



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI
DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Kadir TÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Haziran, 2020

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI
DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ:
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Hazırlayan
Kadir TÜRK

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2020

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: (Afyonkarahisar Örnekleme)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/10/2020

Kadir TÜRK

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI



ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ: (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Kadir TÜRK

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Ekim 2020

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Dünyada milyonlarca insan Almancayı yabancı dil olarak öğrenmekte ve Almanca İngilizceden sonra ikinci bir yabancı dil olarak tercih edilmektedir. Ülkemizin de Almanya ile özellikle siyasi ve ticari ilişkileri göz önüne alındığında Almancanın bizim için tartışmasız bir öneme sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir ve Anadolu Liselerimizde 9. Sınıftan itibaren ikinci bir yabancı dil olarak öğretilmektedir. Öğrencilerin bir derse yönelik tutumları ise o derse yönelik yaklaşımlarını, performanslarını, ilgi ve isteklerini belirlemektedir ayrıca öğretim programının başarısı ve öğretmen açısından da öğrencilerin derse yönelik tutumları büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda da çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ilinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, öğrenim gören ve ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan tüm Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim öğretim yılında, öğrenim gören ve ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan 496 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencisidir. Araştırmada öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anne eğitim durumu değişkeni ve aile aylık gelir durumu değişkenlerinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, bölüm, baba ve anne eğitim durumu, en son alınan Almanca, İngilizce ve Türk Dili Edebiyatı karne notu değişkenlerinin alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Almanca öğrenmeye çoğunluk olarak olumlu tutum içinde oldukları, fakat Almanca öğrenmekten korktukları saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Tutum, ikinci yabancı dil, yabancı dil, Almanca öğrenme

ABSTRACT

DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS LEARNING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE: (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Kadir TÜRK

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT**

October 2020

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Million people around the world learn German as a foreign language and German is preferred as a second foreign language after English. Considering the political and commercial relations of our country with Germany, it is an undeniable fact that German has an undeniable importance for us and it is taught as a second foreign language in our Anatolian High Schools starting from the 9th grade. Students' attitudes towards a lesson determine their approaches, performances, interests and desires towards that lesson, and also, students' attitudes towards the lesson are of great importance in terms of the success of the curriculum and the teacher. In this context, the aim of the study is to determine the attitude of secondary school students towards learning German as a second foreign language. The universe of the study consists of all Anatolian High School students studying German as a second foreign language in the province of Afyonkarahisar in the 2019-2020 academic year. The sample of the study is 496 9th, 10th, 11th and 12th students in the 2019-2020 academic year, who are studying and taking German as their second language. In the study, it was observed that there was a significant difference in the attitudes of the students towards learning German in the sub-dimensions of the other variables except the mother education variable. According to the findings obtained as a result of the study, it was determined that the students mostly had a positive attitude towards learning German, but they were afraid of learning German.

Keywords: Attitude, second foreign language, foreign language, learning German

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
SİMGE VE KISALTMALAR	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

1. ORTAÖĞRETİM KAVRAMI VE AMAÇLARI	5
2. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL VE İKİNCİ YABANCI DİL EĞİTİMİ.....	5
3. ÖĞRETİM KAVRAMI	6
4. ÖĞRENME KAVRAMI	6
5. ÖĞRETME KAVRAMI	7
6. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL EĞİTİMİ.....	7
7. DİL KAVRAMI.....	8
8. ANADİL KAVRAMI.....	9
9. YABANCI DİL KAVRAMI.....	9
10. İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA	9
10.1. TUTUM TANIMLARI	9
10.2. TUTUMLARIN DOĞMASI VE GELİŞMESİ.....	10
10.3. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ.....	10
11. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
11.1. KONU İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	11
11.1.1. Almanca İle İlgili Yapılan Araştırmalar	11
11.1.2. Tutumlar ile ilgili yapılan diğer araştırmalar	13
11.1.3. Diğer Yabancı Dillerle Yapılan Araştırmalar	14
11.2. KONU İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	14

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ: (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	16
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	17
2.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ	17
3. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI, KAPSAM VE SINIRLILIKLARI	18
3.1. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI.....	18
3.2. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI	19
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	19
5. ARAŞTIRMANIN MODELİ	19

6. EVREN VE ÖRNEKLEM	19
7. VERİ TOPLAMA ARACI	20
7.1. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ	21
7.2. ÖLÇEĞİN UYGULAMA AŞAMASI.....	22
7.3. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ	24
7.4. FAKTÖRLERİN İSİMLENDİRİLMESİ.....	31
7.5. ÖLÇEĞİN GEÇERLİLİĞİNE VE GÜVENİRLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	31
7.6. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ.....	40
7.7. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	43
7.8. VERİLERİN TOPLANMASI.....	45
7.9. VERİ ANALİZİ	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARINI BELİRLEME	47
1.1. ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ DAĞILIMI	48
1.2. İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSİ ALAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE ANLAMLI FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR? ALT PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR.....	53
1.2.1. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirme	54
1.2.2. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirme	54
1.2.3. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Sınıf Seviyeleri Göre Değerlendirme.....	56
1.2.4. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Bölüm Değişkenine Göre Değerlendirme	60
1.2.5. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirme	67
1.2.6. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirme	68
1.2.7. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Değerlendirme	69

1.2.8. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını En Son Aldıkları Almanca Karne Notu Değişkenine Göre Değerlendirme.....	71
1.2.9. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını En Son Aldıkları İngilizce Karne Notu Değişkenine Göre Değerlendirme.....	76
1.2.10. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını En Son Aldıkları Türk Dili Ve Edebiyatı Karne Notu Değişkenine Göre Değerlendirme	80
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
KAYNAKÇA	98
EKLER	103



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Ölçeğin Hazırlanma Ve Uygulama Aşamaları.....	22
Tablo 2. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun İncelenmesi	23
Tablo 3. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin İlk Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu	25
Tablo 4. Analiz Neticesinde Testten Çıkarılması Uygun Görülen Maddeler Ve Nedenleri	27
Tablo 5. Döndürme İşlemleri Sonrası Faktörler Ve Madde Yük Değerleri	28
Tablo 6: Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Son Döndürme Sonrası Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu.....	30
Tablo 7. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin İlgi Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları	32
Tablo 8. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin İlgisizlik Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları	33
Tablo 9. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Güven Yoksunluğu Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları	34
Tablo 10. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Güven Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları	35
Tablo 11. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Sebat Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları	36
Tablo 12. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Korku Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları	36
Tablo 13. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları.....	37
Tablo 14. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri Ve Korelasyon Katsayıları.....	37
Tablo 15. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumları Taslak Ölçeği Maddeleri.....	39
Tablo 16. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Verilerine Göre Genel Ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları	40
Tablo 17. Araştırma Dahil Olan Örneklem Grubunun Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları	44
Tablo 18. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Belirlemek İçin Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	47
Tablo 19. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği İlgi Alt Boyutunun (Faktör 1) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde Ve Ortalama Değerleri Aşağıda Oluşturulmuş Tablodaki Gibidir.	48
Tablo 20. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği İlgisizlik Alt Boyutunun (Faktör 2) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde Ve Ortalama Değerleri Aşağıda Oluşturulmuş Tablodaki Gibidir.	49
Tablo 21. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Güven Yoksunluğu Alt Boyutunun (Faktör 3) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde Ve Ortalama Değerleri Aşağıda Oluşturulmuş Tablodaki Gibidir.....	50
Tablo 22: Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Güven Alt Boyutunun (Faktör 4) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde Ve Ortalama Değerleri Aşağıda Oluşturulmuş Tablodaki Gibidir.	51
Tablo 23. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Sebat Alt Boyutunun (Faktör 5) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde Ve Ortalama Değerleri Aşağıda Oluşturulmuş Tablodaki Gibidir.	52

Tablo 24. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Korku Alt Boyutunun (Faktör 6) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde Ve Ortalama Değerleri Aşağıda Oluşturulmuş Tablodaki Gibidir.	53
Tablo 25. Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 26. Okul Türü Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 27. Katılımcıların Okul Türleri İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu)	56
Tablo 28. Sınıf Seviyesi Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	57
Tablo 29. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgi Alt Boyutu)	58
Tablo 30. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgisizlik Alt Boyutu)	58
Tablo 31. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu).....	59
Tablo 32. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu).....	59
Tablo 33. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)	60
Tablo 34. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümler İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)	66
Tablo 35. Alt Boyutlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	69
Tablo 36. Alt Boyutlarına Göre Aile Aylık Gelir Durumu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 37. Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu).....	74
Tablo 38. Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu).....	74
Tablo 39. Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)	75
Tablo 40. Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu)	75
Tablo 41. Alt Boyutlarına Göre En Son İngilizce Karne Notu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 42. Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgi Alt Boyutu)	77
Tablo 43. Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgisizlik Alt Boyutu)	78
Tablo 44: Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu).....	78
Tablo 45. Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu).....	79
Tablo 46. Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)	79
Tablo 47. Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu)	80
Tablo 48. Alt Boyutlarına Göre En Son Türk Dili Edebiyatı Karne Notu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	81

Tablo 49. Katılımcıların Türk Dili Ve Edebiyatı En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgi Alt Boyutu)	82
Tablo 50. Katılımcıların Türk Dili Ve Edebiyatı En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgisizlik Alt Boyutu).....	82
Tablo 51. Katılımcıların Türk Dili Ve Edebiyatı En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu)	83
Tablo 52. Katılımcıların Türk Dili Ve Edebiyatı En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu).....	83
Tablo 53. Katılımcıların Türk Dili Ve Edebiyatı En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)	84
Tablo 54. Katılımcıların Türk Dili Ve Edebiyatı En Son Karne Notu İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu).....	84

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde
&: ve
 $\bar{x}$: Aritmetik Ortalama
n: örneklem büyüklüğü
p: Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri
s.s.: Standart Sapma
T.C.: Türkiye Cumhuriyeti
t: t değeri
Vb.: ve benzeri
MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK: Türk Dil Kurumu
SBAL: Sosyal Bilimler Anadolu Lisesi
ÇBAL: Çok Programlı Anadolu Lisesi
AL: Anadolu Lisesi



GİRİŞ

“Dil, epistemik, hissi ve bilişsel işlevleri yerine getiren bilgi alışverişine hizmet eden insanlara özgü en önemli iletişim aracıdır” (Glück, 2000:653).

Ana dili dışında en az bir yabancı dili bilmek, tarihin her döneminde insanlar için bir avantaj ve hatta ihtiyaç olarak görülmüştür. İletişim aygıtlarının sarsıcı etkilerini tepeden tırnağa deneyimlediğimiz yeni medya çağında ise yabancı dil edinimi, bambaşka bir değer kazanmıştır. İnsana dair bütün faaliyetlerin dijitalleşerek hızlandığı küresel toplumda en geniş çaplı konuşulan diller ile hayata katılmak, deyim yerindeyse artık bir zorunluluktur.

Siyasal, ekonomik ve kültürel sebeplerle yeryüzü ölçeğinde *lingua franca* statüsünü korumaya devam eden İngilizce, Türkiye’deki resmi öğretim kurumlarında da ilkokul 2. sınıftan itibaren müfredatta yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde tercih edilen ikinci dil ise çoğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi Almancadır. Türkiye’de Almanca öğretiminin, ülkeler arası ekonomik ve siyasal ilişkilerden kaynaklanan ve uzun yıllar öncesine uzanan bir geçmişi vardır.

Doğrudan sömürgecilik döneminin sona ermesinden sonra etki alanlarını daha sofistike ve cazip yöntemlerle genişletmeye ya da hiç değilse korumaya önem veren kültürler, dillerinin ikinci dil olarak öğretimini yaygınlaştırma konusuna büyük önem vermektedirler. Hemen her büyük devletin, çoğu ülkede şubesi bulunan kültür ofislerinin etkinlikleri bunun somut örneğidir. Almancanın daha fazla insan tarafından konuşulması için yürütülen çalışmaları da bu kapsamda değerlendirmek mümkündür. Avrupa Birliği’nin lokomotifi rolünü üstlenen Almanya’nın sadece göçmenlerin entegrasyonu için değil gerek AB içinde ve gerekse de AB dışında bir stratejik kültür enstrümanı olarak Almanca öğretimine özel bir politik değer atfettiği söylenebilir.

Peki, Almancanın yaygınlaştırılması için ciddi bir çaba ve bu dilin ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesiyle ilgili de göz ardı edilmesi mümkün olmayan bir talep söz konusuysa Türkiye’de öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları nasıldır?

Esskali (2004:1), yukarıda alıntıladığımız Glück’in (2000:653) dil tanımını yorumlarken, dilin insanı diğer canlılardan ayırt eden eşsiz ve olağan üstü bir fenomene işaret ettiğini belirtmektedir. Dil, insanların varoluşundan bugüne kadar birbirinin hizmetine sunduğu en mühim faaliyet olmasının yanı sıra tarih boyunca da üzerinde en çok durulan konulardan biri olmuştur. Nesnelerin aynı olmasına rağmen ayrı dillerde

neden farklı seslerle özdeşleştikleri gibi sorular hep insanların beynini meşgul etmiştir (Şahin, Arak, Dellal, Demir, Önem, Cengizhan, Acar, 2013:). Günümüzde ise bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin olması, kitle iletişim araçlarının yaygınlık kazanması, turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, uluslararası ilişkileri giderek yoğunlaştırmış ve dünya ulusları arasında bu ilişkilerin kurulması ve iletişimin sağlanmasında başka ülkelerin dillerini öğrenme bir gereksinme olarak ortaya çıkmıştır. Türk eğitim sisteminde de gençlerin, en az bir yabancı dili öğrenerek yetişmeleri önemli görüldüğünden yabancı dil öğretimi zorunlu ders olarak okul programlarında yer almıştır (Demirel, 2014). Ayrıca okullarda yürütülen tüm faaliyetlerin ve etkinliklerin, öğrencileri eğitip yetiştirmek hem hayata hem de iş ve meslek yaşamına hazırlamak amacını güttüğü de unutulmamalıdır (Şeren, 2004). Öğrencilerin gelecekte iş ve meslek hayatlarında başarılı olabilmesi içinde Almanca öğrenmeleri önem arz etmektedir. Çünkü Almanya, TÜİK verilerine göre 2019 yılında ülkemizin en büyük ticaret ortağı olmuş ve ihracat yaptığımız ülkeler arasında ilk sırada, ithalatta ise ikinci sırada yer almıştır. Ayrıca Almanya ile yaptığımız ticaret kolları otomobil sektöründen eczacılığa ve eczacılıktan tekstile kadar uzanmaktadır. Neredeyse ithalat ve ihracat alanlarının her birinde Almanya ile ekonomik ilişkilerimiz bulunmaktadır. Ayrıca Almanya 83 milyon nüfusu ile Avrupa'nın en büyük nüfusuna sahip ülkedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2019). Ülkemizdeki okullarda İngilizce dersinden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin öğretilmesine 2004 yılında başlanmıştır (Türk, 2015). Aslında 1980 yılına kadar okullarda Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerinden biri öğretilmekteydi. Fakat 1980'in sonlarında alınan siyasi kararlar neticesinde İngilizce dışındaki diğer diller okulların çoğundan kaldırılmış olup, tek yabancı dil öğretim sistemine geçilmiştir. 1997'de Sekiz Yıllık Zorunlu ve Kesintisiz Eğitim Yasasının kabul edilmesiyle ve aynı zamanda Avrupa Birliği Yabancı Dil Politikası Kapsamında 2000'li yılların başlarında Fransızca ve Almanca okullarımızda tekrar ilgi görmeye başlamış ve İngilizceden sonra ikinci bir yabancı dil olarak bugün okullarımızda öğretilmektedir (Dellal, 2003). Almanca dersleri için müfredat, dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili farklı dil seviyeleri için tek tip standartları açıklayan Ortak Avrupa Referans Çerçevesi'nin bütünsel yeterlilik modeline dayanmaktadır (MEB, 2018). Yabancı dil öğrenilirken öğrencilerin dört temel becerilerini geliştirerek istenen düzeye gelebilmeleri için öğrencilerin tutumları en önemli unsurlardan biridir. Çünkü Yabancı dili öğrenen bir bireyin dili öğrenirken veya öğrenmeden önce nasıl bir tutum takındığı yani onu motive edecek olan harekete geçme nedeninin ne olduğunu anlamak söz konusu dersi veren

öğretmen için büyük önem arz etmektedir (Schumann, 2004). Bununla birlikte öğrenci tutumları yabancı dil öğretim programını da olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir (Young, 1991). Tutumlar ise doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır (Tavşancıl, 2002). Bu bağlamda düşünüldüğünde ise tutumların oluşmasında rol oynayan tüm etkenler arasında en göze çarpıcı etkiyi yapan eğitimidir. (Morgan, 2011). Bu sebeple bireysel yaşantı ve deneyimler tutumların oluşmasını ve biçimlenmesini etkileyen önemli faktörlerdir. Tutumlar doğrudan gözlenemez, fakat insan davranışlarının belirlemede etkilidir. Tutumların davranışlara etki eden faktörlerden birisi olması sebebiyle tutumların ölçülmesi ya da tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Tezbaşaran, 1996). Tutum ölçümleri eğitim alanında tutumların doğasının daha iyi anlaşılması bakımından önemli olduğu gibi hazır bulunuşluk, açısından da önemlidir (Anderson 1988). Kısaca kişiye özel bir durum olan tutum derecesinin bilinmesi, kişinin davranışlarını belirlemeye ve davranışının ne olabileceğini anlamaya yardım eder (Öner, 1997).

İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin geliştirilmesinde öğretmen ve öğrenci faktörü incelendiğinde, öğrencileri gruplandırmadan tek tip bir eğitim sistemi ile hedef kazanıma ulaşılması mümkün değildir. Öğrencinin veya ailesinin sosyoekonomik statüsü, yaş, kültürel farklılıklar, tutum, ikinci yabancı dil hazırbulunuşluk düzeyi gibi değişkenler bakımından öğrenci yakından incelenir. Öğretmenler, hedef kazanım için her bir öğrencinin bireysel özelliklerini ayırt etmeli ve bunları öğretim sürecinde dikkate almalı. Kısaca öğrencinin veya ailesinin ekonomik düzeyi gibi değişkenler öğretim sürecini büyük ölçüde etkileyebilir ve öğretmen açısından önemlidir (Krumm, 2010). Ülkemizde Almanca öğretiminin ve Almanca öğrenmeye yönelik öğrenci tutumlarının büyük önem arz ettiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu araştırmada da ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi konusunda araştırma yapılmıştır. Öğrenci tutumları bir yabancı dil öğrenirken başarıyı etkileyen en önemli unsurlardandır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri ilerideki mesleki yaşantıları açısından ve ülkemiz açısından büyük önem arz etmektedir. Gerek Almanya ile ticari ilişkilerimiz gerekse de Almanya'nın özellikle Avrupa'daki konumu bakımından öğrencilerimizin İngilizceden sonra ikinci bir yabancı dil olarak Almanca öğrenmeleri oldukça önemlidir.

Bu araştırmada, Afyonkarahisar'da ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmedeki korkuları, Almanca öğrenmeye yönelik olumlu ve olumsuz davranışları, ileriki akademik ve mesleki hayatlarına yararı

açısından Almancaya yönelik güvenleri, güvensizlikleri ve ilgileri ele alınacaktır. Araştırmamızda; “Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumları Nasıldır?” ve “Bu tutumlar farklı değişkenlerden etkilenmekte midir?” genel problemlerinden yola çıkılarak öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda tezin birinci bölümünde ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik ilgi, ilgisizlik, güven yoksunluğu, güven, sebat ve korku davranışları kavramlarının ulusal ve uluslararası literatürden yararlanılarak önemi ve kuramsal yapısı ortaya konulmuştur. İkinci bölümde çalışmanın konusunu oluşturan kavramlarla ilgili ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışma sonuçlarına, konunun eğitim sisteminde mevcut durumuna ve kavramların birbirleriyle olan ilişkisine yer ayrılmıştır. Son bölümde Afyonkarahisar ilinde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında eğitim gören ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik araştırma bulgularına dayalı sonuçlarına yer verilerek tartışılmış ve konuya ilişkin taraflara öneriler geliştirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde; araştırmanın konusu ile ilgili alan yazından elde edilen bilgilere ve yurt içinde, yurt dışında yapılmış benzer araştırmalara yer verilmiştir.

1. ORTAÖĞRETİM KAVRAMI VE AMAÇLARI

1973 öncesi ortaöğretim, ilkokula dayalı, üçer yıllık iki dönemden oluşan bir öğretim basamağı olarak tanımlanırken, 1973'den sonra ise ilkokul ve ortaokulu kapsayan, 8 yıllık temel eğitime dayalı, minimum üç yıllık öğrenim veren bir öğretim basamağı olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Razon,1982). Bugün ise Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine 4 yıl öğrenim süreli yatılı ya da gündüzlü olmak üzere eğitim - öğretim veren kurumlardır (Resmî Gazete, 2013). Türk Dil Kurumu (TDK, 2020) ise Ortaöğretim kurumlarını; İlköğretim ile yükseköğretim kurumları arasında yer alan genel okulları, teknik ve meslek okullarını yönetmek görev ve sorumluluğunu yüklenmiş bulunan kuruluş olarak tanımlamaktadır. 2013 Yılında resmi gazetede yayınlanan MEB ortaöğretim yönetmeliğinde ortaöğretim kurumlarının amaçları arasında; öğrencileri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış olarak gelecekteki mesleki ve akademik hayata hazırlamak ve öz güveni yüksek, bedeni, zihni, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel açıdan geliştirilmiş bireyler yetiştirilmek istendiği yer almaktadır (Resmî Gazete, 2013).

2. ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL VE İKİNCİ YABANCI DİL EĞİTİMİ

Ortaöğretim kurumlarında yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun bir biçimde ve aynı zamanda kurumların düzeyleri, hedefleri de göz önüne alınarak eğitim ve öğretimi gerçekleştirilen yabancı dilde öğrencilerin; dört ana beceriyi (Dinleme – anlama, okuma – anlama, konuşma ve yazma) edinmeleri. Ayrıca eğitim ve öğretimi verilen dille iletişim kurabilmelerini ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (Resmî Gazete, 2006). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB, 2018) aldığı karar ile Anadolu Liselerinde ortak ve seçmeli dersler arasında yer alan birinci ve ikinci yabancı dil dersleri birbirinden farklı olmak kaydı ile ikinci yabancı dil derslerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 2 saat, birinci yabancı dil dersinin ise haftada 4 saat okutulması kararı

alınmıştır. Yabancı dil dersinde öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması esastır. Bilgi ve beceriler, çeşitli ölçme araçlarından yararlanılarak özelliğine göre yazılı veya uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeye değerlendirilir. Dersin birden fazla öğretmen tarafından okutulması durumunda verilen puanların ağırlıklı ortalamasına göre yabancı dil dersinin dönem puanı belirlenir. Gerekğinde zümre öğretmenler kurulu kararıyla becerilerin değerlendirilmesi ortak yapılabilir (Resmî Gazete, 2013). 2020 yılında ise resmi gazetede yayınlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle, kurumlarda yabancı dil sınavları dört beceriyi ölçecek şekilde yazılı ve uygulamalı olarak yapılması hususunda karar alınmıştır. Ayrıca, bazı şartlar dâhilinde, merkezi sınav puanı ve önünde hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumlarında matematik ve fen bilimleri gibi derslerin birinci yabancı dille okutulabileceği kararı da alınmıştır (Resmî Gazete, 2020).

3. ÖĞRETİM KAVRAMI

Öğretim; özetlenecek olursa, öğretme ve öğrenme aynı sürecin iki farklı açıdan görünüşleridir. Buna davranış değiştirme süreci denilebilir. Bu sürece, davranış değişimine sebep olan dış etmenler açısından bakıldığında olup biten olgu ”öğretme”, aynı sürece, davranışı değişikliğine uğrayan birey açısından bakıldığında vuku bulan olgu ise ”öğrenme”dir. Bu nedenle mevzu bahis sürece “öğretme-öğrenme süreci” denilmektedir. Bu sürece her ikisini de dâhil edecek biçimde “öğretim” denmektedir (Arslan, 2009). Eğitim ise, hayat boyu sürer; planlanmış ya da rastlantı sonucu olabilir. Okul, okuma-yazma, ders materyalleri ile ve bunların dışında aile veya bir toplum içinde, kişisel gelişim gibi yöntemlerle uygulanan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazanımı çalışmalarının tamamını kapsayan bu çabalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısacası, eğitim öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir (Akyüz, 2008).

4. ÖĞRENME KAVRAMI

Öğrenmeyi desteklemek, geliştirmek eğitim kurumlarının en temel amacıdır. Bunlar; bir kreş, bir devlet lisesi, bir halk eğitim merkezi, bir fakülte ya da bir hizmet içi eğitim birimi olabilir. Bu eğitim kurumlarının yöntemleri, ürünleri, atmosferleri, örgütsel yapıları birbirinden çok farklı olsa da bu kurumlara devam eden öğrenenlerin hepsi ortak bir amaca sahiptirler. Paylaşılan bu ortak amaç öğrenmedir (Sönmez, Karakütük, Tezcan, Senemoğlu, Yanpar, Şahin, Erdem, Erkılıç, 2006).

Öğrenme de Özçelik'e (2009:1) göre davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu'na (2005:4) göre ise öğrenme, bireyin çevresi ile belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucu ortaya çıkan nispeten kalıcı izli davranıştır. Bireyin davranışında bu tür bir değişiklik olduğu zaman onun yeni davranışı öğrendiği kabul edilir. Bu da önceden yaptığı bir şeyi farklı biçimde yapması ya da yapmaması şeklinde kendini gösterir. Öğrenme yoluyla insanlar bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Konuşmak, birlikte yaşamak, bisiklete binmek, keman çalmak vb. günlük yaşamın gerektirdiği binlerce davranış hep öğrenme yoluyla elde edilir. Bu yüzden insan davranışlarının pek çoğu öğrenme ürünüdür demek yerinde olur .

