ekipmanlarından yeterince yararlanılmaktadır.”, “Derslerin işlenişinde güncel ve farklı yöntemler (diyalog,

dramatizasyon, tartışma vb.) kullanılmakta ve yeni yöntemler takip edilmektedir.” ve “Derslerde sosyal ve kültürel açıdan Almanya ve Türkiye kıyaslamasına yönelik belgesel ve film izletme gibi uygulamalara yer verilmektedir.” değişkenleri için başka bir yabancı dil desteği alan öğrencilerin sıra değerleri ortalamaları almayan öğrencilerden büyük olduğu görülmektedir. Bu ise başka bir yabancı dil desteği alan öğrencilerin bu değişkenlere katılım düzeyinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.35. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Sıra Değerleri

Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumu		N	Sıra Değerleri Ort.	Sıra Değerleri Top.
Ders içerikleri teorik açıdan yeterli ve Almanca öğreniminin en temel bilgilerini kapsayacak şekildedir	Evet	6	89,17	535
	Hayir	108	55,74	6020
Dersler, kaynak (kitap, ders notu, hikaye kitapları, sözlük vb.) ve teknoloji (projeksiyon cihazı, bilgisayar kullanımı vb.) noktasında yeterlidir	Evet	6	92,42	554,5
	Hayir	108	55,56	6000,5
Derslerde bilgisayar, projeksiyon cihazı ve ses sistemi uygulama ekipmanlarından yeterince yararlanılmaktadır	Evet	6	84,67	508
	Hayir	108	55,99	6047
Derslerin işlenişinde güncel ve farklı yöntemler (diyalog, dramatizasyon, tartışma vb.) kullanılmakta ve yeni yöntemler takip edilmektedir	Evet	6	92,67	556
	Hayir	108	55,55	5999
Derslerde sosyal ve kültürel açıdan Almanya ve Türkiye kıyaslamasına yönelik belgesel ve film izletme gibi uygulamalara yer verilmektedir	Evet	6	88,33	530
	Hayir	108	55,79	6025

• Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Sosyal ve Kültürel İmkan

H₀: Başka bir yabancı dil desteği alma değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Başka bir yabancı dil desteği alma değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.36. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Sosyal ve Kültürel İmkân Test İstatistiği

Test İstatistiği			
	s15	s16	s17
Mann-Whitney U	249,5	319,5	220
Wilcoxon W	6135,5	6205,5	6106
Z	-1,08	-0,06	-1,43
p	0,28	0,95	0,15
Grup Değişkeni: Başka bir yabancı dil desteği alma			

Tablo 3.36’da incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilecektir. Yani başka bir yabancı dil desteği alan ve almayan öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkân boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Başka bir yabancı dil desteği alma durumuna göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• *Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Öğretmen ve İdareciler*

H₀: Başka bir yabancı dil desteği alma değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları esittir.

H₁: Başka bir yabancı dil desteği alma değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.37. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumuna Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği

Test İstatistiği						
	s18	s19	s20	s21	s22	s23
Mann-Whitney U	225	146,5	151	87	155	280
Wilcoxon W	6111	6032,5	6037	5973	6041	301
Z	-1,39	-2,36	-2,31	-3,23	-2,23	-0,58
P	0,16	0,02	0,02	0,00	0,03	0,56
Grup Değişkeni: Başka bir yabancı dil desteği alma						

Tablo 3.37. incelendiğinde Mann-Whitney U, Wilcoxon W,Z ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki s18 ve s23 için anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani başka bir yabancı dil desteği alan ve almayan öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu “Öğretmenlerimizin Almanca ile ilgili bilgi düzeyleri yeterlidir.” ve “Okul yönetimi, Almanca öğrenimi ile ilgili öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı hep duyarlıdır.” değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Başka bir yabancı dil desteği alma durumuna göre bu değişkenler için anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Diğer yandan s19, s20, s21ve s22 için anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den küçük olduğundan H_0 hipotezi reddedilecektir. Yani başka bir yabancı dil desteği alan ve almayan öğrencilerin ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu “Öğretmenlerimiz, Almanca öğretimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmektedir.”, “Öğretmenlerimiz, Almanca derslerinde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır.”, “Öğretmenlerimiz Almanca öğrenimi ile ilgili proje, ekip çalışması, araştırma vb. öğrenci merkezli yöntemlerle dersleri işlemektedir.” ve “Öğretmenlerimiz Almanca ders işleyişinde dilbilgisine, okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinlemeye eşit ağırlık vermektedir.” değişkenlerinin ortancalarının eşit olmadığına karar verilir. Başka bir yabancı dil desteği alma durumuna göre bu değişkenler için istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar söz konusudur.

Tablo 3.38. Başka Bir Yabancı Dil Desteği Sıra Değerleri (Ranks)

Başka Bir Yabancı Dil Desteği Alma Durumu		N	Sıra Değeri Ort.	Sıra Değeri Toplamı
Öğretmenlerimiz, Almanca öğretimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmektedir	Evet	6	87,08	522,50
	Hayır	108	55,86	6032,50
Öğretmenlerimiz, Almanca derslerinde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır	Evet	6	86,33	518,00
	Hayır	108	55,90	6037,00
Öğretmenlerimiz Almanca öğrenimi ile ilgili proje, ekip çalışması, araştırma vb. öğrenci merkezli yöntemlerle dersleri işlemektedir	Evet	6	97,00	582,00
	Hayır	108	55,31	5973,00
Öğretmenlerimiz Almanca ders işleyişinde dilbilgisine, okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinlemeye eşit ağırlık vermektedir	Evet	6	85,67	514,00
	Hayır	108	55,94	6041,00

Tablo 3.38.'de s19, s20, s21 ve s22 değişkenleri için başka bir yabancı dil desteği alan öğrencilerin sıra değerlerinin ortalamasının almayan öğrencilerin sıra değerlerinin ortalamasından büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle başka bir yabancı dil desteği alan öğrencilerin bu değişkenlere almayan öğrencilerden daha fazla katıldığı söylenebilir.

