

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

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Yüksek Lisans Tezi

Neslihan DURAK KOÇ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN

Elazığ, 2019

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

Neslihan DURAK KOÇ'un Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN danışmanlığında hazırlamış olduğu "İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 08.08.2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
2. Dr. Öğr. Üyesi Didem KARAKAYA CIRIT
3. Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN danışmanlığında hazırlamış olduğum 'İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar' adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.


Neslihan DURAK KOÇ
15./08./2019

ÖN SÖZ

Bu tezin oluşturulması aşamasında danışmanlığımı üstlenerek her ihtiyaç duyduğumda bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, gerek akademik hayatımda gerek sosyal hayatımda her zaman yanımda olan yardımlarını ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN'a, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım ve değerli zamanını ayıran kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu zor ve sıkıntılı çalışma döneminde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen eşim Özkan KOÇ'a ve varlığı ile şükür sebebim olan canım kızım Bade Su KOÇ'a teşekkür ediyorum. Canım aileme her zaman yanımda oldukları için minnettarım. Ve yol arkadaşım Esra YEL... Beraber çıktığımız bu uzun yolda bana kardeşten öte olan canım arkadaşım iyi ki varsın...

Neslihan DURAK KOÇ

Elazığ, 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Neslihan DURAK KOÇ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2019, Sayfa: XIV+108

Bu çalışmanın amacı, ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu Elazığ il merkezinde bulunan liselerde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli 32 Almanca öğretmeni oluşturmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve 9 sorudan oluşan bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu alan yazın incelenerek ve konunun kapsam geçerliğini sağlayacak nitelikte sorular hazırlanarak oluşturulmuştur. Bu sorular uzman yargısına sunulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada çıkan bulgulara göre, Almanca öğretmenleri ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğini belirtmişlerdir. Almanca öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar çevresel etmenlerden ve alışılmışın dışına çıkamamaktan kaynaklıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçme

ve değerlendirmede dil becerilerine ilişkin yeterli olme değerlendirme yapılmaması ve olme-değerlendirme yapmak amacıyla daha çok yazılı sınavın tercih edilmesini temel problemler olarak sıralamışlardır. Dersi içi etkinlikler açısından temel problem ise dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerin eksik bırakılması olarak belirtilmiştir. Öğrencinin ilgi ve isteksizliği bir diğer problem kaynağı iken özellikle öğretmenin mesleki yetersizliği ve motivasyon eksikliği ise öğretmene yönelik sorunlu durumlar arasında sayılmıştır. Bunun yanında veliden kaynaklı bazı sıkıntılı durumların olduğu, özellikle bu dersin çok yararlı görülmemesi ve bu durumun öğrenciye yansması veli kaynaklı problemlerdendir. Bu bağlamda okulun fiziksel ortamından kaynaklı birtakım problemler yaşandığı da öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bütün bu problemlili durumların en aza indirgenebilmesi için öğretmenlerin resmi boyutta yapılması gerekenler, öğretmenlerin ve diğer paydaşların yapması gerekenler ve kaynak ve materyale ilişkin birtakım öneriler sunduğu grlmştr.

Anahtar Kelimeler: İkinci yabancı dil olarak Almanca, Almanca ğretimi, Dil edinimi

ABSTRACT

Master Thesis

The Problems Encountered by Teachers in German Teaching as Second Foreign Language

Neslihan DURAK KOÇ

**Fırat University
Institute of Educational Sciences
Department of Education Sciences
Division of Curriculum and Instruction
Elazığ, 2019, page: XIV+108**

The aim of this study is to examine the problems encountered by teachers in German teaching as second foreign language. The study group of research consist of 32 permanent, contractual and paid German teachers worked in high schools located in Elazığ city center, in 2016-2017 academic year. Case study which is a qualitative research design was used for this study. The sampling for qualitative data was determined through convenience sampling. The study data were collected an interview form developed by the researcher. The interview form was designed by making a literature review and preparing the questions such as to provide content validity. These questions were presented to expert opinion. Descriptive analysis technique was used to analyse the data.

According to the research findings, German teachers stated the necessity of German language teaching as a second foreign language. The problems encountered by German teachers while using teaching method and techniques result from environmental factors and not break the routine. The teachers attended to the study sort the insufficient assessment and evaluation related to language skills and being preferred

of written exams more for assessment and evaluation as the fundamental problems. The fundamental problem in terms of classroom tasks is stated as the lack of activities for four basic skills. While the indifference and of unwillingness of students are another problem, especially professional illiteracy and lack of motivation of teachers are considered as problem status related to teachers. Beside this, there are some problem status related to students' parents. Especially they do not find this lesson beneficial, and this situation affects the students. In this context, some problems based on physical environment of the school are determined through teachers' views. To minimize all this problem status, Teachers offer some suggestions about what teachers to do as official, teachers and other stakeholder to do, and suggestions about resources and materials.

Key Words: German as second foreign language, German teaching, Acquisition of language.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİL LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	8
2.2. Türkiye’de yabancı dil ve ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi	10
2.3. Dünyada ikinci yabancı dil olarak Almanca Öğretimi	13
2.4. Dil becerileri	14
2.4.1. Dinleme becerisi	14
2.4.2. Okuma becerisi	16

2.4.3. Konuşma becerisi.....	17
2.4.4. Yazma becerisi.....	18
2.5. Yabancı dil öğretim yöntemleri	20
2.5.1. Dil bilgisi-çeviri yöntemi.....	20
2.5.2. Düzvarım yöntemi	21
2.5.3. İşitsel-dilsel yöntem.....	23
2.5.4. İşitsel-görsel dil yöntemi	24
2.5.5. Bilişsel yöntem	25
2.5.6. İletişimsel yöntem.....	26
2.6. Diğer Yöntemler	27
2.6.1. Seçmeli yöntem.....	28
2.6.2. Sessizlik yöntemi	28
2.6.3. Lozanov'un telkin yöntemi	29
2.6.4. Grupla dil öğretimi yöntemi	29
2.7. Yabancı dil öğretim teknikleri	30
2.7.1. Grupla öğretim teknikleri.....	30
2.7.1.1. Beyin fırtınası tekniği	30
2.7.1.2. Soru-cevap tekniği	31
2.7.1.3. Gösteri tekniği.....	32
2.7.1.4. Drama ve rol yapma tekniği.....	33
2.7.1.5. Benzetim (simülasyon) tekniği	33
2.7.1.6. İkili çalışmalar ve grup çalışmaları.....	34
2.7.1.7. Altı şapkalı düşünme tekniği	35
2.7.1.8. Kavram haritaları	35
2.7.1.9. Eğitsel oyunlar	36

2.7.2. Bireysel dil öğretim teknikleri	37
2.7.2.1. Bireyselleştirilmiş öğretim.....	37
2.7.2.2. Programlı öğretim	38
2.7.2.3. Bilgisayar destekli öğretim	38
2.8. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	39
2.9. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
2.10. Yapılmış Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM.....	55
3.1.Araştırmanın Modeli.....	55
3.2.Çalışma Grubu	56
3.3.Veritoplama araçları	57
3.3.1.Görüşme ve görüşme formu	57
3.4.Verilerin Analizi	58

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM	61
4.1. Bulgular	61
4.1.1. Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri.....	61
4.1.2.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.....	64
4.1.3.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde tercih edilen ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.....	66
4.1.4.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik oluşan sorunlara ilişkin görüşleri.....	67

4.1.5.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.....	69
4.1.6.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.....	71
4.1.7.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.....	72
4.1.8.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde okulun fiziksel imkanlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri.....	74
4.1.9.Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin etkili olabilmesi için önerileri.....	75

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuçlar	79
5.2. Tartışma	82
5.3. Öneriler	88
KAYNAKLAR	90
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar	48
Tablo 2. Almanca öğretmenlerine ait demografik bilgiler	56
Tablo 3. Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri	62
Tablo 4. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri	64
Tablo 5. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde tercih edilen ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri	66
Tablo 6. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik oluşan sorunlara ilişkin görüşleri	68
Tablo 7. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri	69
Tablo 8. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri	71
Tablo 9. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri	73
Tablo 10. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri	74
Tablo 11. Almanca Öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin etkili olabilmesi için önerileri	75

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi	5
--	---



EKLER LİSTESİ

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu Yönergesi.....	99
EK 2. Görüşme Formu	100
EK 3. Etik Kurul Raporu.....	101
Ek 4. İzin Belgesi	103
EK 5. Orijinallik Raporu	107



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Günümüzde eğitim programları belirlenirken, yabancı dil eğitimi konusunda alınan kararlar ülkelerin bilimsel, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gereksinimlerini dikkate almaktadır. Son yıllarda meydana gelen teknolojik ve ekonomik gelişmeler, diğer alanlarda olduğu gibi, yabancı dil eğitimi alanında da etkili olmuştur. 21. yüzyılda bu denli hızla değişen teknolojiyi yakalamak için yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemi de artmıştır. Artık günümüzde gerek okul hayatında gerekse iş hayatında bir yabancı dilin yeterli olmadığı görülmekte olup ikinci yabancı dil öğrenimi de zorunluluk olmuştur. Nitekim Çelikkaya (2013, s.107) yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak öğretilmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca son yapılan çalışmalar dünyada özellikle Avrupa'da ikidillilik ve çokdilliliğin giderek yaygınlaştığını ortaya koymaktadır. Hengirmen (2009, s.24), iki dilliliği; bireyin iki dili birbiriyle aynı derecede bilmesi veya bir toplumda kısıtlama ve zorlama olmadan yaygın bir şekilde konuşması olarak tanımlamaktadır. Tokdemir (1997, s.42), iki dillilik kavramını, her iki dilin doğumdan itibaren öğrenilmesi ve iki dilde anadil düzeyinde konuşmak olarak açıklamıştır. Güzel (2014, s. 76) ise bu kavramı, bireyin bulunduğu yabancı bir ülkenin toplumunda konuşulan dili, anadil düzeyinde kullanması ve kullandığı yabancı dilin kültürü tanınması ve bilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Son dönemde yürürlüğe giren bazı düzenlemelerle yabancı dile olan ihtiyacın farkına varıldığı ve yabancı dil öğrenimi ile ilgili önemli adımlar atılması gerektiği görülmüştür. Ancak ülkemizde yabancı dil denilince akla ilk gelen İngilizcedir. Almanca öğretimi İngilizce gibi ilköğretim çağında değil, lise düzeyinde başlamaktadır. Avrupa ülkelerinde ikinci yabancı dilin ilköğretim düzeyinde başlama zorunluluğuna rağmen Türkiye ikinci yabancı dil öğretimi konusunda bu zorunluluğu sağlayamamıştır. Karaman (2017, s.106), erken yaşta ikinci yabancı dil öğrenen çocuğun dil kültür

bağlamında farklı kültürleri öğrenerek empati kurma, farklı kültürlerdeki bireylere saygı duyma bilincini geliştirme, hoşgörü gibi ilerideki hayatına etki edecek kazanımları elde etmesine büyük katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Her alanda olduğu gibi yabancı dil öğrenmede ve öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır. Yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi ve dil planlamasındaki eksiklikler yabancı dil öğretimindeki iki temel sorundur (Işık, 2008, s.18). Bu iki temel sorunun yanı sıra, yapılan reformlar ve harcanılan paralara rağmen yabancı dil öğretimindeki bu başarısızlıkla ilgili birçok sebep söylenebilir. Bunların arasında ilk göze çarpanlar; öğrencinin ilgisizliği, yöntem ve teknikler, öğretmen yetersizliği, dört temel becerinin edinilmesi için ders içinde yapılan etkinlikler gibi nedenlerdir.

Yabancı dil öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Görev, Yetki, Sorumluluk ve Çalışma Esaslarına Dair Yönergesinin (MEB, 2018) 13. maddesinde belirtildiği gibi Öğretim Programları Daire Başkanlığı tarafından düzenlenir. Programı hazırlayanlar üniversitedeki akademisyenlerden, kuramcılardan, eğitim program uzmanlarından ve birkaç yabancı dil öğretmeninden oluşmaktadır. Programı hazırlama aşamasında sadece birkaç yabancı dil öğretmenin olması yeterli değildir. Program hazırlanırken de birkaç yabancı dil öğretmeniyle değil, bu süreci yürüten, aksaklık ve eksikleri gören öğretmenlerle yürütülmesi gerekmektedir. Nitekim Büyükduman (2005, s.58), öğretim programlarının yabancı dil öğretmenlerine yeterince rehberlik edemediğini ifade etmiştir.

Yabancı dil öğretiminde öğretim programı nitelik ve nicelik bakımından önemlidir. Öğretim programının nitelik özelliği derste edinilen bilgi ve beceriler olarak tanımlanırken nicelik özelliği ise ulaşılan dil düzeyi olarak adlandırılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde nitelik özelliğini belirleyen diğer bir kriter ise Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve programında yer alan dil düzeyi ölçütleridir. Bu ölçütlere göre A1 ve A2 başlangıç düzeyi, B1 ve B2 orta düzey, C1 ve C2 ileri düzeyi ifade etmektedir. Çetintaş'a (2010, s.67) göre verilen yabancı dil derslerine rağmen, Türkiye'de öğrencilerin birçoğu istenilen düzeyde yabancı dil öğrenmeden okullardan mezun olmaktadır. Bu uygulamalardan dolayı Avrupa standartlarına ulaşmak için erken yaşlarda öğretimi başlayan yabancı dil eğitimi için verilen uğraşların ve reformların boşa çıkmasına sebep olmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve ortaya koyulan sorunları nedenlerini belirlemektir. Bu sorunlarla başa çıkabilmek için öğretmen, öğrenci, veli, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme gibi faktörlere göre yabancı dil öğretiminin daha etkili olmasını sağlayacak önerilere dayalı olarak çözüm yolları ortaya koymaktır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problemi, ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda nitel bir çalışma yürütülmüş olup öğretmen görüşleri doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin,

1. İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Almanca öğretiminde tercih edilen ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik oluşan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Almanca öğretiminde okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
9. İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin daha etkili olabilmesi için önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel liselerde kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak görev yapan Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bir varlık olan insan, çevresiyle sürekli etkileşim ve iletişim içindedir. İlk olarak anne karnında iletişim kurmaya başlayan insan, anadili ile içinde yaşadığı toplumla bir bağ oluşturur. Hızla gelişen ve yenilenen çağa ayak uydurmak için toplum anadil ile birlikte birinci yabancı dil hatta ikinci yabancı dil öğrenme ve edinme ihtiyacı duymaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecini farklı coğrafyalarda ve farklı ülkelerde varlığını sürdüren ve dünyayı etkileme yetisine sahip olan bir takım ekonomik, toplumsal, kültürel ve teknolojik durumlara ayak uydurma ve bu bağlamdaki ihtiyaçları giderme çabası olarak ifade edilebilir.

Yabancı dil öğretiminde program, öğretmen, öğrenci, yöntem ve teknikler sürecin birer bileşenidir. Bu süreçte yer alan yöntem ve teknikle ilgili olarak yabancı dil öğretimi sadece düz anlatımla öğretilmeyeceği gibi sadece oyun ve şarkılarla da öğretilmeyeceği gerçeğidir. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriye hitap etmek gerekir. Öğrenciye bir dilin öğrenilmesinde kazandırılmak istenen dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik bir öğretim yürütülmelidir. Amerikalı eğitimci Edgar Dale'nin ortaya koyduğu yaşantı konisi bu düşünceyi destekler niteliktedir. Dale'ye göre (Albayrak, 2016);



Şekil 1. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi

duyu organlarından ne kadar fazla yararlanılırsa öğrenme o kadar etkili olacaktır. Öğrenmede aktif olan duyu organlarının sayısı arttıkça öğrenmenin kalıcılığı da yükselmektedir. Bu koninin dayandığı araştırma bulgularına bakıldığında insanlar öğrendiklerinin; %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i tatma duyularıyla öğrenmektedir. İnsanlar, okuduklarının %10'u, işittiklerinin %20'si, gördüklerinin %30'u, hem görüp hem işittiklerinin %50'si, söylenenlerin %70'i, görüp, işitip, söyleyip, yaptıklarının ise %90'ı hatırlamaktadır (Yalın, 2006, s.17). Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise kalıcılığında aynı oranda olacağı ve bireyin yaparak öğrendiklerinde de öğrenme oranının da artacağı belirtilmiştir (Sülükçü 2011, s.107-108). Bu bilgiler ışığında, yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde dört temel becerinin kazandırılması da duyu organlarının sürece dâhil olmasıyla gerçekleşir. Ayrıca öğrencilere yabancı dili öğretmek için yaparak-yaşayarak öğrenmeyi benimsetmek kalıcılık açısından önemlidir.

Çilenti (1979, s.39) ve Yalın (2006, s.20) Dale'in geliştirmiş olduğu yaşantı konisinin dayandığı temel ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme sürecine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenilir ve o kadar geç unutulur.

- Yapararak öğrenilen şeylerin kalıcılığı daha yüksektir.
- Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.
- En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru gidenidir.

Yapılan çalışmalar ve yabancı dil öğretimindeki başarısızlıklar, yabancı dil öğretme sürecinde birtakım sorunlarla karşı karşıya gelindiğinin göstergesidir. Bu sorunların çözümlenmesi hem sürece katkı sağlamak hem de daha etkin bir yabancı dil öğretimi sağlamaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırma kapsamındaki tüm öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki sorulara objektif ve samimi cevaplar vermişlerdir.
2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar, kendi gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
3. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları bilimsel olarak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıdır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan resmi ve özel okullarda kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Çalışma Almanca öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil Edinimi: Bireyin dili algılama ve anlama, iletişim kurmak için kelime ve cümleler üretme ve kullanma yetisini kazanmak için geçirdiği süreçtir.

Yabancı Dil: Bilinçli öğrenme yoluyla, örgün öğretimde ve kontrollü bir biçimde öğretilen, bireyin ana dilinden farklı bir dildir (Tosun, 2006, s.29)

İkinci Yabancı Dil: Bireyin kendi anadilinden farklı olarak sosyal çevresiyle iletişim kurabilmek için bilinçli bir öğrenme yoluyla öğrenilen birinci yabancı dilden farklı olan dildir.

Çokdillilik: Bireyin hayatının herhangi bir döneminde iki veya daha fazla dili anadili düzeyinde kullanmasıdır (Jimenez, 2009).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Dil, bir toplumun kültür birikimini aktarmada, bir milletin mensuplarını da duygu ve düşünce yönünden kaynaştırmada ve insanların birbirleriyle iletişim kurmasında büyük rol oynamaktadır. İnsan, modern çağda en ileri teknoloji ürünlerini kullanarak gelişme, refah ve mutluluk içinde yaşama arzusundadır. Gelişmenin ve çağın gerektirdiği bilgi ve kaynaklara ulaşmanın yolu olarak kendi ana dilinden başka dilleri de öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Dil, düşünme ve iletişim aracı olarak insanın iletişim yeteneğini ve dili kullanabilme becerisini belirler. Dil aynı zamanda anlama ve anlatma aracıdır. Dilin gelişerek zenginleşmesi insanın duygu ve düşünce bakımından da gelişmesi ve zenginleşmesi anlamına gelir. Aksan (1999, s.13) dili, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullanılan, doğarken hazır bularak edinmeye başlanılan, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzen ayrıca düşünme ve düşünülünü aktarma dizgesi olarak tanımlamıştır. Chomsky (2009, s.53), dilin tanımını kendine özgü olarak şu şekilde ifade etmiştir:

Dil yetisi, insana özgü bir yetidir. Tüm insanlarda var olan ve başkalarında var olmayan, benzersiz, basit girdilerle zengin ve karmaşık dilleri ortaya çıkarabilen bir yetidir. Bu şekilde gelişen dil, bizim ortak biyolojik doğamız doğrultusunda belirlenmiştir, düşünce ve kavrayışa derin bir biçimde nüfuz eder ve doğamızın temel bir bölümünü oluşturur.

Göçer ve Moğul (2011, s.798) dili, insanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak millet olma çizgisinde buluşturan, hayatı anlamlandırmayı ve anlamlandırılanların aktarılmasını sağlayan bir beceri olarak görmektedirler. Bu bağlamda da dil bireylerin ve toplumun yaşantısını yansıtan ayna görevi görmektedir. Ergin (1985, s.3) dili, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç, kendine göre

kanunları olan ve kendine özgü seslerden örölmüş olan bir kurum olarak tanımlamaktadır. Bu da dilin insanlar arasında bir iletişim aracı olduğunu göstermekte ve insanların kendilerini ifade etmeleri için bu özel sesleri yapısında barındıran dili öğrenmeleri gerekir. Anadili öğretiminin belli bir amacı vardır. Bu amaç, bireyin içinde yaşadığı toplumun dilini anlamak ve geliştirmektir. Dili anlamak ve geliştirmek için de belirli evreler bulunmaktadır. Göğüş'e (1993, s.5) göre bu evreler şu şekilde sıralanmıştır:

- Okuma-yazmayı öğrenmek,
- Okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,
- Düşüncelerini sözle ya da yazıyla doğru anlatma yeteneği kazandırmak,
- Dilin kurallarını öğretmek,
- Edebiyat eserlerini okumaya, okurken bunlardan zevk almaya ve bu eserler yoluyla insanı, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmaktır.

Yabancı dil öğrenimi, bireyin kendi kültüründen farklı kültürleri tanımak, o kültürde yaşayan bireylerle iletişim kurmak ve tanımak amacıyla yaşadığı bir süreçtir. Bu süreçte, bireyin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini edinebilmesi için belirli temel ve ilkeler vardır. Yabancı dil öğrenim sürecinin başarılı olabilmesi için yabancı dil öğretiminin başarı bir şekilde planlaması ve gerçekleşmesi gerekir. Yabancı dil öğretiminin planlanması ve gerçeklemesi belli temel ve ilkelere dayanmaktadır. Demirel (1990, s.23-26) yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeleri 10 madde halinde sıralamıştır:

1. Dört temel beceriyi geliştirme,
2. Dil öğretimini planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçlardan yararlanma,
5. Anadili sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin ve örneklerin günlük hayata uygulama,
8. Öğrencilerin derste aktif olmasını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirmedir.

Türkçeden farklı anadile sahip olan bireyler de yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken zorluklarla karşı karşıya gelmektedir. Bireyin ana dili ne olursa olsun birey yabancı dil öğrenirken sistematik ve zorlu bir süreçten geçmektedir. Belirli ilkelere dayandırılan bu sistematik ve zorlu süreç Türkçeyi öğrenen yabancılara da uygulanmaktadır. Barın (2004, s.19-30), yabancılara Türkçeyi öğretirken de aynı ilkelerin benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu ilkelerin benimsenmesi ve uygulanması halinde yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşılabileceğini belirtmiştir. Maden ve İşçan (2011, s.36) araştırmalarında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir bütün hâlinde gerçekleştirilmesi gerektiği, aralıklı tekrarlarla dil bilgisi yapıları basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Candaş-Karababa (2009, s.272) Türkçeyi yabancılara öğretirken Türkçeye ait kültürü tanıyarak ve günlük konuşma dilinde görsel ve işitsel araçları kullanarak gerçekleşmesinin daha yararlı olacağını dile getirmiştir.

2.2. Türkiye’de yabancı dil ve ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi

Ülkemizde yabancı dil öğretimi süregelen bir problem olarak devam etmektedir. Ancak uygulamaya gelindiğinde hem birinci yabancı dil öğretiminde hem de ikinci yabancı dil öğretiminde henüz istenilen düzeye ulaşamamıştır. Birinci yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunlar henüz çözümlenememişken ikinci yabancı dil öğretimi de daha büyük sorunlarla devam etmektedir. Başat (2014) ülkemizde 19-25 yaş aralığındaki gençlerin çoğunun yabancı dil bilmediğini belirtmektedir. Bu durumda yabancı dil öğrenmeye ilişkin sorunların neler olduğunu belirlemek ve bu sorunların çözüm yollarını bulmak büyük bir önem taşımaktadır. Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil derslerine gereken önem verilmesine rağmen, uygulamada aynı durumdan söz edilememektedir. Eğitim programında nitelik ve nicelik bakımından değişiklikler yapılmasına rağmen, yabancı dil öğretiminde istenen başarı yakalanamamıştır.

Ülkemizde Avrupa Birliği’ne üye olma sürecinde pek çok uyum ve hazırlık süreci yapılmaktadır. Bu süreçte yapılan ve yapılacak olan ekonomik, kültürel, politik reformlarının yanı sıra eğitim alanında da reformlar yapılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda yapılan hazırlıklar Avrupa Birliği’ne üye olan ya da Türkiye gibi üye olma

sürecinde olan ülkelerdeki yabancı dil eğitimi ve öğretimi konusunda benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyması ve mevcut duruma ışık tutması açısından önemlidir. Türkiye-AB ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla, mevzuat uyum çalışmaları yapılmıştır. Bu uyum çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'ne de yansımıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinin 7. maddesinde aşağıdaki ibare yer almaktadır (MEB, 2006):

- a) İlköğretim kurumlarında;
 - 1) 4 üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilir. Aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine yer verilebilir.
 - 2) Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir.