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyon belgesinde yabancı dil eğitiminin öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun bilimsel yöntemlerden yararlanarak ele alınacağını belirtmiştir (MEB, 2020). Ülkemizin yabancı dil alanındaki eksikleri göz önüne alındığında 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yabancı dil için ayrıntılı bir bölümün ayrılmasının önemli bir gelişme olduğu söylenebilir. Psikologlar, öğrenmenin varlığını, genel olarak, şu ölçütlere göre incelemektedirler:

Davranış değişikliği olmalıdır

Davranışlarda değişme nispeten kalıcı olmalıdır.

Davranış değişimi bir yaşantı ürünü olmalıdır (Fidan, 1986).

Bir davranışın öğrenme ürünü sayıla bilmesi için onu, bireyin sonradan edinmiş olması ve en azından belli bir istikrarla göstermeye başlaması gerekmektedir (Özçelik, 2009).

5. ÖĞRETME KAVRAMI

Arslan (2009: 16) öğretmeyi; “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir.” şeklinde özetlemektedir. Öğretme kısaca; öğrenmeyi kılavuzlama ya da sağlama eylemi olarak tanımlamak mümkündür (Fidan, 1986).

6. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Ülkemizde yabancı dil eğitimine Tanzimat devrinde, yabancı dil dersine orta dereceli okul programlarında yer verilmesiyle başlanmıştır. Dönüm noktası ise 1986 yılında Galatasaray Sultanisinin açılışı olmuştur. Cumhuriyetin ilan edilmesiyle ülke ilişkileri batıya dönük olmuştur. Bununla birlikte okullarda yabancı dil olarak Arapça ile Farsça yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretilmeye başlanmıştır. Arapça dersine sadece İmam Hatip Liselerinde yer verilmiştir. Ülkemizin çok sayıda uluslararası kuruluşlara üye olması ve bu kuruluşlarda batı dillerinin konuşulması

ülkemiz için batı dillerinin önemini artırmıştır (Demirel, 2014). 1997 yılında da yapılan Eğitim Reformu ile yabancı dil eğitimi veren lise ve üniversitelerin sayısının artırılmasıyla Türkiye’de yabancı dil eğitimi önemli bir noktaya gelmiştir (Tapan, 2001).

7. DİL KAVRAMI

Dil birçok şekilde tanımlanabilir. En basit tanımlamalarında sadece bir iletişim aracı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Tabi ki dil sadece bir iletişim aracı değildir. Sadece bir iletişim aracı olmaktan Çok daha fazlasıdır. İnsanlığın asırlık gelişimi dikkate alındığında, “Dilden daha mühim bir buluş var mıdır?” sorusuna evet yanıtı vermek kolay değildir. İnsanlığın bugünkü gelişiminin temelinde dil vardır. Gelişme bilgi ile mümkündür. Bilgiyi paylaşmak ve üretmek dil olmadan imkânsızdır (Kerimoğlu, 2016).

Hiçbir zaman bugün olduğu kadar dil hakkında bilgi sahibi olmadık. Yüzlercesi hala tanımlanmamış olsa da, İnsanlık dilleri büyük ölçüde anlaşılmıştır. Çocukların anadillerini nasıl öğrendikleri araştırılmıştır. Konuşurken beyinde neler gerçekleştiği birçok araştırma metodunu kapsıyor. Tabii ki, bahsedilen alanların her birinde hala yapacak çok şey var, ama kuşkusuz dil hakkında bilimiz profesyonel dil araştırması olduğundan beri arttı. Buna rağmen, dil hakkında ne kadar çok şey bilirsek bilelim basit olan Dil nedir? Sorusuna vereceğimiz cevap zorlaşıyor (Trabant, 2008).

Longman Çağdaş İngilizce Sözlüğü (2020), dili “belirli bir ülke veya bölgenin insanları tarafından kullanılan yazılı veya sözlü bir iletişim sistemi” olarak tanımlıyor. Türk Dil Kurumu (2020) ise dili “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tanımlıyor. Brown’a göre (2000:5) dil “Belirli bir topluluğun üyelerinin birbirleriyle akıllıca iletişim kurmasını sağlayan plansız gelenekselleştirilmiş sözlü, yazılı veya jest sembolleri sistemidir”. Ergin’e (1987: 6) göre ise dil, "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir”.

Dilin önemi ise Kaplan’a (1993: 35) göre “Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir cemiyet, yani millet haline getirir”.

8. ANADİL KAVRAMI

İnsanların dünyaya geldiği ilk andan itibaren çevresiyle iletişim için kullandığı ilk dil anadil yani birinci dil olarak adlandırılır. Anadil sezgi ile öğrenilir. Bireyin aklından geçenleri en rahat şekilde dile getirdiği; kendine özgü ve kreatif ifadeleri kullanabildiği dil bireyin anadildir. Anadilin kişinin, annesinden öğrendiği dil olması şart değildir. Bireyin iletişimde kurarken çoğunlukla kullandığı birinci dil anadildir. Öğrenirken yer ve zaman sınırlaması yoktur. Planlı bir program ile gerçekleşmez; öğrenme programsızdır. Anadilde kazanım söz konusudur. Anadilde dilin tüm işlevleri kolaylıkla anlaşılır. Kişi tarafından da yazılı ve sözlü iletişimde kullanılır. Anadilde yeterliliğin göstergeleri ise espriler, bilmecelerin, bulmacaların, argo söylemlerin, atasözlerinin, örf ve adetler gibi dile özgü kullanımların birey tarafından uygulanabiliyor olmasıdır (Şahin, 2013).

9. YABANCI DİL KAVRAMI

Küzeci (2015: 16), Yabancı dil çocuğun veya kişinin bilmediği bir dildir. Yani adının da ifade ettiği gibi yabancı kalmış, başka bir milletin dildir şeklinde tanımlamaktadır. Şu şekilde de tanımlanmaktadır; bireyin tamamen yabancı olduğu, sonradan edindiği ve yaşadığı coğrafyada iletişimde sürekli kullanılmayan, belirli amaçlar için öğrenilen dile yabancı dil denir. Birey, yabancı dilde sınırlı söz dağarcığına sahiptir ve kreatif ifadeler açısından anadille kıyaslandığında daha fakirdir. Birey yabancı dilde genellikle zaman ifadelerinde doğru sözcüğü bulmada zorluk yaşar. İletişim kurma becerisi anadildeki kadar akıcı ve kusursuz değildir. Çoğu zaman söylemek istediklerini dile getirmek istediğinde anadilinin etkisi altında kalır. Öğrenme, zaman ve konuma göre belli bir plan doğrultusunda şekillenir. Yabancı dil kazanımında öğrenme söz konusudur. Edinme ise, iletişim sıklığına göre gerçekleşir (Şahin, 2013).

10. İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA

10.1.TUTUM TANIMLARI

Psikologlar duyuşsal özellikleri yansıtan sayısız yapı tanımlamışlardır. Bunlardan biri tutumdur. Yıllardır tutumun tanımı yapılmış ve birbirinden farklı tutum tanımları ortaya çıkmıştır. Bindak (2004) tutumu, kişinin kendi veya etrafındaki olgu, obje ya da toplumsal bir konuya karşı bilgi ve tecrübelerine dayanarak ortaya koyduğu duyuşsal, zihinsel ve davranışsal tepki ön eğilimi olarak tanımlamaktadır. Gable (1986: 6) ise tutumu sosyal kurumların belli bir türüne, davranışın bir çeşidini önceden hazırlayan duygu yüklü bir fikir olarak tanımlar.

Tutum için yapılan popüler bir tanımı da şöyledir: Verilen bir objeye, tutarlı bir şekilde tercih etme ya da tercih etmeme tarzda cevap verme ile ilgili öğrenilmiş eğilim (Fishbein ve Ajzen 1975'ten Akt. Gable, 1986: 6). Kısaca, tutumları ortaya koymak için olguların, bireylerin ve nesnelerin özellikleri hakkında cümlelere verilen cevapların tutarlılığı kullanılabilir (Tekindal, 2009).

Morgan'a (2011: 335) göre ise tutumların üç bileşeni vardır. Merkezi bileşen, bir nesne ile ilgili görelî olarak devamlı bir duygudur. Bu nesne bir insan olabilir, bir grup olabilir (örneğin öğrenciler, zenciler), bir kurum olabilir (bir banka veya ordu gibi) veya soyut bir şey olabilir (din, eğitim gibi). Davranışlarımızın çoğu gibi, olumlu olsun olumsuz olsun, tutumlarımız da öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Aslında tutumlar bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir.

10.2. TUTUMLARIN DOĞMASI VE GELİŞMESİ

Tutumlar doğuştan var olmazlar. Yaşantı yoluyla deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile oluşurlar. İlkokul çağında oluşan tutumun nedeni çoğu zaman ebeveynlerdir. Çocukların yaşı ilerledikçe ebeveynlerin onların tutumları üzerindeki etkileri giderek azalmaktadır. Daha çok ergenlik çağında sosyal çevrenin etkisi giderek artmaktadır. Tutumlar genelde bireylerde on iki ile otuz yaşları arasında son halini alır ve daha sonraki yaşlarda çok az değişiklik göstermektedir. Bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmı, 12 ile 30 yaşlar arasında son şeklini almakta ve daha sonraki dönemlerde çok az değişmektedir (Tavşancıl, 2010).

10.3. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ

Davranış bilimlerinde ölçülmesi gereken psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi, tanımlanabilmesine ile mümkündür. Tutum, nesne, kurum, olay veya diğer bireylere karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. İlgiler ile tutumlar birbirleri ile benzerlik gösterse de birbirinden farklıdırlar. İlgiler duygu ve tercihlerle sınırlıyken, tutumlar onaylama veya onaylamama gibi davranış eğilimine sahiptir. Bir şeyle ilgilenen kişi, düşüncelerinin ve tepkilerinin olumlu ya da olumsuz olup olmadığına önemsemeden, zamanının çoğunu ilgilendiği şeyle veya onunla alakalı gördüğü şeylerle harcamakla veya bunları düşünmekle geçirir (Tezbaşaran, 1996).

Bu bağlamda tutumlarla ilişkin bilgi toplamada çok farklı yöntemler söz konusudur. Burada örneğin; gözlem, tamamlanmamış cümlelerle hikâyeler, resimlere bakarak hikâyeler anlatma gibi farklı yöntemlerle yanı sıra seçme tekniği içerik analizi gibi çeşitli yöntemlerden faydalanılmaktadır. Bunların yanı sıra fazlaca kullanılan araç bireylerin farklı yönlerini ölçen tutum ölçekleridir. Tutum ölçekleri, soyut olan değişkenlerin nitel özelliklerini farklı sınıflara göre ifade eder ve bunları sayısal verilerle ifade eder. Tutum değişkenleri derecelendirilerek ifade edildiğinden, bireyler arasında bu derecelere ışığında karşılaştırma yapmak mümkündür. Değişkenlerin nitelikleri açısından derecelendirilmesi bireyler arasındaki farklılığı gösterirken sayısal olarak ifade edilmeleri ise niteliksel farkların ayrıntılarını ortaya koymaya olanak sağlamaktadır. Derecelendirme ölçekleri bir özellik ile ilgili çeşitli sınıfları veya grupları sayısal bir sıralamaya çevirerek sürekli bir ölçeğe dönüştürme imkânı sağlamaktadır (Özgüven, 1999).

11. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

11.1.KONU İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

11.1.1. Almanca İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Hanbay (2008) tarafından yapılan araştırmada, Anadolu lisesi 10. Sınıf öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarını, alan, cinsiyet ve ailelerinin gelir düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. 10. sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumlarının belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda alan ve ailelerin gelir düzeyleri açısından herhangi bir puan farkı görülmemiştir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin tutumlarında kız öğrencilerin lehine bir durum saptanmıştır.

Çelikkaya (2013) Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tutumları; cinsiyet, bulundukları okul değişkenleri açısından incelenmiş, tutum puanlarının cinsiyet ve bulundukları okul ile ilişkisinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yine Hanbay (2007) tarafından yapılan araştırmada, Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Bilişsel, Edimsel ve Duyuşsal Öğrenilmesine Etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine katılan öğrencilerin, Almancayı bilişsel açıdan geleneksel yöntemle ders gören öğrencilerden daha iyi öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Alyaz (2011) tarafından yapılan çalışmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin profilleri belirlenerek dilsel yetilerde zorlanma durumları ve Almancaya ilişkin tutumları ele alınmıştır. Ölçek, Karahan (2007)'in öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Buschenhofen (1998)'in çalışmalarından yararlanarak geliştirdiği veri toplama aracı esas alınarak oluşturulmuştur. Çalışma neticesinde katılımcıların Almancaya yönelik olumlu tutumlarının 1. sınıftan 4. sınıfa doğru kısmen azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

İşigüzel (2010) ise daha önce Almanya'da bulunan, Erasmus programı öğrencilerinin Almanca öğrenmeye karşı motivasyonlarını ölçmek amacıyla hazırlanan Motivasyon Ölçeği'nin (Motivationsfragebogen) Almanca hazırlık sınıfında bulunan üniversite öğrencileri için uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir.

Küçük (2007) tarafından yapılan araştırmada, Almanca öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Almanca Bölümü Öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymayı amaçlayan araştırmada Survey (tarama) modeli kullanılmıştır. Araştırma 295 katılımcı ile yürütülmüştür. Tepebaşı'nın yaptığı araştırmada değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Köksal (2008) tarafından yürütülen araştırmada, Türkiye'deki üniversitelerde ikinci yabancı dil olarak Almancayı konu alan Almanca dilini başlangıç düzeyinde yeni öğrenmeye başlayan Almanca Öğretmeni adaylarının dil öğrenme ve düşünme süreçleri incelenmiştir. Çalışmada incelenen veriler öğrencilerin hazırlık sınıflarında ürettikleri yazılı metinlerinden yararlanılmıştır. Köksal'ın yürüttüğü çalışmada İkinci yabancı dil olarak Almanca dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin kurdukları cümlelerde, anadilleri olan Türkçeye oranla birinci yabancı dil olan İngilizceden daha fazla yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Can ve Işık (2014) Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, 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 duyulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

11.1.2. Tutumlar ile ilgili yapılan diğer araştırmalar

Gök (2010) tarafından yürütölen çalışmada anne tutumlarının öğrencilerin başarıları ve yetenekleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada anne tutumlarının çocuklarının başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zorbas ve Habeş (2015) tarafından yürütölen araştırmada İlköğretim Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin faktör yapısının incelenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nedensel karşılaştırma modelindeki bu araştırma 752 ortaokul öğrencisi ile yürütölmüştür. Araştırmada Türkçe dersine karşı daha olumlu tutuma sahip öğrencilerin ödev yapmakta daha istekli olduğu, Türkçe ödevlerini yapma sıklığının Türkçe dersine yönelik tutumda geniş düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

şahin (2008) tarafından yürütölen okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumları cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca alışma Afyonkarahisar’da yürütölmüştür. Çalışmada Okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumları cinsiyet, yaş ve kıdeme göre değişmezken; mesleki tutumlarında mezun olunan kuruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012) Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin cinsiyeti ile kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, ancak öğrencilerin okul türü ve sınıf düzeylerine göre kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gömlersiz (2011) tarafından sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumları değerlendirilmiştir. Araştırma 1370 7. sınıf öğrencisi ile yürütölmüştür. Araştırma sonucunda, Değerlere ilişkin öğrenci tutumlarında ailenin gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, okulların sosyoekonomik düzeyi ve cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ocak, Ocak, Yılmaz, Mergen (2012) ilköğretim öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları incelemişlerdir. Araştırma neticesinde, ilköğretim öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine karşı tutumları arasında yaş, cinsiyet, hizmet yılı, branş ve alan açısından anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak ölçeğin geleneksel yöntemler boyutunda hizmet yılı açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

11.1.3. Diğer Yabancı Dillerle Yapılan Araştırmalar

Bilgin (2006) tarafından yürütülen çalışmada Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup çalışma 600 katılımcı ile yürütülmüştür.

Cebeci (2006) mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Mesleki ve Teknik liselerde öğrenim gören kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları erkeklerden daha yüksek düzeyde olarak bulunmuştur.

Anadolu Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu lisesinde öğrenim görmeyen öğrenciler arasında İngilizce dersi konusunda tutumlarının düzeyleri arasında bir fark bulunmamıştır.

Yalçın ve Genç (2013) Fransızca öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine yönelik tutumlarının değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda, öğrencilerin genel olarak konuşma becerilerine yönelik olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiş; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve ekonomik düzeyin ilgili maddelerde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

11.2. KONU İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Sobočan (2016) tarafından yapılan “Students’ Attitude Towards German Language Learning” isimli araştırma, Kuzey Hırvatistan’ın bir kasabasında yükseköğretim kurumunda öğrenim görmekte olan ve mezun olmuş olan 142 öğrenciye uygulanarak gerçekleştirilmiştir. 39 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin 22’si kapalı ve 17 si açık uçludur. Ölçek daha çok katılımcıların Almanca öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda katılımcılardan sadece %2’sinin Almanca Öğrenmeye yönelik olumsuz tutum içinde oldukları bulgular neticesinde ortaya çıkmıştır.

Okuniewski (2014) tarafından yürütülen, Age and Gender Effects on Motivation and Attitudes in German Learning: The Polish Context (Almanca Öğreniminde Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerinin Motivasyon ve Tutumlar Üzerindeki Etkileri: Polonya Örneği) isimli çalışmanın amacı, öğrencilerin sınavları ile dil tutumları arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve yaş değişkeni açısından incelemektir. Araştırma 247 katılımcı ile yürütülmüştür ve veriler Gardner tarafından geliştirilen motivasyon ve tutum ölçeği

yardımları ile toplanmıştır. Katılımcılar yaş aralığı 15 ile 25 yaş arasındadır. Araştırma sonucunda kız öğrenciler ve yaşı büyük öğrenciler ile diğerleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmaya göre kız ve yaşça büyük olan öğrenciler Almanca öğrenimine daha bütüncül tutum gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Jung, Boman ve Williams (2007) tarafından yürütülen A Comparative Examination Of South Australian Primary Students' Attitudes Towards German LOTE and Other Learning Areas (Güney Avustralya İlköğretim Öğrencilerinin Almancaya, İngilizce Dışındaki Diğer Dillere ve diğer Öğrenim Alanlarına Yönelik Tutumları Açısından Karşılaştırmalı Bir İnceleme) isimli çalışmanın amacı Güney Avustralya'daki ilköğretim öğrencilerinin Almanca dersine ve diğer öğrenim alanlarına yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın ikinci bir amacı da öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırma 25'i erkek ve 24'ü kadın olmak üzere 49 katılımcı ile yürütülmüştür. Metot olarak katılımcı gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için 5'li Likert tipi tutum ölçeği hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Almancaya yönelik olumsuz tutum içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ryan (2012) tarafından yürütülen Students' Attitudes Towards Corrective Feedback in the Second Language Classroom (İkinci Yabancı Dil Derinde Düzeltici Geri Dönütlere Yönelik Öğrenci Tutumları) isimli araştırmanın amacı öğrencilerin ikinci bir yabancı dil öğrenirken sözlü geri dönütlere yönelik öğrencin tutumlarını incelemektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ:(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırma, bir soruya cevap bulmayı, toplanan verileri analiz etmeyi ve araştırma sorularına verilecek cevapları saptamayı içerir. Araştırmalar, bilginin birikimi yoluyla, eğitimcilerin problemleri veya karşılaştıkları sorunları anlamalarına yardımcı olur. Eğitimcilerin uygulama pratiklerini geliştirmelerine katkı sağlar; karar mercileri tarafından tartışmakla ve görüşülmekte olan önemli meselelere dikkat çeker (Creswell, 2012). Günümüzde yabancı dil bilmenin bireye sağlayacağı artılar düşünüldüğünde eğitim açısından yabancı dil ediniminin de önemli bir mesele olduğu yadsınamaz bir geçektir. Yabancı dil edinimin bireyin dünyayı daha iyi anlamasına, kültürel ve dilsel engelleri aşarak bir mesleği olmasını mümkün kılmaktadır (Odabaşı, H.F. 1997: 2-3). Millî Eğitimin Temel Kanununda (1973: 5102) da, bireylerin kabiliyetlerini geliştirerek onları mutlu edecek bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece de toplumun refah ve mutluluğunu artırmak amaçlanmaktadır. Ancak Polat'a (2001: 33) göre öğretim programlarının tek bir dille sınırlandırılması da yeterli olarak görülmemelidir. Çünkü Türkiye'deki okullarda yabancı dil eğitimin verilmesinin tek nedeni bireyleri iş hayatına hazırlamak veya iletişim anlamındaki artılarından dolayı değil, Avrupa birliğine dâhil olma amacı olan ülkemizin Avrupa Birliği ile uyum içerisinde olmasına katkı sağlayacağından da gereklidir. Avrupa Eğitim Komisyonu tarafından 1995 yılında yayınlanan "Öğrenen topluma Doğru" isimli bildirgesinde Avrupa Birliğine üye olan ülke vatandaşlarının kendi dilleri dışında en az iki Avrupa dilini yeterli düzeyde öğrenmeleri istenmiştir. Bu kapsamda 2002 yılında uygulanmaya başlanan "Avrupa Dil Gelişimi" projesi kapsamında toplumun çok dilli olarak yetişmesini sağlamak ve onları dil öğrenmeye teşvik etmek amaçlanmıştır (Demirel, 2011). Nitekim Türkiye'de de 2000-2001 öğretim yılı itibari bütün ortaöğretim kurumlarında ikinci yabancı dil dersine zorunlu ders olarak öğretim programlarında yer verilmesi kararı alınmıştır (MEB, 2002)

Türkiye ortaöğretim kurumlarında ağırlıklı olarak öğretilen ikinci yabancı dil Almancadır. Avrupa İstatistik Ofisi'nin (EUROSTAT) 2017 verilerine göre de Almanca Avrupa'da en çok öğrenilen üçüncü dildir (Eurostat, 2019). Çok dilli Avrupa'da 101

Milyonun üzerinde insanın anadili olan Almanca önemli bir dildir. Almanya'nın coğrafi konumu, kültürel ve ekonomik önemi, Alman dilini Avrupa dışında da çekici kılmaktadır (Auswärtige Amt, 2020). Ayrıca Ülkemizin de Almanya ile özellikle de ticari ilişkileri göz önüne alındığında Almancanın ülkemiz için tartışmasız bir öneme sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Özetle; ülkemizdeki ortaöğretim okullarından öğrencilerin iki yabancı dille mezun olmaları elzemdir. Bu nedenden dolayı yabancı dil edinim süreci ve bu süreç içerisinde karşılaşılabilecek problemler oldukça önemlidir. Söz konusu problemler arasında öğretim süreci esnasında bir sorun çıkmadığında göz ardı edilebilen tutumlarda vardır. Tutumlar, hedef dilin kolay veya zor edinilmesi açısından oldukça önemli bir unsurdur (Smith 1971:82). Yabancı dil eğitiminde bireylerin başarısı sadece onların öğrenme durumları ile ilgili değildir, aynı zamanda bireylerin yabancı dil öğrenmelerine yönelik tutumları ile de ilgilidir. Bundan dolayı yabancı dil ediniminde hedef kazanımlar için bireylerin dili öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi, onların güdülenmeleri için alınacak önlemler kapsamında oldukça önemlidir. Zira yabancı dil ediniminde olumlu tutumlar içsel öğrenme isteğini artırarak dil edinim sürecini kolaylaştırır (Hosseini ve Pourmandnia2013: 64). Sonuç olarak bu durum yabancı dil öğrenen bireyi daha hızlı ve kolay bir şekilde amaca ulaştırır. Yabancı dil öğretimini etkileyen önemli unsurlardan biri öğrencilerin bir dili öğrenmeye yönelik tutumlarıdır. Bloom'a (1995: 22) göre de öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarının; kendilerinin derse yaklaşımını, performanslarını, ilgi ve isteklerini belirlemektedir.

Bu bağlamda yabancı dili öğrenmenin bireylerin mesleki ve akademik hayatları için ve ülkemizin refahı için önemli olduğu düşünüldüğünden, bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerin yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilişkin problemler ve alt problemler aşağıda verilmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu çalışmada *“Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumları nasıldır?”* sorusu araştırmanın temel problemi olarak ele alınmıştır.

2.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının dağılımı nedir?

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin okul türü değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin bölüm değişkenlerine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin aile aylık gelir durum değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Almanca dersi en son karne notları değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin İngilizce dersi en son karne notları değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Türk Dili Edebiyatı en son karne notları değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI, KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Bu bölümde araştırmanın sayıltılarına, kapsam ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmanın sayıltıları şu şekildedir:

- i. Ortaöğretim öğrencilerinin kendilerine yöneltilen tutum maddelerine doğru ve içten cevap verdikleri kabul edilmiştir.
- ii. Araştırma yapılan örneklem okullarında görev yapan öğretmenlerin Almanca öğretiminde yeterli oldukları kabul edilmiştir.
- iii. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda objektif oldukları kabul edilmiştir.
- iv. Çalışmada tercih edilen araştırma yöntemleri, çalışmanın konusuna, amacına ve problemin çözümüne uygun olduğu kabul edilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Araştırma ikinci yabancı dil olarak ortaöğretimde Almanca dersi alan öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesini kapsamaktadır.