• ***Almanca'yı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Fiziksel Koşullar***

H₀: Almanca'yı yabancı dil olarak seçme nedeni değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel koşullar boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Almanca'yı yabancı dil olarak seçme nedeni değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi fiziksel koşullar boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.40. incelendiğinde Ki-Kare ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük (s13 hariç) olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani Almancayı yabancı dil olarak seçme nedenine göre ortaöğretim Almanca öğrenimi eğitim öğretim içeriği değişkenlerinin (s13 hariç) ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. s9, s10, s11, s12 ve s14 değişkenleri için Almancayı yabancı dil olarak seçme nedenine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Diğer yandan s13 değişkeni için p değeri 0,05’den küçük olduğu için H_0 hipotezi reddedilecektir. Yani öğrencilerin “Derslerin işlenişinde güncel ve farklı yöntemler (diyalog, dramatizasyon, tartışma vb.) kullanılmakta ve yeni yöntemler takip edilmektedir.” değişkenine katılım düzeyleri Almancayı yabancı dil olarak seçme nedenine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık Tablo 3.41.’ de görülmektedir.

Tablo 3.41. Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Sıra Değerleri

	Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedeni	N	Sıra Değ. Ort.
Derslerin işlenişinde güncel ve farklı yöntemler (diyalog, dramatizasyon, tartışma vb.) kullanılmakta ve yeni yöntemler takip edilmektedir	Yurtdışı Eğitim İçin	7	33,21
	Almanca Bölümlerinde Okumak İçin	7	35,00
	Turizm Sektöründe Çalışmak İçin	2	103,00
	Dış Ticaret Sektöründe Çalışmak İçin	9	52,72
	Diğer	89	60,64

• *Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Sosyal ve Kültürel İmkan*

H_0 : Almancayı yabancı dil olarak seçme nedeni değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H_1 : Almancayı yabancı dil olarak seçme nedeni değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkan boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.42. Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Sosyal ve Kültürel İmkan Test İstatistiği

Test İstatistiği			
	s15	s16	s17
Ki-Kare	6,03	3,30	3,21
p	0,20	0,51	0,52
Kruskal Wallis Test			
Grup Değişkeni: Almancayı yabancı dil olarak seçme nedeni			

Tablo 3.42. incelendiğinde Ki-Kare ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani Almancayı yabancı dil olarak seçme nedenine göre ortaöğretim Almanca öğrenimi sosyal ve kültürel imkân boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Bu değişkenler için Almancayı yabancı dil olarak seçme nedenine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

• *Almanca'yı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Ortaöğretimde Almanca Öğrenimi Öğretmen ve İdareciler*

H₀: Almancayı yabancı dil olarak seçme nedeni değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşittir.

H₁: Almanca'yı yabancı dil olarak seçme nedeni değişkenine göre ortaöğretimde Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu ile ilgili görüşlerin ortancaları eşit değildir.

Tablo 3.43. Almancayı Yabancı Dil Olarak Seçme Nedenine Göre Öğretmen ve İdareciler Test İstatistiği

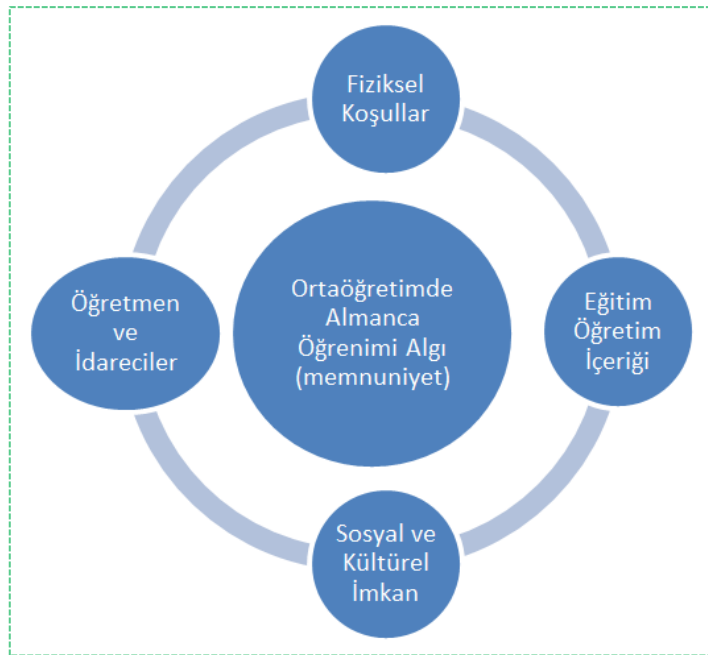
Test İstatistiği						
	s18	s19	s20	s21	s22	s23
Ki-Kare	4,78	5,37	3,42	2,43	2,80	4,12
p	0,31	0,25	0,49	0,66	0,59	0,39
Kruskal Wallis Test						
Grup Değişkeni: Almanca'yı yabancı dil olarak secme nedeni						

Tablo 3.43. incelendiğinde Ki-Kare ve p değerleri görülmektedir. Bu tablodaki anlamlılık değerini gösteren p değeri 0,05’den büyük olduğundan H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yani Almancayı yabancı dil olarak seçme nedenine göre ortaöğretim Almanca öğrenimi öğretmen ve idareciler boyutu değişkenlerinin ortancalarının eşit olduğuna karar verilebilir. Bu değişkenler için Almancayı yabancı dil olarak seçme nedenine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

