

T. C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
ALMAN DİLİ ÖĞRETİMİNDE MASALIN YERİ

**DIE BEDEUTUNG VOM MÄRCHEN IM DEUTSCHEN ALS
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BENİAN ÜZER

DİYARBAKIR – 2019

T. C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ALMAN DİLİ ÖĞRETİMİNDE MASALIN YERİ

**DIE BEDEUTUNG VOM MÄRCHEN IM DEUTSCHEN ALS
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

HAZIRLAYAN
BENİAN ÜZER

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN

DİYARBAKIR – 2019

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu çalışma jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 18 / 02 / 2019

Jüri Üyesinin	Unvanı	Adı – Soyadı	İmza
Başkan:	Prof. Dr.	Mehmet Sıraç İNAN	
Üye :	Doç. Dr.	Umut BALCI	
Üye :	Doç. Dr.	Şengül KOCAMAN	

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. İlhami BULUT

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Benian ÜZER

18.02.2019

ÖN SÖZ

“Alman Dili Öğretiminde Masalın Yeri” adlı tez çalışmamda, öncelikle araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durdum. Sonra masalın tanımı ve özellikleri gibi konulara değinerek kuramsal çerçeve konusunda bilgiler sunmaya çalıştım. Daha sonra masal ve eğitim arasındaki ilişkiyi açıkladım. Yabancı dil ve ortaöğretimde masal öğretimi konusuna değindim. Çalıştığım kurum olan Bağlar İMKB Fen Lisesinde iki sınıf seçerek 6 hafta boyunca tez çalışmamla ilgili etkinlik temelli öğretime yer verdim. Bu iki sınıfa ön test ve son test uygulayarak tutum ölçeği kullandım. Amacım, masalla işlenen ders sonucunda öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumunu ölçmektir. Daha sonra deney grubundan 11 öğrenciye görüşme anketi uyguladım. Yapılan tutum ölçeği ve görüşme sorularının analizi ile masalla işlenen dersle öğrencinin Almanca dersine yönelik tutumunu ölçmeye çalıştım. Son olarak ölçek sonuçlarını değerlendirerek masalla işlenen dersin Almanca dersine katkısını belirlemeye çalıştım. Beni bu çalışmaya sevk eden, sevdiğim iki konuyu, Almanca ve masalı birleştirmekti. Bu yüzden böyle bir çalışmaya karar verdim.

Öncelikle, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar bilgi ve deneyimleriyle bana yardımcı olan, çalışmalarımı titizlikle inceleyerek desteğini hiç esirgemeyen değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca desteğini benden eksik etmeyen, istatistik bilgileriyle araştırmama yardımcı olan Dicle Üniversitesi Arş. Göv. Mustafa Özgür KELEŞ’e çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya gösterdiği ilgi ve destekten dolayı Arş. Göv. Mehmet DEMİRKOL’a teşekkür ederim.

Araştırmaya katkılarından dolayı Bağlar İMKB Fen Lisesi idarecilerine ve Edebiyat Öğretmeni Selda KARAKOÇ ESEN’e, araştırmaya katılan İMKB Fen Lisesi 11/A ve 11/D sınıfı öğrencilerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği”ni kullanmama izin veren İngilizce Öğretmeni Yeşim ANBARLI KIRGIZ’a desteği için teşekkür ederim.

Benian ÜZER

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖZET.....	vii
ZUSAMMENFASSUNG.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu ve Problem Cümlesi	1
1.1.1. Alt Problemler:	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Sayıltıları ve Sınırlılıkları	2
1.4.1. Araştırmanın Sayıltıları	2
1.4.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Etkinlik Temelli Öğretim.....	4
2.2. Masal Nedir?	4
2.2.1. Masalın Kaynağı	5
2.2.2. Masal ve Kültür	6
2.2.3. Masalın Özellikleri	7
2.2.4. Masalın Unsurları	9
2.2.5. Dünyada Masal	11
2.2.6. Alman Kültüründe Masal	12

2.2.7.	Alman Dilinde Masal	14
2.2.8.	Alman Edebiyatında Masal	15
2.2.9.	Türkiye için Masal.....	17
2.2.10.	Masal ve Eğitim.....	18
2.3.	Yabancı Dil	20
2.3.1.	Yabancı Dil Öğretimi	20
2.3.2.	Öğretim Yöntemleri	23
2.3.3.	Dört Temel Beceri	25
2.4.	İlgili Araştırmalar	29
3.	YÖNTEM.....	31
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	31
3.1.1.	Araştırmanın Nicel Boyutu	31
3.1.2.	Araştırmanın Nitel Boyutu	32
3.2.	Evren ve Örneklem	32
3.3.	Verilerin Toplanması	33
3.4.	Veri Toplama Aracı	34
3.5.	Deneysel Çalışmanın Aşamaları	35
3.6.	Verilerin Analizi	42
3.6.1.	Ölçek Çalışmasına ait Analizler	42
3.6.2.	Deneysel Çalışmaya ait Analizler	42
3.6.3.	Nitel Kısımına ait (Görüşme) Analiz	43
4.	BULGULAR VE YORUM.....	44
4.1.	Ölçek Uyarlamasına ait Bulgular ve Yorum.....	44
4.1.1.	Faktör Analizine ait Bulgular ve Yorum	44
4.1.2.	Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	46
4.1.3.	Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	47
4.1.4.	Sınıf Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	49

4.2.	Deneysel Çalışma Analizine Göre Elde Edilen Bulgular	50
4.2.1.	Deney ve Kontrol Grubu Ön Teste Göre Elde Edilen Bulgular	51
4.2.2.	Deney Grubu Ön Test ve Son Teste Göre Elde Edilen Bulgular	51
4.2.3.	Kontrol Grubu Ön Test ve Son Teste Göre Elde Edilen Bulgular	52
4.2.4.	Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Elde Edilen Bulgular.....	52
4.2.5.	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formuna ait Bulgular ve Yorum	53
5.	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	75
5.1.	Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Değişkenine Göre Almanca Tutum Ölçeğinin Sonuç ve Tartışması.....	75
5.2.	Deneysel Çalışmanın Sonuç ve Tartışması.....	77
5.3.	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formunun Sonuç ve Tartışması.....	79
6.	ÖNERİLER	81
7.	KAYNAKÇA	82
8.	EKLER	86
9.	ÖZGEÇMİŞ	129

ÖZET

Alman Dili Öğretiminde Masalın Yeri

Masal, çoğunlukla olağanüstü durum ve olayların anlatıldığı halk hikâyeleridir. Masalın öğretici bir yönü vardır ve dinleyenlerin masaldan zevk alması amaçlanır. Almanca dersi ortaöğretim kurumlarında ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin Almanca dersine karşı tutumları ölçülmektedir. Çalışmanın amacı, masal kullanılarak yapılan etkinlik temelli öğretim ile masal kullanılmadan yapılan etkinlik temelli öğretim arasındaki farkı tespit etmektir.

Bunun için Almanca Tutum Ölçeği Diyarbakır Bağlar ilçesinde 4 farklı okulda uygulanmıştır. Bu okullar; Birlik Anadolu Lisesi, Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi, Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi ve İMKB Fen Lisesidir. Bu ölçek, 9, 10 ve 11. sınıflar olmak üzere 820 kişiye uygulanmıştır.

Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı İMKB Fen Lisesi ikinci yarıyılı Almanca dersinde yürütülmüştür. Araştırmaya 11. sınıf öğrencilerinin bulunduğu iki şube seçilmiştir. Şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu 26 öğrenci, kontrol grubu ise 28 öğrenciden oluşmak üzere 54 katılımcı ile gerçekleşmiştir. İki grupta da etkinlik temelli ders işlenmiştir. Fakat deney grubu masal ile ilgili etkinliklerin yer aldığı öğrenme ortamında öğrenim görmüş; kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise ders kitabından etkinlik temelli öğrenim görmüşlerdir. Oluşturulan öğrenme ortamları Almanca ders konuları üzerine kurulmuş ve 6 hafta sürmüştür.

Araştırmada tutum ölçeği analizinde ön test ve son test kullanılmıştır. Deney verileri, tutum ölçeği ve görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Tutum ölçeği, öğrencilere deney öncesi ve sonrası verilmiştir.

Uygulama analizi ilgi, ön yargı ve uygulama boyutundan oluşmaktadır. Öğrencilere dağıtılan ön test ve son test tutum ölçeği verileri incelendiğinde, kontrol grubunda ön test ve son testte her üç boyutta da anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilere dağıtılan ön test ve son test tutum ölçeği verilerine bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin araştırma öncesi ve sonrası Almanca dersine olan tutumlarında, ilgi boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Araştırma sonunda masal ile işlenen dersin öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumu ile ders kitabından öğrenim gören öğrencilerin derse olan tutumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Daha sonra, deney grubundan 11 öğrenci seçilerek görüşme anketi yapılmıştır. Görüşme anketine verilen cevaplardan öğrencilerin masalla işlenen dersten zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler masal kullanılarak derse devam etmek istediklerini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, masal kullanılarak işlenen dersin, öğrencilerin Almanca dersine olan ilgilerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler Almanca dersinin işleniş şeklinden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden Almanca dersi işlenirken, masal etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Masal, masal ve eğitim, masalla öğretim, Almanca masal öğretimi, Almanca ve masal ve Alman dili eğitimi ve masal.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Bedeutung vom Märchen im Deutschen als Fremdsprachenunterricht

Märchen sind Volksgeschichten, in denen im Allgemeinen unwirkliche Ereignisse und Situationen erzählt werden. Das Märchen hat eine erziehende Funktion und es ist Ziel, für die Zuhörer mit dem Märchen Vergnügen zu haben. Das Ziel der Märchen ist die Zuhörer auf eine vergnügliche Weise zu erziehen. Deutsch als Fremdsprache wird in der Sekundärstufe gelehrt. In dieser Arbeit wird die Einstellung des Schülers zum Deutschunterricht gemessen. Das Hauptziel dieser Arbeit ist den Unterschied zwischen dem Aktivitätsunterricht mit Märchen und ohne Märchen festzustellen.

Dafür wurde die Einstellungsskala zum Deutschunterricht in vier verschiedenen Schulen im Kreis von Diyarbakır, in Bağlar angewendet. Diese Schulen sind Birlik Anatolisches Gymnasium, Güler Şevki Özbek Anatolisches Gymnasium, Necip Fazıl Kısakürek Anatolisches Gymnasium und IMKB Naturwissenschaftliches Gymnasium. Diese Skala wurde an 820 Personen in neunten, zehnten und elften Klassen angewendet.

Diese Forschung wurde im zweiten Semester des Schuljahres 2017-2018 an der IMKB Naturwissenschaft Gymnasium beim Deutschunterricht durchgeführt. Es wurden für diese Forschung zwei elfte Klassen ausgewählt. Eine Klasse war die experimentelle Gruppe, die andere Gruppe war die Kontrollgruppe. Die experimentelle Gruppe bestand aus 26 Schülern und die Kontrollgruppe aus 28 Schülern. Insgesamt gab es 54 Teilnehmer. Der Aktivitätsunterricht wurde in den beiden Gruppen angewendet. Aber die experimentelle Gruppe hat die Aktivitäten mit dem Märchen beim Unterricht fortgesetzt; die Schüler in der Kontrollgruppe hat den Aktivitätsunterricht im Kursbuch fortgesetzt. Die Lernumgebung wurde im Deutschunterricht fortgeführt und es hat 6 Wochen lang gedauert.

Unter dieser Forschung wurde zum Analysieren der Einstellungsskala ein Vortest und ein Nachtest durchgeführt. Die experimentellen Daten wurden in der Einstellungsskala und in Umfragen gesammelt. Die Einstellungsskala wurde vor und nach dem Experiment den Schülern mitgeteilt.

Die Anwendungsanalyse wird Interesse;- Vorurteil;- und Anwendungsdimensionen besteht. Wenn die Ergebnisse des Vortests und Nachtests, die an die Schüler verteilt wurden, analysiert sind, wird man feststellen, dass es einen signifikanten Unterschied in

allen 3 Dimensionen der Kontrollgruppe gibt. Es wird observiert, dass dieser signifikante Unterschied zu Gunsten des Nachtests ist.

Wenn die Daten der Einstellungskala des Vortests und Nachtests, die den Schülern mitgeteilt wurden, analysiert werden, gibt es bei der Interesse Dimension den signifikanten Unterschied bei der Einstellung zum Deutschunterricht vor und nach der Forschung des Schülers der experimentellen Gruppe.

Am Ende der Forschung wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den Einstellungen der Schüler, welche den Aktivitätsunterricht mit dem Märchen und den Aktivitätsunterricht im Kursbuch gefunden. Danach wurden 11 Schüler aus der experimentellen Gruppe ausgewählt und mit diesen Schülern wurden Interviews durchgeführt. Auf die Antworten der Schüler während des Interviews wurde von ihren Aussagen klar, dass sie am Aktivitätsunterricht mit dem Märchen Spaß hatten. Außerdem betonten sie, dass sie den Aktivitätsunterricht mit dem Märchen weitermachen würden.

Es wurde beobachtet, dass der Aktivitätsunterricht mit dem Märchen das Interesse der Schüler beim Deutschunterricht erhöht. Ausserdem sagten die Schüler, dass sie Spass am der Lehrart des Unterrichts hatten. Deshalb wird es empfohlen, dass die Aktivität mit Märchen benutzt werden sollten, wenn man Deutsch unterrichtet.

Die Schlüsselwörter: Märchen, Märchen und Ausbildung, Lehre mit dem Märchen, Deutsch Märchen Ausbildung, Deutsch und Märchen, und Deutsche Sprache Ausbildung und Märchen.

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Almanca Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	44
Tablo 2.	Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	47
Tablo 3.	Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 4.	Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 5.	Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları	51
Tablo 6.	Deney Grubu Ön Test-Son Test Sonuçları	51
Tablo 7.	Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Sonuçları	52
Tablo 8.	Deney ve Kontrol Grubu Son Test Analiz Sonuçları	52

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

TDK : Türk Dil Kurumu



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Birinci Soruya İlişkin Görüşleri.....	54
Şekil 2.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin İkinci Soruya İlişkin Görüşleri.....	56
Şekil 3.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Üçüncü Soruya İlişkin Görüşleri.....	58
Şekil 4.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Dördüncü Soruya İlişkin Görüşleri	60
Şekil 5.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Beşinci Soruya İlişkin Görüşleri.....	62
Şekil 6.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Altıncı Soruya İlişkin Görüşleri.....	64
Şekil 7.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Yedinci Soruya İlişkin Görüşleri	66
Şekil 8.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Sekizinci Soruya İlişkin Görüşleri	68
Şekil 9.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Dokuzuncu Soruya İlişkin Görüşleri	70
Şekil 10.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Onuncu Soruya İlişkin Görüşleri	71
Şekil 11.	Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin On Birinci Soruya İlişkin Görüşleri	73

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler üzerinde durulmaktadır. Ayrıca araştırmanın önemi ve amacı açıklanarak sayıtları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu ve Problem Cümlesi

Almanca öğretimi çerçevesinde öğrencileri derse yöneltecek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla ilgilerini çeken konu ve yöntemlerin kullanılması önemlidir. Bu şekilde yapılan etkinlikler Almanca öğretimine katkılar sağlayacaktır. Masallar öğrencilerin çocukluklarından beri dinlemekten ve okumaktan zevk aldıkları yazın türüdür. Bu çalışmada, görsel ve işitsel materyaller kullanılarak masallar yardımıyla öğrencilerin derse olan tutumlarını ölçmek amaçlanmaktadır. Ayrıca ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde masal kullanılarak işlenen dersin derse olan tutumu etkileyip etkilemediği araştırılmaktadır.

Bu çalışmada, Grimm masallarından yararlanılarak Almanca dersi öğretimini kolaylaştırmak ve çeşitli etkinlikler kullanılarak öğrencilerin derse olan tutumunu araştırmak amaçlanmaktadır. Bunun için seçilen bir fen lisesinde, Almanca dersinin masal aracılığıyla aktarılması sonucunda öğrencilerin göstermiş oldukları tepkiler incelenmiştir. Böylece Almanca dersinde masal kullanılarak derse yönelik tutumun etkisini ölçmeyi içeren bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Almanca dersi öğretiminde masal kullanımıyla öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumunda anlamlı bir fark var mıdır ve öğrencilerin ders işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.1.1. Alt Problemler:

1. Masal yardımıyla Almanca öğretiminin öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumuna etkisi var mıdır?
2. Süreç başında ve sonunda, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, Almancaya olan tutumları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

3. Deney ve kontrol grubunun derse olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Lise öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda ikinci yabancı dil öğretimi yaygınlaşmıştır. Özellikle Anadolu ve fen liselerinin büyük kısmında Almanca dersi ikinci yabancı dil olarak görülmektedir. Masal kullanılarak ders anlatılan deney grubunun derse olan tutumu ile masal kullanılmadan dersin işlendiği kontrol grubunun derse olan tutumunun karşılaştırılması tezin amacıdır.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ilgilerini artırmaya yönelik olarak çeşitli etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın amacı Almanca dersinde masalları kullanarak öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini ölçmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Almanca dersi öğretiminde masal kullanımının öğrencilerin derse olan tutumunu nasıl etkilediğini araştırmak açısından önemlidir. Masal kullanılarak dersin işlenilmesinin Almanca öğrenmeye katkısı araştırılmaktadır. Öğrencilerin tutumu, derse yönelik motivasyonlarının artması yönündeyse Almanca öğretiminde masal kullanımı öğretmenler tarafından tercih edilebilir. Böylece Almanca dersinde masal kullanımına daha fazla yer verilir ya da yer verilmez. Elde edilen bilgilerin, Almanca dersine yönelik tutumu araştırma çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları ve Sınırlılıkları

1.4.1. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrencilerin tutum ölçeği sorularını yanıtlarken gerçek görüşlerini belirttikleri varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin görüşme formu ile ilgili cevaplarının samimi ve doğru olduğu varsayılmıştır.

3. Araştırma çalışılan kurumda olduğu için ölçek dönüş oranının yüksek olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırma Almanca dersi verilen bir lisede olduğu için masalla öğretimin derse katkısı hakkında bilgi vereceği varsayılmıştır.
5. Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu varsayılmıştır.

1.4.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde bir fen lisesinde öğrenim gören 11. sınıfta öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının II. dönemi ile sınırlıdır.
3. Araştırma, uygulamanın gerçekleştirildiği süredeki konularla ve ders kitabının 10. ünitesi ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, A1.2 öğrenci düzeyi ile sınırlı tutulmuştur.
5. Araştırma, tutum ölçeği ve görüşme formu ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak etkinlik temelli öğretime değinilmektedir. Sonra masal kavramının anlamı, masal ve kültür, masalın kaynağı, özellikleri, unsurları, türleri ve sınıflandırılması üzerinde durulmaktadır. Daha sonra dünyada masal, Alman kültüründe ve dilinde masal, Alman edebiyatında masal ve Grimm Kardeşler gibi konulara değinilmektedir. Ayrıca masal ve eğitim, yabancı dil öğretimi ve ortaöğretim yöntemleri ele alınmaktadır.

2.1. Etkinlik Temelli Öğretim

Bu araştırmada deney ve kontrol grubuna iletişimsel metot uygulanmıştır. İletişimsel metodun bir metottan ziyade bir yaklaşım olarak görüldüğü bilinmektedir. Bu metot yabancı dil için kullanılan metotlardan biridir. “İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi iletişimsel yaklaşım adını almaktadır” (Demircan, 2005: 249).

Bu çalışmada, ders anlatım sürecinde iletişimsel metot kullanılmış ve her iki gruba da etkinlik temelli öğretim uygulanmıştır. Etkinlik temelli öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek etkinlikler düzenlenmektedir. Öğrenme ortamında gerçekleştirilen bireysel ve grup çalışmaları ile bütün öğrencilerin derse katılması ve katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bu yüzden öğrenci seviyesine uygun etkinlikler seçilmeli ve yapılan etkinlikler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini harekete geçirmelidir.

Etkinlik temelli öğretimde öğrenme ortamı öğrenciler için eğlenme imkânı sunmaktadır. Ayrıca, öğrenmede kalıcılık sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve dersi ilgi çekici hale getirerek motivasyonu artırmaktadır. Böylece öğrencilerin derse katılımını artırarak yaratıcılığın da ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır.

2.2. Masal Nedir?

“Masal, olağanüstü öge, kahraman ve olaylara yer veren öyküdür” (Ana Britannica, 1989: 406). Ana Britannica’da belirtildiği gibi, masal, gerçek hayatta rastlanmayacak olay, öge ve varlıklara yer verdiği için kurmaca anlatı içinde hayalî yanı en önde olan metin türüdür.

Masal, “genellikle olağanüstü kahramanlara ve maceralara yer verilen, konusu hayali, kulaktan kulağa anlatılarak geçen halk hikâyesi” olarak tanımlanmaktadır (Meydan Larousse, 1992: 205). Masallar kuşaktan kuşağa sözlü olarak aktarılan ve genellikle halkın yarattığı olağandışı olayları anlatan bir edebi türdür.

Almanca'nın önemli sözlüklerinden Duden ve Wahrig'de de masalla ilgili tanımlamalar yapılmaktadır. Duden sözlüğünde (1989: 440) masal, “tarihî kişileri ve belirli bir mekânı olmayan anlatı, hayalî şiir, kurmaca hikâye” olarak tanımlanmaktadır. Wahrig sözlüğünün (1995: 523) masal tanımı ise, “içinde doğa kanunlarının olmadığı ve mucizenin hüküm sürdüğü, zamandan ve mekândan uzak, hayal yüklü anlatılar” şeklindedir.

Masal, “halkın ortak yaratısı olarak ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa aktarılan cin, peri, dev gibi olağanüstü kişileri de olan, olağanüstü olaylara yer veren, genellikle bir tekerlemeyle ya da ‘bir varmış bir yokmuş’ gibi bir sözle başlayan bir tür halk öyküsü”dür (Püsküllüoğlu, 1994: 717).

Boratav (2009: 85)’a göre masal, “Nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamen hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı diye tanımlanır.”

“Masal, olayların geçtiği yer ve zamanı belirli olmayan peri, dev, ejderha, arap bacı vb. kahramanları belirli şahısları temsil etmeyen hikayelerdir” (Tezel, 2009: 8).

Develioğlu (1993: 625) ise masalı, “terbiye ve ahlâka faydalı, yararlı olan hikaye” olarak tanımlamaktadır. Masallar sözlü bir gelenekle aktarılan ve içinde ahlaksal öğretiler barındıran ve bir kültür taşıyıcısı durumunda olan kısa öykülerdir.

2.2.1. Masalın Kaynağı

Masalın insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinmektedir. “Batı’da masallar üzerine ilk sistemli araştırmalar 19. yüzyılda başlamıştır ve masalların kökenini ilk araştıran da Wilhelm Grimm’dir” (Ana Britannica, 1989: 402). Grimm Kardeşler 19. yy. başlarında sözlü masal anlatım geleneği yok olmak üzere iken, tüm ülkeyi dolaşarak masalları yazılı hale getirmişlerdir.

Masalın kaynağı, şekli, içeriği ve yayılışı ile ilgili teorilerin öncüsü olarak, Alman yazar Wilhelm Grimm görülmektedir. Grimm, 1856 yılında kardeşi Jacop Grimm ile

hazırladığı “Kinder- und Hausmärchen” (Çocuk ve Ev Masalları) adlı eserinin ön sözünde masalların kaynağı konusunda şu görüşü ileri sürmüştür: “Hint Avrupa dil ailesine (Indo-germanisch Europäisch) giren milletlerin masalları, tarih öncesine aittir” (Arıcı, 2004: 160).

Masal kelimesinin Almancası “Märchen”dir. 15. yüzyıldan beri var olan bu sözcük, eski bir kelime olan “Mär(e)”nin günümüzde küçültülmüş şeklidir. “Mär(e)” kelimesi “mesaj, haber ve anlatı” anlamına gelmektedir (Duden: 1989: 440). “Märchen” kelimesindeki ‘-chen’ eki bir küçültme ekidir ve masalın kısa olduğu hakkında bilgi verir.

Türk masal kaynakları yazılı ve sözlü olarak ikiye ayrılmaktadır. Sözlü olarak yaşayan ve anlatılan masallara kitaplarda, yazılı olarak yaşayan masallara da sözlü gelenekte rastlayabiliriz. Türk masallarının kaynağı ile ilgili olarak çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Fakat derleme ve sınıflandırma çalışmalarına rastlanmaktadır. Türk masallarını ilk derleyen kişi Rus Türkolog F. Wilhelm Radloff olarak bilinmektedir. Radloff 1866 ile 1907 yılları arasında Asya Türklerinden derlediği masalları on cilt olarak yayımlamıştır (Sakaoğlu, 2015: 27).

Geçmişten beri insanlar mucizelere inanmakta ve onların ortaya çıkmasını beklemektedir. Bu durumun masalların oluşturulmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca masalların, insanların iletişim gereksinimlerinden ve olayları abartılı bir biçimde anlatma ihtiyacından doğduğunu düşünmek de mümkündür. Masalların bir kişinin ya da kişilerin ürünü olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Fakat çevrenin değişmesiyle söyleyen kişiler unutulmuş ve masal herkesin ortak ürünü haline gelmiştir.

2.2.2. Masal ve Kültür

Masal ve kültür arasındaki ilişkiye değinmeden önce kültürü tanımlamak gerekmektedir.

Güvenç (1994: 101)’e göre, “Kültür; toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir.”

Oğuzkan (1974: 110), kültürü, “bir topluma ya da bir halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat yapıtlarının tümü” olarak tanımlamaktadır.

Masallar sözlü halk edebiyatı türleri içinde ülkeden ülkeye, çağdan çağa en çok yayılan yaratmalardır. Bu yüzden, masalların büyük bir kısmı konularında ve anlatımlarında, ayrıntılara kadar giden yönleriyle, dilleri ve kültürleri farklı milletler arasında ortaktır (Boratav, 2009: 106).

Masal dinleyicisi masalı diğer bireylere aktarmaktadır. Böylece farklı zaman ve ortamlarda ortaya çıkan masallar, gelecek kuşaklar için kültür taşıyıcılığı görevi üstlenmektedir.

Boratav (2009: 14)'a göre, masalcı, masalı anlatırken kendi dilini kullanır. Bu masallar derlenirken o yörenin dili ve kültürüne ait özelliklere de ulaşılmış olur.

Her milletin kendine ait, kendi gelenek inanış ve yaşayışının izlerini taşıyan masalları bulunmaktadır. Bu tür masallar hangi ülkede anlatılırsa anlatılsın ait olduğu ülkenin özelliklerini kaybetmez (Aslan, 1996: 94). Masallar, ait oldukları kültürün temellerini araştırmak için önemli bir kaynaktır. Çünkü bir medeniyetin eski izlerine masallar aracılığıyla ulaşmak mümkündür. Masallar ait oldukları ülkelerin geleneksel yaşamından izler taşımaktadır. Bunun yanında masallarla bir ülkeye ait değerlerin farklı kültürlerdeki yansımalarını görmek de mümkündür. Bu da masalların çok kültürlülüğün simgesi olduğu gerçeğini kanıtlamaktadır.

2.2.3. Masalın Özellikleri

Masalların birçoğunun anonim olduğu bilinmektedir.

Masallarda kullanılan dil sade ve açıktır. Bu dil ve anlatım sayesinde ki masallar toplumun hemen her kesimine hitap etmeyi başarmaktadır.

Özellikle masalların başını ve sonunu süsleyen tekerlemeler masal türüne özgün bir ifade kazandırmaktadır.

Zengin (2004: 45) tekerlemelere dair şunları dile getirmektedir:

Tekerlemelerde anlamdan çok, kelime oyunları, ahenk, ses uyumu, uyak, sözcük tekrarı ve şiirsel ön plandadır. Bu nedenle anlamsal açıdan birbiriyle hiçbir ilgisi olmayan sözcükler rastgele ve alışılmamış bağdaştırmalarla bir araya gelerek, birbirini izleyen anlamsız, zincirleme bir yapı oluşur (Zengin, 2004: 45).

Tekerlemeler masalların en çok dikkat çeken bölümüdür. Tekerlemeler, uzun ya da kısa, kalıplaşmış birtakım sözler olarak bilinmektedir. Masalın başında, ortasında, uygun

yerlerde ve sonunda yer almaktadır. Türk masalları, “bir varmış, bir yokmuş” ya da “evvel zaman içinde” gibi bir tekerlemeyle başlamaktadır. Almancada ise “es war einmal” (günün birinde) şeklinde bir ifade kullanılmaktadır. Masalın sonu ise “onlar ermiş muradına” ya da “gökten üç elma düştü” gibi kalıplaşmış bir söyleyişle bitmektedir.

Masalların özünde eğitmek ve öğüt vermek vardır. Masallar toplumu eğiten temel öğelerden biri olarak görülmektedir. Bu konuda Yavuz (2013: 3-4)’un görüşleri şu şekildedir:

İnsanoğlu, kendi yaşam gerçeğini, çözüm önerilerini, beklentilerini, masal olaylarına ve masal kahramanlarına yükleyerek anlatmış ve yüzyıllar boyu, bu yolla gelecek kuşakları uyarmaya, eğitmeye, yaşamın zorluklarına karşı onları donanımlı kılmaya çalışmıştır (Yavuz, 2013: 3-4).

Masallar anlatıldığı kültür ortamının değerleri doğrultusunda dersler sunmaktadır. Alınması gereken dersler çoğunlukla iyi, güzel, gerçek gibi insancıl ve evrensel değerlere uygun davranış ya da özelliklerdir.

Masalların hemen hemen tamamı mutlu bitmektedir. Masallarda iyiler kazanmakta ve ödüllendirilmekte, kötülerse kaybetmektedir. Topluma ve kişilere zararlı olanlar yenilmekte ve cezalandırılmaktadır.

Masal kahramanları çeşitlilik göstermektedir. Bunlar; cin, peri, dev gibi tabiatüstü varlıklar; hayvanlar, insanlar ve bitkilerdir.

Masal kahramanlarının karşılaştıkları zorluklar, yaşadıkları acılar insanlara bir yandan ıstırap verirken diğer taraftan insanların olgunlaşmasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanında masallarda intikam duygusuna yer verilmemektedir. Ayrıca masal kahramanı kötülerini cezalandırma eğiliminde değildir. Cezalandırma işlemini genelde yan figürlerin yaptığı görülmektedir. Çünkü Tezel (2009: 9)’in de dediği gibi, “Bütün masallarda iyi meziyetler güzelde ve güçlüde; kusurlar ise çirkinde ve kötüdedir.”

Geleneksel Türk masalları döşeme, serim, düğüm, çözüm ve dilek adlı 5 bölümden oluşmaktadır. Tekerleme benzeri birtakım kalıplaşmış sözlerin kullanıldığı bölüm döşeme bölümüdür. Serim (giriş) bölümünde belli başlı kahramanlar kısa ve öz olarak tanıtılmakta ve olay örgüsüne başlangıç yapılmaktadır. Düğüm (gelişme) bölümünde, olaylar merak uyandıracak şekilde doruk noktaya ulaşır. Masal kahramanının zorlukları aşıp bu sorunları çözmesi gerekir. Çözüm (sonuç) bölümünde ise sorunlar çözülür. İyiler kazanır ve

kötülere kaybeder. Masal sonunda masalı anlatan kişi masalı güzel bir sonuca bağladıktan sonra dinleyiciler için de dilekte bulunur. Bu bölüm de masalın dilek bölümüdür.

2.2.4. Masalın Unsurları

2.2.4.1. Masallarda Olay

Masallarda olağanüstü olay ve durumlar mevcuttur. Olay yeri hakkında bilgi verilmemektedir. Ayrıca sebep sonuç ilişkisine yer verilmez. Olayların neden meydana geldiği ve nerede geçtiği belirsizdir.

2.2.4.2. Yer ve Zaman

Masallar genellikle “evvel zaman içinde”, “bir zamanlar”, “zamanın birinde”, “geçmiş zamanın birinde”, “yıllar önce.”, “vaktiyle”, “zamanlardan bir zaman” tarzında kalıp sözlerle başlamaktadır. Bu kalıp sözlerden de anlaşılacağı gibi masallarda yer ve zaman belirsizdir. Masalların geçtiği yerlerle ilgili olarak genellikle genel bilgiler verilmektedir. “Ülkenin birinde”, “Kaf Dağı’nın ardında” gibi kalıplaşmış ifadeler yer almaktadır. Masal yeri, köy, orman, saray gibi ifadelerle belirtilmektedir.

2.2.4.3. Anlatıcı

Masalda önemli bir diğer öge de masal anlatıcısıdır. Çünkü masallar anlatıcıları sayesinde varlık göstermektedir. Masal anlatıcıları, masala yerel söyleyişler ekleyerek onun anlatıldığı ve yaratıldığı topluma ait kültür varlıklarının da taşıyıcılığını yapmasını sağlamaktadır.

Masal anlatan, konuşma dilinin bütün rahatlığını ve renkliliğini kullanarak, anlatımı ilginç hale getirmek için çabalar. Bu yüzden, derlenen bu masallar yazıya geçirilirken, halk dilinde olağan görülebilecek yapı bozuklukları düzeltilmiştir. Özellikle konuşma dilinin söylemlerine ve halk deyişlerine yer verilmiştir (Yavuz, 2013: 71). Anlatıcı, masal anlatırken masala kendinden bir şeyler katmaktadır. Bu nedenle, farklı anlatıcıların aynı masalı değişik kelimelerle ifade etmesi mümkündür.

2.2.4.4. Masalların Dil Özellikleri

Masalların anlatım dili oldukça yalındır ve genelde kısa cümlelerden oluşmaktadır. Masallar farklı dillerde farklı zaman kiplerinde anlatılmaktadır. Türk masallarında rivayet birleşik zaman (-imiş) ve öğrenilen geçmiş zaman kullanılırken, Alman masalları Präteritum/Plusquamperfekt zaman biçiminde anlatılmaktadır. Ancak Almanca dersi görülen okullarda başlangıç seviyesinde masal öğretimi için şimdiki zaman (Präsens) tercih edilmektedir.