Bu araştırma Afyonkarahisar ili merkez ortaöğretim okullarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, öğretim veren ve sayıları önceden belirlenmiş ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan öğrencilerle sınırlıdır. Araştırmanın güvenilirliği öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu ile sınırlıdır. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler Afyonkarahisar ili ile sınırlıdır. Bu araştırma, ölçme araçlarındaki maddelerle ve yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla sınırlıdır.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme yer verilmiştir.

5. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma nicel araştırma desenlerinden genel tarama yöntemi yoluyla yürütülmüştür. Tarama yöntemi büyük örneklem grupları için uygun olup “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan” araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Tarama araştırmalarında araştırmacı, var olan bir durum, nesne veya bireyi, kendi koşullarında ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2010). Bu çalışmada da likert tipi bir ölçekle ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığından en uygun araştırma deseni olan Genel Tarama modeli seçilmiştir.

6. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ilinde ortaöğretim okullarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, öğrenim gören ve ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan tüm Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Almanca dersi Ortaöğretim Anadolu Liselerinin tüm sınıflarında verildiği için Afyonkarahisar il merkezinde yer alan tüm sınıf seviyelerinin (9. -12.) araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir. Ancak ölçeği geliştirme sürecinde, Korona-19 salgını nedeniyle eğitime ara verilmesinden kaynaklı kısıtlı zaman ve izin alınma durumları nedeniyle tüm öğrencilere ulaşmak mümkün olmadığından örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde, ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak

üzere örneklem oluşturulmaya başlanır ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışılır (Cohen ve Manion, 1989; Ravid' 1994'dan akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 90). Bu yöntemde asıl olan ölçeğe cevap veren katılımcıların örneklem dâhil edilmesidir. En kolay ulaşılan denek en ideal olanıdır. Deneğe ulaşma işlemi arzu edilen örneklem büyüklüğüne ulaşana dek sürer (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2015). Çalışma 288 (%58,1) kız, 208 (%41,9) erkek toplamda ulaşılabilen 496 Ortaöğretim öğrencisi ile yürütülmüştür.

Likert ölçeğinde cevaplar katılıp katılmama ile ilgilidir. Ölçeğin seçenekleri katılıyorum-katılmıyorum şeklinde cevaplardan ibarettir (Bayraktaroğlu, Altunışık, Coşkun, Yıldırım. 2012).

7. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu bölümde ölçeğin türüne, özelliklerine, kullanılan dereceleme ve puanlama yöntemlerine yer verilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek, 5'li likert tipindedir. Likert tipi tutum ölçeği, Rensis Likert tarafından 1932'de geliştirilen ve tutum ölçekleri arasında günümüzde en sık kullanılanıdır (Corbetta, 2003). Likert ölçeğinde cevaplar katılıp katılmama ile ilgilidir (Bayraktaroğlu, Altunışık, Coşkun, Yıldırım. 2012: 117). Ayrıca Likert tipi ölçekler katılımcının kendisi hakkında bilgi vermesine dayanmaktadır. Bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bu kapsamda, birey kendi gözlemleri ile farklı özellikleri ile ilgili görüşlerini paylaşır. Oluşturulan ölçekte olumlu ve olumsuz ifadelerin eşit sayıda olması hususunda özen gösterilmelidir (Tezbaşaran, 1996). Ayrıca Likert türü ölçekleme puanlamasında, üç dereceli, dört dereceli, beş dereceli ve yedi dereceli ölçek puanlamaları kullanılmaktadır (Cummins & Gullione, 2000: 74-93). Beş dereceli ölçek puanlamaları cevap formunda, olumlu ifade için “kesinlikle katılıyorum” cevabına 5 puan, “katılıyorum” cevabına 4 puan verilir olumsuz bir ifade için ise bunun tersi yapılır (Köklü, 1995: 90). Likert tipi ölçek geliştirmede uyulması gereken bazı adımlar vardır, bunlar ayrıntılı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

7.1. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Bu bölümde, ölçme aracının geliştirilme aşamaları ve verilerin analizinden önce kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Likert tipi ölçek geliştirmede atılması gereken ilk adım, ölçmek istenen tutum ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak literatür taraması yapılmalı ve maddelerin oluşturulması için teorinin bilinmesi gerekir (Corbetta, 2003, Tezbaşaran, 1996). Ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ölçeğin geliştirilmesinde ilk olarak konuyla ilgili alanyazın taraması yapılarak kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu aşama, ölçeğin kapsamını belirlemede yardımcı olmuştur. Daha sonra tutum konusu ile ilgili 5 kişiden oluşan ve hedef kitleyi temsil edebilecek, olabildiğince heterojen bir örneklem grubuna bilgi toplamak amaçlı dört açık uçlu soru yöneltilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonrasında kompozisyonunda yer alan tutum öğeleri analiz edilerek yazılacak tutum ifadeleri için bilgi toplanmıştır (Tezbaşaran, 1996). Öğrencilerden cevaplanması istenen açık uçlu sorular aşağıda paylaşılmıştır.

Almanca ile ilgili varsa olumlu düşünceleriniz nelerdir?

Almanca ile ilgili varsa olumsuz düşünceleriniz nelerdir?

Almanca öğrenmek size neler kazandırır?

Almanca öğrenmek size ne kaybettirir?

Beş Ortaöğretim öğrencisine yöneltilen sorular ve iki Almanca öğretmenin görüşleri doğrultusunda elde edilen cevaplar analiz edilerek ve yapılan literatür taramasından elde edilen sonuçlara dayalı olarak anahtar kavramlar hazırlanmış ve bu anahtar kavramları göz önünde bulundurarak madde havuzu oluşturulmuştur. (Tezbaşaran, 1996). Madde havuzunda ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 62 madde yazılmıştır. Maddeler 5’li likert tipinde yazılmış olup “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanmıştır. Daha sonra madde havuzunda yer alan ifadelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı ifadelerin aynı anlamı belirtmesi ve tutumları yansıtmadığından ölçekten çıkarılmışlardır. Uzman dönütleri doğrultusunda deneme ölçeğindeki madde sayısı 62’den 53’e düşürülmüştür. Daha sonra 53 madde öğretim görevlisi olan bir editör yardımı ile imla ve anlatım bakımından tekrar gözden

geçirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, revize edilmiş hali ile 53 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek, çalışma gurubuyla yakın özelliklere sahip olan 32 katılımcıdan oluşan bir örneklem gurubuna dil ve anlatım bakımından sorun olup olmadığını anlamak için uygulanmıştır. Uygulama aşaması hakkında alanyazında farklı görüşler mevcuttur. Pilot uygulama hedef kitle ile benzer özellikleri taşıyan 30 ile 50 arası katılımcıya ulaşılmasının yeterli olacağı Şeker ve Gençdoğan (2014: 4) tarafından belirtilirken, Aylar ile Evci (2017: 395) hedef kitleyle benzer özellikler taşıyan %5’lik küçük bir guruba uygulanmasının yeterli olacağı görüşünü ileri sürmüştür. Uygulama esnasında ve sonrasında katılımcılardan alınan geri dönüşlere doğrultusunda, ölçekteki ifadeler üzerinde alanı editörlük olan bir öğretim görevlisinden yardım alınarak dört ifade yeniden yazılarak daha anlaşılır hale getirilmiş olup, bunun dışında ölçekten yeterince anlaşılamadığı düşünülen iki ifade de çıkarılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra 51 maddeden oluşan deneme ölçeği 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan 386 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Aşağıda ölçeğin hazırlanma ve uygulama adımları tablo şeklinde verilmiştir:

Tablo 1. Ölçeğin Hazırlanma ve Uygulama Aşamaları

Madde Havuzu Oluşturma Alan yazın taraması 5 ortaöğretim öğrencisi ile görüşme 72 maddelik madde havuzu oluşturma
Kapsam ve Görünüş Geçerliğinin Sağlanması Ortaöğretim öğrencilerine uygulama yapma ve alan uzmanının görüşünün alınması
Uygulama Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerine uygulanması
Güvenirliğin Sağlanması Cronbach alfa güvenirlik hesabı Üst grup-alt grup güvenirlik analizi
Yapı Geçerliğinin Sağlanması Açımlayıcı faktör analizi Doğrulamalı Faktör Analizi
Ölçeğin Son Hali 6 faktörlü ve 41 maddeden oluşan ölçek

7.2. ÖLÇEĞİN UYGULAMA AŞAMASI

Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, revize edilmiş hali ile 51 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur. 51 maddeden oluşan deneme ölçeği 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan 9. Sınıf, 10. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 402 ortaöğretim öğrencisi katılmış olup, bunlardan 16’sının kâğıtları değerlendirme dışı bırakıldığından veri analizleri toplam 386 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde uygulanmıştır. 51

maddeden oluşan deneme ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi kullanılmıştır. Davranış bilimlerinde bireylerin duyuşsal, kişilik ve gelişim gibi bireysel özellikleri ölçmek için faktör analizi tercih edilebilir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi için literatürde tanımlanmış iki temel yaklaşım mevcuttur bunlar; açıklayıcı faktör ve doğrulayıcı faktör analizidir. Açıklayıcı faktör analizi, bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkiler hakkında daha fazla bilgi toplamak için genellikle araştırmanın başlangıç safhalarında kullanılırken, doğrulayıcı faktör analizi bir dizi değişkenin temelinde yatan yapı ile ilgili belirli kuram ve hipotezleri test etmek amacıyla araştırmanın ilerleyen aşamalarında kullanılan daha karmaşık ve gelişmiş bir tekniktir (Pallant, 2016: 199). Büyüköztürk'te (2018:133) de Faktör analizi, birbiriyle ilişkili varyasyonları bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni faktörler, boyutlar bulmayı, keşfetmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistiktir. Geliştirilen ölçeğin faktör sayısının bilinmemesi, başka bir ifade ile maddeler arasındaki ilişkiden hareketle faktörler oluşturarak, ölçeğin faktör yapısı hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ve Araştırmanın yapı geçerliğini açıklamak için hem açıklayıcı ve hem de doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri uygulanmıştır. Ölçeğin model uyumu DFA ile ve örtük yapısı AFA ile incelenmiştir. Fakat öncesinde verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. Faktör analizi, tüm veriler için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenebilir (Büyüköztürk, 2018). Verilerin AFA uygunluğunun incelenmesi için yapılan KMO testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun İncelenmesi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Yeterliği	0,934	
Bartlett Testi	Ki-Kare Değeri	12701,699
	df	1275
	P	.000

Araştırmadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analizler sonucunda; Tablo 3'te de anlaşılaçağı üzere KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri, 93'tür. KMO değerinin 93 olarak tespit edilmesi örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu göstermektedir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 207). Barlett testi (Bartlett Küresellik Testi) sonucu anlamlı ($p=.00$ olarak bulunmuştur ($p<.05$). Bu değerler göz önüne

alındığında, KMO değerinin 0,60'dan büyük, Barlett katsayısı anlamlı bulunması verilerin faktör analizi yapacak ölçüde yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018, Gürbüz ve Şahin, 2016). Ölçeğin yapılan KMO ve Barlett testi sonuçlarının açımlayıcı faktör analizine uygun bulunması ile açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

7.3. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ

Bu bölümde Ortaöğretim Öğrencilerinin Almancaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin madde faktör analizlerine, ölçeğin güvenirlik ve geçerliğine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve tablolastırılmıştır.

Geliştirilen ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi ve hangi faktörler altında gruplandığını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, genel anlamda gözlenen değişkenleri özetlemek, tanımlamak ve çalışabilir düzeyde faktörleri bulmak için uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntem genelde ölçek geliştirme aşamasında, değişkenlerin hangi faktörleri oluşturduğunu araştırmak amacıyla uygulanır. AFA bununla birlikte, yapı ile ilişkili çokça değişkenin azaltılması ile açıklama gücü fazla olan faktörlerin keşfedilmesine hizmet eder (Gürbüz ve Şahin, 2016). Bu bağlamda Araştırmada açımlayıcı faktör analizi ile 51 maddeden oluşan Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Almanca öğrenmeye yönelik tutum Ölçeğinin faktör sayısını belirlemek için faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) tercih edilmiştir. Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin ilk döndürme (Toplam Varyans Açıklaması) işlemi sonucu aşağıda verilmiştir.

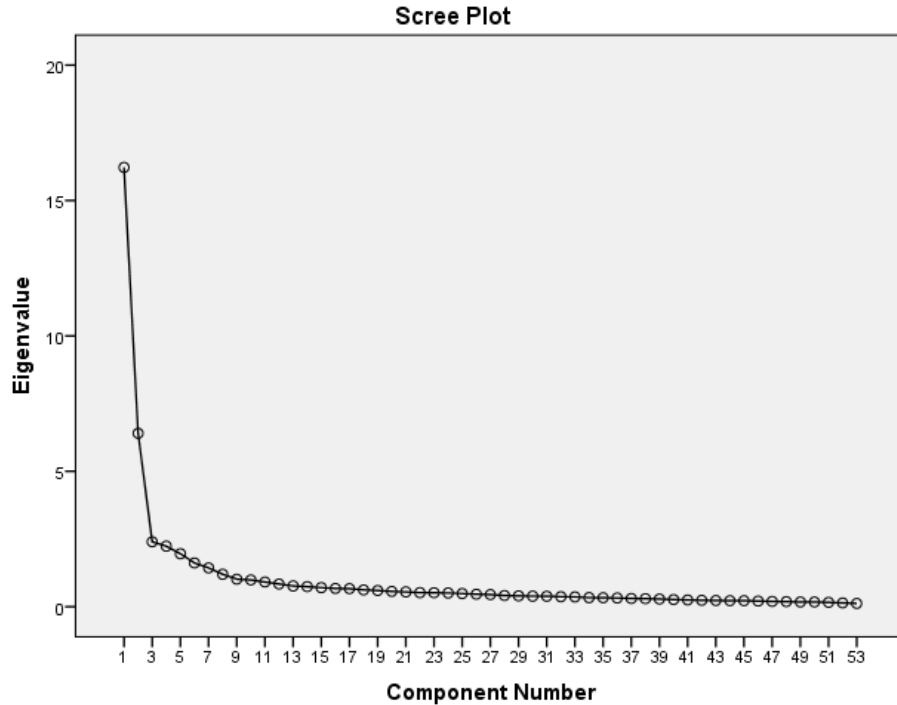
Tablo 3. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin İlk Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu

Maddeler	Başlangıç Değerleri			Döndürülmüş Yük Değerleri		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	15,776	30,933	30,933	7,300	14,314	14,314
2	6,182	12,122	43,055	4,768	9,349	23,663
3	2,266	4,443	47,498	4,605	9,029	32,692
4	2,194	4,301	51,800	3,816	7,482	40,174
5	1,940	3,803	55,603	3,727	7,308	47,482
6	1,579	3,096	58,699	3,248	6,368	53,850
7	1,432	2,807	61,506	2,984	5,852	59,701
8	1,149	2,252	63,759	1,658	3,251	62,953
9	1,015	1,990	65,749	1,426	2,796	65,749
10	.950	1,863	67,612			
11	.881	1,727	69,339			
12	.825	1,618	70,957			
13	.737	1,445	72,402			
14	.697	1,367	73,769			
15	.679	1,332	75,101			
16	.655	1,284	76,385			
17	.629	1,233	77,618			
18	.598	1,173	78,792			
19	.594	1,164	79,956			
20	.561	1,101	81,056			
21	.521	1,021	82,077			
22	.510	1,000	83,078			
23	.495	.971	84,049			
24	.479	.940	84,988			
25	.457	.896	85,885			
26	.446	.875	86,760			
27	.442	.867	87,627			
28	.404	.792	88,419			
29	.396	.777	89,196			
30	.385	.754	89,950			
31	.366	.717	90,667			
32	.343	.673	91,340			
33	.338	.662	92,002			
34	.328	.643	92,645			
35	.321	.630	93,275			
36	.299	.587	93,861			
37	.292	.573	94,434			
38	.271	.531	94,965			
39	.265	.519	95,485			
40	.243	.476	95,961			
41	.234	.459	96,420			
42	.227	.445	96,865			

43	.225	.441	97,306			
44	.213	.418	97,724			
45	.195	.383	98,107			
46	.187	.367	98,473			
47	.178	.349	98,823			
48	.176	.345	99,167			
49	.161	.316	99,483			
50	.141	.277	99,760			
51	.122	.240	100,000			

AFA analizi ile 51 maddeden oluşan “*Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği*”nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. 51 madde ile faktör analizine başlanmış olup toplam 9 faktör elde edilmiştir ve bulunan 9 faktör toplam varyansın %65,045’ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyansın tablosu incelendiğinde, faktör sayısının fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle faktör sayısını belirlemek için Scree plot’a (çizgi grafiği) kullanılmıştır. Grafiğin dikey eksenini öz değer miktarlarını, yatay eksen ise faktörleri gösterir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2016).

Şekil 1. *Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Scree plot (Çizgi grafiği / Yamaç Eğim Testi) Grafiğini Gösteren Tablo*



Şekil 1’de çizgi grafiği (scree plot) üzerinde kırılma noktası incelenmiş, grafikte üç ana kırılma noktasının olduğu ve altıncı kırılma noktasından sonra eğimin

kaybolmaya başladığı görülmektedir. Çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı hesaplanarak faktör sayısı 6 olarak alınmıştır (Singh, 2007: 205). Daha sonra Rotated Component Matrixa (Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi) analizleri uygulanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda 10 Madde ölçekten tek tek çıkarılmıştır. Analiz neticesinde testten çıkarılması uygun görülen maddeler ve nedenleri Tablo 5’ de verilmiştir. Ölçekten çıkarma işlemi yapılırken literatür kaynakları göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4. Analiz Neticesinde Testten Çıkarılması Uygun Görülen Maddeler ve Nedenleri

Maddeler	Faktör No	Ölçekten çıkarılma nedeni
13	F6= .410, F7= .483	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması
11	F1= .483, F7= -.407	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.
25	F4= .530, F7= .537	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.
27	F4=.422, F5= .467	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.
39	F2= .463, F7= -.393	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.
32	F2= .476, F6= .440	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.
12	F1= .494, F5= .441	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.
28	F1= .353, F6= .443	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.
29	F2= .470, F6= .376	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.
8	F1= .477, F3= .459	Maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10’dan az olması.

Çıkarma işlemine binişik olan maddelerden başlanılmıştır Çıkarma işlemi yapılırken özellikle iki hususa dikkat edilmiştir. Bir maddenin binişik sayılması için 2 durum saptanmalıdır. Bunlardan ilki, bir maddenin birden çok faktörde olması gerektiğinden fazla yük değeri vermesidir. İkincisi ise maddenin iki ya da daha çok faktörde mevcut yük değerleri arasındaki farkın 0,1’den küçük olmasıdır. (Çokluk vd. 2012). Ayrıca faktör yük değeri minimum 0,50 olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerlerinin, değerlerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0,30’a kadar düşürülebilir (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 5. Döndürme İşlemleri Sonrası Faktörler ve Madde Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
4	.790					
3	.776					
5	.763					
2	.689					
7	.606					
6	.590					
1	.574					
10	.569					
9	.566					
37		.767				
36		.758				
35		.734				
34		.730				
33		.715				
32		.581				
30		.542				
29		.538				
48			.778			
47			.759			
46			.742			
49			.719			
50			.715			
45			.656			
51			.631			
40				.777		
39				.751		
43				.728		
42				.720		
44				.604		
41				.566		
20					.726	
19					.724	
21					.680	
23					.658	
22					.649	
25					.590	
18.						.797
15						.706
14						.613
16						.604
17						.575

Tablo 6 incelendiğinde, 1.faktörde 9 maddenin, 2. faktörde 8 maddenin, 3. faktörde 7 maddenin, 4. faktörde 6 maddenin, 5. faktörde 6 maddenin ve 6. Faktörde 5 maddenin olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 41 maddeye ilişkin faktör yük değerleri 0.53 - 0.79 arasında değişmektedir.



Tablo 6. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Son Döndürme Sonrası Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu

Maddeler	Başlangıç Değerleri			Döndürülmüş Yük Değerleri		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	13,442	32,784	32,784	5,417	13,213	13,213
2	5,051	12,321	45,105	4,476	10,918	24,131
3	2,070	5,050	50,155	4,362	10,639	34,770
4	1,802	4,396	54,551	4,117	10,042	44,812
5	1,711	4,173	58,724	3,967	9,676	54,489
6	1,433	3,494	62,218	3,169	7,729	62,218
7	1,165	2,842	65,059			
8	.903	2,201	67,261			
9	.843	2,055	69,316			
10	.799	1,949	71,265			
11	.740	1,806	73,070			
12	.712	1,737	74,807			
13	.636	1,552	76,359			
14	.603	1,471	77,830			
15	.571	1,392	79,222			
16	.549	1,340	80,561			
17	.540	1,316	81,878			
18	.506	1,233	83,111			
19	.474	1,157	84,268			
20	.462	1,127	85,395			
21	.450	1,097	86,491			
22	.442	1,078	87,569			
23	.402	.980	88,549			
24	.389	.950	89,499			
25	.364	.887	90,386			
26	.344	.840	91,226			
27	.338	.824	92,050			
28	.320	.781	92,831			
29	.312	.762	93,593			
30	.293	.716	94,309			
31	.270	.658	94,967			
32	.264	.644	95,611			
33	.258	.630	96,241			
34	.245	.597	96,839			
35	.233	.567	97,406			
36	.227	.554	97,959			
37	.200	.488	98,447			
38	.187	.457	98,904			
39	.172	.420	99,324			
40	.150	.367	99,691			
41	.127	.309	100,000			

Tablo 7'yi incelediğimizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için % 32.784, ikinci faktör için 12.321, üçüncü faktör için 5.050, dördüncü faktör için 4,396, beşinci faktör için 4,173 ve altıncı faktör için ise 3,494 olarak bulunmuştur. Belirlenen bu faktörlerin varyansa yaptıkları toplam katkının % 62.218 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyans değerinin % 40 ile % 60 arasında bulunması yeterli olarak görülür (Çokluk vd., 2012). Bu bağlamda % 62,218 olarak belirlenen bu oran yeterlidir. Uygulanan analizler neticesinde 41 madde ve 6 faktör ile son hali verilen ölçeğin alt boyutlarının isimlendirilmesi ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

7.4. FAKTÖRLERİN İSİMLENDİRİLMESİ

İlgi (1. Faktör) faktöründe yer alan maddeler Almanca öğrenmeye yönelik olumlu hissi ifade ettiği için İlgi olarak adlandırılmıştır.

İlgisizlik (2. Faktör) faktöründe yer alan maddeler Almanca öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları ifade ettiği için İlgisizlik olarak adlandırılmıştır.

Güven Yoksunluğu (3. Faktör) faktöründe yer alan maddeler Almancaya yönelik güvensizliği ifade ettiği için Güven Yoksunluğu olarak adlandırılmıştır.

Güven (4. Faktör) faktöründe yer alan maddeler Almancaya yönelik dilin önemine ve olumlu yönde akademik katkısı gibi düşünceleri ifade ettiği için Güven olarak adlandırılmıştır.

Sebat (5. Faktör) faktöründe yer alan maddeler Almancaya öğrenmeye yönelik gayret ve çaba gibi davranışları ifade ettiği için Sebat olarak adlandırılmıştır.

Korku (6. Faktör) faktöründe yer alan maddeler Almancaya veya dersine yönelik korku hissi ifade ettiği için Korku olarak adlandırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda 51 maddelik taslak ölçeğin 10 maddesi ölçekten çıkarılmış bu durumda nihai ölçekte 19'u olumsuz 22'si olumlu olmak üzere 41 madde kalmıştır. 41 maddeden oluşan ve altı faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin, altı temel yapıyı (ilgi, ilgisizlik, güven yoksunluğu, güven, sebat ve korku) yansıttığı düşünülmüştür.

7.5. ÖLÇEĞİN GEÇERLİLİĞİNE VE GÜVENİRLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenirlik ve geçerliğine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar tablolastırılmıştır. Altunışık ve arkadaşları (2012: 123) geçerliliği bir test veya ölçeğin ölçülmek istenen şeyi ölçme derecesi olarak tanımlarken, Büyüköztürk (2018:179)

geçerliliğin bir testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavram olarak tanımlamıştır. Güvenirlik, yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir. Diğer bir söyleyişle, “Eğer çalışma yeniden yapılırsa aynı sonuçlar ortaya çıkarılabilir mi?” sorusu araştırılmaktadır. Sosyal bilimlerde güvenirlilik sorunlu bir alandır. Bunun en basit nedeni insan davranışlarının asla durağan olmamasıdır (Merriam, 2009).