3.2.5. Korelasyon Analizi

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan ortaöğretimde Almanca öğrenimine ilişkin öğrenci algıları (memnuniyeti) alt boyutları (fiziksel koşullar, eğitim öğretim içeriği, sosyal ve kültürel imkân, öğretmen ve idareciler) arasındaki ilişkilerin boyutu incelenmiştir. Analizdeki değişkenlerin birbiri ile uyumu, birbirlerini açıklama güçleri, değişkenlerin istatistiksel anlamlılıklarını test etmek için de korelasyon analizi çıktılarından faydalanılmıştır. Ele alınan veriler normal dağılmadığı için pearson yerine spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu kapsamda ele alınan ve test edilen hipotezlere ilişkin kavramsal model ve hipotezler şu şekilde özetlenebilir:

Şekil 3.2. Kavramsal Model ve Hipotezler



H₁: Fiziksel koşullar boyutu ile eğitim öğretim içeriği boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Fiziksel koşullar boyutu ile sosyal ve kültürel imkân boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₃: Fiziksel koşullar boyutu ile öğretmen ve idareciler boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₄: Eğitim öğretim içeriği boyutu ile sosyal ve kültürel imkân boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₅: Eğitim öğretim içeriği boyutu ile öğretmen ve idareciler boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

H₆: Sosyal ve kültürel imkân boyutu ile öğretmen ve idareciler boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3.44. Öğrenci Memnuniyeti Korelasyon Analizi

		Fiziksel Koşullar	Eğitim Öğretim İçeriği	Sosyal Ve Kültürel İmkân	Öğretmen Ve İdareciler
Fiziksel Koşullar	Spearman Korelasyonu	1	0,382	0,325	0,375
	p	.	0,000	0,000	0,000
	N	114	114	114	114
Eğitim Öğretim İçeriği	Spearman Korelasyonu	0,382	1	0,476	0,476
	p	0,000	.	0,000	0,000
	N	114	114	114	114
Sosyal Ve Kültürel İmkân	Spearman Korelasyonu	0,325	0,476	1	0,451
	p	0,000	0,000	.	0,000
	N	114	114	114	114
Öğretmen Ve İdareciler	Spearman Korelasyonu	0,375	0,476	0,451	1
	p	0,000	0,000	0,000	.
	N	114	114	114	114
Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. (2-tailed).					

Tablo 3.44. incelendiğinde Spearman Korelasyon değerleri sıfırdan büyük ve p değerlerinin de 0,01'den küçük olduğu görülmektedir. Buna göre bağımsız değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Yani H₁, H₂, H₃, H₄, H₅ ve H₆ hipotezleri kabul edilmektedir. Ayrıca tüm korelasyon katsayıları 0,7'den küçük olduğu için bu değişkenler arasında çoklu bağıntının olmadığına karar verilebilir.

Tablo 3.45.'te kabul edilen hipotezlerin toplam varyansı inceleme düzeyleri görülmektedir:

Tablo 3.45. Araştırma Hipotezleri Sonuçları

H ₁ Hipotezi	r=0,382 r ² =0,146 p=0,000<0,01	Kabul Fiziksel koşullar değişkeni eğitim öğretim içeriği değişkenindeki toplam varyansın %14,6'sını açıklamaktadır.
H ₂ Hipotezi	r=0,325 r ² =0,106 p=0,000<0,01	Kabul Fiziksel koşullar değişkeni sosyal ve kültürel imkân değişkenindeki toplam varyansın %10,6'sını açıklamaktadır.
H ₃ Hipotezi	r=0,375 r ² =0,141 p=0,000<0,01	Kabul Fiziksel koşullar değişkeni öğretmen ve idareciler değişkenindeki toplam varyansın %14,1'ini açıklamaktadır.
H ₄ Hipotezi	r=0,476 r ² =0,227 p=0,000<0,01	Kabul Eğitim öğretim içeriği değişkeni sosyal ve kültürel imkân değişkenindeki toplam varyansın %22,7'sini açıklamaktadır.
H ₅ Hipotezi	r=0,476 r ² =0,227 p=0,000<0,01	Kabul Eğitim öğretim içeriği değişkeni öğretmen ve idareciler değişkenindeki toplam varyansın %22,7'sini açıklamaktadır.
H ₆ Hipotezi	r=0,451 r ² =0,203 p=0,000<0,01	Kabul Sosyal ve kültürel imkân değişkeni öğretmen ve idareciler değişkenindeki toplam varyansın %20,3'ünü açıklamaktadır.

Tablo 3.45'e göre fiziksel koşullar değişkeni, eğitim öğretim içeriği değişkenindeki toplam varyansın %14,6'sını; sosyal kültürel imkân değişkenindeki toplam varyansın %10,6'sını; öğretmen ve idareciler değişkenindeki toplam varyansın %14,1'ini açıklamaktadır. Eğitim öğretim içeriği değişkeni, sosyal ve kültürel imkân değişkenindeki toplam varyansın %22,7'sini açıklamakta ve öğretmen ve idareciler değişkenindeki toplam varyansın ise %22,7'sini açıklamaktadır. Sosyal kültürel imkân değişkeni ise öğretmen ve idareciler değişkenindeki toplam varyansın %20,3'ünü açıklamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularının değerlendirmesi ve araştırma sonuçlarına yer verilmeden önce araştırmanın varsayımları ve kısıtları belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularının değerlendirmeleri ise yapılan istatistiksel analizler sırasında yapılmış ve çıkan sonuçlar özetlenerek sonuçlar ışığında bazı öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda sırasıyla araştırmanın varsayımları, kısıtları, değerlendirmesi, sonuçları ve önerileri yer almaktadır:

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- ✓ Anket yoluyla toplanan verilerin yani öğrencilerin algı ve görüşlerine başvurmak suretiyle elde edilen verilerin Almanca öğretiminde öğrenci memnuniyet bileşenlerini belirlemeye yetecek nitelikte olduğu,
- ✓ Ankete katılanların samimi cevap verdikleri ve algı ve görüşleri doğrultusunda yeterlilik ile ilgili çıkarımlarda bulunulabileceği,
- ✓ Seçilen kesimin örnekleme temsil ettiği.