Yapılan son düzenlemeyle birlikte yabancı dil derslerinin, ilkokul 2. sınıftan 4. sınıfa kadar ikişer saat, ortaokul 5. sınıftan 8. sınıfa kadar ise 4 saat okutulacağı açıklanmıştır. Bu düzenleme ile yabancı dil öğretimi 2 yıl erkene çekilmiştir (MEB, 2012, s. 24-25).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinin 7. maddesinde ortaöğretim kurumlarında verilen yabancı dil dersi ile ilgili aşağıdaki ibareye yer verilmiştir (MEB, 2006):

- 3) Ortaöğretim kurumlarında;
- 4) İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.
- 5) Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin 5. maddesinin birinci bendinde, yabancı dil eğitiminin ve öğretiminin amacı açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2006):

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerini kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 06 Mayıs 2010 tarihli “Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi” başlıklı genelgesiyle (MEB, 2010) Türkiye'deki düz liseler

aşamalı olarak Anadolu liselerine dönüştürülmeye başlanmıştır. Bu dönüşüm çalışmaları neticesinde Millî Eğitim Bakanlığı 7 Eylül 2013 tarihli Resmî Gazete’de yeni “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ni yayınlamıştır. Bu yönetmeliğin Madde 10 (2) a bendinde, yabancı dil eğitime yönelik şu ifadeler yer almıştır (MEB, 2013):

Yabancı dil dersinde öğrencilere dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri yönünden yabancı dil programında belirlenen kazanımlara uygun olarak eğitim verilir. Haftalık ders çizelgesinde belirtilen ders saatinin becerilere göre dağılımı, hazırlık sınıfı yabancı dil zümre öğretmenlerince belirlenir’ şeklinde bir açıklama yapmıştır. Yönetmeliğin temel amacı öğrencilere yabancı dil öğretiminde önemli olan dört temel beceriyi (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) kazandırmak ve bu kazanımı hem sözlü hem de yazılı olarak kullanımını sağlamaktır.

MEB Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Programı’nda (MEB, 2006, s.3-5), programın temel özelliklerinden bahsedilmektedir. İletişimsel yaklaşımın temel alınması, programdaki kazanımların dört dil becerisi ve öğrenci merkezli yaklaşıma göre düzenlenmesi, dört dil becerisinin yanı sıra tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerilerin kazandırılmasının esas alınması ve diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile dilin kullanma ilkelerinin temel alınması programın özellikleri arasında yer almaktadır. Program özelliklerinden olan dört dil becerisinin yanı sıra tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerilerin kazandırılmasının esas alınması ilkesinde öğrencilerin bu becerileri kullanarak bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca dil öğretim becerileri olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinde doğru ve yeterli düzeyde anlamının gerçekleşmesi beklenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 19 Aralık 2018 tarihli 56 sayılı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi konulu yazısında da haftalık olarak 9. sınıf ikişer saat, 10. sınıf ikişer saat, 11. sınıf ikişer saat ve 12. sınıf ikişer saat olmak üzere ikinci yabancı dil dersi verilir. Ortaöğretimde hazırlık sınıfı bulunması durumunda ikinci yabancı dil dersi haftalık dört saat olarak verilmesi kararlaştırılmıştır.

2.3. Dünyada ikinci yabancı dil olarak Almanca Öğretimi

Avrupa Parlamentosu ve Bakanlar Konseyi yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunun bilincinde 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan etmiştir. Yabancı dil yeterliliği bir zorunluluk halini almış olup bu nedenle, Avrupa eğitim sistemleri konuyla ilgili her çeşit ihtiyacın karşılanması doğrultusunda gerekli olan bütün çabayı göstermektedir. Böylelikle Avrupa’da konuşulan dillerden en az ikisini bilmek ekonomik, sosyal ve kültürel değerler için önem arz etmektedir (Akalin ve Zengin, 2007, s.182) Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşan Avrupa Dil Gelişim Dosyasını oluşturmuştur. Avrupa Dil Gelişim Dosyası kişinin bildiği Avrupa dillerini ve bu dillerdeki yeterliliklerini gösteren bir belgedir. Demirel (2003, s.3), Milli Eğitim Bakanlığı’nın Avrupa Dil Gelişim Dosyası tanıtımını yapmak ve yabancı dil öğretiminde standartları geliştirmek için çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının 2001 yılında tanıtımı yapılmış, uygulamaları 2002’de başlamış, 2004-2005 öğretim yılından itibaren de Avrupa genelinde yaygınlaştırılması planlanmıştır.

Avrupa Komisyonuna bağlı Avrupa İstatistik Ofisi “Eurostat Statistic Explained” (2019) verilerine göre Almanca, Avrupa’da İngilizce ve Fransızcadan sonra okullarda en çok öğretilen üçüncü yabancı dil konumundadır. Almanca, Avrupa Birliğine üye bazı ülkelerde ikinci yabancı dil olarak öğretilirken Lüksemburg’da ilköğretimden itibaren birinci yabancı dil olarak müfredatta yer almaktadır. Ortaöğretimin birinci kademesinde Almancanın ikinci yabancı dil olarak öğretildiği Çek Cumhuriyeti, Danimarka, İrlanda Avrupa ülkelerinin başında gelmektedir. Asya, Güney Amerika ve Afrika’da Almancaya olan ilgi artmıştır. Özellikle Çin, Hindistan ve Pakistan Almanca öğrenme oranında büyük bir yükseliş göstermiştir (Pflug, 2009; Statistische Erhebungen, 2010, s.5; Datenerhebung, 2015, s.10).

Solak (2013, s.297-298) yapmış olduğu çalışmada, Finlandiya’da yabancı dil öğretiminde yaklaşım olarak iletişimsel yaklaşımın kullanıldığını, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı tercih ettiklerini vurgulamıştır. Ayrıca Finlandiya’da yabancı dil öğretilirken, ders içerikleri öğrendikleri hedef dilin günlük yaşantısı ve kültürünü de kapsadığını vurgulamıştır. İkinci yabancı dilin daha etkin

öğretilmesi için Avrupa Birliği ülkeleri yoğun çaba sarf etmektedir. İkinci yabancı dilin daha etkin öğrenilmesi için teşvik edilmesi, öğretmen yetiştirme programına dâhil edilmesi, çok dilli eğitim araçlarının geliştirilmesi, birinci yabancı dil öğrenilirken kullanılan yöntem ve tekniklerin ikinci yabancı dil öğreniminde kullanılabilirliği konusunda çalışmaların yapılması bu çabaların göstergesidir.

2.4. Dil becerileri

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacının bireylere dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerini kazanmalarını ve öğrendiği dille iletişim kurmalarını sağlamak olduğu açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2006).

2.4.1. Dinleme becerisi

Dil becerileri içerisinde ilk ve en çok ihtiyaç duyulan dinleme becerisi, bireyin kazandığı ilk beceri olması ve diğer dil becerilerinin temelini oluşturması onu önemli kılmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s.771). Özellikle konuşma becerisiyle ilgili aktivite yapılabilmesi için dinleme-anlama becerisinin gelişmiş olması gerekir. Araştırmalara göre insanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar süreyi dinleyerek geçirmektedirler (Tompkins, 1998, s.97). Dinleme becerisinde amaç; bireyin hedef dildeki sesleri tanıması, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Demirel (2003, s.72) dinleme becerilerinin temel amaçlarını aşağıdaki gibidir Bireyin;

- Söylenilen sözü, konu, zaman, yer ve ad kavramlarını tam anlamak için dinleyebilmesi,
- Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilmesi,
- Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilmesi,
- Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilmesi,
- Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilmesi,

- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilmesi,
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilmesi,
- Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilmesi,
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek ve yararlı yönlerini seçebilmesi,
- Dinlediklerini çabucak değerlendirebilmesi,
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusunu geliştirebilmesi gerekir.

Bireye kazandırılmak istenen hedef dille ilgili yapılan dinleme aktiviteleri muhakkak birden fazla hedef davranışı geliştirmeye yönelik olması gerekir. Sınıf içerisinde yapılan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelerin belli hedefleri bulunmaktadır. Bu hedefler aşağıdaki gibidir (Tavil, 2012, s.188-189):

- Dinlenen metnin ana fikrini bulma,
- Dinlenen metindeki detayları bulma,
- Dinlenen metindeki diyalog ve olayları oluş sırasına göre sıralama,
- Ses tonu ve vurgularla kişilerin duygu ve düşüncelerini tahmin etme,
- İçerikten kelimenin anlamını çıkarabilme,
- Dinleme öncesi yapılan aktiviteleri göz önünde bulundurarak dinleme parçası hakkında fikir yürütebilme,
- Dinleme sonrası yapılan aktivitelerde dinlediği metin hakkında çıkarım yapabilme,
- Dinleme metninde kullanılan dil bilgisi yapılarını ayırt edebilme,
- Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek telaffuzlara odaklanmadır.

Dinleme etkinliği yapmadan önce, yaparken ve yaptıktan sonra belirli hazırlık ve faaliyetler yapılmalıdır. Dinleme öncesi faaliyetlerin başında öğretmen dinleme metnine yönelik görsel ve dilsel eksikleri gidermelidir. Sınıf ortamını dinleme etkinliğine yönelik yeniden düzenlemelidir. Dinleme metniyle ilgili olarak verilen bir kelime dinlenecek olan konuyla ilgili öğrencinin tahminde bulunması beklenir. Yapılan tahminlerle metnin hangi amaçla dinlenildiği konusunda da farkındalık oluşturulması sağlanır. Dinleme esnasında öğrenci metin ile ilgili soruları cevaplayabilir ve eşleştirme gibi farkı faaliyetler yapabilir. Dinleme sınıf ortamında iki kez yapılmalıdır. İlk dinleme de metnin konusunun genel faaliyetleri ikinci dinleme de detay faaliyetleri

gerçekleştirilir. Öğrencinin hedef dili etkin kullanabilmesi için günlük hayatla ilgili metinleri sınıf ortamına uyarlanmalıdır. Örneğin; öğrenciler bir adres tarif metni dinlerken ellerindeki haritada hangi yollardan geçildiğini işaretleyebilir, ya da bir kişinin dış görüntüsünün tasviri dinlenirken grup içerisindeki hangi kişi olduğunu tahmin edebilirler. Dinleme sonrasında yapılan faaliyetlerde de öğrencinin metni ne kadar iyi anladığını göstermesi gereken faaliyetler seçilmelidir. Sınıf içerisinde tartışma ortamı yaratılarak dinlenen metnin sonucu hakkında konuşulabilir, ya da öğrendikleri bilgileri grup oyunları oynayarak pekiştirilebilir. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan bu etkinlikler hedef dildeki tonlama, vurgu ve telaffuzlarında doğru yapılmasına olanak sağlamaktadır. Dinleme-anlama beceresini geliştirmeye yönelik bu kazanımlar, iletişimsel odaklı yabancı dil öğretiminin hedefi olmalıdır.

2.4.2. Okuma becerisi

Hayatımızda en çok ihtiyaç duyduğumuz ve en çok kullandığımız becerilerin başında okuma-anlama becerisi gelmektedir. Hayatımızın her alanında kullandığımız bu beceri, zihnimizdeki sembol ve işaretlerle belli bir konuda yazılmış duygu ve düşünceleri anlama etkinliğidir (Batur ve Alevli, 2014, s.23). Okuma becerisi, gözlerine ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi için bazı etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinlikler aşağıda sıralanmıştır (Demirel, 2010, s.109-110):

- Başlığı verilmiş bir metnin konusunu tahmin etme,
- Okunan metne uygun olarak bir başlık önerme,
- Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin etme,
- Okunan metin hakkında genel bir bilgiye sahip olma,
- Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme,
- Okunan metnin ana fikirlerini ve yardımcı fikirlerini bulma,
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme,
- Okunan metnin özetini çıkarmadır.

Diğer beceriler gibi okuma-anlama becerisi yapmadan önce, yaparken ve yaptıktan sonra bazı faaliyetler yapılması gerekmektedir. Okuma öncesi faaliyetlerdeki amaç öğrencinin konuyla ilgili mevcut bilgisini hareket geçirmek ve okuyacağı metin

hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Öğrencinin okumaya teşvik etmeyi ve metni neden okuması gerektiği konusunda dikkat çekici etkiler yaratmayı amaçlamalıyız. Okuma sırasındaki faaliyetlerde ise öğrenciyi aktifleştirerek hem metinle bütünleşmesini sağlamak hem de yazarla etkileşim kurmasını sağlamalıyız. Dinleme becerisinde olduğu gibi bu beceride de kazandırılmayı çalışırken metin iki kere okunmalıdır. İlk okuma öğrencinin metne hızlıca göz atmasına böylelikle metnin ana fikrini bulmasına izin verilmedir. İkinci okumada ise öğrencinin metni daha detaylı okuması sağlanmalıdır. Detaylı okumada bilmediği kelimelerin anlamalarını bağlamdan çıkarması ve metnin konusu içindeki detaylı fark etmesi sağlanmalıdır. Okuma sonrası faaliyetlerde de öğrencinin okuduğu metni özümsemesi ve içselleştirmesi beklenmelidir. Öğrencinin geçmiş bilgileriyle metni analiz ederek bir yargıya varması sağlanmalıdır. Konu hakkında sorulan sorulara metnin içindeki cümlelerle değil kendi cümleleriyle cevap vermesi beklenir. Yabancı dil öğretiminde öğrenciler genellikle çeviri yaparak ve soruları cevaplandırarak okuma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Oysaki okuma becerisinin yapılmasında belli amaçlar vardır. Öğrencinin sözcük hazinesi zenginleştirmek, doğru ve sürekli anlayarak okuma becerisini kazandırmak, metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek bu amaçlardan bazılarıdır.

2.4.3. Konuşma becerisi

Yabancı dil öğretiminde en önemli amaçlardan biri de öğrencilerin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Birey diğer insanlarla iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini aktarmak için en çok konuşmaya ihtiyaç duyarlar. Bu durum bireyin sosyal etkileşime girmesine izin verir. Demirel'e (2010, s.102-103) göre konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yabancı dil öğretmenlerinin en çok kullandıkları alıştırmalar ve izlenecekleri sırayı aşağıdaki gibidir:

- a. Mekanik alıştırmalar: Dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek için mekanik olarak yapılan alıştırmalardır. Öğrencinin öğretmenin söylediği kelime ya da cümleyi ardından tekrar etmesi mekanik alıştırmaya örnek olarak verilebilir. Tekrar alıştırmalardan sonra en yaygın kullanılan alıştırmalardan biri de yer değiştirme alıştırmalarıdır. Bu alıştırmalarda önce özne, sonra nesne, daha sonra fiillerin yer değiştirilmesi ile gerçekleştirilir. Bu gruptaki diğer bir

alıştırma şekli ise çeviri alıştırmalarıdır. Olumlu cümleyi olumsuz cümleye çevirmek çeviri alıştırmalarına örnek olarak verilebilir.

- b. Anlamlı alıştırmalar: Dilin kural ve yapılarını öğrenmek için yapılan alıştırmalardır. Bu alıştırmaların spontane yapılarak değil düşünerek ve üretilerek yapılması gerekmektedir. Soru-cevap tekniği bu alıştırmalara örnek olarak verilebilir.
- c. İletişimsel alıştırmalar: Dilin kural ve yapılarını öğrendikten sonra dili etkin bir şekilde kullanmak için yapılan alıştırmalardır. Hedef dili karşılıklı olarak konuşmak için yapılan diyaloglar, öğrencilerin bir konu hakkında hedef dilde sunum yapması, öğretmenin belirleyeceği konu hakkında sınıf içinde ya da gruplar halinde hedef dilde münazara yapılması, hedef dilde hikâye anlatılması iletişimsel alıştırmalara örnek olarak verilebilir.

Konuşma becerisinin uygulanması sürecinde hedef dilin kültürünü dahil etmemek mümkün değildir. Tanışmak, selamlaşmak, hedef dilin kültüründe kullanılan jest ve mimikler hedef dilin öğrenilmesine katkı sağlar. Almanya'ya aile birleşiminden dolayı giden Türklerin gittiklerin ülkenin kültürlerine ve geleneklerine daha kolay adapte olabilmeleri için verilen dil eğitimi programı kültür, gelenek, yeme-içme, bayram ve kutlamaları kapsamaktadır. Kültürel faktörlerin yanı sıra telaffuz, uygun tonlama ve vurgunun bir arada kullanılarak konuşulması o dile ne kadar maruz kaldığının da göstergesidir. Bununla ilgili Alman Hükümeti'nin 28 Ağustos 2007'de çıkarmış olduğu İkamet Etme Yasası'nda değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikte en çok dikkat çeken ayrıntı Almanya'ya aile birleşimiyle gelen kişilerin 'Alman dilinde kendini ifade etme zorunluluğu' getirmesiydi. Bu ibare Almanya'ya işçi olarak gelen Türklerin eşini Almanya'ya götürebilmesi için en az A1 düzeyinde Almanca bilmesine işaret etmektedir.

2.4.4. Yazma becerisi

Yazma becerisi, konuşma becerisinin yazıya dökülmüş şeklidir. Özdemir (1987, s.82), yazma becerisini bireyin duygu ve düşüncelerini yazı ile ifade etme yolu olarak tanımlamaktadır. Bir dili etkin kullanmak hedef dilde konuşmak, okuduğunu ve dinlediğini anlamak ve fikirlerini o dilde yazılı ifade etmekle mümkündür. Öğrencilerin

duygu ve düşüncelerini hedef dildeki uygun kelime ve dilbilgisini kullanarak yazılı ifade edebilmeleri yabancı dil ve öğretiminin temel amaçlarından biridir. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer vermelidir. Demirel (2010, s.118-120) sınıf içinde yer alacak yazma çalışmalarını üç aşamada ele almıştır:

1. Kontrollü yazma: Her seviyede yapılabilen kontrollü yazma, yer değiştirme alıştırmalarında olduğu gibi verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yeniden yazılması istenilebilir. Bu yazma aşamasında amaç, dildeki yapıları ve sözcükleri doğru şekilleriyle yazmaktır. Yer değiştirme alıştırmaları, kompozisyon yazma, düzensiz verilen sözcük veya yapıları yeniden sıralama, tamamlama alıştırmaları bu aşama için yapılabilecek alıştırmalardır.

2. Güdümlü yazma: Güdümlü yazmada amaç, öğrencilerin öğrendikleri sözcük veya cümle yapılarını kontrollü bir şekilde anlamlı bir paragraf oluşturarak yazmaktır. Dikte yapma, not alma, özet çıkarma bu yazma aşamasındaki alıştırmalardan birkaçıdır.

3. Serbest yazma: Serbest yazmada, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dilbilgisi ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları beklenir. Mektup yazma, edebi yazılar yazma, verilen bir konu hakkında görüş bildirme serbest yazma aşamasında yapılan alıştırmalardır.

Diğer becerilerde olduğu gibi yazma becerisine yönelik öğretim yapılırken belirli bir sıra izlenmektedir. Yazma becerisinin öğretimi yapılmadan önce hem öğrencinin hem de öğretmenin yapması gereken hazırlıklar vardır. Öğrenci, yazacağı konu hakkında düşünmesi, kime hitap edeceğine karar vermesi, konu hakkında geriye dönük bilgilerini kontrol etmesi ve kullanacağı dilbilgisi yapısını belirlemelidir. Öğretmen ise, konuyu belirlemesi, konuya ilişkin kelime ve belirli kalıpları öğrenciye aktarması, kullanılacak olan kelime ve dil bilgisi yapısını aktarması gerekmektedir. Yazma sırasında yapılacak olan etkinlikler yine öğrenci ve öğretmene göre değişiklik göstermektedir. Yazma sırasında öğrencinin yapması gereken etkinlikler sözcüklerden yararlanarak verilen dilbilgisi ve kelime yapısını paragraf içerisinde kullanmalıdır. Öğretmen ise, öğrenciye sorular sorarak konuyu düşünmelerine yardımcı olmalı ve yazma sırasında yardımcı olmalıdır. Yazma sonrasında öğretmenin yapacağı etkinlik ilk paragrafı oluşturan konuların öğrenci tarafından oluşturulan paragraf ile sınıf içerisinde

örnekleme yapmasıdır. Öğrenci ise, konuyu aktarırken fikirlerinin tutarlı olup olmadığı konusunda kendini kontrol etmeli, konuya uygun dilbilgisi kullanıp kullanmadığını sorgulamalıdır.

2.5. Yabancı dil öğretim yöntemleri

Bu bölümde, için yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan dil öğretim yöntemlerine değinilmektedir.

2.5.1. Dil bilgisi-çeviri yöntemi

Rönesans döneminin en ünlü eğitimcilerinden Jan Comenius, yabancı dil öğretimini yeni ilkelere dayandırmıştır. Bu ilkeler yabancı dil öğrenimi yaparken taklit ve tekrar uygulamasının önemine değinmiştir. 17. yüzyılda düşünür John Locke, ‘Eğitimle İlgili Bazı Düşünceler’ isimli kitabında dilin kurallardan çok insanların kullanımıyla oluştuğunu söylemiştir. Dil öğrenmenin alışkanlıklarla ve ezber yöntemiyle gelişeceğini savunmuştur. 18. yüzyılda ise okullarda öğretilen dil yöntemi hedef dilden ana dile çeviri yöntemi olmuş ve 19. yüzyıla kadar da kullanılmıştır. Daha sonra bu yöntem Karl Plötz tarafından geliştirilmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar da Plötz’ün belirlediği teknikler kullanılmıştır (Demirel, 2010, s.36).

Bu yöntemin olumlu yönleri şöyle sıralanabilir:

1. Okutulan metinlerdeki gramer kalıpları öğretilerek dilin kuralları öğretilir. Metnin incelenmesi sonucu gramer öğrenilir.
2. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi için faydalı bir yöntemdir. Seçilen metin hedef kitleye uygun seçilirse öğrenilen kelimeler de o kadar faydalı olur. Metinde daha önce kullanılmamış sözcüklerin listesi çıkarılarak öğrencilerin bu kelimeleri ezberlemesi beklenir.
3. Öğrencilere gramer öğretilerek sözcükleri daha uyumlu kullanmaları ve anlamlı cümleler kurmaları hedeflenir. Bu yöntemle yapılan öğretimle cümle kalıpları üzerinde durulur.

Bu yöntemin olumsuz yönleri şu şekildedir.

1. Bu yöntem öğretimi öğrencinin ana dili ile yapılır. Hedef dilin kullanımı ana dile oranla daha azdır.
2. Metnin içeriğine fazla önem verilmediğinden dolayı metin içeriği sadece gramer analizi için alıştırma niteliğindedir. Metnin anlam ve içeriğinde çok cümle kalıpları daha önemlidir.
3. Bu yöntemde telaffuzda önemli değildir. Metinler okunurken fonetik, vurgu ve tonlamalar dikkate alınmadan okunur.
4. Bu yöntemin öğretilmesi yabancı dil öğretilirken kazandırılmak istenen dört temel beceriye hitap etmez. Öğretilen metinlere bağlı olarak daha çok okuma-anlama ve yazma becerisini geliştirir.
5. Öğretmenin sınıfta mutlak otorite olması öğrencilerin öğrenme alanını kısıtlayabilir.

2.5.2. Düzvarım yöntemi

Bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmış ve tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılmıştır. 1880’li yıllarda dil öğretimine yeni bir öge ekleyerek Gouin Art Dienseinger et D’etudier Les Langues (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde bugünkü düzevarım yönteminin temelini atmıştır. Gouin, yabancı dil öğrenmenin gerçekleşmesi için dilin önce kulakla işitilmesi gerektiğini, dille pekiştirilmesi ve okunup elle de yazılması gerektiğini belirtmiştir. Bu uygulama tekniği ile dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin de temelleri atılmıştır (Demirel, 2010, s.37).

Düzvarım yönteminde görerek öğrenme ve örneklendirme oldukça önemlidir. Bu yöntemde, öğrenciden hedef dildeki sözcükle buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağ kurulması beklenir. Eğer bu kavram öğretimleri çeviri yöntemi ile olsaydı hedef dildeki sözcüğün anadildeki karşılığının bulunması gerekirdi. Daha sonra anadildeki anlamına karşılık gelen kavramla bağ kurulurdu. Bu durumda hedef dildeki kelime ile kavram arasına başka bir faktör girdiğinden dolayı öğrenme güçleşecektir.

Bu yöntemin olumlu yönleri aşağıdaki gibidir:

1. Bu yöntemde sözlü öğretim yapıldığı için hedef dilin yoğun kullanılmasına neden olur. Böylelikle öğrenciler hedef dile daha fazla maruz kullanılarak dili daha etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağlanır.
2. Derslerin diyaloglarla, fıkra ve hikâyelerle işlenmesi öğrencinin sınıf içerisinde daha aktif olmasını sağlar.
3. Öğretimin sözlü yapılması ve dinleme tekrar yapılması telaffuzların doğru öğretilmesine imkân verir.

Bu yöntemin olumsuz yönleri ise şöyledir:

1. Bu yöntem her öğrenciye hitap etmeyebilir. Her öğrencinin bilişsel düzeyleri farklılık gösterebileceğinden tümevarım yeteneği gelişmemiş öğrencilerin cesaretini kırabilir. Bu da tümevarım yeteneği gelişmiş öğrencilerle diğer öğrenciler arasında ikinci dil edinimi konusunda büyük farklılıklar oluşmasına sebep olacaktır.
2. Öğrenciye çok kısa bir süre içinde ve dilbilgisi açısından yetersiz olacağından kendini ifade etmekte güçlük çekebilir. Öğrenci çabuk konuşma eğilimi göstereceği için gramer açısından eksik ve hatalı cümleler kurması kaçınılmaz olacaktır.
3. Yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı olduğunu savunan bu yöntem, sistematik olarak anadile maruz kalan bir öğrencinin aynı sistemle ikinci yabancı dil öğrenmeye maruz kalmadıkça aynı yeterlilikte ikinci yabancı dili kullanamayacaktır. Anadil ve hedef dil paralel gitmedikçe öğrencinin konuşmasını büyük ölçüde etkileyecektir.
4. Sözcüklerin kavramlarla öğretilmesini hedefleyen bu yöntem, öğrenme ortamlarında yetersiz kaynak ve donanıma neden olabilir. Öğretilen her sözcüğün kavramı sınıf ortamında bulunmayabilir.
6. Hedef dilin öğretilmesinde dört temel beceriden biri olan konuşma ağırlıklı olması öğretmenin de hedef dili çok iyi bilmesini ve konuşmasını gerektirir.