Tablo 7. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin İlgi Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları

I. Faktör (İlgi) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
1-Almanca dersini severim.	.574	.763	.651	49,094	.000
2-Almanca dersi boş geçtiğinde üzülürüm.	.689	.733	.555	38,374	.000
3- Almancayı diğer dillerden daha çok severim.	.776	.781	.695	38,451	.000
4- Almancayı birinci yabancı dil olarak öğrendiğim dersten daha çok severim.	.790	.682	.593	35,762	.000
5- Almanca ile ilgili her şey ilgimi çeker	.763	.786	.630	41,149	.000
6- Almanca öğrenmekten keyif alırım.	.590	.780	.678	45,312	.000
7- Almanca ders saatinin daha fazla olmasını isterim	.606	.720	.544	34,808	.000
9- Almanca dersi olduğu günler okula severek giderim.	.566	.742	.611	42,217	.000
10- Almanca dersine çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.	.569	.663	.494	36,801	.000

Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin “İlgi” alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin öğrencilerde Almanca öğrenmeye yönelik ilginin ne gibi etkileri olacağına dair ifadeler içerdiği görülmektedir ve bu nedenle bu faktör “ilgi” olarak adlandırılmıştır. İlgi faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .56 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 8. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin İlgisizlik Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

2.Faktör (İlgisizlik) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
29.Almanca dersinde söz almaktan kaçınıyorum.	.767	.614	.419	38,956	.000
30.Almanca dersinde başka şeylerle ilgilenirim.	.758	.635	.516	36,566	.000
32.Öğretmenime anlamadığım konuları sormam.	.734	.670	.528	38,180	.000
33.Almanca şarkıları dinlemeyi sevmem.	.730	.618	.486	37,106	.000
34.Almanca film izlemeyi sıkıcı bulurum.	.715	.646	.516	38,313	.000
35.Almanca kelime ezberlemem.	.581	.731	.585	37,991	.000
36.Hiç kimseyle Almanca konuşmak istemem.	.542	.744	.655	38,813	.000
37.Ders dışında Almanca ile ilgili konuşulduğunda canım sıkılır.	.538	.696	.588	37,808	.000

Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin “İlgisizlik” alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde ikinci faktörde yer alan maddelerin öğrencilerde Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında ilgisizliğin ne gibi etkileri olacağına dair ifadeler içerdiği görülmektedir ve bu nedenle bu faktör “İlgisizlik” olarak adlandırılmıştır. İlgisizlik faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .53 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 9. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Güven Yoksunluğu Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları

3.Faktör (Güven Yoksunluğu) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
45.Almancaya günlük hayatta ihtiyaç olmayacağını düşünürüm.	.656	.622	.437	40,642	.000
46.Almancanın önemsiz bir dil olduğunu düşünürüm.	.742	.776	.735	36,766	.000
47.Almanca öğrenmenin bana bir şey kazandırmayacağını düşünürüm.	.759	.762	.705	35,931	.000
48.Almanca dersinden çok daha önemli dersler olduğunu düşünürüm.	.778	.685	.579	47,478	.000
49.Almanca dışında çok daha önemli diller olduğunu düşünürüm.	.719	.644	.550	46,190	.000
50.Almanca öğrenmenin zahmete değmeyeceğini düşünürüm.	.715	.729	.571	36,222	.000
51.Alman kültürünü ilgi çekici bulmam.	.631	.620	.392	38,541	.000

Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin “Güven Yoksunluğu” alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde ikinci faktörde yer alan maddelerin öğrencilerde Almancaya yönelik güvensizliğin ne gibi etkileri olacağına dair ifadeleri içerdiği görülmektedir ve bu nedenle bu faktör “Güven Yoksunluğu” olarak adlandırılmıştır. Güven Yoksunluğu faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 10. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Güven Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

4.Faktör (Güven) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
39.Almanca dersinin akademik hayatım için önemli olduğunu düşünürüm.	.751	.691	.517	43,020	.000
40.Meslek hayatımda Almanca öğrenmiş olmanın faydası olacağını düşünürüm.	.777	.706	.569	45,422	.000
41.Almanca ile ilgili bir meslek seçimi yapmak isterim.	.566	.617	.424	35,723	.000
42.Almanca öğrenmenin zahmete değeceğini düşünürüm.	.720	.740	.556	41,680	.000
43.Almancanın önemli bir dil olduğunu düşünürüm.	.728	.775	.636	42,397	.000
44.Almanca dersinin en önemli derslerden biri olduğunu düşünürüm.	.604	.674	.510	36,957	.000

Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin “Güven” alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde dördüncü faktörde yer alan maddelerin öğrencilerde Almancaya yönelik güvenin ne gibi etkileri olacağına dair ifadeler içerdiği görülmektedir ve bu nedenle bu faktör “Güven” olarak adlandırılmıştır. Güven faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .56 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 11. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Sebat Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

5.Faktör (Sebat) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
19.Almanca dersinde söz almak için çaba gösteririm.	.724	.643	.451	47,266	.000
20.Almanca ödevlerimi özenle yaparım.	.726	.623	.447	50,991	.000
21.Almanca dersine ön hazırlık yaparak gelirim.	.680	.671	.500	40,101	.000
22.Almanca dersinde arkadaşlarım dikkatimi dağıttığında sinirlenirim.	.649	.625	.442	40,521	.000
23.Almanca dersinde anlamadığım konuları mutlaka öğretmenime sorarım.	.658	.623	.441	44,122	.000
25.Derste öğretmenimin benimle Almanca konuşması için çabalarım.	.590	.626	.427	38,306	.000

Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin “Sebat” alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde beşinci faktörde yer alan maddelerin öğrencilerde Almancaya yönelik sebatın ne gibi etkileri olacağına dair ifadeler içerdiği görülmektedir ve bu nedenle bu faktör “Sebat” olarak adlandırılmıştır. Sebat faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .59 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 12. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Korku Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

6.Faktör (Korku) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
14.Almanca dersinin olduğu günlerde okula gelmek istemem.	.613	.541	.339	27,294	.000
15.Almanca sınavı beni korkutur.	.706	.579	.347	30,915	.000
16.Derste öğretmenimin beni Almanca konuşturmasından korkarım.	.604	.528	.298	33,754	.000
17.Almanca'nın dilbilgisi çok zordur.	.575	.556	.320	38,214	.000
18.Almanca dersi en çok korktuğum derslerden biridir.	.797	.666	.462	28,824	.000

Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin “Korku” alt boyutuna ait geçerlik-güvenirlik analizi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir. Tablo 13 incelendiğinde

altıncı faktörde yer alan maddelerin öğrencilerde Almanca öğrenmeye yönelik korkularının ne gibi etkileri olacağına dair ifadeler içerdiği görülmektedir ve bu nedenle bu faktör “Korku” olarak adlandırılmıştır. Korku faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .57 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinin açıkladığı madde sayıları ve alfa katsayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 13. *Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları*

Faktör	Madde Sayısı	Alfa
İlgi	9	.929
İlgisizlik	8	.892
Güven Yoksunluğu	7	.893
Güven	6	.887
Sebat	6	.851
Korku	5	.793
Ölçek Toplam	41	.814

Tablo 14 incelendiğinde, I. Faktör (İlgi) için alfa katsayısı .929 olarak hesaplanırken, aynı katsayı II. Faktör (İlgisizlik) için .892, III. Faktör (Güven Yoksunluğu) için .893, IV. Faktör (Güven) için .887, V. Faktör (Sebat) için .851 ve VI. Faktör (Korku) için .793’tür. Ölçeğin toplam alfa değeri .814 olarak hesaplanmıştır. Alfa katsayısının değerlendirme aşamasında takip edilen değerlendirme kriterleri incelendiğinde ($0.00 \leq \alpha \leq 0.40$) ise ölçek güvenilir değildir. ($0.40 \leq \alpha \leq 0.60$) ise ölçek düşük güvenilirliktedir. ($0.60 \leq \alpha \leq 0.80$) ise oldukça güvenilirdir. ($0.80 \leq \alpha \leq 1.00$) ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tezbaşaran, 1996). Bu durumda Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği’nin fazlasıyla yüksek güvenilirlikte olduğunu söylenebilir.

Tablo 14. *Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları*

Faktör	Faktörler										
	N	x	S S	Min	Max	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1	386	24,44	9,547	9,00	45,00	1	-,342**	-,375**	,664**	,652**	-,435**
2	386	20,97	8,200	8,00	40,00	-,342**	1	,599**	-,306**	-,308**	,543**
3	386	20,14	7,665	7,00	35,00	-,375**	,599**	1	-,348**	-,240**	,457**
4	386	14,51	5,554	5,00	25,00	,664**	-,306**	-,348**	1	,547**	-,345**
5	386	17,45	5,971	6,00	30,00	,652**	-,308**	-,240**	,547**	1	-,258**
6	386	12,14	4,458	5,00	25,00	-,435**	,543**	,457**	-,345**	-,258**	1

Tablo 15’te Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğiyle ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. İlgi (1. Faktör) alt boyutu ile İlgisizlik (2. Faktör) alt boyutları arasında negatif yönde -.342’lik anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlgi alt boyutu ile Güven Yoksunluğu (3. Faktör) alt boyutları arasında negatif yönde -.375’lik anlamlı bir ilişki vardır. İlgi alt boyutu ile Güven (3. Faktör) alt boyutu arasında pozitif yönde .664**’lik anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlgi alt boyutu ile Sebat (5. Faktör) alt boyutu arasında pozitif yönde .652**’lik anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlgi alt boyutu ile korku (6. Faktör) alt boyutu arasında negatif yönde -.435’lik anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güven Yoksunluğu ve İlgisizlik alt boyutları arasında pozitif yönde .599’lik anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgisizlik ve Güven alt boyutları arasında negatif yönde -.348’lük anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İlgisizlik ve Sebat alt boyutları arasında negatif yönde -.308’lik anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgisizlik ve Korku alt boyutları arasında pozitif yönde .543’lik anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güven Yoksunluğu ile Sebat alt boyutu arasında pozitif yönde -.240’lik anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güven Yoksunluğu ile Korku alt boyutları arasında negatif yönde .457’lük anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sebat ile Korku alt boyutları arasında negatif yönde -.258’luk anlamlı ilişki olduğu bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmıştır. Taslak ölçekteki maddeler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumları Taslak Ölçeği Maddeleri

Taslak No	Madde No	Ölçekte Yer Alan Maddeler
1	1	Almanca dersini severim.
2	2	Almanca dersi boş geçtiğinde üzüldürüm.
3	3	Almancayı birinci yabancı dil olarak öğrendiğim dersten daha çok severim.
4	4	Almanca ile ilgili bir şey konuşulduğunda ilgimi çeker.
5	5	Almanca ile ilgili her şey ilgimi çeker.
6	6	Almanca öğrenmekten keyif alırım.
7	7	Almanca ders saatinin daha fazla olmasını isterim.
8	9	Almanca dersi olduğu günler okula severek giderim.
9	10	Almanca dersine çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.
10	29	Almanca dersinde söz almaktan kaçınırım.*
11	30	Almanca dersinde başka şeylerle ilgilenirim.*
12	32	Öğretmenime anlamadığım konuları sormam.*
13	33	Almanca şarkıları dinlemeyi sevmem.*
14	34	Almanca film izlemeyi sıkıcı bulurum.*
15	35	Almanca kelime ezberlemem.*
16	36	Hiç kimseyle Almanca konuşmak istemem.*
17	37	Ders dışında Almanca ile ilgili konuşulduğunda canım sıkılır.*
18	45	Almancaya günlük hayatta ihtiyaç olmayacağını düşünürüm.*
19	46	Almancanın önemsiz bir dil olduğunu düşünürüm.*
20	47	Almanca öğrenmenin bana bir şey kazandırmayacağını düşünürüm.*
21	48	Almanca dersinden çok daha önemli dersler olduğunu düşünürüm.*
22	49	Almanca dışında çok daha önemli diller olduğunu düşünürüm.*
23	50	Almanca öğrenmenin zahmete değmeyeceğini düşünürüm.*
24	51	Alman kültürünü ilgi çekici bulmam.*
25	39	Almanca dersinin akademik hayatım için önemli olduğunu düşünürüm.
26	40	Meslek hayatımda Almanca öğrenmiş olmanın faydası olacağını düşünürüm.
27	41	Almanca ile ilgili bir meslek seçimi yapmak isterim.
28	42	Almanca öğrenmenin zahmete değeceğini düşünürüm.
29	43	Almancanın önemli bir dil olduğunu düşünürüm.
30	44	Almanca dersinin en önemli derslerden biri olduğunu düşünürüm.
31	19	Almanca dersinde söz almak için çaba gösteririm.
32	20	Almanca ödevlerimi özenle yaparım.
33	21	Almanca dersine ön hazırlık yaparak gelirim.
34	22	Almanca dersinde arkadaşlarım dikkatimi dağıttığında sinirlenirim.
35	23	Almanca dersinde anlamadığım konuları mutlaka öğretmenime sorarım.
36	25	Derste öğretmenimin benimle Almanca konuşması için çabalarım.
37	14	Almanca dersinin olduğu günlerde okula gelmek istemem.*
38	15	Almanca sınavı beni korkutur.*
39	16	Derste öğretmenimin beni Almanca konuşturmasından korkarım.*
40	17	Almanca'nın dilbilgisi çok zordur.*
41	18	Almanca dersi en çok korktuğum derslerden biridir.*

*Olumsuz Maddeler

Ölçekte olumsuz ifadelerle olumlu ifadelerin sayıları birbirine eşit tutulmaya çalışılmıştır. Ölçek İfadelerin 22'si olumlu 19'si olumsuz olmak üzere toplam 41 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer verilen ifadeler tablo 16'da verilmiştir. Olumsuz ifadeler * simgesi ile belirtilmiştir.

7.6. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fideli, 2001, akt. Çokluk vd., 2012: 275). Doğrulayıcı faktör analizi için Afyonkarahisar il merkezindeki 5 farklı Liseden amaçlı ve seçkisiz örnekleme yoluyla toplam 326 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 51 maddeden 41 maddeye düşen Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeği son hali ile uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde bilgisayar programı kullanılarak hem birinci düzey hem de ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile model uyumu analiz edilmiştir. Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 16. *Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Verilerine Göre Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları*

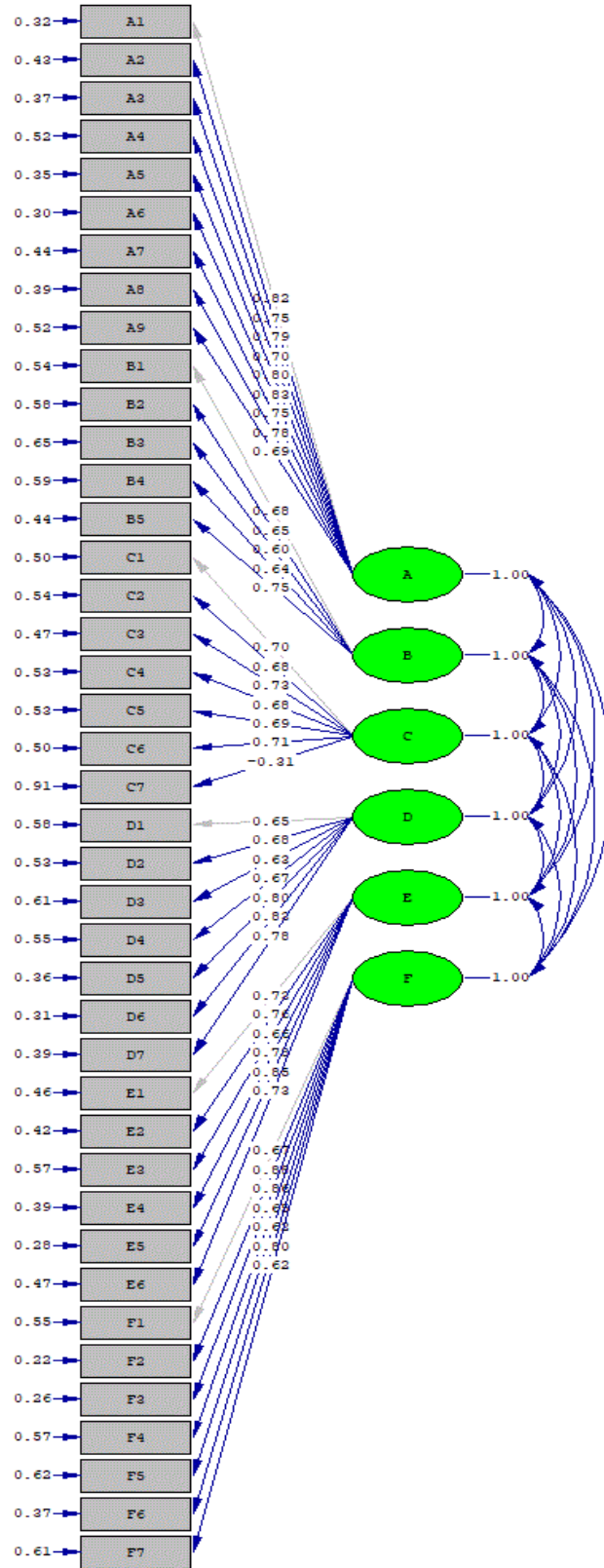
Alt Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alpha
İlgi	16	.962
İlgisizlik	7	.901
Güven Yoksunluğu	7	.868
Güven	4	.878
Sebat	3	.859
Korku	3	.691
Ölçeğin Geneli	40	.890

Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi için toplanan verilerine göre ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,89 olarak bulunmuştur. Bulunan değere göre ölçeğin gerekli görülen güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi için yukarıda verilen verilere göre Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının da kabul edilir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI

(Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Almanca öğrenmeye yönelik Tutum Ölçeği'nin doğrulamalı faktör analizi, birinci düzey ve ikinci düzey analizleri ile gerçekleştirilmiştir. Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin yapısının ki-kare (χ^2/sd) uyum değerinin ($\chi^2=2537,93$) bu değer için makul bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005: 137), RMSEA= ,078, GFI= ,76, CFI= 0,84, AGFI= 0,73, NFI=0,83, şeklinde bulunmuştur. Root Mean Square Error of Approximation RMSEA değerinin .05'ten küçük olması mükemmel uyumu gösterirken, .08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2012). Sonuç olarak, birinci düzey DFA uyum indeksleri için kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin birinci düzey faktör analizi sonuçları şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Birinci Düzey DFA ile elde edilen uyum diagramı



Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında ölçeğin fit değerleri RMSEA= ,078; RMR=, 0.14, CMIN/DF (X2/sd)= 2537,93; GFI=, 0.76; CFI=, 0.84, AGFI= 0.73 ve NFI=, 0.78 olarak yapılan analiz sonucunda bulunmuştur. χ^2 /sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2012:314). Bu sonuç, ikinci düzey DFA fit değerleri kabul edilebilir düzeydedir.

Modelin uygunluğu durumunda 0.90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005: 145) GFI değeri tam 0.78, AGFI değeri ise 0.75 olarak belirlenmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1998) ve Raykov ve Marcoulides'e göre (2006) GFI ve AGFI değerlerinin modelin uyumu durumunda 0 ve 1 arası bir değer alabileceği, 1 değerine daha yakın olmasının uygun olduğu ve negatif değere sahip olmaması gerektiği belirtilmektedir. Bulgulara göre modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. Ölçeğin birinci düzey faktör analizi sonuçları Şekil 3'te verilmiştir.

7.7. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların cinsiyet, okul türü, sınıf, bölüm, baba ve anne eğitim durumları, aile aylık gelir durumları, aldıkları en son Almanca, İngilizce ve Türk Dili edebiyatı karne notları değişkenlerini öğrenmek için sorular bulunmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark olup olmadığı bu değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Formun geçerliliğini tespit etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu form Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin birinci bölümü olarak eklenmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 17. Araştırma dahil olan Örneklem Grubunun Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler		f (Frekans)	% (yüzde)
Cinsiyet	Kız	288	58,1
	Erkek	208	41,9
Sınıf Seviyesi	9. sınıf	106	21,4
	10.sınıf	93	18,8
	11.sınıf	187	37,7
	12.snıf	110	22,2
	Yabancı Dil	78	15,7
Bölüm	Sözel	43	8,7
	Sayısal	57	11,5
	Eşit Ağırlık	119	24,0
	Henüz Bölüm Seçmedim	199	40,1
	İlkokul	70	14,1
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul	120	24,2
	Lise	191	38,5
	Ön Lisans	28	5,6
	Lisans	76	15,3
	Yüksek Lisans+	11	2,2
	İlkokul	142	28,6
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul	136	27,4
	Lise	152	30,6
	Ön Lisans	22	4,4
	Lisans	32	6,5
	Yüksek Lisans+	12	2,4
	1500 TL – 2500 TL	114	23,0
Aile Aylık Gelir Durumu	2501 TL – 3500TL	129	26,0
	3501TL – 5000 TL	144	29,0
	5000TL ve üzeri	109	22,0
	1	12	2,4
Almanca Dersinden Alınan En Son Karne Notu	2	52	10,5
	3	120	24,2
	4	178	35,9
	5	134	27,0
	1	10	2,0
İngilizce Dersinden Alınan En Son Karne Notu	2	43	8,7
	3	133	26,8
	4	194	39,1
	5	116	23,4
	1	17	3,4
Türk Dili Edebiyatı Dersinden Alınan En Son Karne Notu	2	44	8,9
	3	142	28,6
	4	186	37,5
	5	107	21,6

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin % 58.1'inin (288) kız, % 41.9'unun erkek olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi açısından katılımcıların dağılımına bakıldığında

%21.4'ünün (106) 9. sınıf, %18.8'inin (93) 10. sınıf, %37.7'inin (186) 11. sınıf ve %22.2'sinin 12. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların %15.7'sinin (78) yabancı dil, %8.7'sinin (43) sözel, %11.5'inin (57) sayısal, % 24.0'ünün (119) eşit ağırlık ve % 40.1'inin (199) henüz bölüm seçmeyenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde % 14.1'inin (70) ilkokul, % 24.2'sinin (120) ortaokul, % 38.5'inin (191) Lise, % 5.6'sının (28) Ön Lisans, % 15.3'ünün (76) Lisans, % 2.2'sinin (8) Yüksek lisans ve üzeri mezunu oldukları görülmektedir. Annelerinin eğitim durumları açısından katılımcıların dağılımı incelendiğinde % 28,6'sının (142) İlkokul, % 27,4'ünün (136) ortaokul, % 30,6'sının (152) lise, % 4,4'ünün (22) ön lisans, % 6,5'inin (32) lisans, % 2,4'ünün (12) yüksek lisans ve üzeri mezunu oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların dağılımı aile aylık gelir durumları bakımından incelendiğinde % 23,0'ünün (114) 1500 TL – 2500TL arası olduğu, % 26,0'ının (129) 2501 TL – 3500 TL arası gelirin olduğu, % 29,0'ının (144) 3501 TL ile 5000 TL arasında gelirin olduğu, % 22,0'ının (109) 5001 TL ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların Almanca dersinden en son aldıkları karne notu açısından tablo incelendiğinde, % 2,4 'ünün (12) 1 aldıkları, % 10,5'inin (52) 2 aldığı, % 24,2'sinin (120) 3 aldığı, % 35,9'unun (178) 4 aldığı ve % 27,0'sinin (134) en son Almanca karne notunun 5 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların en son aldıkları İngilizce karne notları dağılımı incelendiğinde %2,0'sinin (10) 1 aldığı, %8,7'sinin (43) 2 aldığı, % 26,8'inin (133) 3 aldığı, % 39.1'inin (194) 4 aldığı ve % 23,4'ünün (116) 5 aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların en son aldıkları Türk Dili ve Edebiyatı karne notlarını incelediğimizde % 3,4'ünün (17) 1 aldığı, % 8.9'unun (44) 2 aldığı, % 28,6'sının (142) 3 aldığı, % 37,5'inin (186) 4 aldığı ve % 21,6'sının (107) 5 aldığı bulgusuna yapılan analizler sonucunda ulaşılmıştır.

7.8. VERİLERİN TOPLANMASI

Geliştirilen Almanca Öğrenmeye Yönelik tutum ölçeği için Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü kanalıyla Afyonkarahisar Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Bkz. Ek -?). İzinlerin alınmasından sonra seçilen ortaöğretim okullarına gidilerek ders esnasında sınıflardan gereken süre kadar ders öğretmenlerinden izin alınarak ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca katılım konusunda gönüllülük esas alınmıştır.

7.9. VERİ ANALİZİ

Ortaokul öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile toplanan veriler istatistik bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme aracındaki olumsuz olan 17 madde ters çevrilmiştir. Verilerin genelini normallliğini tespit etmek için yapılan normallik testi sonucu Shapiro-Wilk değerinde anlamlı fark bulunmadığı için ($p > .05$) verilerin genelini normal dağıldığı anlaşılmıştır. Verilerin alt problemleri açısından örneklemin normal dağılım gösterdiği durumlarda t-testi uygulanmıştır. Örneklemin normal dağılım göstermediği durumlarda ise, Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maksimum değerleri, korelasyon katsayıları hesaplanmış ve regresyon analizleri yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesine ilişkin ölçek geliştirme aşamasından ve sonrasında alt amaçlar doğrultusunda istatistiksel bilgisayar programı yardımıyla elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiş ve tablolaştırılmıştır.

1. ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARINI BELİRLEME

Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, uygun hipotez testini seçebilmek için verilerin özelliklerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Uygulanan testin sonucuna göre p değeri 0.00 olarak bulunmuştur, bu sonuca göre verilerin normal dağılım göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$). Tablo 18'e göre, veriler nonparametrik test koşullarına uygundur.

Ortalamaları karşılaştırılacak iki farklı grupta, verilerin normal dağılımı sağlamadığı durumlarda ilişkisiz örneklemeler için t-testi uygulanamayabilir. Bu tür durumlarda, t-testine alternatif olabilecek parametrik olmayan karşılaştırma testi Mann Whitney U-testi ile iki grubun arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilebilir (Can, 2014: 126). Bu sebepten, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi tercih edilmiştir ve sıra ortalamaları için de Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 18. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

Kolmogorov-Smirnova					
Faktörler	N	Normal Parametreler		Kolmogorov-Smirnov Z	P Değeri
		Ortalama	Standart Sapma		
Faktör 1	496	24,9355	9,87661	.073	.000
Faktör 2	496	21,1532	8,61949	.096	.000
Faktör 3	496	20,0464	7,72663	.053	.002
Faktör 4	496	17,1391	6,62127	.068	.000
Faktör 5	496	17,6109	6,17193	.059	.000
Faktör 6	496	13,0706	5,75221	.115	.000

Faktör 1: İlgi **Faktör 2:** İlgisizlik **Faktör 3:** Güven Yoksunluğu **Faktör 4:** Güven **Faktör 5:** Sebat **Faktör 6:** Korku

1.1. ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ DAĞILIMI

Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının dağılımı (“İlgi, ilgisizlik, güven yoksunluğu, güven, sebat ve korku alt boyutlarına göre) nasıldır?