Araştırmanın kısıtları ise şu şekilde belirtilebilir:

- ✓ Araştırmadaki öğrencilerin örnek kütleyi temsil yeteneği bulunmakla birlikte araştırma sonuçları ile liseler geneli ile ilgili sonuçların geliştirilmesi bağlamında sınırlıdır. Araştırma evreninin tek bir lise olarak seçilmesi de söz konusu sınırlılık için geçerli bir durumdur. Ancak burada tek bir lisenin seçilmesi yukarıda izah edilen kavramsal modelin istatistiksel anlamlılığı için tercih edilmiş bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Farklı liselerde ve Türkiye geneli çalışmalarda daha farklı sonuçlar elde edilebilir.
- ✓ Araştırma konusu, Almanca öğreniminin öğrenci memnuniyet boyutları ile sınırlıdır. Oysa literatür taramasında görülebileceği üzere Almanca öğrenimi üzerinde etkili bileşenler çokludur ve konu ile ilgili eleştirel bakış açıları gün geçtikçe artmaktadır.

- ✓ Araştırmanın en büyük kısıtı, Almancanın öğretiminin değerlendirilmesi için eğitim-öğretim sisteminin önemli bir paydaşı olan öğrencilerin görüşleri ile sınırlandırılmış olmasıdır. Bu konuda öğretmenler, veliler ve lise sonrası öğrenim veren kurumlar ve işverenler gibi paydaşların görüşleri de önemlidir.
- ✓ Öğrenci memnuniyeti konularının araştırmalarında niceliksel analizlerin sadece yeterli görülmediği literatürde hâkim bir görüştür. Bu nedenle bilgilendirme amaçlı toplantılarla birlikte algı ve düşüncelerin odak görüşme ve ortak akıl gibi nitel analizlerle de zenginleştirilmesi nicel analizlerin hazırlık zemini ve sonuçlarını güçlendirebilecektir.

Bu anlamda araştırmanın bulgularına dayalı değerlendirmeleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

• *Demografik Özelliklere Göre Değerlendirme*

Araştırmaya katılan öğrencilerin %60'a yakın kesiminin erkek, %40'a yakın kesiminin ise kız öğrenci olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3.1.).

Araştırmaya katılan öğrencilerde sınıf dağılımı hemen hemen eşit bir dağılım sergilemiştir (bkz. Tablo. 3.2.). Bu durumda araştırmaya lisenin tüm sınıflarından katılım sağlandığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin yarısından fazlalarının öğrenim durumları, lise ve üstü; öğrencilerin babalarının %90'a yakın kesiminin ise lise ve üstü öğrenim durumları olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3.3. ve Tablo 3.4.). Bu durumda katılımcıların ebeveynlerinin öğrenim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %63'ünün, babalarının ise %43'ünün yabancı dil bilmediği görülmüştür (bkz. Tablo 3.5. ve Tablo 3.6.). Bu durumda katılımcıların ebeveynlerinin çoğunluğunun yabancı dil bilmedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne meslekleri %78 düzeyinde ev hanımı şeklinde iken; baba meslekleri de %41 düzeyinde memur, %21 düzeyinde serbest

meslek ve %18 düzeyinde esnaf şeklindedir (bkz. Tablo 3.7. ve Tablo 3.8.). Bu noktada katılımcıların annelerinin çoğunluğunun çalışmadığı babalarının ise memur, serbest meslek mensubu ve esnaf olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların hiçbiri Almanca dili konusunda başka bir destek almadığını ifade ederken; %95'e yakın bir kısmı da ikinci bir yabancı dil desteği almadığını ifade etmiştir. Bu nokta da katılımcıların yabancı dille ilgili okul dışında destek almadıklarının altı çizilebilir.

Katılımcıların %79'a yakın bir bölümünün Almancayı profesyonel amaçla seçmediği de son bulgu olarak değerlendirilebilir.

• *Öğrenci Memnuniyet Düzeylerine Göre Değerlendirme*

Ölçekteki ortalamaların değerlendirilmesi noktasında ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareket ederek seçeneklere ait sınırlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
(1) Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
(2) Katılmıyorum	1.81-2.60
(3) Kararsızım	2.61-3.40
(4) Katılıyorum	3.41-4.20
(5) Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00

Bu anlamda katılımcıların Almanca öğrenimi noktasında fiziksel koşullar ile ilgili olarak sınıflar ve sınıf içi koşullarla ilgili önermelere katılım düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Buna karşın öğrencilerin kütüphanede internet üzerinden yabancı kaynaklara erişim ve dil laboratuvarlarının kalitesi ve erişebilirliği konularında memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 3.13.).

Katılımcıların haftalık Almanca ders saati, derslerde bilgisayar kullanımı ve kaynakların yeterliliği konularında daha olumlu görüşleri bulunurken, sosyal ve kültürel açıdan Almanya ve Türkiye kıyaslamasına yönelik uygulamalara yönelik olumsuz görüş belirttikleri söylenebilir (bkz. Tablo 3.14.).