2.5.3. İşitsel-dilsel yöntem

Geçmiş 1940lara dayanan bu yöntem, kolej öğrencilerinin yabancı dili öğrenmeleri için Michigan Üniversitesi'nde Fries ve Lado tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yöntem daha sonra Amerikan ordusunun başka ülkelerde kurmuş oldukları üslere gönderdikleri askerlerin o ülkenin dilini öğrenmesi için kullanılmıştır. Ordu yöntemi de olarak bilinen bu yöntem başarılı olunca yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmıştır (Demirel, 2010, s.41). İşitsel-dilsel yöntem, davranışçı psikologlarla yapısalcı dilbilimcilerin etkisi altında kalmıştır. Özellikle davranışçı psikolog Skinner bu yöntemin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Skinner'e göre her uyarıcıya bir tepki verilmesi ve etki-tepki bağının kurulabilmesi için de pekiştireç verilmesi gerekmektedir. Bu öğrenme kuramına göre de yabancı dil öğrenmede alışkanlıkların olabilmesi için tekrar, alıştırma ve pekiştirmeler yapılmalıdır (Demirel, 2010, s.41). Calp (2017, s.615) davranışçı öğrenme kuramına göre yabancı dil öğrenmede alışkanlıkların olabilmesi için tekrar, pekiştirme ve alıştırmaların önemine vurgu yapmıştır. Başka bir deyişle dil öğrenme sürecinin doğru cevapların pekiştirilmesiyle birlikte etki-tepki bağının oluşması ve kuvvetlenmesi sürecidir. Bundan dolayı yabancı dil öğrenmede mekanik ve biçimsel etkinliklerin yapılması esastır.

Bu yöntemin olumlu yönleri aşağıdaki gibidir:

1. İşitsel-dilsel yöntem sözel becerilere ağırlık verdiği bunun sonucunda da dört temel beceriden olan dinleme ve konuşma becerisine büyük ölçüde katkı sağlamaktadır.
2. Yabancı dil sınıf içerisinde sürekli kullanıldığından hatalar anında düzeltilip öğrenci dili daha iyi konuşması sağlanır.
3. Hedef dildeki kavramlar o dilin kültüründe öğretilmesi gerektiği için hedef dili konuşan insanların yaşam biçimleri ve kültürleri de öğretilmiş olur.

Bu yöntemin olumsuz yönleri ise şöyledir:

1. Bu yöntemin zihinsel sürece ve zihinsel kavramaya yer vermemesi yalnızca otomatik öğrenmeye yer vermesi eleştirilmektedir.

2. Tüm yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışkın olan öğrencilerin sadece dil ve kulağa dayalı bu yöntemle dili öğrenmeleri zorlanabilecekleri düşünülmektedir.
3. Diğer eleştirilen yön ise her yaştaki çocuğa uygun olmamasıdır. Daha küçük yaştaki çocukların ezber ve tekrarlardan sıkılabileceği düşünülmektedir.
4. Yabancı dil öğretiminin dört temel beceri üzerine kurulmasından dolayı bu yöntemin sadece konuşma ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olması ve yazma ve okuma becerilerinde öğrencinin zayıf kalacağı düşünülmektedir.

2.5.4. İşitsel-görsel dil yöntemi

1960lı yıllarında Fransa’da ortaya çıkan bu yöntem işitsel-dil yönteminin daha gelişmiş şekli olarak düşünülebilir (Edmondson ve House, 2000, s.117). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yabancı dil öğretiminde de görsel medyadan yararlanılmaktadır. Tepegöz, slayt gibi materyallerin ortaya çıkması yabancı dil öğretimine katkı sağlamıştır. Bu yöntem, işitsel-dilsel yöntemin aksine tamamen ana dilin kullanımını reddetmemektedir. İşitsel-görsel dil yöntemi üç aşamada gerçekleşir. İlk aşamada ders film ya da teyp sunumuyla başlar. Görsel öge ile konuşma birbirini tamamlar. İkinci aşamada öğretmenin soru-cevap yolunu kullanması, belirli bölümleri seçerek dinletmesi ile geçer. Son aşamada ise filmde belirli kesitler gösterilerek sahneler hakkında öğrencinin yorum yapması beklenir ya da filmdeki belli rolleri üstlenip kendi yaşantılarına göre uyarlanması istenir.

Bu yöntemin olumlu yönleri aşağıdaki gibidir:

1. Öğretimde bütün duyu organlarından yararlanılır. Tüm dilsel yapıları jest ve mimiklerle açıklar, görsellerle gösterir ve dinleme kayıtlarından telaffuzları öğrenir.
2. Gramer yapısı ayrıca öğretilir.
3. Diyaloglar resimlerle gösterilir, ses kayıt cihazından dinletilir ve diyalogların öğrenci tarafından tekrar yapılması istenir. Bu da öğretilecek kalıpların tekrarlarla pekiştirilmesi sağlanır.

Bu yöntemin olumsuz yönleri ise şöyledir:

1. Metinlerde belirli kalıpların öğretilmesi öğrencinin üretme yeteneğini kısıtlayabilir.
2. Öğrenciye çok az özgürlük alanı tanındığı için öğrenci kendini kısıtlanmış hissedebilir ve hedeflediklerini gerçekleştiremeyebilir.
3. Derste sürekli tekrarların yapılması öğrenciyi mekanik biçimde konuşmaya itebilir ve kalıpları öğrenmekten çok ezberlemesine yol açabilir.

2.5.5. Bilişsel yöntem

Bu yöntemin temeli bilişsel öğretim kuramcılarından Ausubel ve Chomsky tarafından atılmıştır. Chomsky, 1957 yılında yayınlamış olduğu Syntactic Structures aslı eserinden dil konusunda yeni görüşler ortaya atmıştır. Chomsky'e göre dil olgusunu dil edimi ve dil yetisi olarak ikiye ayırmıştır. Dil edimi, dili nasıl kullandığımızı dil yetisi ise, dili kullanmaya yeteneğimizi ortaya koyar. Chomsky, 1965 yılında yayınlanan Aspects of Theory of Syntaz adlı eserinde dil öğreniminin yaratıcı bir süreç olduğunu ve bireyin dışındaki tepkilerden çok aklında ve zihninde olan etkinlikleri yansıttığını söylemektedir. Ausubel'e göre ise anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için daha önce öğretilmiş olan bilgilerin tam öğretilmesi gerekmektedir. Yeni öğretilen bilgilerin ise eski bilgilerle anlam kazanması gerekir. Bu görüşler doğrultusunda bilişsel öğrenme yönteminin temelleri atılmıştır (Demirel, 2010, s.45).

Bu yöntemin olumlu yönleri şöyledir:

1. Öğrenci öğrenmeyi düşünme doğrultusunda gerçekleştirdiği için dil edinimi daha zevkli hale gelir. Demirel (2010, s.46), dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğretmek olarak tanımlamaktadır.
2. Dil bilgisi kuralları hem parçadan bütüne hem de bütünden parçaya gidilerek öğretilir. Anadilde yapılan karşılaştırmalarla ve açıklamalarla öğretilir.
3. Öğretmen mutlak bir otorite değildir. Bunun yerine bir rehber ve bir yol gösterici olarak görev alması öğrenciyi sınıf içerisinde daha özgür ve üretken olmasını sağlar.
4. Bu yöntem dört temel becerinin sırasıyla değil önemine göre eşit olarak öğretilmesini hedefler.

Bu yöntemin olumlu yönleri şöyledir:

1. Hedef dildeki yeni bilgilerin öğretilmesi için öğrencilerin daha önceki bilgilerinin tam öğrenilmiş olması gerekir. Daha önceki bilgilerin tam öğrenildiğine dair herhangi bir ölçme değerlendirme yapılamamaktadır. Bu da yeni bilgilerin tam öğrenilip öğrenilmemesi konusunda şüpheyandırmaktadır.
2. Öğrencilerin hatalarına çok fazla dikkat edileceği için öğrenci için dil edinimi sıkıcı bir hal alabilir.
3. Bu yöntemin ezber tekniğine yeterince önem vermemesi dil edinimi konusunda eksi bir özellik olabilir.

2.5.6. İletişimsel yöntem

Hymes'in öncülük ettiği sosyobilimciler, Chomsky'nin ortaya çıkardığı dil edimi ve dil yetisi kavramlarının yabancı dil öğretiminde yetersiz kaldığı bu kavramlara ek olarak iletişim yetisi olarak üçüncü bir kavram eklemenin daha uygun olacağını öne sürmüşlerdir (Demirel, 2010, s.48). İngiltere'de Henry Widowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson gibi dil öğretim uzmanları, sınıf içerisinde kullanılacak yöntem olarak iletişimsel yöntemden bahsetmişlerdir. Bu uzmanlar, dil öğretiminde hangi program kullanılırsa kullanılsın, ders programı hazırlanırken öğrencinin gereksinimlerine ve öğretim durumlarına göre planlama yapılması konusunda ortak fikir bildirmişlerdir (Demirel, 2010, s.49).

İletişimsel yöntemde amaç, öğrencilerin kalıpları ezberlemesi yerine öğrendiklerini anlama ve kavramaya yönlendirmektir. Bu durumda dil öğreniminde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli yer tutar. Öğrencinin zihinsel süreçten geçirerek anladıklarını ve kavradıklarını uygulamaya dönüştürmesi gerekir. Burada amaç öğrencinin kendini bulması ve araştırması için bir varoluş sürecidir. Nieweler' göre (2002) bu yaklaşımın amacı öğrenciye 'yabancı dilde kendini bağımsız ifade etme' becerisi kazandırmaktır. Memiş ve Erdem (2013, s.306), iletişimsel yöntemin dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorisinin parçası olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadırlar. İletişimsel yaklaşımda öğrenci mutlak otorite olup öğretmen ise yardımcı öğe olarak göre yapar. İletişimsel yaklaşımın en önemli özelliği hedef dilin kültürünü yansıtmayı ve günlük yaşamda işlevsel olmasıdır. Bundan dolayı

dil öğretiminde kullanılacak materyallerin, öğrenme ortamının ve aktivitelerinde bu özelliklere uygun olması gerekir.

Diğer yöntemlerde olduğu gibi iletişimsel yönteminde olumlu yönleri vardır. Bu olumlu yönler şöyledir:

1. İletişimsel yaklaşımda öğrenci yabancı dili diyaloglar, boşluk doldurma, oyunlar, grup çalışmalarıyla öğrenir. Bu da öğrencinin sözel etkileşimli dil etkinlikleriyle hedef dili öğrenmesini destekler.
2. İletişimsel yöntemin diğer olumlu yönü ise öğrenene ve öğrenme sürecine yoğunlaşmasıdır. Öğretmen, öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyini belirleyen yaş, ırk gibi faktörlerle ilgilenir. Öğrencinin ilgi ve tutumlarını araştırır.
3. Öğrenci merkezli bir öğrenmenin söz konusu olduğu iletişimsel yöntemde öğretmenin öğrenme sürecinde yardımcı öğe konumunda bulunması olumlu yönlerden biri olarak görülebilir.

Her yöntem gibi bu yönteminde olumsuz yönleri vardır. Bu yönler şöyledir:

1. Gramer kurallarını öğretmek için herhangi özel bir zaman ya da bir yöntem kullanılmamaktadır. Gramer kurallarının öğretimi geri plandadır. Dilin doğru kullanımının bu kadar önemli olduğu bir yöntemde bu eksikliğin önemszenmesi gerekir.
2. Ders materyallerinde diyalogların kullanılması belirli bir öğrenim alışkanlığı olan öğrencilerde tekdüzeliğe sebep olabilir.
3. Diyalog ya da grup çalışmalarında öğretmen aktif olarak yer almadığı için hataların düzeltilmesi mümkün olmayabilir ve bu da öğrenimi verimsizleştirebilir.

2.6. Diğer Yöntemler

Bu yöntemler dışında daha az yaygın kullanılan ve alternatif olarak kullanılan başka yöntemlerde vardır. Bu yöntemler seçmeli yöntem, sessizlik yöntemi, Lazonov'un telkin yöntemi ve grupla dil öğrenim yöntemidir.

2.6.1. Seçmeli yöntem

Yabancı dil öğretiminde tek bir yöntem her zaman yeterli gelmeyebilir. Bunun için hedef dilin öğretmeni öğrencilerin öğrenim durumlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uygun yöntemi kullanmalıdır.

Barın'a göre (2004, s.26) seçmeli yöntemin önemli özellikleri şunlardır:

- Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.
- Hedef dilden başka dil kullanılmamalıdır.
- Çeviri, dili yeni öğrenenler için faydalı değildir.
- Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Bir yapı tam öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemelidir.
- Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de hemen başlanmalıdır.
- Kelime öğretimine hemen başlanmalı ve yavaş yavaş cümle içerisinde kullanmaları öğretimine geçilmelidir.
- Öğrencilerde dili öğrenme arzusu uyandırılmalıdır.
- Öğretim kolaydan zora, somuttan soyuta doğru olmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmemelidir.

Bu yöntemi öğretmenin kullanabilmesi için de bütün yöntemler hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Sınıf içi etkinliklerde belli bir yönteme bağlı kalmak yerine öğretilen konuya göre yöntem belirlemelidir. Örneğin; kelime öğretiminde düzvarım yönteme, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel yönteme, konuşma ve dinleme alışkanlığını kazandırmada kulak-dil alışkanlığına ağırlık verilebilir.

2.6.2. Sessizlik yöntemi

Sessizlik yöntemi, Gattegno tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler sınıfta bir süre sessiz kalarak öğretmen rehberliğinde yapılan hareketlere uygun cümleleri düşünüp söylenmesi beklenir. Bu yöntem kullanılırken öğrencinin

arkadaşlarını ve öğretmenini dikkatlice izlemesi ve bunlardan anlam çıkarması gerekir. Sessizlik yönteminde materyal olarak öğretmen birkaç tane renkli çubuk kullanır. Bu renkli çubuklardan her birisi bir sesi sembolize eder. Çubuklar yardımıyla öğretmenin yaptığı bu hareketlerin sessiz bir ortamda öğrenci tarafından anlaşılması beklenir (Demirel, 2010, s.61).

2.6.3. Lozanov'un telkin yöntemi

Bulgar psikiyatrist Lozanov tarafından geliştirilen bu yöntemde, Freeman (2012) bireyin başarısızlıklarının, hata yapma korkularının ve kendini yetersiz görme duygularının üstesinden gelerek başarılı olabileceğini gösterir (Gömlüksiz, 1999, s. 261). Bu yöntemin önemli özelliği sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasıdır. Öğrenciler rahat koltuklarda oturarak loş bir ortamda ve müzik eşliğinde derslerini yaparlar. Öğretmen önce kelimelerin anlamlarını ve telaffuzlarını öğretir. Daha sonra gramer yapılarını öğretirken metni okur. Öğrenciler de metinde takip ederler. İkinci kez öğretmen okunan metni ana dile çevirir. Son olarak öğrencilere müzik eşliğinde koltuklarında dinlenerek diyalogları okuması ve diyalogları dinlenmesi söylenir (Demirel, 2010, s.60).

2.6.4. Grupla dil öğretimi yöntemi

Grupla dil öğretim yöntemi, Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilmiştir. Curran, bireyin ikinci bir dil öğrenirken hata yapma korkusu ve kaygısı yenmek için hem öğretmeni hem de öğrenci dil öğretimine dahil etmiştir. Sorumluluğun paylaşılması öğrenmenin daha kolaylaştırdığını öne sürmüştür. Bu yöntem, günümüzde de sınıf içi etkinliklerde kullanılan grup çalışmasına benzemektedir. Öğrenciler sınıfta 3-4 kişilik gruplar halinde toplanır. Verilen konuyu anadilde tartışarak ses kayıt cihazına kaydedilir. İkinci aşamada ise ses kayıt cihazına kaydedilen konuşmalar tartışmaları dışarıdan izleyen öğretmen tarafından hedef dile çevrilerek öğrencilere yardımcı olur. Bu şekilde öğrencilerin birbirleriyle rahat iletişim kurmaları hedeflenir (Demirel, 2010, s.61).

2.7. Yabancı dil öğretim teknikleri

Öğretim tekniği, öğrenme amaçlarına ulaşmak için seçilen yöntemi uygulamaya koyma şekli ya da sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin bütünü olarak tanımlanmıştır (Özonay, 2008, s.129). Pek çok her öğretim tekniği yaş gruplarına göre farklı hedef ve davranışları kazandırılmasında etkilidir.

Öğretim tekniğinin seçimini etkileyen bazı etmenler şöyle sıralanmıştır (Küçükahmet, 2002, s.73-74):

- Öğretim amaçlarının niteliği,
- Öğretmenin tekniğe yatkınlığı,
- Zaman ve fiziki imkânlar,
- Öğrenci grubunun sayısı,
- Konunun özelliği,
- Öğrencinin gelişim özellikleri,
- Öğrenme tekniğinin maliyetidir.

2.7.1. Grupa öğretim teknikleri

Gruplara yönelik kullanılan tekniklerde amaç, öğrenci sayısının konunun aktarılması için yeterli olmasıdır. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sınıf mevcutlarının fazla olması öğretmenlerin bu teknikleri kullanmasının yolunu açmaktadır.

2.7.1.1. Beyin fırtınası tekniği

Amerikalı reklam şirket yöneticisi Alex Osborn tarafından 1930'larda geliştirilen bu yöntem, bireyin yaratıcı fikirler üreterek, zihnindeki düşünceleri özgürce ortaya koyması olarak tanımlanabilir. Ocak (2007, s.255), beyin fırtınasını bir konu hakkında probleme çözüm aramak için öğrencinin aklına gelen ilk düşünceleri olduğu gibi söylemesi temeline dayanan ve orijinal fikir üretmeyi amaçlayan bir teknik olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini uygulayabilmesi için belirli aşamaları gözden geçirmesi gerekmektedir (Selvi, 2003, s.157):

- Öğrenciler rahat edecekleri şekilde oturtulmalıdır.
- Düşünceleri yazmak için bir yazı tahtası olmalıdır.
- Problem öğrenciye detaylı anlatılmalıdır.
- Beyin fırtınası tekniğinin kuralları anlatılmalıdır.
- Öğrencilerin düşünce üretmeleri beklenmelidir.
- Üretilen düşünceler tahtaya yazılmalıdır.
- Tüm düşünceler gözden geçirilmeli ve birbirine benzeyen ya da birbirini kapsayan düşünceler birleştirilmelidir.
- Düşünceler sıralanmalı ve numaralandırılmalıdır.
- Belirlenen problemin çözüm yolları görselleştirilmelidir.

Bu tekniğin üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Beyin fırtınasının üstünlükleri, kısa sürede çok sayıda düşünce üretilmesi, öğrencilerin derse katılması için güdüleyici olması ve sınıftaki tüm öğrencilerin etkinliğe katılabilmesi olarak sıralanabilir. Sınırlılıkları olarak da tekniği uygularken sınıf düzeninin sağlanamaması, her düşüncenin yazılması söylenilebilir.

2.7.1.2. Soru-cevap tekniği

Soru-cevap tekniği, sınıf içerisinde yaygın olarak kullanılması ile birlikte Sokrates yöntemi olarak da bilinir. Erciyeş (2007, s.158) Sokrates tekniğini önceden düzenlenmiş birtakım sorularla bireyin zihninde bulunan doğruları ortaya çıkarma ve böylelikle bireye gerçeği buldurmayı amaçlayan bir teknik olarak tanımlamıştır. Öğrencinin derse katılmasını sağlama, öğrenciyi güdüleme, öğrencinin ilgisi çekme bu tekniğin amaçları arasında sayılabilir. Ayrıca öğretmenin yabancı dil öğretiminde yaptığı bu teknikle öğrencinin hem dinleme hem de konuşma becerisini geliştirmeye yardımcı olabilir.

Soru-cevap tekniğin güçlü yönleri şu şekilde sıralanabilir (İşman ve Eskicumalı, 1999, s.106-107):

- Sorular öğretilen hedef dili pekiştirmeyi sağlar.

- Öğrencilerin cevap vermesi derse katılımı artırır.
- Öğrencileri düşünmeye sevk eder.
- Öğretim etkinliğinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlar.

Soru-cevap tekniğinin zayıf yönleri şu şekildedir (Bilen, 2002, s. 147):

- Derste sürekli soru sorulması öğrencinin ilgisinin azalmasına sebep olabilir.
- Sorulara yanıt veremeyen öğrencilerin cesaretinin kırılmasına neden olabilir.
- Öğrencilerin yanlış yanıt vermesi öğretmenin motivasyonunu azaltabilir ve öğretmene konunun anlaşılmadığını düşündürebilir.

2.7.1.3. Gösteri tekniği

Gösteri tekniği, yabancı dil öğretiminin sözel olarak anlatımı yetersiz kaldığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir. Özönay (2008, s.135), bu tekniği anlatımın yetersiz kaldığı durumlarda yani öğrenciye ne yapacağını söylemenin yetersiz kaldığı nasıl yapacağını gösterilmesi gerektiği durumlarda kullanılan bir öğretim tekniği olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu tekniği kullanarak yaşayarak öğrenme ilkesi benimsendiği özellikle belirtilmiştir.

Demirel (2006, s.81), gösteri tekniğinin özellikle şu şekilde sıralamıştır:

- Gösterme tekniği öğretmen merkezli, yaptırma tekniği ise öğrenci merkezlidir.
- Devinişsel becerileri kazandırmak için kullanılır.
- Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenirler.

Özönay (2008, s.137), gösteri tekniğinde öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini güçlü yön olarak; öğrencilerin tek tek uygulama yapmalarına imkân verildiği için zaman almasını ise zayıf yön olarak göstermiştir.

2.7.1.4. Drama ve rol yapma tekniği

Drama ve rol yapma tekniğinin amacı öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasına olanak vermektir. Bu teknikle öğrencilerin bir sorunla karşılaştıklarında nasıl tepki vermeleri gerektiği konusunda fırsat verir. Yabancı dil öğretimde özellikle tanışma, restoran ya da kafede sipariş verebilme, dış görünüşü tasvir edebilme gibi konuları drama ya da rol yaparak öğrenimi sağlanabilir.

Rol oynama tekniğinin 9 basamaktan geçerek yapılması gerekmektedir (Gunter, Estes, ve Mintz, 2003, s.271-275):

1. İlginç bir konu seçme,
2. Grup oluşturma,
3. Problem belirleme ve görevi açıklama,
4. Grupları rol oynamaya hazırlama ve oyuncularını seçme,
5. İzleyenlerin görevini belirleme,
6. Grupların rollerini oynamaları,
7. Grupların kendi içlerinde rol oynama deneyimini tartışmalarını sağlama,
8. Sınıf tartışması açma,
9. Değerlendirme.

2.7.1.5. Benzetim (simülasyon) tekniği

Benzetim tekniği, öğrencilerin bir konuyu gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde çalışma yapmaya imkan veren bir öğretim tekniğidir. Bu teknik gerçek araçlarla yapılması zor ve maliyetleri durumlarda, gerçeğe yakın yapay ortamlarda gerçekleştirilir.

Benzetim tekniğini uygulamadan önce öğrenciler amaç konusunda bilgilendirilmelidir. Açıklama iyi yapılmaz ise öğrenciler bu durumu hafife alıp etkinliği oyuna dönüştürme olasılıkları bulunmaktadır. Öğretmen ise etkinlik sırasında öğrenciyi izlemeli, hata yaptığında düzeltmeli ve mutlaka geri bildirim vermelidir (Küçükahmet, 2002, s.86).

Benzetim tekniğinin güçlü yönleri şu şekilde sıralanmıştır (Özden, 1997, s.153-154):

- Öğrencilerin etkin katılımları ile gerçekleşir.
- Öğrenciye geri bildirimin anında verilmesi öğrenmeyi pekiştirir.
- Öğrencinin ilgisi çekerek motivasyonun artmasını sağlar.
- Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlarda nasıl davranacaklarını gösterir.

Benzetim tekniğinin zayıf yönleri şu şekilde sıralanmıştır (Özden, 1997, s.153-154):

- Uygulanabilirliği maliyetli ve zaman kaybına yol açabilir.
- Gerçek durumların canlandırılmasında soruna yol açabilir.
- Öğrencinin oyuna dönüştürme olasılığı vardır.
- Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda uygulanması güçleşebilir.

2.7.1.6. İkili çalışmalar ve grup çalışmaları

İkili çalışmalar ve grup çalışmaları, öğretmen tarafından belirlenen konuyla ilgili öğrencilerin ikili ya da daha fazla öğrenciyle birlikte yapmış oldukları bir çalışmadır. Grup çalışması yapılırken izlenecek aşamalar bulunmaktadır (Güngör, 2008, s.159):

- Konu öğretmen tarafından belirlenir.
- Alt konu başlıkları öğrenciler tarafından belirlenir.
- Grupların oluşturulmasından sonra öğrenciler tarafından konunun planlaması yapılır.
- Her öğrenci kendisine düşen bölümle ilgili bilgileri toplar.
- Toplanan bilgiler öğrenciler tarafından bir araya getirilerek sonuca ulaşılır.
- Ulaşılan sonuç öğrenciler tarafından rapor haline getirilerek sınıfta sunulur.
- Öğretmenin yanı sıra dinleyici öğrencilerde değerlendirme yapar.