İlgi alt boyutuna ilişkin 496 katılımcıdan elde edilen veriler frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri Tablo 19’da verilmiştir. Veriler, ölçekte yer alan maddeler; 4.20–5.00 “Kesinlikle Katılıyorum”, 3.40–4.19 “Katılıyorum”, 2.60–3.39 “Kısmen Katılıyorum”, 1.80–2.59 “Katılmıyorum”, 1.00–1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır (Tekin, 1991).

Tablo 19. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği İlgi Alt Boyutunun (Faktör 1) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri aşağıda oluşturulmuş tablodaki gibidir.

Madde		1	2	3	4	5	x	Sonuç
1-Almanca dersini severim.	f	74	58	120	117	127	3,33	K3
	%	14,9	11,7	24,2	23,6	25,6		
2-Almanca dersi boş geçtiğinde üzülürüm.	f	115	118	101	87	75	2,77	K3
	%	23,2	23,8	20,4	17,5	15,1		
3-Almanca’yı diğer dillerden daha çok severim.	f	129	135	108	63	61	2,58	K2
	%	26,0	27,2	21,8	12,7	12,3		
4- Almanca’yı birinci yabancı dil olarak öğrendiğim dersten daha çok severim.	f	97	148	129	61	61	2,54	K2
	%	19,6	29,8	26,0	12,3	12,3		
5. Almanca ile ilgili her şey ilgimi çeker.	f	97	148	129	61	61	2,67	K3
	%	19,6	29,8	26,0	12,3	12,3		
6. Almanca öğrenmekten keyif alırım.	f	82	82	144	103	85	3,05	K3
	%	16,5	16,5	29,0	20,8	17,1		
7. Almanca ders saatinin daha fazla olmasını isterim.	f	142	128	88	48	90	2,62	K3
	%	28,6	25,8	17,7	9,7	18,1		
8. Almanca dersi olduğu günler okula severek giderim.	f	93	105	138	82	78	2,89	K3
	%	18,8	21,2	27,8	16,5	15,7		
9.Almanca dersine çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.	f	142	150	92	64	48	2,44	K2
	%	28,6	30,2	18,5	12,9	9,7		

(K1: Kesinlikle Katılmıyorum K2: Katılmıyorum K3: Kısmen Katılıyorum K4: Katılıyorum K5: Kesinlikle Katılıyorum)

Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan “ilgi” alt boyutuna yönelik ifadeler; öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik ilgileri açısından bakış açılarını yansıtmaktadır. Maddelerin tümü olumlu yazılmıştır. Örneğin, “Almanca dersini severim” ifadesine katılımcıların % 73,4’si katılmıştır. “Almanca dersi boş geçtiğinde

üzülürüm.” İfadesine öğrencilerin %53,0’ı katılmıştır. “Almanca’yı diğer dillerden daha çok severim.” İfadesine öğrencilerin % 53,2’si katılmamıştır. “Almanca ile ilgili her şey ilgimi çeker.” İfadesine öğrencilerin % 50,6’sı katılmıştır. “Almanca öğrenmekten keyif alırım.” İfadesine katılımcıların % 66,9’u ve “Almanca dersi olduğu günler okula severek giderim.” İfadelerine öğrencilerin % 60,0’ı katılmıştır. “Almanca ders saatinin daha fazla olmasını isterim.” ifadesine öğrencilerin % 54,4’ü ve “Almanca dersine çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.” İfadesine de öğrencilerin % 58,8’i katılmamıştır. Alt boyutun ortalaması 2,76’dır. Verilen cevapların çoğunluğu “kısmen katılıyorum” şeklindedir

Tablo 20. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği İlgisizlik Alt Boyutunun (Faktör 2) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri aşağıda oluşturulmuş tablodaki gibidir.

Madde		1	2	3	4	5	X	Sonuç
21.Almanca dersinde söz almaktan kaçınırım.	f	140	109	132	50	65	2,57	K2
	%	28,2	22,0	26,6	10,1	13,1		
22.Almanca dersinde başka şeylerle ilgilenirim.	f	149	131	101	50	65	2,49	K2
	%	30,0	26,4	20,4	10,1	13,1		
23.Öğretmenime anlamadığım konuları sormam.	f	126	131	107	65	67	2,62	K3
	%	25,4	26,4	21,6	13,1	13,5		
24.Almanca şarkıları dinlemeyi sevmem.	f	136	122	100	61	77	2,63	K3
	%	27,4	24,6	20,2	12,3	15,5		
25.Almanca film izlemeyi sıkıcı bulurum.	f	120	124	88	76	88	2,77	K3
	%	24,2	25,0	17,7	15,3	17,7		
26.Almanca kelime ezberlemem.	f	130	120	112	56	78	2,66	K3
	%	26,2	24,2	22,6	11,3	15,7		
27.Hiç kimseyle Almanca konuşmak istemem.	f	120	116	113	73	74	2,72	K3
	%	24,2	23,4	22,8	14,7	14,9		
28.Ders dışında Almanca ile ilgili konuşulduğunda canım sıkılır.	f	133	117	110	65	71	2,64	K3
	%	26,8	23,6	22,2	13,1	14,3		

(K1: Kesinlikle Katılmıyorum K2: Katılmıyorum K3: Kısmen Katılıyorum K4: Katılıyorum K5: Kesinlikle Katılıyorum)

Ölçeğin ikinci faktörünü oluşturan “İlgisizlik” alt boyutuna yönelik ifadeler ortalamaları açısından incelendiğinde; öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik ilgisiz tutumlarını yansıtmaktadır. Alt boyutta maddelerin tamamı olumsuz yazılmıştır. Örneğin, “Almanca dersinde söz almaktan kaçınırım.” ifadesine öğrencilerin % 50,2’si katılmamıştır. “Almanca dersinde başka şeylerle ilgilenirim.” ifadesine öğrencilerin % 56,4’ü katılmamıştır. “Öğretmenime anlamadığım konuları sormam.” İfadesine öğrencilerin %51,8’i katılmamıştır. “Almanca şarkıları dinlemeyi sevmem.” İfadesine öğrencilerin % 52,0’si katılmamıştır. “Almanca film izlemeyi sıkıcı bulurum.” İfadesine öğrencilerin % 50,7’si katılmamıştır. “Almanca kelime ezberlemem.” ifadesine

öğrencilerin % 50,4'ü katılmamıştır. “Hiç kimseyle Almanca konuşmak istemem.” İfadesine de öğrencilerin % 52,4'ü katılmıştır. Alt boyutun ortalaması 2,63'dir. Verilen cevapların çoğunluğu “kısmen katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 21. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Güven Yoksunluğu Alt Boyutunun (Faktör 3) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde Ve Ortalama Değerleri aşağıda oluşturulmuş tablodaki gibidir.

Madde		1	2	3	4	5	X	So nu ç
35.Almancaya günlük hayatta ihtiyaç olmayacağını düşünürüm.	f	114	87	148	66	81	2,82	K3
	%	23,0	17,5	29,8	13,3	16,3		
36.Almanca'nın önemsiz bir dil olduğunu düşünürüm.	f	150	112	107	50	77	2,58	K4
	%	30,2	22,6	21,6	10,1	15,5		
37.Almanca öğrenmenin bana bir şey kazandırmayacağını düşünürüm.	f	166	111	98	59	62	2,47	K4
	%	33,5	22,4	19,8	11,9	12,5		
38.Almanca dersinden çok daha önemli dersler olduğunu düşünürüm.	f	73	61	124	70	168	3,40	K2
	%	14,7	12,3	25,0	14,1	33,9		
39.Almanca dışında çok daha önemli diller olduğunu düşünürüm.	f	71	77	109	87	152	3,34	K3
	%	14,3	15,5	22,0	17,5	30,6		
40.Almanca öğrenmenin zahmete değmeyeceğini düşünürüm.	f	160	88	113	56	79	2,60	K3
	%	32,3	17,7	22,8	11,3	15,9		

(K1: Kesinlikle Katılmıyorum K2: Katılmıyorum K3: Kısmen Katılıyorum K4: Katılıyorum K5: Kesinlikle Katılıyorum)

Ölçeğin ikinci faktörünü oluşturan “Güven Yoksunluğu” alt boyutuna yönelik ifadeler; öğrencilerin Almancaya ileriki mesleki ve akademik hayatlarına katkısı açısından duydukları güvensizliği yansıtmaktadır. Maddelerin tümü olumsuz yazılmıştır. Örneğin, “Almancaya günlük hayatta ihtiyaç olmayacağını düşünürüm.” ifadesine öğrencilerin % 59,4'ü katılmıştır. “Almanca'nın önemsiz bir dil olduğunu düşünürüm.” ifadesine öğrencilerin % 52,8'i katılmamıştır. “Almanca öğrenmenin bana bir şey kazandırmayacağını düşünürüm.” İfadesine öğrencilerin % 55,9'u katılmamıştır. “Almanca dersinden çok daha önemli dersler olduğunu düşünürüm.” İfadesine öğrencilerin % 73,0'ü katılmıştır. “Almanca dışında çok daha önemli diller olduğunu düşünürüm.” İfadesine öğrencilerin % 69,6'sı katılmıştır. Alt boyutun ortalaması 2,87'dir. Verilen cevapların çoğunluğu “kısmen katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 22. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Güven Alt Boyutunun (Faktör 4) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri aşağıda oluşturulmuş tablodaki gibidir.

Madde		1	2	3	4	5	X	Sonuç
29.Almanca dersinin akademik hayatım için önemli olduğunu düşünürüm.	f	94	88	132	82	100	3,01	K3
	%	19,0	17,7	26,6	16,5	20,2		
30.Meslek hayatımda Almanca öğrenmiş olmanın faydası olacağını düşünürüm.	f	91	61	116	109	119	3,20	K3
	%	18,3	12,3	23,4	22,0	24,0		
31.Almanca ile ilgili bir meslek seçimi yapmak isterim.	f	169	108	126	48	45	2,37	K4
	%	34,1	21,8	25,4	9,7	9,1		
32.Almanca öğrenmenin zahmete değeceğini düşünürüm.	f	109	74	133	89	91	2,95	K3
	%	22,0	14,9	26,8	17,9	18,3		
33.Almancanın önemli bir dil olduğunu düşünürüm.	f	106	67	127	113	83	3,00	K3
	%	21,4	13,5	25,6	22,8	16,7		
34.Almanca dersinin en önemli derslerden biri olduğunu düşünürüm.	f	153	83	142	55	63	2,58	K4
	%	30,8	16,7	28,6	11,1	12,7		

(K1: Kesinlikle Katılmıyorum K2: Katılmıyorum K3: Kısmen Katılıyorum K4: Katılıyorum K5: Kesinlikle Katılıyorum)

Ölçeğin dördüncü faktörünü oluşturan “Güven” alt boyutuna yönelik ifadeler; öğrencilerin Almancaya öğrenmeye yönelik tutumlarının güven ile ilgili yanını ve bireylerin Almancaya kariyer ve akademik anlamda duydukları güveni yansıtmaktadır. Tablo 22’de maddeler tek tek incelendiğinde öğrencilerin; “Almanca dersinin akademik hayatım için önemli olduğunu düşünürüm.” ifadesine % 61,3’ü katılmıştır. “Meslek hayatımda Almanca öğrenmiş olmanın faydası olacağını düşünürüm.” İfadesine öğrencilerin %69,4’ü katılmıştır. “Almanca ile ilgili bir meslek seçimi yapmak isterim.” İfadesine öğrencilerin % 55,9’u katılmamıştır. “Almancanın önemli bir dil olduğunu düşünürüm.” İfadesine öğrencilerin % 63,1’i katılmıştır. “Almanca dersinin en önemli derslerden biri olduğunu düşünürüm.” İfadesine öğrencilerin % 52,2’si katılmıştır. Alt boyutun ortalaması 2,85’tir. Alt Boyutu genel olarak incelediğimizde ise katılımcıların çoğunlukla “kısmen katılıyorum” seçeneğini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 23. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Sebat Alt Boyutunun (Faktör 5) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri aşağıda oluşturulmuş tablodaki gibidir.

Madde		1	2	3	4	5	X	Sonuç
15.Almanca dersinde söz almak için çaba gösteririm.	f	76	94	131	118	77	3,05	K3
	%	15,3	19,0	26,4	23,8	15,5		
16.Almanca ödevlerimi özenle yaparım.	f	55	80	129	135	97	3,28	K3
	%	11,1	16,1	26,0	27,2	19,6		
17.Almanca dersine ön hazırlık yaparak gelirim.	f	112	112	122	75	75	2,77	K3
	%	22,6	22,6	24,6	15,1	15,1		
18.Almanca dersinde arkadaşlarım dikkatimi dağıttığında sinirlenirim.	f	108	97	112	91	88	2,90	K3
	%	21,8	19,6	22,6	18,3	17,7		
19.Almanca dersinde anlamadığım konuları mutlaka öğretmenime sorarım.	f	87	82	130	107	90	3,06	K3
	%	17,5	16,5	26,2	21,6	18,1		
20.Derste öğretmenimin benimle Almanca konuşması için çabalarım.	f	133	129	121	63	50	2,53	K2
	%	26,8	26,0	24,4	12,7	10,1		

(K1: Kesinlikle Katılıyorum K2: Katılmıyorum K3: Kısmen Katılıyorum K4: Katılıyorum K5: Kesinlikle Katılıyorum)

Ölçeğin dördüncü faktörünü oluşturan “Sebat” alt boyutuna yönelik ifadeler ortalamaları açısından incelendiğinde; öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının sebat ile ilgili yanını ve bireylerin Almanca öğrenmeye yönelik azimlerini yansıtmaktadır. Tablo 23’de maddeler tek tek incelendiğinde öğrencilerin; “Almanca dersinde söz almak için çaba gösteririm.” ifadesine % 65,7’si katılmıştır. “Almanca ödevlerimi özenle yaparım.” İfadesine öğrencilerin % 72,8’i katılmıştır. “Almanca dersine ön hazırlık yaparak gelirim.” İfadesine öğrencilerin % 54,8’i katılmıştır. “Almanca dersinde arkadaşlarım dikkatimi dağıttığında sinirlenirim.” İfadesine öğrencilerin % 58,6’sı katılmıştır. “Almanca dersinde anlamadığım konuları mutlaka öğretmenime sorarım.” İfadesine öğrencilerin % 65,8’i katılmıştır. “Derste öğretmenimin benimle Almanca konuşması için çabalarım.” İfadesine öğrencilerin % 52,8’i katılmamıştır. Alt boyutun ortalaması 2,93’tür. Alt Boyutu genel olarak incelediğimizde ise katılımcıların çoğunlukla “kısmen katılıyorum” seçeneğini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 24. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Korku Alt Boyutunun (Faktör 6) Maddelerine Ait, Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri aşağıda oluşturulmuş tablodaki gibidir.

Madde		1	2	3	4	5	X	Sonuç
10.Almanca dersinin olduğu günlerde okula gelmek istemem.	f	279	11	97	67	42	2,15	K2
	%	56,3	2,2	19,6	13,5	8,5		
11.Almanca sınavı beni korkutur.	f	208	9	123	72	84	2,62	K3
	%	41,9	1,8	24,8	14,5	16,9		
12.Derste öğretmenimin beni Almanca konuşturmasından korkarım.	f	178	15	126	98	79	2,76	K3
	%	35,9	3,0	25,4	19,8	15,9		
13.Almanca'nın dilbilgisi çok zordur.	f	130	16	124	94	132	3,16	K3
	%	26,2	3,2	25,0	19,0	26,6		
14.Almanca dersi en çok korktuğum derslerden biridir.	f	249	6	116	67	58	2,35	K2
	%	50,2	1,2	23,4	13,5	11,7		

(**K1:** Kesinlikle Katılmıyorum **K2:** Katılmıyorum **K3:** Kısmen Katılıyorum **K4:** Katılıyorum **K5:** Kesinlikle Katılıyorum)

Ölçeğin Korku alt boyutunda yer alan maddeler, Almanca öğrenmeye yönelik tutumun korku yanını ve bireylerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının korkuları ile ilgili yanını yansıtmaktadır. Maddelerin tamamı olumsuz kodlanmıştır. Katılımcılar tarafından tercih edilen cevapların çoğunluğu “kısmen katılıyorum” şeklindedir. İfadeler tek tek incelendiğinde, “Almanca sınavı beni korkutur.” İfadesine öğrencilerin % 56,2’si, “Derste öğretmenimin beni Almanca konuşturmasından korkarım.” İfadesine öğrencilerin % 61,1’i, “Almanca’nın dilbilgisi çok zordur.” İfadesine öğrencilerin % 70,6’sı katılmıştır. “Almanca dersinin olduğu günlerde okula gelmek istemem.” İfadesine öğrencilerin % 58,5’i ve “Almanca dersi en çok korktuğum derslerden biridir.” İfadesine de öğrencilerin % 51,2’si katılmamıştır. Alt boyutun ortalaması 2,69’dur. Tablo 24’ü dikkatli bir şekilde incelendiğinde, alt boyutta yer alan ifadelerle göre katılımcıların çoğunluğun Almanca öğrenmekten korktuğunu söyleyebiliriz.

1.2. İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSİ ALAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE ANLAMLI FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR? ALT PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, okul türlerine, sınıf seviyelerine, baba ve annelerinin eğitim durumlarına, ailelerinin aylık gelir durumlarına, en son almış oldukları Almanca dersi karne notlarına, en son almış oldukları İngilizce dersi karne notlarına ve en son almış oldukları Türk dili ve Edebiyatı karne notlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunlarla ilgili alt problemler ve bulguları aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

1.2.1. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirme

Ortaöğretim öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından (alt boyutlara göre) Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Whitney U testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Mann Whitney U testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
İlgi	Kız	288	265,82	76556,50	24963,500	.002
	Erkek	208	224,52	46699,50		
İlgisizlik	Kız	288	228,90	65923,50	24307,500	.000
	Erkek	208	275,64	57332,50		
Güven Yoksunluğu	Kız	288	237,67	68448,50	26832,500	.047
	Erkek	208	263,50	54807,50		
Güven	Kız	288	252,54	72732,50	28787,500	.459
	Erkek	208	242,90	50523,50		
Sebat	Kız	288	260,88	75132,50	26387,500	.023
	Erkek	208	231,36	48123,50		
Korku	Kız	288	260,28	74960,00	26560,000	.031
	Erkek	208	232,19	48296,00		

Öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları açısından kız ve erkek öğrencilerin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Uygulanan analiz sonucunda cinsiyet açısından ortaöğretim öğrencilerinin “İlgi”, “İlgisizlik”, “Güven Yoksunluğu”, “Sebat” ve “Korku” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer alt boyutlarda ise cinsiyet açısından ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmamıştır ($p > 0.05$).

1.2.2. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirme

Ortaöğretim öğrencilerin okul türü değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Okul Türü Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	AL	250	239,69	1,95	2	.376	
	ÇPAL	126	259,38				
	SBAL	120	255,43				
İlgisizlik	AL	250	259,64	3,24	2	.197	
	ÇPAL	126	241,10				
	SBAL	120	233,06				
Güven Yoksunluğu	AL	250	253,65	1,54	2	.462	
	ÇPAL	126	234,86				
	SBAL	120	252,09				
Güven	AL	250	249,43	,97	2	.614	
	ÇPAL	126	256,25				
	SBAL	120	238,41				
Sebat	AL	250	254,22	1,31	2	.519	
	ÇPAL	126	249,02				
	SBAL	120	236,03				
Korku	AL	250	258,45	11,71	2	.003	AL>SBAL, ÇPAL>SBAL
	ÇPAL	126	265,47				
	SBAL	120	209,95				

AL= Anadolu Lisesi **ÇPAL=** Çok Programlı Anadolu Lisesi **SBAL=** Sosyal Bilimler Anadolu Lisesi

Katılımcıların öğrenim gördükleri okul türü değiştikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 26’yı incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında sadece “Korku” alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark görülmemiştir. Farkın kaynağını bulmak için “Korku” alt boyutlarına Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulayarak farkın kaynağı incelenebilir (Büyüköztürk, 2018: 162). Tablo 27’de Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 27. Katılımcıların Okul Türleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Korku	AL	250	186,02	46505,00	15130	.532
	ÇPAL	126	193,42	24371,00		
	AL	250	197,93	49482,50	11892	.001
	SBAL	120	159,60	19152,50		
	ÇPAL	126	135,55	17079,00	6042	.006
	SBAL	120	110,85	13302,00		

AL= Anadolu Lisesi ÇPAL= Çok Programlı Anadolu Lisesi SBAL= Sosyal Bilimler Anadolu Lisesi

“Korku” alt boyutlarında farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, AL ile SBAL arasında AL lehine ve ÇPAL ile SBAL arasında ÇPAL lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0.05$). AL ile ÇPAL arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna yapılan analiz sonucunda ulaşılmamıştır ($P > 0.05$).

1.2.3. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Sınıf Seviyeleri Göre Değerlendirme

Ortaöğretim öğrencilerin sınıf değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Sınıf Seviyesi Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Boyut	Sınıf düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	9.sınıf	106	285,63	33,83	3	,000	9>11 10>11 10>12 11>12
	10.sınıf	93	299,48				
	11.sınıf	187	209,04				
	12.sınıf	110	236,70				
İlgisizlik	9.sınıf	106	196,36	36,44	3	,000	11>9 11>10 11>12
	10.sınıf	93	223,90				
	11.sınıf	187	294,56				
	12.sınıf	110	241,23				
Güven Yoksunluğu	9.sınıf	106	235,20	46,62	3	,000	9<11 10<11 11>12
	10.sınıf	93	209,81				
	11.sınıf	187	302,95				
	12.sınıf	110	201,46				
Güven	9.sınıf	106	240,78	28,01	3	,000	9<10 10>11 11<12
	10.sınıf	93	302,38				
	11.sınıf	187	210,89				
	12.sınıf	110	274,32				
Sebat	9.sınıf	106	281,95	21,98	3	,000	9>11 10>11 10>12
	10.sınıf	93	287,04				
	11.sınıf	187	217,79				
	12.sınıf	110	235,89				
Korku	9.sınıf	106	235,88	6,51	3	,089	
	10.sınıf	93	227,84				
	11.sınıf	187	268,46				
	12.sınıf	110	244,19				

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf seviyeleri değiştikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 28’i incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında sadece “Korku” alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur ($p>.05$). Diğer alt boyutların hepsinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için alt boyutlara Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Tablo 29’da “İlgi” alt boyutuna ait Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 29. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgi Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgi	9. Sınıf	106	97,55	10340,50	4669	.522
	10. Sınıf	93	102,79	9559,50		
	9. Sınıf	106	176,34	18692,00	6801	.000
	11. Sınıf	187	130,37	24379,00		
	9. Sınıf	106	118,74	12586,50	4744	.018
	12. Sınıf	110	98,63	10849,50		
	10. Sınıf	93	174,40	16219,00	5543	.000
	11. Sınıf	187	123,64	23121,00		
	10. Sınıf	93	174,40	16219,00	5543	.000
	12. Sınıf	110	123,64	23121,00		
	11. Sınıf	187	174,40	16219,00	5543	.000
	12. Sınıf	110	123,64	23121,00		

“İlgi” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, 9. sınıflar ile 11. ve 12. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine, 10. sınıflar ile 11. ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine, 11. Sınıflar ile 12. Sınıflar arasında 11. Sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). 11. Sınıflar ile 12. Sınıflar arasında yapılan analizler neticesinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). “İlgisizlik” alt boyutuna ilişkin Whitney U- testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgisizlik Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgisizlik	9. Sınıf	106	94,06	9970,00	4299	.120
	10. Sınıf	93	106,77	9930,00		
	9. Sınıf	106	108,92	11545,00	5874	.000
	11. Sınıf	187	168,59	31526,00		
	9. Sınıf	106	100,39	10641,50	4970	.061
	12. Sınıf	110	116,31	12794,50		
	10. Sınıf	93	112,12	10427,00	6056	.000
	11. Sınıf	187	154,61	28913,00		
	10. Sınıf	93	99,01	9207,50	4836	.504
	12. Sınıf	110	104,53	11498,50		
	11. Sınıf	187	159,36	29800,50	8347	.007
	12. Sınıf	110	131,39	14452,50		

“İlgisizlik” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, 11. sınıflar ile 9., 10. ve 12. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). 9. sınıflar ile 10., 12. Sınıflar arasında ve 10. Sınıflar ile 12. Sınıflar arasında yapılan analizler neticesinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). “Güven Yoksunluğu” alt boyutuna ilişkin Whitney U- testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven Yoksunluğu	9. Sınıf	106	105,15	11146,00	4383	.177
	10. Sınıf	93	94,13	8754,00		
	9. Sınıf	106	120,18	12739,00	7068	.000
	11. Sınıf	187	162,20	30332,00		
	9. Sınıf	106	116,87	12388,00	4943	.053
	12. Sınıf	110	100,44	11048,00		
	10. Sınıf	93	105,28	9791,00	5420	.000
	11. Sınıf	187	158,02	29549,00		
	10. Sınıf	93	104,40	9709,50	4891	.591
	12. Sınıf	110	99,97	10996,50		
	11. Sınıf	187	170,73	31926,50	6221	.000
	12. Sınıf	110	112,06	12326,50		

“Güven Yoksunluğu” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, 11. sınıflar ile 9. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine, 11. sınıflar ile 10. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine, 11. sınıflar ile 12. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). 9. ile 11, ve 12. sınıflar, 10. Sınıflar arasında yapılan analizler neticesinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p<0.05$). 9. sınıflar ile 10. sınıflar ve 9. sınıflar ile 12. Sınıflar, 10. Sınıflar ile 12. Sınıflar arasında yapılan analizler neticesinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). “Güven” alt boyutuna ilişkin Whitney U- testi sonuçları Tablo 32’de Mann verilmiştir.