2.2.4.5. Figürler

Figürler, masalda ana ve yan kahraman olarak bir tutum, davranış ya da değeri sembolize etmektedir. Her ulusun kendine özgü ana karakterleri bulunmaktadır. Bunlar masala figür olarak yansımaktadır. Ana figürler olayların akışını yönlendirmektedir. Kast (2008: 9)’a göre, “Masal kahramanı insani bir davranışın sembolü olarak yer alır.” Bu kahramanların birtakım özelliklere sahip olduğu ve bu özellikleri masalın sonuna kadar taşıdığı görülmektedir. Söz gelimi, Türk masallarında padişah figürü olgun ve bilge insanı sembolize etmektedir. Keloğlan ise, fiziksel eksikliklerine karşın zekası ve insancıl yönüyle öne çıkan Anadolu insanını temsil etmektedir.

2.2.4.6. Motif

Thompson (1964: 214)’a göre motif, “Eskiden beri yaşama kabiliyetine sahip olan, masalın en küçük unsurudur” (Thompson, 1964” den aktaran: Sakaoğlu, 2015, 75). Cadı, mağara, dev, ak sakallı dede ve iksir gibi metin içinde sıkça kullanılan ve kimi kez sembolik anlam taşıyan ifadelerdir. Motifler masallara, akıcılık ve ahenk verir.

2.2.4.7. Masal Türleri

Masallar sanatsal masal ve halk masalı olarak ikiye ayrılmaktadır. İnan (2011: 38) masalla ilgili aşağıdaki bilgilere değinmektedir:

Romantik devirde masal, sanatsal masal (Kunstmärchen) ve halk masalı (Volksmärchen) olarak iki koldan gelişmiştir. Yazarın hayalî (fiktiv) olarak kurguladığı masala, sanatsal masal adı verilir. Bu masal türü genellikle öznel (subjektif). Diğer bir deyişle sadece yazarın duygu ve düşüncelerini taşır. Halk masalı ise yüzyıllardan beri sözlü (mündlich) olarak aktarılan ve halkın ortak malı haline gelen masalların derlenerek yazılı hale getirilmiş şeklidir (İnan, 2011: 38).

2.2.4.8. Masal Sınıflandırılması

Masal araştırmaları sırasında çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Masal araştırmalarının ilk ciddi sınıflandırması aşağıdaki dallara göre yapılmıştır (Aarne: 1910” den aktaran: Sakaoğlu, 2013: 11-12).

1. Hayvan Masalları (1-299).
2. Asıl Masallar (300-1199).
3. Fıkralar (1200-1999).

Sınıflandırma konusunda ikinci önemli çalışmayı, Stith Thompson yapmıştır. Thompson, Aarne’nin tasnifini geliştirerek masalları beş başlıkta toplamıştır.

1. Hayvan Masalları (1-299)
2. Asıl Halk Masalları (300-1199)
3. Güldürücü Hikâyeler, Nükteli Fıkralar (1200-1999)
4. Zincirlemeli Masallar (2000-2399)

5. Sınıflamaya Girmeyen Masallar (2400-2499) (Aarne: 1910” den aktaran: Sakaoğlu, 2013: 13)

2.2.5. Dünyada Masal

Hemen her milletin kendine ait masalları vardır. Bunların bir kısmı yazılı, bir kısmı da sözlü masallardır. Bu masallar nesilden nesile aktarılmaktadır. Bu konuda Aslan (1996: 95) aşağıdaki hususları dile getirmektedir:

Arap ülkelerinde ve İran’da masal edebiyatı ile ilgili önemli eserler yazılmış, araştırma, derleme ve incelemeler yapılmıştır. Bunlardan biroğı başka dillere tercüme edilerek dünya ülkelerine yayılmıştır. Bu ülkelerde söylenen masalların biroğı yüzyıllardan beri Anadolu halk anlatım geleneğinde yaşamaktadır (Aslan, 1996: 95).

Masal içinde masalların anlatıldığı “Bin Bir Gece Masalları” bu eserlere örnek olarak gösterilmektedir.

Almanya’da Jacob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) ile kardeşi Wilhelm Grimm (1786-1859), alanın klasikleri arasında yer alan 1812 ve 1815 tarihli Kinder- und Hausmärchen adlı iki ciltlik yayımlarıyla tanınmaktadır (Sakaoğlu, 2015: 18).

Fransa’da ise masal alanında en önde gelen isim La Fontaine’dir. Şimşek ve Yakar (2001: 20)’e göre, Fransız yazar ve şair Jean de La Fontaine (1621-1695) fabl türünde eserler yazarak çağdaşları arasında bir masal yazarı olarak ün kazanmıştır.

Avrupa masalı olayseverdir. Çevre ya da iç dünya tasvir ve tanımlamaları nadirdir (Lüthi, 2005: 51). Bu durum Avrupa masallarının ayırıcı özelliklerinden biridir.

Danimarkalı masal yazarı Hans Cristian Andersen de önemli masal yazarlarından biridir. Bazı masallarında iyiliğin ve güzelliğin gücünü vurgulayarak kötümser ve acıklı sahneler betimlemiş. Bu şekilde, insanların acıma duygularını harekete geçirmiştir (Şimşek & Yakar, 2014: 32). Andersen masallarında gerçek yaşamdan kesitler vermektedir ve bazı masallar mutlu bitmemektedir. Her ne kadar bu masallar gerçek yaşamdan kesitler verse de diğeri masallarda bunu görmek pek mümkün değildir.

2.2.6. Alman Kültüründe Masal

Masallar yazıya geçirildikleri döneme kadar sadece sözlü olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bu durum Alman masalları için de geçerlidir. Bu masallar Alman kültürünü ve değerlerini aktarma amacını taşımaktadır. Ayrıca eğitimsel işlev görmektedir. Masallar dinleyicilere bir öğreti iletmektedir. Dinleyicilerden masalın mesajını fark etmeleri beklenmektedir.

Yabancı dil öğrenmek bir ülkenin dilini öğrenmekten ziyade insanını, kültürünü tanıyarak çağdaş bir dünya görüşü edinilmesini sağlamaktır. Yabancı dil dersi bu hedefe ulaşmak, öğrencilerin kimlik gelişimini desteklemek ve kültür bilincine katkıda bulunmak için en uygun ortamdır (Genç, 2004: 92).

Almanca dersi öğretiminde sadece yabancı bir dil öğretilmemektedir, Alman kültürü hakkında bilgi de verilmektedir. Çünkü masallar her milletin kendi ulusal ve kültürel değerlerine göre şekillenmektedir ve farklı ülkelerde de anlatılmaktadır. Alman masalları da yaşadığı coğrafyanın kültürünü yansıtmaktadır. Tarihsel gelişim sürecindeki maddi ve manevi değerleri içermektedir. Bunun yanı sıra, masal Alman kültürünü nesilden nesile iletme görevi üstlenmektedir. Ülkenin geçmişini, bireysel ve toplumsal yaşamlarını anlama

konusunda yardımcı olmaktadır. Ayrıca Alman masalları, Alman kültürünün ve Alman dilinin özelliklerini taşımaktadır.

Masalların kültür malzemesi olarak bir değer taşıdığını ilk defa Grimm Kardeşler dile getirmiştir. Bu Alman masal araştırmacıları, Alman masalları ile Şark masalları arasındaki ilişkileri araştırarak kültür etkileşimini vurgulamışlardır (Aslan, 1996: 108-109). Masallar eski kültürlere, dinlere ve törelere ait motifleri içermektedir. Bulundukları ülkenin toplumsal ve geleneksel yaşamının aynası olma vazifesini üstlenmektedir. Alman masalları da kendi toplumunun izlerini taşımaktadır. Bu izlerin aktarılmasında Grimm Kardeşlerin katkıları belirtmek gerekmektedir. Halk masallarının dünya çapında ün kazanmasında Grimm Kardeşlerin katkıları büyüktür.

İnan Alman masallarıyla ilgili şunları dile getirmiştir:

Heidelberg romantizmine ait olan Grimm Kardeşler, Alman masalını halk romantizminin ölçütlerine göre yazmışlardır. Sözlü olarak nesilden nesile aktarılan halk masalları, masal anlatanların sayısı hızla azaldığından kaybolmak üzereydi. Bu nedenle bütün Almanya'yı dolaşarak masal derleyen Grimm'ler, bunları yazılı hale getirirler. Yazılı hale getirirken de masallara ne bir şey eklediler ne de masallardan bir şey çıkarırlar. Halkın anlatış biçimine ve masalların özüne sadık kalmaya özen göstermişlerdir. Sonuçta da Alman kültürünün önemli bir boyutunu oluşturan Kinder- und Hausmärchen adlı yapıtlarını yazmışlardır. Onlara göre halk masalları edebiyatın ve kültürün özünü oluşturur (İnan, 2011: 39).

Grimm Kardeşler Kinder- und Hausmärchen adlı eserleri için, halk arasında uzun çalışmalar yapmışlardır. Derlemenin ön sözünde, bu masalları olabildiğince temiz tutmaya çalıştıklarını, olaylara ekleme, güzelleştirme ya da bunlarda herhangi bir değişiklik yapmadıklarını belirtmişlerdir (Aytaç, 1992: 252).

Grimm Kardeşlerin yayımladığı masallar yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Bunlar kuşaklar boyunca ninelerden torunlara, analardan çocuklara aktarılmıştır. Kuşkusuz bu süreç içinde unutulmuş ve kaybolan masallar olmuştur. Bunlar masal derlemesine girmeyi başaramamıştır (Temel Britannica, 1993: 232).

Alman masalları alanındaki bir diğer önemli isim de Achim von Arnim'dir. Grimm Kardeşlerin Arnim'den etkilendikleri belirtilmektedir.

Grimm Kardeşler, yaşadıkları dönem içerisinde dağınık halde bulunan Alman topluluklarının ortak bir kültür bilincinde bir araya gelmesi için çabalamışlardır. Bu yüzden masal derlemelerine başlamışlardır.

Grimmlere göre masalları derleyip kaleme almanın tam zamanıydı. Çünkü masal anlatma geleneği gittikçe kaybolmakta, masalseverler yok olmaktaydı. Kendi bölgeleri olan Hessen ve Main-Kinzig, Hanau'da anlatılagelen masalları toplarken Haxthausen ve Droste-Hülshoff ailelerinden büyük yardım görmüşlerdir. Masal metinlerinin özünü, kelime sırasını bozmayaya dikkat ederek kaleme alma konusu Jacop Grimm için çok önemliydi (Aytaç, 1992: 252).

Halk kültürünün bir parçası olan masal, büyük küçük demeden her yaşta, her kesimden insana ulaşmayı başarmaktadır (Ünsal, 2001: 5). Alman masalları da sadece çocuklara değil, her yaştaki bireylere hitap etmektedir. Masallar inançları, adaleti, ahlak anlayışını ve yaşam biçimini yansıtmaktadır. Masallar, bulundukları toplumun değerlerini taşımakta ve yaşam biçimleri ile ilgili kesitler sunmaktadır. Bu masalların tüm dünyada bilinmesi ve anlatılması, kültürlerarası iletişime katkı sağlamaktadır.

2.2.7. Alman Dilinde Masal

Masal öncelikle dilcilerin yararlandıkları önemli bir kaynaktır. Bütün deyimleri, kelimeleri ve hatta ağız özellikleriyle olduğu gibi derlenmiş bir masalda, dil araştırmacısı çok sayıda yeni kelime veya bazı kelimelerin kök ve parçalarıyla karşılaşabilir (Tezel, 2009: 18). Alman masalları da Alman dilinin yapısal özelliklerini yansıtmaktadır. Bu masallar bize geçmişten bugüne kadar uzanan Alman dili hakkında bilgiler sunmaktadır.

Masal anlatımında simgesel bir dil kullanılmaktadır. Alman masallarında da simgesel dile rastlamak mümkündür. Bunlar bazen kelimeler, bazen kahramanlar ya da eşyalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde dünyanın her yerinde tanınan ve okunan Alman masalları, Alman dilinin bütün inceliklerini yansıtmaktadır. Grimm Kardeşler, masal derlemeleri sırasında Alman dilini bütün detaylarıyla incelemişler ve dilin bugünkü durumuna gelmesine büyük katkıda bulunmuşlardır (URL-1, 2017). Grimm Kardeşlerin Alman dili ile ilgili olarak Alman dili tarihi, dil bilgisi ve Almanca sözlük gibi çalışmaları da mevcuttur.

Grimm Masalları birçok dile çevrilmiş, pek çok kez film ya da animasyon olarak uyarlanmıştır.

Başka dillere çevrilen ve tüm dünyada büyük bir ilgiyle okunan, beğenilen bu masallar pek çok sanatçıya esin kaynağı oldu. Alman besteci Engelbert Humperdinck, oduncunun çocukları Hansel ve Gretel için bir opera besteledi. Sinemacı Walt Disney, başta Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler olmak üzere birçok masalı filme aktardı (Temel Britannica, 1993: 232).

2.2.8. Alman Edebiyatında Masal

Edebiyat tarihi, dil ve kültür tarihinin birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Dil ile edebiyat birbirinden ayrı düşünülemediği gibi, Alman dili ve Alman edebiyatı da birbirinden ayrı düşünülemez.

Temel Britannica’da Alman masallarıyla ilgili bilgiler şu şekildedir:

19. yüzyılın başlarında ise romantizm akımının etkisine giren çocuk edebiyatında, giderek Almanya’nın zengin halk edebiyatı kaynaklarına ilgi duyulmaya başlandı. Peri masalı alanında en önemli adlar olan ve Grimm Kardeşler olarak tanınan Jacob Ludwig Karl ve Wilhelm Karl’ın 1812-15 arasında derledikleri masallar arasında Türkçeye de çevrilen Hansel ve Gretel, Rapunzel, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler ve Parmak Çocuk gibi ünlü masallar vardır (Temel Britannica, 1992: 13).

Aslan, Grimm kardeşler ile ilgili bilgileri şu şekilde aktarmaktadır:

Alman Grimm Kardeşler olarak tanınan Jacop Ludwig Karl Grimm (1785-1863) ve Wilhelm Grimm (1786-1859) yapmış oldukları kapsamlı araştırmalar ve derlemeler sonucunda Alman masallarını “Kinder- und Hausmärchen” adıyla 1812 ve 1815 yıllarında 2 cilt halinde yayınlamışlardır. Daha sonra Alman masallarını bilimsel yöntemlerle inceleyen Grimm kardeşler, Alman masalları ile Hint, İran ve Arap masallarının çeşitli yönleriyle karşılaştırarak sonuçlar çıkarmışlardır (Aslan, 1996: 96).

Alman masalları konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Aydınlanma çağının ünlü isimlerinden Johann Gottfried Herder (1749-1803) masalların eğitim açısından önemi üzerinde durmaktadır. Theoder Benfey (1809-1881) ise masalların kaynağı konusuna değinerek bu alana farklı şekillerde yaklaşan Almanlar arasında yer almaktadır (Sakaoğlu, 2015: 19).

Şimşek ve Yakar (2014: 30), Grimm masallarıyla ilgili şu bilgilere yer vermektedir: “Almanya’da köy köy, kasaba kasaba dolaşarak eski Alman şiirlerini, efsanelerini ve masallarını derlemiş, edebi bir üslupla yeniden yazarak 1812’den sonra Kinder und Hausmärchen (Çocuk ve Ev Masalları) adıyla yayınlamıştır.” Temel Britannica (1993: 232)’da yer alan bilgilere göre: “Bunların bir bölümünü eski kitaplardan ve el yazmalarından, bir bölümünü de insanların anımsayıp anlattıkları öykülerden ortaya çıkardılar.” Grimm masalları, Alman masal edebiyatında yapılmış en önemli araştırmalardan biridir. Ayrıca bu eserlerin Alman edebiyatına katkısı büyüktür.

Alman masalları hem kendi edebiyatında hem de dünya edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Alman masalları denince akla gelen ilk isim Grimm Kardeşler’dir. Ancak Alman edebiyatında, Achim von Arnim ve Johann Gottfried Herder gibi isimler de yer almaktadır.

2.2.8.1. Grimm Kardeşler

Jacop Grimm (1785-1863) ve Wilhelm Grimm (1786–1859) Alman masal yazarı iki kardeştir (Şimşek & Yakar, 2014: 30).

Biri kız, altı kardeşin en büyükleri olan Grimm Kardeşler, Frankfurt am Main yakınlarındaki Hanau’da doğmuştur. Hukukçu olan babalarının 1796’da ölümünden sonra, Jacob ailesine bakmak mecburiyetinde kaldı. Grimm Kardeşler lise öğrenimini Kassel’de tamamladıktan sonra, hukuk öğrenimi görmek için Marburg Üniversitesi’ne gittiler. Marburg’da tanıştıkları bazı yazar ve düşünürlerden etkilenecek halk edebiyatıyla ilgilenmeye başladılar (Temel Britannica, 1993: 232).

İnan’a göre, Grimm kardeşler:

Alman romantizmini temsil etmekle birlikte, Alman kültürünün geleneğini, dilini ve özellikle masal boyutunu geliştirmişlerdir. Kütüphanecilikten sonra Göttingen üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışmışlardır. Hanau kentinde dünyaya gelen Grimm kardeşler ölümüne kadar bir arada yaşamış ve çalışmışlardır. Ancak yönetim ile ters düştüklerinden, beş profesörle birlikte üniversiteden uzaklaştırılmışlardır. Çalışmalarını birlikte yürütmelerine karşın, ilgi alanları farklı olmuştur. Jacop Grimm, bilim adamı olarak Alman diline bilimsellik kazandırmak amacıyla Deutsche Grammatik adlı eserini 1819-1837 yılları arasında yazmıştır. 1833 yılında die deutsche Mythologie, 1848 yılında ise die Geschichte der deutschen Sprache adlı yapıtını yayınlamıştır. Wilhelm Grimm ise Alman efsanelerini yazmıştır. Die deutschen Sagen adlı araştırmasını ise kardeşi Jacob ile birlikte kaleme almıştır (İnan, 2011: 38-39).

Grimm kardeşlerin üniversitedeki görevlerine son verildikten sonra, bir süre işsiz kalmışlardır. Bu arada Kassel kentinde kendilerine Almanca sözlük (deutsches Wörterbuch) yazma teklifi edilir. Teklifi kabul eden Grimm’ler, Luther’den Goethe’ye kadarki zamanı kapsayacak dev bir sözlük çalışmasına girerler. Ancak sözlüğü tamamlamaya ömürleri yetmez. Onların başlattığı sözlüğü, Alman Bilimler Akademisi (Deutsche Akademie der Wissenschaften) 1960 yılında tamamlamıştır (İnan, 2011: 40).

Grimm kardeşler Alman mitolojisi üzerinde de çalışmalar yapmışlar ve bu konudaki çalışmaları ile ün kazanmışlardır. Alman mitolojisinin kalıntıları, Grimm’ler masallarda, epik şiirde, bilmece ve atasözlerinde aramışlar; bununla birlikte eski yazmaları da tarayarak Alman mitolojisinin ilk örneklerini bulmak için uğraşmışlardır (Başgöz, 2002: 10).

“Birlikte yaşadıkları gibi bilimsel çalışmalarını da birlikte yürüten Grimm’ler 1812-1815 yılları arasında Kinder- und Hausmärchen adı altında Alman masal derlemesini hazırlayıp yayımladılar” (Aytaç, 1992: 251-252). Bu eserin orijinal adı "Çocuk ve Yuva Masalları" anlamına gelmektedir. Fakat tüm dünyada Grimm Masalları olarak tanınmaktadır.

Kinder- und Hausmärchen kitabında yer alan masalların bazıları şunlardır: “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Ormandaki Ev, Su Perileri, Rapunzel, Altın Saçlı Şeytan, Hansel’le Gretel, Bremen Mızıkacıları, Parmak Çocuk, Fareli Köyün Kavalcısı, Kurbağa Prens, Kar Beyaz ile Kırmızı Gül, Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu, Köylü ile Şeytan, Ayı ile Çalıkuşu, Büyülü Kuğu, Altın Yağmuru, Tembel Kız bu masallardan bazılarıdır” (Şimşek & Yakar, 2014: 30).

2.2.8.2. Achim von Arnim

Alman şair Achim von Arnim, romantizm akımının önemli temsilcilerindendir. Eski Prusya asilzadelerinden olan Achim von Arnim, 1781 yılında Berlin’de dünyaya gelmiş, Halle ve Göttingen şehrinde tabiat bilimleri öğrenimi görmüştür (Aytaç, 1992: 253).

Achim von Arnim, edebi faaliyetinde belli bir ideal gözetmiştir: Alman milletine şanlı geçmişini hatırlatmak, onun ahlak değerlerini unutturmamak. Eserlerinin başında Clemens Brentano ile birlikte yayınladığı eski Alman şarkıları derlemesi olan Des Knaben Wunderhorn gelir (1805-1808). Üç ciltlik bu eser, son üç yüzyıla ait Alman halk şiirlerinin en mükemmel derlemesidir. Herder’in, Ossian ve Bürger’in etkileri inkar edilemez. Eski Alman ruhu ve kültür birliğinin özellikle üzerinde durulması, eserin hazırlanışındaki milliyetçi ve eğitici amaçları gösterir. Bundan başka halkla aydınlar arasında bir köprü kurmak, halk kültürünü ve edebiyatını gençleştirmek gibi amaçlar da vardır (Aytaç, 1992: 254- 255).

Arnim Alman romantizminin iki büyük merkezinden biri olan Heidelberg grubunu yönlendiren çalışmalar yapmıştır. Gerçekçilikle fanteziyi tuhaf biçimde kaynaştıran öykülerinden birkaçı bugün Alman düzyazı edebiyatının önemli ürünleri arasında yer alır. (Ana Britannica, 1992: 328).

Achim von Arnim’in yapıtları şunlardır: Des Knaben Wunderhorn (C. Brentano ile) 1805-1808, (“Çocuğun Büyülü Borusu”); Armut, Reichtum, Schuld und Busse der Gräfin Dolores, 1809, (“Kontes Dolores’in Yoksulluğu, Zenginliği, Günahı ve Tövbesi”); Halle und Jerusalem, 1811 (URL-2, 2017).

2.2.9. Türkiye için Masal

Türkiye’de masal derlemesi yapan önemli araştırmacılardan biri Naki Tezel’dir. Tezel çeşitli masalları derleyerek “Türk Masalları” adlı çalışmasını meydana getirmiştir.

Türk masalları hakkında çalışma yapan bir diğer isim ise, P. Naili Boratav’dır. Boratav “Zaman Zaman İçinde”, “100 Soruda Türk Halk Edebiyatı” ve “Az Gittik Uz Gittik” adlı eserleriyle Türk masallarıyla ilgili bilgiler vermektedir.

Ahmet Edip Uysal bir yabancı dilin ve kültürün öğreticisidir. Yabancı dili çok iyi bildiğinden dolayı masallarımızın pek çoğunu İngilizceye tercüme etmiştir. O, Amerika Birleşik Devletleri’nde de Prof. Warren S. Walker ile birlikte Türk masallarını derleyerek İngilizce yayımlamıştır (Sakaoğlu, 2015: 47).

“Eğitimde Masalın Yeri” isimli kitabıyla Selçuk Kantarcıoğlu masalın eğitimdeki işlevine değinmiştir (Kantarcıoğlu, 1991).

Saim Sakaoğlu, “Gümüşhane Masalları”, Bilge Seyidoğlu “Erzurum Halk Masalları”, Umay Günay “Elazığ Masalları” üzerine çalışmalar yapmışlardır (Yavuz, 2013: 12). Ayrıca Muhsine Helimoğlu Yavuz’un da “Masallar ve Eğitimsel İşlevleri” adlı kitabı ve masal üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Bunların yanı sıra masalla ilgili olarak doktora tezleri ve yüksek lisans tezleri de mevcuttur.

Yavuz, Türk masallarıyla ilgili şu bilgilere yer vermektedir:

Masallarda dil yalın bir Türkçedir. Anlatımda betimlemeler oldukça az yer alır. Masalın bütününe hareketli bir dil hakimdir. Böyle olunca da betimleme değil, eylem ağırlıklıdır. Genellikle sıfatlar az kullanılırken fiiller çok kullanılır. Bu da hareketliliği sağlayan temel öğedir (Yavuz, 2013: 71).

2.2.10. Masal ve Eğitim

Masal ve eğitim arasındaki ilişkiye değinmeden önce eğitimi tanımlamak gerekir.

“Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir” (Erden & Fidan, 1994: 12).

Masal ve eğitim arasındaki ilişkinin uzun bir tarihe dayandığı düşünülmektedir. Çünkü masallar özellikle çocuk edebiyatında uzun yıllardan beri varlığını sürdürmektedir. Masallar aracılığı ile eğitimin önemi vurgulanmaktadır.

Aslan (1996: 108)’ın masalların doğuş sebepleriyle ilgili görüşleri şöyledir:

Masalların doğuş sebepleri ile ilgili olarak bazı aşamalar vardır. Hint masalı olan Pançatantra’nın ilk doğuş sebebinin iki Hintli prense öğüt vermek olduğu bir gerçektir. Hindistan’da öğretici hayvan masalları önceleri hoş vakit geçirmek ve eğlenmek için anlatılırdı. Sonraları bu masallar, bilgileri yaymak için birer amaç olarak kullanılmıştır. Masalların oluşmuş son şekli ise daima öğüt veren, iyi ahlaka, doğruya ve güzele yöneltme amacı güder (Aslan, 1996: 108).

Masalların ortaya çıkış sürecine bakıldığında, öğüt vermek amacıyla anlatıldığı bilinmektedir. Bir sözlü halk edebiyatı ürünü olan masalların, eğitsel amaç taşıdığı

görülmektedir. Bunun yanında masallar çocuğun dünyaya ilişkin deneyimler kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Çocukluğun keşfiyle masalların keşfi, eş zamanlı gerçekleşmiştir. Masallar, her kavmin sözlü kültüründe mitik dönemden itibaren dilden dile anlatılan olağanüstü öykülerdi. Keşfedilen, masalların anlattığı dünya ile çocuk dünyası arasındaki benzerlikti. Çocuklar, simgesel dilin kullanıldığı gizemli öyküleri seviyorlardı (Şimşek & Yakar, 2014: 18).

Masal, çocuklar için dünyaya açılan bir pencere gibidir ve çocuğun çevresini tanınmasına ve topluma uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır.

Masallar eğitimsel işlevlerini, dinleyici ve okuyuculara vermek istedikleri iletiler aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu iletilerin sınıflandırılması şöyledir:

A) Etik İletiler

B) Psikolojik İletiler

C) Sosyolojik İletiler

D) Ekonomik İletiler

E) Öteki İletiler olmak üzere 5 grupta, 19 ana başlık ve 162 ara başlık altında toplanmıştır (Yavuz, 2013: 27).

Masallar macera içerikli ve fantastik öğeler taşıdığı için çocuğun yaratıcılığını geliştirmektedir. Öğreticiliğinin yanı sıra masal, çocukların ve gençlerin zevk aldıkları bir edebi tür olarak bilinmektedir. Ana dilde anlatılan masal ile yapılan eğitim sayesinde dinleyici, hoş vakit geçirmekle birlikte ana dili de öğrenmektedir.

Eğitim ve öğretim aracı olarak kullanılan masal, dinleyicilerin ve okuyucuların yabancı dili öğrenmesine ve kullanmasına yardımcı olmaktadır. Çünkü masal yardımıyla, bir dilin kelimeleri, atasözleri ve deyimleri öğrenilmektedir. Ayrıca, masal bireyin hayal gücünü geliştirmesine katkıda bulunmakta ve dilin zenginliğini kavrama konusunda bireye yardımcı olmaktadır.

Masalla ilgili, basılı kitapların yanı sıra, CD, DVD ve internet gibi her türlü elektronik ortam bulunmaktadır. Günümüzde masallar hem okunmakta hem dinlenilmekte hem de izlenilmektedir. Çoklu ortam araçları ile birlikte eğitimcilerin masalı bir malzeme olarak doğru ve etkili kullanmaları eğitime büyük katkı sağlayacaktır.

2.3. Yabancı Dil

Langacker'e göre, "Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1972" den aktaran Demirel, 1999: 13).

Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan önemli bir faktördür. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde (TDK, 2005: 520) dil için yapılan tanımlama şöyledir: "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma."

"Ana dil insanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği/edindiği dildir" (Vardar, 1988: 20). Ana dil, aile ve çevreden duyarak ve yaşayarak öğrenilmektedir. Ayrıca birey ve toplum arasındaki bağların gelişmesinde önemli bir etkidir.

Yabancı dil; insanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden farklı uluslararası ortak dillerin öğrenilmesidir (Demircan, 2005: 17).

Öğrenme, "kişilerde olan nispeten kalıcı değişimler" (Özden, 2003: 21) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretme ise Fidan'a göre şu şekilde tanımlanmaktadır:

En geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğrenme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Öğretme etkinlikleri kişide davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından düzenlenebileceği gibi, bilgisayar, televizyon, film, kitap gibi çeşitli materyallerde yer alan görsel ve yazılı sembollerle de sağlanabilir (Fidan, 2012: 10).

Ertürk (2017: 87)'e göre, "Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir."

Öğretim ise "eğitimin okulda yapılan bölümü" olarak tanımlanmaktadır (Çelenk, 2017: 48).

2.3.1. Yabancı Dil Öğretimi

Günümüzde uluslararası iş birliğinin gelişmesinin de etkisiyle ortak bir dil ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden yabancı dil öğrenmenin önemi gün geçtikçe artmaktadır.

1995 yılında Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerde ikinci bir yabancı dil öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiğiyle ilgili bir karar alınmıştır. Türkiye, Avrupa Birliği'ne aday

olduğu için 1997-1998 öğretim yılında Eğitim Reformu başlatarak ikinci yabancı dil dersi, ilköğretim altıncı sınıftan itibaren seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır. Bilgisayar, drama, güzel yazma ve konuşma, turizm, tarım ve yerel el sanatları gibi yedi seçmeli ders arasından haftada sadece 1-2 saat ikinci yabancı dil dersini alabilme olanağı sunulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1998, 1013). Liselerde alınan karar ise, ortaöğretim kurumlarında en az bir yabancı dilde öğretim düzeyine uygun sözlü ve yazılı iletişim kuran bireyler yetiştirilmesinin yanı sıra; ikinci yabancı dilin de zorunlu ders olarak öğretim programlarına konulması şeklindedir (MEB, 2002: 745).

Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak tercih edilmesinde birtakım sebepler yer almaktadır. Öğrencilere bu sebepleri açıklamak gerekmektedir. Çünkü öğrenciler işine yaramayan bilgileri öğrenmek konusunda isteksiz davranmaktadır. Genç'e göre Almanca dersinin tercih edilme sebepleri şöyledir:

Okullarda ikinci yabancı dil olarak en çok tercih edilen dil Almancadır. Federal Almanya'nın Doğu Almanya'yla birleşmesinden sonra Avrupa'nın güçlü bir ülkesi konumuna gelmesi ve geçmişten günümüze kadar ticaret, turizm, bilim, kültür vb. gibi çeşitli alanlarda sürdürülen ilişkiler, Avrupa'da 100 milyon kişi tarafından konuşulan dilin Almanca olması Türkiye'de tercih edilmesine nedendir (Genç, 2004a: 110).

Yabancı dil dersleri sayesinde öğrenciler farklı kültürlerle karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Küçük yaşlarda yabancı dille tanışmak, çocuğun yabancı insanları ve yabancı kültürleri tanıyabilmesini, onları anlayabilmesini ve ufku genişletmesini sağlamaktadır (Genç, 2004a).

Çünkü yabancı dil, konuşulan kültürün yansımasıdır. Bu dili kullananlar, yabancı bir ülkede iletişim kurabilmekte ve farklı kültürleri tanıyarak öğrendikleri dilin toplumu hakkında bilgi edinmektedir.

Demirel (1999: 31-33)'e göre yabancı dil öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler şunlardır:

1. Dört temel beceriyi geliştirmek
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlamak
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretmek
4. Görsel ve işitsel araçları kullanmak

5. Ana dili gerekli durumlarda kullanmak
6. Bir seferde bir tek yapıyı sunmak
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlamak
8. Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlamak
9. Bireysel farklılıkları dikkate almak
10. Öğrencileri güdülemek ve cesaretlendirmek.

Demirel (1999: 67)'e göre, yabancı dil öğretim teknikleri aşağıdaki gibi gruplanmaktadır:

1. Grupa öğretim teknikleri
 - a. Gösteri
 - b. Soru-Cevap
 - c. Rol Yapma
 - d. Drama
 - e. Benzetim
 - f. İkili ve Grup Çalışmaları
 - g. Mikro Öğretim
 - h. Eğitsel Oyunlar
 - (a) İletişim Oyunları
 - (b) Gramer Oyunları
2. Bireysel Öğretim Teknikleri
 - a. Bireyselleştirilmiş Öğretim:
 - b. Programlı Öğretim
 - c. Bilgisayar Destekli Öğretim

Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve öğrenme hızları gibi bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Öğretmen, her öğrencinin ayrı bir kişiliği olduğunu bilmeli ve bireysel farklılıkları önemsemelidir (Küçükahmet, 2006: 29). Öğretmen, bu durumu dikkate alarak etkinliklerini ona göre planlamalıdır. Bu yüzden ders sürecinde farklı öğretim yöntem ve materyaller kullanılmalıdır. Öğrencilerin birden çok duyu organına hitap edecek ve farklı zeka alanlarını kapsayacak şekilde etkinlikler düzenlenmelidir.

Planlanmış etkinlikler hedefleri gerçekleştirme üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Planlı ve programlı yapılan bir eğitim-öğretim, verimli çalışmayı ve hedefe en kısa yoldan ulaşmayı sağlar (Demirel, 2005: 11).