İkili ve grup çalışmasında öğrencinin araştırma yapması ve fikir alışverişinde bulunmasını güçlü yön olarak; diğer öğrencilerin değerlendirme yapmasını ise zayıf yön olarak gösterilebilir.

2.7.1.7. Altı şapkalı düşünme tekniği

Edward De Bono tarafından ortaya koyulan bu teknik, öğrenilen hedef dilde düşünmeyi geliştirmesinde kullanılan bir teknik olarak tanımlanabilir. Altı Şapkalı düşünme tekniği, bireyin düşünmeye odaklanma, iletişimi geliştirme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi becerilerini geliştirmesine olanak sağlar (Bono, 2009, s.89). Bono (2009), şapkaların birer sembol olduğunu, şapkaların öğrencilerin birbirlerine isteklerini doğru aktarabilmek için elverişli bir ortam hazırladığını savunmaktadır. Bu teknik uygulanırken öğrencilere beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi olmak üzere altı renk şapka kullanılmıştır. Bu şapkaların her biri belli özelliklere sahiptir. Beyaz şapka tarafsız ve objektifliği, kırmızı şapka konuya duygusal yaklaşır, siyah şapka karamsar ve olumsuz durumları ifade ederken sarı şapka iyimser ve olumlu düşünceleri temsil eder. Yeşil şapka olaylara yaratıcı ve yeni bir bakış açısı kazandırır, Mavi şapka ise düşünce sürecinin kontrolünde görevlidir.

2.7.1.8. Kavram haritaları

Kavram haritaları 1980'lerde Novak tarafından geliştirilen bir öğrenme tekniğidir. Bu haritalar, öğrencinin önceki bilgilerine gönderme yaparak gelecek öğrenmelerle bağlantı kurması üzerine odaklanmıştır. Ausebel'in öğrenme kuramından etkilenen bu haritalar, öğrenen kişinin ne bildiği ile ilgilidir (Bülbül, 2014, s.171-178). Kavram haritaları, zihinde soyut kavramları somut ve görsel olarak düzenlemesini sağlar. Kavram haritaları önceki bilgilerle yeni kavramların ortaya çıkmasını sağlar. Kavram haritaları yapılırken genel bilginin en tepede, daha özel bilgilerin ise bu genel bilgilerin altında olacak şekilde düzenlenmelidir. Kavram haritaları hazırlanması iki şekilde olabilir (Gürdal ve Kulaberoğlu, 1998, s.48, Akt. Yaman, 2006, s.56):

1. Konu anlatırken aşamalı olarak kavram haritası çizilir.
2. Konu anlatıp bittikten sonra kavram haritası aşamalı çizilerek konu özeti yapılması sağlanır.

Kavram haritalarının güçlü yönleri şöyledir (Bülbül, 2014, s.186):

- Bu haritalar öğrencinin analiz, betimleme, problem çözme gibi bilişsel yeteneklerini geliştirir.

- Önceki bilgilere gönderme yaparak bilgilerin hatırlanması sağlanır.
- Öğrencinin zihninde oluşturduğu kavramları görsel hale dönüştürerek görsel sembollerin hatırlanmasını ve öğrenilmesini sağlar.

Kavram haritalarının zayıf yönleri şöyledir (Bülbül, 2014, s.187):

- Kavram haritalarını oluşturmak ve değerlendirmek zaman kaybına yol açabilir.
- Kalabalık sınıfların olması kavram haritalarının uygulanabilirliğini güçleştirir.
- Öğrenciler düşüncelerini özgürce söyledikleri için temel konunun dışına çıkılabilir.
- Öğretmenin sürekli müdahale etmesi ve uyarması öğrencinin motivasyonunu bozabilir.

2.7.1.9. Eğitsel oyunlar

Oyun oynamak her yaş grubunun zevk alabileceği bir etkinlik türüdür. Yabancı dil öğretiminde zor olduğu düşünülen Almanca öğretiminde konuları ve dersi daha ilgi çekici hale getirmek ve öğrencinin katılımını sağlamak için başarılı etkinliklerden biridir. Günlük yaşamda kullanılan birçok eğitsel oyun yabancı dil öğretim sürecine de uyarlanabilir. Bilen'e (2002, s.203) göre, eğitsel oyunlar yeni sözcüklerin ya da kavramların öğretilmesi ve önceki bilgilerin hatırlanması için kullanılır. Sönmez (2007, s.252) dil öğretiminde kullanılacak olan eğitsel oyunların belirli özelliklerle sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitsel oyunların öğrencinin yaşına, cinsiyetine ve genel ahlak ilkelerine uygun olması, sınıf ortamında uygulanabilir olması, öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilir olması ve hedef davranışı kazandırabilecek özellikte olması gerekir.

Her teknik gibi eğitsel oyunların da güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bilen güçlü yönleri şöyle ifade etmiştir (Bilen, 2002, s.212):

- Daha önceki edinilmiş olan bilgilerin tekrarı ve pekiştirilmesini sağlar.
- İlgi çekici olması ve öğrenciyi güdülemesi öğrencinin öğrenmesini hızlandırır.

- Öğrenciler sürece etkin olarak katılım sağladıkları için öğrenimin unutulması zordur.

Bilen zayıf yönleri ise aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Bilen, 2002, s.202):

- Eğitsel oyunların yarışma biçiminde olması zeki öğrencinin ön plana çıkmasına neden olur.
- Hata yapan öğrencilerin oyundan çıkarılması sınıf düzeninin sağlanmasında zorluklar yaşanabilir.
- Oyunların kuralına uygun oynanması sınıfta karışıklığa yol açabilir.

2.7.2. Bireysel dil öğretim teknikleri

Her insanın parmak izi birbirinden farklı olduğu gerçeğiyle birlikte her bireyin öğretme-öğrenme sürecinde bireysel özellikleri birbirinden farklıdır. Bireysel öğretim, her bireyin kendine özgü kişilik yapısı, ilgi ve yetenekleri de birbirinden farklıdır. Yabancı dil öğretiminde bireysel öğretim, öğrencinin bireysel özelliklerinin öğretme-öğrenme sürecinde dikkate alınması ve onların niteliklerine özgü bireysel olarak yetişmesi anlayışına dayanmaktadır (Adıgüzel, 2008, s.171).

2.7.2.1. Bireyselleştirilmiş öğretim

Bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunduğundan, bu bireyler arasında öğrenim hızları arasında da fark olması kaçınılmazdır. Her öğrencinin öğrenme hızına uygun eğitim verilmesi durumuna bireyselleşmiş öğretim denilmektedir. Özel ders alan bir öğrencinin sınıftaki öğrencilerden daha başarılı olduğu varsayımı bireyselleşmiş öğretime örnek olarak gösterilebilir (Demirel, 2010, s.88). Bireysel gereksimlere dönük grup çalışmalarında farklı etkinlikler yaptırılarak öğrencinin bireysel öğrenmesi sağlanabilir (Valette, 1967, s.22-26, Akt.Demirel, 2010, s.89-90):

1. Dönüşümlü günlük çalışmalar,
2. Beceri geliştirme çalışmaları,
3. Planlı grup çalışmaları,

4. Düzey geliştirme çalışmaları yapılabilir.

2.7.2.2. Programlı öğretim

Bireyin davranışsal amaçlara ulaşmak için öğrenme tekniklerinin sistematik olarak uygulanma sürecidir. Bu süreç önceden belirlenmiş davranışsal amaçlara ulaşmasını sağlamak için sıraya konulmuş kontrollü öğrenme yaşantılarından oluşmuştur (Uşun, 2000, s.21). Programlı öğretim Skinner'in pekiştirme ilkeleri esas alınarak ortaya çıkmış bir öğretim tekniğidir. Bu ilkeler (Hızal, 1977, s.13);

- a. küçük adımlar ilkesi,
- b. etkin katılım ilkesi,
- c. başarı ilkesi,
- d. anında düzeltme ilkesi,
- e. aşamalı ilerleme ilkesi,
- f. bireysel hız ilkesi olarak sıralanmıştır.

Programlı öğretimin ön önemli faydaları ilgi çekici yapıya sahip olması, anında geri dönüt verilebilmesi anlaşılmayan konular istendiği zaman tekrar edilebilmesidir. Programlı öğretimin en önemli sınırlılıkları ise bütün derslere uygulanmasının zorluğu ve değerlendirme ve öğrenme-öğretme süreçlerinin geri planda kalmış olmasıdır. Ayrıca öğrencinin belirlenmiş olan üst düzey davranışlara ulaşması zorlaşmıştır.

2.7.2.3. Bilgisayar destekli öğretim

Teknolojinin gelişmesiyle ve değişen dünyayla birlikte hayatımıza giren bilgisayar, eğitim alanında kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Özellikle bilgisayar, yabancı dil öğretiminde ve tekniklerinde etkisini göstermiştir. Bilgisayar destekli öğretimin en önemli özelliklerinden biri de yazma becerisine katkı sağlamasıdır. Öğrencinin yanlış yazdığı kelimeyi otomatik olarak düzelterek öğrencinin doğru kelimeyi öğrenmesi sağlanmaktadır. Bilgisayar destekli öğrenimin diğer sağladığı bir yarar ise öğrencinin yanlış yapacağı ve sınıfta gülünç duruma düşme korkusunu ortadan kaldırmaktadır. Öğretim bireyselleştikten böyle bir durum ortadan kalkmış olmaktadır. Ayrıca öğrencinin başarısız olma durumu da bilgisayar destekli öğrenme ile

birlikte ortadan kalkar. Çünkü öğrencinin yabancı dil öğrenmesi, öğrencinin hızına ve kavrama yetisine göre ayarlanmaktadır (Demirel, 2010, s.93).

Bilgisayar destekli öğretimin en önemli yararları her öğrenciye kendi hızında öğrenme imkanı sağlaması, öğrencilerin sürekli etkin olması ve öğretmen tarafından sürekli kontrol edilebilir olmasıdır. Bilgisayar destekli öğretimin en önemli sınırlılıkları ise öğrencinin sınıfla olan etkileşiminin azalması ve öğrencinin sosyo-psikolojik gelişimin zarar görebilmesi söylenebilir. Ayrıca ders yazılımlarının kurulabilmesi için ek maliyet gerekebilir.

2.8. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında konuyla paralellik gösteren ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Genç (2003), yapmış olduğu çalışmada Türkiye’de örgün öğretim kurumlarında okutulan yabancı dil programlarından Almanca öğretim programlarını günümüze dek gelen değişikliklerle ele almış olup genel bir değerlendirme yapmıştır. Araştırmacı, birinci yabancı dil olan İngilizcede edinilen dil bilgisi ve becerilerin ikinci yabancı dil olan Almancanın öğretimini kolaylaştıracağını savunmuştur. Ayrıca sürekli sistemin değişmesi yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan yaklaşımların ve öğretim programlarının da değişmesine sebep olmaktadır. Bu değişimlerin olağan olmasıyla birlikte bu geçiş süresinin olabildiğinde azaltılması, eleştirilen ve öğrencilere yarar getirmeyeceği yargısına varılan unsurlara yinelenmemesi gerektiğini de açıkça ifade etmiştir. Eğitimde başarıya ulaşabilmek için öğretim programında bütünlük ve süreklilik esasına sadık kalınması gerektiğini savunmuştur.

Şevik (2008), yapmış olduğu çalışmasında otuz Avrupa ülkesinin ilköğretim birinci kademesindeki mevcut durum, zorunlu yabancı dil öğretimine başlama yaşı, en çok öğretilen yabancı dil, yabancı dillerin öğretimi için ayrılan süre, yabancı dilleri kimin öğrettiği ve hizmet-öncesi eğitim süreci ile öğretim programlarında yer alan öncelikler konularında karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Avrupa ülkelerindeki yabancı dil programlarını incelediği alanyazında, Avrupa’nın dört temel beceriye dayalı yabancı dil eğitim programı hazırladığından söz etmektedir. Birçok Avrupa ülkesi dinleme ve konuşma becerisini eğitim programında özellikle belirterek bu becerilerin gelişmesine

verdiğini önemi vurgulamıştır. Söz konusu alanyazında Avrupa’da dil öğretmenleri sınıflandırılmıştır. İlköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretiminde sınıf öğretmenleri ve yarı-uzman yabancı dil öğretmenleri dil öğretimini birlikte yürütmektedirler. İlköğretim ikinci kademedeki ise uzman yabancı dil öğretmenlerinin görev aldıkları görülmektedir.

Akpınar Dellal ve Günak (2009) Türkiye’de genellikle ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almanca’nın yöntem ve öğretimi alanına katkı sunmayı amaçlamıştır. İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen üniversite öğrencilerinin Almanca’yı öğrenirken birinci yabancı dil olarak öğrenmiş oldukları İngilizce ile veya başka bir dille bağlantı kurup kuramadıkları ve bu dili öğrenirken hangi stratejileri kullandıkları soruları araştırma konusu yapılmıştır. Araştırmada, 2006-2007 akademik yılının güz yarısında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerine uygulanan anket verileri kullanılmıştır. Araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmış olup ankette, kapalı uçlu sorular yanında, çoktan seçmeli açık uçlu sorular, tamamlama soruları ve sıklıkları belirtmeyi amaçlayan sorular yer almıştır. İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin, birinci yabancı dil İngilizceye bağlı öğrenme stratejileri üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, üniversite öğrencilerine uygulamış oldukları ankette öğrencilere öğretmenlerinin Almanca dilbilgisi kurallarını ve diğer becerileri kendilerine gösterildiğinde, İngilizce ile karşılaştırırsa ve/veya benzerlikler kurulması halinde düşüncelere sorulmuştur. Ankete katılan öğrencilerin %90,4 ü, ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenirken en çok birinci yabancı dil İngilizceden yola çıktıkları ve İngilizceyle sık sık bağlantı kurdukları sonucuna ulaşmıştır.

Alpar (2013) yaptığı çalışmada, yabancı dil öğretiminde kültür unsurunun önemine dikkat çekmiştir. Araştırmacı, yabancı dil öğretimindeki kültürel unsurların önemi üzerinde durarak literatür taraması yapmıştır. Ayrıca ilgili literatürde bulunan çalışmalara odaklanarak, kültürel unsurların önemine ilişkin eleştirel bir yöntem izlemiştir. Yabancı dil öğretimi kültür aktarımı olarak tanımlamıştır. Hedef dildeki kültür kavramları, o kültürdeki insanların dünyayı nasıl gördüğünü ve olaylara karşı nasıl tepki verdiklerini anlaşılabilir kılar. Araştırmacı, öğrencinin öğretilen dilin kültürünün de öğretilmesinin, bir taraftan öğrencinin dili daha iyi öğrenmesini

sağlarken, diğer taraftan öğrencinin evrensel değerler süzgecinden geçen bir dünya görüşü kazanmasını da sağlayacağını savunmuştur.

Marım (2013) yürüttüğü çalışma vardamsal bir araştırma olup, örneklem grubunu ise 2009-2010 Güz döneminde öğrenim gören Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesi tüm bölümler, Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü ve Erasmus öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yabancı dil derslerinin öğrenci merkezli işlenmesinin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca aynı çalışmada eğitim sistemindeki değişimlerin öğrenciyi olumsuz etkileyebileceğine işaret edilmiştir. Özellikle yabancı dil derslerinde işlenecek olan konuların seçiminde, öğrencinin motivasyonunun yükseltilmesi ve öğrencinin psikolojik ve sosyal konumlarına bağlı algılama ve öğrenme düzeylerine uygun güncel konuların seçilmesi gibi durumlara dikkat çekilmiştir. Bu özelliklerin yanı sıra ders işlenirken somut alıştırmalar yapılması ve öğrenme yaklaşımları içermesi gerektiği vurgulanmıştır.

Can ve Işık-Can'ın (2014) Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorlukları incelemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan 8 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu anket formu, 2012-2013 öğretim yılında, İstanbul Kadıköy ilçesinde bir Anadolu Lisesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenimi gören 90 öğrenci ile Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliği bölümlerinde 1.sınıfta öğrenim gören 76 öğrencinin açık uçlu sorulara vermiş oldukları yazılı yanıtlar ile elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından araştırma bulgularını detaylı analiz edebilmek ve ortaya çıkan sonuçların nedenlerini belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 166 öğrencinin tamamı ikinci yabancı dil öğrenmenin ve ikinci yabancı dil öğretiminin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırma gerek lisede ikinci yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin, gerekse üniversitede yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin ikinci yabancı dilin öğrenimi ve öğretimi konusundaki farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretimini önemsediklerini ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç ise öğrencilerin birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken yaşadıkları sorunlar olduğu ve ikinci yabancı dil öğretiminde de bu

sorunlardan olumsuz etkilendikleri biçimindedir. Ayrıca üniversite sınavında ikinci yabancı dil olarak Almancadan soru çıkmamasının bu derse önem verilmediğini gösterdiğini savunulmuştur.

Uygur ve Çakır (2015) öğrencilerin, İngilizce öğretmenliğine yönelik özyeterlik inançlarının mezun oldukları lise türüne, öğretim türüne, sınıf düzeylerine ve son sınıfların öğretmenlik uygulamasında geçirdikleri süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güven (2005) tarafından geliştirilen İngilizce öğretmenliği özyeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında, yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında aday öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri geliştirmesi ve öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterlilik gelişimi üniversite birinci sınıftan başlayarak son sınıfa kadar devam etmesi gerektiği savunulmuştur. Ayrıca bu gelişim öğretmen adaylarının öz yeterlilik inancını olumlu yönde katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Balcı (2016), Batman ili ve ilçelerinde Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ve okulların alt yapı yeterliliklerine ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Batman ili ve ilçelerindeki Anadolu liselerinde müdürlük görevini yürüten idarecilerinin Almancanın Anadolu liselerindeki konumuna, Almanca öğretmenlerinin sayısal yeterliliğine ve yönettikleri okulların dil eğitimi açısından fiziki şartların durumuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan anket soruları betimsel araştırma modeline göre analiz edilmiştir. Yapılan çalışmada kadrolu Almanca öğretmeni sıkıntısı yaşandığına vurgu yapılmaktadır. Kadrolu Almanca öğretmenin olmadığı okullarda bu dersin İngilizce öğretmenleri tarafından verildiği; bu durumla birlikte öğrencilerin Almancayı öğrenmeden okuldan mezun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada yabancı dil öğretimine büyük bir etkisi olan ortamının donanım ve teknolojik açıdan eksikliklerinin olduğundan bahsedilmiştir. Yine aynı çalışmada, öğrenme ortamlarının yabancı dil öğretimine uygun olmaması, aktivitelerin yapılması için teknolojik araç-

gereçlerin olmaması ve materyal/kaynak eksikliği bahsedilen diğer olumsuz durumlardır.

Arak (2016) diğer araştırmacılardan farklı bir görüş ortaya koymuştur. Yapılan bu literatür çalışması, Türkiye’de İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenilen Almanca’nın gelecekteki konumunu güçlendirmek ve geliştirmek için neler yapılması gerektiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öncelikle Almanca’nın birinci yabancı dil olan İngilizcenin üzerine bilinçli olarak bina edilebilmesine yönelik öğrenciler açısından neler yapılması gerektiği irdelenmiştir. Birbiriyle köken bakımından akraba olan Almanca ve İngilizcenin Türkçe ile karşılaştırmalı incelenmesiyle benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Özellikle anadili Türkçe olup birinci dili İngilizce olan bireyin Almancayı daha kolay öğreneceğini savunmuştur. Öğrencinin ikinci yabancı dil öğrenirken, birinci yabancı dilden edindiği bilgi ve deneyim ile öğrenmenin daha kolay olacağını savunmuştur. Ayrıca dil araştırmacılarının İngilizce ve Almanca arasındaki benzerlikleri ve farklılıklarını ortaya koyarak olumlu transfer sayısını arttırmak ve İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin karşılaşacağı sorunlara çözüm üretmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Çolakoğlu-Saburlu (2019) öğrencilerin birinci yabancı dilin kullanımına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim güz döneminde Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular daha sonra Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapan öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapmış olduğu çalışmada, yabancı dil öğretilirken ana dili kullanmanın yabancı dil öğretimine olumsuz etkisini dile getirmiştir. Ayrıca yabancı dil ders sürelerinin yetersizliğinden dolayı öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde yeterince etkinlik yapamadığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencinin yavaş öğrenmesi ve yabancı dil seviyesinin yetersiz olması öğrencinin yabancı dil öğrenirken ana dili kullanmasına neden olduğu belirtmiştir.

2.9. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında konuyla paralellik gösteren ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Barnes ve Lock (2013) *Student Perceptions of Effective Foreign Language Teachers: A Quantitative Investigation from a Korean University* adlı çalışmalarında, veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Anket sonuçları ise iki değişkenli Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu Korean Üniversitesi'nde eczacılık, sağlık bilimi, işletme yönetimi, hukuk, eğitim, sanat, mühendislik, doğa bilimleri, sosyal bilimler ve liberal sanatlarda öğrenim gören 222 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin derse hazırlık yaparak gelmesi öğrenciler açısından oldukça değerli olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu hazırlıkların yabancı dile karşı öğrencinin önyargılı olmasını engellediği dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmen tarafından hazırlanan materyallerle öğrenciye dersin hedeflerini ve prosedürlerini açıkça gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Porsteinsdóttir (2014), 'Second Language Acquisition. The Effect of Age, Exposure and Motivation' adlı çalışmasında, ikinci yabancı dil ediniminde motivasyonun önemine dikkat çekmiştir. Araştırmacı, ikinci yabancı dil ediniminde motivasyonun üç unsurdan oluştuğunu dile getirmiştir. Bu unsurlar, bireyin hedef dili etkin kullanmak için harcamış olduğu zaman ve çaba, ikinci yabancı dil edinimindeki hedefine ulaşmak için istekli olması ve bireyin dili öğrenmekten zevk alması ve bu durumun davranışlarına olumlu yansımaları olarak sıralanmıştır. Araştırmacı, bu üç motivasyon unsurunun bir araya gelmesi ile birey iki yabancı dili çok iyi konuşabileceğini savunmuştur.

Giebert (2014) yabancı dil öğrenmede drama ve tiyatroyun önemi hakkında yapmış olduğu literatür çalışmasında, yabancı dil öğretiminde düz anlatım ve geleneksel yöntem ve tekniklerin yerine drama ve rol yapma tekniğinin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu teknikle öğrencinin yabancı dil kelime bilgisi, telaffuz, takım çalışması gibi becerilerinin gelişeceği savunulmuştur. Fakat bu tekniğin sahip olduğu sınırlılıkları belirtmiştir. Drama yaparken öğrencinin yabancı dili kullanabilmesi için öğretmenlerin ve sınıf ortamının bilindik olmaması bu yöntemin kullanılmasında en önemli zorluklardan biridir.

Wypusz (2015) Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Kavramı) çalışmasında, ders planının üç farklı ilkokulda üç farklı ders tasarımı ile yapılmasına yönelik çalışma yürütülmüştür. Her ders tasarımı kelime bilgisi, gramer, telaffuz ve heceleme gibi farklı konular içermektedir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine dayanan bu çalışmada, ders süreli 45 dakika olarak planlanmıştır. Ayrıca öğrenciler için çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Araştırmacının yaptığı anket ve görüşmelerden sonra İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almancanın verilmesinin dezavantajdan çok avantaj sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu avantajdan faydalanabilmenin belirli koşullara bağlı olmasına vurgu yapmıştır. Bu koşulları ülkedeki okulların eğitim sistemi, öğrenme grupları, eğitim koşulları, Almanca öğretmenlerinin eğitimleri ve deneyimleri olarak sıralamıştır. Bu koşulları tespit edebilmek için de daha fazla araştırmanın yapılması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca Avrupa Birliği ülkelerinde yabancı dil eğitimi konusunda yapılan değişikliklerin, diğer ülkeleri de çokdilliliğe teşvik ettiğini ve öğrencilerin yaşam boyu bu öğrenmeye ihtiyaç duyacağını savunmuştur.

Zamani ve Ahangari (2016) öğrencinin bakış açısıyla etkili bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle ilgili yapmış oldukları çalışmada, ilgili internet sitesinde bulunan anket 100 öğrenciye uygulanmıştır. Anket 13 sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler soruların özelliklerinden dolayı sorulara ya evet/hayır şeklinde cevap vermiş ya da çoklu soruları cevaplamıştır. Cevaplar diyagramlar ve grafikler şeklinde düzenlenmiştir. Diyagram ve grafiklere bakıldığında öğrenciler yabancı dil öğretmenin öncelikle etkili bir iletişim kurma yetisine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca yabancı dil dersini ilginç kılması, öğrencilerin görüş ve önerilerini önemsemesi, öğrencinin motivasyonunu yükseltmesi ve öğretmenin ulaşılabilir olması, yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler olarak sıralanmaktadır.