Tablo 32. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven	9. Sınıf	106	88,00	9327,50	3656	.002
	10. Sınıf	93	113,68	10572,50		
	9. Sınıf	106	159,43	16900,00	8593	.058
	11. Sınıf	187	139,95	26171,00		
	9. Sınıf	106	100,35	10637,50	4966	.060
	12. Sınıf	110	116,35	12798,50		
	10. Sınıf	93	174,01	16182,50	5579	.000
	11. Sınıf	187	123,84	23157,50		
	10. Sınıf	93	108,69	10108,50	4492	.135
	12. Sınıf	110	96,34	10597,50		
	11. Sınıf	187	135,10	25264,00	7686	.000
	12. Sınıf	110	172,63	18989,00		

“Güven” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, 10. sınıflar ile 9. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine, 10. sınıflar ile 11. sınıflar arasında 10. sınıflar

lehine ve 11. Sınıflar ile 12. sınıflar arasında 12. sınıflar lehine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). 9. Sınıflar ile 11. ve 12. sınıflar arasında, 10. sınıflar ile 12. sınıflar arasında yapılan analizler neticesinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). “Sebat” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33. Katılımcıların Sınıf Seviyeleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sebat	9. Sınıf	106	99,69	10567,50	4896	.936
	10. Sınıf	93	100,35	9332,50		
	9. Sınıf	106	170,87	18112,50	7380	.000
	11. Sınıf	187	133,47	24958,50		
	9. Sınıf	106	118,38	12548,50	4782	.022
	12. Sınıf	110	98,98	10887,50		
	10. Sınıf	93	167,25	15554,00	6208	.000
	11. Sınıf	187	127,20	23786,00		
	10. Sınıf	93	113,45	10550,50	4050	.011
	12. Sınıf	110	92,32	10155,50		
	11. Sınıf	187	145,12	27138,00	9560	.310
	12. Sınıf	110	155,59	17115,00		

“Sebat” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, 9. Sınıflar ile 11. ve 12. Sınıflar arasında 9. Sınıflar lehine, 10. Sınıflar ile 11. ve 12. Sınıflar arasında 10. Sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). 11. Sınıflar ile 12. Sınıflar arasında ve 9. Sınıflar ile 10. Sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

1.2.4. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Bölüm Değişkenine Göre Değerlendirme

Öğrencilerin bölüm değişkenlerine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Bölüm Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	YD	78	246,81	17,22	4	.002	HBS>SAY HBS>EA
	SÖZ	43	242,55				
	SAY	57	202,47				
	EA	119	226,83				
	HBS	199	278,40				
İlgisizlik	YD	78	249,09	19,00	4	.001	SÖZ>HBS SAY>HBS EA>HBS
	SÖZ	43	270,08				
	SAY	57	289,48				
	EA	119	271,96				
	HBS	199	215,86				
Güven Yoksunluğu	YD	78	213,79	19,07	4	.001	SÖZ, SAY, EA>YD SÖZ>HBS SAY>HBS EA>HBS
	SÖZ	43	296,29				
	SAY	57	270,10				
	EA	119	275,31				
	HBS	199	227,89				
Güven	YD	78	279,53	16,50	4	.002	YD> SÖZ, SAY, EA HBS>SAY HBS>EA
	SÖZ	43	208,95				
	SAY	57	206,91				
	EA	119	233,11				
	HBS	199	267,20				
Sebat	YD	78	261,74	17,17	4	.002	YD>SAY HBS>SAY HBS>EA
	SÖZ	43	251,69				
	SAY	57	197,77				
	EA	119	224,40				
	HBS	199	273,28				
Korku	YD	78	283,21	11,31	4	.023	YD>EA YD>HBS SAY>HBS
	SÖZ	43	241,62				
	SAY	57	283,56				
	EA	119	238,96				
	HBS	199	231,79				

YD= Yabancı Dil **SÖZ=** Sözel **SAY=** Sayısal **EA=** Eşit Ağırlık **HBS=** Henüz Bölüm Seçmedim

Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümleri değiştikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 34’ü incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında alt boyutların tamamında anlamlı farklılık olduğu yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmıştır ($p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için alt boyutlara Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Tablo 35’de “İlgi” alt boyutuna ait Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 35. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümleri İçin Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgi Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgi	YD	78	61,67	4810,50	1624	.776
	SÖZ	43	59,78	2570,50		
	YD	78	73,19	5709,00	1818	.071
	SAY	57	60,89	3471,00		
	YB	78	107,53	8387,50	4521	.338
	EA	119	99,38	12522,50		
	YD	78	122,91	9587,00	6506	.091
	HBS	199	140,61	26998,00		
	SÖZ	43	54,64	2349,50	1047	.215
	SAY	57	47,38	2700,50		
	SÖZ	43	88,14	3790,00	2574	.626
	EA	119	83,93	10575,00		
	SÖZ	43	105,99	4557,50	3611	.200
	HBS	199	120,69	23172,50		
	SAY	57	86,02	4903,00	3250	.304
	EA	119	94,71	11933,00		
	SAY	57	95,18	5425,50	3772	.000
	HBS	199	133,85	25699,50		
	EA	119	139,31	17553,50	9552	.002
	HBS	199	172,75	33167,50		

YD= Yabancı Dil **SÖZ=** Sözel **SAY=** Sayısal **EA=** Eşit Ağırlık **HBS=** Henüz Bölüm Seçmedim

“İlgi” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, HBS seçmeyen öğrencilerle SAY ve EA bölümündeki öğrenciler arasında HBS lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). “İlgisizlik” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümler için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgisizlik Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgisizlik	YD	78	59,56	4646,00	1565	.543
	SÖZ	43	63,60	2735,00		
	YB	78	64,22	5009,00	1928	.188
	SAY	57	73,18	4171,00		
	YD	78	97,02	7567,50	4486	.296
	EA	119	105,89	13342,50		
	YD	78	146,79	11449,50	6607	.130
	HBS	199	130,91	25135,50		
	SÖZ	43	47,78	2054,50	1108	.415
	SAY	57	52,55	2995,50		
	SÖZ	43	84,58	3637,00	2691	.948
	EA	119	85,14	10728,00		
	SÖZ	43	140,12	6025,00	3177	.018
	HBS	199	113,05	21705,00		
	SAY	57	97,97	5584,50	3250	.304
	EA	119	89,30	11251,50		
	SAY	57	152,78	8708,50	3888	.001
	HBS	199	116,75	22416,50		
	EA	119	182,13	22948,00	9245	.000
	HBS	199	144,65	27773,00		

YD= Yabancı Dil **SÖZ=** Sözel **SAY=** Sayısal **EA=** Eşit Ağırlık **HBS=** Henüz Bölüm Seçmedim

“İlgisizlik” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, SÖZ bölümündeki öğrencilerle HBS öğrenciler arasında SÖZ bölümündeki öğrenciler lehine, HBS öğrenciler ile SAY bölümündeki öğrenciler arasında SAY bölümündeki öğrenciler lehine ve EA bölümü ile HBS arasında EA bölümü lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). “Güven Yoksunluğu” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümler için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven Yoksunluğu	YD	78	54,56	4255,50	1174	.006
	SÖZ	43	72,69	3125,50		
	YD	78	62,17	4849,50	1768	.043
	SAY	57	75,97	4330,50		
	YD	78	87,13	6796,00	3715	.003
	EA	126	112,02	14114,00		
	YD	78	128,43	10017,50	6936	.342
	HBS	192	138,37	26567,50		
	SÖZ	43	53,72	2310,00	1087	.334
	SAY	57	48,07	2740,00		
	SÖZ	43	91,16	3920,00	2444	.338
	EA	126	82,90	10445,00		
	SÖZ	43	144,72	6223,00	2979	.004
	HBS	192	112,02	21507,00		
	SAY	57	91,12	5194,00	3541	.880
	EA	126	92,40	11642,00		
	SAY	57	141,93	8090,00	4507	.043
	HBS	192	119,97	23035,00		
	EA	126	178,50	22491,50	9701	.003
	HBS	192	147,03	28229,50		

YD= Yabancı Dil **SÖZ=** Sözel **SAY=** Sayısal **EA=** Eşit Ağırlık **HBS=** Henüz Bölüm Seçmedim

“Güven Yoksunluğu” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, YD ile SÖZ bölümü öğrencileri arasında SÖZ lehine, YD ile SAY arasında SAY bölümü öğrencileri lehine, YD ile EA arasında EA lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. SÖZ ile HBS arasında SÖZ bölümü lehine, SAY ile HBS öğrenciler arasında SAY lehine, EA ile HBS öğrenciler arasında EA bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Diğer guruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Güven” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümler için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven	YD	78	67,15	5238,00	1197	.009
	SÖZ	43	49,84	2143,00		
	YD	78	75,57	5894,50	1632	.008
	SAY	57	57,64	3285,50		
	YD	78	114,17	8905,50	4003	.026
	EA	119	95,27	12004,50		
	YD	78	141,13	11008,50	7048	.449
	HBS	199	133,21	25576,50		
	SÖZ	43	50,73	2181,50	1215	.944
	SAY	57	50,32	2868,50		
	SÖZ	43	79,24	3407,50	2461	.371
	EA	119	86,96	10957,50		
	SÖZ	43	95,14	4091,00	3145	.014
	HBS	199	123,12	23639,00		
	SAY	57	83,96	4786,00	3133	.167
	EA	119	95,63	12050,00		
	SAY	57	101,98	5813,00	4160	.006
	HBS	199	131,83	25312,00		
	EA	119	145,74	18363,00	10362	.030
	HBS	199	168,53	32358,00		

YD= Yabancı Dil **SÖZ=** Sözel **SAY=** Sayısal **EA=** Eşit Ağırlık **HBS=** Henüz Bölüm Seçmedim

“Güven” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, YD ile SAY, SÖZ ve EA bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında YD lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$). HBS ile SAY, SÖZ ve EA bölümü öğrencileri arasında HBS lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). “Sebat” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümler için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sebat	YD	78	61,68	4811,00	1624	.774
	SÖZ	43	59,77	2570,00		
	YD	78	75,14	5861,00	1666	.013
	SAY	57	58,23	3319,00		
	YD	78	112,38	8766,00	4143	.060
	EA	126	96,38	12144,00		
	YD	78	131,04	10221,00	7140	.549
	HBS	192	137,31	26364,00		
	SÖZ	43	56,27	2419,50	977	.084
	SAY	57	46,15	2630,50		
	SÖZ	43	90,43	3888,50	2475	.399
	EA	126	83,15	10476,50		
	SÖZ	43	111,22	4782,50	3836	.469
	HBS	192	119,52	22947,50		
	SAY	57	85,88	4895,00	3242	.292
	EA	126	94,77	11941,00		
	SAY	57	94,52	5387,50	3734	.000
	HBS	192	134,05	25737,50		
	EA	126	140,60	17716,00	9715	.003
	HBS	192	171,90	33005,00		

YD= Yabancı Dil **SÖZ=** Sözel **SAY=** Sayısal **EA=** Eşit Ağırlık **HBS=** Henüz Bölüm Seçmedim

“Sebat” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, YD ile SAY arasında YD lehine, HBS ile EA ve SAY arasında HBS lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). “Korku” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümler için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu)

Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Korku	YD	78	64,01	4992,50	1442	.203
	SÖZ	43	55,55	2388,50		
	YD	78	68,42	5336,50	2190	.885
	SAY	57	67,43	3843,50		
	YD	78	113,52	8854,50	4054	.035
	EA	126	95,68	12055,50		
	YD	78	155,77	12150,00	5907	.006
	HBS	192	127,27	24435,00		
	SÖZ	43	46,72	2009,00	1063	.256
	SAY	57	53,35	3041,00		
	SÖZ	43	85,44	3674,00	2690	.945
	EA	126	84,85	10691,00		
	SÖZ	43	119,91	5156,00	4046	.838
	HBS	192	117,57	22574,00		
	SAY	57	102,97	5869,50	2965	.059
	EA	126	87,04	10966,50		
	SAY	57	146,81	8368,00	4229	.009
	HBS	192	118,53	22757,00		
	EA	126	161,90	20399,50	11793	.705
	HBS	192	157,92	30321,50		

YD= Yabancı Dil **SÖZ=** Sözel **SAY=** Sayısal **EA=** Eşit Ağırlık **HBS=** Henüz Bölüm Seçmedim

“Korku” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, YD bölümündeki öğrenciler ile HBS ve EA bölümündeki öğrenciler arasında YD bölümündeki öğrenciler lehine ve SAY ile HBS öğrenciler arasında HBS bölümündekiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

1.2.5. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirme

Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Boyut	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	İÖ	190	240,08	1,13	2	.567	
	OÖ	189	251,84				
	YÖ	117	256,67				
İlgisizlik	İÖ	190	255,78	1,14	2	.565	
	OÖ	189	247,84				
	YÖ	117	237,82				
Güven Yoksunluğu	İÖ	190	244,79	,93	2	.627	
	OÖ	189	245,32				
	YÖ	117	259,66				
Güven	İÖ	190	244,36	,63	2	.728	
	OÖ	191	254,99				
	YÖ	115	244,65				
Sebat	İÖ	190	238,79	1,41	2	.494	
	OÖ	189	254,88				
	YÖ	117	253,84				
Korku	İÖ	190	250,83	,16	2	.923	
	OÖ	189	245,26				
	YÖ	117	249,99				

İÖ= İlköğretim OÖ= Ortaöğretim YÖ= Yükseköğretim

Katılımcıların babalarının eğitim durumları değiştikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 41'i incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında yapılan analiz sonucunda herhangi bir anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmamıştır ($p < 0.05$).

1.2.6. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirme

Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. *Alt Boyutlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları*

Boyut	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	İÖ	278	246,97	,507	2	.776	
	OÖ	152	246,23				
	YÖ	66	260,16				
İlgisizlik	İÖ	278	251,60	,793	2	.673	
	OÖ	152	249,04				
	YÖ	66	234,18				
Güven Yoksunluğu	İÖ	278	243,84	1,633	2	.442	
	OÖ	152	248,18				
	YÖ	66	268,88				
Güven	İÖ	278	243,15	1,019	2	.601	
	OÖ	152	257,67				
	YÖ	66	249,89				
Sebat	İÖ	278	249,06	1,806	2	.405	
	OÖ	152	239,22				
	YÖ	66	267,50				
Korku	İÖ	278	242,27	2,540	2	.281	
	OÖ	152	249,07				
	YÖ	66	273,43				

Katılımcıların babalarının eğitim durumları değiştikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 42’i incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında yapılan analiz sonucunda herhangi bir anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmamıştır ($p < 0.05$). Anne gelir durumuna ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

1.2.7. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Aile Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Değerlendirme

Öğrencilerin aile aylık gelir durum değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre anlamlı bir

farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. *Alt Boyutlarına Göre Aile Aylık Gelir Durumu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları*

Boyut	Aile Gelir Durumu	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	Dar Gelirli	114	268,64	6,76	3	.080	
	Düşük Gelirli	129	247,69				
	Orta Gelir	144	225,00				
	Üst Gelir	109	259,44				
İlgisizlik	Dar Gelirli	114	247,22	0,69	3	.875	
	Düşük Gelirli	129	246,71				
	Orta Gelir	144	256,24				
	Üst Gelir	109	241,73				
Güven Yoksunluğu	Dar Gelirli	114	230,53	6,27	3	.099	
	Düşük Gelirli	129	240,17				
	Orta Gelir	144	272,35				
	Üst Gelir	109	245,65				
Güven	Dar Gelirli	114	283,80	10,26	3	.016	
	Düşük Gelirli	129	243,72				
	Orta Gelir	144	227,43				
	Üst Gelir	109	245,07				
Sebat	Dar Gelirli	114	265,85	3,08	3	.378	
	Düşük Gelirli	129	242,75				
	Orta Gelir	144	236,14				
	Üst Gelir	109	253,49				
Korku	Dar Gelirli	114	251,21	1,71	3	.634	
	Düşük Gelirli	129	260,05				
	Orta Gelir	144	237,85				
	Üst Gelir	109	246,07				

Dar Gelir = 1500 TL - 2500 TL **Düşük Gelir** = 2501 TL - 3500 TL **Orta Gelir** = 3501 TL- 5000 TL **Orta Gelir** = 3501 TL- 5000 TL **Üst Gelir** = 5001 TL ve üzeri

Katılımcıların ailelerinin aylık gelir durumları değiştikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 43’ü incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında “*Güven*” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p > .05$). Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmamıştır ($p > .05$). Farkın kaynağını bulmak için alt boyutlara Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Tablo 44’de “*Güven*” alt boyutuna ait Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 44. *Alt Boyutlarına Göre Aile Aylık Gelir Durumu Değişkeni İçin Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu)*

Alt Boyut	Gelir Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven	Dar Gelirli	114	132,20	15071,00	6190	.033
	Düşük Gelirli	129	112,98	14575,00		
	Dar Gelirli	114	145,60	16598,00	6373	.002
	Orta Gelir	144	116,76	16813,00		
	Dar Gelirli	114	121,00	13794,50	5186	.033
	Üst Gelir	109	102,58	11181,50		
	Düşük Gelirli	129	141,60	18266,00	8695	.362
	Orta Gelir	144	132,88	19135,00		
	Düşük Gelirli	129	119,14	15369,00	6984	.930
	Üst Gelir	109	119,93	13072,00		
	Orta Gelir	144	122,79	17681,50	7241	.292
	Üst Gelir	109	132,56	14449,50		

“Güven” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, “Dar Gelirli Aile” ile “Düşük Gelirli Aile” arasında “Dar Gelirli Aile” lehine, “Dar Gelirli Aileler” ile “Orta Gelirli Aileler” arasında “Dar Gelirli Aile lehine”, Dar Gelirli Aile” ile “Üst Gelirli Aile” arasında Dar Gelirli Aile” lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

1.2.8. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını En Son Aldıkları Almanca Karne Notu Değişkenine Göre Değerlendirme

Öğrencilerin Almanca dersi en son karne notları değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin en son aldıkları Almanca karne notu durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45: Alt Boyutlarına Göre En Son Almanca Karne Notu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Boyut	Almanca Karne Notu	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	1 ve 2	64	151,98	62,09	3	.000	
	3	120	205,18				
	4	178	275,40				
	5	134	297,66				
İlgisizlik	1 ve 2	64	316,30	41,97	3	.000	
	3	120	290,03				
	4	178	232,57				
	5	134	200,09				
Güven Yoksunluğu	1 ve 2	64	309,02	44,19	3	.000	
	3	120	298,07				
	4	178	229,78				
	5	134	200,07				
Güven	1 ve 2	64	176,73	35,70	3	.000	
	3	120	213,09				
	4	178	276,04				
	5	134	277,90				
Sebat	1 ve 2	64	160,34	44,83	3	.000	
	3	120	216,26				
	4	178	274,95				
	5	134	284,35				
Korku	1 ve 2	64	312,14	44,75	3	.000	
	3	120	295,46				
	4	178	231,96				
	5	134	198,01				

Katılımcıların Almanca dersinden aldıkları en son karne notu değiştikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 45’i incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında alt boyutların hepsinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmıştır ($p < .05$). Farkın kaynağını bulmak için alt boyutlara Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Tablo 46’da “İlgi” alt boyutuna ait Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 46: Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgi Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgi	1-2	64	78,25	5008,00	2928	.008
	3	120	100,10	12012,00		
	1-2	64	78,33	5013,00	2933	.000
	4	178	137,02	24390,00		
	1-2	64	60,40	3865,50	1785	.000
	5	134	118,18	15835,50		
	3	120	124,51	14941,00	7681	.000
	4	178	166,35	29610,00		
	3	120	101,58	12189,00	4929	.000
	5	134	150,72	20196,00		
	4	178	151,03	26883,50	10952	.217
	5	134	163,76	21944,50		

“İlgi” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Almanca dersine en son karne notu olarak 5 alanlar ile 1-2, 3 ve 4, alanlar arasında 5 alanlar lehine, 4 alanlar ile 3 ve 1-2 alanlar arasında 4 alanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). 4 alanlar ile 5 alanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). “İlgisizlik” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgisizlik Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgisizlik	1-2	64	101,27	6481,50	3278	.102
	3	120	87,82	10538,50		
	1-2	64	151,91	9722,00	3750	.000
	4	178	110,57	19681,00		
	1-2	64	128,12	8199,50	2456	.000
	5	134	85,83	11501,50		
	3	120	170,95	20513,50	8106	.000
	4	178	135,04	24037,50		
	3	120	152,26	18271,50	5068	.000
	5	134	105,32	14113,50		
	4	178	165,96	29541,50	10241	.032
	5	134	143,93	19286,50		

“İlgisizlik” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Almanca dersine en son karne notu olarak 1-2 ile 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 alanlar lehine, 3 ile 4 ve 5 alanlar arasında 3 alanlar lehine ve 4 ile 5 alanlar arasında 4 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). 1-2 ve 3 alanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna göre öğrencilerin en son aldıkları Almanca karne notları düştükçe Almanca öğrenmeye yönelik ilgisizliklerinin arttığı söylenebilir. “Güven

Yoksunluğu” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48: Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven Yoksunluğu	1-2	64	98,42	6299,00	3461	.270
	3	120	89,34	10721,00		
	1-2	64	149,31	9556,00	3916	.000
	4	178	111,50	19847,00		
	1-2	64	126,28	8082,00	2574	.000
	5	134	86,71	11619,00		
	3	120	174,52	20942,00	7678	.000
	4	178	132,63	23609,00		
	3	120	155,21	18625,50	4714	.000
	5	134	102,68	13759,50		
	4	178	164,65	29307,00	10476	.066
	5	134	145,68	19521,00		

“Güven Yoksunluğu” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Almanca dersine en son karne notu olarak 1-2 alanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 lehine ve 3 alanlar ile 4, 5 alanlar arasında 3 alanlar lehine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). 1-2 ve 3 alanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). “Güven” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49: Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven	1-2	64	82,89	5305,00	3225	.073
	3	120	97,63	11715,00		
	1-2	64	86,94	5564,00	3484	.000
	4	178	133,93	23839,00		
	1-2	64	71,90	4601,50	2521	.000
	5	134	112,68	15099,50		
	3	120	127,25	15270,00	8010	.000
	4	178	164,50	29281,00		
	3	120	109,22	13106,00	5846	.000
	5	134	143,87	19279,00		
	4	178	156,62	27877,50	11905	.979
	5	134	156,35	20950,50		

“Güven” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Almanca dersine en son karne notu olarak 5 alanlar ile 1-2 ve 3 alanlar arasında 5 lehine ve 4 alanlar ile 1-2 ve 3 alanlar arasında 4 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur

($p < 0.05$). 5 ile 4 alanlar ve 1-2 ile 3 alanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). “Sebat” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50: Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sebat	1-2	64	77,05	4931,50	2851	.004
	3	120	100,74	12088,50		
	1-2	64	80,84	5173,50	3093	.000
	4	178	136,12	24229,50		
	1-2	64	67,45	4316,50	2236	.000
	5	134	114,81	15384,50		
	3	120	127,93	15351,50	8091	.000
	4	178	164,04	29199,50		
	3	120	108,59	13031,00	5771	.000
	5	134	144,43	19354,00		
	4	178	153,79	27374,00	11443	.540
	5	134	160,10	21454,00		

“Sebat” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Almanca dersine en son karne notu olarak 3 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 3 lehine, 4 alanlar ile 1-2 ve 3 alanlar arasında 4 alanlar lehine, 5 alanlar ile 1-2 ve 3 alanlar arasında 5 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). 5 ve 4 alanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). “Korku” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51: Katılımcıların Almanca En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Korku	1-2	64	97,92	6267,00	3493	.312
	3	120	89,61	10753,00		
	1-2	64	150,76	9648,50	3823	.000
	4	178	110,98	19754,50		
	1-2	64	128,46	8221,50	2434	.000
	5	134	85,67	11479,50		
	3	120	173,10	20772,00	7848	.000
	4	178	133,59	23779,00		
	3	120	153,75	18450,50	4889	.000
	5	134	103,99	13934,50		
	4	178	166,39	29618,00	10165	.025
	5	134	143,36	19210,00		

“Korku” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Almanca dersine en son karne notu olarak 1-2 alanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 alanlar

lehine, 3 alanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında 3 alanlar lehine, 4 ile 5 alanlar arasında 4 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). 1-2 ile 3 alanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

1.2.9. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını En Son Aldıkları İngilizce Karne Notu Değişkenine Göre Değerlendirme

Öğrencilerin İngilizce dersi en son karne notları değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin en son aldıkları İngilizce karne notu durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52: Alt Boyutlarına Göre En Son İngilizce Karne Notu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Boyut	Almanca Karne Notu	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	1 ve 2	123	209,61	12,31	3	.006	
	3	63	263,92				
	4	194	257,79				
	5	116	265,82				
İlgisizlik	1 ve 2	123	293,31	18,74	3	.000	
	3	63	243,91				
	4	194	241,27				
	5	116	215,57				
Güven Yoksunluğu	1 ve 2	123	284,38	17,68	3	.001	
	3	63	267,75				
	4	194	242,67				
	5	116	209,75				
Güven	1 ve 2	123	202,60	26,02	3	.000	
	3	63	248,22				
	4	194	248,64				
	5	116	297,08				
Sebat	1 ve 2	123	216,81	9,35	3	.025	
	3	63	258,06				
	4	194	251,85				
	5	116	271,31				
Korku	1 ve 2	123	282,46	15,64	3	.001	
	3	63	271,83				
	4	194	239,14				
	5	116	215,47				