2.3.2. Öğretim Yöntemleri

2.3.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Öğrenme esnasında, duyu organlarının sayısı arttıkça öğrenme daha kalıcı hale gelmektedir. Öğretim materyalleri, kalıcı bilginin oluşmasına katkı sağlayan unsurlardan biridir. Ergün ve Özdaş (1997: 53) öğretimde yapılacak etkinliklerin öğrencilerin birden fazla duyu organını etkilemesi durumunda, öğrenmenin daha kalıcı yaşantılar sağladığını vurgulamaktadır. Dersin başarılı geçmesi ve verimli olabilmesi için farklı tekniklerin kullanılması yarar sağlamaktadır. Bu teknikler kullanılırken öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesi amaçlanmaktadır. Çünkü bu şekilde birden fazla duyu organı kullanıldığından dolayı öğrenmenin kalıcılığı artmaktadır. Yabancı dil öğretilirken uygulanan etkinlikler öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabileceği türden konuları içermelidir. Böylece, öğrenciler gerçek hayatta oluşabilecek sorunlara karşı çözüm üretebilmektedir. Bu durum, bir taraftan bilgide kalıcılığı sağlarken diğer taraftan yaratıcılığı geliştirmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre insanlar; okuduklarının %10'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, işittiklerinin %20'sini, söylediklerinin %70'ini, gördüklerinin %30'unu, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar. Zaman faktörü sabit tutularak elde edilen bu oranlar, sınıf içinde çok ortamlı öğretim durumunun düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Yürütücü, 2002).

Öğretmen dersi anlatırken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Her öğrencinin farklı yeteneklerinin ve farklı ilgilerinin olduğunu unutmamalıdır. Bu yüzden farklı etkinlikler yapmalı; görsel, işitsel materyaller kullanmalıdır. Çünkü yapılan etkinlikler öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel alanlarını harekete geçirmektedir. Bundan dolayı öğretmen, duruma uygun olan etkinliği seçmeli ve

öğretim ortamına aktarmalıdır. Ders ortamının öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretim durumunun koşullarına uygun olması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde edebi metinlerin kullanımı önemlidir. Masallar, öğrencilerin ilgisini çekecek metinlerdir. Çünkü masallar, onların dünya görüşünü etkilemekte, duygularını ve fikirlerini beslemektedir. Ayrıca masallar öğrencilerin dünyayı anlamasına, sorgulamasına ve tecrübe kazanmasına katkı sağlamaktadır. Masalların yabancı dilin gelişmesine olumlu yönde etkileri olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde masalların yer alması gerekmektedir.

Öğretmenin ders esnasında görsel ve işitsel araçlardan faydalanması gerekmektedir. Çünkü öğretim esnasında araç ve gereçlerin kullanımı derse katkı sağlamaktadır. Araç-gereçlerin öğretimdeki faydaları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Çoklu öğrenme ortamı sağlar.
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur.
3. Dikkat çeker.
4. Hatırlamayı kolaylaştırır.
5. Soyut şeyleri somutlaştırır.
6. Zamandan tasarruf sağlar.
7. Güvenli gözlem yapma imkânı sunar.
8. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasına imkân verir.
9. Tekrar tekrar kullanılabilir.
10. İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırır (Yalın, 2007: 82-90).

Öğrencilerin birden çok duyularının ders sürecine dahil edilmesi çoklu öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin yabancı dili konuşmalarını ve öğrenmelerini hızlandırmaktadır. Bu konuda öğretmene yardımcı araçlar materyallerdir. Öğretmen öğrencileri materyaller aracılığı ile yönlendirmektedir. Öğretmen öğretime yardımcı araçları kullanmayı bilmeli ve değişimleri takip etmelidir. Okulda, öğretmene yardımcı

materyallerin en önemlilerinden biri akıllı tahtalardır. Öğretmen ders içeriğiyle ilgili hazırladığı etkinlikleri akıllı tahta aracılığıyla gösterme imkanı bulmaktadır.

Öğretim teknolojilerinin en önemlilerinden biri de bilgisayardır. Bilgisayar kullanımının yabancı dil öğretimi üzerinde etkisi oldukça büyüktür. Çünkü internet kullanımıyla yabancı dile ve kültüre ulaşım kolaylaşmaktadır. Bu durum, yabancı dilin yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

Yabancı dili etkili kılmak için seçilen etkinliklerden bir diğeri oyunlardır. Oyunlarla etkili bir öğretim yapılmaktadır. Çünkü öğrenci oyunlarla eğlenerek öğrenmekte ve yaratıcılığı gelişmektedir. Bu yüzden ders sürecinde konularla bağlantılı olarak oyunların yer alması dersin işlenişi sırasında öğretmene yardımcı olmaktadır. “Oyunlar, bütün öğrencilerin rahatça anlayıp etkin katılmalarını sağlayacak düzeyde basit, kolay ve gerçekten ilginç olmalıdır. Bu nedenle seçilen oyunlar öğrencilerin farklı düzey ve yeteneklerine uyarlanabilecek bir esneklikte olmalıdır” (Demirel, 1999: 87).

Bunun yanında oyunlarla öğretme yöntemi sayesinde bilginin kalıcılığı artmaktadır. Çünkü oyunlar, zevk alarak öğrenen öğrencilerde öğrenme ve öğretmeye dair olumlu etkiler bırakmaktadır. Oyunlarla birlikte, öğrenci kendini bir şeyler öğrenmek zorundaymış gibi hissetmekten uzaklaşmakta ve derse olan ilgisi artmaktadır. Eğitsel oyunlar öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamaktadır. Böylece öğrenilen bilgiler daha rahat bir ortamda tekrar edilmektedir. Eğitsel oyunların öğrenmeye yönelik olmasına dikkat edilmeli ve belirli bir amaç için sınıf içinde uygulanmalıdır (Demirel, 1999: 87).

Yabancı dil öğrenilirken öğrencilerde birtakım kaygılar oluşmaktadır. Öğrencilerin derste zorlanması, kaygı derecelerini artırmakta ve öğrenmeyi güçleştirmektedir. Kaygı dereceleri arttıkça da derse olan ilgileri azalmaktadır. Bu yüzden yabancı dil dersleri zevkli bir şekilde işlenmeye çalışılmalıdır. Dersin eğlenceli bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemekte ve kaygı derecesini düşürmektedir. Ayrıca, ders sürecinde sunulan içeriğin öğrencinin düzeyine uygun olması gerekmektedir.

2.3.3. Dört Temel Beceri

Dil, bir iletişim aracıdır. Bu aracı etkili bir şekilde kullanabilmek için dört temel beceriyi iyi bilmek gerekmektedir. Bu becerilerin öğretilmesinde çeşitli araçlardan ve farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılmaktadır.

Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden meydana gelmektedir. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi önemlidir (Demirel, 1999: 31).

2.3.3.1. Dinleme Öğretimi

“Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir” (Demirel, 1999: 121). Bu yüzden öğrencilere dinlediği metin ya da diyalogdaki cümleler bir bağlam içinde verilmelidir. Bir masal metni verilecekse öğrenci dinlerken masal metnini genel hatlarıyla anlamayı hedeflemelidir. Masaldaki kahramanların rollerini anlamaya çalışmalıdır. Bunun yanında öğretmenin sınıfa getireceği dinlemeyle ilgili materyallerin konuya ve öğrenci seviyelerine uygun olması gerekmektedir.

Öğrenci, dinleme etkinliği yapılırken masal metnini ana hatlarıyla anlamalıdır. Dinleme sırasında, boşluk doldurma, metne uygun soru cevap, doğru-yanlış, eşleştirme, başlık bulma, çoktan seçmeli, şarkı ve şiir öğretimi gibi etkinlikler uygulanmaktadır. Ayrıca öğrencilere masalla ilgili resimler verilerek doğru sıralama yapmaları istenmektedir.

Demirel (1999: 122-123)’e göre dinleme esnasında öğrencilerde geliştirilmesi istenen davranışlar aşağıdaki gibidir:

- a. Duyduğu metnin genel olarak ana hatları ile ne olduğunu söyleme-yazma,
- b.. Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne olduğunu söyleme-yazma,
- c. Duyduğu metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme-yazma,
- d. Duyduğu metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu oluş sırasına göre söyleme-yazma,
- e. Duyduğu metinde geçen sözcüklerin anlamını kestirebilme,
- f. Duyduğu metinde geçen cümle yapılarının anlamlarını ve kullanışlarını söyleme-yazma,

g. Dinlenecek metnin başlık, resim ya da diğer ipuçlarına bağlı kalarak ne hakkında olacağını kestirme,

h. Anlamaya yardımcı olacak değişik tonlama ve vurgularının kullanılmasını fark etme,

i. Duyduğu metni kendi cümleleri ile ikili ya da grup çalışması yoluyla başkasına aktarmaktır.

2.3.3.2. Okuma Öğretimi

"Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir" (Demirel, 1999: 133).

Bu beceride öğrencinin okuduğu metinden anlam çıkarması beklenmektedir. Okuma öğretimi ile ilgili Demirel şunları dile getirmektedir:

Okumanın belirli özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki okunan metinden anlam çıkarılmasıdır. Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu okuma değildir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu tür okumalar belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez (Demirel, 1999: 133).

Sesli okuma becerisi öğrencilerin telaffuz, vurgulama ve tonlamayı doğru yapmalarını sağlamak için özellikle başlangıç düzeyindeki sınıflarda uygulanması gereken bir öğretim etkinliğidir (Demirel, 1999: 134).

Okuma becerisiyle, metne yönelik soruları yanıtlama, eşleştirme, boşluk doldurma, bir cümle ya da metnin bölümlerini sıraya koyma, metinle ilgili soru hazırlama gibi etkinlikler yapılmaktadır.

2.3.3.3. Yazma Öğretimi

Yazma becerisiyle öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme şansı bulmaktadır. Yazı yazmak kişideki yaratıcı yönü ortaya çıkarmaktadır. Bu yaratıcı gücün kişinin öz güven kazanmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Kuriloff, 1989).

Yazılı anlatım dersinin dil öğrenmedeki rolü büyüktür. Bazı düşüncelerin yazıldığı kağıdı okuma ve bu düşüncelerin bazılarında değişiklik yapma, hatayı düzeltme ve böylece dildeki dört temel beceriyi bir arada kullanma ve analiz etme imkanı sağlar (Raimes, 1992).

Öğrenciler, ilgi duymadıkları konularda yazı yazmaya gönülsüz yaklaşmaktadır. Masal, öğrencilerin ilgi duyacağı türlerden biridir. Öğrencilerin güdülenmesi yazı yazma konusunda onlar için kolaylaştırıcı bir etkidir. Öğretmen yazma sürecinde öğrencileri cesaretlendirici etkinlikler yapmalı ve öğrencinin merakını uyandırmak için farklı teknikler uygulamalıdır.

Yazma öğretiminde; dikte etme, eşleştirme, boşluk doldurma alıştırmaları, cümle tamamlama, mektup, kart, davetiye yazma gibi etkinlikler yapılmaktadır. Bunun yanında bir metinde geçen bir karaktere mektup yazma, metne başlık bulma, metni farklı bir son ile tekrar yazma ya da doğru yanlış sorularını cevaplamak, öğrenci seviyesine ve ilgi alanlarına uygun metin ya da diyalog yazma gibi etkinlikler de yazma öğretiminde yer almaktadır.

2.3.3.4. Konuşma Öğretimi

Dört temel beceriden biri de konuşmadır. Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Demirel, 1999: 125). Öğrencilere konuşma etkinliği sırasında doğal bir konuşma ortamının sağlanması gerekmektedir. Oyunlar, masallar ve etkinlikler dersin eğlenceli geçmesini ve rahat bir konuşma ortamı oluşmasını sağlamaktadır.

Eğlenceli etkinliklerle derse karşı ilginin belirgin bir biçimde arttığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin derse karşı tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Bu yüzden, konuşma becerisinde, ikili çalışmalar ya da grup çalışmalarının, rol yapma ve doğaçlama çalışmalarının yer alması gerekmektedir.

Öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar, tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemektedir (Demirel, 1999: 126). Öğrenci yabancı dilde soru sorup cevap verebilmeli, jest ve mimiklerden yararlanarak diyalog kurabilmelidir. Ayrıca kendisini ifade edecek şekilde konuşma becerisine sahip olmalıdır. Öğrendiği konuyu anlatabilmeli ya da konuya ilişkin soruları cevaplayabilmelidir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, gerçekleştirilen literatür taraması sonucu yabancı dil öğretimi ve masala yönelik yapılan araştırmalara değinilmektedir.

Acar (2017) Yabancı Dil Öğretiminde Masalın Beyin Temelli Öğrenme Yöntemine Göre Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi (Die Anwendung des Gehirngerechten Lernens anhang von Märchen im Fremdsprachenunterricht und ihre Auswirkung auf den Schülererfolg) adlı çalışmasında beyin temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmasında nicel ön test-son test kontrol gruplu araştırma modelini kullanmıştır. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, bir deney ve bir kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulaması Ondokuz Mayıs Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümü 1. sınıf okuma I dersinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için istatistiksel veri analizinde “ilişkili örneklem t-testi” ve “ilişkisiz örneklem t-testi” kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının okuma ve anlama beceri düzeylerinde deney grubunun lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Saim Sakaoğlu (2015) “Masal Araştırmaları” adlı eserinde masalın ne olduğunu, kaynağını, nasıl sınıflandırıldığını belirtmiş; yabancı kültürlerin önemli masal kitapları, eski kaynaklarda masal ve Tanzimat’tan Milli Edebiyat’a kadar masal gibi konular üzerinde değerlendirme yapmıştır. Ayrıca eserinde, Türkiye’de ve yurt dışında derlenen masal metinlerine değinmiştir.

Muhsine Helimoğlu Yavuz (2013) “Masallar ve Eğitimsel İşlevleri” adlı eserinde masalın tanımı, dil öğretimine katkısı, masal metinleri ve ileti dizinleri gibi konu başlıklarına değinerek masalın eğitimsel işlevleriyle ilgili bilgi sunmaktadır. Bunun yanında çalışmasında, masalların dil öğretimine ve gelişimine katkısı üzerinde durmaktadır.

Altun (2007) Märchen im Fremdsprachenunterricht (Yabancı Dil Dersinde Masal) adlı tezinde masalları yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanmış, böylece öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma becerilerinin gelişimini tespit etmek için bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde

Almanca Bölümünde yer alan öğrenciler oluşturmaktadır ve bu öğrenciler henüz dil öğrenimlerinin temel basamağında bulunmaktadır. Araştırmada nicel verilerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Seçilen masallarla okuma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bazı alıştırmalar ve aktivitelere yer verilmiştir. Her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında testler uygulanmıştır. Araştırma sonunda, masalların Almanca dersinde kullanımıyla, temel Almanca basamağında olan öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma becerilerinin geliştiği ve arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayten Genç (2003) “Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi” adlı eserinde yabancı dil olarak Almanca öğretiminin tarihsel yolculuğuna ilişkin bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmasında, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara değinerek yabancı dil öğretimine ilişkin Osmanlı İmparatorluğu’ndan günümüze uzanan süreci kapsayan bir literatür çalışması yapmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan bilimsel araştırma yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmış ve uygulama süreci anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim kademesinde öğrencilerin Almanca dersinde masal öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma desenleri birlikte ele alındığı için karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalar, nicel ve nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin eş zamanlı/paralel olarak ya da birbirini bütünler şekilde farklı zamanlarda kullanıldığı çalışmalardır (Tashakkori & Teddlie, 2003: 11).

Araştırmada ilk olarak nicel çalışma yürütülmüştür. Daha sonra nicel çalışmayı desteklemek amacıyla nitel çalışmaya yer verilmiştir. Araştırmada, sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda, baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmaktadır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilmektedir (Cleswell, 2003'den aktaran Baki & Gökçek, 2012: 9).

Araştırmanın deneysel çalışma bölümü, yarı deneysel ön test–son test kontrol gruplu araştırma modeli desenidir. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ve aralarındaki ilişkiye bakılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu iki aşamada ele alınmıştır:

1. Ölçek Uyarlama Çalışması
2. Deneysel Çalışma

3.1.1.1. Ölçek Uyarlama Çalışması

Bu araştırmada, öncelikle ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Bunun için Yeşim Anbarlı Kırkız'ın “Öğrencilerin İngilizce Dersine ait Tutumları ve Akademik Başarıları Aralarındaki İlişki” adlı çalışmasında uyarladığı “İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği”

kullanılmıştır. Ölçek uyarlaması Diyarbakır Bağlar ilçesindeki 4 okulda 820 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve “Almanca Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.1.1.2. Deneysel Çalışma

Araştırmanın nicel boyutunda ikinci olarak, yarı deneysel kontrol gruplu ön test-son test çalışması yürütülmüştür. Araştırma yönteminin uygulanması için deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Diyarbakır ili Bağlar ilçesi İMKB Fen Lisesinin 11. sınıflarından bir deney ve bir kontrol grubu ile 6 hafta (12 ders saati) süresince deneysel çalışma yapılmıştır. Oluşturulan gruplar şöyledir:

Deney Grubu: Masalla işlenen etkinlik temelli Almanca ders ortamının hazırlandığı sınıfta eğitim gören 11. sınıf öğrencileri

Kontrol grubu: Ders kitabıyla birlikte etkinlik temelli öğretimin sunulduğu ortamda eğitim gören 11. sınıf öğrencileri

Bu gruplara çalışmanın başında ve sonunda Almanca dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla ön test ve son test olarak kullanılan testler verilmiştir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmada deney grubuna masalla işlenen dersin öğrencilerin tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla dersin bitiminde yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veri çeşitliliğini sağlamak ve nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla deney grubundan, gönüllülük esasına dayalı olarak rastgele seçilen on bir katılımcı ile görüşme formu gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Ölçek uyarlama çalışmasının evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde Diyarbakır ilinin Bağlar ilçesinde Almanca dersi verilen Anadolu ve fen liselerinde okuyan 4185 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenden seçilen 820 öğrenci ise ölçek uyarlamasının örneklemini oluşturmaktadır.

Deneysel çalışmanın örneklemini için Bağlar ilçesindeki bir fen lisesinde okuyan iki adet 11. sınıf seçilmiştir. Rastgele seçilen bu iki sınıfın başarı düzeylerinin birbirine yakın oldukları kabul edilmektedir. Almanca dersi tutum ölçeği deney grubu ön test uygulamasına 26 öğrenci, kontrol grubu ön test uygulamasına 28 öğrenci katılmıştır. Aynı ölçeğin son test uygulamasında dönem sonu olması dolayısıyla deney grubundan 1, kontrol grubundan 1 öğrenci eksilmiştir. Dolayısıyla son test uygulamasına deney grubundan 25, kontrol grubundan 27 öğrenci katılmıştır.

Ayrıca deney grubundan rastgele seçilen 11 katılımcıya yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu soruları, araştırmacı tarafından ilgili literatür dikkate alınarak hazırlanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması aşamasında öncelikle Yeşim Anbarlı Kırkız’a e-posta aracılığıyla ulaşılmıştır. İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği’ni kullanabilmek için kullanım izni istenmiştir. Yine e-posta yoluyla Yeşim Anbarlı Kırkız ölçeğin kullanımına dair gerekli izni verdiğini ve kullanıma onay verdiğini belirtmiştir (Ek: 1). “Almanca Tutum Ölçeği” Bağlar ilçesindeki 4 okulda uygulanmıştır. Tolan (1983: 383)’a göre tutum, “En geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir.” Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak adlandırılan üç ögesi vardır.

Ölçek uygulamasında Diyarbakır Bağlar ilçesindeki Birlik Anadolu Lisesi, Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi, Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi ve IMKB Fen Lisesinde 9, 10 ve 11. sınıflardan seçilen toplam 820 öğrenciye ulaşılarak ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu öğrencilerin yaşları 14–18 arasındadır. Ölçek uyarlamasında faktör analizi yapılmıştır. 20 maddeden oluşan Almanca Tutum Ölçeği’nin iç tutarlılık sinamasında Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.941 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin uygulanmasında, araştırmacı öğrencilere gerekli olduğunda açıklama yapmış ve ölçek, süre sınırlamasına gidilmeden uygulanmıştır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde araştırmacı tarafından öğrencilere ölçeklerin uygulanmasına dair MEB’den gerekli izinler alınmıştır (Ek: 2). Araştırma için belirlenen okullarla gerekli görüşmeler yapılmış ve ölçekler uygulanarak veriler toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğrencilerin Almanca dersinde masal öğretimine yönelik tutumunu belirleyebilmek amacıyla Almanca Tutum Ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır (Ek: 3). Öğrencilerin ders öğretimi tamamlandıktan sonra, masal öğretimine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğrencilere 11 soru yöneltilmiştir (Ek: 4). Yarı-yapılandırılmış görüşme formu için içerik analizi yapılmıştır.

Öncelikle tutum ölçeğinin ön uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerliliğini ölçmek için 820 öğrenciyle çalışma yapılmıştır. Bunun için 4 farklı okul seçilmiş ve 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine ölçek uygulanmıştır. Ön uygulama, 2017-2018 öğretim yılı II. yarısında Diyarbakır ilinin Bağlar ilçesindeki 3 Anadolu lisesi ve bir fen lisesinde gerçekleştirilmiştir. Bu okullar; Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi, Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi, Birlik Anadolu Lisesi ve İMKB Fen Lisesidir.

Almanca Tutum Ölçeği kullanılırken başka bir tezden faydalanılmıştır. Yeşim Anbarlı Kırkız'ın 2010 yılında yayımlanmış olan “Öğrencilerin İngilizce Dersine ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı tezinde, “İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği” hazırlanmıştır. Bu tutum ölçeğini hazırlarken Yeşim Anbarlı Kırkız araştırmanın verilerini toplamak üzere, Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilen Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğini, İngilizce dersine uyarlamıştır. “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği” nin ön uygulamasında toplam 178 öğrenciye ulaşılarak ölçeğin güvenirliliği hesaplanmıştır. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık sınavında Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 93 olarak bulunmuştur. Güven ve Uzman (2006) tarafından yapılan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması'nda, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 90 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde ise toplam 804 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırma sırasında Yeşim Anbarlı Kırkız tarafından uygulanan İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği ölçek uyarlaması yapılarak kullanılmıştır.

Alman Tutum Ölçeği'nin kullanılmak istenilmesinin sebebi Almanca dersine ait yeterli ölçek çalışmalarının bulunmamasıdır. İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği, 2010 yılında uygulanmıştır ve üzerinden 8 yıl geçmiştir. Aradan geçen süre zarfında bu ölçeğin Almanca dersine uyarlanması uygun görülmüştür.

Ölçeğin deneysel çalışması ise, İMKB Fen Lisesindeki iki sınıfı kapsamaktadır. Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bulundukları öğrenme ortamına göre derse yönelik tutumlarının belirlenmesi için verilerin toplanmasında kullanılan Almanca Tutum Ölçeği, 20 ifadeden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu ifadelerin 10 tanesi olumlu, 10 tanesi de olumsuzdur. 8. madde hiçbir boyuta konulmadığı için çıkarılmıştır. Öğrencilerin Almanca dersine ait tutumlarını ölçmek amacıyla likert tipi 5’li derecelendirilmiş maddeler kullanılmıştır. Bunlar “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde uygulanmıştır. Ölçek analizi yapılırken, maddeler 5- 4- 3- 2- 1 şeklinde puanlanmıştır. Ayrıca araştırmada ters çevrilen maddeler de vardır (1, 3, 4, 6, 10, 12, 14, 16 ve 18). Uygulama sürecinde, öğrencilerin deneysel çalışma öncesi bilgilerini belirleme aracıyla ön test, deneysel işlem sonrasında edindikleri bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla son test uygulanmıştır. Almanca Tutum Ölçeği, öğrencilere hem deney öncesi hem de deney sonrası uygulanmıştır.

Araştırma sonunda, veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla deney grubundan rastgele seçilen 11 katılımcıya 11 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşmedir. Görüşmeci, önceden sormayı planladığı soruları hazırlamıştır. Fakat yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin esneklik özelliği vardır. Görüşmeci, bazen görüşmenin akışına bağlı olarak, değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını değiştirmektedir. Ayrıca bazen katılımcıların yanıtlarını açması ve ayrıntılandırması istenmiştir. Katılımcı, görüşme esnasında belli soruların cevaplarını başka soruların içerisinde yanıtlamışsa görüşmeci bu soruları tekrar sormamıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak bir dizi soru ve yanıt içeren sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

3.5. Deneysel Çalışmanın Aşamaları

Deneysel çalışma Diyarbakır merkez Bağlar ilçesindeki bir fen lisesinde gerçekleştirilmiştir. İMKB Fen Lisesinde bir sınıf deney grubu; diğer sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubuna ders kitabıyla bağlantılı olarak etkinliklerle ders anlatılmış, deney grubuna ise masalla oluşturulmuş etkinliklerle ders anlatılmıştır. Bu anlatım süresi 16 Nisan–25 Mayıs 2018 tarihleri arasında yapılmış ve toplam altı hafta boyunca devam etmiştir. Her iki gruba da “İdeen” ders kitabından sayfa 16 ve 22 arasında

(Ek: 5) ders işlenmiştir. Fakat yapılan etkinlikler farklılık göstermektedir. Aşağıda her hafta yapılan etkinlikler ve içerikleri yer almaktadır.

Deney Grubu: Deney grubunda altı hafta boyunca işlenen konular şöyledir:

1. Hafta: Rotkäppchen (Kırmızı Başlıklı Kız) masalı okunarak masalın dinleme etkinliği yapıldı. Ayrıca masalla ilgili farklı etkinliklere yer verildi.
2. Hafta: Körperteile (vücudun bölümleri) ve Monaten (aylar) Kırmızı Başlıklı Kız masalıyla bağlantı kurularak işlendi.
3. Hafta: Masalla ilgili etkinlikler yapılarak Jahreszeiten (mevsimler) konusu Rotkäppchen (Kırmızı Başlıklı Kız) masalıyla ilişkilendirildi.
4. Hafta: Rotkäppchen (Kırmızı Başlıklı Kız) ile ilgili etkinlikler yapılarak kitaptaki Aberglaube (batıl inanç) konusuyla masal arasında bağlantı kuruldu.
5. Hafta: Rotkäppchen (Kırmızı Başlıklı Kız) ve anziehen (giyinmek) konusu ile ilgili etkinlikler yapılarak Präteritum von sein (olmak fiilinin geçmiş zamanı) işlendi.
6. Hafta: Präteritum von haben (sahip olmak fiilinin geçmiş zamanı) Hänsel und Gretel (Hansel ve Gretel) masalıyla ilişkilendirilerek ele alındı.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda altı hafta boyunca işlenen konular şunlardır:

1. Hafta: Kitapta yer alan Schmerzen lokalisieren (ağrıların yerini belirleme) ve Akupunktur konularıyla ilgili etkinliklere yer verildi.
2. Hafta: Helfen (yardım etmek) fiil çekimi ile ilgili hazırlanan etkinliklerle konu tekrar edildi ve Akupunktur hakkında Almanca sorular yanıtladı. Ayrıca Körperteile (vücudun bölümleri) konusu işlenerek hazırlanan etkinlikler gerçekleştirildi.
3. Hafta: Jahreszeiten (mevsimler) ve Monaten (aylar) konusu ele alınarak hazırlanan etkinliklerle konu tekrarı yapıldı. Ayrıca Ordinalzahlen (sıra sayıları) konusu işlenerek Termine vereinbaren (randevu kararlaştırma) konusundaki etkinlikler yapıldı.
4. Hafta: Datum angeben (tarih vermek) ve Aberglaube (batıl inanç) konusundaki kelimeler öğretilerek dinleme etkinliklerine yer verildi.
5. Hafta: Präteritum von sein (olmak fiilinin geçmiş zamanı) ele alınarak bu konuda kitapta bulunan etkinlikler yapıldı.

6. Hafta: Präteritum von haben (sahip olmak fiilinin geçmiş zamanı) işlenerek bu konuda hazırlanan etkinliklere yer verildi.

1. Hafta

Deney Grubu: Kırmızı Başlıklı Kız (Rotkäppchen) masalı okundu (Ek: 6) ve masalın dinleme etkinliği yapıldı (Ek: 7). Masal dinletildikten sonra öğrencilere masalın başlığıyla ilgili sorular yöneltildi.

- Gefällt die Überschrift dir? (Başlık hoşunuza gitti mi?)
- Schreibt bitte verschiedene Überschriften! (Lütfen, farklı başlıklar yazınız!)

A sorusuna öğrenciler genelde “hayır” (nein) cevabını vermiştir. B sorusuna ise öğrenciler tarafından “Du sollst deiner Mutter glauben.” (Annene İnanmalısın.), “Armer Wolf” (Zavallı Kurt) ve “Dummes Mädchen” (Aptal Kız) gibi başlıklar önerilmiştir (Ek: 8).

Öğrencilere masalarda yer alan kelimelerin hatırlanmasını sağlayacak bir video izletildi (Ek: 9).

Ders kitabının 16. sayfasının A1 bölümünde (Ek: 5) “Was hilft gegen Kopfschmerzen? Was meinst du?” (Baş ağrısına karşı ne yardımcı olur? Ne düşünüyorsun?) konusu, Kırmızı Başlıklı Kız masalıyla ilişkilendirildi. Öğrencilerin Kırmızı Başlıklı Kız’a ya da avcıya baş ağrısı konusunda yardımcı olması istendi. Bunun için verilen yönerge şöyledir: “Du bist Rotkäppchen. Dein Partner/deine Partnerin ist der Jäger/die Jägerin. Rotkäppchen hat Kopfschmerzen. Hilf bitte ihm!” (Sen Kırmızı Başlıklı Kızısın. Partnerin avcıdır. Kırmızı Başlıklı Kız’ın başı ağrıyor. Lütfen ona yardım et.) Öğrenciler ders kitabında yer alan kalıpları kullanarak “Ich nehme ein Medikament, das hilft.” (İlaç alıyorum, bu yardımcı oluyor) gibi cümleler kurarak etkinliği gerçekleştirdiler.

Öğrencilere Kırmızı Başlıklı Kız masalı ile ilgili masal kitabında yer alan kelime kartları verildi ve bu kartlar öğrenciler tarafından eşleştirildi (Ek: 10).

Sayfa 17 A2 b bölümünde (Ek: 5) yer alan “helfen” (yardım etmek) fiili ve “Rotkäppchen” (Kırmızı Başlıklı Kız) masalıyla bağlantı kurularak şu sorulara cevap arandı:

1. Wer hilft Rotkäppchen und Großmutter? Warum? (Kim Kırmızı Başlıklı Kız’a ve büyükannesine yardım ediyor? Neden?)

2. Würdest du auch ihnen helfen? Warum? (Sen de onlara yardım etmek ister miydin? Neden?)

İkinci soruya genellikle öğrenciler Kırmızı Başlıklı Kız’a yardım etmek istemediklerini, kurda acıdiklarını belirterek cevap verdiler.

Kontrol Grubu: Ders kitabında yer alan konular ele alındı. Sorular ders kitabına uygun olarak yöneltildi.

“Ideen” kitabında sayfa 17 A2 b bölümünde (Ek: 5) yer alan dinleme etkinliği sonrası öğrencilere konuyla ilgili hazırlanan kartlar dağıtıldı. Öğrenciler kitabı kapatarak parçayı tekrar dinledi ve bu kartlardaki cümleleri doğru şekilde sıralamaya çalıştı (Ek: 11).

“Ideen” kitabında sayfa 17 A2 b bölümünde (Ek: 5) yer alan “Nadeln gegen Kopfschmerzen?” (Baş ağrısına karşı iğneler?) konusuyla ilgili sözlü olarak sorular soruldu ve öğrencilerden bu soruları cevaplamaları istendi.

Daha sonra “Ideen” kitabının 17. sayfasında (Ek: 5) yer alan “helfen” (yardım etmek) düzensiz fiili öğretildikten sonra, bu düzensiz fiilin çekimi ile ilgili etkinlikler yapıldı (Ek: 12).

2. Hafta

Deney Grubu: Ders kitabında sayfa 18’de (Ek: 5) yer alan etkinliklere yer verildi. “Körperteile” (vücudun bölümleri) konusunda kitaptaki etkinlikler yapıldıktan sonra Kırmızı Başlıklı Kız masalında yer alan konuyla ilgili kelimelerin bulunması istendi. Daha sonra hazırlanan Kırmızı Başlıklı Kız resmi tahtaya asıldı ve öğrenciler bu resimle “Körperteile” konusunda yer alan kelimeleri tekrar etti. Kırmızı Başlıklı Kız’ın vücudunun bölümleri gösterilerek tahtaya yazıldı (Ek: 13).

Aylar konusunda tahtaya yazı ve resimler asılarak öğrencilerin eşleştirmesi istendi (Ek: 14). Daha sonra sayfa 19 C1 a bölümünde (Ek: 5) yer alan “Monatsnamen” (aylar) konusunda öğrencilere şu sorular soruldu: “In welchen Monaten könnte dieses Märchen passiert sein? (Bu masal hangi ayda geçmiş olabilir?) Böylece Kırmızı Başlıklı Kız ve aylar konusu arasında bağlantı kuruldu.

Daha sonra Kırmızı Başlıklı Kız masalı ile ilgili slayt gösterilerek doğru yanlış sorularına cevap arandı (Ek: 15).

Kontrol Grubu: Ders kitabında sayfa 18’de (Ek: 5) yer alan etkinlikler ele alındı. “Körperteile” (vücudun bölümleri) konusunda kitaptaki etkinlik yapıldıktan sonra öğrencilere slayt gösterilerek kelimelerin artikelleri tekrar edildi (Ek: 16).

Aylar konusunda öğrencilere video izlettirildi. Böylece Almanca aylar konusu tekrar edilerek bilgiler pekiştirildi (Ek: 17).

“Ideen” kitabının 19. sayfasında yer alan C1 c bölümündeki (Ek: 5) dinleme metni ile ilgili öğrencilere sorular yöneltildi.