Šenderová (2016) Deutsch als Drittsprache. Welchen Einfluss hat die Fremdsprache Englisch auf Deutsch lernende Tschechen und Tschechinnen? (Üçüncü Dil Olarak Almanca. Almanca Öğrenen Çek Öğrencilerinin Yabancı Dil İngilizcenin Etkisi Nedir?) çalışmasında, ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almancanın öğrenimine birinci yabancı dil olan İngilizcenin katkı sağladığı görüşüne ulaşmıştır. İngilizce bilen öğrencilerin Almancayı daha kolay öğrendiği ve yabancı dil öğretiminde öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin dil öğretimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca

Avrupa Dil Konseyi'nin vurgulamış olduğu 'çokdillilik' kavramı ile ikinci yabancı dilin öneminin vurguladığı belirtilmiştir. Ayrıca Çek Cumhuriyeti'nde yapmış olduğu anket çalışmasında, katılımcıların ikinci yabancı dilin zorunlu olması ve öğretiminin daha alt eğitim kademelerinde başlanması için adımlar atılması gerektiği görüşlerine yer vermiştir.

Karvela ve Alexandris (2018) 'Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch – Fluch oder Segen? (İngilizceden Sonra İkinci Bir Yabancı Dil Olarak Almanca- Lanet mi yoksa Nimet mi?)' çalışmalarında amaç, İngilizceyi öğrencilerin ilk yabancı dili olarak kabul ederek, ikinci bir yabancı dil olarak Almanca öğretmektir. Çalışmada özellikle, Almanca öğrenirken İngilizce bilgisinden kaynaklanan problemleri ele alan ve aynı zamanda Almanca dilini daha etkili bir şekilde öğretmek için İngilizcenin kullanılmasını da içeren sorunlar ele alınmaktadır. Bir dili konuşanların sayısından çok o dilin aynı zamanda ne kadar doğru şekilde kullanılması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca her dilin kendi içinde karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve öğreniminin oldukça zor olduğu konusuna değinmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde okuldaki uygulamaların öğrenciyi motive etmesi gerektiği ve öğrencinin ilgisinin artırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Almanya sanayisine vurgu yapılarak diğer ülkelerle özellikle İspanya, Macaristan ve Çek Cumhuriyeti ile ticari ilişkiler içinde yer almasından dolayı İngilizceden sonra Almancanın öğrenilmesinin kaçınılmaz olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Solgi ve Tafazoli (2018) 'The Necessity of Teaching Culture in English as a Foreign Language Course: Iranian Perspective' adlı çalışmalarında, yabancı dil öğretiminde kültürün önemi vurgulanmıştır. Araştırmanın örneklemini İran'daki üniversitelerin birinde yaşları 18-24 arası değişen 32 kadın öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara öncelikli olarak 10 saatlik kültür dersi verilmiştir. Daha sonra verilen kültür dersinin değerlendirilmesinin yapılması için öğrencilere beş maddeden oluşan anket uygulanmıştır. Anketteki sorular, kültür dersinin katkı sağlayıp sağlamadığı, kültür dersinin dil becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı, sağladı ise hangi dil becerisine katkı sağladığı, hedef kültüre yönelik tutum değişikliği ve kültür sınıfının katılımcıya ileri dönük öğretilerine katkısının ne olduğu ile ilgilidir. Kültürün dil becerilerinin gelişimine, kültürel farkındalığın artmasına, hedef dilin toplumuna karşı tutumların gelişimine ve dili öğretimini gerçekleştiren öğretmene mesleki açıdan olumlu

katkı sağlayacağı görüşü savunulmuştur. Ayrıca çalışmada dil öğretiminin gerçekleştiği okulda kültür sınıfının oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Oluşturulan kültür sınıfının dil öğrenimi için hayati bir öge olduğunu ve dil öğretimindeki iletişim becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

2.10. Yapılmış Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi

Alanda yapılmış ve araştırmacının ulaşabildiği çalışmalar yukarıda özetlenmiştir. Ulaşılan bu kaynaklar tablolaştırılarak sunulmuştur. Bu bölümde, söz konusu çalışmalara ilişkin genel bir değerlendirmeye yer verilmiştir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunlara ilişkin gerek yurt içinde gerekse yurt dışında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların yabancı dil öğretirken yaşanan sorunlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmalarda bu sorunların çözümüne yönelik öneriler de bulunmaktadır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sorunların olduğu ve yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin geleneksel yöntemlerin dışına çıkması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlarda etkin rol oynayan öğrenci motivasyonu, dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel araç-gereçlerin yetersizliği diğer belirlenen konulardır.

Tablo 1. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar

Tarih	Yazar	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
2003	A.Genç	Makale	İlk Ve Orta Öğretim Kurumlarında Almanca Programları	Geçmişten günümüze ülkemizde ilk ve ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan ve uygulanan yabancı dil programlarını incelemek.	Yabancı dil derslerinin okutulmaya başlandığı günden itibaren yabancı dil öğretiminde verimliliğin tartışılması, bu konuda birçok sorunun olduğunu göstermektedir. Bu durum, ülke, öğrenci gereksinimlerine, koşullarına, öğrenme stratejilerine vs. uygunluğun da değerlendirilerek ölçütler geliştirilmesinin ve öğretim programlarına yansıtılmasının gereğini ortaya koymaktadır.
2008	M. Şevik	Makale	Avrupa Ülkelerinde İlköğretim Birinci Kademe Zorunlu Yabancı Dil Öğretiminin Karşılaştırılması	Otuz Avrupa ülkesinin ilköğretim birinci kademesindeki mevcut durum zorunlu yabancı dil öğretimine başlama yaşı, en çok öğretilen yabancı dil, yabancı dillerin öğretimi için ayrılan süre, yabancı dilleri kimin öğrettiği ve hizmet-öncesi eğitim süreci ile öğretim programlarında yer alan öncelikler konularında karşılaştırmalı olarak incelemek.	Öğretim programının içeriği anlamında Avrupa genelinde aşağı yukarı bir uzlaşma olduğu görülmektedir. Ancak ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğretim programında öncelikler konusu ile bu kademedeki yabancı dilleri kimin öğreteceği konusu ile ilgili tam bir uzlaşma olmadığı görülmektedir.

2009	N. Akpınar Dellal ve B. Günak	Makale	İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri	İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerinin Almanca'yı öğrenirken birinci yabancı dil olarak öğrenmiş oldukları İngilizceyle veya başka bir dille bağlantı kurup kuramadıkları, birinci yabancı dile bağlı hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları, birinci yabancı dile bağlı öğrenme motivasyonları ile öğrenme stratejileri arasında bir ilgi olup olmadığı ortaya çıkarmak	Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ikinci yabancı dil Almanca öğrenirken en çok birinci yabancı dil İngilizceden yola çıktıkları, İngilizceyle sık sık bağlantı kurdukları, yapılan karşılaştırmaların çoğunlukla İngilizce alt yapılarla gerçekleştiği, öğrencilerin İngilizce ile karşılaştırmalar yoluyla stratejiler geliştirdikleri ve birinci yabancı dilde edindikleri çeşitli başka stratejileri kullanmakta oldukça birikimli oldukları ve birinci yabancı dile bağlı öğrenme motivasyonlarının öğrenme stratejilerini etkilediği sonucu ortaya çıkıştır.
2013	M. Alpar	Makale	Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi	Yabancı dil öğretimindeki kültürel unsurların önemi üzerinde durmak ve karşılaştırmalı olarak incelemek.	Konusu kültür olan dilbilimin ortaya koyduğu verilerden yararlanmanın, dil öğretiminde başarıyı artıracağı değerlendirilmektedir.

2013	E. Marım	Doktora Tezi	İkinci Yabancı Dil Almancanın Öğretiminde Yabancı Dil Öğretim Kuramlarının Uygulanabilirliği	Öğrencilerin öğrenme, algılama, davranış (öğrenme biçimlerine) ve bir yabancı dil dersinden beklentilerine göre en uygun dil öğretim kuramlarından faydalanarak, öğrencilerin biçimlendirmekte ve algılamakta zorluk çektikleri konuları yanıtlayarak, dilbilgisi havasında olmayan kelime bilgisi ile zenginleştirilmiş, katılımı sağlayan bir dil öğrenmesine katkı sağlamak	Öğrenci, ikinci yabancı dil olarak Almancadan önce bir yabancı dil (İngilizce) öğrenme deneyimine sahip olduğundan bu yönünü kullanmak istemesi “Karşılaştırmalı Analiz” ile sağlanması düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci, öğretmenin görüş ve tavsiyelerini önemseydiği için yabancı dil çalışmalarını/derslerini planlı ve programlı okul ortamında ya da okul dışında tecrübeli bir öğretmenin gözetiminde yürütmek istemesi “Telkinsel Öğrenme” ve “İletişimsel Yaklaşım” ile karşılanması sonucuna ulaşılmıştır.
2014	E. Can ve C. Işık Can	Makale	Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları öğrenci, öğretmen, öğretim programı, yönetim ve aile faktörlerine göre belirlemek ve ikinci yabancı dil öğretiminin daha etkili ve yararlı olmasını sağlayacak öneriler geliştirmek	Lise ve üniversitelerde ikinci yabancı dil öğretiminin daha etkili olabilmesi için öğrenci, öğretmen/öğretim elemanı, öğretim programı, yönetim, eğitim politikaları ve aileler bağlamında önemli çabalara ve düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.
2015	M. Uygur ve Ö. Çakır	Makale	İngilizce Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Özyeterlik İnançlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği-Boylamsal Çalışma)	İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarının farklı değişkenlere göre incelemek	Öğrencilerin özyeterlik inançları mezun oldukları lise türü ve öğretim türüne göre farklılaşmamakta bununla birlikte sınıf düzeyi ve öğretmenlik uygulaması değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

2016	U. Balcı	Makale	Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman ili Örneği	Batman ili ve ilçelerindeki Anadolu liseleri ile ilgili öğretmen ve alt yapı yeterliliğini tespit etmek	Batman ilindeki Anadolu liselerinin büyük bir kısmında kadrolu Almanca öğretmeni sıkıntısı yaşandığını, yöneticilerin kadrolu Almanca öğretmen açığını sözleşmeli öğretmenlerle kapatmaktan imtina ettiklerini ve dil eğitiminin temel faktörlerinden biri olan dil derslikleri veya dil laboratuvarının hiçbir okulda olmadığını gözlemlenmiştir.
2016	H. Arak	Makale	İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca	Türkiye’de İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenilen Almanca’nın gelecekteki konumunu güçlendirmek ve geliştirmek için neler yapılması gerektiğini ortaya koymak	Birinci yabancı dil olarak İngilizce bilen bir kişinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenirken iki dilin akrabalığından yararlanmasa büyük kolaylıklar sağlanmaktadır. İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenme sürecinin başlangıç düzeyinde olumlu aktarımların etkisi özellikle daha çok öne çıkmaktadır. Ancak öğrenme düzeyi arttıkça olumsuz aktarımların sayısı da gittikçe artmaktadır.
2019	Z. Çolakoğlu Saburlu	Makale	Students’ Perceptions Towards The Use Of First Language In The Foreign Language Classroom	Öğrencilerin birinci dil kullanımına ilişkin algılarını ortaya koymak	Öğrencilere göre yabancı dili öğrenebilmek ve sınıfta yabancı dil kullanımını en üst seviyeye çıkarmak için birinci dilin kullanılmasından kaçınmak gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıfta ne kadar yabancı dili sistematik kullanımı olursa öğrenmenin de aynı düzeyde olacağı sonucuna varılmıştır.

2013	B.D. Barnes ve G. Lock	Makale	Student Perceptions of Effective Foreign Language Teachers: A Quantitative Investigation from a Korean University	Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerinin bakış açıları üzerindeki etkileri incelemek	Yabancı dil derslerinde öğrencilerin sınıf ve yabancı dil kaygısının ortadan kaldıran öğretmenlerin öğrenciler tarafından değerli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin sevecen, arkadaş canlısı sabırlı, değer veren gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir.
2014	H. Þorsteinsdóttir	Makale	Second Language Acquisition. The Effect of Age, Exposure and Motivation	İkinci yabancı dil ediniminde yaş, maruz kalma ve motivasyon üzerindeki etkisini araştırmak	Yabancı dil ediniminde yaş faktörünün etkisi yaşça büyük öğrencilerin yabancı dil edinim sürecinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca hedef dile maruz kalan öğrencinin uzun vadede yabancı dili daha etkin kullandığı belirlenmiştir. Bundan dolayı motivasyonu yüksek olan ve yabancı dile daha fazla maruz kalan öğrencinin yaştan daha önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.
2014	S. Giebert	Makale	Drama and Theatre in Teaching Foreign Languages for Professionals Purposes	Üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin drama ve tiyatro ile dil öğreniminin gerçekleşebilirliği ve meslek hayatlarında drama ve tiyatrodan nasıl yararlanabileceklerini amaçlamak	Drama ve tiyatro, üniversite öğrencilerinin meslek hayatlarında kullanabilecekleri sunum yetkinliği, takım çalışması ve öz yönetim gibi becerilerinin kazanılmasını yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin dil yetkinliği, istihdam edilebilirliği ve kişisel gelişimlerinde de önemli rol oynamaktadır.

2015	J. Wypusz	Makale	Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch	İngilizceden sonra yabancı dil olarak Almanca öğretimini teorik ve deneysel araştırmalarla incelemek	İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almancanın verilmesinin dezavantajdan çok avantaj sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinde yabancı dil eğitimi konusunda yapılan değişikliklerin, diğer ülkeleri de çokdilliliğe teşvik ettiğini ve öğrencilerin yaşam boyu bu öğrenmeye ihtiyaç duyacağını savunulmuştur.
2016	R. Zamani ve S. Ahangari	Makale	Characteristics of an Effective English Language Teacher (EELT) as Perceived by Learners of English	Öğrencinin bakış açısıyla etkili bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken özellikleri incelemek	Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, yabancı dil öğretmenin öncelikle etkili bir iletişim kurma yetisine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
2016	L.Šenderová	Yüksek Lisans Tezi	Deutsch als Drittsprache. Welchen Einfluss hat die Fremdsprache Englisch auf Deutsch lernende Tschechen und Tschechinnen?	Çek halkının Almanca öğretiminde yabancı dil olarak İngilizce öğreniminin etkilerini ve çok dillilik kavramını incelemek	Çalışma, Almanca öğretiminde İngilizcenin olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamda çokdilliliğin önemi vurgulanmıştır.

2018	I.Karvela ve C.Alexandris	Doktora Tezi	Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch – Fluch oder Segen?	Öğrencilerin İngilizceyi ilk yabancı dili olarak kabul ederek, ikinci bir yabancı dil olarak Almanca öğretmeyi amaçlamak	Bir dili konuşanların sayısından çok o dilin aynı zamanda ne kadar doğru şekilde kullanılması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Yabancı dil öğretiminde okuldaki uygulamaların öğrenciyi motive etmesi gerektiği ve öğrencinin ilgisinin artırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Almanya sanayisine vurgu yapılarak diğer ülkelerle özellikle İspanya, Macaristan ve Çek Cumhuriyeti ile ticari ilişkiler içinde yer almasından dolayı İngilizceden sonra Almancanın öğrenilmesinin kaçınılmaz olduğu yargısına ulaşılmıştır.
2018	F. Solgi ve D. Tafazoli	Makale	The Necessity of Teaching Culture in English as a Foreign Language Course: Iranian Perspective	Yabancı dil öğretiminde kültürün gerekliliğini vurgulamak	Kültürün dil becerilerinin gelişimine, kültürel farkındalığın artmasına, hedef dilin toplumuna karşı tutumların gelişimine ve dili öğretimini gerçekleştiren öğretmene mesleki açıdan olumlu katkı sağlayacağı görüşü savunulmuştur. Ayrıca çalışmada dil öğretiminin gerçekleştiği okulda kültür sınıfının oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Oluşturulan kültür sınıfının dil öğrenimi için hayati bir öge olduğunu ve dil öğretimindeki iletişim becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun olacak şekilde verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için araştırmacı tarafından gerekli koşulların planlanması ve düzenlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s.130) göre, durum çalışması deseninin en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin ortam, birey, olaylar gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılıp ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Nitel araştırmaların avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Gurbetoğlu (2008), özel durumun gerçekliğini yansıtmayı, veri sonuçlarıyla kuram üretilmesinin kolay olması, farklı etkenlerin anlaşılmasına imkân vermesi ve araştırma sonuçlarının uygulanabilir olmasını nitel araştırmanın avantajları olarak sıralamıştır. Nitel araştırmanın sınırlılıkları, katılımcıların deneyimlerini ifade etmenin zor olması ve verilerin analizinde bireyin önyargılarını da içermesi olarak belirtilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s.292) göre, durum çalışması yapılırken izlenebilecek belirli aşamalar vardır. Bu aşamalar sırasıyla araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verinin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verinin analiz edilmesi ve yorumlanması ve son olarak durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan resmi ve özel liselerde görev yapan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak çalışan 37 Almanca öğretmeninden oluşmuştur. Katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. 37 öğretmenin ikisinin yurt dışında olması, bir öğretmenin doğum izninde olması ve iki öğretmenin de araştırmaya katılmak istememesinden dolayı bu çalışmaya beş Almanca öğretmeni dâhil edilememiştir. Bu bağlamda çalışmaya 32 Almanca öğretmeni gönüllü katılım göstermiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının kendisine yakın ve ulaşması kolay olan durumu seçmesi olarak açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerle birebir görüşme yapılması planlanmıştır. Bu bağlamda ses kayıtları alınmıştır. Öğretmenlerin ses kaydı vermek istemedikleri durumlarda ise aynı sorular görüşme formu şeklinde uygulanmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 2. Almanca öğretmenlerine ait demografik bilgiler

Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	18 56,25
	Erkek	14 43,75
Çalıştığı Okul Türü	Resmi	26 81,25
	Özel	6 18,75
Almanca Öğretmeni Olarak Mesleki Tecrübe	1-3 yıl	15 46,88
	4-6 yıl	7 21,88
	7-9 yıl	9 28,13
	10 yıl ve üstü	19 59,38
Mezun Olduğu Bölüm	Eğitim Fakültesi	15 46,88
	İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi	9 28,13
MEB’ da Bağlı Olduğu Öğretmenlik Türü	Kadrolu Öğretmen	18 56,25
	Sözleşmeli Öğretmen	14 43,75
	Ücretli Öğretmen	26 81,25

Araştırmaya Elazığ il merkezine bağlı 26 resmi ve 6 özel okul olmak üzere toplam 32 okulda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan 18'i kadın ve 14'ü erkek olmak üzere 32 öğretmen katılmıştır. 32 öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı'nda 15'i kadrolu öğretmen, 9'u sözleşmeli öğretmen ve 8'i ücretli öğretmen olarak çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki tecrübe yılına göre 1-3 yıl arasında tecrübeye sahip olan 15, 4-6 yıl arasında tecrübe sahip olan 7, 7-9 yıl arasında tecrübeye sahip olan 1 iken 10 yıl ve üstü tecrübeye sahip olanlar 9 kişidir. Almanca öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere ait bilgilerde tabloda yer almaktadır. Eğitim Fakültesi'nden mezun olan 19 öğretmen varken İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nden (Fen-Edebiyat Fakültesi) mezun olan 13 öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Bu bölümde veri toplama süreci ve veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Görüşme ve görüşme formu

Görüşme, sosyal bilimlerle özdeşleşen ve en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s.130), görüşmeyi günlük sıradan bir konuşmadan bir hayli farklı olarak önceden belirlenmiş bir amaca yönelik olarak bilgi toplama çabası olarak ifade ederler. Karasar'a (2016, s.120) göre ise görüşme kişilerin bazı konulardaki bilgilerini, düşüncelerini, tutum ve davranışlarını ve bunların muhtemel sebepleri öğrenmedeki en kısa yoldur. Araştırmada yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu yöntem verinin hızlı kodlanmasına ve analizine, ölçüm kolaylığına ve araştırmanın kapsamıyla karşılaştırmasına olanak verir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016 s.154). Bu araştırmada eğitimle ilgili kullanılan görüşme stratejilerinden ise standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yapılmıştır. Soruların tam olarak sırası ve tarzının önceden belirlenmesi, görüşme yapılan tüm öğretmenlere aynı sorular sorulması gibi özelliklere sahip olan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, yanıtları karşılaştırabilme olasılığını arttırır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanmasında ilk olarak süreci detaylandıracağı düşünülen sorular listesi oluşturulmuştur. 9 sorudan oluşturulan bu

liste, Eğitim Fakültesinde görev yapan 1 profesör ve 1 doktor öğretim üyesi, farklı illerde görev yapan 3 Almanca öğretmeni ve 3 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda hem kapsam geçerliliği hem dil yeterliği açısından şekillendirilmiştir. Yapılan araştırmaların çeşitli boyutlarıyla bir uzman tarafından incelenmesi inandırıcılık açısından alınabilecek önlemlerden biridir. Uzman araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Bu durum, araştırmacının araştırma hakkında kendi yaklaşımını kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.156).

3.4.Verilerin Analizi

Bu bölümde elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu bağlamda, verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalar nitel boyutta yapılmıştır. Bu çalışmada, nitel veri analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Karataş (2015, s.67), betimsel analizi görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarılması süreci olarak tanımlanmıştır. Bu analiz türünde bulgular arasında neden-sonuç ilişkisine bakılır. Kavram ve olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel analizi dört aşamaya ayırmıştır:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırmacı, araştırma sorularından görüşme ya da gözlemden yer alan boyutlara bakılarak analiz için bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu çerçeveye bakılarak verilerin hangi temalar altında kategorize edileceği belirlenir.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Belli bir çerçevede oluşturulan veriler düzenlenir. Bu düzenleme yapılırken sorulara karşılık gelen tanımlamalara, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya gelmelidir. Sonuç kısmında yazılmak üzere doğrudan alıntılarda bu aşamada seçilir.
3. Bulguların tanımlanması: Bu aşamada verilerin kolay anlaşılabilir bir dille tanımlanması önemlidir. Gereksiz tekrar ve ilgili olmayan tanımlamalardan kaçınılmalıdır.

4. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlı olması bu aşamada gerçekleşir. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisine bakılmalı ve araştırmacı tarafından yorumlanması araştırmaya daha nitelikli bir boyut kazandırır.

Araştırmanın bilimsel anlamda kabul görebilmesi için araştırma sürecinin sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden alınan görüşler önce kodlanmış ve bu kodlamalara bağlı olarak temalar oluşturulmuştur. Geçerliğin sağlanmasındaki yollardan biri araştırmacının süreci ve verileri nasıl raporlaştırdığını ayrıntılı biçimde anlatmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.270). Yazım aşamasında bu ilkeye dikkat edilerek süreç ayrıntılı anlatılmıştır. Bu süreçte izlenen bir diğer önemli nokta ise çözümlemenin iki ayrı kişi tarafından yapılmasıdır. Nitel araştırmada sonuçların teyit edilebilir olması bu bağlamda önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.275). Bu süreçte çözümlemeler iki kişi tarafından yapılmıştır. Görüş birliğine varılan ve varılmayan kodlamalar dikkate alınarak Miles-Hubermann formülü kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Miles-Hubermann modeli (1994), verilerin azaltılması, verilen sunulması ve sonuçların biçimlendirilmesi olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Verilerin azaltılması aşaması, çözümleme boyunca devam eder ve çözümlemenin bir parçasıdır. Verilerin azaltılmasında amaç, verilerin önemli bir bilgi kaybına uğratmadan azaltmaktır. Verilerin sunulması aşamasında bilgiler düzenlenir, sıkıştırılır ve birleştirilir. Sonuçların biçimlendirilmesi aşamasında ise mantıksal olarak ulaşılan sonuçların belirgin bir noktaya gelmesidir (Baltacı, 2017, s.4). Bu süreçte çözümlemeler iki kişi tarafından yapılırken gerekli düzenleme ve sadeleştirmeye gidilmiştir. Görüş birliğine varılan ve varılmayan kodlamalar dikkate alınarak güvenilirlik düzeyi %84 olarak belirlenmiştir.

Analizleri ve bulguları desteklemesi amacıyla öğretmenlerin cümlelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular kısmında sunulmuştur. Nitel araştırmalarda, durumun net biçimde açıklanması ve aktarılması gerekli görülmektedir. Aktarımın gerçekleştirilmesindeki yollardan biri ayrıntılı betimlemedir. Doğrudan alıntı, bu amaçla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.282). Bu çalışmada, doğrudan alıntılar metin içerisinde verilirken, tırnak içerisinde, italik yazı karakterinde ve üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Aynı zamanda

sunulan her doğrudan alıntının başına, katılımcının sırasını ve cinsiyetini gösteren açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur. Tematik çerçeveye göre verilerin işleme aşamasında belirlenen doğrudan alıntılar araştırmayı zenginleştirir. Bu alıntıların araştırmacının yorumu ile buluşması ve bazı çıkarımlar yapması araştırmayı farklı bir boyuta taşır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, kendi içinde harmanlanarak birbirini destekleyen ya da farklılık gösteren taraflar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerin çözümlemesine ve buna ilişkin ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur; daha sonra bu tematik çerçeve ile veriler işlenmiştir. Böylece yapılan uygulamalara ilişkin daha net bir görüntünün ortaya çıkması sağlanmıştır. Elde edilen veriler ve frekanslar tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulgulara yönelik olarak katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar yorumların altında sunulmuştur.