Sosyal ve kültürel imkânlar açısından Comenius gibi uygulamalardan katılımcıların memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüş; buna karşın Almanca öğrenimini geliştirici tiyatro, gezi, konferans gibi uygulamalarla üniversite-lise işbirliklerine yönelik uygulamalar oldukça düşük düzeyde değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 3.15.).

Öğretmenlerin Almanca bilgi düzeyleri başta olmak üzere dil öğretimindeki uygulamalarına yönelik memnuniyet düzeyleri oldukça olumlu olarak değerlendirilirken; okul yönetiminin Almanca öğrenimi ile ilgili sorun ve önerilere duyarlılığı göreceli olarak olumsuz şekilde değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 3.16.).

• *Tanımlayıcı Farklılıklara Göre Değerlendirme*

Katılımcıların cinsiyete göre Almanca öğretiminin fiziksel koşulları, eğitim-öğretim içeriği sosyal ve kültürel imkânlar açısından farklı görüşte olmadıkları ifade edilebilir (bkz. Tablo 3.18., Tablo 3.19. ve Tablo 3.20.). Buna karşın öğretmenlerin derslerde öğrenci katılımı sağlaması ve proje çalışmalarına yönlendirmesi gibi öğrenci merkezli uygulamalar noktasında kız öğrencilerin daha fazla olumlu görüşte oldukları ifade edilebilir (bkz. Tablo 3.22.).

Annenin yabancı dil bilgisine göre, katılımcıların aynı görüşte oldukları görülmüştür. Bir başka ifadeyle annenin yabancı dil bilgisi olup-olmama durumunda katılımcıların farklı görüşte olmadıkları söylenebilir (bkz. Tablo 3.23., 3.24., 3.25., 3.26.).

Babanın yabancı dil bilgisi düzeyine göre fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi haricinde anlamlı farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 3.27., 3.28., 3.29., 3.30., 3.31.).

Başka bir yabancı dil desteği alma durumuna göre de eğitim öğretim içeriğinde katılımcıların değişkene göre farklı değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Buna göre, başka bir yabancı dil desteği alan öğrencilerin derslerin ve uygulamalarının yeterliliği algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir (bkz. Tablo 3.33.). Öğretmen ve idareciler değerlendirmelerinde de başka bir dil desteği alan öğrencilerin öğretmenler konusunda daha olumlu görüşte oldukları ifade edilebilir (bkz. Tablo 3.38.).

Almancayı yabancı dil olarak seçme nedeni faktörü açısından katılımcıların genel olarak farklı görüş beyan etmedikleri ifade edilebilir (Tablo 3.39., 3.40., 3.41., 3.42., 3.43.).

• *Öğrenci Memnuniyeti Alt Boyutları Hipotezlerine Göre Değerlendirme*

Öğrenci memnuniyeti alt boyutlarının arasında pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle de araştırma dâhilindeki hipotezler kabul edilmiştir (bkz. Tablo 3.44.).

Bu ilişkinin birbirini açıklama düzeyi noktasında en fazla açıklanabilirlik düzeyi, eğitim-öğretim değişkeni ile sosyal kültürel imkânlar değişkeni arasında ve eğitim-öğretim içeriği ile öğretmen ve idareciler değişkeni arasında bulunmuştur (yaklaşık %23 açıklayıcılık). Diğer bileşenlerin açıklayıcılık düzeyleri de %10'un üzerinde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın sonuçları da şu şekildedir:

- ✓ Öğrencinin katılımı ve öğrenci merkezli uygulamalar noktasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu algı ve memnuniyet düzeylerinin bulunduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırma sonucunda öğrencilerin ailelerinin yabancı dil bilgi düzeyleri yetersiz olmasına karşın yabancı dil bilgisi olan ve olmayan aile durumuna göre karşılaştırmalarda önemli farklılıkların çıkmadığı görülmüştür. Bu noktada babanın yabancı dil bilgisi olduğu şeklinde seçimde bulunan

öğrencilerin fiziksel koşulları değerlendirmede diğerlerine göre daha da olumlu bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

- ✓ Araştırma sonuçlarında başka bir yabancı dil desteği alan öğrencilerin fiziksel koşullar ve eğitim-öğretim içeriği değerlendirmelerinde diğer öğrencilere göre daha olumlu oldukları görülmüştür.
- ✓ Almancayı yabancı dil olarak seçme nedeni açısından öğrencilerin bilinçli seçim yapmadığı ortaya çıkmıştır.
- ✓ Araştırmaya katılan öğrenciler, bilgi teknolojileri kullanımı, yenilikçi ve uygulamalı öğrenim noktasında okullarını diğer noktalara göre daha yetersiz bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Almanca öğretimi yeterlilik ve algı düzeyi ile ilgili iletilen olumsuz yönler, öğrencilerin öğrenim gördüğü lise özelinde öneri olarak aşağıda sunulmaktadır.