3. Hafta

Deney Grubu: “Ideen” kitabının 19. sayfasında (Ek: 5) yer alan Jahreszeiten (Mevsimler) konusuyla ilgili hazırlanan resimler ve mevsimler tahtada eşleştirildi (Ek: 18). Daha sonra aylar ve mevsimlerin eşleştirme etkinliğine yer verildi (Ek: 19). Bu etkinliğin ardından öğrencilere şu sorular yöneltildi:

In welcher Jahreszeit könnte dieses Märchen passiert sein? (Bu masal hangi mevsimde geçiyor olabilir?) Böylece Kırmızı Başlıklı Kız ve mevsimler konusu ilişkilendirildi.

Ideen kitabının 19. sayfasında yer alan C2 c bölümünde (Ek: 5) ise öğrencilere, “Was ist Rotkäppchens Lieblingsjahreszeit?” (Kırmızı Başlıklı Kız’ın en sevdiği mevsim nedir?) sorusu yöneltildi.

Ayrıca öğrencilere bilinen Grimm Masallarının yer aldığı slaytlar gösterildi ve hangi masal olabileceği soruldu (Ek: 20). Daha sonra hazırlanan masalla ilgili resimler ve masal adları tahtaya yapıştırılarak eşleştirildi. “Erste ist Aschenputtel.” (Birincisi Külkedisi’dir.) gibi cümleler kurularak sıra sayılarıyla (Ordinalzahlen) masal konusu arasında bağlantı kuruldu (Ek: 21).

Ideen kitabının 20. sayfasında yer alan C4 c bölümündeki (Ek: 5) diyalog, masalla bağlantı kurularak canlandırıldı. Öğrencilere “Rotkäppchen braucht einen Zahnarzttermin? Dramatisiert bitte!” (Kırmızı Başlıklı Kız’ın dişçi randevusuna ihtiyacı var. Lütfen canlandırın!) şeklinde bir yönerge sunuldu.

Kontrol Grubu: Mevsimler konusunda öğrencilere konuyla ilgili bir video izlettirildi. Bu videoyla birlikte soru ve cevaplarla konu tekrarı yapıldı (Ek: 22).

“Ideen” kitabının 20. sayfasında (Ek: 5) yer alan Ordinalzahlen (sıra sayıları) konusu ele alındı. Daha sonra öğrencilere “Was ist der zweite Monat im Jahr?” (Yılın ikinci ayı nedir?) gibi sorular sorulduktan sonra, hazırlanan slaytla konu pekiştirildi (Ek: 23).

“Ideen” kitabının 20. sayfasında yer alan C4 c bölümündeki (Ek: 5) diyalog, ikili çalışma (die Partnerarbeit) olarak sınıfta uygulandı.

4. Hafta

Deney Grubu: Kırmızı Başlıklı Kız ile ilgili şarkı etkinliğine yer verildi (Ek: 24). Bu şarkıyla birlikte Körperteile (vücudun bölümleri) konusu tekrar edildi.

Ideen kitabının 21. sayfasında yer alan D1 bölümüyle (Ek: 5) ilgili “Bringt der Wolf Rotkäppchen Glück?” (Kurt, Kırmızı Başlıklı Kız’a şans getiriyor mu?) sorusu soruldu.

Öğrencilere konuyla bağlantı kurmak için “Hat Rotkäppchen Glück? Warum nicht?” (Kırmızı Başlıklı Kız şanslı mı? Neden?) sorusu yöneltildi. Öğrencilerin bu soruyu nedeniyle birlikte yanıtlamaları istendi.

Öğrencilere Kırmızı Başlıklı Kız masalını cümleler ve resimlerle eşleştirmesi için masal kitabında yer alan kartlar verildi (Ek: 25). Böylece öğrencilerin masalı ve masaldaki kelime ve cümle gruplarını tekrar etmeleri sağlandı.

Kontrol Grubu: Ders kitabından konu işlenmeye devam edildi. “Körperteile” (vücudun bölümleri) konusu tekrar edildi. Karışık olarak verilen vücudun bölümleri konusunun yer aldığı kelimelerin, artikelleri ile birlikte söylenmesi istendi. Bunun için hazırlanan slayt etkinliği uygulandı (Ek: 26).

“Ideen” kitabı sayfa 21’deki D1 bölümüyle (Ek: 5) ilgili sorulara öğrencilerin cevap vermesi istendi.

5. Hafta

Deney Grubu: İlk olarak Grimm masallarıyla ilgili öğrencilere genel sorular sorularak etkinlik yapıldı (Ek: 27).

Daha sonra “Ideen” kitabının 22. sayfasında yer alan E1 a bölümündeki (Ek: 5) etkinlik, masal konusuyla bağlantı kurularak uygulandı. Öğrencilerden konuyu Kırmızı Başlıklı Kız’a uyarlayarak onun bir gününü anlatmaları istendi. Öğrenciler, bu etkinliği yaparken kitapta yer alan kelimelerden yararlandılar. Konunun yönergesi şöyledir: “Schreibt bitte einen Tag von Rotkäppchen und verwendet dabei diese Wörter!” (Lütfen, Kırmızı Başlıklı Kız’ın bir gününü yazın ve bu kelimeleri kullanın.)

Öğrenciler, Kırmızı Başlıklı Kız masalıyla ilgili hazırlanan soru kartlarını çekerek masalla ilgili soruları sınıfta sesli okuyup cevapladı (Ek: 28).

Aynı sayfada yer alan “Was zieht Manuela an?” konusuyla ilgili olarak hazırlanan, kurt ve giysilerinin yer aldığı resimler tahtaya yapıştırıldı. Kleider (elbiseler) konusundaki kelimeler resimlerle birlikte tahtada gösterildi. Seçilen her kıyafet için öğrenciler tahtaya birer cümle yazdı (Ek: 29). Böylece Kleider (elbiseler) konusu ile Rotkäppchen (Kırmızı Başlıklı Kız) konusu birleştirilerek etkinlik oluşturuldu.

“Ideen” kitabının 22. sayfasında yer alan E1 c bölümündeki (Ek: 5) Präteritum von sein (olmak fiilinin geçmiş zamanı) konusuna giriş yapıldı.

Kontrol Grubu: Öncelikle Körperteile (vücudun bölümleri) konusu tekrar edildi.

“Ideen” kitabının 22. sayfasında yer alan E1 a bölümündeki (Ek: 5) dinleme etkinliği yapıldıktan sonra, etkinlikle ilgili sorulara yanıt verildi.

Kleider (elbiseler) konusundaki kelimeler gösterildi. Aynı sayfada yer alan “Was zieht Manuela an?” konusuyla ilgili hazırlanan slayt etkinliğiyle konu pekiştirildi (Ek: 30).

“Ideen” kitabının 22. sayfasında yer alan E1 c bölümündeki (Ek: 5) Präteritum von sein (olmak fiilinin geçmiş zamanı) konusuna giriş yapıldı.

6. Hafta

Deney Grubu: Öğrencilerden masalla ilgili Kırmızı Başlıklı Kız’a bir soru yönelmeleri istendi (Ek: 31). Yazılan sorulardan bazıları sınıfta sesli olarak okundu.

“Ideen” kitabı sayfa 22 E1 d bölümünde (Ek: 5) yer alan etkinlik, “Ein Unglückstag für Rotkäppchen” (Kırmızı Başlıklı Kız’ın uğursuz günü) olarak değiştirildi. Kitapta yer alan kelimelerden yararlanarak Kırmızı Başlıklı Kız’ın şanssız bir günü anlatıldı.

Präteritum von sein und haben (olmak ve sahip olmak fiillerinin geçmiş zamanı) konusunda Hänsel und Gretel (Hansel ve Gretel) masalının videosu izletildi (Ek: 32).

Hänsel und Gretel (Hansel ve Gretel) masalıyla geçmiş zamanı tekrar etmek için “Wer wird Millionär?” (Kim milyoner olmak ister?) oyunu oynandı (Ek: 33).

Präteritum von sein und haben (olmak ve sahip olmak fiillerinin geçmiş zamanı) konusu tekrar edildi (Ek: 34)

Kontrol Grubu: Körperteile konusu hazırlanan bir etkinlikle tekrar edildi (Ek: 35).

“Ideen” kitabının 22. sayfasında yer alan E1 d bölümünde (Ek: 5) yer alan etkinlik kitaba uygun olarak ele alındı. Aynı sayfada yer alan E2 (Ek: 5) etkinliğine yer verildi.

Konuyu pekiştirmek için Präteritum von sein und haben (olmak ve sahip olmak fiillerinin geçmiş zamanı) konusunda slayt gösterilerek oyun oynandı (Ek: 36). Böylece Präteritum von sein und haben (olmak ve sahip olmak fiillerinin geçmiş zamanı) konusu pekiştirildi.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Ölçek Çalışmasına ait Analizler

Bu bölümde faktör analizi yapılarak ölçeğin boyutları belirlenmiştir. 820 katılımcıyla gerçekleştirilen ölçek uyarlama çalışması ilgi, uygulama ve ön yargı boyutlarına göre incelenmiştir. Ayrıca 8. madde hiçbir boyuta yerleştirilemediği için çıkarılmıştır.

3.6.2. Deneysel Çalışmaya ait Analizler

İMKB Fen Lisesinde örneklem grubuna uygulanan Almanca Tutum Ölçeği sonucunda toplanan verilerin çözümlenmesi için paket programdan faydalanılmıştır. Araştırma doğrultusunda, parametrik test, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

“Parametrik sınamalar, araştırmalardan elde edilen sonuçları matematiksel işlemleri (toplama-çıkarma-çarpma-bölme) kullanarak yorumlamaya dayanır. Parametrik sınamalar, sayısal sonuçları değerlendirmede kullanılırlar” (Çepni, 2014: 258).

“İlişkısız (Bağımsız) Örneklemeler için t-testi, iki ilişkısız örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2017: 39). “İlişkili örneklemeler için t-testi ise, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2017: 67).

“Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi, ilişkısız iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır” (Büyüköztürk, 2017: 48). Ayrıca çalışmada, ANOVA’da çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

3.6.3. Nitel Kısımına ait (Görüşme) Analiz

Bu bölümde, deney grubundan rastgele seçilen katılımcılara uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu incelenmiştir. Katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda kodlamalar yapılmış ve görüşme formundaki her soru için tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçek uyarlamasına ve deneysel çalışmaya ait tutum ölçeği ve görüşme formunun analizinden elde edilen bulgular başlıklar şeklinde sunulmaktadır.

4.1. Ölçek Uyarlamasına ait Bulgular ve Yorum

4.1.1. Faktör Analizine ait Bulgular ve Yorum

Almanca tutum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör ve madde analizi sonuçları, faktör yükleri ve her bir maddeye ait madde toplam korelasyonları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Almanca Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükü	Faktörlerin Açıklayıcılığı	Güvenirlilik Katsayısı
M17 Almanca dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.	,808		
M20 Almanca dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.	,807		
M15 Almanca dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.	,757		
M19 Almanca dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.	,754		
M2 Almanca derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.	,680		
M7 Almanca dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.	,678	32,567	0,94
M18 Almanca dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.	,646		
M5 Almanca dersi merakımı gideriyor.	,634		
M1 Almanca dersini sıkıcı buluyorum.	,603		
M16 Almanca dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.	,584		
M9 Almanca dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.	,579		
M11 Almanca dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.	,524		

UYGULAMA	M3 Almanca dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.	,702		
	M13 Almanca dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.	,666	14,616	0,73
	M14 Almanca dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.	,574		
	M10 Almanca dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.	,553		
	M4 Çalışsam da Almanca dersinden düşük notlar alıyorum.	,793		
ÖN YARGI	M6 Almanca dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.	,674	14,159	0,77
	M12 Almanca dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.	,658		
Açıklanan Toplam Varyans		61,343		
KaiserMeyerOlkin(KMO)		0,967		
BarlettSphericity Testi Ki Kare		8824,509		
sd		171		
p		0,00		
Toplam Cronbach's Alpha		0,94		

Faktör analizi sonucunda yapılan tutum ölçeğinin 3 boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bunlar ilgi, uygulama ve ön yargı boyutudur. 8. maddenin faktör yükü hiçbir faktöre uymadığı için çıkarılmıştır. 8. maddede yer alan “Almanca dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum” sorusu sadece belli okullarda Almanca dersi olduğundan dolayı çıkarılmıştır. Çünkü Almanca dersi çoğunlukla Anadolu ve fen liselerinde görülmektedir. Ayrıca Almanca dersi lise çağlarında, erken yaşta öğrenilmediğinden dolayı bu maddenin çıkarılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın boyutları şu şekildedir:

1. Boyut: İlgi boyutu olarak adlandırılmıştır. M1, M2, M5, M7, M9, M11, M15, M16, M17, M18, M19 ve M20 soruları, bu boyuta yönelik olarak sorulmuş sorulardır.

2. Boyut: Uygulama olarak adlandırılmıştır. Bu boyut M3, M10, M13 ve M14 sorularından oluşan 4 maddeden meydana gelmektedir.

3. Boyut: Ön yargı boyutu olarak adlandırılmıştır. M4, M6 ve M12 olarak 3 maddeden oluşmaktadır.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Almanca Tutum Ölçeği'ne ilişkin sorulara verilen cevaplardan ortaya çıkan ve ilk faktör olan ilgi boyutunda 12 maddenin yer aldığı ve faktör yüklerinin .52 ile .80 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü olan uygulama boyutunda ise 4 maddenin yer aldığı ve faktör yüklerinin .55 ile .79 arasında olduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü olan ön yargı boyutu ise 3 maddeden oluşmakta ve faktör yüklerinin .65 ile .67 arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin KMO değerinin .96; Barlett testi sonucunun ise χ^2 değerinin 8824,509 olması ve anlamlı ($p < .05$) çıkması verilerin faktör analizi için uygun nitelikler barındırdığını göstermektedir. Bunun yanında ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Croanbach's-Alpha katsayıları boyutlara göre hesaplanmış ve uygulama boyutunda Cronbach's-Alpha değeri .73, ilgi boyutunda .94 ve ön yargı boyutunda ise Cronbach's-Alpha değeri .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel Cronbach's-Alpha değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır.

Tabloda elde edilen verilere bakıldığında, Almanca Tutum Ölçeği'nin üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçekte yer alan üç faktörün açıklanan toplam varyans değerinin %61,343 olduğu görülmektedir. Faktör bazında varyans miktarlarına bakıldığında, ilgi boyutunun %32.567, ikinci faktör olan uygulama boyutunun varyans miktarının %14,616 ve ön yargı boyutunun varyans miktarının %14,159 olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. En yüksek faktör açıklayıcısının ilgi boyutunda yer aldığı görülmektedir. Tavşancıl (2014), sosyal bilimlerde yüksek miktarda varyans oranlarına ulaşmanın mümkün olmadığını ve %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının sosyal bilimler için yeterli görüldüğünü belirtmektedir. Bu duruma göre, ölçeğin varyans oranlarının uygulama için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
İlgi	Kız	486	3,18	1,03	5,38	0,00*
	Erkek	334	2,77	1,11		
Uygulama	Kız	486	3,89	0,98	5,54	0,00*
	Erkek	334	3,48	1,09		
Ön yargı	Kız	486	3,37	1,19	5,60	0,00*
	Erkek	334	2,89	1,23		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda her üç boyutta kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,00^*$).

Cinsiyet değişkenine göre 1. boyut olan ilgi boyutunda, kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($t=5,38$; $p=0,00^*$). 2. boyut olan uygulama boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($t=5,54$; $p=0,00^*$). 3. boyut olan ön yargı boyutunda da kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($t=5,60$; $p=0,00^*$).

4.1.3. Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	p	Fark
İlgi	a.14 ve altı	64	3,21	1,13	Gruplar Arası	45,209	3	15,070	13,466	0,00*	14-16* 14-17* 15-16* 15-17*
	b.15	336	3,25	1,02	Grup İçi	913,174	816	1,119			
	c.16	309	2,85	1,05	Toplam	958,384	819				
	d.17 ve üzeri	111	2,64	1,14							
	Toplam	820	3,01	1,08							
Uygulama	a.14 ve altı	64	3,80	1,02	Gruplar Arası	19,392	3	6,464	6,075	0,00*	15-16* 15-17*
	b.15	36	3,89	1,02	Grup İçi	868,261	816	1,064			
	c.16	309	3,61	1,01	Toplam	887,653	819				
	d.17 ve üzeri	111	3,48	1,12							
	Toplam	820	3,72	1,04							
Ön yargı	a.14 ve altı	64	3,38	1,10	Gruplar Arası	53,817	3	17,939	12,366	0,00*	14-16* 15-16* 14-17* 15-16* 15-17* 16-17*
	b.15	336	3,42	1,21	Grup İçi	1183,758	816	1,451			
	c.16	309	3,04	1,19	Toplam	1237,575	819				
	d.17 ve üzeri	111	2,71	1,29							
	Toplam	820	3,18	1,23							

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda her üç boyutta da 14 yaş öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,00^*$). Bu durum öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarının büyüdükçe azaldığını göstermektedir.

Boyutlar değerlendirilirken 14 yaş ve altı, 17 yaş ve üstü olarak değerlendirilmiştir.

İlgi boyutunda 14-16, 14-17, 15-16 ve 15-17 yaş aralarında anlamlı farklılık görülmektedir ($F=13,46$; $p=0,00^*$). 14-16 yaş arasında 14 yaş lehine; 14-17 yaş arasında 14 yaş lehine; 15-16 yaş arasında 15 yaş lehine ve 15-17 yaş arasında 15 yaş lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durum ilgi boyutunun 15 yaş ve altı öğrencilerin lehine olduğunu doğrulamaktadır.

Uygulama boyutunda 15-16 ve 15-17 yaş aralarında anlamlı farklılık görülmektedir ($F=6,07$; $p=0,00^*$). 15-16 yaş arasında, 15 yaş lehine ve 15-17 yaş arasında, 15 yaş lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durum uygulama boyutunun 15 yaş öğrencilerin lehine olduğunu doğrulamaktadır.

Ön yargı boyutunda 14-16, 14-17, 15-16, 15-17 ve 16-17 yaş aralarında anlamlı farklılık görülmektedir ($F= 12,36$; $p=0,00^*$). 14-16 yaş arasında 14 yaş lehine; 14-17 yaş arasında 14 yaş lehine; 15-16 yaş arasında 15 yaş lehine, 15-17 yaş arasında 15 yaş lehine ve 16-17 yaş aralarında 16 yaş lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durum ön yargı boyutunun 15 yaş ve altı üzerindeki öğrencilerin lehine olduğunu doğrulamaktadır. Böylece öğrencilerin yaşı ilerledikçe ön yargılarının arttığı kanıtlanmaktadır.

4.1.4. Sınıf Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4. Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	p	Fark
İlgi	a. 9.sınıf	375	3,30	1,06	Gruplar Arası	57,264	2	28,632	25,959	0,00*	9-10* 9-11*
	b. 10. sınıf	371	2,78	1,03	Grup İçi	901,120	817	1,103			
	c. 11. sınıf	74	2,73	1,08	Toplam	958,384	819				
	Toplam	820	3,01	1,08							
Uygulama	a. 9.sınıf	375	3,85	1,05	Gruplar Arası	11,143	2	5,572	5,193	0,01*	9-10* 9-11*
	b.10.sınıf	371	3,63	1,00	Grup İçi	876,510	817	1,073			
	c.11.sınıf	74	3,54	1,14	Toplam	887,653	819				
	Toplam	820	3,72	1,04							
Ön yargı	a. 9.sınıf	375	3,38	1,22	Gruplar Arası	27,451	2	13,726	9,267	0,00*	9-10* 9-11*
	b.10.sınıf	371	3,02	1,20	Grup İçi	1210,124	817	1,481			
	c. 11.sınıf	74	2,97	1,29	Toplam	1237,575	819				
	Toplam	820	3,18	1,23							

Tablo 4'te sınıf değişkenine göre öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutum ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ölçek 9, 10 ve 11. sınıflara uygulanmıştır. Karşılaştırma

sonucunda her üç değişkende 9. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görölmektedir ($p=0,00^*$). Bu durum, öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarının gençlerin lehine olduğunu göstermektedir. Anket sonucu 10. sınıftan itibaren öğrencilerin Almanca dersine yönelik aynı tutumu sergilediklerini göstermektedir.

İlgi boyutunda 9.-10. ve 9.-11. sınıflar aralarında anlamlı farklılık görölmektedir. 9.-10. sınıflar arasında 9. sınıf lehine; 9.-11. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durum ilgi boyutunun 9. sınıf öğrencilerin lehine olduğunu doğrulamaktadır.

Uygulama boyutunda 9.-10. ve 9.-11. sınıflar aralarında anlamlı farklılık görölmektedir. 9.-10. sınıflar arasında 9. sınıf lehine; 9.-11. yaş arasında 9. sınıflar lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durum uygulama boyutunun 9. sınıf öğrencilerin lehine olduğunu göstermektedir.

Ön yargı boyutunda 9.-10. ve 9.-11. sınıflar aralarında anlamlı farklılık görölmektedir. 9. -10. sınıflar arasında 9. sınıf lehine; 9.-11. yaş arasında 9. sınıflar lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durum önyargı boyutunun 9. sınıf öğrencilerin lehine olduğunu göstermektedir.

4.2. Deneysel Çalışma Analizine Göre Elde Edilen Bulgular

Deneysel çalışma, Diyarbakır Bağlar İMKB Fen Lisesinde 6 haftalık ders anlatımı sonucu, iki sınıf seçilerek yapılmıştır. Tutum ölçeği, deney grubu ve kontrol grubu olarak 11. sınıflardan iki sınıfa uygulanmıştır. Araştırmanın anket analizinde bağımlı ve bağımsız t-testi uygulanmıştır.

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Ön Teste Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Sonuçları

	Ön Test		$\bar{X}$	ss	t	p
İlgi	Deney grubu	26	3,28	0,75	3,342	0,002*
	Kontrol grubu	28	2,54	0,86		
Uygulama	Deney grubu	26	4,45	0,50	3,652	0,001*
	Kontrol grubu	28	3,66	1,00		
Ön yargı	Deney grubu	26	3,81	0,88	4,882	0,000*
	Kontrol grubu	28	2,53	1,04		

Tablo 5'te deney ve kontrol grubu ön test karşılaştırılması yapmak amacıyla bağımsız t-testi uygulanmıştır. Bağımsız t-testi incelendiğinde, ön test analizinde deney grubu ve kontrol grubunda her üç boyutta da anlamlı fark olduğu görülmektedir. İlgi boyutunda, deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($t=3,34$; $p=0,00*$). Uygulama boyutunda, deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($t=3,65$; $p=0,00*$). Ön yargı boyutunda da deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($t=4,88$; $p=0,00*$).

4.2.2. Deney Grubu Ön Test ve Son Teste Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 6. Deney Grubu Ön Test-Son Test Sonuçları

	Deney Grubu		$\bar{X}$	ss	t	p
İlgi	Ön test	25	3,27	0,76	-2,62	0,01*
	Son test	25	3,89	0,81		
Uygulama	Ön test	25	4,45	0,51	-0,25	0,81
	Son test	25	4,49	0,53		
Ön yargı	Ön test	25	3,80	0,89	-2,06	0,05
	Son test	25	4,29	0,69		

Deney grubu ön test ve son test karşılaştırılması yapmak amacıyla bağımlı t-testi uygulanmıştır. Bağımlı t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Test sonucu incelendiğinde

deney grubunda, ön test ve son testte ilgi boyutunda anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=0,01^*$). Ancak uygulama ve ön yargı boyutunda ön test ve son test uygulamalarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.2.3. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Teste Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 7. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Sonuçları

	Kontrol Grubu		$\bar{X}$	ss	t	p
İlgi	Ön test	27	2,54	0,88	-6,49	0,00*
	Son test	27	3,85	0,78		
Uygulama	Ön test	27	3,67	1,02	-4,02	0,00*
	Son test	27	4,62	0,51		
Ön yargı	Ön test	27	2,50	1,04	-8,08	0,00*
	Son test	27	4,43	0,59		

Tablo 7’de kontrol grubu ön test ve son test karşılaştırılması yapmak amacıyla bağımlı t-testi uygulanmıştır. Bağımlı t-testi incelendiğinde kontrol grubunda, ön test ve son testte her 3 boyutta da anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=0,00^*$). İlgi boyutunda anlamlı fark, son test lehine görülmektedir. Uygulama ve ön yargı boyutunda da anlamlı fark son test lehine görülmektedir.

4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Analiz Sonuçları

	Son Test		$\bar{X}$	ss	t	p
İlgi	Deney grubu	25	3,89	0,81	0,213	0,832
	Kontrol grubu	27	3,85	0,78		
Uygulama	Deney grubu	25	4,49	0,53	-0,905	0,370
	Kontrol grubu	27	4,62	0,51		
Ön yargı	Deney grubu	25	4,29	0,69	-0,781	0,438
	Kontrol grubu	27	4,43	0,59		

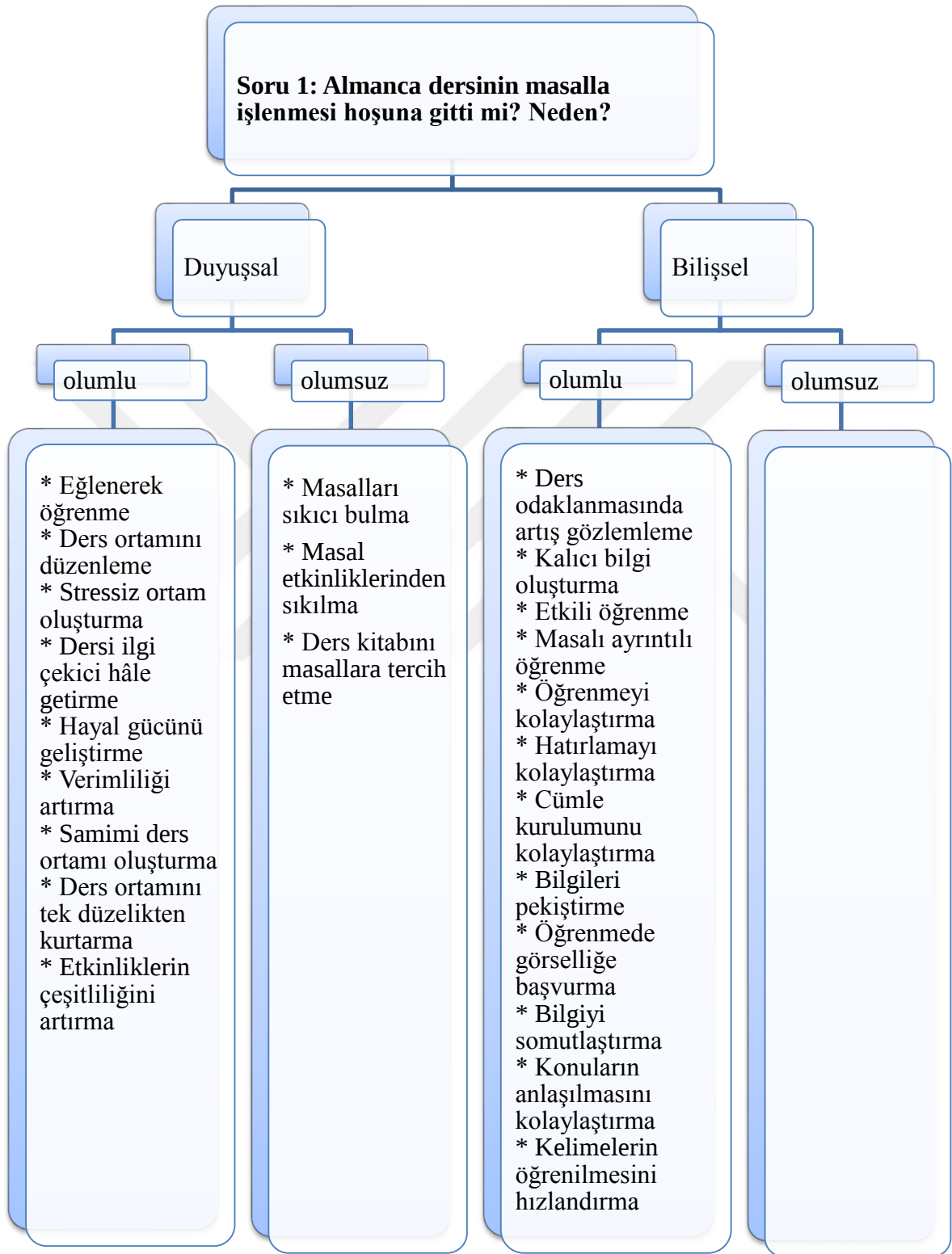
Tablo 8’de deney ve kontrol grubu son test karşılaştırılması yapmak amacıyla bağımsız t-testi uygulanmıştır. Bağımsız t-testi incelendiğinde, son test analizinde deney grubu ve kontrol grubunda her üç boyutta da anlamlı fark olmadığı gözlemlenmektedir ($p=0,00^*$). Fakat ilgi boyutunda, deney grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulama boyutunda ise kontrol grubunun ortalaması daha yüksektir. Ön yargı boyutunda da kontrol grubunun ön yargısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek uygulamasında, her üç boyutta iki grupta da artış gözlemlenmektedir. Ancak uygulama ve ön yargı boyutunda, kontrol grubunda daha fazla artış olduğu görülmektedir

4.2.5. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formuna ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yarı-yapılandırılmış görüşme formuna katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda, kodlamalar yapılmıştır. Görüşme formundaki her soruya ait kodlamalar incelenerek bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki tema ve bu temaların her birinin içinde “olumlu” ve “olumsuz” alt temalar belirlenmiştir. Ayrıca 11 katılımcıyla gerçekleştirilen görüşme formunda, katılımcılar 1’den 11’e kadar numaralandırılarak belirtilmiştir.

Birinci soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Birinci Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde ilk olarak öğrencilere “Almanca dersinin masalla işlenmesi hoşuna gitti mi? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, 11 öğrenciden 10’unun olumlu cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerin cevapları duyuşsal ve bilişsel olarak iki kategoride incelenmiştir. Öğrencilerin birinci soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Duyuşsal olarak bakıldığında, öğrenciler masal kullanılarak işlenen derslerde, görsel materyallerin kullanılmasının etkili olduğunu, dersin ilgi çekici, eğlenceli hâle geldiğini ve hayal güçlerini geliştirdiğini dile getirdiler. Ayrıca masalla işlenen derste, samimi ders ortamının oluştuğuna yönelik cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin masal ve çocukluklarıyla bağlantı kurdukları görülmüştür.

“Çocukluğumuzdaki masallar olduğu için derse odaklanıyorum.” (1)

“Masalla ders daha ilgi çekici oldu. Öğrenmemiz daha kolaylaştı.” (3)

“Hayal gücünü geliştiriyor.” (4)

“Almancaya olan ilgimi artırdı. Masallarla daha samimi bir ders ortamı oluştu.” (7)

“Eğlenerek etkinlikler yaptık.” (9)

Bilişsel olarak, öğrencilerin masalların öğretici yanını, bilginin kalıcılığını, eğlenerek öğrenmenin daha verimli olduğunu vurguladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca konuların somutlaştığını ve kelimelerin daha çabuk öğrenildiğini belirttikleri görülmektedir.

“İnsanın eğlenerek öğrenmesi daha verimli oluyor.” (5)

“Bilgiler görsellikle daha iyi pekişiyor.” (6)

“Daha somut oldu. Anlamamı kolaylaştırdı.” (8)

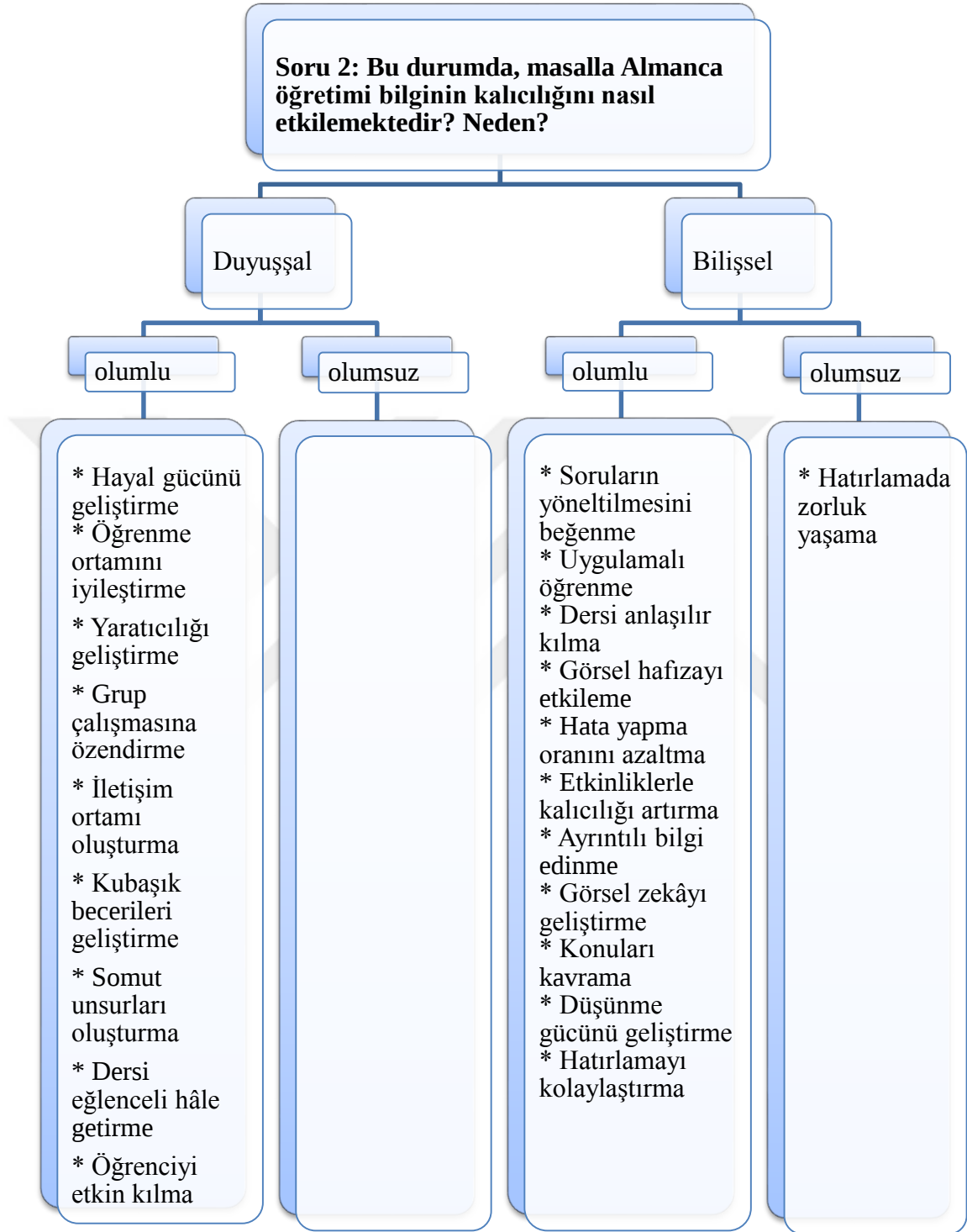
“Dersi anlamamızı kolaylaştırdı.” (10)

“Kelimeler daha çabuk aklıma girdi.” (11)

Olumsuz cevap veren öğrencinin ise masallardan hoşlanmadığını vurguladığı görülmektedir.