4.1.1. Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri

Tablo 3'te Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri

Görüşler	f
	İkinci yabancı dile duyulan ihtiyaç 12
	İkinci önemli dil olması 12
Dil ve kültür boyutundaki gereklilik	Dünya ülkeleri ile olan diyalog 7
Gerekli görme	En çok konuşulan diller arasında olması 2
	Mesleki gelişim 5
Kariyer/teknoloji/sanayi boyutundaki gereklilik	Teknolojik gelişmeler 4
	Sanayileşme 3
Talepten doğan gereklilik	1
Gerekli görmeme	2

Tablo 3 öğretmenlerin ikinci yabancı dil olarak Almancanın gerekliliğine ilişkin görüşlerini özetlemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin büyük bir yoğunluğu bu hususu gerekli görmeye yönelik görüş belirtirken, bazı öğretmenlerin ise gerekli görmemeye yönelik görüş belirttiği görülmüştür. İkinci yabancı dil olarak Almancayı gerekli gören katılımcıların görüşleri incelendiğinde görüşlerin; dil/kültür, kariyer/teknoloji/sanayi ve talepten doğan gereklilik boyutlarında görüş bildirdikleri görülmüştür. Dil ve kültür boyutu için katılımcıların görüşleri; ikinci yabancı dile olan ihtiyaç, Almancanın ikinci önemli dil olması, dünya ülkeleri ile olan kültür/diyalog ve Almancanın en çok konuşulan diller arasında olması olarak belirlenmiştir. Kariyer/teknolojik/sanayi boyutu için katılımcılar; mesleki gelişim, teknolojik gelişmelere ve sanayileşmeye değinmişlerdir.

Dil ve kültür boyutunda en fazla kodlamanın yapıldığı ikinci yabancı dile duyulan ihtiyacı belirten bir öğretmen (25 kk) “Günümüzde bir yabancı dil bilmek zorunluluk iken ikinci bir yabacı dil gerek iş hayatında gerek toplumsal hayatta insanlar için ayrıcalık haline gelmiştir. Bu sebeple ikinci yabancı dili bilmek insanlar arasında bir ihtiyaç olarak görülebilmektedir. Almanca bu nedenle önem taşımaktadır...” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Almancanın ikinci önemli dil olması konusunda Türkiye-Almanya arasındaki ticari ilişkilere vurgu yapan (17 kk) “Almanya’nın konum olarak

bize yakın bir ülke olması sebebiyle ticari ilişkilerimizin de geliştiği söylenebilir. Bu bağlamda Almanca öğrenme konusunda daha istekli olmalıyız.” Dünya ülkeleri ile olan diyaloga dikkat çeken bir öğretmen ise (15 ek) “Almanca farklı kültürlerdeki insanlarla tanışmak için gereklidir çünkü Almanca dünyada en çok konuşulan diller arasındadır.” şeklinde görüş bildirirken başka bir katılımcı (3 ek), “Dünya ülkeleri ile diyalog kurmak istiyorsak bu dili öğrenmemiz şart. Kişi hangi bölümü okuyorsa okusun ikinci bir yabancı dile de sahip olmalıdır ve Almanca uluslararası anlamda bir tercih sebebidir.” diyerek görüşünü bildirmiştir.

Kariyer/teknoloji/sanayi boyutundaki gerekliliğe ilişkin olarak en fazla kodlamanın mesleki gelişime olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerden biri (10 kk), *“İş hayatında ikinci yabancı dilin artık zorunluluk olduğu bir zamanda Almanca öğretimi gereklidir.”* diyerek görüş belirtmiştir. Teknolojik gelişmelere vurgu yapan bir katılımcı ise (14 kk), *“Günümüzde ilerleyen teknoloji ve ticaret gelişimi doğrultusunda Almancanın yaygınlaşması gerektiğine inanıyorum.”* şeklinde görüş sunmuştur. Sanayileşmeye vurgu yapan bir öğretmen (4 ek) ise *“Almanya’nın sanayi ülkesi olması ve Alman mallarının Türkiye’ye ihracatı göz önüne alınırsa Almanca, ikinci öğretilen diller listesinde en başı alır.”* diyerek kendini ifade etmiştir.

Talepten doğan gereklilik kategorisinde ise bir öğretmenin (27 ek), *“Bütün okullarda gerekli olmadığı, talep edilmesi halinde ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek düşüncesini ifade ettiği görülmüştür. Katılımcılarda ikisi ise ikinci yabancı dil olarak Almancayı gerekli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri (6 ek) İngilizce öğretiminde yaşanan aksaklıklara vurgu yaparken *“Birinci yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaşanan bu kadar problem varken ikinci yabancı dil öğretiminin gereksiz olduğu kanısındayım.”* diyerek konuya farklı bir bakış açısı getirmiştir.

4.1.2.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 4'te öğretmenlerin Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşler		f	
Sorun olması	Çevresel etmenlerden kaynaklı sorunlar	Kaynak ve materyallerin yetersiz olması	10
		Ders saatinin yetersiz olması	4
		Sınıf koşullarının uygun olmaması	1
	Alışılmışın dışına çıkamamaktan kaynaklı sorunlar	Dilbilgisi-çeviri metodunun kullanılması	4
		Konuşma becerisinin öncelikli olmaması	4
		Geleneksel yöntem/tekniklerin tercih edilmesi	4
		Hedef kitleye uygun yöntem ve tekniğin kullanılmaması	3
		Sorun olmaması	2

Katılımcıların Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu birtakım sorunlara vurgu yaparken bu konuda sorun olmadığını savunan öğretmenlerin olduğu da görülmüştür. Sorun olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri, çevresel etmenlerden kaynaklı sorunlar ve alışılmışın dışına çıkamamaktan kaynaklı sorunlar şeklinde iki ayrı kategoride toplanmıştır. Çevresel etmenlerden kaynaklı sorunların; kaynak ve materyallerin yetersiz olması, ders saatlerinin yetersiz olması ve sınıf koşullarının uygun olmaması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Alışılmışın dışına çıkamamaktan kaynaklı sorunlar ise; dil bilgisi-çeviri metodunun kullanılması, konuşma becerisinin öncelikli olmaması, geleneksel yöntem/tekniklerin tercih edilmesi ve hedef kitleye uygun yöntem ve tekniğin kullanılmaması, gibi sorunların sıralandığı belirlenmiştir.

Almanca öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanımındaki sorunları çevresel etmenlere bağlayan bir öğretmen (21 ek), kaynak ve materyallerin yetersiz olması sorunlarına dikkat çekerek *“Öğretim materyallerinin çok iyi hazırlanmadığı kanaatindeyim. Kitaplar akıllı tahtalara pek uyumlu değiller.”* Derken bir diğer öğretmen (20 kk) *“MEB kitapları, görsel ve işitsel teknikleri kullanmak için yeterli düzeyde değil...”* şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Ders saatinin uygun yöntem ve tekniklerin kullanımı açısından yetersiz olduğunu savunan bir öğretmen (2 ek) ise *“Ders saatinin azlığından gerekli yöntem ve tekniklerin çoğunu kullanamıyorum...”* derken; bir diğeri (7 ek), *“Ders saatinin az olmasından dolayı dersi verimli işleyemiyorum. İstediğim yöntemi kullanmakta zorluk çekiyorum...”* diyerek konuya açıklık getirmişlerdir. Sınıf koşullarının istenen yöntem ve tekniğe uygun olmaması konusunda ise bir öğretmen (13 ek), *“Öğretmenlerin üniversitede aldığı eğitimle öğrendiği yöntem ve tekniklerin sınıf ortamındaki yetersizlikten dolayı uygulanabilirliği zordur...”* diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Yapılan çözümleme sonucunda Almanca öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin ortaya çıkan bir diğer problem alışılmışın dışına çıkamamaktır. Dilbilgisi-çeviri metodunun kullanılmasına ilişkin görüşlerini ifade eden öğretmenlerden biri (25 kk) *“...dil öğretimi deyince akla ilk gelen dil bilgisi eğitimidir. Bu eğitime ağırlık verilmesinden dolayı konuşma yönünden eksiklikler yaşanmaktadır.”* derken bir diğer katılımcı (3 ek), *“Dil bilgisi-çeviri metodunun kullanılması yabancı dil öğretiminde eksikliklere sebep olmaktadır. Ana dil nasıl öğretiliyorsa yabancı dil de öyle öğretilmelidir. Önce konuşma becerisine ağırlık verilmeli sonrasında da gramer öğretilmelidir.”* diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Konuşma becerisinin öncelikli olmaması görüşünü savunan bir katılımcı (19 kk) ise *“Almanca dilini öğretmeye çalışan öğretmen, daha sınıfa girdiği andan itibaren öğrenciyi Almanca konuşmaya teşvik etmeli ve cesaretlendirmeli, ancak bu konuda eksiklerimiz mevcut...”* şeklinde açıklama yapmıştır. Geleneksel yöntem/tekniklerden uzak durulamadığını belirten bir öğretmen (17 kk) *“Düz anlatım yapılarak işlenen dersler büyük eksikliğimiz...”* diyerek görüşünü vurgulamıştır. Soru-cevap/diyalog tekniğinin fazla kullanılması görüşündeki bir başka öğretmen (26 kk) ise *“soru-cevap tekniğinin fazla kullanılması öğrencinin sıkılmasına neden olmaktadır.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Hedef kitleye uygun yöntem ve tekniğin kullanılmaması konusunda görüş bildiren bir öğretmen (30 kk) ise *“MEB’in*

liselerde belirlediği yöntem ve tekniklerin öğrenciye hitap etmemesi...” diyerek durumu net biçimde ifade etmektedir. Ancak bu görüşlerin aksine Almanca öğretiminde yöntem ve tekniklerden kaynaklı sorun olmadığını savunan öğretmenler de araştırma kapsamında yer almıştır. Bu öğretmenlerden biri (1 ek) *“Bir sorun yok. Görsel ve işitsel tekniklerden memnunum.”* diyerek görüşünü savunmuştur.

4.1.3.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde tercih edilen ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 5’de öğretmenlerin Almanca öğretiminde tercih edilen ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde tercih edilen ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Sorun olması	
Dil becerilerine ilişkin yeterli ölçme-değerlendirmenin yapılmaması	15
Yazılı sınav kullanılması	10
Öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesi	3
Öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması	1
	7
Sorun olmaması	

Tablo 5 öğretmenlerin Almanca öğretiminde ölçme-değerlendirmeden kaynaklanan sorunlarına yönelik görüşlerini özetlemektedir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu hususta sorun bulurken, 7 öğretmen ise bu hususta sorun görmediğini belirtmiştir. Sorun olduğunu düşünen öğretmenler; dil becerilerine ilişkin yeterli ölçme-değerlendirmenin yapılmaması, yazılı sınav kullanılması, ölçme-değerlendirmenin öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesi ve öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamasına vurgu yapmışlardır.

Dil becerilerine ilişkin yeterli ölçme-değerlendirmenin yapılmaması konusunda katılımcı öğretmenlerden biri (12 kk), *“Dört temel beceriye yönelik eğitim verilmediğinden dolayı bu becerilere yönelik ölçme-değerlendirme de yapılamıyor...”* derken bir diğeri (8 kk) *“Eldeki kaynaklar gramer ağırlıklı bundan dolayı dört temel*

beceriye hitap etmiyor ve buna uygun ölçme yapamıyoruz...” diyerek görüş belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirmede yazılı sınav kullanılması konusunda bir öğretmen (13 ek) *“Yabancı dildeki ölçme değerlendirmenin kâğıt üzerinde yapılması büyük bir sorun...”* diyerek; bir başka öğretmen (24 kk) ise *“Yazılı sınav olması anlamsız. Yabancı dil konuşularak öğrenilir bu yüzden ölçme-değerlendirmenin de bu yönde olması gerekir.”* diyerek görüşlerini vurgulamışlardır. Ölçme-değerlendirmenin öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini düşünen bir katılımcı (32 ek) *“Ölçme-değerlendirme yapılırken öğrencinin şevkini kırıyoruz, bundan kaçınılmalıdır...”* derken bir diğeri (10 kk) da *“Ölçme-değerlendirmenin yazılı olarak yapılması öğrenciye geri bildirim yapılamamasına neden oluyor, bu motivasyonu kötü etkiliyor”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterli donanımına sahip olmamasına vurgu yapan bir öğretmen (14 kk) ise *“Öğretmenler ölçme-değerlendirme tekniklerinde yeterince bilgi sahibi değillerdir.”* diyerek görüş bildirmiştir ve öz eleştiri yapmıştır.

Almanca öğretiminde ölçme-değerlendirmeden kaynaklı sorun olmadığını savunan öğretmenler de görüşlerini belirtmiştir. Örneğin özel okulların koşullarına da dikkat çeken bir öğretmen (28 kk) bu konuyu açıklarken *“... açıkçası özel okullarda ölçme-değerlendirmeye ait herhangi bir sorun göremiyorum...”* derken bir diğeri (1 ek) *“Yazılı sınavın yeterli olmasından dolayı sorun görememekteyim...”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

4.1.4.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik oluşan sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 6’da öğretmenlerin Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik oluşan sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik oluşan sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşler		f
Öğretmenden kaynaklı sorunlar	Dört temel beceriye yönelik etkinlik yapılamaması	Ders saatinin yetersizliği
		12
		Sınıf mevcudunun kalabalık olması
		7
		Dilin kullanımının sınırlı olması
		6
	Dört beceriyi kullanmadaki yetersizlik	1
Öğrenciden kaynaklı sorunlar	Motivasyon eksikliği	7
	Yapılan etkinliklerinin anlaşılabilmesi	3

Öğretmenlerin Almanca öğretiminde yapılan sınıf içi etkinliklere ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri alındığında, katılımcıların görüşlerinin öğretmenden kaynaklı ve öğrenciden kaynaklı sorunlar olmak üzere iki başlıkta toplandığı görülmüştür. Öğretmenden kaynaklı sorunlar için ise katılımcılar; dört beceriyi kullanmadaki yetersizlik ve dört temel beceriye yönelik etkinlik yapılamaması konusuna vurgu yapmıştır. Aynı zamanda dört temel beceriye yönelik etkinlik yapılamaması için öğretmenlerin; ders saatinin yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve dilin kullanımının sınırlı olması gibi konular üzerinde durdukları görülmüştür. Öğrenciden kaynaklı sorunlar için ise katılımcılar; motivasyon eksikliği ve yapılan etkinliklerin anlaşılabilmesine değinmiştir.

Öğretmenden kaynaklı sorunlardan dört temel beceriye yönelik etkinlik yapılamaması konusunda ders saatlerinin yetersizliğine vurgu yapan bir öğretmen (2 ek), “*Ders saatinin yetersizliğinden dolayı dört temel beceriye yeterli süre ayrılamamaktadır.*” derken yine aynı konuda görüş bildiren bir başka öğretmen (21 ek) “*Ders süresinin azlığı dört temel becerinin geliştirilememesinde en önemli engeldir.*” diyerek konu hakkındaki düşüncesini ifade etmiştir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması konusunda görüş bildiren bir katılımcı (5 kk) “*...sınıflar kalabalık olduğu için zaman sorunu yaşanıyor. Bu nedenle etkinlikler istenilen gibi olmuyor*” demiştir. Dilin kullanımının sınırlı olmasına değinen bir öğretmen (22 ek) ise “*Öğrenci Almancayı nerede kullanacağını sorguluyor. Kullanım alanı göremedikleri için Almancayı öğrenmek istemiyor.*” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerin dört temel beceriyi kullanmadaki yetersizliği için ise katılımcılardan biri (31 kk) “*alınan eğitimden*

kaynaklı olarak öğretmenler de zaman zaman özellikle dinleme ve konuşma becerisinde yetersiz kalabiliyor...” diyerek görüşünü savunmuştur.

Öğrenci kaynaklı sorunlardan motivasyon eksikliği için katılımcı öğretmenlerden biri (4 ek), “Konuşma becerisine ilişkin etkinliklerde öğrenci çekingen davranabiliyor” derken bir başka öğretmen (3 ek), “...yazma ve okuma becerilerinde öğrencilerimiz sıkılıyor...” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılamaması için katılımcılardan biri (29 ek), “Almancada yazma ve okuma etkinlikleri yapılırken birden fazla harfin yan yana gelmesi ve bu harflerin Türkçede sadece bir sese denk gelmesinden dolayı problem yaşanıyor.” diyerek öğrencilerin bu konudaki zorlanmalarına vurgu yapmıştır.

4.1.5.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 7’de öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Öğrencinin ilgisizliği/isteksizliği	Sınav sisteminde soru sorulmaması
	6
	Dilin kullanımının sınırlı olması
	5
sYabancı dili öğrenememesi	Öğrencinin motivasyon eksikliği
	5
	Dersin kredisinin düşük olması
	1
Yabancı dilin önemini kavrayamaması	Ana dilin doğru kullanılmaması
	3
	Dili öğrenemeyeceği kaygısı
	3
Yabancı dilin önemini kavrayamaması	Almanca’nın lise düzeyinde başlaması
	2
Yabancı dilin önemini kavrayamaması	Yabancı dili içselleştirememesi
	1
Yabancı dilin önemini kavrayamaması	9

Tablo 7’de Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlar sıralanmıştır. Öğretmenler bu sorunlar için öğrencilerden kaynaklı; ilgisizlik/isteksizlik, yabancı dili öğrenememe, yabancı dilin önemini kavrayamama gibi durumlara vurgu yapmışlardır. Öğrencinin ilgisizliği/isteksizliğine ilişkin nedenler, sınav sisteminde Almancadan soru sorulmaması, Almanca dilinin kullanımının sınırlı olması, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve Almanca dersinin kredisinin düşük olması durumlarına değinilmiştir.

Öğrencilerin yabancı dili öğrenememesi görüşündeki öğretmenler ise bu konu durumu öğrencilerin; ana dili doğru kullanmamalarına, yabancı dil öğrenme kaygısına sahip olmalarına, Almancanın lise düzeyinde başlamasına ve öğrendikleri yabancı dili içselleştirememelerine bağlamışlardır.

Öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamadığını düşünen katılımcılardan biri (5 kk), *“Almancayı çok önemli bir dil olarak görmeyip gereksiz buluyorlar...”* derken bir diğer öğretmen (31 kk) *“Öğrenciler dil öğrenmenin kendileri için yararının henüz farkında bile değiller.”* şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Sınav sisteminde Almancadan sorusu sorulmamasından dolayı öğrencinin ilgisizliği/isteksizliğinden yakınan bir öğretmen (1 ek) *“Almancanın sınavda çıkmaması öğrenci tarafından çok ilgiyle karşılanmıyor ve de bu durum sorunlara yol açıyor.”* Derken bir başkası (2 ek), *“Üniversite sınavlarında soru olmamasından ötürü öğrenci derse ilgi duymamaktır...”* demiştir. Almanca dilinin kullanımının sınırlı olmasından dolayı öğrencinin ilgisizliği/isteksizliği konusunda görüş bildiren bir başka öğretmen (11 kk), *“Öğrenci ‘‘Almanca işimize tam olarak nerede yarayacak?’’ diye sorular sorup dersi takmıyor.”* diyerek görüş ifade etmiştir. Öğrencilerin motivasyon eksikliğinden dolayı bu derse ilgisiz olduğunu belirten (28 kk) *“Öğrenci İngilizce gibi Almancayı da öğrenmeye karşı çok ilgisiz. Sınıfta drama etkinliği kullanarak Almanca dersini öğretmeye çalıştığım halde öğrenciyi derse katamıyorum...”* şeklinde ifade kullanmıştır. Almanca dersinin kredisinin düşük olmasından dolayı öğrencilerin isteksizliğine vurgu yapan bir öğretmen (1 ek) ise *“Kredinin düşük olması öğrencinin ilgisizliğine sebep olmaktadır.”* demiştir.

Öğrencilerin yabancı dili öğrenemediği konusunda ana dili doğru kullanmadığını savunan bir katılımcı (23 ek) *“Ana dili tam ve etkili öğrenip kullanamadıkları için yabancı dil öğreniminde de istenen başarıyı gösteremiyorlar.”* demiştir. Öğrencilerin dili öğrenemeyeceği kaygısı içerisine girdiğinin düşünen katılımcı (8 kk), *“Öğrenciler, İngilizceyi zaten yapamıyoruz bu yüzden Almancayı hiç yapamayız kaygısındalar...”* diyerek görüşünü savunmuştur. Almancanın lise düzeyinde başlamasına yönelik görüş belirten bir katılımcı (14 kk) ise *“Öğrenciler Almanca dersini ilk olarak lisede almaya başlamaktadır. Bu durum haliyle sorun yaratıyor. Bence çok daha erken yaşlarda Almanca eğitime başlanmalıdır.”* şeklinde kendini ifade etmiştir. Öğrencinin öğrendiği yabancı dili içselleştirememesine değinen katılımcı (13 ek) ise *“Öğrenci*

öğrendiği yabancı dili kendi yaşamında kullanamayıp içselleştiremiyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

4.1.6.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 8’de öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Alan/Mesleki Yetersizlik	Hizmet öncesi eğitimin yetersizliği
	12
	Kolay metotların tercih edilmesi
	3
	Konuşma becerisini etkin kullanamaması
	2
Öğretmenin motivasyon eksikliği	Tek dil becerisi üzerinde yoğunlaşması
	2
	Hizmet içi eğitimin yetersizliği
	1
	Rotasyondan kaynaklı tayin durumu
Öğrencinin ilgisizliği	2
	Öğrencinin ilgisizliği
	2
	Ders saatinin yetersiz olması
Dili öğretememe kaygısı	1
	1

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer konu Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlar olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında bu sorunların; alan/meslek yetersizliği ve öğretmenin motivasyon eksikliği şeklinde iki kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Alan/meslek yetersizliği için öğretmenler; hizmet öncesi eğitimin yetersizliği, kolay öğretim metotlarının tercih edilmesi, öğretmenin konuşma becerisini etkin kullanamaması, öğretmenin tek dil becerisi üzerine yoğunlaşması ve hizmet içi eğitimin yetersizliği gibi nedenlerin sıralandığı görülmüştür. Öğretmenin motivasyon eksikliği için ise katılımcılar; öğretmenin rotasyondan dolayı tayin durumuna, öğrencinin ilgisizliğine, ders saatinin yetersiz olmasına ve dili öğretememe kaygısına değinmiştir.

Alan/meslek yetersizliği konusunda hizmet öncesi eğitimin yetersizliğine vurgu yapan bir katılımcı (27 ek), “Üniversitede Almanca öğretmen adaylarına verilen eğitimi yeterli bulmuyorum. Burada yaşanan eksik öğrenme öğretime de yansıyor.” derken bir diğeri (9 kk) benzer durumu “Öğretmen yetiştirme programlarını yetersiz ve eksik buluyorum. Teorik öğrenmeden çok pratik öğrenmeye önem verilmelidir.” şeklinde

görüş bildirmişlerdir. Kolay metotların tercih edilmesi konusunda dil bilgisi çeviri metodunun kullanılmasına değinen katılımcı (3 ek) “*Öğretmen klasik olarak dil bilgisi çeviri metodunu kullanıyor. Bu durumu doğru bulmuyorum çünkü öğretmenler yeniliklere açık olmalıdır.*” diyerek kendini ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin konuşma becerisini etkin kullanamadığını savunan bir öğretmen (10 kk), “*....Öğretmen hedef dili (Almanca’yı) etkin konuşamıyor.*” demiştir. Öğretmenlerin Almanca dilini öğretirken tek dil becerisi üzerine yoğunlaşması konusunda görüş bildiren bir öğretmen (1ek) “*Öğretmenlerin sadece okuma ya da yazma becerisi üzerinde yoğunlaşması olası problemleri de beraber getirir. Konuşma ve dinleme becerisinin gelişmemesi bu problemlerden biridir.*” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Hizmet içi eğitimin yetersizliği için ise katılımcılardan biri (11 kk) “*.....Alanımıza ilişkin seminer sayısı ve seminerlerin içeriğini yetersiz ve eksik buluyorum.*” şeklinde görüş ifade etmiştir.

Öğretmenin motivasyon eksikliği konusunda öğretmenin rotasyondan dolayı tayin olmasına vurgu yapan katılımcılardan (16 kk) “*Öğretmenlerin rotasyondan dolayı sürekli yer değişikliği oluyor. Bundan dolayı öğretmen anlattığı derse, sınıfa ve okula uyum sağlamakta zorlanıyor. Ayrıca öğretmenlerin sürekli yer değişmesi ve giden öğretmenlerin derste ne anlattığının bilinmemesi karışıklığa yol açıyor.*” demiştir^[u4]. Katılımcı öğretmenlerden biri (18 kk), kendilerindeki motivasyon eksikliğinin nedenini öğrencinin ilgisizliğine bağlarken “*Sınıfta öğrenciler aktif olmadığı için bu olumsuz durum öğretmenin motivasyonuna da yansıyor.*” demiştir. Ders saatinin yetersiz olduğundan yakınan bir öğretmen ise (8 kk) “*Ders saati yetersiz olduğundan vermek istediğim bilgileri tam olarak veremiyorum.*” diyerek durumunu açıklamıştır. Bir diğer öğretmen (17 kk) ise ve dili öğretememe kaygısı durumunu “*Bazı öğretmen arkadaşlarım dil öğretmenin zor olduğunu ve öğretemeyeceklerini düşündükleri için derse yeterince önem vermiyor.*” diyerek konu hakkındaki fikrini sunmuştur.