Bu anlamda araştırmanın önerileri şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Öğrencilerin Almancayı dil olarak seçmeleri noktasında farklılıklarını ön plana çıkaran etkinliklere önem verilebilir. Böylelikle Almancanın seçimi ile ilgili bilinç ve farkındalık düzeyi artırılabilir.
- ✓ Dil laboratuvarlarının koşulları iyileştirilebilir ve öğrenciler açısından erişilebilirliği artırılabilir.
- ✓ Almanya ve Türkiye gibi ilişkileri güçlü iki ülkeye yönelik karşılaştırmalı görsel ve işitsel yayınlarla derslerin işleyişi daha zengin hale getirilebilir. Böylelikle öğrencilerin Almancaya olan bakış açısının daha da olumlu hale gelmesi sağlanabilir.
- ✓ Almanca öğreniminde ilde bulunan Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü akademisyenleri ile bilimsel ve diğer ortak çalışmalar geliştirilmesi konusunda istişarede bulunularak öğrencilerin

üniversite öğretim üyeleri ile bir araya gelebilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Böylelikle Almancanın ülkemiz açısından en az İngilizce kadar önemli olduğu bilinci geliştirilebilir. Almanca öğrenimindeki ilgi ve hevesi ve Almanca kullanımı düzeyini daha ileri götürebilecek bu tarz uygulamalarla ayrıca öğretmenlerin de üniversitenin Almanca öğrenimi ile ilgili araştırmalar noktasında güncel bilgiler kazanmaları sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarının genelleme sınırının ortadan kaldırılması için aşağıda gelecek çalışmalar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

Bu bağlamda gelecek çalışmalar için şu noktalar önerilebilir:

- ✓ Araştırmanın uygulandığı alan geliştirilerek çalışma, il ve ülke bazında birçok lisedeki öğrencilere uygulanabilir. Böylelikle araştırma bulgularından genel değerlendirmelerin yapılabilme ihtimali güçlenebilir. Ayrıca Almanca öğrenim düzeyleri ve bileşenlerini belirlemedeki dışsal bakışın aksine içsel bir bakış açısı geliştirilebilir. Bu da öz değerlendirme yöntemlerini ve uygulamalarını zenginleştirebilir.
- ✓ Almanca öğrenimi noktasında farklı boyutların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Toplumun değişimi dolayısıyla yabancı dil öğreten kurumların ve sisteminin değişim süreci de sürekliliği olan dinamik ve çok değişkenli bir olgudur. Böylelikle farklı boyutlar ve değişkenler elde edilebilir.
- ✓ Son olarak bu tarz araştırmalara iç ve dış paydaş temsilcileri (öğretmen, işveren ve sivil toplum kuruluşları gibi) dâhil edilerek tartışmalar daha da zengin ve çoksesli hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. ve Akbaş, E. (2008). Kırıkkale İl Merkezinde Bulunan Genel Lise Öğrencilerinin Profillerine İlişkin Bir Araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı:3, 87-106.
- Akdoğan, S. (2010). Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: I. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aküzal, G. (2006). *İlköğretim 4-8.Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Alpay, M. vd. (1995). *Anadolu liselerinde Kültürel Sorunlar-Hazırlık Sınıfı*. İstanbul: Dikey Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. (Beşinci Baskı). Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Aydoğdu, Ş. (2001). Çağdaş Eğitimde Etkileşim Kavramı ve Yabancı Dil Öğretiminde Etkileşim Biçimleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:13, 23-36.

- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. Ankara: Öncü Basım Evi.
- Bağçeci, B. ve Cinkara, E. (2009). İngilizce Hazırlık Eğitimi Alan İkinci Öğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. Cilt:7. Sayı: 2, 18-22.
- Baker, W. (2003). *Should Culture be an Avert Comporent of EFL. Instruction Outside of English Speaking Contries?*, The Thai contest <http://www.asian-efl-journal.com/> dec.03_sub.wb.php.
- Başaran, E. (1991). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, E. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Yayınevi.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Bear, J. (1991). *İletişimci Yaklaşımın Türkiye Bağlamında Geçerliliği Sorunu*. Ankara: Dilbilim Yazdan, Usem Yayınları.
- Bimmel, P. (2000). Ute Rampillon, Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache , Langenscheid, Goethe Institut, München.
- Chastain, K. (1976). *Developing Second Lang Uage Skills: Theory and Practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Education*, Sayı: 4.

- Cuma, F. İ. (2005). *Visualisierung in den regional erstellten Kommunikativen DaF-Lehrwerken*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Cuma, F. İ. (2010). Transkulturelle Kompetenz und Landeskunde in den regional erstellten DaF-Lehrwerken in der Türkei. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 132.
- Çakıcı, D. (2007). The Attitudes of University Students Towards English Within the Scope of Common Compulsory Courses. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 27. Sayı: 3, 21-35.
- Çakır, İ. (2007). An Overall Analysis of Teaching Compulsory Foreign Language at Turkish State Universities, *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.3, No.2, October.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’ de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.6, No.1, 65-74.
- Çetintaş, B. , Genç, A.,(2001). Eğitim Reformu Sonrası Anadolu liselerinde Yabancı Dil Öğretimi (Foreign Language Teaching At Anatolian High Schools Following The Education Reform), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 51 – 56.
- Debyser, F. (1977). *Geleneksel Dil Öğretiminden Modern Öğrenime*. Çev.: A.Rıza Yalt. İstanbul: Batı Eğitim Kurumu Dergisi.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri*. İstanbul.

- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliği ve Dil Eğitimi, *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*, yay. haz: İrfan Erdoğan, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayın, 51-56.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elmacioğlu, T. (1998). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Ertan, A. B. (2008). *İngilizce Dersi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gebhard, Jerry G. (1985). Teaching Reading Through Assumptions About Learning, *English Teaching Forum*, 23, 3.
- Genç, A. (1999). İlköğretimde Yabancı Dil, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 299-307.

- Genç, A. (2003). *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gonzales, V. (2001). The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language-Minority Children’s Development An Ecological Research View. *The Collage Board*.
- Gökdemir, M. (1989). *Planlama Açısından Yabancı Dil Öğretimi*. Uluslararası Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, 15-16 Mayıs.
- Gömlüksiz, M. N. (2001). The Effects of Age and Motivation Factors on Second Language Acquisition. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 2, 217-224.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Günce, G. (1973). *Çocukta Zihin Gelişimi Piaget Kuramına Toplu Bakış*. Ankara: Baylan Yayınları.
- Güney, A. (2009). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algılanan Aile Yapısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gürbüz, Ş. (2001). *İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Olarak Almanca’nın Öğretimindeki Sorunların Analizi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- İlkhan, İ. (1998). Dil-kültür ve Felsefe Boyutu Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (63), 5-8.
- İlkhan, İ. (1999). Yabancı Dil Öğretiminin Topluma Yansımaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 301-305.