“Dersin kitaptan işlenmesini tercih ederim. Masallarla sıkılıyorum.” (2)

İkinci soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin İkinci Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde ikinci olarak öğrencilere “Bu durumda, masalla Almanca öğretimi bilginin kalıcılığını nasıl etkilemektedir? Neden?” sorusu sorulmuştur.

Öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, 11 öğrenciden 10'unun olumlu cevap verdiği görülmektedir. Öğrencilerin ikinci soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Duyuşsal olarak, eğlenceli ders ortamından, eğlenerek öğrendiklerinden ve hayal güçlerinin gelişmesinden söz etmişlerdir. Bunun yanında, öğrenme ortamının iyileştirildiğini ve yaratıcılıklarının geliştiğini dile getirmişlerdir.

“Kırmızı başlıklı kıza sorular yöneltmek hoşuma gitti.” (1)

“Hayal gücüyle ilgili olduğu için ufak bir şey bile sana o masalı hatırlatsa bilgiler aklına gelebiliyor.” (4)

“Grup çalışması yapınca iletişim daha kuvvetli oluyor. Benim bilmediğimi o gösteriyor. Daha iyi öğreniyorum.” (6)

“Yaratıcılığımızı geliştiriyor.” (7)

“Etkinlikler dersi daha eğlenceli hâle getirdi. Sıkılmadan öğreniyoruz.” (8)

Bilişsel olarak, öğrencilerin görsel hafızayla bağlantı kurdukları görülmektedir. Ayrıca kavram ve sözcüklere yönelik kulak aşinalığının oluştuğu ve masalların etkisiyle konuların hatırlanmasının kolaylaştığı belirtilerek masalın pozitif etkisi vurgulanmıştır.

“Görsel hafızayı etkiliyor ve daha kalıcı oluyor.” (3)

“Kulak aşinalığından dolayı daha çabuk hatırlanır. Daha az hata yapılır.” (4)

“Masalla işlediğimiz konular daha çok aklımda kaldı.” (9)

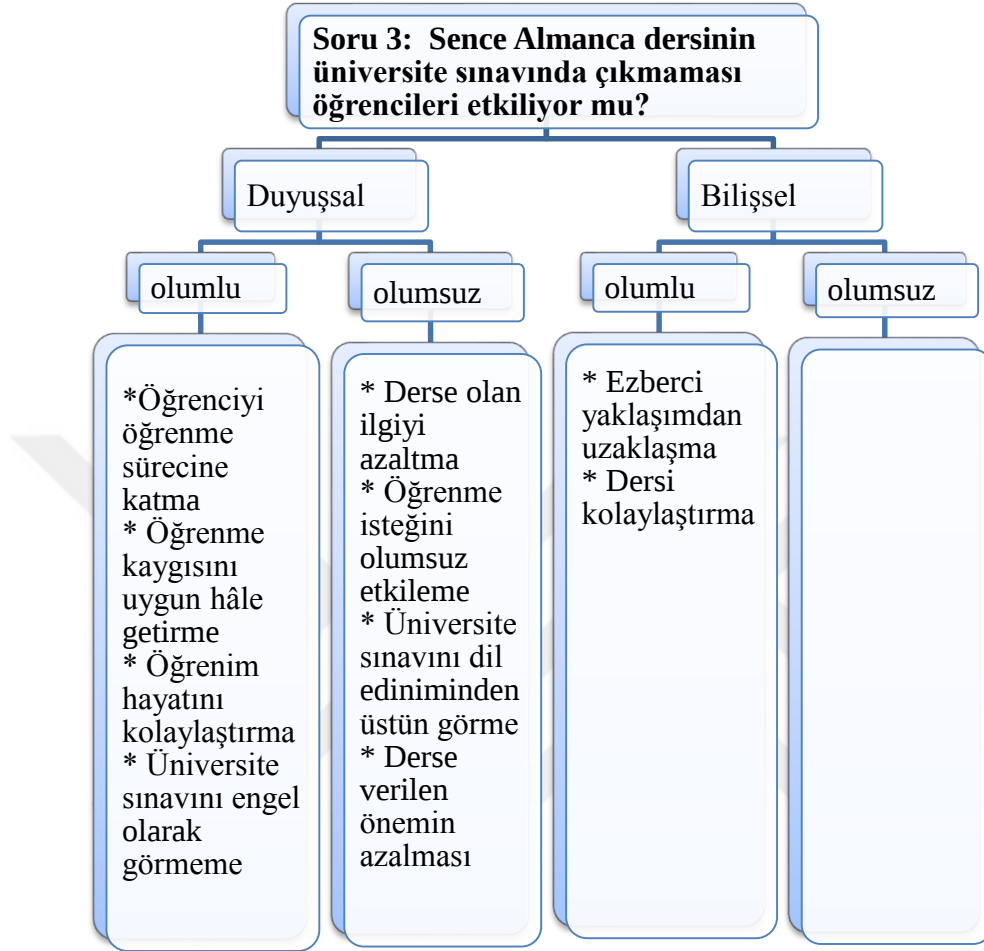
“Bir konuyu düşününce Rotkäppchen (Kırmızı Başlıklı Kız) deyince konu hemen aklıma gelir.” (10)

“Düşünce gücünü geliştiriyor.” (11)

Olumsuz cevap veren öğrencinin ise bilginin kalıcılığını etkilemediğini dile getirdiği görülmektedir.

“Etkilemiyor. Çünkü şu an hatırlamıyorum. Ben ezbere alışkınım.” (2)

Üçüncü soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Üçüncü Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde üçüncü olarak öğrencilere, “Sence Almanca dersinin üniversite sınavında çıkmaması öğrencileri etkiliyor mu?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, olumlu ve olumsuz cevapların verildiği görülmektedir. Öğrencilerin üçüncü soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Duyuşsal olarak, Almanca dersinin sınavda çıkmamasını olumlu bulduklarını ve dersin stressiz geçtiğini dile getirenler vardır. Ayrıca bu durumun derse olan ilginin ve öğrenme isteğinin azalmasına sebep olduğuna değinilmiştir.

“Almanca gibi derslerde hem stresimizi atıyoruz. Hem dil öğreniyoruz.” (1)

“Sınavda çıkmasa bile gelecekte işimize yarayacak. Zaten Almanca dersinde çok zorlanmıyoruz.” (7)

“Daha az ilgi gösteriyoruz.” (8)

“Etkiliyor. Öğrenci psikolojisi her şeyi sınav olarak düşünüyor.” (10)

“Benim için çıkmasa daha iyi. İyi anlamda etkiliyor.” (11)

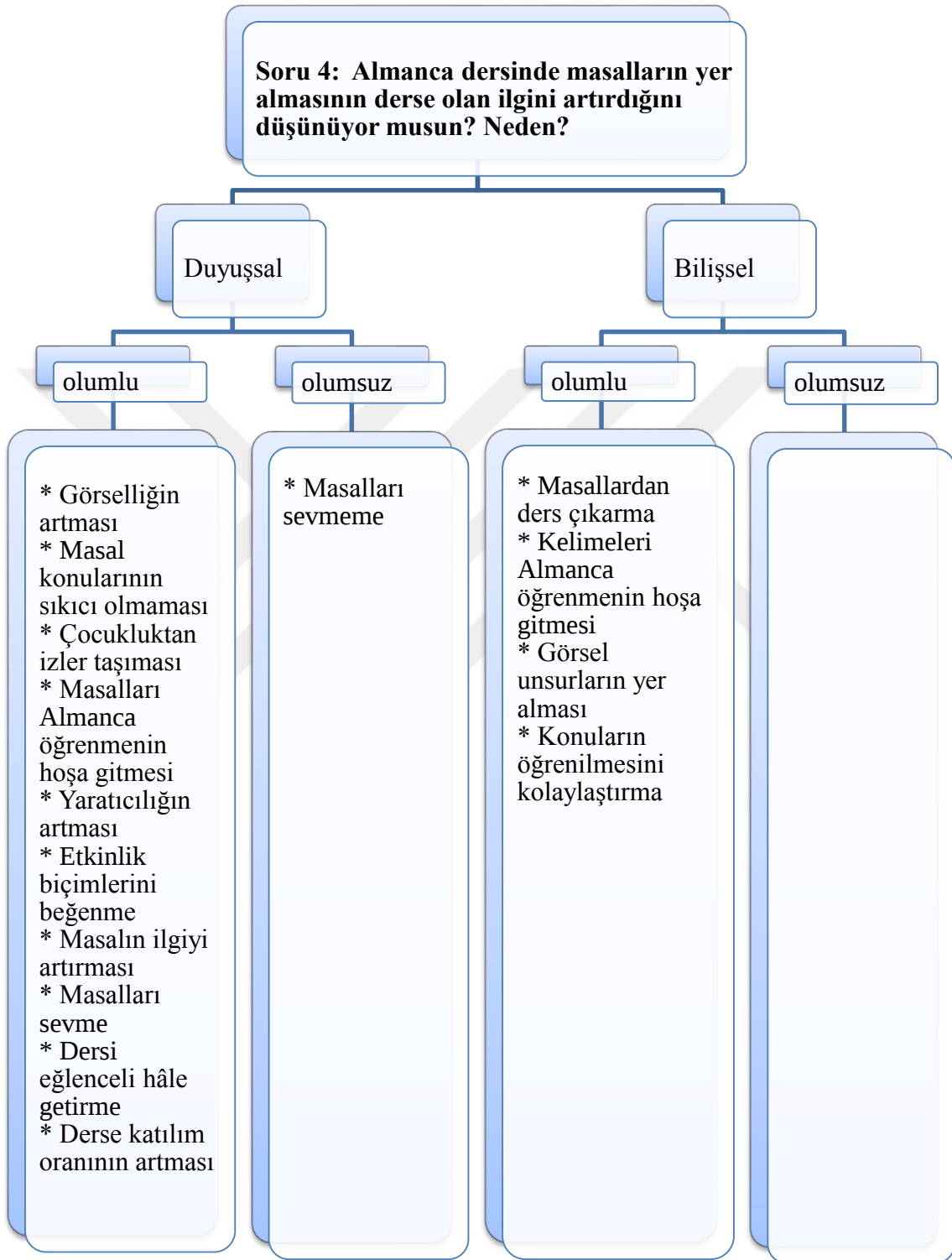
Bilişsel olarak, ezberci yaklaşımdan uzaklaştıklarını belirtenler olduğu gibi, bu durumun Almanca öğrenimine ayırdıkları zamanı da azaltmalarına sebep olduğunu dile getirenler de olmuştur.

“Sınavda çıkmadığı için öğrenciler kendini daha rahat derse verebilir. Ezberci yaklaşmaz.” (1)

“Evet çalışmıyoruz. Zaten çıkmayacak diyoruz. Son güne bırakıyoruz.” (2)

“Evet. Yazılı için çalışılıyor.” (6)

Dördüncü soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Dördüncü Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde dördüncü olarak öğrencilere, “Almanca dersinde masalların yer almasının derse olan ilginin artırdığını düşünüyor musun? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin dördüncü soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, duyuşsal olarak dersin ilgi çekici hâle geldiğinden ve etkinlik biçimlerinin hoşla gitmesinden söz ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca masal konularının sıkıcı olmadığından ve derse katılım oranının artışından bahsettikleri görölmektedir.

“Masal olunca ders daha ilgi çekici oldu.” (3)

“Evet. Ders sıkıcı geçmiyor.” (6)

“Görsel unsurlar. Karikatür, renkli çizimler, etkinlik biçimlerimiz, yaratıcı etkinliklerimiz hoşuma gitti.” (7)

“Sınıfın derse katılım oranı yükseldi.” (11)

Bilişsel olarak, öğrenciler masallardan ders çıkardıklarından söz etmişlerdir. Ayrıca kelimeleri Almanca öğrenmenin hoşlarına gitmesi ve öğrenme hızlarının artması üzerinde durmuşlardır.

“Masallardan ders çıkarıyoruz.” (5)

“Masalları Almanca görmek, aynı kelimeleri Almanca öğrenmek hoşuma gitti.” (7)

“Ders sıkılmadan daha çabuk geçti.” (8)

Olumsuz cevap veren öğrenci ise masalları sevmemesini sebep olarak göstermektedir.

“Hayır. Çünkü masalları sevmiyorum.” (2)

Beşinci soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 5. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Beşinci Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde beşinci olarak öğrencilere “Almanca dersinde masallarla ilgili daha çok etkinliklerin yapılmasını istiyor musun?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin beşinci soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, duyuşsal olarak etkinliklerin etkisiyle ders ortamının zevkli hâle geldiğinden, iletişimin arttığından ve etkinliklerin eğlenceli olduğundan söz ettikleri görülmektedir. Ayrıca yeterince etkinlik yapıldığını dile getiren öğrencilere, genel anlamda Almanca derslerinde masalla ilgili etkinliklerin yer almasını uygun bulup bulmadıklarıyla ilgili görüşleri soruldu.

“Evet. Bu şekilde ders daha zevkli geçiyor.” (3)

“Ders daha çok iletişim hâlinde geçiyor. Ders olduğunu unutuyorum.” (9)

Bilişsel olarak, masal etkinlikleriyle işlenen dersin öğrenmeyi kolaylaştırdığından ve kalıcı bilgi sağlandığından söz etmişlerdir. Bununla birlikte, derse daha iyi odaklandıklarından ve etkinliklerin zihin gelişimine yol açtığından bahsedilmektedir.

“Yapılmalı. Bu şekilde derse daha iyi odaklanıyorum.” (1)

“Öğrenme kolaylaşıyor. Daha kalıcı bilgi oluyor.” (3)

“Yeterince etkinlik yaptık.” (5)

“Yapılmalıdır. Zihnimiz açısından iyi.” (7)

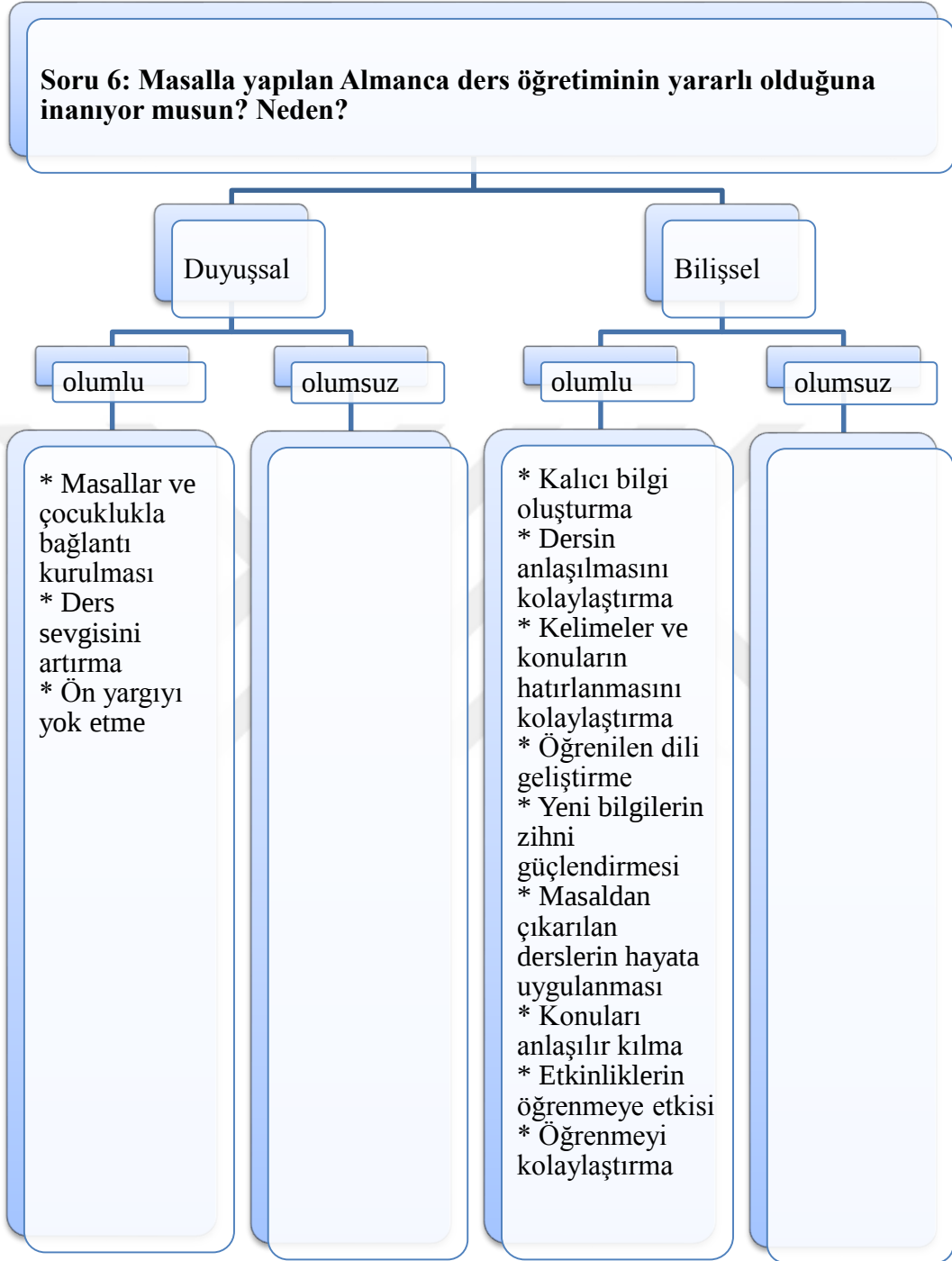
“Dersi daha iyi anlamamı sağlıyor.” (10)

Olumsuz cevap veren öğrenci ise masalları sevmemesini sebep olarak göstermiştir.

“Hayır. Çünkü masalları sevmiyorum.” (2)



Altıncı soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 6. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Altıncı Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde altıncı olarak öğrencilere “Masalla yapılan Almanca ders öğretiminin yararlı olduğuna inanıyor musun? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin altıncı soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, duyuşsal olarak bilginin kalıcılığını artırdığı ve derse olan sevgiyi ve ilgiyi olumlu yönde etkilediği üzerinde durdukları görülmektedir. Öğrenciler masallarla çocuklukları arasında bağlantı kurduklarından ve bu masalları Almanca görmenin onları olumlu etkilediğinden söz etmişlerdir.

“Yararlı bence. Çünkü ilgisi olmayan bile masal olunca kafasındaki engelleri kaldırır.” (4)

“Masalların zihnimizde çocukluktan beri bir yeri var. Almancada yeni şeyler öğrenince zihnimiz yenileniyor.” (7)

Bilişsel olarak, masalların dersi anlamayı kolaylaştırmasından, öğrenilen dilin geliştiğinden ve öğrenmelerinin kolaylaştığından bahsetmişlerdir. Bunun yanında, yeni bilgilerin zihni güçlendirdiğini belirterek etkinliklerin de katkısıyla konuları daha iyi anladıklarını vurgulamışlardır. Konunun masal aracılığıyla verilmesinin bilginin kalıcılığını sağladığını belirtmişlerdir.

“Yararlı. Çünkü konular akılda kaldı.” (1)

“Yararlı. Çünkü öğrenme kolaylaşıyor.” (2)

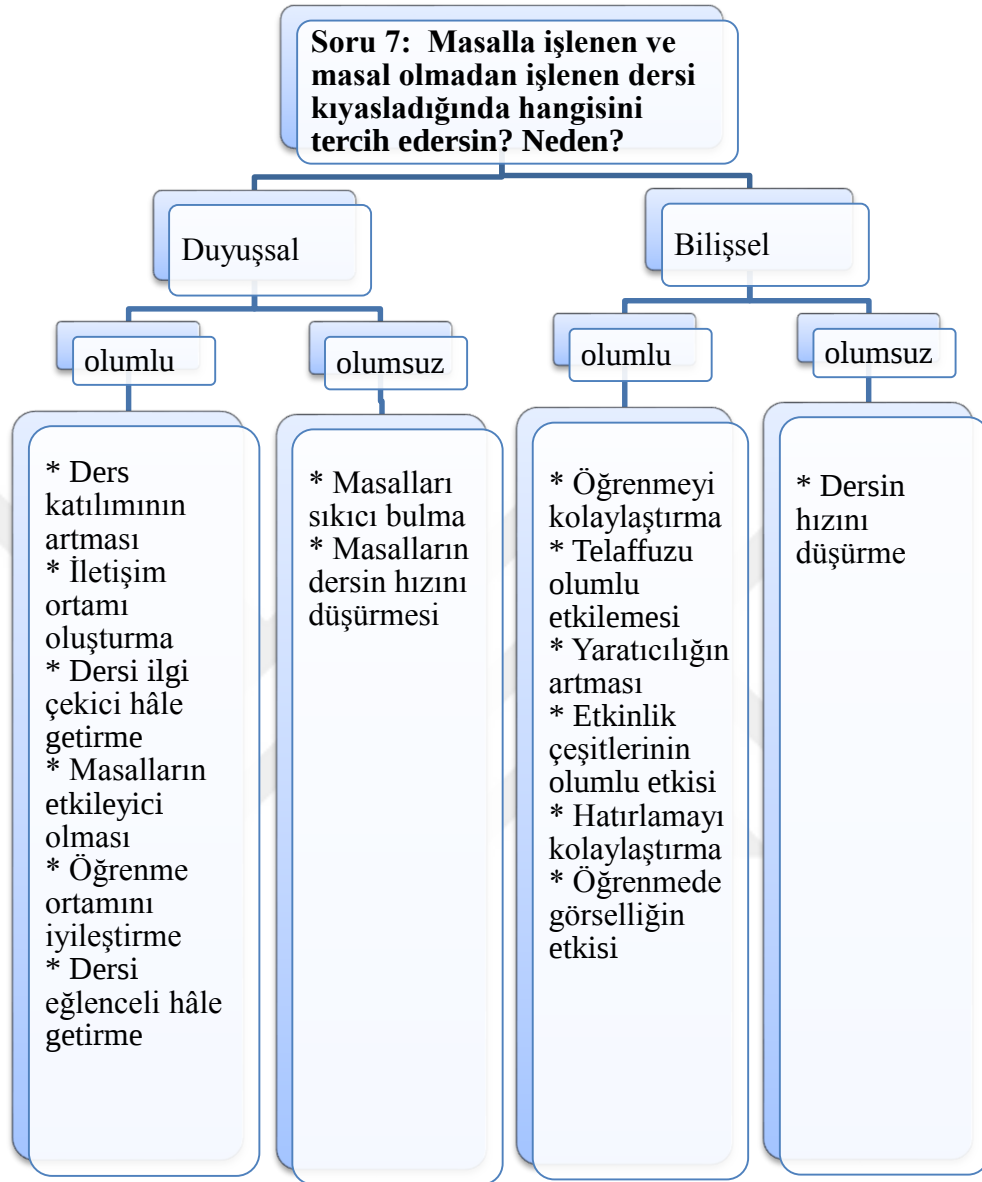
“Konuları anlamada çok yararlı oldu. Etkinliklerle beraber daha çok verim alıyoruz.” (5)

“Yararlı. Masalları Almanca öğreniyoruz ve Almancamız gelişiyor.” (8)

“Körperteile (vücudun bölümleri) konusunu bu şekilde işlemeseydik hepimiz kelime çalışıyor olurduk. Ama şu an aklımızda ve kelime çalışmıyoruz.” (9)

“Dersi anlamamızı sağlıyor. Daha kalıcı oluyor.” (10)

Yedinci soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 7. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Yedinci Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde yedinci olarak öğrencilere “Masalla işlenen ve masal olmadan işlenen dersi kıyasladığında hangisini tercih edersin? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin yedinci soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, duyuşsal olarak, masalla işlenen dersin eğlenceli geçtiğinden, derse katılımın arttığından ve öğrenciler arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediğinden söz ettikleri görülmektedir. Ayrıca masalların

etkileyici olduğunu, masalla dersin desteklenmesinin kendilerini derste daha aktif duruma getirdiğini vurgulamışlardır.

“Masalla işlenen dersi tercih ederim. Çünkü daha zevkli.” (3)

“Masalla olanı. Çünkü tüm sınıfın katılımı masalla işlenince arttı.” (4)

“Masalla olunca ders 5 dakikada geçiyor. Daha eğlenceli geçiyor.” (6)

Olumsuz cevap veren öğrenci ise masalları sevmediğini vurgulamış, masalsız işlenen dersi tercih ettiğinden söz etmiştir.

“Masal olmadan işlenen dersi tercih ederim. Çünkü dersi daha hızlı geçiyoruz. Masalla sıkılıyorum.” (2)

Bilişsel olarak, öğrenciler masalın etkisiyle öğrenmenin kolaylaştığını ve konuların pekiştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca masalla yapılan öğretimin yaratıcılığı artırdığından ve etkinliklerin çeşitliliğinin dersi olumlu bir şekilde etkilediğinden söz etmişlerdir.

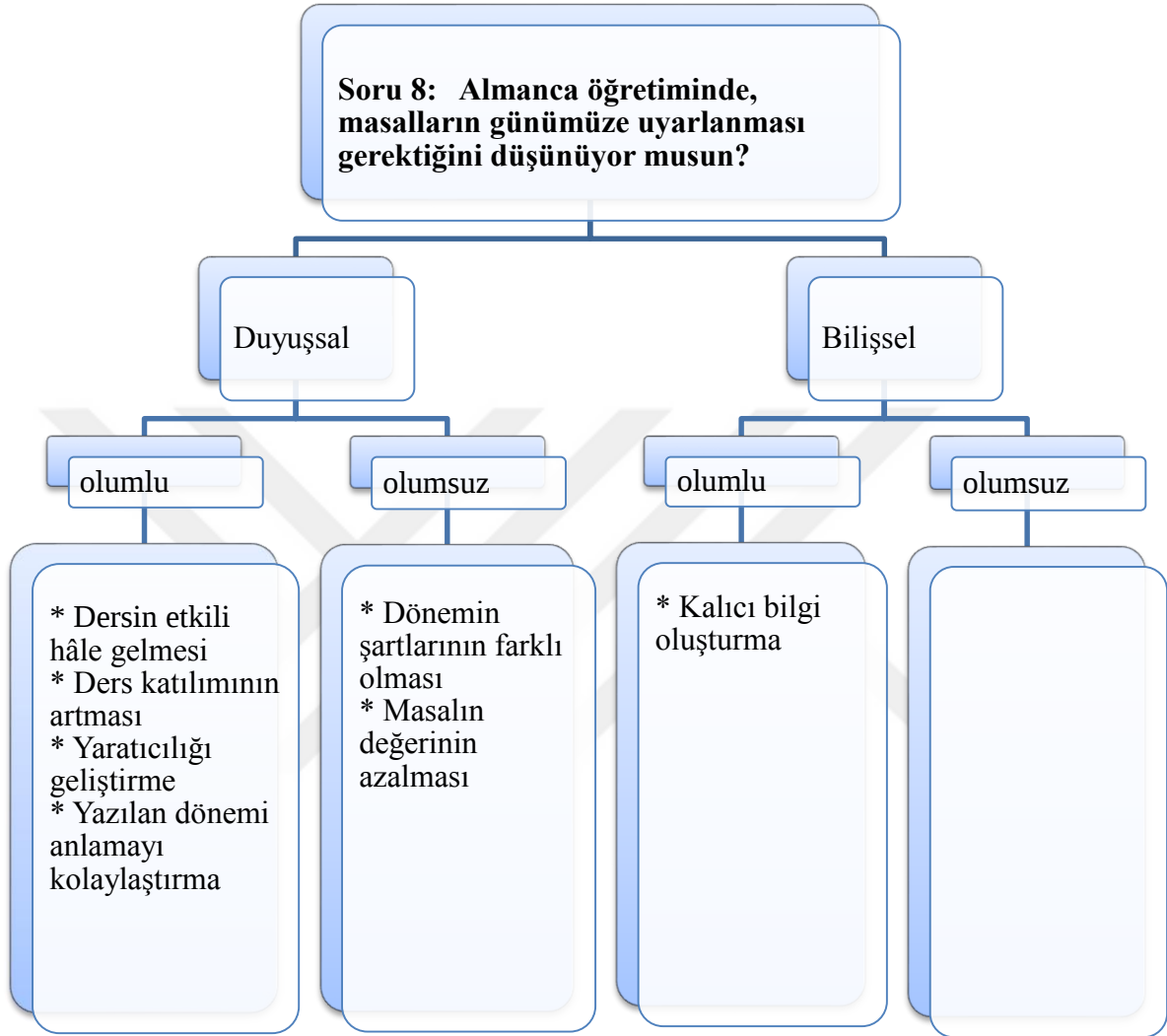
“Masalla işleneni. Çünkü daha çok etkinlik yapıyoruz. Daha çok görsel materyal kullandığımız için daha çok öğreniyoruz.” (8)

“Çeşitli etkinliklerle daha iyi aklımızda kalıyor.” (9)

“Masalla işleneni. Konuları pekiştiriyor.” (10)

“Ders daha kalıcı oluyor. Unutma şansımız azalıyor.” (11)

Sekizinci soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 8. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Sekizinci Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde sekizinci olarak öğrencilere “Almanca öğretiminde, masalların günümüze uyarlanması gerektiğini düşünüyor musun?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin sekizinci soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Duyuşsal olarak, öğrenciler olumlu ve olumsuz cevaplar vermişlerdir. Uyarlama yapılırsa masalların etkili hâle geleceğinden ve yazılan dönemi daha iyi anlayacaklarından bahsetmişler. Ayrıca derse katılımın artmasından ve yaratıcılığı artıracığından söz etmişlerdir. Olumsuz olarak ise, dönemin şartlarının farklı oluşundan dolayı masalın

değerinde azalma olacağını, bu nedenle eski hâlleriyle kalmalarının doğru olacağını dile getirmişlerdir.

“Öğrencilerin yeni şeyler yaratmasını sağlar.” (4)

“Uyarlanması masalı saçma yapar.” (5)

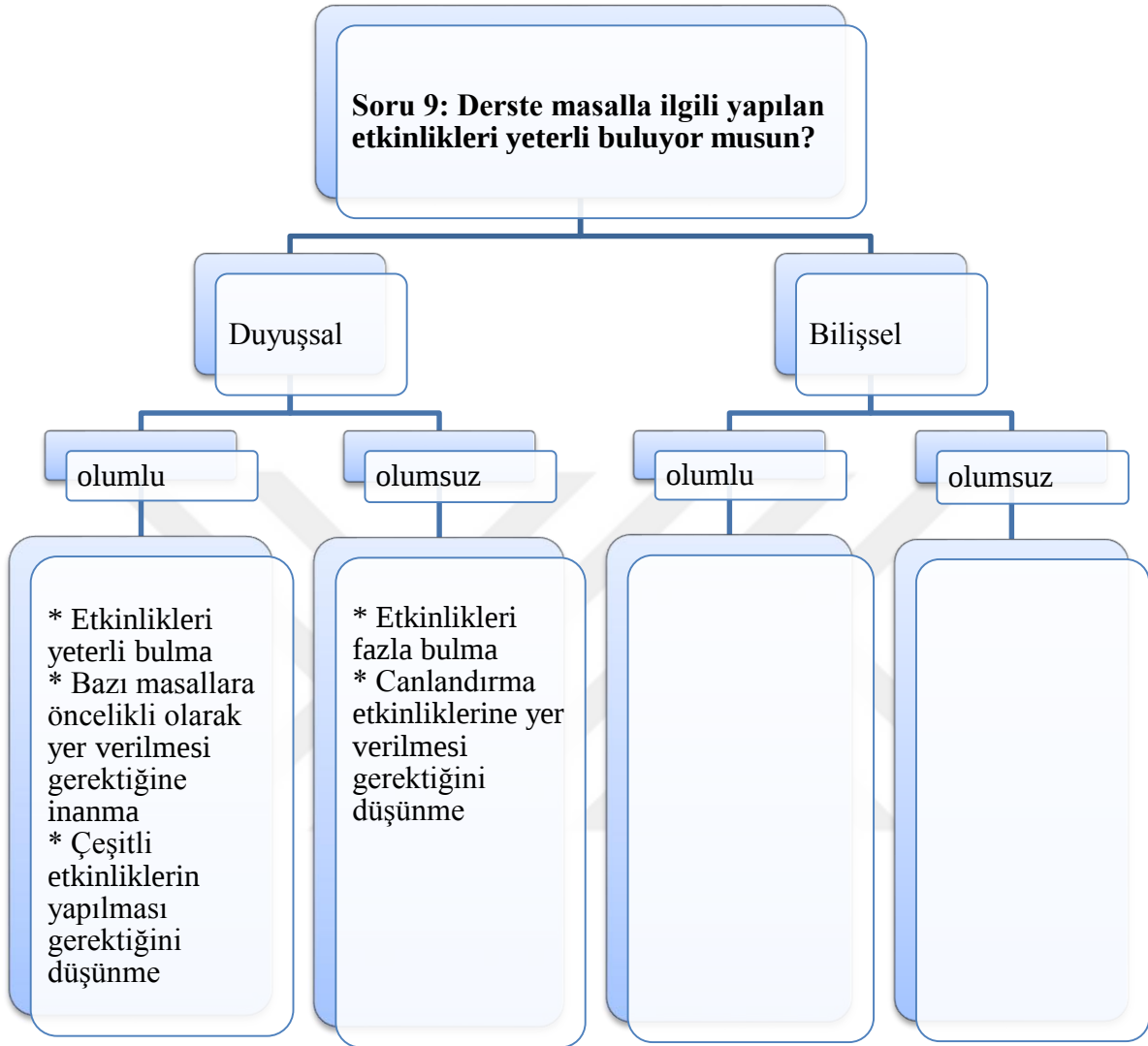
“Eski zamanlarda yazılmış hâllerini göstermesi daha iyi. Uyarlırsak masalın değeri kalmaz.” (8)

“Uyarlanmamalı. Dönemin şartları farklı.” (10)

Bilişsel olarak masalların uyarlanmasının kalıcı bilgi sağlayacağından söz edilmiştir. Ayrıca uyarlamanın masalın etki gücünü artıracığı dile getirilmiştir.