Katılımcıların İngilizce dersinden aldıkları en son karne notu değişikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 52’yi incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında alt boyutların hepsinde anlamlı bir farklılık bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmıştır ($p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için alt boyutlara Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Tablo 52’de “İlgi” alt boyutuna ait Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 53: Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgi Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgi	1-2	123	87,16	10720,50	3094	.025
	3	63	105,88	6670,50		
	1-2	123	139,72	17185,50	9559	.003
	4	194	171,22	33217,50		
	1-2	123	106,73	13128,00	5502	.000
	5	116	134,07	15552,00		
	3	63	132,13	8324,00	5914	.701
	4	194	127,98	24829,00		
	3	63	89,91	5664,50	3648	.987
	5	116	90,05	10445,50		
	4	194	153,58	29795,00	10880	.626
	5	116	158,71	18410,00		

“İlgi” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, İngilizce dersinden en son karne notu olarak 5 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 5 alanlar lehine, 4 alanlar 1-2 alanlar arasında 4 alanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). “İlgisizlik” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54: Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgisizlik Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgisizlik	1-2	123	99,20	12201,50	3173	.043
	3	63	82,37	5189,50		
	1-2	123	179,13	22033,50	9454	.000
	4	194	146,23	28369,50		
	1-2	123	138,98	17094,00	4800	.000
	5	116	99,88	11586,00		
	3	63	129,12	8134,50	6103	.988
	4	194	128,96	25018,50		
	3	63	96,42	6074,50	3249	.221
	5	116	86,51	10035,50		
	4	194	161,07	31248,00	10171	.156
	5	116	146,18	16957,00		

“İlgisizlik” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, İngilizce dersinden en son karne notu olarak 1-2 ile 3, 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı alanlar farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). “Güven Yoksunluğu” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55: Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven Yoksunluğu	1-2	123	95,93	11799,00	3576	.390
	3	63	88,76	5592,00		
	1-2	123	175,11	21538,00	9950	.013
	4	194	148,79	28865,00		
	1-2	123	137,35	16893,50	5000	.000
	5	116	101,61	11786,50		
	3	63	139,19	8769,00	5469	.210
	4	194	125,69	24384,00		
	3	63	103,80	6539,50	2784	.009
	5	116	82,50	9570,50		
	4	194	163,19	31659,00	9760	.050
	5	116	142,64	16546,00		

“Güven Yoksunluğu” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, İngilizce dersinde en son karne notu olarak 1-2 ile 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 alanlar lehine, 3 ile 5 alanlar arasında 3 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı alanlar farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). “Güven” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56: Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven	1-2	123	87,55	10769,00	3143	.035
	3	63	105,11	6622,00		
	1-2	123	140,65	17299,50	9673	.004
	4	194	170,64	33103,50		
	1-2	123	98,40	12103,50	4477	.000
	5	116	142,90	16576,50		
	3	63	128,77	8112,50	6096	.977
	4	194	129,07	25040,50		
	3	63	78,34	4935,50	2919	.026
	5	116	96,33	11174,50		
	4	194	143,93	27922,50	9007	.003
	5	116	174,85	20282,50		

“Güven” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, İngilizce dersinde en son karne notu olarak 3 alanlar 1-2 alanlar arasında 3 lehine, 4 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 4 alanlar lehine, 5 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 5 alanlar lehine, 3 alanlar ile 5 alanlar arasında 5 alanlar lehine, 5 alanlar ile 4 alanlar arasında 5 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı alanlar farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). “Sebat” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57: Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sebat	1-2	123	88,88	10932,00	3306	.101
	3	63	102,52	6459,00		
	1-2	123	144,03	17715,50	10089	.020
	4	194	168,49	32687,50		
	1-2	123	107,91	13272,50	5646	.005
	5	116	132,82	15407,50		
	3	63	131,63	8292,50	5945	.746
	4	194	128,15	24860,50		
	3	63	87,90	5538,00	3522	.690
	5	116	91,14	10572,00		
	4	194	150,21	29140,00	10225	.178
	5	116	164,35	19065,00		

“Sebat” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, İngilizce dersinde en son karne notu olarak 5 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 5 alanlar lehine, 3 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 3 alanlar lehine ve 4 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 4 alanlar lehine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı alanlar

farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). “Korku” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Katılımcıların İngilizce En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Korku	1-2	123	94,71	11649,50	3725	.667
	3	63	91,13	5741,50		
	1-2	123	176,01	21649,00	9839	.008
	4	194	148,22	28754,00		
	1-2	123	135,74	16695,50	5198	.000
	5	116	103,31	11984,50		
	3	63	141,87	8937,50	5300	.113
	4	194	124,82	24215,50		
	3	63	102,83	6478,00	2846	.014
	5	116	83,03	9632,00		
	4	194	161,11	31254,50	10164	.153
	5	116	146,13	16950,50		

“Korku” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, İngilizce dersinde en son karne notu olarak 1-2 alanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 alanlar lehine, 3 alanlar ile 5 alanlar arasında 3 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$)

1.2.10. İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını En Son Aldıkları Türk Dili Ve Edebiyatı Karne Notu Değişkenine Göre Değerlendirme

Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi en son karne notları değişkenine göre Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı fark var mıdır?

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen verilerin sıra ortalamaları arasında öğrencilerin en son aldıkları Türk Dili ve Edebiyatı karne notu durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. *Alt Boyutlarına Göre En Son Türk Dili Edebiyatı Karne Notu Değişkeni İçin Yapılan Kruskal Wallis Analizi Sonuçları*

Boyut	Almanca Karne Notu	N	Sıra Ortalamaları	X ²	df	p	Farkın Kaynağı
İlgi	1 ve 2	61	157,93	34,04	3	.000	
	3	142	240,28				
	4	186	262,97				
	5	107	285,89				
İlgisizlik	1 ve 2	61	297,91	42,35	3	.000	
	3	142	285,75				
	4	186	243,90				
	5	107	178,90				
Güven Yoksunluğu	1 ve 2	61	292,73	27,77	3	.000	
	3	142	284,37				
	4	186	232,78				
	5	107	203,01				
Güven	1 ve 2	61	191,55	15,77	3	.001	
	3	142	241,46				
	4	186	253,88				
	5	107	280,96				
Sebat	1 ve 2	61	161,55	37,31	3	.000	
	3	142	256,02				
	4	186	241,51				
	5	107	300,24				
Korku	1 ve 2	61	302,53	30,60	3	.000	
	3	142	285,57				
	4	186	221,14				
	5	107	216,06				

Katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı dersinden aldıkları en son karne notu değiştikçe Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişip değişmediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Tablo 59’u incelediğimizde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen sıra toplam puanların ortalamalarında alt boyutların hepsinde anlamlı bir farklılık bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmıştır ($p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için alt boyutlara Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Tablo 60’da “İlgi” alt boyutuna ait Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 60. Katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgi Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgi	1-2	61	78,68	4799,50	2908	.000
	3	142	112,02	15906,50		
	1-2	61	84,05	5127,00	3236	.000
	4	186	137,10	25501,00		
	1-2	61	57,20	3489,00	1598	.000
	5	107	100,07	10707,00		
	3	142	155,74	22114,50	11961	.143
	4	186	171,19	31841,50		
	3	142	115,52	16404,50	6251	.017
	5	107	137,57	14720,50		
	4	186	141,68	26352,50	8961	.156
	5	107	156,25	16718,50		

“İlgi” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu olarak 5 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 5 alanlar lehine ve 4 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 4 alanlar lehine, 3 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 3 alanlar lehine, 5 alanlar ile 3 alanlar arasında 5 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında bir farklılık olduğu bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmamıştır ($p>0.05$ “İlgisizlik” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61. Katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İlgisizlik Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgisizlik	1-2	61	105,60	6441,50	4111	.567
	3	142	100,45	14264,50		
	1-2	61	144,95	8842,00	4395	.008
	4	186	117,13	21786,00		
	1-2	61	109,36	6671,00	1747	.000
	5	107	70,33	7525,00		
	3	142	180,31	25604,50	10960	.008
	4	186	152,43	28351,50		
	3	142	147,98	21013,00	4334	.000
	5	107	94,50	10112,00		
	4	186	161,34	30009,50	7283	.000
	5	107	122,07	13061,50		

“İlgisizlik” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu olarak 1-2 alanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer guruplar arasında bir farklılık olduğu bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmamıştır ($p>0.05$).

“Güven Yoksunluğu” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. Katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Yoksunluğu Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven Yoksunluğu	1-2	61	104,48	6373,50	4179	.693
	3	142	100,93	14332,50		
	1-2	61	146,34	8927,00	4310	.005
	4	186	116,67	21701,00		
	1-2	61	103,90	6338,00	2080	.000
	5	107	73,44	7858,00		
	3	142	183,39	26042,00	10523	.002
	4	186	150,08	27914,00		
	3	142	143,04	20311,50	5035	.000
	5	107	101,06	10813,50		
	4	186	153,03	28464,00	8829	.108
	5	107	136,51	14607,00		

“Güven Yoksunluğu” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu olarak 1-2 alanlar ile 4 ile 5 alanlar arasında 1-2 lehine, 3 alanlar ile 5 alanlar arasında 3 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer gruplar arasında bir farklılık olduğu bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmamıştır ($p > 0.05$). “Güven” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63. Katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Güven Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güven	1-2	61	87,22	5320,50	3429	.018
	3	142	108,35	15385,50		
	1-2	61	101,03	6163,00	4272	.004
	4	186	131,53	24465,00		
	1-2	61	65,30	3983,00	2092	.000
	5	107	95,45	10213,00		
	3	142	159,64	22669,00	12516	.417
	4	186	168,21	31287,00		
	3	142	116,47	16538,50	6385	.031
	5	107	136,32	14586,50		
	4	186	141,14	26252,00	8861	.118
	5	107	157,19	16819,00		

“Güven” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu olarak 5 alanlar ile 4, 3 ve 1-2 alanlar arasında 5

alanlar lehine, 4 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 4 alanlar lehine, ve 3 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 3 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında bir farklılık olduğu bulgusuna yapılan istatistiksel analiz sonucunda ulaşılmamıştır ($p>0.05$). “Sebat” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64: Katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Sebat Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sebat	1-2	61	75,20	4587,00	2696	.000
	3	142	113,51	16119,00		
	1-2	61	92,32	5631,50	3740	.000
	4	186	134,39	24996,50		
	1-2	61	56,03	3418,00	1527	.000
	5	107	100,73	10778,00		
	3	142	170,04	24145,50	12419	.355
	4	186	160,27	29810,50		
	3	142	115,46	16396,00	6243	.016
	5	107	137,65	14729,00		
	4	186	133,85	24896,50	7505	.000
	5	107	169,86	18174,50		

“Sebat” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Türk Dili ve Edebiyatı en son karne notu olarak 5 alanlar 4,3 ve 1-2 alanlar arasında 5 alanlar lehine, 4 alanlar ile 1-2 alanlar arasında 4 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmamıştır. “Korku” alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65: Katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı En Son Karne Notu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Korku Alt Boyutu)

Alt Boyut	En Son Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Korku	1-2	61	105,73	6449,50	4103	.553
	3	142	100,40	14256,50		
	1-2	61	156,46	9544,00	3693	.000
	4	186	113,35	21084,00		
	1-2	61	102,34	6243,00	2175	.000
	5	107	74,33	7953,00		
	3	142	188,52	26770,50	9794	.000
	4	186	146,16	27185,50		
	3	142	139,65	19830,50	5516	.000
	5	107	105,56	11294,50		
	4	186	148,63	27644,50	9648	.663
	5	107	144,17	15426,50		

“*Korku*” alt boyutunda farkın kaynağının hangi gruplar arasından kaynakladığını bulmak için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu olarak 1-2 alanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 alanlar lehine, 3 alanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında 3 alanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmamıştır.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaöğretim okullarında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Literatürdeki ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarıyla ilgili ulusal araştırmalar incelendiğinde; Hanbay (2008) tarafından yapılan araştırma karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada, Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumları alan, cinsiyet ve ailelerinin gelir düzeylerine göre incelenmiştir. Bunun dışında ülkemizde konuyla ilgili son zamanlarda yapılan bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu sebeple Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi ve farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgular ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmada öncelikle ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Almancaya yönelik tutum ölçeğinin “İlgi” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaların “kısmen katılıyorum” aralığında ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancaya karşı ilgili oldukları fakat diğer dillere ve birinci yabancı dil olarak aldıkları İngilizce öğrenmeye yönelik daha ilgili olduklarını söylenebilir. Öğrenme ortamında öğrencilerin derse yönelik ilgili olmaları öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını artırmaktadır (Schraw, Flowerday ve Lenhman, 2001). Bununla birlikte öğrenci ilgili ders başarısını ve artırmakta ve öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir (Sauer, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin artırılması, öğretmenlerin öğrenme ortamını bu amaca uygun olarak düzenlemesi, öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarının da farkında olarak farklı yöntemleri kullanması sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olmalarına yardımcı olunabilir.

Öğrencilerin “İlgisizlik” alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin daha çok “Kısmen Katılıyorum” aralığında ve orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu alt boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=2.72$) “Hiç kimseyle Almanca konuşmak istemem.” maddesinde elde edilirken, en düşük ortalama ($\bar{X}=2.49$) “Almanca dersinde başka şeylerle ilgilenirim.” maddesinde elde edilmiştir.

Öğrencilerin “*Güven Yoksunluğu*” alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının “Kısmen Katılıyorum” aralığında ve orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin Bu alt boyutta yer alan maddeler Almanca dersine yönelik olumsuz ifadeleri içermektedir. Öğrencilerin; “*Almanca dersinden çok daha önemli dersler olduğunu düşünürüm.*” maddesine ilişkin puan ortalaması $\bar{X}=3.34$ şeklindedir ve öğrencilerin %69.6’sı bu maddeye katıldıklarını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin Almanca dersini önemli görmekle birlikte, çoğulluğun diğer dersleri Almanca dersinden daha önemli gördükleri söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların çoğunluğunun ileriki mesleki ve akademik hayatları açısından Almancaya yönelik orta düzeyde bir güven duyduklarını söyleyebiliriz. Öğrenciler öğretim sürecinde çeşitli alanlarda farklı dersler almaktadır. Her bir dersin amacı ve kazanımları farklı olmakla birlikte her bir ders öğrenciler belirli kazanımlara ulaştırmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin her bir dersi önemli görmesi, her dersin onlara farklı kazanımlar sunduğu bilincinde olmaları önemlidir. Bunun için öğretmenler öğrencilere Almanca dersinin önemini, kazanımlarını ve öğrencilere kazandıracaklarını açıklayarak öğrencilerin bu konuda farkındalık düzeyleri artırılabilir.

Öğrencilerin ölçeğin “*Güven*” alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının $\bar{X}=2.85$ şeklinde ve “Kısmen Katılıyorum” aralığında olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dolayısıyla, araştırmada yer alan katılımcıların ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenme konusunda kendilerine duydukları güvenin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu alt boyutta en düşük ortalama ($\bar{X}=2.37$) “*Almanca ile ilgili bir meslek seçimi yapmak isterim.*” maddesinden elde edilirken, en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.20$) “*Meslek hayatımda Almanca öğrenmiş olmanın faydası olacağını düşünürüm.*” maddesinde elde edilmiştir. Bu durumda katılımcıların Almancanın akademik ve kariyer hayatlarında kendilerine yardımcı olacağı konusunda güven duydukları sonucuna ulaşılabilir. Güven, öğrenme sürecini etkileyen duyuşsal bir diğer faktör güvendir. Öğrenme ortamınca öğrencilerin güven eksikliği yaşamaları derse daha az katılmalarına ve ilerleme kaydedememelerine neden olmaktadır (Norman ve Hyland, 2003). Buna karşın güven duygusu yüksek olan öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla risk almakta, öğrenme aktivitelerine katılmakta, kendi yeteneklerinin farkında olmakta, bireysel hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için daha az kaygı yaşayarak daha fazla çalışmaktadır (Akbari ve Sahibzada, 2020). Bireyler öz güven duygusuyla dünyaya gelmektedir; ancak kaygı, kendini güvende hissetmeme,

toplumdan ayrılma korkusu ve duygusu ile bu öz güvenleri azalmaktadır (Rubio, 2007). Bununla birlikte Benabou ve Tirole (2002) öz güven duygusunun bireyleri motive ettiğini, öğrencilerin farklı aktiviteleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine olan inançlarını arttırarak onları daha başarılı kıldığını belirtmiştir. Tunçel (2015) öz güven ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yüksek düzeyde öz güvenin öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Fischer ve Sliwka (2018) güven duygusunun öğrenmeyi tetiklediği sonucuna ulaşmışlardır. Verma ve Kumari (2016) öz güvenin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemişler ve öz güvenin akademik başarı üzerinde anlamı ve olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve derste başarılı olabileceklerine yönelik inançlarının artırılması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin “Sebat” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” aralığında ve orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu verilere göre, araştırmada katılımcılar “Sebat” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin Almanca öğrenmeye yönelik orta düzeyde çaba göstermektedir. Sebat etme becerisi 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olmaları gereken önemli bir beceridir. Sebat, öğrenmede herhangi bir engel, umutsuzluk veya çelişkili durum karşısında hedefe ulaşmanın başarısına odaklanma ve bu başarıyı sürdürmeye çalışma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri için sebat etme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Deveci, 2014). Bundan dolayı, öğretmenlerin öğrencilerin ilgilerini, başarı ve başarısızlık durumları bilmeleri gerekir. Ayrıca, öğrencilerin de öğretmenlerini iyi tanımaları, onlara güvenmeleri, öğretmenlerinin kendilerine güvendiklerini ve saygı duyduklarını hissetmeleri önemlidir. Bu şekilde öğrenciler zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterecek ve dolayısıyla daha fazla sebat edeceklerdir (Barseghian, 2013). Ayrıca, alan yazında sebat etme becerisine sahip olan öğrencilerin akademik açıdan da başarılı oldukları görülmektedir (Savran, Sert ve Uzun, 1999). Bu veriler doğrultusunda sebat becerisinin öğrenme açısından önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin sebat becerisini arttırmak amacıyla onları cesaretlendirmeleri, teşvik etmeleri, başaracakları konusunda kendilerine olan güvenlerini arttırmaya çalışmaları önem taşımaktadır.

Ölçeğin son alt boyutu olan “Korku” alt boyutunda öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik korku durumlarını belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir.

Bu boyutta yer alan bütün maddeler olumsuzdur. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin puan ortalamalarının “Kısmen Katılıyorum” aralığında ve orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durumda, alt boyutta yer alan ifadelerle göre katılımcıların çoğunluğun Almanca öğrenmekten korktuğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre ele alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrenci tutumlarının “İlgi”, “İlgisizlik”, “Güven Yoksunluğu”, “Sebat” ve “Korku” alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamaları incelenmiştir. “İlgi” alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu; dolayısıyla kız öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik ilgilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. “İlgisizlik” alt boyutunda ise “İlgi” alt boyutundan elde edilen bulgu ile paralel olarak erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu; dolayısıyla erkek öğrencilerin Almanca öğrenme konusunda daha ilgisiz oldukları bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde “Güven Yoksunluğu” alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu; dolayısıyla erkek öğrencilerin Almanca öğrenme konusunda daha güvensiz oldukları görülmüştür. Buna karşın “Sebat” alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu; “Korku” alt boyutunda ise erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dolayısıyla, erkek öğrenciler kız öğrencilere kıyasla Almanca öğrenmekten daha çok korkmaktadır. Kız öğrenciler ise Almanca öğrenme konusunda daha fazla çaba göstermektedir. Bu durumda kız öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu söylenebilir. Bağçeci’nin (2004) ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğretimine ilişkin tutumları ile ilgili yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Hedavanlı ve Ekici (2011) tarafından sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmada cinsiyetin etkili olduğuna ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tuncer ve Akmençe (2018) tarafından yabancı dil ders kaygısının farklı örneklemelerde ve gelişimsel açıdan incelenmesi konulu araştırılmalarda kaygının öğrenmedeki etkisinin kişilere göre

değişkenlik gösterebileceğine ve yabancı dil kaygısı ile yabancı dil ve akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu farklı alanyazın kaynaklarından yararlanarak belirtmişlerdir. Akbaba (2012:12) normal düzeyde kaygılı olan öğrencilerin genel uyarılmışlık halinde bulunduğu ve öğreneceği konuya kayıtsız kalamayacağına değinmiştir. Çalışmanın sebat alt boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hocaoglu'un (2015) İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin incelenmesi çalışmasında ise "ilgi" alt boyutunda cinsiyet açısından İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmamıştır.

Çalışmada öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okul türü değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda yalnızca "*Korku*" alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durumda farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik ilgi, ilgisizlik, güven, sebat duygularının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşın çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik korkularının Sosyal Bilimler Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydın ve Çiftel (2013) çalışmalarında çok programlı lisede öğrenim görenlerin akademik ve mesleki kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun, cinsiyet değişkeninde de olduğu gibi, öğrencilerin genel uyarılmışlık halinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları sınıf değişkenine göre incelediğinde, "*Korku*" alt boyutu dışındaki bütün alt boyutlarda anlamlı farklar elde edilmiştir. "*İlgi*" alt boyutunda 9. sınıf öğrencileri ile 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında 9. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu; 9 sınıf öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik daha ilgili oldukları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, 10. Sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilere göre; 11. sınıf öğrencilerinin ise 12. sınıf öğrencilerine göre Almanca öğrenmeye daha ilgili oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik ilgilerinin azaldığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin kazandıkları deneyimlerin tutumlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca, 9. sınıf kademesinde öğrenim gören öğrenciler yeni bir eğitim kademesine başladıkları için daha heyecanlı ve daha istekli olabilir. Buna karşın öğrenim kademesi ilerledikçe derslerin daha da zorlaşması, öğrencilerin bölüm seçmeleri, üniversite sınavı kaygısı gibi etkenler öğrencilerin derse yönelik ilgisinin değişmesine neden olabilir. Buna ek olarak özellikle 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecinde olmaları ve üniversite sınavında Almanca dersine

yönelik soruların yer almaması onların Almanca dersine yönelik ilgilerinin azalmasına yol açabilir. Genç ve Çetintaş (2005) Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri konulu çalışmasında, öğretmenlerin lise son sınıfı öğrencilerinin üniversite giriş sınavı nedeniyle yabancı dil derslerine yönelik ilgi ve isteklerinin sürekliliğinin sağlanamaması konusuna değinmişlerdir. Bu bulgunun araştırmanın sınıf seviyesi değişkeni bulgusunu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Benzer bulgular “*Güven Yoksunluğu*” alt boyutunda elde edilen sonucu da destekler niteliktedir. 12. sınıf öğrencileri 11. ve 10. sınıf öğrencilerine oranla Almancanın gelecekteki mesleki ve akademik hayatlarına katkısının olmayacağını düşünmektedir. Bundan dolayı Almancaya yönelik güvensizlik duymaktadır. “*Güven Yoksunluğu*” alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeyi düştükçe Almanca öğrenmeye yönelik daha fazla olumsuz davranış gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Takunyacı ve Kurbanoğlu (2012) tarafından yapılan Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi konulu çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin sınıf seviyeleri artıkça matematik dersine yönelik olumlu tutumlarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın olumlu davranış alt boyutunda da 12. sınıf öğrencileri ile 9. Sınıf öğrenciler arasında 12. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyeleri açısından Almancanın gelecekteki akademik ve mesleki hayatları açısından güven duyguları incelendiğinde 11. sınıfların diğer sınıflara oranla Almancaya daha çok güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları bölüm değişkenine göre incelediğinde, bütün faktörlerde anlamlı farklar olduğu bulgusu elde edilmiştir. “*İlgi*” alt boyutunda SAY öğrencilerle HBS ile SÖZ bölümü öğrencileri arasında SAY bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla, SAY bölümü öğrencileri Almanca öğrenme konusunda daha fazla ilgilidir. SAY bölümünde sayısal ağırlıklı dersler yer almaktadır. Almanca dersi ise sözel alana giren bir derstir. Bundan dolayı, bu ders sayısal bölüm öğrencileri açısından farklı bir alanı içerdiğinden öğrencilerin ilgisini daha fazla çekiyor olabilir. “*İlgisizlik*” alt boyutunda SÖZ bölümündeki öğrencilerle HBS öğrenciler arasında SÖZ bölümündeki öğrenciler lehine, HBS öğrenciler ile SAY bölümündeki öğrenciler arasında SAY bölümündeki öğrenciler lehine ve EA bölümü ile HBS arasında EA bölümü lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu durumda bölüm seçmiş olmanın Almanca öğrenme konusunda öğrenci tutumlarını

etkilediği, hiç bölüm seçmeyen öğrencilerin tutumlarının ise daha düşük olduğu söylenebilir.

“*Güven Yoksunluğu*” alt boyutunda YD ile SÖZ bölümü öğrencileri arasında SÖZ bölümü öğrencileri lehine, YD ile SAY bölümü öğrencileri arasında SAY bölümü öğrencileri lehine; YD ile EA bölümü öğrencileri arasında EA bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklar elde edilmiştir. Ayrıca, SÖZ bölümü öğrencileri ile HBS bölümü öğrencileri arasında SÖZ bölümü öğrencileri lehine; SAY bölümü öğrencileri ile HBS bölümü öğrencileri arasında SAY bölümü öğrencileri lehine; EA bölümü öğrencileri ile HBS bölümü öğrencileri arasında EA bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Bu durumda bölüm değişkenini öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen bir değişken olduğu görülmektedir.