- İnan, Y. (1988). *N.L' Approche Communicative et les Documents Authentiques dans L'Enseignemen de la Langue et de la Letterature Francaise aux Universites*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- İşeri, K. (1996). Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. Dil Dergisi. Sayı: 43. ss.1-9.<http://host.nigde.edu.tr/kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf> (Erişim Tarihi: 29.10.2012).
- Karamanoğlu, Ş. Ş. (2005). *Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Kılınçaslan, S. (2008). *Ebeveynin Sosyo Ekonomik ve Kültürel Düzeyinin İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkileri ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kıncal, R.Y. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurnaz, A. D. (2006). *Sakarya Anadolu lisesi 1.Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adapazarı.
- Kuzu, Ö. H. (2013). *Yükseköğretimde Değişen Değerler Bağlamında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilik Düzeyi Algısı: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Lado, R. (1973). *Moderne Sprachunterricht*. Almanca Çeviri München.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 2, 67-78.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2. Sayı: 1, 28-35.
- Parlak, B. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Yabancı Dille Eğitim Uygulamasının Tarihsel Süreci (1955-2004)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. İstanbul.
- Peyton, J. K. (1997). Professional Development of Foreign Language Teachers. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington DC. <http://www.ericdigests.org/1998-2/teachers.htm> (Erişim Tarihi: 15.01.2013).
- Plug, E. ve Vijverberg, W. (2000). Schooling, Family Background, and Adoption: Is it Nature or Is It Nurture? *Forthcoming, Journal of Political Economy*.
- Polat, H. T. (1986). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem Sorunu. (Eleştirel Bir Yaklaşım)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sarı, H. (2006). *Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adapazarı.
- Semerci, M. (1999). *Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Politikası Sorunu ve Yeni Bir Yaklaşım*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.

- Soner, O. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:28, 397-404.
- Sönmez, V. (1993). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Şahin, Y. (2006). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimsel ve Alan Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü Uygulamalı Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı. Ankara.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı:1, 149-158.
- Ünal, D. (2008). *Yabancı Dil Öğrenen Türk Öğrencilerin Sözel İletişim Sorunlarında Ruhsal ve Toplumsal Etmenlerin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Wilson, R.(2004). “Stephen Krashen' in ikinci Dil Ediniminde ilke ve Uygulamalar’ına bir Özet”, http://www.dilokulu.com/dildendile_ic.asp?yazi_id=31, Erişim tarihi; 23.03.2013.
- Yapıcı, Ş. ve Keskin, K. (2008). *İlköğretim 2. Kademesindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri*. www.birbilenedanisin.com/ilkogretim-2-kademesindeki-basarili-vebasarisiz-ogrencilerin-kisilik-ozellikleri-t2526.html? (Erişim Tarihi: 12.12.2012).
- Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zhang, J. (2006). Sociocultural Factors in Second Language Acquisition. Cilt: 3. Sayı: 5. ss.42-46. <http://www.linguist.org.cn/doc/su200605/su20060510.pdf> (Erişim Tarihi: 12.12.2012).

EK -1:

ORTAÖĞRETİMDE ALMANCA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ANKETİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket, “ORTAÖĞRETİMDE ALMANCA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ” adlı çalışma kapsamında okulunuzla ilgili memnuniyetinizi ve kalite değerlendirmenizi tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Bu anketi olabildiğince samimi ve objektif cevaplandırmanız çalışmanın amacına ulaşması için oldukça önemlidir. Elde ettiğimiz veriler araştırma amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır.

Yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Hülya KUZU

1.Cinsiyetiniz;

☐ Bay ☐ Bayan

2. Sınıfınız;

☐ Birinci Sınıf ☐ İkinci Sınıf ☐ Üçüncü Sınıf ☐ Dördüncü Sınıf

3. Annenizin öğrenim durumu;

☐ Okur-yazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü

4. Babanızın öğrenim durumu;

☐ Okur-yazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü

5. Anne-Babanızın Yabancı Dil Bilgisi durumu;

Anne: a) ☐ Bilmiyor b) ☐ Biliyor ☐ Almanca ☐ İngilizce ☐ Fransızca ☐ Diğer

Baba: a) ☐ Bilmiyor b) ☐ Biliyor ☐ Almanca ☐ İngilizce ☐ Fransızca ☐ Diğer

6. Annenizin Mesleği;

☐ Ev hanımı ☐ Memur ☐ İşçi ☐ Serbest meslek ☐ Esnaf ☐ Emekli

7. Babanızın Mesleği;

☐ Çiftçi ☐ Memur ☐ İşçi ☐ Serbest meslek ☐ Esnaf ☐ Emekli

8. Almanca öğrenimi ile ilgili herhangi bir destek (özel ders, kurs vb.) alıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

9. İkinci bir yabancı dil öğrenimi ile ilgili herhangi bir destek (özel ders, kurs vb.) alıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

10. Almancayı yabancı dil olarak seçme sebebiniz nedir?

☐ Yurt dışında okumak için ☐ Almanca bölümlerinde okumak için
☐ Turizm sektöründe (otel, rehberlik vb.) çalışmak için ☐ Dış ticaret sektöründe çalışmak için
☐ Diğer belirtiniz.

NOT: Lütfen arka sayfadaki sorulara geçiniz...