“Daha iyi akılda kalıyor. İnsanı daha çok etkiliyor.” (9)

Dokuzuncu soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir



Şekil 9. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Dokuzuncu Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde dokuzuncu olarak “Derste masalla ilgili yapılan etkinlikleri yeterli buluyor musun?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin dokuzuncu soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Duyuşsal olarak, öğrenciler yeterince etkinliğin yapıldığını düşündüklerini belirtti. Farklı ne tür etkinliklerin yapılmasını istedikleri soruldu. Bunun üzerine öğrenciler, bazı masallara daha fazla yer verilebileceğinden söz ederek, çeşitli etkinliklerin yapılması gerektiğini düşündüklerini belirttiler. Olumsuz olarak ise bir öğrenci etkinlikleri fazla bulunduğunu ve canlandırmayla ilgili etkinliklere daha çok yer verilmesini gerektiğini belirtti.

“Fazlaydı bile. Masalları sevmiyorum çünkü.” (2)

“Yeterli. Bir sürü şey yaptık.” (3)

“Üstüne eklenecek bir şey göremiyorum. Bir sürü etkinlik yaptık. Daha ne kadar etkinlik yapılabilir ki.” (4)

“Yeterli buluyorum.” (7)

“Kırmızı Başlıklı Kız ile ilgili daha çok etkinliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (10)

“Evet. Tüm farklı etkinlikleri yaptınız zaten.” (11)

“Daha çok canlandırma yapılabilir. Onun dışında yeterli.” (1)

Onuncu soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 10. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin Onuncu Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde onuncu olarak öğrencilere “Almanca dersinde masal öğretiminin ne şekilde yapılmasını istersin?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar incelenmiştir ve aşağıda aktarılmıştır.

Duyuşsal olarak, öğrenciler etkinlikleri beğendiklerini ve yeterli gördüklerini vurguladılar. Başka ne tür etkinliklerin yapılmasını istedikleri sorulduğunda ise, yarışma programı tarzında ya da tiyatro ve drama şeklindeki etkinliklere yer verilebileceğinden söz etmişlerdir. Ayrıca masalların yeniden yazılması gibi bir etkinliğin de yapılabileceğini eklemişlerdir.

“Daha çok canlandırma yapılabilir. Onun dışında yeterli.” (1)

“Masallar tiyatroyla yapılabilir.” (2)

“Yeterli. Bir sürü şey yaptık.” (3)

“Masal yeniden yazılmalıdır. Avcı olsanız kırmızı başlıklı kıza yardım eder miydiniz sorusu gibi.” (4)

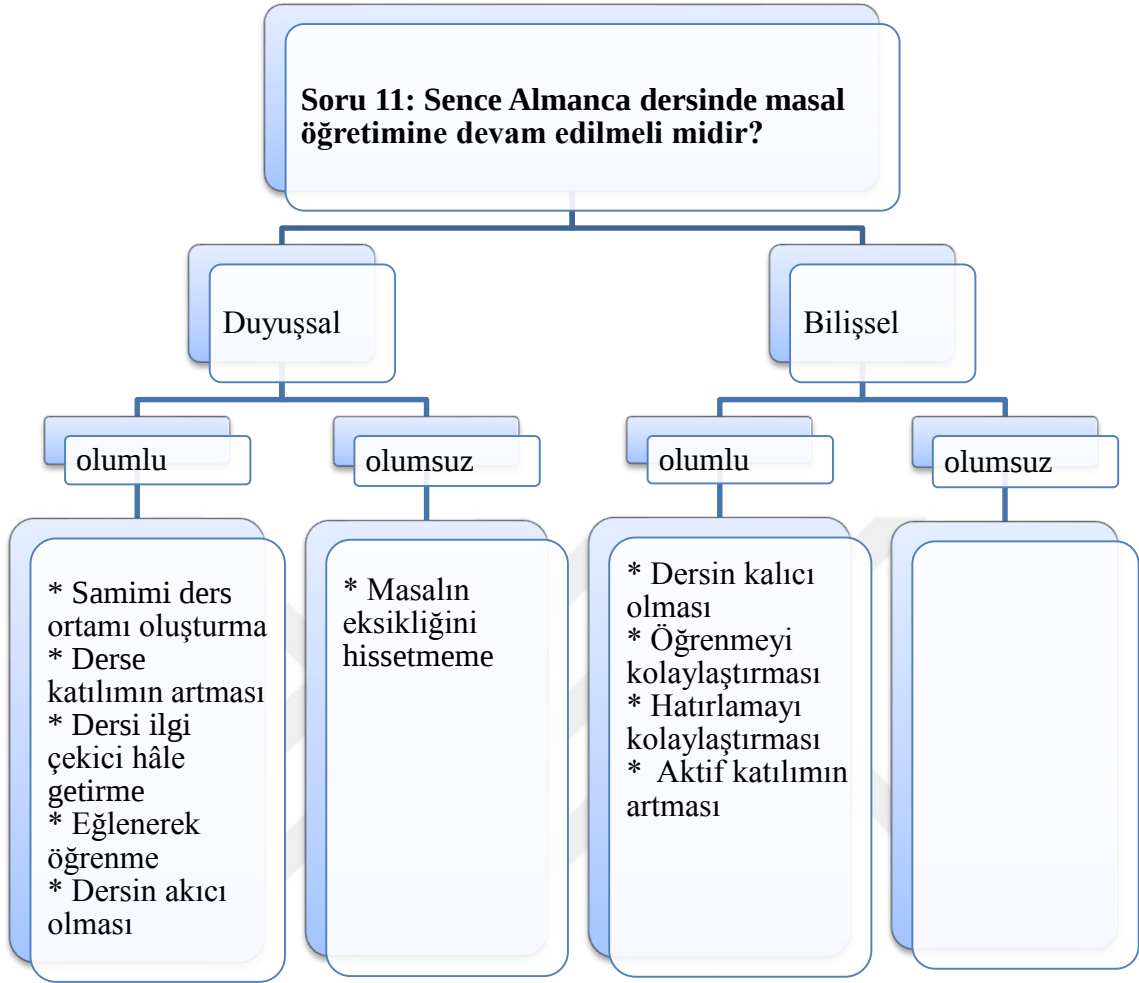
“Daha başka ne olabilir ki?” (6)

“Dramatize edebilirdik. Daha fazla drama yapabilirdik.” (7)

“Aynen sizin yaptığınız gibi olmalı. Bunun üstüne daha ne yapılabilir ki.” (8)

“Yarışma programlarındaki gibi.” (10)

On birinci soruya ait şekil ve kodlamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 11. Masalla İşlenen Etkinlik Temelli Derse Yönelik Öğrencilerin On Birinci Soruya İlişkin Görüşleri

Nitel görüşmelerde son olarak “Sence Almanca dersinde masal öğretime devam edilmeli midir?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerin on birinci soruya verdiği cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Duyuşsal olarak, öğrenciler masalla yapılan ders işleyişinin hoşna gitmesinden ve dersin zevkli hâle gelişinden söz etmişlerdir. Böylece derste zamanın hızlı geçtiğinden, derse katılımının arttığından, ders ortamının iyileşmesinden ve öğrencilerin derste aktif oluşundan söz etmişlerdir. Hatta bazı öğrenciler dersin sadece masalla işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

“Ders ortamı daha sıcak oluyor ve işleyiş daha çok hoşuma gidiyor.” (1)

“Evet. Daha zevkli ve kalıcı oluyor.” (3)

“Devam edilmeli. Katılımın artması için devamlılığı gereklidir.” (4)

“Edilmeli. Bence diğer konular çıkarılsın, masal olsun sadece.” (5)

“Ders daha akıcı oluyor. Zaman göz açıp kapatıncaya kadar geçiyor.” (10)

“Edilmeli. Çünkü konunun beynimizde daha uzun süre kalmasını sağlar.” (11)

Olumsuz cevap veren öğrenci ise masalın yokluğunu hissetmeyeceğini belirtmiştir.

“Olmasa da olur. Masalın eksikliğini sizin dersinizde çok hissetmezdik.” (7)

“Evet. Böyle öğrencileri daha çok derse çekiyor. Daha aktif olmalarını sağlıyor. İlgili olmayan öğrencileri bile derse katıyor. Ders dışında kimse kalmıyor. Herkes aktif bir şekilde derse katılıyor.” (8)

Bilişsel olarak öğrenmenin ve öğrendiklerini hatırlamanın kolaylaştığını vurgulamışlardır. Ayrıca bilgiyi kalıcı kıldığı üzerinde durulmuştur.

“Evet, kesinlikle edilmeli. Daha iyi öğreniyoruz.” (6)

“Evet. Masallar bildiğimiz şey. Üzerinde öğreniyoruz. Bu bizim için daha kolay.” (9)

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde Almanca Tutum Ölçeği ve görüşme formuna ait tartışma ve sonuçlar başlıklar halinde ayrı ayrı açıklanmaktadır.

5.1. Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Değişkenine Göre Almanca Tutum Ölçeğinin Sonuç ve Tartışması

Ölçek uyarlama çalışmasında, öğrencilere 20 soruluk tutum ölçeği uygulanırken öğrencilerin sorulara samimi cevaplar verdikleri düşünülmüştür.

Ülkemizde her yıl tekrarlanan, daha önce Öğrenci Seçme Sınavı olarak adlandırılan ve iki oturuma çıkarılan Yükseköğrenime Geçiş Sınavı ve Lisans Yerleştirme Sınavı, yüz binlerce lise öğrencisi için önemli bir stres kaynağı olma özelliğindedir (Günay, Öncel, Erdoğan, Güneri, Tendoğan, Uğur & Başaran, 2008). Bu yüzden ölçek uygulanırken 12. sınıflara uygulama yapılmamıştır. 12. sınıf öğrencilerinin son sınıfta olmaları nedeniyle üniversite sınavına yoğun bir şekilde hazırlandıkları düşünülerek ölçek uygulamasının yapılmaması uygun görülmüştür. Öğrencilerin, yaşadıkları sınav stresi ve kaygı düzeyi göz önünde bulundurularak sorulara objektif cevap vermeme ihtimalleri göz önüne alınmıştır. Bu yüzden, çalışmanın güvenilirliğinin düşmesini önlemek için 12. sınıflara ölçeğin uygulanmamasına karar verilmiştir.

Ölçek sonuçları incelendiğinde her üç boyutta da kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin, Almanca dersine yönelik ilgilerinin erkeklere oranla fazla olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak kızların erkeklere oranla dil öğrenme beceri ve isteklerinin daha yüksek olduğu gösterilebilir. Kızların, erkeklere kıyasla yabancı dil öğrenme konusunda daha istekli oldukları görülmektedir. Bu durum, kızların motivasyonunun genel olarak hedef dilin ait olduğu kültürü yakından tanımaya ve o kültürle bütünleşmeye yönelik olduğunu göstermektedir (Rua, 2006).

Yaş değişkenine göre ölçek sonuçları incelendiğinde, her üç boyutta da genç yaş lehine anlamlı bir farklılık olması, öğrencilerin yaş ilerledikçe Almanca dersine yönelik ilgilerinin ve uygulama sürecine katılımlarının azaldığını göstermektedir. Bununla birlikte, ölçek sonucu yaş ilerledikçe Almanca dersine yönelik ön yargının da arttığını

göstermektedir. Buna sebep olarak, yaş ilerledikçe dil öğrenmenin zorlaşması ve öğrencilerin sınav kaygılarının artması gösterilebilir.

Ölçek sonucunda, 9. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıflara göre Almanca dersine karşı daha ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumunun yaş ilerledikçe değiştiğini göstermektedir. Ölçek sonucu değişimin negatif yönde olduğunu göstermektedir.

Ölçek sonucu 10. sınıftan itibaren öğrencilerin Almanca dersine yönelik aynı tutumu sergilediklerini göstermektedir. Bu, belirli bir yaştan sonra tutumların değişmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Demek ki öğrenciler 10. sınıftan itibaren Almanca dersine yönelik ön yargılarını değiştirmemektedir.

Ölçek sonuçları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin lehine, Almanca dersine yönelik olumlu tutum sergilendiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin 10. sınıftan itibaren derse karşı olumlu tutumlarının azaldığını ve 11. sınıfta da bu olumsuz tutumun devam ettiğini göstermektedir. 9. sınıf öğrencileri 8. sınıftan 9.sınıfa, dolayısıyla liseye geçiş yapmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı liseye geçerken, Almanca derisiyle ilk kez karşılaşmaktadır. Ölçek sonucu, öğrencilerin Almanca dersine yönelik 9. sınıfta nötr bir davranış sergilediklerini göstermektedir. Buna göre, 9. sınıftan sonra öğrencilerin derse yönelik ilgileri azalmaktadır. Öğrencilerin, ilk yıl 8. sınıftan 9. sınıfa geçtikleri için derse yönelik ön yargılı olmadıkları düşünülmektedir. Ancak 9. sınıfta bir yıl Almanca derisi gördükten sonra diğer derslerin ağırlığı ve üniversite sınavının etkisinden dolayı öğrencilerin ilgilerinin azalmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Almanca dersine ait sorular üniversite sınavında çıkmamaktadır ve üniversite sınavında kendilerine puan getirmeyecek ders ya da konular öğrencilerin ilgilerini çekmemektedir. Uygulama yapılan okullar Anadolu ve fen liseleridir. Bu okullarda okuyan öğrenciler üniversite sınavına odaklanmış durumdadır. Bu nedenle öğrencilerin üniversite sınavında çıkmayan bir derisi görmeleri onlara anlamsız gelmektedir.

Bunun yanında pek çok öğrenci dil öğrenme bilincine sahip değildir. Bazı öğrenciler İngilizce bilmenin yeterli olacağını düşünmektedir. Bu nedenle ikinci bir yabancı dili öğrenme konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin okulda aldıkları dil eğitimini yetersiz gördükleri gözlemlenmektedir. Bazı öğrenciler uzun yıllardır İngilizce öğrenmelerine rağmen İngilizcede bile yeterince iyi olmadıklarını düşünmektedir.

Uygulanan eğitim basamakları, içerikleri, yöntemleri, ortamı öğrencilerin büyük çoğunluğuna öğrenimini gördükleri yabancı dili anlayacak, konuşacak ve yazacak kadar beceri kazandıramıyor (Gündoğdu, 2009). Bunun yanında öğrenciler dünya dili olduğu için İngilizceyi kullanma alanlarının daha geniş olduğunu vurgulamaktadır. Eğer ihtiyaç duyarlarsa üniversite sınavını kazandıktan sonra dil öğrenmek için kursa gideceklerini, lisede tek hedeflerinin üniversiteye girmek olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla bu konuda Almancaya yönelik tutumlarının İngilizceye benzer olduğu söylenebilir. Öğrenciler üniversite sınavını kazandıktan sonra Almanca öğrenmek isterlerse kursa gidebileceklerini belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin hayatlarını üniversite sınavının şekillendirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden lisede öğrenciler sadece üniversite sınavına ve üniversiteye girmeye odaklanmıştır.

5.2. Deneysel Çalışmanın Sonuç ve Tartışması

Bağımlı t-testi incelendiğinde deney grubunda ilgi boyutunda anlamlı fark görülmektedir. Bu durum deney sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumunda artış olduğu anlamına gelmektedir. Tutum ölçeği sonucuna göre deney grubunda, uygulama ve ön yargı boyutunda da artış görülmesine rağmen anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak yarı-yapılandırılmış görüşme formu sonucu, uygulama boyutunun öğrencilerin ilgisini fazlasıyla çektiğini göstermektedir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar masalla işlenen dersin hoşlarına gittiği sonucunu çıkartmaktadır.

Uygulama analizine göre bağımlı t-testi incelendiğinde, kontrol grubunda, ön test ve son testte her 3 boyutta da anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ilgi boyutunda anlamlı fark olması yapılan uygulamanın öğrenciler tarafından beğenildiğini göstermektedir. Uygulama boyutundaki anlamlı fark, öğrencilerin önceki yıllara oranla 6 haftalık süre zarfında yapılan uygulamayı beğendiklerini göstermektedir. Ön yargı boyutundaki anlamlı fark ise kontrol grubunun uygulama sürecinde Almanca dersine yönelik ön yargılarının arttığını göstermektedir.

Bağımsız t-testi incelendiğinde, ön test analizinde, deney grubu ve kontrol grubunda her üç boyutta da anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, her üç boyutta da deney grubunun lehinedir. Bu durum, deney grubunun kontrol grubuna göre ön test uygulamasında Almanca dersine yönelik daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Bağımsız t-testi incelendiğinde, son test analizinde, deney grubu ve kontrol grubunda her üç boyutta da anlamlı farklılık görülmemektedir. İlgili boyutunda ise deney grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, 6 haftalık uygulama sürecinde kontrol grubuna kıyasla deney grubunun derse olan ilgisinin daha fazla arttığını göstermektedir. Her iki gruba da etkinlik yoluyla ders anlatılmasına rağmen, deney grubuna masal kullanarak ders işlenmesi, öğrencilerin derse olan ilgilerini kontrol grubuna göre daha fazla etkilemiştir. Ölçeğin son test uygulamasındaki uygulama boyutunda hem deney hem de kontrol grubunda artış gözlenmektedir. Tutum ölçeği sonucuna göre, uygulama boyutunda kontrol grubunun ortalaması, deney grubuna göre daha yüksektir. Bu durum, yapılan uygulamanın kontrol grubunun daha fazla hoşuna gittiğini göstermektedir. Fakat hem kontrol hem de deney grubuna ders veren görüşmeci, deney grubunun kontrol grubuna oranla derse daha fazla ilgi gösterdiğini gözlemlemiştir. Görüşme Formu sonucunda öğrencilerin verdiği cevaplar görüşmecinin gözlemlerini doğrulamaktadır. Çünkü öğrenciler masalla işlenen dersin sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini ve derse katılımın arttığını belirtmiştir. Uygulamanın ön yargı boyutunda ise kontrol grubunun ön yargısının daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ilgilerinin artması ve uygulamanın hoşlarına gitmesinin yanı sıra ön yargılarının da arttığı görülmektedir.

Genel olarak ölçek analizine bakıldığında, deney grubunda ön test ve son test uygulamasında ilgili boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durum, deney sonucunda öğrencilerin Almanca dersine yönelik ilgilerinde artış olduğunu göstermektedir. Deney grubunda uygulama ve ön yargı boyutunda da artış olmasına rağmen anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Genel olarak anket analizine bakıldığında, kontrol grubunda ön test ve son test uygulamasında her üç boyutta da anlamlı farklılık görülmektedir. Öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumları, her üç boyutta da artmıştır.

Genel olarak bakıldığında, deney ve kontrol grubu son test uygulamasında, ön yargıda artış olmasına rağmen, hem deney hem kontrol grubunda her iki grupta da anlamlı fark yoktur. Bu da yapılan uygulamanın ön yargının artışını engellemeye yönelik olumlu bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Deneysel çalışmada 6 haftalık uygulama yapılırken ders öğretmeni kontrol grubuna klasik yöntemle ders işlemek istememiştir. Kontrol grubuna da ders kitabıyla birlikte etkinlik yoluyla ders işlenilmesine karar vermiştir. Bu, ders öğretmenin 9. ve 10. sınıfta da kontrol grubunun dersine girmiş olması ve derste etkinlik temelli ders işlemesinden kaynaklanmaktadır. Klasik yöntemle ders işlenmediği için öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalacağı düşünülmüştür. Bu nedenle öğretmen, uygulama yapılan 6 hafta sürecinde klasik yöntemle ders anlatmak yerine, ders kitabından etkinlik temelli ders anlatımını tercih etmiştir.

6 haftalık süre zarfında öğretmen, sonucun anlamlı olabilmesi için hem kontrol hem de deney grubunda alışılmışın dışına çıkmıştır. Daha önceki yıllara göre farklı şekilde ders işlemiştir. Konular, daha önceki yıllardaki 11. sınıf konularıyla aynı olsa bile yapılan etkinlikler farklıdır. Bu durum, hem kontrol hem de deney grubunun ön test ve son test uygulaması arasında çıkan farkın sebebi olarak gösterilebilir.

Ders anlatımının devam ettiği 6 haftalık süre zarfından konular kitapta yer alan konularla sınırlı kalmıştır. Haftalık Almanca ders saati 2 dersle sınırlı olduğundan dolayı, işlenen konular 6 haftalık zaman dilimiyle sınırlandırılmıştır.

Aradan geçen 6 haftalık süre zarfında öğrenciler, verdikleri cevapları unutmuş olabilir. Bu durum ölçek sonuçlarını etkileyecek bir nedendir. Ayrıca öğrencilerin ön test ya da son testte soruları dikkatli bir şekilde yanıtlamamış olmaları da ölçek sonucunu etkileyen bir nedendir.

6 hafta sonunda hem deney grubu hem de kontrol grubunda birer öğrenci eksilmiştir. Bunun sebebi öğrencilerin okul değişikliği yapması ya da sene sonuna kadar rapor almış olmalarıdır. Bu durum, anketin son test uygulamasında kişi sayısını azaltmıştır.

5.3. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formunun Sonuç ve Tartışması

Görüşme formu sürecinde, 11 katılımcı içerisinde 1 katılımcı sorulara sürekli olumsuz cevaplar vermiştir. Bu katılımcının verdiği olumsuz cevapların temelini masallara olan olumsuz tutumu oluşturmaktadır. Soruların çoğuna masallardan sıkıldığını ve masalları sevmediğini belirterek cevap vermiştir. Görüşmeci, katılımcının derse aktif bir şekilde katıldığını gözlemlemiştir. Bu nedenle bu katılımcının cevapları kendisini şaşırtmıştır. Görüşme yaptığı katılımcıya derse aktif katıldığı, hatta sınıfta derse en aktif

katılan öğrencilerden biri olduğu belirtildiğinde, öğretmenini sevdiği için derse katıldığı cevabı alınmıştır. Bu durum, derse aktif katılan her öğrencinin dersi sevdiği anlamına gelmediğini göstermektedir.

Her ne kadar tutum ölçeği sonucunda, kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık çıkmasa da görüşme formu sonucu, masal etkinlikleri ile işlenen derste öğrencilerin dersten büyük ölçüde zevk aldığını göstermektedir. Görüşme yapılan katılımcıların çoğu, “Kesinlikle Almanca dersinde masal ile ders işlenmeli” şeklinde cevaplar vermiştir. Ayrıca görüşmeci, deney grubunun masal kullanılmayan derse oranla masalla işlenen derste, derse katılımlarının ve isteklerinin arttığını gözlemlemiştir. Neredeyse tüm sınıf her etkinlikte parmak kaldırmış, hatta öğrenciler ayağı kalkarak parmak kaldırmış ve parmaklarını sürekli sallayacak kadar istekli olmuşlardır. Bu durumu görüşme yaptığı öğrenciler de fark etmiş, derse katılımlarının arttığını ve dersten daha fazla zevk aldıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca derse katılımın artmasıyla sınıf ortamının daha eğlenceli bir hâl aldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte derse katılma isteklerinin arttığını vurgulamışlardır.

20 soruluk tutum ölçeği sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark oluşmamış olsa da görüşme formu sonucu bu durumu desteklememektedir. Gerek deney grubunun masalla işlenen derste olumlu tutumu gerekse görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkarak görüşmeci, bundan sonra yapacağı etkinliklerde masal etkinliklerini kullanmaya karar vermiştir. Görüşme sırasında öğrenciler de masal etkinliklerinin kullanılmaya devam edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşmeci, görüşme yaparken katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlara samimiyetle cevap verdiklerine inanmıştır. Bu nedenle görüşme sonucunu baz alarak, bundan sonra işleyeceği derslerde masalla ilgili etkinliklere yer vermeye karar vermiştir.

6. ÖNERİLER

Yapılan araştırmada, Almanca dersinin verimli kılınması için masalın etkisi ele alınmıştır. Anket analizi sonucu, deney grubunun ön test ve son test analizinde ilgi boyutunda anlamlı farklılık olması, araştırmacının masalla işlenen Almanca dersini tercih etmesini sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı, masal kullanarak işlenen ders sürecinde öğrencilerin Almanca dersine yönelik motivasyonlarının ve derse katılım oranlarının arttığını gözlemlemiştir. Bunun yanında araştırmacı, görüşme esnasında öğrencilerin sorulara verdiği olumlu cevaplar sonucunda Almanca dersi işlenirken masalla ilgili etkinliklerin kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Bu yüzden Almanca dersi işlenirken masal metinlerinin ve masalla ilgili etkinliklerin kullanılması önerilmektedir.



7. KAYNAKÇA

- Aarne, A. (1980). *Verzeichnis der Märchentypen mit Hilfe von falschen genossen Ausgearbeitet*. Helsinki.
- Acar, N. (2017). Die Anwendung des Gehirngerechten Lernens anhang von Märchen im Fremdsprachenunterricht und Ihre Auswirkung auf den Schülererfolg. Yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Altun, F. (2007). Märchen im Fremdsprachenunttericht. Yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Arıcı, A. F. (2004) Tür özellikleri ve tarihlerine göre Türk ve dünya masalları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (26), 159-169.
- Arıcı A. F., Arslan, M. A., Karatay, H., Şimşek, T., Ungan., S., Yakar, Y. M. & Yurt , S.U. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. Y. Şimşek (Ed.), çocuk ve edebiyat (13-44). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aslan, E. (1996). Türk Halk Edebiyatı Dersleri II. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- Aytaç, G. (1992). *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Azadovski, M. (1992). Sibiry'a'dan Bir Masal Anası (Çev. İlhan Başgöz). *Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları*.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Boratav, P. N. (2009). *Zaman Zaman İçinde* (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Britannica, A. (1989). Genel Kültür Ansiklopedisi. Ana Yayıncılık ve Encyclopedia Britanicca Inc. C, 15, 402-406.
- Britannica, A. (1992). Genel Kültür Ansiklopedisi. Ana Yayıncılık ve Encyclopedia Britanicca Inc. C, 2, 328.
- Britannica, T. (1993). İstanbul: Ana Yayıncılık A.Ş. İstanbul. C, 7, 232.
- Britannica, T. (1993). İstanbul: Ana Yayıncılık A.Ş. İstanbul. C, 5, 12-13.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelenk, S. (2017). *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı). Pegem A Akademi: Ankara.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı-Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Devellioğlu, F. & Güneyçal, A. S. (Eds.). (1993). Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat: eski ve yeni harflerle; haz. Ferit Devellioğlu; yay. haz. Aydın Sami Güneyçal. Aydın Kitabevi.
- Drosdowski, G. (Ed.). (1989). Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache (Vol. 7). Mannheim: Dudenverlag.
- Erden, M. & Fidan, N. (1994). *Eğitime Giriş* (5. Baskı). Meleksan Anonim Şirketi: Ankara.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "Program" Geliştirme* (2. baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Genç, A. (2003). *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Genç, A. (2004). Lern mit uns adlı Almanca öğretmen kitaplarında ülke bilgisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 91-102.
- Genç, A. (2004a). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 107-111.
- Günay, O., Öncel, Ü. N., Erdoğan, Ü., Güneri, E., Tendoğan, M., Uğur, A. & Başaran, O. U. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluk ve sürekli Anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17, 77-85.
- Gündoğdu, A. (2009). Pergelin Sabit Ayağını Buraya, Kendi Özümze Kilitleyerek. *Eğitime Bakış*, 14, 1-72.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür* (6. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnan, M. S. (2011). *Alman Edebiyat Tarihi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde Masalın Yeri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kast, Verena. (2008). *Märchen Als Therapie*. München.
- Kuriloff, P. (1989). *Rethinking Writing*, St.Martin's Press. USA.
- Kurumu, T. D. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. bs). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (19. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Langacker, R. W. (1972). *Fundamentals of Linguistic Analysis*. New York: Harcourt Brace Lovanovich, Inc.
- Larousse, M. (1992). *Sabah Yayınları*. C, 13, 205.

- Lüthi, M. (2005). *Wesens züge des Europäischen Volksmärchens*, (Ed. Siegfried Schödel), Märchenanalysen, Philipp Reclamjun, Stuttgart, s. 51.
- Mattenklott, G. (1979). *Literarische Geselligkeit-Schreiben in der Schule: mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart (Metzler).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). *Tebliğler Dergisi*, 2492, 1013.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Tebliğler Dergisi*, 2540, 745.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü* (Vol. 393). Ankara: Türk Dil Kurumu
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme* (9. Baskı). İstanbul: Pegem A Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Raimes, A. (1992). *Exploring Through Writing, A process Approach to ESL Composition*, Second Edition, St. Martin's Press, New York.
- Rua, P. L. (2006). The sex variable in foreign language learning: An integrative approach. *Porta Linguarum*, (6), 99-114.
- Sakaoğlu, S. (2015). *Masal Araştırmaları* (6. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C., (Eds.), (2003). *Handbook of Mixed Methods Social and Behavioral Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s.11.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezel, N. (2009). *Türk Masalları* (4. Basım). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
- Thompson, S. (1964). *Motif-Index Of The Folk-Tale*. Baskı, Helsinki.
- Tolan, B. (1983). *Toplum bilimlerine giriş: Sosyoloji ve sosyal psikoloji* (3. Baskı). Ankara: Adım Yayıncılık.
- URL-1, https://tr.wikipedia.org/wiki/Grimm_Karde%C5%9Fler Grimm Kardeşler. 01 Nisan 2017.
- URL-2, <http://www.filozof.net/Turkce/edebi-sahsiyetler-kisilikler-biyografileri/20440-achim-von-arnim-kimdir-hayati-eserleri-hakkinda-bilgi.html> Achim von Arnim. 01 Nisan 2017.
- Ünsal, N. (2001). *Kont Lucanor: Bir Masal Yumağı ve İletileri*. Ankara: TC Kültür Bakanlığı.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.
- Wahrig, G. (1995). *dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Yalın, H. İ. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yavuz, H. M. (2013). *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri* (5. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yürütücü, A. (2002). Bilişim toplumunda ilköğretim sürecindeki eğitim teknolojileri. II. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuar Bildirisi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zengin, D. (2004). Tekerlemelerin Çevirisi. Dil Dergisi (125), 45.



8. EKLER

Ek-1.

İngilizce Tutum Ölçeği İzni

Çar 22.03.2017, 21:02

Kime: yesimanbarli@yahoo.com <yesimanbarli@yahoo.com>

Sayın Benian Üzer,

Yüksek lisans tez çalışmanızda “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği” başlıklı ölçek çalışmamı kullanmanıza izin veriyorum.

Yeşim ANBARLI KIRKIZ

Ek-2.

T.C
BAĞLAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73758977-604.01.01-E.1881265
Konu : Araştırma İzni
(Benian ÜZER)

26.01.2018

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Benian ÜZER'in "Alman Dili Eğitiminde Masalın Yeri" konulu tez araştırması için 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Okulunuz öğrencilerine yönelik yapmak istediği çalışma ile ilgili Valilik Makamından alınan 23.01.2018 tarih ve 1636294 sayılı onay örneği ilişikte gönderilmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının Müdürlüğünüz gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasını hususunda;

Gereğini rica ederim.

İzettin ZENGİN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

1- Onay Yazısı (1 Sayfa)

DAĞITIM:

- İMKB Fen Lisesi
- Birlik Anadolu Lisesi
- Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi
- Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi

Yeniköy Mah. Karacadağ Bulvarı No:117 Hükümet Konağı Kat:4 Bağlar /DİYARBAKIR Ayrıntılı bilgi için:
Strateji Geliştirme Şubesi
Elektronik Ağ:<http://baglar.meb.gov.tr>
e-posta: Baglar21@meb.gov.tr

Tel: (0 412) 322 2324
Faks: (0 412) 251 10 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5a7e-0879-3adf-878e-e78e kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3.

ALMANCA TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu anket okulumuzdaki öğrencilerin Almancaya yönelik duygu ve düşüncelerini anlamak için araştırma amacıyla hazırlanmıştır. Bu ankete vereceğiniz cevapların doğru ve samimi olması elde edilen bilgilerin araştırmaya verimli bir şekilde yansımaları sağlayacaktır. Bu nedenle her soruyu dikkatle okuyarak size en uygun gelen yalnız bir seçeneği işaretleyiniz. Her soruyu boş bırakmadan cevaplayınız. Ankete verdiğiniz bilgiler araştırmacı tarafından kesinlikle gizli tutulacaktır.

Benian ÜZER

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet : Kız ☐ Erkek ☐
Sınıfı : _____
Yaş : _____

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Almanca dersini sıkıcı buluyorum.					
2. Almanca derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.					
3. Almanca dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.					
4. Çalışsam da Almanca dersinden düşük notlar alıyorum.					
5. Almanca dersi merakımı gideriyor.					
6. Almanca dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.					
7. Almanca dersini yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.					
8. Almanca dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.					
9. Almanca dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.					
10. Almanca dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.					