4.1.7.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 9’da öğretmenlerin Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Almancayı yararlı/gerekli görmeme	Mesleki gelişim için gerekli olmaması
	Sınav sisteminde soru sorulmaması
	Kullanım alanı olmaması
Almancanın sadece not olarak algılanması	Not ortalamasını yükseltmesi
Ön yargılı olma	Zor bir dil olması

Tablo 9 Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunları göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu sorunlar; velilerin, Almancayı yararlı/gerekli görmemesi, Almancanın sadece not ortalamasına etki ettiğinin düşünülmesi ve Almancanın zor olduğunun düşünülmesi yönünde ifade edilmiştir. Almancayı yararlı/gerekli görmeme için katılımcı öğretmenler; velilerin Almancanın mesleki gelişim için gerekli olmadığını düşünmelerini, sınav sisteminde Almanca soru sorulmamasını ve Almancanın kullanım alanı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Almancayı gerekli görmeme boyutuna ilişkin olarak, velilerin, Almancanın mesleki gelişim için gerekli olmadığını ifade eden katılımcı öğretmenlerden (31 kk), *“Veliler çocuklarının iş hayatlarında Almancaya ihtiyaç duyacaklarının bilincinde değiller, bu tabii ki öğrenciyi olumsuz etkiliyor...”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Sınav sisteminde Almancadan soru sorulmamasına ve velilerin bu durumdan etkilendiklerine vurgu yapan bir öğretmen (30 kk), *“Veliler öğrenciler gibi hayatın sınavdan ibaret olduğunu düşünüyor ve Almanca dersiyile ilgili sınavda soru sorulmaması da velileri etkiliyor açıkçası....”* demiştir. Velilerin Almancanın kullanım alanı olmadığını düşündüklerine vurgu yapan bir öğretmen (15 ek) *“Veliler Almancanın kullanım alanı olmamasına inandıkları için gerekli görmemeleri de bir şekilde öğrenciye yansıyor.....”* diyerek görüşünü belirtirken bir diğer öğretmen (2 ek) *“Veli somut bir dönütle karşılaşmadığı için ve kullanım alanı olmadığına inandığı için Almancaya soğuk bakmaktadır...”* demiştir.

Velilerin Almancanın sadece not ortalamasına etki ettiğini düşündüğünü belirten bir öğretmen (25 kk) *“Veli sadece öğrencinin Almanca dersini geçmesini ve not ortalamasını yükseltmesini istiyor.”* diyerek görüş bildirmiştir. Aynı zamanda velilerin Almancanın zor olduğunu düşündükleri ve bu nedenle ön yargılı davrandıklarını

öğretmenlerden biri(4 ek), “*Veliler de tıpkı öğrenciler gibi Almancanın zor bir dil olduğunu düşünüyor.*” şeklinde kendini ifade etmiş ve görüşünü belirtmiştir.

4.1.8.Öğretmenlerin Almanca öğretiminde okulun fiziksel imkanlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 10’da öğretmenlerin Almanca öğretiminde okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Almanca öğretiminde okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Araç-gereçlerin yeterli olmaması	İnteraktif öğrenmenin yapılamaması
	4
	Dersin dinamiğinin azalması
	4
Dile ilginin azalması	Dile ilginin azalması
	3
Aktivitelerin kısıtlı yapılması	Aktivitelerin kısıtlı yapılması
	3
Dil laboratuvarının olmaması	12
Her okulun eşit imkânlara sahip olmaması	10

Öğretmenlerden Almanca öğretiminde okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara dair görüşleri alındığında sorunların; araç-gereçlerin yeterli olmaması, dil laboratuvarının olmaması ve her okulun eşit imkânlara sahip olmaması olduğu görülmektedir. Araç-gereçlerin yeterli olmadığını belirten öğretmenler bunun sonucu olarak; interaktif öğrenmenin yapılamaması, dersin dinamiğinin azalması, dile ilginin azalması ve aktivitelerin kısıtlı yapılmasına dikkat çekmişlerdir.

Araç-gereçlerin yeterli olmamasından dolayı interaktif öğrenmenin yapılamadığını düşünen bir öğretmen (9 kk) “*İnteraktif öğrenmeye yönelik materyallerin olmaması dil öğretiminde büyük bir sorun...*” demiştir. Dersin dinamiğinin azaldığına vurgu yapan öğretmen ise (12 kk) “*Gerekli donanım ve ekipmanların olmaması dersin dinamikliğini öldürüyor.*” diyerek görüşünü bildirmiştir. Derse ilginin azaldığını düşünen bir diğer öğretmen (28 kk) ise “*Teknolojik ekipmanların yetersizliği dersin dikkat çekici özelliğini azaltıyor.*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Aktivitelerin kısıtlı yapıldığını belirten bir katılımcı (25 kk) “*Resmi*

okullardaki teknolojik araç-gereçlerin yetersiz olması derslerde yapılacak olan aktivitelerin sayısını azaltıyor.” demiştir.

Dil laboratuvarının olmaması hakkında bir katılımcı (30 kk), “Dil laboratuvarının olmaması öğretmeni tek düze anlatıma itiyor.” derken bir diğeri de (17 kk) “Müzik dersi için müzik sınıfı var, beden eğitimi dersi için spor salonu var bu sebeple yabancı dil eğitimi için de yabancı dil laboratuvarının olması gerekir.” diyerek görüş bildirmiştir. Her okulun eşit imkânlara sahip olmadığını savunan bir öğretmen (26 kk) “Özellikle özel okulların devlet okullarıyla aynı imkânlara sahip olmaması öğrencilerin yabancı dil seviyelerinde ciddi anlamda farklılığa sebep oluyor.” diyerek düşüncesini belirtmiştir.

4.1.9.Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin etkili olabilmesi için önerileri

Tablo 11’de Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin daha etkili olabilmesi için önerilere yer verilmiştir.

Tablo 11. Almanca Öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin etkili olabilmesi için önerileri

Görüşler	f
Resmi boyutta yapılması gerekenlere ilişkin öneriler	Üniversiteye giriş sınavında soru sorulması
	5
	Öğretim programının yeniden düzenlenmesi
	4
	Ders saatlerinin artırılması
	4
	Liselerde öğrenci değişim programlarının olması
Öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin öneriler	3
	Öğretmen istihdamının artırılması
	2
	Ders içi etkinliklerde konuşma ve dinleme becerisinin öncelenmesi
	1
	Öğretmen, öğrenci, veli ve idari kadronun yabancı dil öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi
	9
Kaynak ve materyale ilişkin öneriler	Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin gözden geçirilmesi
	5
	Öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmeleri
	1
	Yabancı dil kütüphanesi oluşturulması
	2
	Materyal ve kaynakların kültüre uyarlanmış olması
Motivasyon/istek boyutundaki öneriler	1
	Materyal ve kaynakların artırılması
	1
	Materyal ve kaynak içeriklerinin gözden geçirilmesi
	1
	Öğrenci ve derslik sayılarının orantılı olması
	1
Dilin kullanım alanına ilişkin öneriler	Öğrencinin motivasyonu yükseltme
	4
	Almancanın isteğe bağlı öğretilmesi
	2
	5

Tablo 11’de ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin daha etkili olabilmesi için önerilere yer verilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri resmi boyutta yapılması gerekenlere ilişkin öneriler, öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin öneriler, alt yapı materyale ilişkin öneriler, motivasyon/istek boyutundaki öneriler ve dilin kullanım alanına ilişkin öneriler başlıkları altında toplanmıştır.

Resmi boyutta yapılması gerekenlere ilişkin öneriler başlığı altında; üniversiteye giriş sınavında soru sorulması, öğretim programının yeniden düzenlenmesi, ders saatlerinin arttırılması, liselerde öğrenci değişim programlarının olması, öğretmen istihdamının arttırılması ve ders içi etkinliklerde konuşma ve dinleme becerisinin öncelenmesi yer almaktadır. Öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin öneriler başlığı altında; öğretmen, öğrenci, veli ve idari kadronun yabancı dil öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmeleri yer almaktadır. Kaynak ve materyale ilişkin öneriler başlığı altında; yabancı dil kütüphanesi oluşturulması, okulların araç-gereç donanımlarının arttırılması, materyal ve kaynakların kültüre uyarlanmış olması, materyal ve kaynakların arttırılması, materyal ve kaynak içeriklerinin gözden geçirilmesi ve öğrenci ve derslik sayılarının orantılı olması yer almaktadır. Motivasyon/istek boyutundaki öneriler başlığı altında; öğrenci motivasyonunu yükseltme ve Almancanın isteğe bağlı öğretilmesi yer almaktadır. Dilin kullanım alanına ilişkin önerilerde ise Almancanın kullanım alanının arttırılması yer almaktadır.

Resmi boyutta yapılması gerekenlere ilişkin önerilerde, sınav sisteminde Almanca soru sorulmasına vurgu yapan bir öğretmen (23 ek) “*üniversite giriş sınavında Almanca lehine değişim olursa birçok sorunun ortadan kalkacağını düşünüyorum.*” demiştir. Öğretim programının yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünen bir öğretmen (15 ek), “*Öğretim programı değiştirilerek teorik ve pratiğin eş zamanlı yürütülmeli...*” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Ders saatlerinin arttırılması konusunda bir katılımcı (14 kk) “*Almanca öğretiminin daha etkili olabilmesi için ders saatlerinde bir değişim olmalı ve arttırılmalıdır.*” demiştir. Liselerde öğrenci değişim programlarının olmasını savunan bir öğretmen (16 kk) ise “*Erasmus programı gibi lise öğrencilerinin uluslararası değişim programına katılmasıyla daha etkili bir Almanca öğretimi gerçekleştirilebilir.*” diyerek duruma farklı bir boyut katmıştır. Bir diğer görüş olan öğretmen istihdamının arttırılması için (2 ek) “*Öğretmen atama sayıları her okulda*

en az bir tane Almanca öğretmeni olacak şekilde revize edilmelidir.” diyerek ve son olarak da ders içi etkinliklerde konuşma ve dinleme becerisinin öncelenmesi için (15 ek) *“Konuşma ve dinleme becerisinin daha etkili yapılabilmesi için gerekli ortam sağlanmalıdır.”* diyerek görüşünü ortaya koymuştur.

Öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin öneriler başlığında öğretmen, öğrenci, veli ve idari kadronun yabancı dil öğretimi konusunda bilinçlendirilmesini savunan bir öğretmen (18 kk), *“Öğretim sürecine katkısı olan herkes bilinçlendirilmeli ve gerekirse ilgili konuda seminer ve eğitimler verilmelidir.”* demiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin gözden geçirilmesi konusunda (25 kk) *“Öğretmen adaylarının üniversitede aldığı eğitim programı yeniden düzenlenmeli...”* şeklinde bir görüş ortaya sunmuştur. Son olarak da öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmeleri için (19 kk) *“Öğrenciyi kaybetmemek için öğrenciye, hata yapmasının doğal bir şey olduğu anlatılmalı ve yapılan hatanın da düzeltilmesi için öğretmenin olumlu tutum sergilemesi gerekir.”* diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Kaynak ve materyale ilişkin öneriler başlığında yabancı dil kütüphanesi oluşturulması gerektiği görüşünü savunan bir öğretmen (7 ek), *“Yabancı dil kütüphanelerinin oluşturulması gereklidir çünkü öğrenciler araştırma yaptığı zaman istediği kaynağa hemen ulaşabilirse daha iyi sonuçlar ortaya çıkabilir.”* şeklinde bir ifade ile görüşünü açıklamıştır. Okullardaki materyal ve kaynakların arttırılmasına vurgu yapan bir öğretmen (8 kk) *“Dört temel beceriyi kazandırmak için ilgili teknolojik araç-gereçlerin sayısı daha fazla olabilir.”* şeklinde durumu anlatmaya çalışmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak materyal ve kaynakların kültüre uyarlanmış olmasını vurgulayan bir diğer öğretmen ise (13 ek) *“Materyallerin öğretilen hedef dilin kültürünü yansıtması ve o kültüre uyarlanmış olması lazım...”* demiştir. Materyal ve kaynakların arttırılması konusunda ise (11 kk) *“Kaynakların yurt dışından veya Ankara’dan gelmesi öğrenciye pahalı geldiğinden kaynak sayısı arttırılmalı.”* diyerek görüş belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde öğrenci ve derslik sayılarının orantılı olması gerektiğini savunan bir başka öğretmen (7 ek) *“Yabancı dil derslerinde sınıf mevcudunun fazla olması yabancı dil öğretimini zorlaştırıyor bu yüzden ya derslik sayısı arttırılmalı ya da öğrenci sayısı azaltılmalıdır.”* diyerek konuyu özetlemiştir.

Motivasyon/istek boyutundaki öneriler başlığında öğrenci motivasyonunu yükseltme konusunda bir öğretmen (4 ek), “Öğrenci hata yapabilir bundan dolayı öğrencinin cesareti kırılmamalıdır ve öğretmen dersi ilgi çekici hale getirmelidir.” demiştir. Almancanın isteğe bağlı öğretilmesi için ise katılımcı öğretmenlerden biri (32 ek) “Almanca dersi zorunlu olmamalı aksine isteğe bağlı olmalıdır...” şeklinde görüşünü sunmuştur. Son olarak dilin kullanım alanına ilişkin önerilerde Almancanın kullanım alanının arttırılmasını öneren bir öğretmen (20 kk) “...Almanca kullanım alanı arttırılmalı çünkü öğrenciler yabancı dili günlük hayatta kullanmadıkları için onlara bu dili öğrenmek gereksiz geliyor.” diyerek konuya açıklık getirmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada ortaya konan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanda konuyla alakalı yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasından oluşan tartışma bölümüne ve buna bağlı olarak ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Araştırma sonucunda ve Almanca öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ikinci yabancı dil olarak Almanca gerekli görülmektedir. Almancanın gerekliliği dil ve kültür boyutunda, kariyer/teknoloji/sanayi boyutunda ve bireysel talepten doğan bir takım gereklilikten kaynaklanmaktadır. En çok vurgulanan dil ve kültür boyutu için katılımcıların görüşleri; ikinci yabancı dile duyulan ihtiyaç, Almancanın ikinci önemli dil olması, dünya ülkeleri ile olan diyalog ve Almancanın en çok konuşulan diller arasında yer alması şeklindedir. Kariyer/teknoloji/sanayi boyutu için katılımcılar; mesleki gelişim, teknolojik gelişmeler ve sanayileşmeye değinmişlerdir.
2. Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar, çevresel etmenlerden kaynaklı ve alışılmışın dışına çıkamamaktan kaynaklı sorunlardır. Çevresel etmenlerden kaynaklanan sorunlar kaynak ve materyallerin yetersiz olması, ders saatlerinin yetersiz olması ve sınıf koşullarının uygun olmamasıdır. Alışılmışın dışına çıkamamaktan kaynaklanan sorunlar ise öğretmenler tarafından dilbilgisi-çeviri metodunun kullanılması, konuşma becerisinin öncelikli olmaması, geleneksel yöntem ve

tekniklerin tercih edilmesi ve hedef kitleye uygun yöntem ve tekniğin kullanılmamasıdır.

3. Ulaşılan bir diğer sonuç; Almanca öğretmenlerinin, Almanca öğretiminde yaşadıkları ölçme ve değerlendirmeden kaynaklı sorunlarına ilişkindir. Bunlar, dil becerilerine ilişkin yeterli ölçme-değerlendirmenin yapılmaması, ölçme değerlendirmede yazılı sınav kullanılması, ölçme-değerlendirmenin öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesi ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterli donanıma sahip olmamalarıdır.
4. Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka sonuç, Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik sorunlarına ilişkindir. Bu sorunlar, öğretmenden kaynaklı ve öğrenciden kaynaklı sorunlar olmak üzere iki ayrı başlıkta toplanmıştır. Öğretmenden kaynaklı sorunlar; dört temel beceriye yönelik etkinlik yapılamaması ve öğretmenlerin dört beceriyi kullanmadaki yetersizliğidir. Bunun yanında sınıf mevcudunun kalabalık olması ve dilin kullanımının sınırlı olması da dört temel beceriye yönelik etkinlik yapılamaması konusunda vurgulanan diğer sorunlardır. Öğrenciden kaynaklı sorunlar ise; öğrencilerin motivasyon eksikliği ve yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılamamasıdır.
5. Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlar; öğrencinin, ilgisizliği/isteksizliği, yabancı dili öğrenememesi, yabancı dilin önemini kavrayamaması şeklindedir. Öğrencinin ilgisizliği/isteksizliği için, üniversite sınavında Almancadan soru sorulmaması başta olmak üzere Almanca dilinin kullanımının sınırlı olması, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve Almanca dersinin kredisinin düşük olması sorunlu durumlardır. Öğrencilerin Almancayı öğrenememesine ilişkin olarak öğrencilerin ana dili doğru kullanmamaları ve dili öğrenemeyeceği kaygısı taşımaları en belirgin sorunlu durumlardandır. Aynı zamanda Almancanın lise düzeyinde başlaması, bu nedenle yabancı dili içselleştirilememesi ve bu bağlamda öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamaması da diğer sorunlu durumlardır.
6. Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka sonuç Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlarına ilişkindir. Öğretmenden kaynaklı sorunlar alan/mesleki yetersizliği ve öğretmenin motivasyon eksikliği

şeklinde. Mesleki yetersizlik için yetersizlik nedenleri, hizmet öncesi eğitimin yetersizliği, kolay öğretim metotlarının tercih edilmesi, öğretmenin konuşma becerisini etkin kullanamaması, öğretmenin tek dil becerisi üzerine yoğunlaşması ve hizmet içi eğitimin yetersizliği şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenin motivasyon eksikliğinin temel nedenleri ise, öğretmenin rotasyondan dolayı tayin durumu, öğrencinin ilgisizliği, ders saatinin yetersiz olması ve dili öğretememe kaygısı biçimindedir.

7. Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlar velilerin, Almancayı yararlı/gerekli görmemesi, Almancanın sadece not olarak algılaması ve Almancaya karşı ön yargılı olunmasıdır. Katılımcılar; velilerin Almancayı mesleki gelişim için gerekli görmediklerini, üniversite sınavında Almancadan soru sorulmadığı için yeterince önemsemedikleri ve Almancanın kullanım alanı olmadığını düşündükleri için yeterince önemsemediklerini belirtmiştir. Yine Almancanın yararlı/gerekli görülmemesine ilişkin olarak velilerin bu dersi mesleki gelişim için gerekli görmedikleri Almancanın sadece not olarak algılandığı ve Almancanın sadece öğrencilerin not ortalamasını yükselttiğini düşündükleri sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuda ulaşılan bir diğer sonuç ise Almancanın zor olduğu düşüncesiyle velilerin bu derse ilişkin ön yargılı olmaları ve bunun öğrenciye yansımalarıdır.
8. Bir diğer sonuç, Almanca öğretmenlerinin Almanca öğretiminde okulun fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlarına ilişkindir. Bu sorunların araç-gereçlerin yeterli olmaması, dil laboratuvarının olmaması ve her okulun eşit imkânlarla sahip olmamasıdır. Araç-gereçlerin yeterli olmamasından kaynaklanan sorunlar interaktif öğrenmenin yapılamaması, dersin dinamiğinin azalması, dile ilginin azalması ve aktivitelerin kısıtlı yapılmasıdır.
9. İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin daha etkili olabilmesi öneriler, resmi boyutta yapılması gerekenlere ilişkin öneriler, öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin öneriler, kaynak ve materyale ilişkin öneriler, motivasyon/istek boyutundaki öneriler ve dilin kullanım alanına ilişkin önerilerdir. Resmi boyutta yapılması gerekenlere ilişkin önerilerde en fazla vurgu sınav sisteminde Almancadan soru sorulmamasına yapılmıştır. Aynı

zamanda öğretim programının yeniden düzenlenmesi, ders saatlerinin arttırılması, liselerde öğrenci değişim programlarının olması, öğretmen istihdamının arttırılması ve ders içi etkinliklerde konuşma ve dinleme becerilerinin öncelenmesi de bu boyutta üzerinde durulan önerilerdendir. Öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin öneriler, öğretmen, öğrenci, veli ve idari kadronun yabancı dil öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmeleridir. Kaynak ve materyale ilişkin öneriler, yabancı dil kütüphanesi oluşturulması, okulların araç-gereç donanımlarının arttırılması, materyal ve kaynakların kültüre uyarlanması, arttırılmaları ve içeriklerinin gözden geçirilmeleri ve bunun yanında yabancı dil öğretiminde öğrenci ve derslik sayılarının orantılı olması şeklindedir. Motivasyon/istek boyutundaki öneriler, öğrenci motivasyonu yükseltme ve Almancanın isteğe bağlı öğretilmesi şeklinde iken dilin kullanım alanına ilişkin öneri ise Almancanın kullanım alanının arttırılmasıdır.

5.2. Tartışma

Sanayileşmenin ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte yabancı dile olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Gelişen dünyanın gereği olarak değişime ayak uydurmak kaçınılmazdır. Bu bağlamda bireylerin yabancı dil yeterliklerinin artması hatta bir değil birkaç yabancı dilin kullanılması zaruri hale gelmiştir. Ancak bilindiği gibi ülkemizde özellikle yabancı dilin öğrenilmesinde ve kullanılmasında ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Yabancı dile gramer kuralları bakımından hâkim olunsa bile özellikle konuşma becerisinin kullanılması noktasında sorunlar olduğu kabul edilmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca merkeze alınmıştır. Özellikle okullarda yabancı dil olarak İngilizcenin gölgesinde kalan ve öğretiminde birtakım sıkıntılar yaşandığı düşünülen Almancanın öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirmesi hedeflenmiştir. Almancanın ikinci yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sıkıntılı durumlar öğretmenlerin ortaya koyduğu çerçevede değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı gerekli gördükleri ve İngilizceden sonra ikinci önemli dil olmasını vurguladıkları görülmüştür. Genç (2003) yapmış olduğu çalışmada, İngilizceden sonra Almancanın

ikinci önemli yabancı dil olduğunu belirtmiştir. İngilizce ve Almancanın aynı dil grubundan geldiğine vurgu yaparak İngilizcede edinilen bilgilerin olumlu transfer ile Almanca öğretimini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Arak (2016) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Arak (2016), ikinci yabancı dil öğrenirken, birinci yabancı dilden edindiği bilgi ve deneyim ile öğrenmenin daha kolay olacağını savunmuştur. Wypuz (2015) yaptığı çalışmasında, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almancanın verilmesinin dezavantajdan çok avantaj sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat bu avantajlardan yararlanabilmeyi belirli koşullara bağlamıştır. Bu koşulları, ülkedeki okulların eğitim sistemi, öğrenme grupları, eğitim koşulları ve Almanca öğretmenlerinin eğitimleri ve deneyimleri olarak sıralamıştır. Fakat yapılan bu araştırma sonuçlarına rağmen, Almanca öğretiminde öğretmenler tarafından vurgulanan öğrenciden kaynaklanan sorunlara bakıldığında öğrencilerin bu olumlu transferi gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin Almancayı öğrenmede sorun yaşadıkları; bunun sonucu olarak da dili öğrenemeyeceği kaygısı, ana dili doğru kullanmamaları ve yabancı dili içselleştiremedikleri mevcut çalışma kapsamında ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin ikinci yabancı dili gerekli gördüklerine ilişkin dil kültür boyutunda dünya ülkeleri ile kültür ve diyalog durumuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Alpar (2013), yabancı dil öğretimini kültür aktarımı olarak tanımlayarak bu görüş ile paralellik taşıyan bir çalışma ortaya koymuştur. Araştırmacı, hedef dili öğrenirken o kültürü de tanıması dili daha iyi öğrenmesini sağlayacağı ve öğrencinin dünya görüşüne katkı sağlayacağını savunmuştur. Ayrıca hedef dilin kültürünü tanıyarak o kültürdeki insanların olaylara karşı verdikleri tepkiyi ve dünya görüşlerini anlamak için yardımcı olmasını sağlayacağı belirtilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı gerekli gördükleri ve bunun özellikle bireylerin kariyer planları ve değişen dünyanın bir gereği olarak vurguladıkları görülmüştür. Ancak Almancanın öğretim sürecinde yaşanan sorunlu durumların olduğu da yine öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Özellikle kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklı birtakım problemlerin olduğu; bu durumun da öğretim kaynak/materyallerinin ve ders saatlerinin yetersiz oluşuyla ve yine benzer biçimde özellikle öğretmenlerin geleneksel yöntem tekniklerden çok fazla uzaklaşamamalarıyla paralellik taşıdığı çalışma kapsamında

ortaya konmuştur. Benzer durum Balcı'nın (2016) araştırmasında da görülmüştür. Balcı (2016) yaptığı çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Almanca dersiyle ilgili kaynakların gönderilmediğini, özel basım kitapların çok pahalı olduğunu, bunun sonucunda ise çok ciddi kaynak sıkıntısının yaşandığını dile getirmiştir.

Araştırmada dikkat çekilen sorunlu durumlardan biri olan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar arasında öğretmenlerin alışılmışın dışına çıkamaması yer almaktadır. Öğretmenlerin belirttiği dilbilgisi-çeviri metodunun kullanılması, konuşma becerisinin öncelikli olmaması ve geleneksel yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Giebert (2014), öğrencilere yabancı dil öğretirken geleneksel metotların dışına çıkılarak drama, rol yapma, eğitsel oyunlar gibi tekniklerin kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca bu teknikler kullanılarak yapılan yabancı dil öğretiminde kalıcılığın daha yüksek olacağı vurgulanmıştır. Özellikle drama ve rol yapma tekniğinin kullanılması öğrencinin telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi ve takım çalışması becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı konusunda görüş sunulmuştur. Kırmızı (2012) de benzer biçimde altı şapkalı drama tekniği gibi farklı tekniklerle dersi yürütenin öğrenciler açısından daha avantajlı durumlar ortaya çıkaracağını belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi-çeviri metodunun kullanılması ve konuşma becerisinin öncelikli olmaması öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunlardır. Şevik (2008) yapmış olduğu çalışmada, Avrupa ülkelerinin birçoğu konuşma ve dinleme becerisinin geliştirilmesine daha önem verdiğini vurgulamıştır. Avrupa ülkeleri bu becerilerin gelişimi için yabancı dil öğretim programlarını bu beceriler üzerine düzenlemiştir.