Aşağıdaki önermelere ne ölçüde katıldığınızı size en yakın şıkkı işaretleyerek (X) belirtiniz.

(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum

ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ANKETİ

FİZİKSEL KOŞULLAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Sınıfların kapasitesi (büyüklüğü); öğrenci sayısı açısından yeterlidir.	1	2	3	4	5
2- Sınıflar, görsel ve işitme (aydınlatma, akustik ve havalandırma vb.) gibi çevresel koşullar açısından öğrenme ortamına uygundur.	1	2	3	4	5
3- Sınıflardaki araç ve gereçler (yazı tahtaları, panolar, ses sistemi ve projeksiyon vb.) yeterli ve Almanca öğrenmeye elverişlidir.	1	2	3	4	5
4- Kütüphanede Almanca öğrenimi için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
5- Kütüphanede Almanca öğrenimine yönelik sosyal - kültürel kaynaklar, süreli yayınlar (dergi, gazete vb.) ve güncel kitaplar bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
6- Kütüphanede, Almanca öğrenimine yönelik internet üzerinden eğitim, uzaktan eğitim, yabancı kütüphanelere erişim vb. elektronik ağ hizmetleri bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
7- Dil laboratuvarlarındaki bilgisayarlar ders konuları açısından kaliteli ve yeterli sayıda olup; bakımlı ve her an kullanılabilir durumdadır.	1	2	3	4	5
8- Bina içerisinde kütüphane, laboratuvar, konferans salonu ve çalışma salonu gibi alanlarda sürekli iyileştirmeler görülmektedir.	1	2	3	4	5
EĞİTİM ÖĞRETİM İÇERİĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
9 Haftalık Almanca ders saati yeterlidir.	1	2	3	4	5
10- Ders içerikleri teorik açıdan yeterli ve Almanca öğreniminin en temel bilgilerini kapsayacak şekildedir.	1	2	3	4	5
11- Dersler, kaynak (kitap, ders notu, hikaye kitapları, sözlük vb.) ve teknoloji (projeksiyon cihazı, bilgisayar kullanımı vb.) noktasında yeterlidir.	1	2	3	4	5
12- Derslerde bilgisayar, projeksiyon cihazı ve ses sistemi uygulama ekipmanlarından yeterince yararlanılmaktadır.	1	2	3	4	5
13- Derslerin işlenişinde güncel ve farklı yöntemler (diyalog, dramatizasyon, tartışma vb.) kullanılmakta ve yeni yöntemler takip edilmektedir.	1	2	3	4	5
14- Derslerde sosyal ve kültürel açıdan Almanya ve Türkiye kıyaslamasına	1	2	3	4	5

yönelik belgesel ve film izletme gibi uygulamalara yer verilmektedir.					
SOSYAL VE KÜLTÜREL İMKÂN	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
15- Okulumuz, Almanca öğrenmemizi geliştirici tiyatro, teknik gezi, seminer, konferans gibi faaliyetler gerçekleştirmektedir.	1	2	3	4	5
16- Okulumuz, üniversitenin Almanca ile ilgili bölümlerindeki öğretim üyeleri ile öğrenci ve velilere yönelik (konferans, eğitim semineri ve söyleşi vb.) ortak organizasyonlar düzenlemektedir.	1	2	3	4	5
17- Okulumuz Almanya'daki benzer eğitim kurumlarıyla kardeş okul, ortak çalışma, öğrenci-öğretmen değişimi gibi Comenius programlarından faydalanmaktadır.	1	2	3	4	5
ÖĞRETMEN VE İDARECİLER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
18- Öğretmenlerimizin Almanca ile ilgili bilgi düzeyleri yeterlidir.	1	2	3	4	5
19- Öğretmenlerimiz, Almanca öğretimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmektedir.	1	2	3	4	5
20- Öğretmenlerimiz, Almanca derslerinde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır.	1	2	3	4	5
21- Öğretmenlerimiz Almanca öğrenimi ile ilgili proje, ekip çalışması, araştırma vb. öğrenci merkezli yöntemlerle dersleri işlemektedir.	1	2	3	4	5
22- Öğretmenlerimiz Almanca ders işleyişinde dilbilgisine, okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinlemeye eşit ağırlık vermektedir	1	2	3	4	5
23- Okul yönetimi, Almanca öğrenimi ile ilgili öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı hep duyarlıdır.	1	2	3	4	5

TEŞEKKÜR EDERİM.

ÖZGEÇMİŞ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı:	Hülya KUZU			
Doğum Yeri:	İzmir			
Doğum Tarihi:	20.03.1971			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Jahnschule		Kiel/ALMANYA	1981
Ortaöğretim	BZM Mettenhof		Kiel/ALMANYA	1984
Lise	Yunus Emre Anadolu Lisesi		İzmir /TÜRKİYE	1987
Lisans	Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fak.	Alman Dili ve Edebiyatı	Konya/TÜRKİYE	1990
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi S.B.E.	Alman Dili ve Edebiyatı	Konya/TÜRKİYE	2013
Becerileri:	Bilgisayar programları kullanımı			
İş Deneyimi:	- Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi (1995-1996) - Kaşınhanı İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni (1996-1997) - Alparslan İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni (1997-2001) - Vali Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni (2001-...)			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	- Dr. Ömür Hakan KUZU, Selçuk Üniversitesi Beyşehir A.A. Turizm Fakültesi, 332 512 05 15 - Yrd. Doç. Dr. Derya ÖZİLHAN, Selçuk Üniversitesi Beyşehir A.A. İşletme Fakültesi, 332 512 05 15			
Tel:	332 320 60 11			
E-Posta:	kuzu_hulya@hotmail.com			
Adres:	Vali Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu, Meram/KONYA			