11. Almanca dersi güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gidiyor.					
12. Almanca dersi konularını anlamakta güçlük çekiyorum.					
13. Almanca dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.					
14. Almanca dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
15. Almanca dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.					
16. Almanca dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.					
17. Almanca dersini çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.					
18. Almanca dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almıyor.					
19. Almanca dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.					
20. Almanca dersinin olduğu günü sabırsızlıkla bekliyorum.					

Ek-4.**YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI**

1. Almanca dersinin masalla işlenmesi hoşuna gitti mi? Neden?
2. Bu durumda, masalla Almanca öğretimi bilginin kalıcılığını nasıl etkilemektedir? Neden?
3. Sence Almanca dersinin üniversite sınavında çıkmaması öğrencileri etkiliyor mu?
4. Almanca dersinde masalların yer almasının derse olan ilgini artırdığını düşünüyor musun? Neden?
5. Almanca dersinde masallarla ilgili daha çok etkinliklerin yapılmasını istiyor musun?
6. Masalla yapılan Almanca ders öğretiminin yararlı olduğuna inanıyor musun? Neden?
7. Masalla işlenen ve masal olmadan işlenen dersi kıyasladığında hangisini tercih edersin? Neden?
8. Almanca öğretiminde, masalların günümüze uyarlanması gerektiğini düşünüyor musun?
9. Derste masalla ilgili yapılan etkinlikleri yeterli buluyor musun?
10. Almanca dersinde masal öğretiminin ne şekilde yapılmasını istersin?
11. Sence Almanca dersinde masal öğretimine devam edilmeli midir?

Ek-5.

Lektion **10** **A** Glaubst du das?

A1 Was hilft gegen Kopfschmerzen? Was meinst du?

 Mein Kopf tut so weh!

- * ein Medikament * nehmen
- * spazieren gehen
- * fernsehen
- * Wasser trinken
- * den Arzt fragen
- * schlafen
- * Fußball spielen
- * einen Kopfstand machen

 * Medikament

Ich nehme ein Medikament, das hilft.

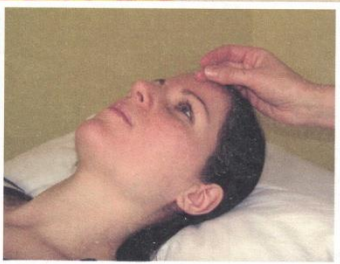
Fernsehen ist schlecht, das hilft nicht.

Ich habe nie Kopfschmerzen.

A2 Akupunktur

a Sieh die Fotos und die Fragen an. Was passt zusammen? Was meinst du?

- 1 Warum hat Christina einen Termin bei Dr. Pölling? ?
- 2 Was machen Akupunkturärzte? ?
- 3 Woher kommt die Akupunktur? ?
- 4 Warum hilft Akupunktur? Wie kann man das erklären? ?

 **A** Dr. Pölling stimuliert sechs Punkte mit Akupunkturnadeln.

 **B** Christina hat Kopfschmerzen.

 **C** Akupunktur ist gut für das Qi im Körper.

Modul 3 16 sechzehn

b Lies und hör den Text. Sind deine Vermutungen in a richtig?



Nadeln gegen Kopfschmerzen?

„Es hilft bestimmt! Deine Kopfschmerzen sind dann sicher weg.“

„Aber die Nadeln!“ Christina ist nervös. Sie ist mit ihrer Mutter beim Arzt.

Dr. Pölling, Christinas Arzt, ist Spezialist für Akupunktur. Christinas Mutter glaubt, er kann Christina helfen.

Dr. Pölling stimuliert sechs Punkte auf

Christinas Körper mit Akupunkturadeln, 30 Minuten lang. Der erste und der vierte Punkt tun zuerst sehr weh, doch dann hat Christina plötzlich keine Schmerzen mehr. Am Ende sind auch ihre Kopfschmerzen weg.

„Kannst du nächste Woche noch einmal kommen? Vielleicht am 12. Juli um drei Uhr?“ Dr. Pölling notiert den Termin schon in seinem Kalender. Aber Christina ist nicht sicher: Die Kopfschmerzen sind doch weg, und die Nadeln ... Aber



Dr. Pölling meint, der zweite Termin ist wichtig.

Warum hilft Akupunktur? Die Medizin in Europa kann das nicht erklären. Die Akupunktur ist sehr alt und kommt aus China. Schon 3000 Jahre lang gibt es in Asien Akupunkturärzte. Die Medizin in China kennt 341 Akupunkturpunkte. Der Arzt findet die

richtigen Punkte und stimuliert sie. Akupunkturärzte glauben, das ist gut für das Qi im Körper. Aber was ist Qi eigentlich? Auch das kann die Medizin in Europa nicht erklären. Manche Ärzte denken, die Akupunktur ist für viele Patienten ein Placebo: Die Patienten glauben, Akupunktur hilft. Und dann hilft Akupunktur wirklich.

Christina ist zufrieden. Ihr Kopf tut nicht mehr weh. Aber da ist noch der zweite Termin am 12. Juli ...

Ihr nächster Termin:
Datum: 12.07.
Uhrzeit: 15:00 h

helfen

ich helfe

du hilfst

er, es, sie, man hilft

wir helfen

ihr helft

sie helfen

c Lies den Text noch einmal. Sind die Sätze richtig oder falsch?

	richtig	falsch
1 Christinas Mutter hat Kopfschmerzen.	☐	☐
2 Die Akupunktur tut nicht weh.	☐	☐
3 Dr. Pölling kann Christina helfen.	☐	☐
4 Christina muss noch einmal zu Dr. Pölling gehen.	☐	☐
5 In Europa gibt es 3000 Akupunkturärzte.	☐	☐
6 Akupunkturärzte müssen die richtigen Akupunkturpunkte finden und stimulieren.	☐	☐
7 „Qi“ kann man nicht erklären.	☐	☐
8 Die Patienten glauben, Akupunktur ist ein Placebo.	☐	☐

d Sprecht über die Fragen. Sprecht auch in eurer Muttersprache.

Kennst du einen Akupunkturarzt?

Möchtest du zu einem Akupunkturarzt gehen?

Was meinst du? Kann Akupunktur helfen?

Gibt es Qi? Was meinst du, was ist wohl Qi?

Ist Akupunktur „nur“ ein Placebo?



D Die Akupunktur kommt aus China.

Lektion
10

B

Lesen

Hören

Sprechen

Schreiben

Wortschatz

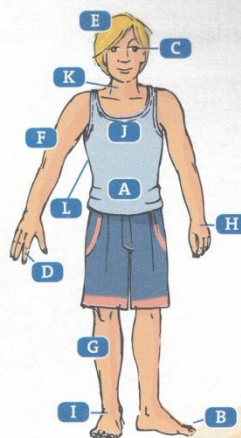
Grammatik

B1 Körperteile

a Wie heißen die Körperteile? Ordne die Wörter zu.

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | Kopf | ? |
| 2 | Hals | ? |
| 3 | Arm | ? |
| 4 | Bein | ? |
| 5 | Hand | ? |
| 6 | Fuß | ? |

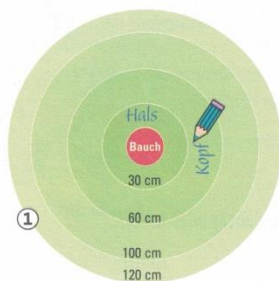
- | | | |
|----|--------|---|
| 7 | Bauch | A |
| 8 | Brust | ? |
| 9 | Finger | ? |
| 10 | Zeh | ? |
| 11 | Auge | ? |
| 12 | Rücken | ? |



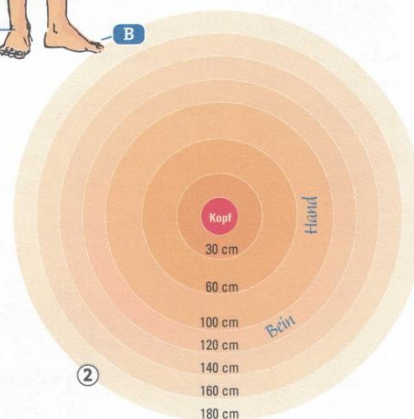
b Hör zu, sprich nach und vergleiche.



c Schreib die Körperteile aus a in die Grafiken und vergleiche mit einer Partnerin/einem Partner.



In Grafik ① ist der Bauch die Körpermitte. In Grafik ② ist der Kopf die Mitte. Wo sind die anderen Körperteile?



B2 Akupunktur ohne Nadeln: Akupressur

Akupressur ist Akupunktur ohne Nadeln. Tut dein Rücken weh oder hast du Kopfschmerzen? Dann finde den richtigen Akupressurpunkt und drücke den Punkt ca. 4 Minuten lang. Vielleicht hilft die Akupressur. Vielleicht geht es dir dann wieder gut.



a Hör zu. Welche Probleme haben die Personen? Welche Akupressurpunkte können helfen?



Dialog 1	Bauchschmerzen	B
Dialog 2		?
Dialog 3		?
Dialog 4		?



b Partnerarbeit. Macht Dialoge und zeigt die Akupressurpunkte.

Ich habe Kopfschmerzen.

Du musst den Punkt hier auf/über ... drücken.

Kopfschmerzen Bauchschmerzen
nervös sein Schnupfen haben



C1 Monatsnamen

„Vielleicht am 12. Juli
um drei Uhr?“

Ihr nächster Termin:
Datum: 12.07.
Uhrzeit: 15:00 h

- a Ordne die Monatsnamen chronologisch. Hör zu und vergleiche.

3 14



- b Hör noch einmal und markiere den Wortakzent in a.



- c Hör zu und ergänze die Dialoge. Wann finden die Gespräche statt?

3 15

- 1 Ich brauche morgen einen Termin.
♦ Tut mir leid, im ist kein Termin frei, aber geht.
- 2 Wann beginnt die Schule?
♦ Im
○ Schön, da habt ihr noch einen Monat Ferien.
- 3 Wann kommt Onkel Franz?
♦ Im
○ Ach, das sind noch zwei Monate.
- 4 Tut mir leid, die CD kommt erst wieder im
♦ Aber da muss ich vier Wochen warten.

Gespräch 1: im
Gespräch 2:
Gespräch 3:
Gespräch 4:

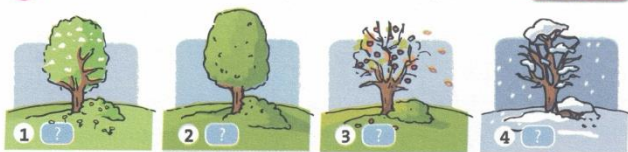
Ferien = keine Schule

Wann? – Im Juli.

C2 Jahreszeiten

- a Welches Bild passt? Hör zu, sprich nach und vergleiche.

3 16



A Winter B Herbst
C Sommer D Frühling

- b Jahreszeiten und ihre Monate. Schreib die Monate.

Frühling: März, ...

- c Was ist deine Lieblingsjahreszeit? Warum?

Meine Lieblingsjahreszeit
ist der Sommer. Da bin ich
oft im Schwimmbad.

Meine Lieblings-
jahreszeit ...

Lektion
10

C

Lesen

Hören

Sprechen

Schreiben

Wortschatz

Grammatik

C3 Ordinalzahlen

Der erste und der vierte
Punkt tun zuerst sehr weh, ...



a Ergänze, hör zu und vergleiche.

3 17

fünf – der/die fünfte

eins	der/die erste
zwei	der/die zweite
drei	der/die dritte
vier	der/die vierte
fünf	der/die
sechs	der/die
sieben	der/die siebte
acht	der/die
neun	der/die
zehn	der/die
elf	der/die
zwölf	der/die
dreizehn	der/die
zwanzig	der/die zwanzigste
zweiundzwanzig	der/die zweiundzwanzigste
dreißig	der/die
einunddreißig	der/die einunddreißigste

b ÜB mit einer Partnerin oder einem Partner.

Was ist der zweite
Monat im Jahr?Februar. Was ist der
siebte Monat?

C4 Arzttermine

3 18

a Hör zu. Wann haben die Personen einen Arzttermin?

- 1 Frau Müller hat am um einen Termin.
- 2 Herr Meier hat am um einen Termin.
- 3 Jürgen möchte am um einen Termin.

Was ist heute für ein Tag? –
Heute ist der 12.5.
der 12. (zwölfte) 5. (fünfte)
Wann kommst du? – Am 12.5.
am 12. (zwölften) 5. (fünften)

b Hör zu, sprich nach und vergleiche.

3 19

Modul 3

20

zwanzig

c Rollenspiel. Findet freie Termine.
Du bist die Sprechstundenhilfe,
deine Partnerin/dein Partner
braucht einen Zahnarzttermin.



- 1 Guten Tag, ich brauche einen Termin im März.
 - ◆ Gerne, geht der ...?
 - Nein, der ... geht leider nicht.
 - ◆ Geht der ...?
 - Ja, das geht.
 - ◆ Um ... Uhr?
 - Ja, vielen Dank.
- 2 Hallo, ich brauche einen Termin im ...
 - ◆ Gerne, geht der ...?
 - Wie bitte? Können Sie das bitte wiederholen?
 - ◆ Geht der ...?
 - Noch einmal bitte.
Und sprechen Sie bitte langsam.
 - ◆ Geht der ...?



◆ Sprechstundenhilfe

Freie Termine	
Zahnarzt Dr. Benz Sprechstunde: Mo–Fr 15:00–18:00 Uhr	
März	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
April	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
Juni	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
Oktober	
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

○ Patient/Patientin

25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

D1 Glück oder Unglück? Was meinst du?Ein Kleeblatt
bringt Glück.

ein Kleeblatt

Ein Spiegel ist kaputt.
Das bringt ...

ein Maskottchen



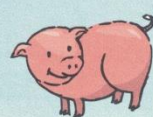
ein Kaminkehrer



ein Spiegel ist kaputt



eine schwarze Katze



ein Glücksschwein



Freitag, der Dreizehnte

D2 Das war Glück!**a** Was meinst du? Sieh das Foto an und kreuze an.

- 1 Wann ist das wohl?
Es ist ☐ Morgen. ☐ Mittag. ☐ Abend.
- 2 Wohin gehen die Mädchen?
☐ Zur Schule. ☐ Zum Sport. ☐ Zur Gitarrenstunde.
- 3 Was sucht Irene?
Irene sucht ☐ ihr Buch. ☐ ihr Maskottchen. ☐ ihren Fahrschein.

**b** Welche Wörter aus D1 nennen die Mädchen? Hör zu und mach Notizen.

3 20

Freitag, Spiegel, ...

c Hör noch einmal und ergänze.

- A** Das wird ein Unglückstag. Aber komm, laufen wir, es ist schon spät.
B Ich stehe auf *, gehe ins Badezimmer, nehme meinen Spiegel, und ...
C Das bringt Unglück! Und da schau, die schwarze Katze.
D Freitag, der Dreizehnte.

* Ich stehe auf.
(aufstehen)

Henriette	Irene
Komm, Irene, ich möchte pünktlich sein und nicht zu spät kommen.	
1 ☐	Du, Henriette, was ist heute für ein Tag?
Was heißt, das auch noch?	Das auch noch!
Ja und?	2 ☒ B
Das bringt auch Unglück. Ich verstehe.	Er war kaputt.
4 ☐	3 ☐
	Mein Maskottchen ist weg.

d Hat Irene Glück? Warum? Warum nicht? Sprich in deiner Muttersprache.

Lektion
10

E

Lesen

Hören

Sprechen

Schreiben

Wortschatz

Grammatik

E1 Ein Unglückstag

- a Hör Teil 1 und notiere die Uhrzeiten.

3 21

Der Spiegel war kaputt.

Manuelas Morgen:

1 aufstehen

sechs Uhr

2 den Bruder wecken

3 duschen

4 Kleider anziehen

5 frühstücken

6 abfahren

7 ankommen

8 Unterrichtsbeginn

- b Hör noch einmal. Was zieht Manuela an?



? • Jacke (-n)



? • Bluse (-n)



? • Mantel (-)



? • Jeans



? • T-Shirt (-s)



? • Kleid (-er)



? • Pullover (-)

- c „Aber gestern war ein Unglückstag.“ Hör Teil 2 und verbinde die Sätze. Ergänze war oder waren.

1 „Es war schon halb sieben,“

c

2 „Die Jeans“

?

3 „Mein Lieblingskleid“

?

4 „Die Milch und die Cornflakes“

?

5 „Der Zug“

?

6 „Ich“

?

a waren in der Waschmaschine.“

• Waschmaschine

b blau, nicht weiß.“

c der Wecker war kaputt.“

d auf Bahnsteig 3.“

e um 10 Uhr in der Schule.“

f aus.“



• Wecker

Präteritum von sein

ich war

du warst

er, es, sie, man war

wir waren

ihr wart

sie, Sie waren

- d Schreib Sätze.

Manuela steht immer um ... auf, aber gestern war es ...

E2 Gestern hatte ich es noch.

3 23

Hör den Dialog und ergänze. Wo war der Rucksack?

Präteritum von haben

ich hatte

du hattest

er, es, sie, man hatte

wir hatten

ihr hattet

sie, Sie hatten



• Rucksack



• Postbote

- Gestern hatte ich den noch. Jetzt ist er weg. Ich verstehe das nicht.
- ◆ Das gibt es doch nicht. Wo warst du gestern?
- In der Schule, da ich den Rucksack noch. Wir Unterricht und dann war ich beim Kiosk.
- ◆ du den Rucksack da noch?
- Ja, ganz sicher. Am Nachmittag war ich dann in der Stadt.
- ◆ Wo warst du denn in der Stadt?
- Am Nachmittag war ich dann auf dem Postamt und im Kleidergeschäft.
- ◆ Und am Abend ihr Fußballtraining?
- Ja, in der Sporthalle.
- ◆ Einen Moment, da ist jemand an der Tür. ... Das war der Du Glück, schau, da ist dein Rucksack.

E3 Normale Tage – Unglückstage

- a Partnerarbeit. Macht Partnerinterviews. Notiert die Antworten und erzählt in der Klasse.

am Morgen	6:00
am Vormittag	9:00
am Mittag	13:30
am Nachmittag	17:00
am Abend	18:00
	23:30

- Wo warst du gestern um sechs Uhr am Morgen?
- ◆ Ich war noch im Bett.

Marco war gestern um 6 Uhr noch im Bett.

- b Gruppenarbeit. Warum war gestern ein Unglückstag? Wie viele Sätze mit war/hatte könnt ihr in 8 Minuten schreiben?

Der Wecker war kaputt. Wir hatten keine Cornflakes....

- c Glück im Unglück. Findet positive Sätze zu den Sätzen aus b.

- Der Wecker war kaputt.
- ◆ Das macht doch nichts, lange schlafen ist gesund.
- ...

Ek-6.

Rotkäppchen

Ein Mädchen wohnt mit seiner Familie in einem Dorf. Das Mädchen liebt seine Oma und die Oma liebt das Mädchen.

Einmal schenkt die Großmutter dem Mädchen ein *Käppchen*. Es ist rot und *gefällt* dem Mädchen sehr. Das Mädchen trägt das Käppchen jeden Tag. Darum heißt das Mädchen Rotkäppchen.



An einem schönen Tag sagt die Mutter zu Rotkäppchen: „Rotkäppchen komm einmal her! Oma ist *krank* und *schwach*. Bring ihr etwas zu Essen und zu Trinken. Sie freut sich bestimmt. Geh ordentlich und *lauf* nicht
 10 vom Weg *ab*. Sonst fällst du. *Grüß* Oma von mir!“

Rotkäppchen *verspricht* der Mutter zu *gehören*. Die Großmutter wohnt im Wald.

Im Wald *trifft* Rotkäppchen den Wolf. Der Wolf ist *böse*, aber Rotkäppchen weiß das nicht. Darum hat es keine Angst vor dem Wolf.

15 „Guten Tag, Rotkäppchen.“

„Guten Tag, Wolf.“

„Wohin gehst du denn so früh?“

„Ich gehe zur Großmutter.“

„Und was hast du in deinem Korb?“

20 „Meine Oma ist krank. Ich bringe ihr etwas zu Essen und zu Trinken. Sie soll schnell gesund werden.“

„Wo wohnt denn deine Großmutter, Rotkäppchen?“

„Sie wohnt im Wald unter den drei großen *Eichenbäumen*.“



Der Wolf *überlegt*. Er möchte die Großmutter *fressen*. Aber wie kann er

25 das machen?

Er sagt zu Rotkäppchen: „*Siehst* du die *schönen* Blumen? Hörst du die Vögel *singen*? Es ist so schön im Wald. *Schau* dich doch ein bisschen um, du hast doch noch Zeit.“

Rotkäppchen sieht die schönen Blumen. Die Vögel singen. Es ist noch
 30früh. Die Kleine will für die Oma Blumen *pflücken*. Sie sucht Blumen
 und läuft immer weiter in den Wald *hinein*. Sie *vergisst* die Zeit.



Achtung!

Löse jetzt zur Kontrolle die Aufgabe 4!

Der Wolf geht zur Großmutter und klopft an die Tür. Die Großmutter fragt: „Wer ist denn da?“

Der Wolf *antwortet*: „Ich bin es, Rotkäppchen. Ich bringe dir etwas zu
 35Essen und zu Trinken. Bitte *öffne* die Tür.“

„*Drück auf die Klinke*, ich kann nicht *aufstehen*. Ich bin schwach.“

Der Wolf geht in das Haus. Er geht zum Bett der Großmutter und *verschluckt* sie. Dann zieht er ihr *Nachthemd an* und *setzt ihre Haube auf*. Danach legt er sich in das Bett und *zieht die Vorhänge vor*.

40Rotkäppchen kommt zum Haus der Oma. Die Tür ist *offen* und Rotkäppchen *wundert sich* sehr.

Im Haus ist es sehr seltsam und Rotkäppchen hat Angst. Es geht zum Bett und zieht die Vorhänge zurück. Die Oma sieht *komisch* aus, die Haube ist *tief* im Gesicht.



Achtung!

Löse jetzt bevor du weiter liest die Aufgabe 5!

45 „Großmutter, was hast du für große Ohren!“

„Damit ich dich besser hören kann.“

„Und was hast du für große Augen!“

„So kann ich dich besser sehen.“

„Ach Großmutter, was hast du für große Hände!“

50 „Damit ich dich besser packen kann.“

„Aber Großmutter, was hast du für einen großen Mund!“

„Damit ich dich besser fressen kann.“

Der Wolf *springt* aus dem Bett und *verschlingt* Rotkäppchen. Dann legt er sich wieder ins Bett und schläft. Er *schnarcht furchtbar* laut.

⁵⁵ Der Jäger geht *zufällig* am Haus *vorbei*. Er hört den Wolf schnarchen und denkt: „Warum schnarcht denn die alte Frau nur so laut? Ich muss *nachsehen*.“



Er geht in das Haus und sieht den Wolf im Bett. Der Jäger sucht den Wolf schon lange.

⁶⁰ Der Jäger überlegt: „Bestimmt *hat* der Wolf die Großmutter *gefressen*. Ich *schieße* nicht, *vielleicht* kann ich die Großmutter *retten*.“

Mit der Schere *schneidet* er dem Wolf den Bauch *auf*. Er sieht das rote Käppchen. Er schneidet weiter und Rotkäppchen *springt* aus dem Bauch. Rotkäppchen ist *glücklich*. Dann kommt auch die Großmutter *heraus*.

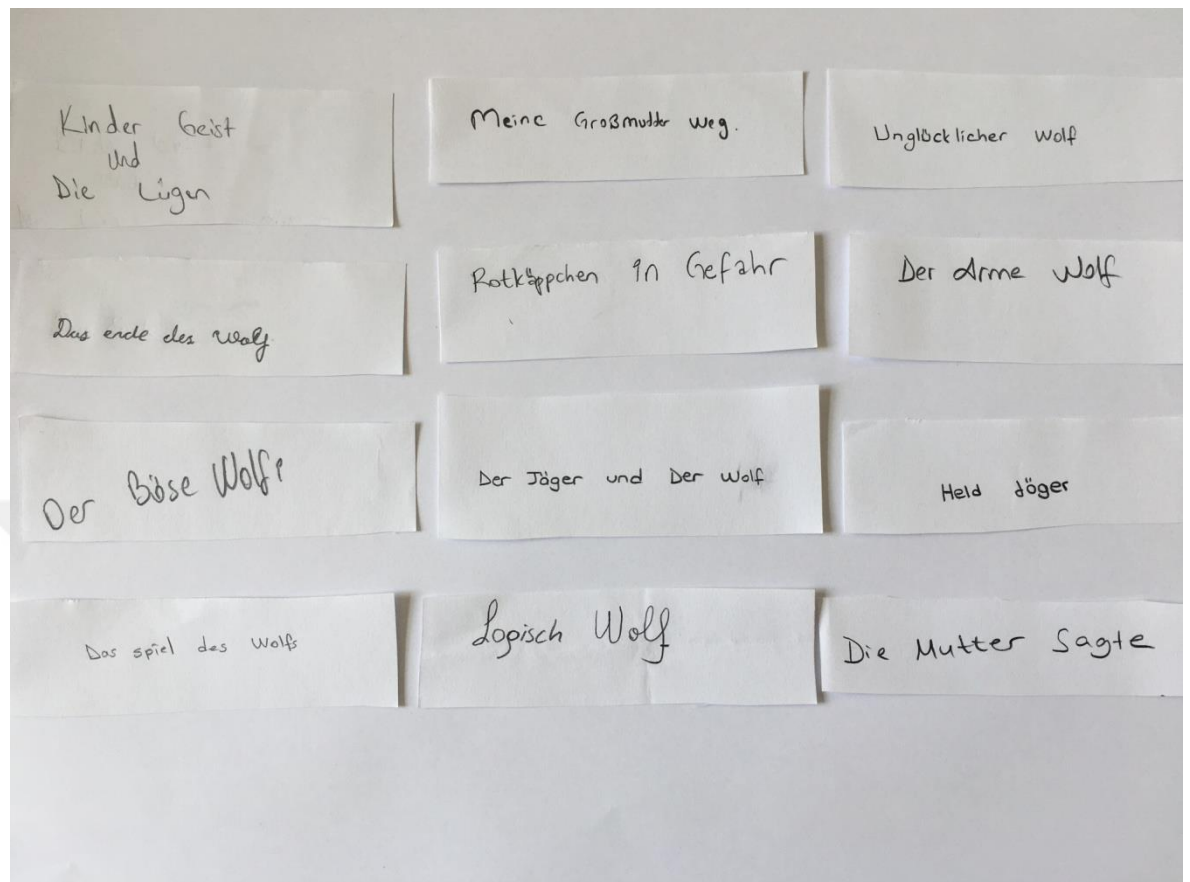
⁶⁵ Rotkäppchen holt große schwere Steine und füllt sie dem Wolf in den Bauch. Der Wolf erwacht und will weglaufen. Aber die Steine sind so schwer. Er stürzt und stirbt.

Die Großmutter, der Jäger und Rotkäppchen sind glücklich und froh. Der Jäger nimmt den Wolfspelz, die Großmutter isst und trinkt.

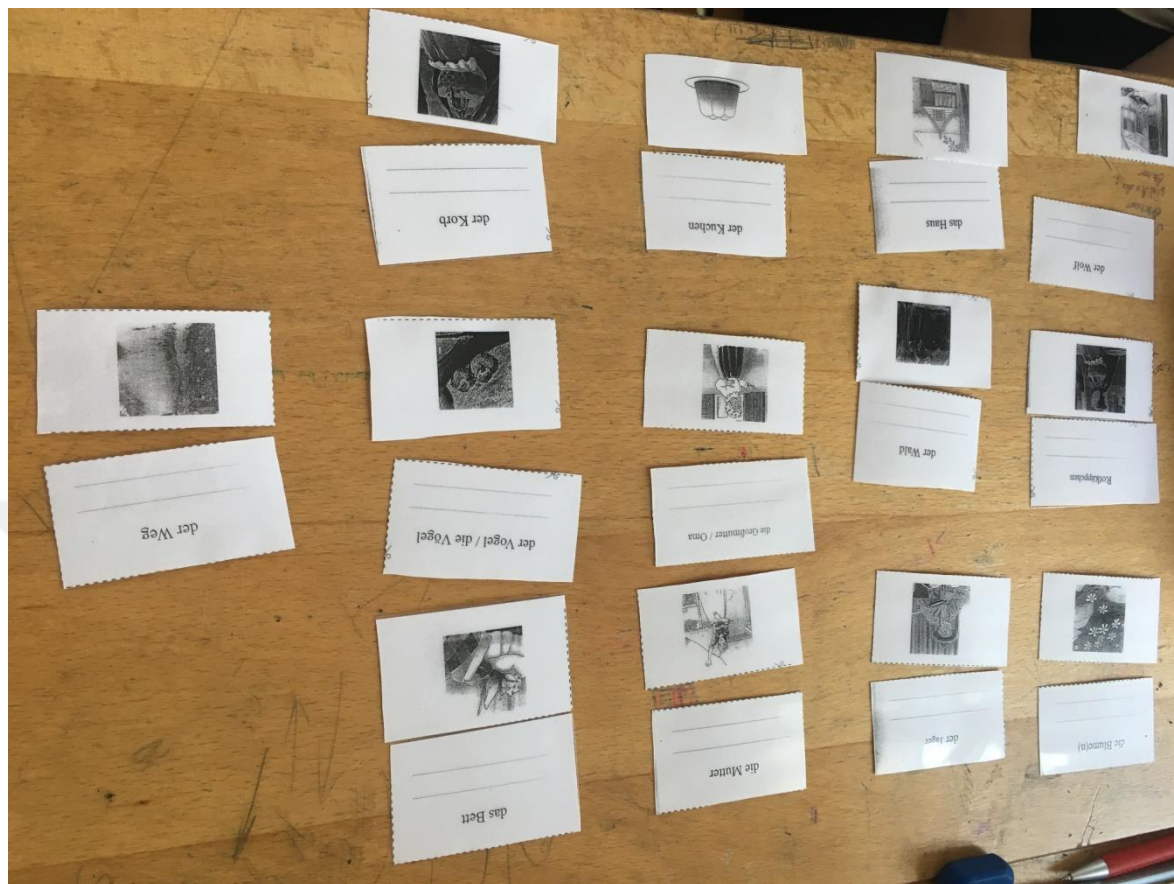
⁷⁰ Rotkäppchen aber denkt: „Nie wieder laufe ich vom Weg ab und ich gehorche immer meiner Mutter.“



Ek-8.



Ek-10.



Ek-11.

Deine Kopfschmerzen sind dann sicher weg.

Christinas Mutter glaubt, er kann Christina helfen.

Am Ende sind auch ihre Kopfschmerzen weg.

Aber Christina ist nicht sicher.

Warum hilft Akupunktur?

Der Arzt findet die richtigen Punkte und simuliert sie.

Und dann hilft Akupunktur wirklich.

Aber da ist noch zweite Termin am 12. Juli.

Deine Kopfschmerzen sind dann sicher weg.

Christinas Mutter glaubt, er kann Christina helfen.

Am Ende sind auch ihre Kopfschmerzen weg.

Aber Christina ist nicht sicher.

Warum hilft Akupunktur?

Der Arzt findet die richtigen Punkte und simuliert sie.

Und dann hilft Akupunktur wirklich.

Ek-12.

helfen

Eva der Mutter.

“hilft”

..... du deiner Schwester?

“hilfst”

Er seinem Vater.

“hilft”

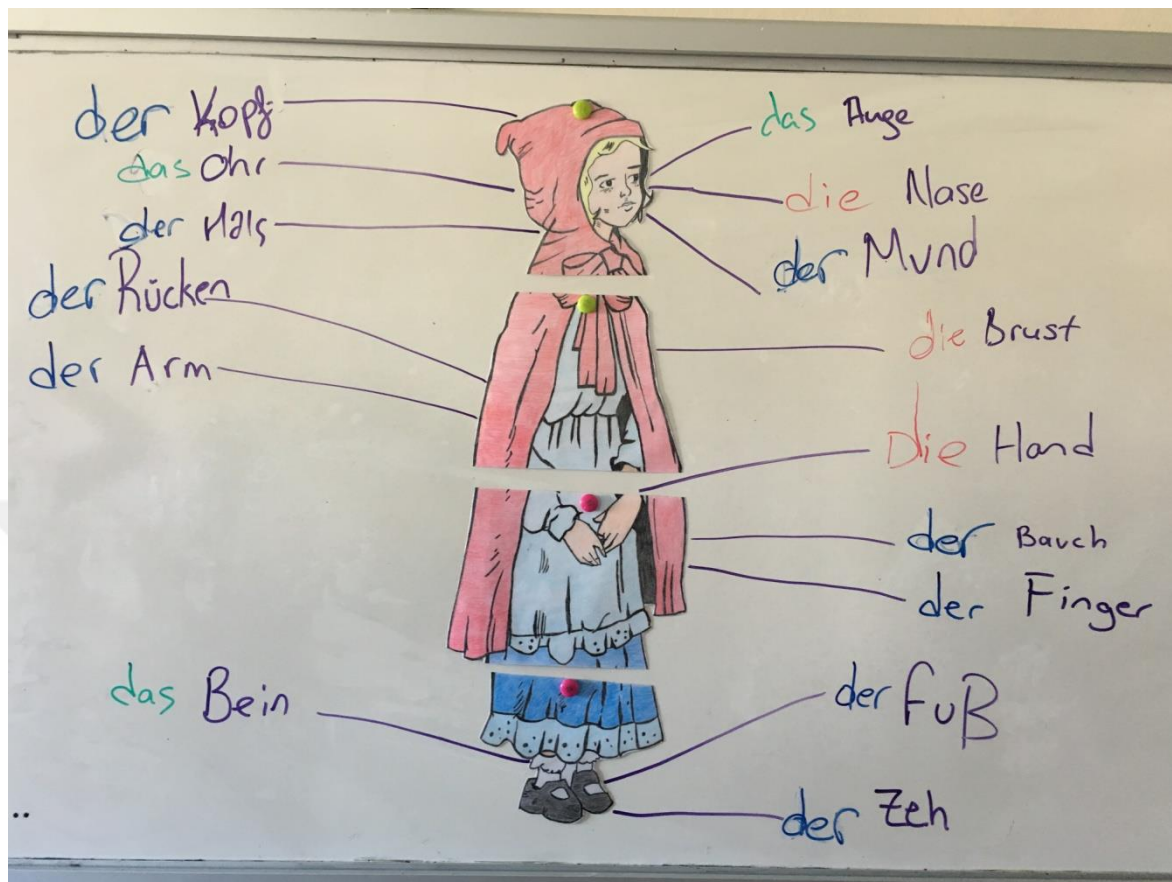
Können Sie mir ?