“*Güven*” alt boyutunda YD bölümü öğrencileri ile SAY, SÖZ ve EA bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında YD bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Bu durumda YB bölümü öğrencilerin Almancaya gelecekteki mesleki ve akademik yaşantıları açısından diğer bölümde öğrenim görmekte olan öğrencilere oranla daha fazla güven duydukları söylenebilir. Ayrıca, HBS ile SAY, SÖZ ve EA bölümü öğrencileri arasında HBS bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“*Sebat*” alt boyutunda YD bölümü öğrencileri ile SAY bölümü öğrencileri arasında YD bölümü öğrencileri lehine; HBS bölümü öğrencileri ile EA ve SAY bölümleri arasında HBS lehine anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0.05$). Bu durumda YB bölümünde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan öğrencilerin SAY bölümündeki öğrencilere oranla Almanca öğrenme konusunda daha azimli oldukları ve HBS öğrencilerin SAY ve EA bölümündeki öğrencilere oranla Almanca öğrenme konusunda daha azimli oldukları söylenebilir.

“*Korku*” alt boyutunda YD bölümündeki öğrenciler ile HBS ve EA bölümündeki öğrenciler arasında YD bölümündeki öğrenciler lehine ve SAY ile HBS öğrenciler arasında HBS bölümündekiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu durumda YD bölümünde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan öğrencilerin Almanca öğrenmek konusunda diğer bölümlere oranla daha çok korktukları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları bana eğitim durumu değişkeni açısından incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının bana eğitim durumu değişkeni açısından

farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna karşın Kaya (2019), çalışmasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Küçük (2007) çalışmasında öğrencilerin babalarının eğitim durumları artıkça Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde araştırmada anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları açısından anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük (2007) çalışmasında öğrencilerin annelerin eğitim durumları artıkça Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Gök (2010) araştırmasında 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların akademik başarı seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda anne-baba eğitim durumlarının kesin olarak öğrenmeye yönelik tutumu etkileyen bir faktör olmamakla birlikte, yine de öğrenme üzerinde etkisi olan bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumların aylık aile gelir durumu değişkenine göre incelendiğinde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanların “Güven” değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu alt farkın kaynağı incelendiğinde, “Dar Gelirli Aile” ile “Düşük Gelirli Aile” arasında “Dar Gelirli Aile” lehine; “Dar Gelirli Aileler” ile “Orta Gelirli Aileler” arasında “Dar Gelirli Aile lehine”, Dar Gelirli Aile” ile “Üst Gelirli Aile” arasında Dar Gelirli Aile” lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu durumda dar gelirli aileden gelen öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Gömleksiz (2011) araştırmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin tutumları ile aile gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumları öğrencilerin en son Almanca karne notu değişkenine göre incelendiğinde, bütün alt boyutlarda anlamlı farklar elde edilmiştir. “İlgi” alt boyutunda Almanca dersinde en son karne notu 5 olanlar ile 1-2, 3 ve 4, olanlar arasında 5 alanlar lehine; 4 olanlar ile 3 ve 1-2 olanlar arasında 4 alanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Dolayısıyla, karne notu arttıkça öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin de arttığı görülmektedir.

“İlgisizlik” alt boyutunda Almanca dersinde en son karne notu 1-2 ile 4 ve 5 olanlar arasında 1-2 alanlar lehine, 3 ile 4 ve 5 alanlar arasında 3 olanlar lehine ve 4 ile

5 alanlar arasında 4 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Görüldüğü üzere akademik başarının bir göstergesi olan karne notu, derse yönelik ilgi ve ilgisizliğin de belirleyicisidir. Buna göre öğrencilerin en son aldıkları Almanca karne notları düştükçe Almanca öğrenmeye yönelik ilgisizliklerinin arttığı söylenebilir.

“*Güven Yoksunluğu*” alt boyutunda Almanca dersine en son karne notu 1-2 olanlar ile 4 ve 5 alanlar arasında 1-2 lehine ve 3 alanlar ile 4 ve 5 olanlar arasında 3 alanlar lehine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). 1 Buna göre öğrenciler düşük not aldıkça yüksek not alanlara oranla Almancaya yönelik gelecekteki mesleki ve akademik hayatları açısından güvenlerinin azaldığı söylenebilir.

“*Güven*” alt boyutunda Almanca dersinde en son karne notu 5 olanlar ile 1-2 ve 3 olanlar arasında 5 olanlar lehine ve 4 olanlar ile 1-2 ve 3 olanlar arasında 4 olanlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre öğrenciler yüksek not aldıkça düşük not alanlara oranla Almancaya yönelik gelecekteki mesleki ve akademik hayatları açısından güvenlerinin arttığı söylenebilir.

“*Sebat*” alt boyutunda Almanca dersinde en son karne notu 3 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 3 olanlar lehine; 4 olanlar ile 1-2 ve 3 olanlar arasında 4 olanlar lehine; 5 olanlar ile 1-2 ve 3 olanlar arasında 5 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre öğrencilerin yüksek not aldıkça düşük not alanlara oranla Almancaya yönelik daha çok azim ve gayret gösterdikleri söylenebilir.

“*Korku*” alt boyutunda Almanca dersinde en son karne notu 1-2 olanlar ile 4 ve 5 olanlar arasında 1-2 olanlar lehine, 3 olanlar ile 4 ve 5 olanlar arasında 3 olanlar lehine, 4 ile 5 olanlar arasında 4 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre öğrenciler düşük not aldıkça yüksek not alanlara oranla Almanca öğrenmekten daha çok korktukları söylenebilir. Görüldüğü üzere akademik başarı, öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilemektedir. Akademik başarısı daha yüksek olan öğrenciler derse karşı daha ilgilidir ve öğrenme konusunda kendilerine daha çok güven duymaktadır. Buna karşın akademik başarı düzeyi düştükçe öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin azaldığı, dersten daha çok korktukları ve öğrenmeye yönelik güven duygularının da azaldığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin akademik başarılarını artıracak etkinliklere yer verilmeli ve öğrencilerin başarıyı deneyimleyeceği öğrenme fırsatları sunulmalıdır.

Araştırmada öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının en son aldıkları İngilizce karne notu değişkenine göre anlamlı olarak

farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bütün alt boyutlarda anlamlı farklar olduğu bulgusu elde edilmiştir.

“İlgi” alt boyutunda İngilizce dersinde en son karne notu 5 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 5 olanlar lehine, 4 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 4 olanlar lehine anlamlı farklar elde edilmiştir ($p<0.05$). Bu durumda İngilizce karne notu arttıkça Almanca öğrenmeye yönelik tutumun da arttığı söylenebilir.

“İlgisizlik” alt boyutunda İngilizce dersinden en son karne notu 1-2 ile 3, 4 ve 5 olanlar arasında 1-2 olanlar lehine anlamlı farklar elde edilmiştir ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı alanlar farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna göre öğrencilerin en son aldıkları İngilizce karne notları düşük olanların (1-2) Almanca öğrenmeye yönelik daha ilgisiz oldukları söylenebilir.

“Güven Yoksunluğu” alt boyutunda İngilizce dersinde en son karne notu 1-2 ile 4 ve 5 olanlar arasında 1-2 olanlar lehine, 3 ile 5 olanlar arasında 3 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında anlamlı alanlar farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna göre öğrencilerin en son aldıkları İngilizce karne notları düşük olanların (1-2) yüksek (4 ve 5) olanlara oranla gelecekteki mesleki ve akademik hayatlarına katkısı açısından Almancaya yönelik güven yoksunluğu duydukları söylenebilir.

“Güven” alt boyutunda İngilizce dersinde en son karne notu 3 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 3 olanlar lehine, 4 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 4 olanlar lehine, 5 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 5 olanlar lehine, 3 olanlar ile 5 olanlar arasında 5 olanlar lehine, 5 olanlar ile 4 olanlar arasında 5 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre İngilizceden yüksek not alanların Almancaya gelecekteki mesleki ve akademik hayatlarına katkısı açısından daha çok güvendikleri söylenebilir.

“Sebat” alt boyutunda İngilizce dersinde en son karne notu 5 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 5 olanlar lehine, 3 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 3 olanlar lehine ve 4 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 4 olanlar lehine anlamlı farklar elde edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre İngilizceden düşük not alanların (1-2) diğerlerine oranla Almanca öğrenmeye yönelik daha az çaba gösterdikleri söylenebilir.

“Korku” alt boyutunda İngilizce dersinde en son karne notu 1-2 olanlar ile 4 ve 5 olanlar arasında 1-2 olanlar lehine, 3 olanlar ile 5 olanlar arasında 3 olanlar lehine anlamlı farklar elde edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre İngilizceden düşük not alanların (1-2) Almanca öğrenme konusunda daha çok korku yaşadıkları söylenebilir.

Son olarak çalışmada öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının Türk Dili ve Edebiyatı dersinde aldıkları en son karne notu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bütün alt boyutlarda anlamlı farklar olduğu bulgusu elde edilmiştir.

“İlgi” alt boyutunda Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu 5 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 5 olanlar lehine ve 4 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 4 olanlar lehine, 3 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 3 olanlar lehine, 5 olanlar ile 3 olanlar arasında 5 olanlar lehine anlamlı farklar elde edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı dersi karne notu düşük (1-2) olan öğrencilerin karne notu orta (3) ve yüksek (4 ve 5) olanlara oranla Almanca öğrenmeye yönelik daha az ilgili oldukları söylenebilir.

“İlgisizlik” alt boyutunda Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu 1-2 olanlar ile 4 ve 5 olanlar arasında 1-2 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı dersinden düşük alan öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik ilgisizliklerinin yüksek not alanlara oranla daha fazla olduğu söylenebilir.

“Güven Yoksunluğu” alt boyutunda Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu 1-2 olanlar ile 4 ile 5 olanlar arasında 1-2 olanlar lehine, 3 olanlar ile 5 olanlar arasında 3 olanlar lehine anlamlı farklar elde edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı dersinden 5 alanların 1-2, 3 ve 4 alanlara oranla ve 4 alanların 1-2 alanlara oranla Almanca öğrenmeye yönelik daha az olumsuz davranış gösterdikleri söylenebilir.

“Güven” alt boyutunda Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu 5 olanlar ile 4, 3 ve 1-2 olanlar arasında 5 olanlar lehine, 4 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 4 olanlar lehine, ve 3 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 3 olanlar lehine anlamlı farklar elde edilmiştir ($p<0.05$). Dolayısıyla, Türk Dili ve Edebiyatı dersinden yüksek not alan öğrencilerin Almancaya yönelik gelecekteki mesleki ve akademik hayatlarına katkısı açısından düşük not alanlara oranla daha fazla güven duydukları söylenebilir.

“Sebat” alt boyutunda Türk Dili ve Edebiyatı en son karne notu 5 olanlar ile 4,3 ve 1-2 olanlar arasında 5 olanlar lehine, 4 olanlar ile 1-2 olanlar arasında 4 olanlar lehine anlamlı farklar olduğu bulgusu elde edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı dersinden en son karne notu olarak yüksek not alanların (4 ve 5) düşük (1-2) not alanlara oranla Almanca öğrenmek için daha fazla çaba gösterdikleri söylenebilir.

“Korku” alt boyutunda Türk Dili ve Edebiyatı dersinde en son karne notu 1-2 olanlar ile 4 ve 5 olanlar arasında 1-2 olanlar lehine, 3 olanlar ile 4 ve 5 olanlar arasında 3 olanlar lehine anlamlı farklar saptanmıştır ($p<0.05$). Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı dersinden düşük not alanların yüksek not alanlara oranla Almanca öğrenmekten daha çok korktukları söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları kapsamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu olarak arttıracak etkinliklere yer verilmeli ve öğrenme ortamına buna uygun olarak düzenlenmelidir.

Sınıf ortamında öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını arttıracak etkinlikler planlanmalıdır.

Sınıf ortamında öğrencilerin derse yönelik ilgileri arttırılmalı ve bu konuda öğrencilere gereken destek sağlanmalıdır.

Erkek öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha düşük olduğu bulgusundan hareketle, erkek öğrencilerin tutumları arttırılmalıdır.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Ortaöğretim kademesinde öğrenim gören bu çalışma farklı eğitim kademesinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülebilir.

Bu çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İleriki çalışmalarda öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilerek derse yönelik tutumlarını etkileyen etkenler derinlemesine incelenebilir.

İleriki çalışmalarda öğretmenlerin de görüşlerine yer verilerek öğrencilerin derse yönelik tutumları daha derinlemesine ortaya konulabilir.

Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen faktörler belirlenerek bu faktörlerin azaltılmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demirel, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31(31), 312-329.
- Akbari, O. & Sahibzada, J. (2020). Students’ Self-Confidence and Its Impacts on Their Learning Process. *American International Journal of Social Science Research*, 5(1), 1-15.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. (On Üçüncü Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Alyaz, Y. (2011). Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dilsel Seviyeleri ve Almancaya İlişkin Tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 503-525.
- Anderson, L.W. (1988). Tutumların Ölçülmesi (Çev. N. Çıkrıkçı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(24), 241-250.
- Arslan, M., Ersözlü, Z.N., Adoğan, İ., İskender, M., Helvacı, M.A. ve Turhan, M. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Auswärtiges Amt Deutsch als Fremdsprache weltweit 2020. (b.t.) Mayıs 11, 2020. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Altunışık, R. (2012), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı.(Yedinci Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Barseghian, T. (2013). “How to Foster Grit, Tenacity and Perseverance: An Educator’s Guide”, <https://www.kqed.org/mindshift/27212/how-to-foster-grit-tenacity-and-perseverance-an-educators-guide> (20.09.2020).
- Bénabou, R., & Tirole, J. (2002). Self-Confidence and Personal Motivation. *The Quarterly Journal of Economics*, 117(3), 871-915.
- Bindak, R. (2004). *Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlilik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Veri Analizi El Kitabı* (Yirmi Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (On Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E. ve Can Işık C., (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2010). Lifelong Learning Tendency Scale: The Study of Validity and Reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (Çev: H. Ekşi, A. Avcu, D. Eryiğit, D. Dinçer, E. Bakiler). İstanbul: Limit Ofset.
- Cummins, R. A., Gullone, E. (2000). Why We Should Not Use Five Point Likert Scales: The Case For Subjective Quality of Life Measurement. *Proceedings, Second International Conference on Quality of Life in Cities*, pp: 74-93.

- Çam, S., Serindağ, E. ve İşigüzel, B. (2010). Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 302-312.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları. *Middle Eastern&African Journal of Educational Research*, 5, 96-110.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dellal, N. A. (2003). Pädagogisch-orientierte Reformbemühungen Fremdsprachenunterricht. In; *Germanistische Untersuchungen aus Türkischer Perspektive*. M. Gündoğdu, Ü. Candan, (Eds.), pp. 35-48. Aachen: Shaker Verlag.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi* (Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Deveci, T. (2014). Lifelong Learning Orientations of Freshman Engineering Students and Faculty Members. *Journal of Higher Education*, 4(1), 14-22.
- Ergin, M. (1987). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Esskali, B. (2004) *Motivation und Einstellung gegenüber Deutsch als Zweitsprache-Untersuchung zu Motivation, Einstellungen und Kontakt von Aussiedlern im DaZ-Unterricht*. Norderstedt: GRIN Verlag .
- European Day of Languages 2019. (b.t). Mayıs 12, 2020, <https://ec.europa.eu/eurostat/news/themes-in-the-spotlight/language-day-2019>
- Evci, N. ve Aylar, F. (2017). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fischer, M., & Sliwka, D. (2018). Confidence in Knowledge or Confidence in the Ability to Learn: An Experiment on the Causal Effects of Beliefs on Motivation. *Games and Economic Behavior*, 111, 122-142.
- Gable, R.K (1986). *Instrument Development in The Affective Domain*. New York: Springer Cience, Business Media, LLE.
- Glück, H. (2000). *Metzler Lexikon Sprache*. (2nd ed.). Berlin: Digitale Bibliothek Band 34.
- Gök, D. (2010). *Anne Tutumlarının Öğrencilerin Başarıları ve Yetenekleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gürsel, M (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Dokuzuncu Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Hanbay, O. (2007). *Etkin Öğrenme Modeline Dayalı İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Bilişsel, Edimsel ve Duyuşsal Öğrenilmesine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi ABD, Adana.
- Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.
- Hovardaoğlu, S. (2007). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- İlhan, F. (2007). *Faktör Analizi ve Tarımsal Araştırmalarda Elde Edilen Verilere Uygulanması Üzerine Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaplan, M. (1993). *Kültür ve Dil*. (Sekizinci Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kerimoğlu, C. (2016). *Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergebilim ve Türkoloji Genel Dilbilime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, H. (2008). Almanca Yazınsal Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-77.
- Krumm, H.J, Fandrych, C., Hufeisen, Britta & Riemer, C. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch*. Göttingen: Hubert & Co. GmbH & Co. KG.
- Kurbanoglu, N. İ., ve Takunyaci, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1): 110–130.
- Küçük, O. (2007). *Eğitim Fakültesi Almanca Bölümü Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küzeci, D. (2015). Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30),13-26.
- Longman Dictionary of Contemporary English, (2020). Temmuz, 21, 2020, <https://www.ldoceonline.com>.
- Meyveci, N. (1997). *Bilgisayar Destekli Fizik Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Öğrencinin Bilgisayara Yönelik Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Morgan, CT. (2011). *Psikolojiye Giriş* (Çev: S. Karakaş). (On Dokuzuncu Baskı). Konya: Eğitim Akademi.
- Norman, M., & Hyland, T. (2003). The Role of Confidence in Lifelong Learning. *Educational Studies*, 29(2-3), 261-272.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayını.
- Özçelik, D.A. (2009). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgüven, İ.E. (1999). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu. SPSS ile Adım Adım Veri Analizi* (Çev: S.Balcı ve B.Ahi). Anı Yayıncılık.
- Razon, N. (1982). Türkiye’de Ortaöğretim ve Sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 7(37), 12-20.
- Resmî Gazete (2006). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, Ağustos, 07, 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-3.htm>
- Resmî Gazete, (2013). Millî Eğitim Bakanlığının Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Haziran, 6, 2020. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Resmî Gazete Tarihi: 07.09.2013 Resmî Gazete Sayısı: 28758).
- Resmî Gazete, (2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Eylül, 01, 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/09/20200902.pdf>
- Rubio, R. A. (2007). *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Sauer, K. (2012). *The Impact of Student Interest and Instructor Effectiveness on Student Performance*. (Unpublished MD Thesis). School of Arts and Sciences, St. John Fisher College, New York.
- Savran, C., Sert, I. ve Uzun, S. (1999). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarıları ile Çeşitli Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkiler. *M.Ü.AEF. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 273-284.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211-224.

- Schumann, A. (2004). Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In Börner, W. & Vogel, K. (Eds.). pp. 263-276. *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, (On İkinci Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V., Bircan, İ., Karakütük, K., Tezcan, M., Senemoğlu, N., Yanpar, T., Şahin A., Erdem, A. ve Erkılıç, T. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Güvenleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şahin, Y., Arak, H., Dellal, N., Demir, A., Önem, E., Cengizhan, L. ve Acar, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğretimi ve Öğrenimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şeren, M. (2004). Eğitimin Toplumsal Temelleri. İçinde; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed: M.Ç.Özdemir), ss.143-168. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (2019). Almanya Federal Cumhuriyeti Ekonomisi. Haziran, 26, 2020, <http://www.mfa.gov.tr/almanya-ekonomisi.tr.mfa>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (1973). MEB Temel Kanunu. 1739. 14574. Nisan, 03, 2020, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2002). Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Süresinin 4 Yıla Çıkarılması. *Tebliğler Dergisi*. 2540. 745. Nisan, 03, 2020, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/66-2002>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. Temmuz, 07, 2020, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtnm_hdc_2018.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Türk Eğitim Sistemi. Haziran, 02, 2020, http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/Tes_2018.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2020) 2023 Eğitim Vizyonu. Temmuz, 07, 2020, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Tapan. N. (2001). Eğitimde Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirim Sürecine Eleştirel Bir Bakış. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13, 41-56.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Trabant J. (2008). *Was ist Sprache?*. München: C. H. Beck.
- Tunçel, H. (2015). The Relationship Between Self-Confidence and Learning Turkish as a Foreign Language. *Educational Research and Reviews*, 10(18), 2575-2589.
- Türk Dil Kurumu (2020). Mayıs, 5, 2020, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk, E., Kılıç, A.B., Yurdabakan, A., Kılıç, A., Özoğul, M., Gülabacı, M., Süzme, P., Yıldız, R., Güzel, S. ve Canbolat, Y. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Young, D. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Zorbaz, Z., Habeş, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.



EKLER

Ek 1: Araştırmada kullanılan Anket Formu

Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli Katılımcı; Bu ölçek yüksek lisans tezi kapsamında Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup, ölçekte isim belirtme gerekliliği bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan sorulara içtenlikle ve HİÇBİR SORUYU ATLAMADAN yanıt vermeniz, araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Zaman ayırarak çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Kadir Türk
Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyerek belirtiniz.

Cinsiyetiniz nedir? Kadın ☐ Erkek ☐

Kaçıncı sınıfa gidiyorsunuz? 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf ☐

Okul türünüz nedir?

- | | |
|---|---|
| ☐ Anadolu Lisesi | ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi |
| ☐ Fen Lisesi | ☐ Çok Programlı Anadolu Lisesi |
| ☐ Sosyal Bilimler Lisesi | ☐ Sosyal Bilimler Lisesi |
| ☐ Diğer | |

Babanızın Eğitim Durumu nedir?

- | | | | |
|----------------------------------|---|-------------------------------|------------------------------------|
| ☐ İlkokul | ☐ Ortaokul | ☐ Lise | ☐ Ön Lisans |
| ☐ Lisans | ☐ Yüksek Lisans+ | | |

Annenizin Eğitim Durumu nedir?

- | | | | |
|----------------------------------|---|-------------------------------|------------------------------------|
| ☐ İlkokul | ☐ Ortaokul | ☐ Lise | ☐ Ön Lisans |
| ☐ Lisans | ☐ Yüksek Lisans+ | | |

Bölümünüz nedir?

- | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| ☐ Yabancı Dil | ☐ Sözel | ☐ Sayısal | ☐ Eşit Ağırlık | ☐ Diğer |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|

Ailenizin Aylık Gelir Durumu Nedir?

- | | | | |
|--|--|---|---------------------------------|
| ☐ 1500 TL – 2500 tl | ☐ 2501 TL – 3500 TL | ☐ 3501 TL – 5000TL | ☐ 5001 + |
|--|--|---|---------------------------------|

En son aldığınız Almanca karne notunuz? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

En son aldığınız İngilizce karne notunuz? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

En son aldığınız Türk Dili Edebiyatı karne notunuz? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

	Yönerge; Aşağıda belirtilen yargılar ile ilgili görüşünüzü, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden birine (X) işareti loyarak belirtiniz.	Katılım Düzeyi				
		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Almanca dersini severim.					
2	Almanca dersi boş geçtiğinde üzüldürüm.					
3	Almanca'yı diğer dillerden daha çok severim.					
4	Almanca'yı birinci yabancı dil olarak öğrendiğim dersten daha çok severim.					
5	Almanca ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
6	Almanca öğrenmekten keyif alırım.					
7	Almanca ders saatinin daha fazla olmasını isterim.					
8	Almanca dersi olduğu günler okula severek giderim.					
9	Almanca dersine çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.					
10	Almanca dersinde söz almaktan kaçınırım.					
11	Almanca dersinde başka şeylerle ilgilenirim.					
12	Öğretmenime anlamadığım konuları sormam.					
13	Almanca şarkıları dinlemeyi sevinem.					
14	Almanca film izlemeyi sıkıcı bulurum.					
15	Almanca kelime ezberlemem.					
16	Hiç kimseyle Almanca konuşmak istemem.					
17	Ders dışında Almanca ile ilgili konuşulduğunda canım sıkılır.					
18	Almanca'ya günlük hayatta ihtiyaç olmayacağını düşünürüm.					
19	Almanca'nın önemsiz bir dil olduğunu düşünürüm.					
20	Almanca öğrenmenin bana bir şey kazandırmayacağını düşünürüm.					
21	Almanca dersinden çok daha önemli dersler olduğunu düşünürüm.					
22	Almanca dışında çok daha önemli diller olduğunu düşünürüm.					
23	Almanca öğrenmenin zahmete değmeyeceğini düşünürüm.					
24	Almanca kültürünü ilgi çekici bulmam.					
25	Almanca dersinin akademik hayatım için önemli olduğunu düşünürüm.					
26	Meslek hayatında Almanca öğrenmiş olmanın faydası olacağını düşünürüm.					
27	Almanca ile ilgili bir meslek seçimi yapmak isterim.					
28	Almanca öğrenmenin zahmete değeceğini düşünürüm.					
29	Almanca'nın önemli bir dil olduğunu düşünürüm.					
30	Almanca dersinin en önemli derslerden biri olduğunu düşünürüm.					
31	Almanca dersinde söz almak için çaba gösteririm.					
32	Almanca ödevlerimi özenle yaparım.					
33	Almanca dersine ön hazırlık yaparak gelirim.					
34	Almanca dersinde arkadaşlarım dikkatimi dağıttığında sinirlenirim.					
35	Almanca dersinde anlamadığım konuları mutlaka öğretmenime sorarım.					
36	Derste öğretmenimin benimle Almanca konuşması için çabalarım.					
37	Almanca dersinin olduğu günlerde okula gelmek istemem.					
38	Almanca sınavı beni korkutur.					
39	Derste öğretmenimin beni Almanca konuşturmasından korkarım.					
40	Almanca'nın dilbilgisi çok zordur.					
41	Almanca dersi en çok korktuğum derslerden biridir.					

ÖZGEÇMİŞ

Kadir Türk, 1984 yılında Afyonkarahisar’da doğdu. İlköğrenimini Almanya’da tamamladı. Eğitim hayatına Afyon Şemsettin Karahisari Ortaokulu ve sonrasında Afyon Fatih Lisesinde devam etmiştir. 2011 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2017– 2018 eğitim öğretim yılında, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır.