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer sorunlu durum ölçme-değerlendirmedir. Özellikle dört temel dil becerisine yönelik olmayan ölçme değerlendirme ve daha çok yazılı sınavın tercih edilmesi en temel problemleri durumlar olarak sıralanmaktadır. Bozavlı'nın (2014) yaptığı çalışmada, yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerin de yazılı sınavın uygulanmasını tercih etmediklerini bunun yerine her öğrencinin bireysel dil gelişimlerini gösteren değerlendirmeler yapılmasını ve dil öğrenimdeki zayıf yönlerin belirlenip bu eksikliklerin giderilmesi gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. Bu durum Avrupa Konseyinin Avrupa Ortak Dil Kriterleri Dil Çevre Programı (2013) adıyla hazırlamış olduğu çalışmada yer alan performansa dayalı değerlendirme sistemi anlayışıyla da örtüşmektedir. Benzer bir

durum Haznedar (2010) tarafından da vurgulanmıştır. Haznedar (2010), yabancı dil öğretmenlerinin %89'unun ölçme değerlendirme yazılı sınav uyguladığını belirtirken yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme aracı olarak yazılı sınavın bu kadar yüksek düzeyde kullanılmasının sorgulanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunun yanında araştırma kapsamındaki Almanca öğretmenleri öğrenci motivasyonunun ölçme-değerlendirmeden olumsuz etkilenmesi ve öğretmenlerin bu konuda yeterince donanımlı olmayışlarını da bir diğer problem olarak ortaya koymuşlardır.

Almanca öğretmenlerinin Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik sorunlu durumların hem öğretmenden hem de öğrenciden kaynaklı olduğunu vurgularken özellikle öğretmenden kaynaklı sorunlu durumlarda dört temel dil becerisine yönelik etkinlik yapılmaması ön plana çıkmıştır. Kırmızı (2009) yapmış olduğu çalışmada, bu durumla paralellik gösteren sonuçlar ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada ders saatinin yetersizliğine vurgu yapılırken öğretmenlerin ders saatinin yetersizliğinden dolayı okuma aktivitelerini tüm öğrencilere yaptıramadıklarını, yazma becerisine yönelik alıştırma yapamadıklarını ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelere yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum Çolakoğlu-Saburlu'nun (2019) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, yabancı dil öğretiminde ana dil kullanılmasının olumsuz etkisine dikkat çekilirken, dil ders sürelerinin yetersizliğinden dolayı öğretmenlerin yeterli etkinlik yapamadığına vurgu yapılmıştır. Mevcut çalışmada ise, ders içi etkinliklere yönelik öğrenci boyutunda yaşanan sorunlar ise motivasyon eksikliği ve yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılamamasıdır.

Araştırmada bir diğer üzerinde durulan konu Almanca öğretmenlerinin Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleridir. Bu bağlamda öğrencinin ilgisizliği/isteksizliği, yabancı dili öğrenememesi ve yabancı dilin önemini kavrayamaması şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle öğrencinin ilgisiz ve isteksiz oluşu, üniversite sınavında Almancadan soru sorulmaması başta olmak üzere Almanca dilinin kullanımının sınırlı olması, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve Almanca dersinin kredisinin düşük olması gibi durumlara bağlanmıştır. Bu durum Can ve Işık-Can'ın (2014) Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları inceledikleri araştırmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Can ve Işık-Can (2014),

üniversite sınavında ikinci yabancı dil olarak Almancadan soru sorulmamasının öğrencilerin bu dersi önemsememelerine bir gerekçe olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenler tarafından Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin üzerinde durulan konulardan biri de öğrencinin ilgi ve isteksizliğine bağlı olarak yabancı dili öğrenmeye karşı öğrencide oluşan motivasyon eksikliğidir. Marım (2013) yapmış olduğu doktora tezinde ile öğrencinin motivasyonun yükseltilmesi için derste işlenecek olan konuların güncel ve ilgi çekici olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada ders işlenirken somut alıştırmaların yapılması, öğrencinin motivasyonunu yükselteceğine dikkat çekilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalardan biri olan Þorsteinsdóttir (2014) yapmış olduğu çalışmada, ikinci yabancı dil ediniminde motivasyonun önemine dikkat çekmiştir. Araştırmacı motivasyonu öğrenme sürecindeki bireyin isteği olarak tanımlarken, ikinci yabancı dil öğretim sürecinde motivasyon eksikliğinin olması öğrenme sürecini zorlaştıracaklarını vurgulamıştır. Öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin diğer bir konu ise yabancı dili öğrenememesindeki en önemli sorunlardan birisinin Almancanın lise düzeyinde başlamasıdır. Šenderová (2016) Çek Cumhuriyeti’nde yapmış olduğu anket çalışmasında, katılımcıların ikinci yabancı dilin zorunlu olması ve öğretiminin daha alt eğitim kademelerinde başlanması için adımlar atılması gerektiği görüşlerine yer vermiştir.

Almanca öğretmenleri öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamadıklarını bir diğer sorunlu durum olarak ifade etmişlerdir. Nitekim Koçak ve Çobanoğulları’nın (2017) Türkiye’deki ve Danimarka’daki öğrencilerin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Danimarka’daki öğrencilerin öğretilen yabancı dili hedeflerine ulaşmak için bir amaç olarak gördüklerini ancak Türkiye’deki öğrencilerin öğretilen yabancı dili önemsiz bulduklarını tespit etmişlerdir.

Almanca öğretmenlerinin Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak mesleki yetersizlik boyutunda, hizmet öncesi eğitimin yetersizliği ve öğretmenin dili etkin kullanamaması en çok vurgulanan görüşler olmuştur. Tok ve Arıbaş (2008) Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi konulu çalışmalarında, AB ülkelerinin yarısında yabancı dil dersi öğretmenlerinin başka bir yabancı dil dersini öğretebilecek nitelikte olduklarını; ancak Türkiye öğretmenlerin

böyle bir yeterliğe sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen diğer bir çalışma da ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, öğretmenlerin dile vakıf olmadıkları belirtilmiştir (Can ve Işık-Can, 2014). Mevcut çalışmada öğretmenler tarafından sorun olarak yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olmasına vurgu yapılmıştır. Uygur ve Çakır (2015), aday öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri geliştirmesi ve öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliliğe sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu yeterliliğin yüksek öğrenim birinci sınıftan başlaması gerektiği de ayrıca belirtilmiştir.

Almanca öğretmenlerinin Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak öğretmenin motivasyon eksikliği boyutundaki görüşleri incelendiğinde rotasyondan kaynaklı tayin durumu, öğrencinin ilgisizliği, ders saatinin yetersiz olması ve dili öğretmeyeceği kaygısı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dil öğretmeye ilişkin kaygı duyma vurgusu Barnes ve Lock'un (2013) yapmış olduğu araştırmada da vurgulanmıştır. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin dili öğretirken yanlış cümle kurma ve anlaşılamamaktan çekindikleri ortaya konmuştur. Bunun sonucunda ise öğrencinin öğretmene bakış açısının değiştiği, öğretmenin bu durumdan kaygı duyduğu ve motivasyon sorunu yaşadığı belirtilmiştir.

Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde genel itibarıyla velilerin Almancayı yararlı/gerekli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Genç-İlter ve Er'in (2007) yapmış oldukları çalışmada bu sorunun aksine görüş bildirmişlerdir. Söz konusu çalışmada velilerin yabancı dil öğretimini destekledikleri, yabancı dil öğretiminin daha erken yaşta başlaması gerektiğine vurgu yaptıkları, yabancı dilin oyunlarla ve şarkılarla öğretildiğinde daha başarılı olunabileceğine ilişkin görüş bildirildiği görülmüştür.

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer konu okulun fiziksel imkânlarından kaynaklı sorunlardır. Bunlar araç-gereçlerin yeterli olmaması, dil laboratuvarının olmaması ve her okulun eşit imkânlarla sahip olmaması şeklindedir. Batman ilinde yapılan benzer bir çalışmada, Anadolu liselerinin hepsinde (%100'ünde İngilizce, %69,5'inde Almanca) yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen bu okullarda dil dersliği veya dil laboratuvarına rastlanmadığı ortaya konmuştur (Balcı, 2016).

Araştırmada incelenen bir diğer durum Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin daha etkili olabilmesi için sundukları önerilerdir. Bunlar resmi boyutta yapılması gerekenlere ilişkin öneriler, öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin öneriler, kaynak ve materyale ilişkin öneriler, motivasyon/istek boyutundaki öneriler ve dilin kullanım alanına ilişkin öneriler şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin farklı pek çok boyutta öneri sundukları söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin önerileri incelendiğinde öğretmen, öğrenci, veli ve idari kadronun yabancı dil öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmelerine dikkat çektikleri görülmektedir. Demirpolat'ın (2015) Türkiye'nin yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmasında, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine vurgu yapılırken yabancı dil öğretmenliği alanlarına belli kalite standartları getirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yine aynı çalışmada okul müdürlerinin ve denetmenlerin yabancı dil öğretimiyle ilgili donanımlı olmalarının sağlanması gibi mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlikler taşıyan noktalar dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin daha etkili bir Almanca öğretimi için, öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin öneriler incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmelerine yönelik çalışmalara da rastlanılmıştır. Zamani ve Hangari (2016) yapmış oldukları çalışmada, yabancı dil öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılar, yabancı dil öğretmenin öncelikle etkili bir iletişim kurma yetisine sahip olmasının yanı sıra, yabancı dil dersini ilginç kılması, öğrencilerin görüş ve önerilerini önemsemesi ve öğrencinin motivasyonun yükseltilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Üniversitelerin ilgili bölümlerinde yabancı dil öğretmenlerin aldıkları eğitim gözden geçirilmelidir. Hizmet öncesinde öğretmenlerin uygulama yapma becerilerine yönelik eğitimlere ağırlık verilmeli ve bu eğitimlerle ilgili alanda uzman kişilerce ölçme değerlendirme yapılmalıdır.
- Yabancı dil öğretim sürecinde olan herkes (öğretmen, öğrenci, idari kadro ve veliler) yabancı dil eğitiminin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir.

Yabancı dilin öğrencilerin iş ve sosyal hayatlarında yapacağı olumlu katkılar anlatılmalıdır. Bu bilinçlendirme alan konusunda uzman öğretim üyeleri ve sivil toplum kuruluşların desteği ile gerçekleştirilebilir.

- Almanca not alma ve sınıf geçme kaygısı yaşamadan öğrenciye aktarılmalıdır. Yabancı dil öğrenmenin gerekliliği, ikinci yabancı dil ediniminin önemi ve öğretimin hangi amaçlarla yapıldığı anlatılmalıdır.
- Yabancı dil dersleri için dil kütüphaneleri oluşturulmalıdır. Dil kütüphaneleri sadece kitaplardan oluşturulmamalı aynı zamanda görsel ve işitsel materyallerle donatılmalıdır. Bu görsel ve işitsel donanımlar sayesinde öğrencinin yabancı dile olan ilgi motivasyonu artırılmalıdır.
- Almanca öğretiminin daha verimli geçmesi için okulların imkânları gözden geçirilmeli ve iyileştirilmelidir.
- Almanca öğretimindeki ders saatleri yeniden düzenlenmelidir. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin daha aktif ve işlevsel kullanımı için ders saatlerine yönelik planlama yapılmalıdır.
- İkinci yabancı dil eğitimi ilköğretim düzeyinde verilmelidir; böylece lise düzeyinden verilmesinden kaynaklanan sorunların önüne geçilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (1. baskı). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. 169-184.
- Akalın, Z., Zengin, B. (2007). Türkiye’de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 3(1), 181-200.
- Akpınar Dellal, N. ve Günak, B. (2009). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 145, 64-85.
- Aksan, D. (1999). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Albayrak K. (2016). *Eğitim ve Gelişimde Yanlış Anlaşılmış Popüler Teoriler*. ([https://www.perfosmart.com/single-post/2016/5 Şubat 2018](https://www.perfosmart.com/single-post/2016/5/Şubat/2018) tarihinde erişilmiştir).
- Alpar, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Arak, H. (2016). İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (48), 15-25.
- Balcı, U. (2016). Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman ili Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (29), 346-355.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Hubermann Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe Öğretimindeki İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları Derneği*, 19-30.
- Barnes, B. D. ve Lock, G. (2013). Student Perceptions of Effective Foreign Language Teachers: A Quantitative Investigation from a Korean University. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (2), 19-36.

- Başat, G. (2014, 04 17). *Neden Yabancı Dil Öğrenemiyoruz?* Aljazeera Türk, (<http://dergi.aljazeera.com.tr/2014/09/01/neden-yabanci-dil-ogrenemiyoruz/>; 16 Temmuz 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma Becerileri Dersinin PISA Okuduğunu Anlama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Bono, E. D. (2009). *Six Thinking Hats*. England, Penguin Books.
- Bozavlı, E. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Bir Okul Modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(1), 110-120.
- Bülbül, F. (2014). Kavram Haritalama Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 9(6), 175-189.
- Büyükduman, F.İ. (2005). İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 55-64.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Calp, M. (2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Alternatif Bir Yöntem:İşitsel-Dilsel Yöntem. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 611-633.
- Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Candaş Karababa, C. Z. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil Managua Dersleri*. (Çev. V. Kılıç.) İstanbul, Bgst Yayınları.

- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. (131), 1-19.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları. *Middle Eastern&African Journal of Educational Research*. (5), 96-109.
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- Çolakoğlu Saburlu, Z. (2019). Students' Perceptions Towards The Use Of First Language In The Foreign Language Classroom. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (2), 44-61.
- Datenerhebung (2015). *Deutsch Als Fremdsprache Weltweit*. Berlin, Auswartiges Amt. (<http://www.dw.com/downloads/29827615/stastistik-2015-deutsch-kerner-weltweit.pdf>; 19 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara, Usem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). European Language Portfolio. *4th The European Language Portfolio Seminar*, p.15-16, İstanbul/TURKEY.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi* (5. baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Edmondson, W. ve House, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel, A. Francke Verlag, 90-174.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erciyeş, G. (2007). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Ergin, M. (1985). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul, Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Eurostat Statistics Explained. (2019). *Foreign Language Skills Statistics., Number of foreign languages*. (<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics#Number_of_forei
gn_languages_known; 10 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir).

- Freeman, D. L. (2012). From Unity to Diversity: Twenty-Fiv Years of Language-Teaching Methodology. *English Teaching Forum*, 28-38.
- Genç, A. (2003). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Almanca Programları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 186-195.
- Genç İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30).
- Giebert, S. (2014). Drama and Theatre in Teaching Foreign Languages for Professionals Purposes. *Langues de spécialité et professionnalisation*, XXXIII (1), 138-150.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 798-810.
- Göğüş, B. (1993). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. Ankara, Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 253-264.
- Gunter, M. A., Estes, T., ve Mintz, S. (2003). *Instruction: A Models Approach*. (7th Edition). USA, Kindle Edition.
- Gurbetoğlu, A. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (<http://agurbetoglu.com/files/2%20ARA%C5%9BETIRMA%20%20T%C3%9CRLER%C4%B0.pdf>; 21 Temmuz 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Güngör, Ö. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. 149-167.
- Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: Almanya Örneği* (3.baskı). Ankara, Akçağ Yayınları.
- Haznedar, B. (2010, Nov). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in

Education and Their Implications, Antalya/TURKEY. (<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.icont e.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>; Retrieved July 21, 2019).

Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (3. baskı). Ankara, Engin Yayınevi.

Hızal, A. (1977). *Programlı Öğretim: Kuramları ve Uygulaması*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

İşman, A., ve Eskicumalı, A. (1999). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı, Değişim Yayınları.

Jimenez, M. I. (2009). *Mut zur Mehrsprachigkeit, So erziehe ich mein Kind in einer Fremd oder Zweitsprache*, İstanbul, Verlag auf dem Ruffel.

Karaman, F. (2017). Temel Eğitimde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 104-110.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (30.baskı). Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, Z. (2015, Ocak). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Karvela, I., ve Alexandris, C. (2018). *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch – Fluch oder Segen?*. Unpublished doctoral dissertation, Universität Athen, Athen, Griechenland. 91-104.

Kırmızı, B. (2009). Etkili Bir Almanca Öğretimi için Öğretmen Beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 268-280.

Kırmızı, B. (2012). Almanca Derslerinde Altı Şapkalı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Başarısına Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 265-290.

Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Maden S. ve İşcan A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37.
- Marım, E. (2013). *İkinci Yabancı Dil Almancanın Öğretiminde Yabancı Dil Öğretim Kuramlarının Uygulanabilirliği*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB (2006). Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Programı.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2007). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme- Değerlendirme.
- MEB (2010). Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi.
- MEB (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar, 24-25.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.
- MEB (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Almanya: telc GmbH.
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Görev, Yetki, Sorumluluk ve Çalışma Esaslarına Dair Yönergesi.
- Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*. Turkish Studies, (8/9), 297-318. (<http://cevrimici-egitim.com/wp-content/uploads/2016/07/Yabanc%C4%B1-dil-%C3%B6%C4%9Fretiminde-kullan%C4%B1lan-y%C3%B6ntemler.pdf>; 31 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis : A Expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA.
- Nieweler, A. (2002). *Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht*. Quelle, In Der Fremdsprachliche Unterricht.
- Ocak, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul.

- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Özonay, İ. Z. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (1. baskı). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi. 127-148.
- Pflug, R. (2009, March 13). *Globalisation generates Interest in German languages in Asia*. From Deutsche Welle: (<http://www.dw.com/en/globalisation-generates-interest-in-german-languages-in-asia/a-5214157>; Retrieved July 19, 2019).
- Selvi, K. (2003). Beyin Fırtınası Tekniği ile İhtiyaç ve Sorun Analizi: Örnek Bir Uygulama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (11), 151-160.
- Šenderová, B. L. (2016). *Deutsch als Drittsprache. Welchen Einfluss hat die Fremdsprache Englisch auf Deutsch lernende Tschechen und Tschechinnen?*. Unpublished doctoral dissertation. Plzeň, Česká Republika: Učitelství pro SŠ, obor Nj-Aj.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 296-301.
- Solgi, F. ve Tafazoli, D. (2018). The Necessity of Teaching Culture in English as a Foreign Language Course: Iranian Perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 1-11.
- Þorsteinsdóttir, H. (2014). *Second Language Acquisition: The Effect of Age, Exposure and Motivation.*, University of Iceland, Iceland.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Statistisches Erhebungen (2010). *Die Deutsche Sprache in der Welt*. From Netzwerk Deutsch: (<https://goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>; Retrieved July 20, 2019).
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Şevik, M. (2008). Avrupa Ülkelerinde İlköğretim Birinci Kademe Zorunlu Yabancı Dil Öğretiminin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 41(1), 135-162.
- Tavil, Z. M. (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil Edinimi ve Yabancı Dil*. (1. baskı). Ankara, Sam Yayınları.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Uygur, M. ve Çakır, Ö. (2015). İngilizce Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Özyeterlik İnançlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği-Boylamsal Çalışma). *Journal Of Qafqaz University-Philology And Pedagogy*, 3(1), 89-104.
- Valette, R. M. (1967). *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Wypusz, J. (2015). *Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 81-91.
- Yalın, H. İ. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*.

Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Zamani, R. ve Ahangari, S. (2016). Characteristics of an Effective English Language Teacher (EELT) as Perceived by Learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 4 (14), 69-88.



EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu Yönergesi

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Almanca öğretmenlerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu sorunların çözümü için öneriler sunmak üzere yürütülmektedir. Amaç, Türkiye'nin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yaşadığı zorlukları Almanca öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit etmek ve tespit edilen zorluklara ilişkin öneriler sunmaktır.

Bu araştırma kapsamında, Elazığ ilinde bulunan Almanca öğretmenleri ile çalışmaktayım. Aşağıda bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla oluşturulan bilgi formu ve “Almanca Öğretmenlerinin İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklarla İlgili Görüşme Formu” bulunmaktadır. Tüm görüşmelerden elde edilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel veriler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Neslihan DURAK KOÇ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

EK-2 Görüşme Formu

1. Cinsiyet

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Çalıştığınız Okul Türü

☐ Resmi

☐ Özel

3. Almanca Öğretmeni Olarak Mesleki Tecrübeniz:

☐ 1-3 Yıl

☐ 4-6 Yıl

☐ 7-9 Yıl

☐ 10 Yıl ve Üstü

4. Mezun Olduğunuz Üniversite/Fakülte/Bölüm

.....

5. MEB’de Bağlı Olduğunuz Öğretmenlik Türü

☐ Kadrolu Öğretmen

☐ Sözleşmeli Öğretmen

☐ Ücretli Öğretmen

1.İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2.İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3.Almanca öğretiminde tercih edilen ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4.Almanca öğretiminde yürütülen ders içi etkinliklere yönelik oluşan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5.Almanca öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6.Almanca öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

7.Almanca öğretiminde velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

8.Almanca öğretiminde okulun sahip olduğu fiziksel imkânlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

9.İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

EK-3 Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/03/2018-251899

T.C.

 **FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**

Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/
Konu :Yrd. Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN (Yük. Lis. Öğr. Neslihan DURAK KOÇ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

İlgi :14/02/2018 tarihli, 248262 sayılı ve "İzin İsteği" konulu yazı

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN yönetiminde, Yük. Lis. Öğr. Neslihan DURAK KOÇ'a ait "**İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :
Etik Kurul Kararı 1 (bir) sayfa

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel: 0 424 237 00 00 Faks: 0 424 2122717
E-Posta Elektronik ad: http://www.firat.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat Teslimde ÖZKILIÇ

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

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
01.03.2018	05	24	Yrd. Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

KARAR

"İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Figen DEVECİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Funda GÜLCÜ BULMUŞ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Sebahattin DEVİCİOĞLU (Üye)	İmza
Doç. Dr. Özge HANAY (Üye)	İmza	Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı
Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TUZCU (Üye)	İmza

Ek 4. İzin Belgesi

	T.C. ELAZIĞ VALİLİĞİ Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 79137285-605.01-E.7516834 Konu : Araştırma İzni	13.04.2018
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi. b)Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 04/04/2018 tarih ve 11611387/044/74891 sayılı yazısı.	
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Neslihan DURAK KOÇ'un, "İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar" konulu yüksek lisans tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkezinde bulunan Resmi/Özel Liselerde görev yapan Almanca öğretmenlerine yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.	
Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 12/04/2018 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkezinde bulunan Resmi/Özel Liselerde görev yapan Almanca öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 12 Nisan - 11 Mayıs 2018 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.	
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.	
Fatih KÖMÜRLÜ Müdür a. Şube Müdürü	
OLUR 13.04.2018 Feyzi GÜRTÜRK Vali a. Milli Eğitim Müdürü	
Güvenli Elektronik İmza Aşlı ile Ayrıldı. 13.04.2018 Peyman DEVECİ Müdür	
Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ Elektronik Ağ: http://elazig.meb.gov.tr e-posta: elazigmem@meb.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ. Tel : (0 424) 238 50 24 Faks : (0 424) 233 36 70
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d586-d068-3263-b25e-75f0 koda ile teyit edilebilir.	



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.7610464
Konu : Araştırma İzni

14.04.2018

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi :a) 04/04/2018 tarih ve 11611387/044/74891 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 13/04/2018 tarih ve 79137285-605.01-E.7516834 sayılı onayı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Neslihan DURAK KOÇ'un, "İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar" konulu yüksek lisans tezine veri toplamak için izin isteği ilgi(a) yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkezinde bulunan Resmi/Özel Liselerde görev yapan Almanca öğretmenlerine yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve uygulanacak anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Feyzi GÜRTÜRK
Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
2- Anket (5 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Asıl ile Aynıdır.
17 Nisan 2018
Mustafa GÜNGÖR
V.H.K.İ.

Akpınar M. Kolordu C. NO:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmcm@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet AKARSU-V.H.K.İ
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4c1b-13b0-3389-9379-74c0 kodu ile teyit edilebilir.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/044/
Konu :Araştırma İzni (Neslihan DURAK KOÇ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Elazığ Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, "Araştırma İzni" konulu, 14/04/2018 tarih ve 79137285-605.01-E.7610464 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.

Prof. Dr. Halil HASAR
Rektör V.

EK :
Yazı (12 Sayfa)



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/044/
Konu :Anketler-Neslihan DURAK KOÇ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN'ın yaptığı Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencisi Neslihan DURAK KOÇ hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğü'nün 19.04.2018 tarih ve 259456 sayılı anket izni konulu yazısı ekte sunulmuştur.

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

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

EK :
Yazı (13 sayfa)

EK 5. Orijinallik Raporu



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Neslihan Durak Koç
Öğrenci Numarası	161401102
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	EPÖ
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğrt. Üy. A. Ülkü Kan
Tez Başlığı (Türkçe)	İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 60 sayfalık kısmına ilişkin, 22/07/2019 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtiler filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 18'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Neslihan Durak KOÇ
Öğrencinin Adı-Soyadı
(İmzası)

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde **intihal program raporu** ve ilgili makale şartını sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZGEÇMİŞ

1989 yılında Elazığ'da doğan Neslihan DURAK KOÇ ilk ve orta öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2008 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümüne girdi ve 2013 yılında bu bölümden mezun oldu. 2016 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaya başladı ve halen Elazığ ilinde yaşamaktadır.

E-Posta Adresi: neslihandurak2@gmail.com