“helfen”

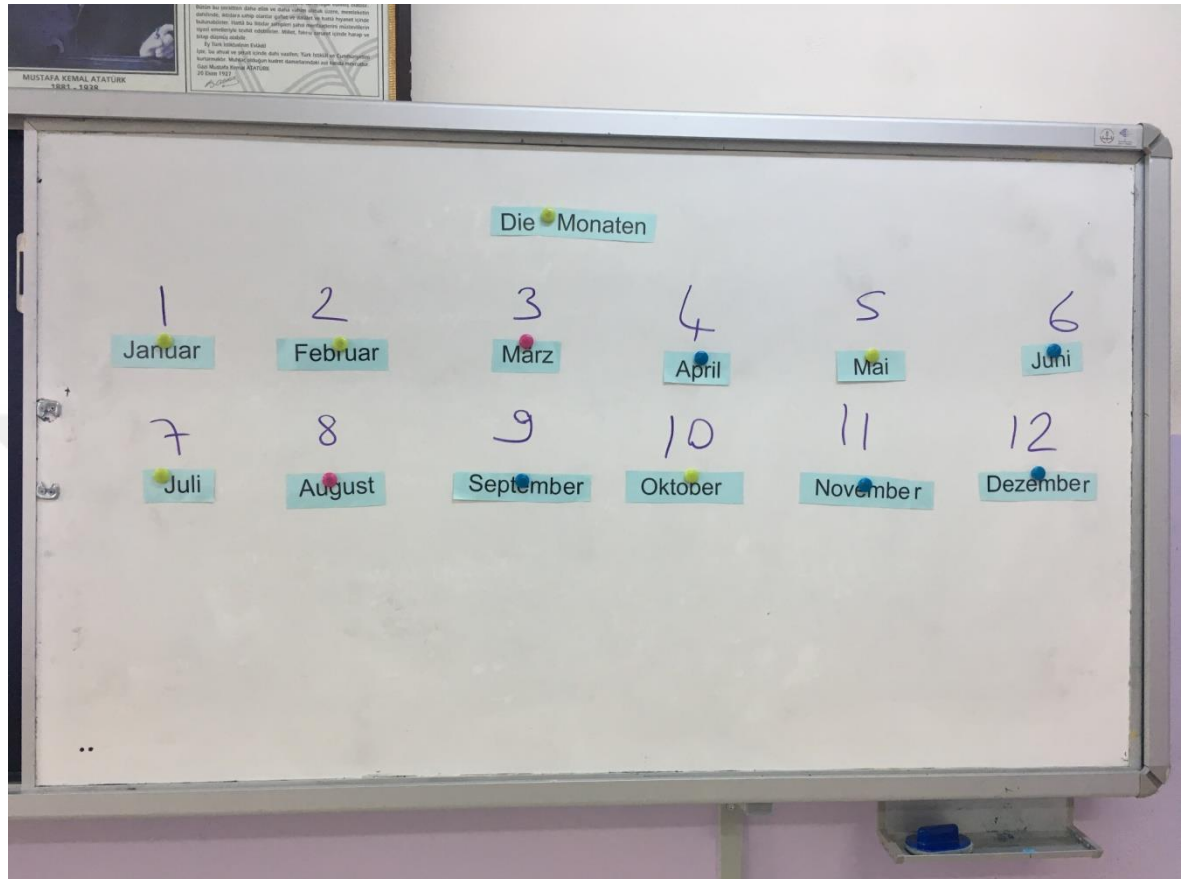
..... Sie Ihrer Großmutter?

“helfen”

Ek-13.



Ek-14.



Ek-15.

ROTKÄPPCHEN

**Rotkäppchen wohnt mit seiner Familie
in einer Stadt.**

Falsch

Sein Käppchen ist rot.

Falsch

Sein Käppchen gefällt ihr.

Richtig

**Rotkäppchen bringt ihrer Großmutter
etwas zu Essen und Trinken.**

Richtig

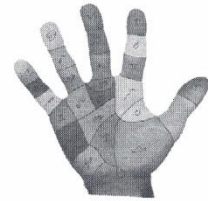
Seine Großmutter wohnt im Wald.

Richtig

Ek-16.

Körperteile

die
Hand



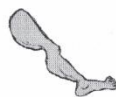
der
Kopf



der
Fuß



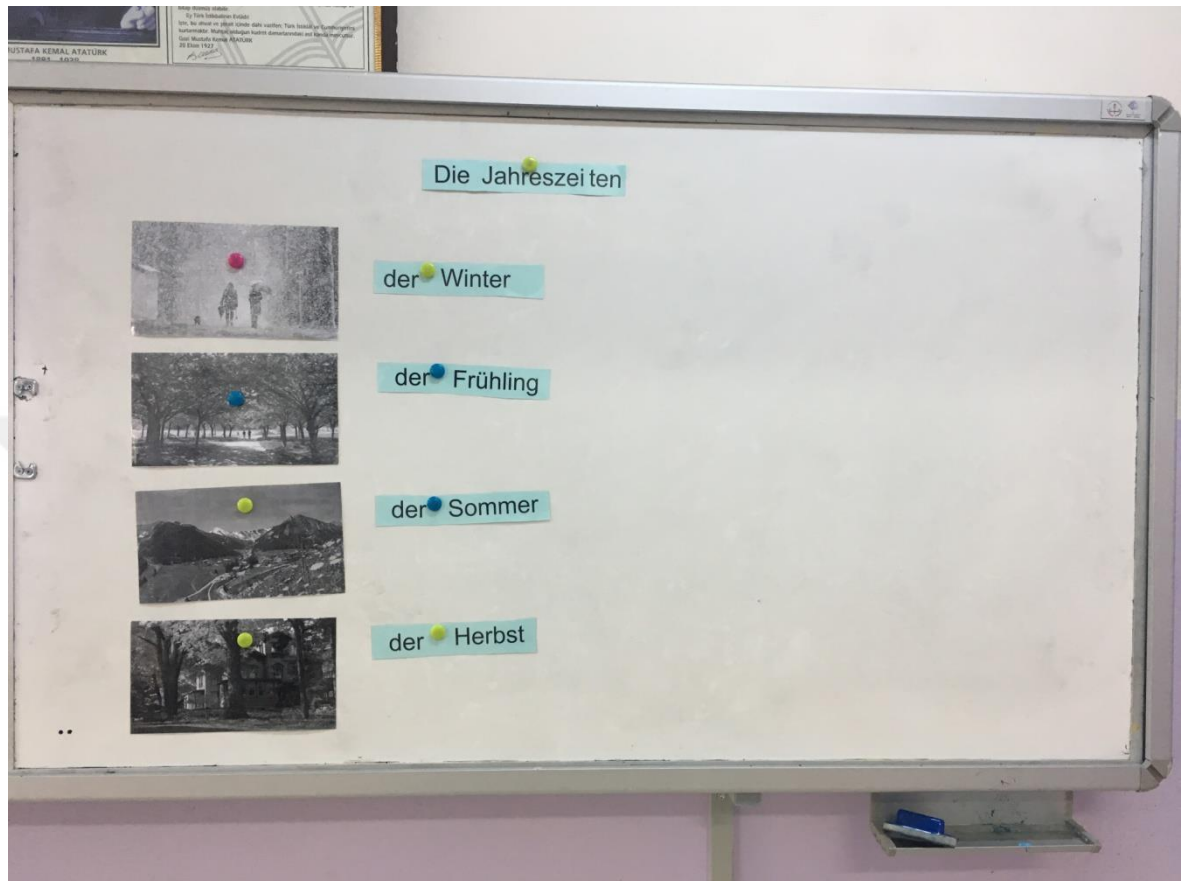
das
Bein



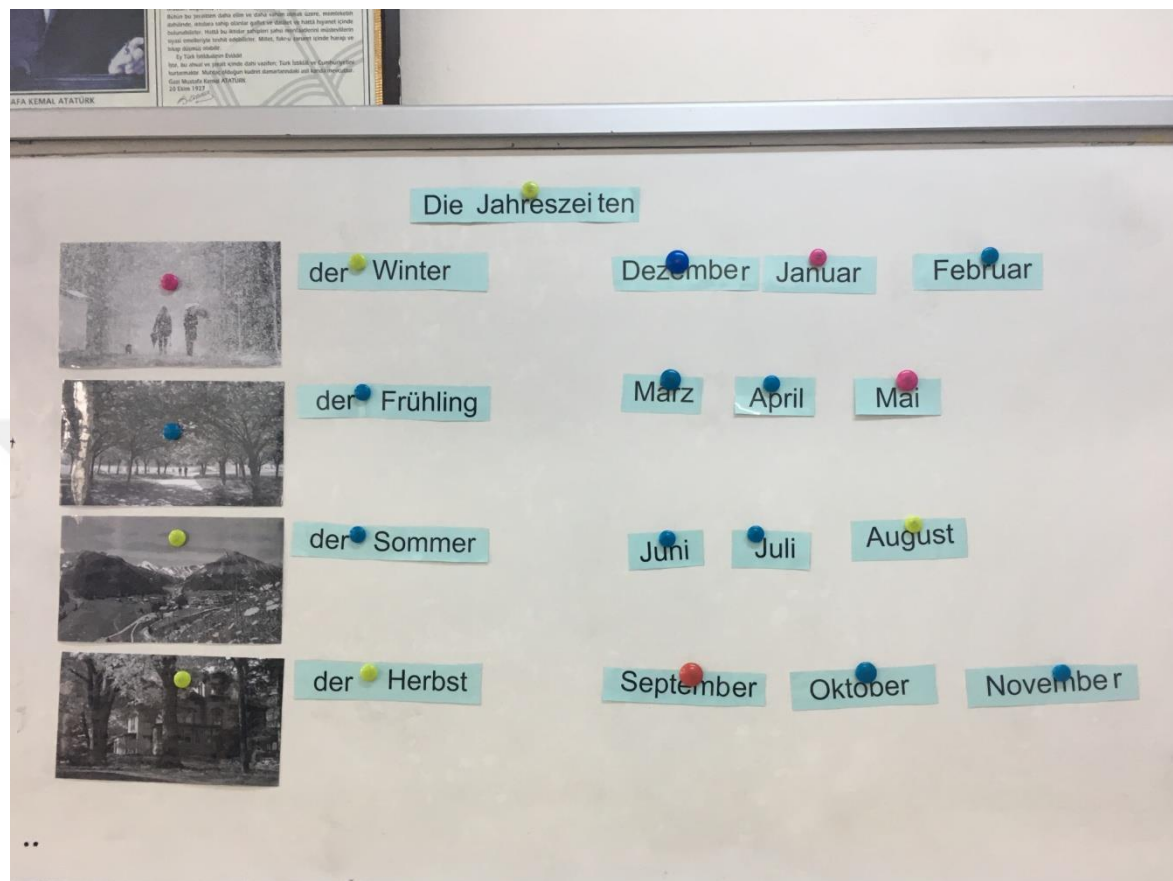
der
Arm



Ek-18.



Ek-19.



Ek-20.

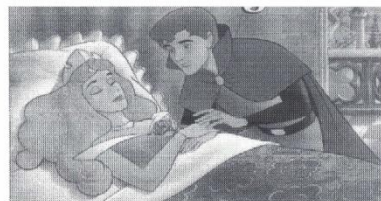
Rotkäppchen



Hänsel und Gretel



Dornröschen



Schneewittchen



Von den Sommer- und Wintergarten



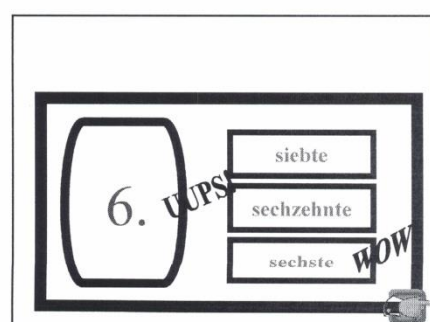
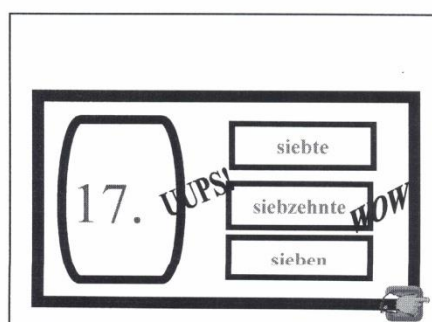
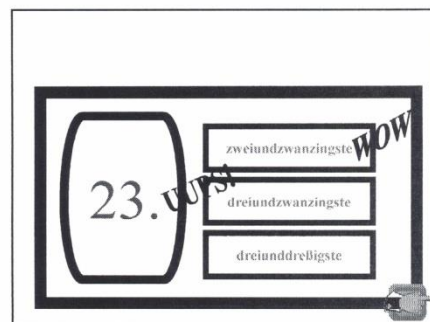
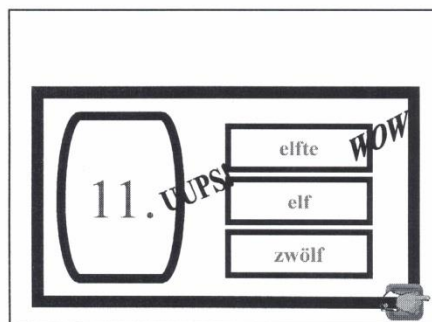
Aschenputtel



Ek-21.



Ek-23.



Ek-24.

Was hast du für große Ohren?

Wolf – Ohren - krank – Hände – Bauch - fressen - Augen - Rotkäppchen – Jägersmann - Maul
--

Rotkäppchen wollte zur Großmutter gehen.

Die war.....,darum sollte es nach ihr sehen.

Ein böser Wolf, der horchte es beim Wald spaziergang aus

Und war vor dem Rotkäppchen im Großmutters Haus

“Was hast du für große Ohren? “

“Das sich dich beser hören kann.”

“Was hast du für große.....?”

“Das sich dich beser sehen kann.”

“Was hast du für große Hände?”

“Das sich dich beser packen kann.”

“Was hast dufür’n großes.....?”

“Das sich dich beser fressen kann.”

Der, der fraß die Großmutter und legte sich ins Bett.

Dann zog er noch ihr Nachthemd an und tata, als wär er nett.

Dastrat –kurs danach- in Großmutters Haus.

Doch irgendwie sah diese plötzlich seltsam aus.

“Was hast du für große Ohren? “

“Das sich dich beser hören kann.”

“Was hast du für große Augen?”

“Das sich dich beser sehen kann.”

“Was hast dufür große.....?”

“Das sich dich beser packen kann.”

“Was hast du für’n großes Maul?”

“Das sich dich beser fressen kann.”

Da fraß der Wolf das Rotkäppchen leider auch.

Und die beide waren nun in seinem dicken.....

Da kam ein.....daher er kannte die Gefahr.

Schnitt den Wolfauf – und sie waren wieder da.

“Was hast du für große.....? “

“Das sich dich beser hören kann.”

“Was hast du für große Augen?”

“Das sich dich beser sehen kann.”

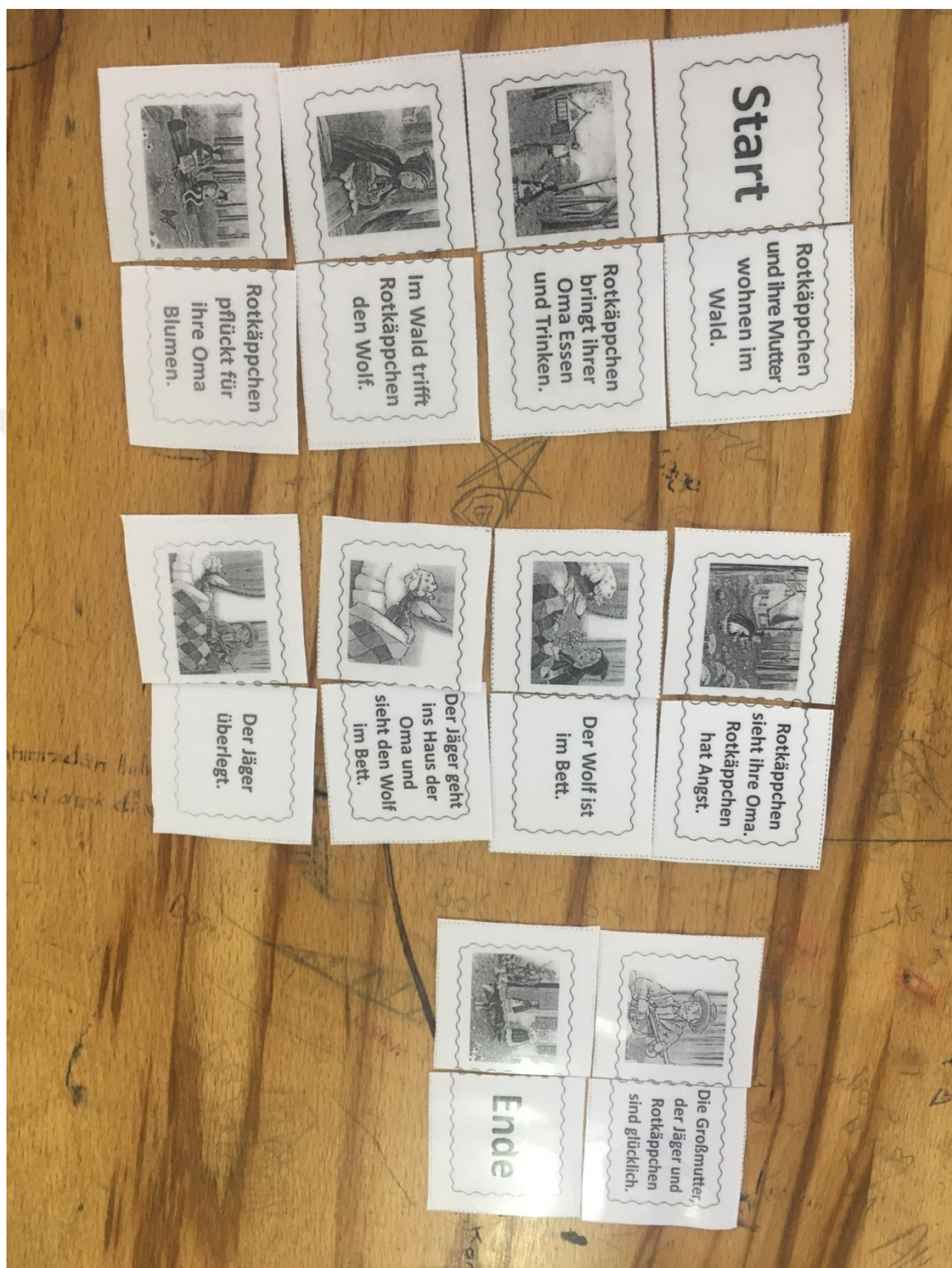
“Was hast du für große Hände?”

“Das sich dich beser packen kann.”

“Was hast du für’n großes Maul?”

“Das sich dich besser.....kann.”

Ek-25.



Ek-26.

Körperteile**Körperteile**

► Bnie

“das Bein”

Körperteile

► Hlsa

“der Hals”

Körperteile

► Rncekü

“der Rücken”

Körperteile

► Znha

“der Zahn”

Körperteile

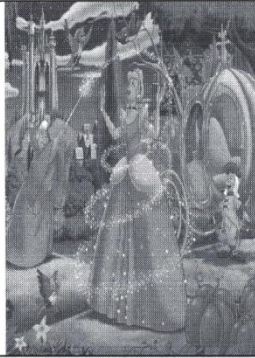
► Hnad

“die Hand”

Ek-27.

In welchem Märchen sucht
Prinz seine Prinzessin
im ganzen Land?

- ☒ A) Aschenputtel
- ☐ B) Rotkäppchen
- ☐ C) Von den Sommer- und Wintergarten
- ☐ D) Rapunzel



In welchem Märchen gibt es
einen bösen Wolf?

- ☒ A) Rotkäppchen
- ☐ B) Aschenputtel
- ☐ C) Hänsel und Gretel
- ☐ D) Rapunzel



In welchem Märchen
gibt es keinen Prinzen?

- ☐ A) Aschenputtel
- ☒ B) Hänsel und Gretel
- ☐ C) Von den Sommer- und Wintergarten
- ☐ A) Rapunzel



In welchem Märchen spielen
die Tiere die Instrumente?

- ☐ A) Schneewittchen
- ☐ B) Dornröschen
- ☐ C) Aschenputtel
- ☒ D) Die Bremer Stadtmusikanten



In welchem Märchen ist der
Hofstaat in einen
hundertjährigen
Schlaf gefallen.

- ☐ A) Rapunzel
- ☒ B) Dornröschen
- ☐ C) Aschenputtel
- ☐ D) Schneewittchen



In welchem Märchen hat ein
Mädchen die bösen
Stiefschwester
und eine Stiefmutter

- ☒ A) Aschenputtel
- ☐ B) Rapunzel
- ☐ C) Dornröschen
- ☐ D) Von den Sommer- und Wintergarten



Ek-28.

Liebt das Mädchen seine Oma?

Was trägt das Mädchen jeden Tag?

Warum bringt Rotkäppchen seiner Oma etwas zu Essen und Trinken?

Wo wohnt die Großmutter?

Wer trifft den Wolf?

Wohin geht der Wolf?

Wie sieht die Oma aus?

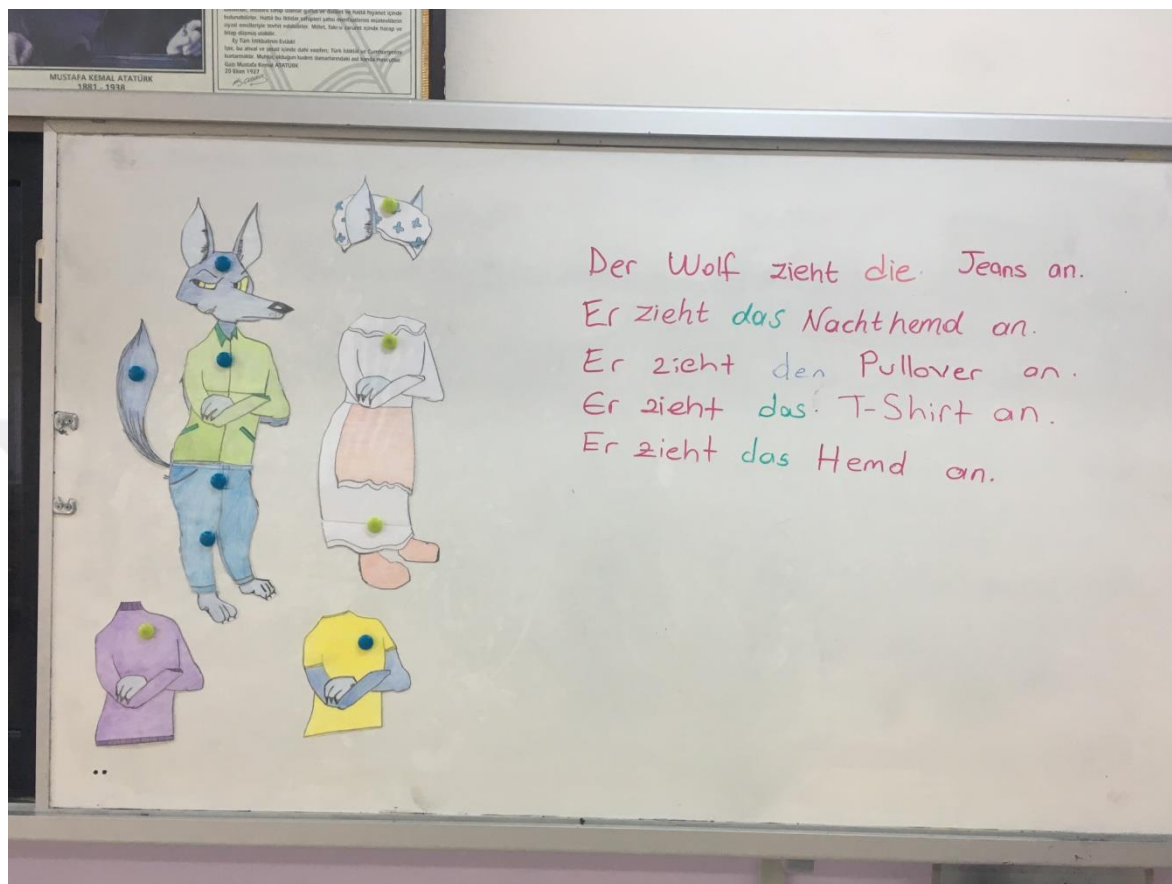
Wer geht zufällig am Haus vorbei?

Rettet der Jäger die Oma und Rotkäppchen?

Was denkt Rotkäppchen das Ende des Märchens?

Wer hilft Rotkäppchen und seine Großmutter?

Ek-29.



Ek-30.

Was zieht Manuela an?

anziehen

• Was zieht Manuela an?



“Sie zieht die Jacke an.”

anziehen

• Was zieht Manuela an?



“Sie zieht das Kleid an.”

anziehen

• Was zieht Manuela an?



“Sie zieht den Mantel an.”

anziehen

• Was zieht Manuela an?



“Sie zieht die Mäntel an.”

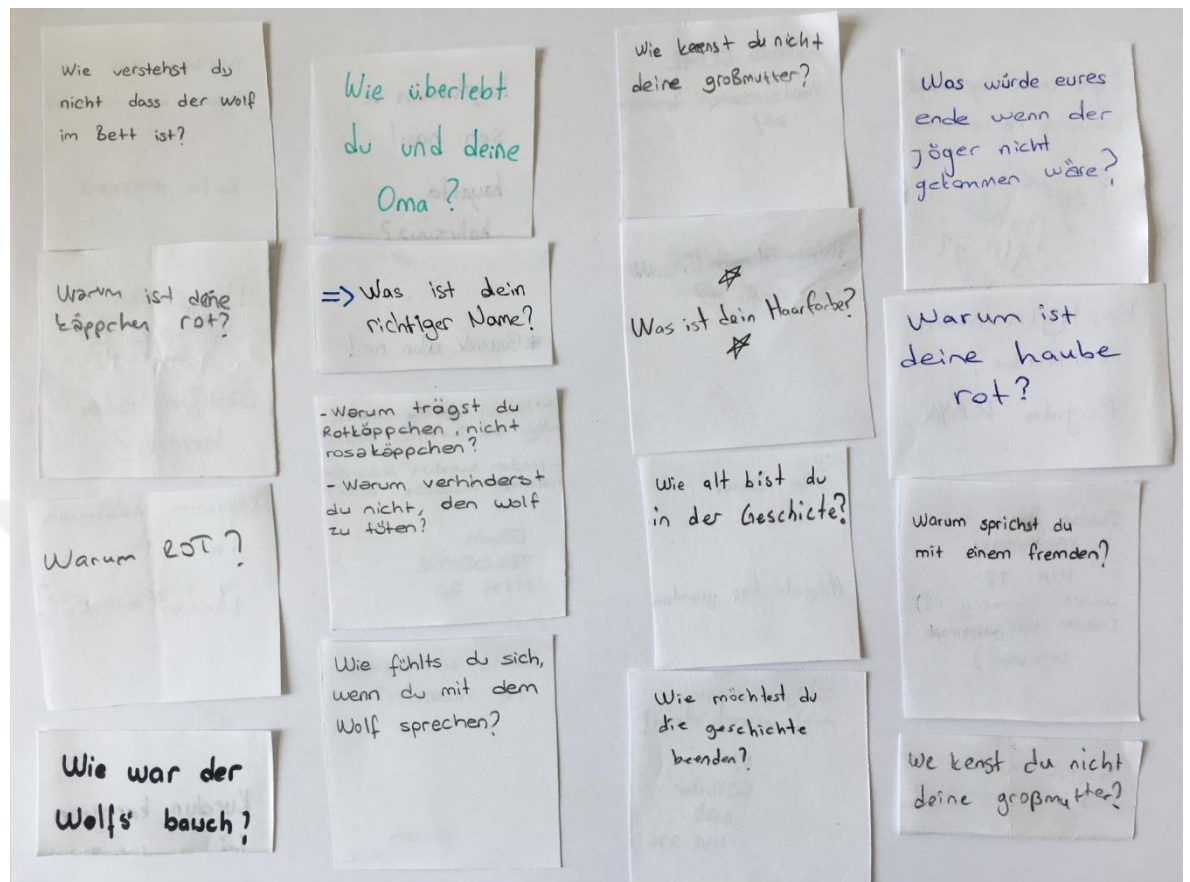
anziehen

• Was zieht Manuela an?



“Sie zieht die Bluse an.”

Ek-31.



Ek-33.

WER WIRD MILLIONÄR

Die Kinder hunger.

hatten

hattet

hatte

hattest

Die Eltern und die Kinder
..... nur einen Rest Brot.

hatte

hatten

hattest

hattet

Es Nacht.

warst

war

waren

wart

Es dunkel und kalt.

war

warst

wart

waren

Die Kinder Angst.

hatte

hatten

hattet

hattest

Ek-34.

Präteritum 

 **Ich glücklich.**

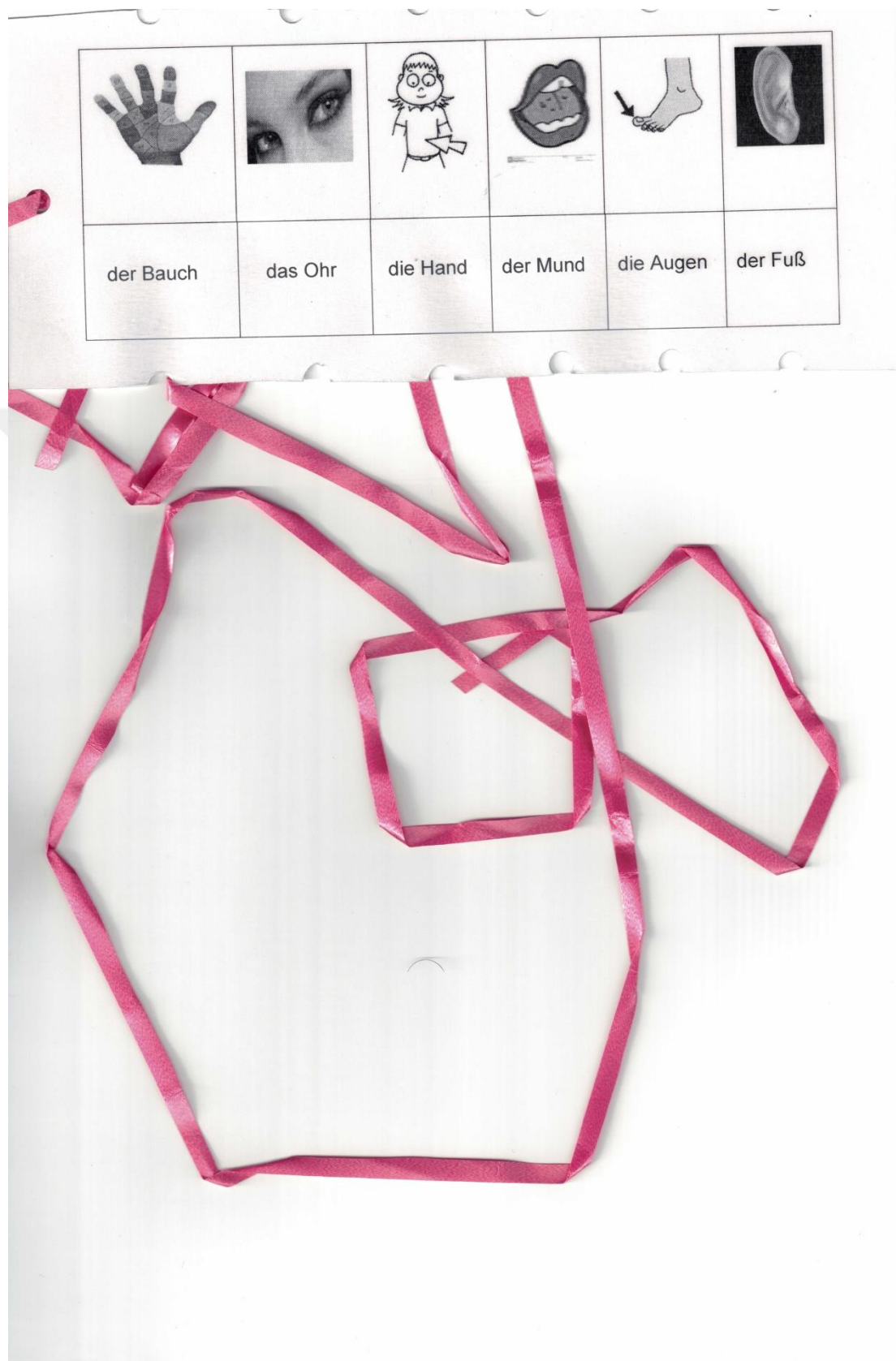
 **Er Robert.**

 **Anna Glück.**

 **Barbara Zeit.**

 **Ihr Englisch.**

Ek-35.



Ek-36.

sein oder haben

Die Party.....langweilig.

war

Tante Erna krank

war

SieSchnupfen.

hatte

Tante Ernas Freunde
unsympatich.

waren

Die Musikzu laut.

war

9. ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Benian ÜZER

Doğum Yeri : Diyarbakır

Doğum Tarihi : 05.12.1986

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Ortaöğretim : Yabancı Dil Ağırlıklı Lise

Lisans : Gazi Üniversitesi, Almanca Öğretmenliği (2010)

Yabancı Diller : Almanca, İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

Final Koleji : Almanca Öğretmeni (2010-2011)

İMKB Fen Lisesi : Almanca Öğretmeni (2013-2019)