



**ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA
VE YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

Gülşen HATTATOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ALMANCA EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA VE YAZMA BECERİSİ ÖZ
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

(Examination of German Teacher Candidates' Reading and Writing Self-Sufficiency)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşen HATTATOĞLU

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatma YÜCEL

Erzurum
Mayıs, 2019

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Gülşen HATTATOĞLU tarafından hazırlanan "Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması 08/05/ 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Almanca Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Unvan Ad SOYAD Doc.Dr.Tolga ERDOĞAN
Üniversite Adı Trabzon Üniversitesi
Danışman: Unvan Ad SOYAD Dr. Öğr. Üy. Fatma YÜCEL
Üniversite Adı Atatürk Üniversitesi
Jüri Üyesi: Unvan Ad SOYAD Dr. Öğr. Üy. Özcan ERİŞEK
Üniversite Adı Atatürk Üniversitesi

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

29 Mayıs 2019



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

08 / .05/ 20.19



Gülşen HATTATOĞLU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŐEKKÖR

Araştırmanın gerçekleşmesinde, destek ve katkılarının yanı sıra bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatma Yücel'e, başladığım ilk günden bu güne kadar beni daima destekleyen, motivasyonumu yükselten çok değerli aileme ve özellikle abime sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Gölřen HATTATOĞLU



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA VE YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Gülşen HATTATOĞLU

Mayıs 2019, 75 sayfa

Amaç: Bu araştırmada Almanca öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerindeki öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma verilerinin güvenilirliği için analiz edilmeden önce yanlış ve boş veriler için gerekli işlemler yapılarak veri seti homojenleştirilmiş ve 100 öğretmen adayının verisi üzerinde analizler yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için öğretmen adaylarına “kişisel bilgi formu”, “okuma becerisi öz yeterlik ölçeği”, “ yazma becerisi öz yeterlik ölçeği” uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırmada öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerinin öz yeterlikleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalaması gibi değişkenler arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeklere verdiği cevaplar neticesinde; okuma becerisi öz yeterliği ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalaması arasında anlamlı fark bulunmadığı, yazma becerisi öz yeterliği ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında da anlamlı farklılaşma bulunmadığı fakat yazma becerisi ile not ortalaması arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Not ortalaması daha yüksek olan öğretmen adaylarının Almanca yazma becerilerinde daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 4. sınıfta okuyan adayların Almanca dilini öğrenme ve kullanma becerisi yönünden 3.sınıflardan daha iyi seviyede oldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç: Almanca öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri okuma ve yazma becerileri bakımından incelendiğinde, 4. Sınıftaki ve başarılı öğrencilerin yazma becerisinde daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. 4. sınıftaki öğrencilerin aldıkları eğitim yazma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma becerisi, yazma becerisi, öz yeterlik

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
EXAMINATION OF GERMAN TEACHER CANDIDATES' READING AND
WRITING SELF-SUFFICIENCY

GÜLŞEN HATTATOĞLU

May 2019, 75 pages

Objective: This study aims to examine German teacher candidates' reading and writing self sufficiency.

Method: In this study correlational survey design, one of the general survey models, was utilised. 3rd and 4th year teacher candidates at Ataturk University, Kazım Karabekir Faculty of Education have comprised samples of the study. For the confidence of the research data, before the analysis necessary actions for the wrong and blank data was taken and data was homogenised and analysis on 100 teacher candidates' data were made. In order to collect data "personal data form" "reading skill self-sufficiency scale" and "writing skill self-sufficiency scale" were applied to the teacher candidates.

Findings: In the study, the relation between teacher candidates' reading and writing skills self-sufficiency and variables such as gender, class years, grade point averages were examined. In respect to the answers given to the scales by the candidates, it was determined that there was no meaningful relation between reading skill self-sufficiency and gender, class years, grade point averages; there was no meaningful difference between writing skill self-sufficiency and gender and class year but there is a meaningful difference between writing skill self-sufficiency and grade point average. Students with higher grade averages were found to be better in writing skills. Also it is understood that 4th year and successful students are in better levels in learning and using German language compared to 3rd year students.

Results: When the self-sufficiency of German teacher candidates were examined in terms of their reading and writing skills, it was understood that the 4th year and successful students were better at writing skills. Due to the education they received, the 4th year and succesful students received positive contributions to the development of their writing skills.

Keywords: reading skill, writing skill, self-sufficiency.

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Yabancı Dil Öğretimi	1
Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi.	1
Türkiye’de yabancı dil öğretim politikaları.	3
Türkiye’de Almanca Öğretimi	6
Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Almanca.	7
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	8
Varsayımlar	9
Sınırlılıklar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kuramsal Çerçeve.....	10
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	10
Dilbilgisi - Çeviri yöntemi (Grammar – Translation Method).	11
Düzvarım yöntemi (Direct method).	11
İşitsel – dilsel yöntem (Audio – lingual method).	11
Bilişsel – kod öğrenme yaklaşımı yöntemi (Cognitive – code learning approach).	12
Grup ile dil öğrenme yöntemi (Community language learning method).	12
Sessiz yol yöntemi (Silent way).	13
Telkin yöntemi (Suggestopedia).	13
Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response method).	13
Doğal yaklaşım (The natural approach).	14
İletişimsel dil öğretim yöntemi (Communicative language teaching method).	14

İçerik Temelli Yöntem (Content-Based Method).	14
Görev temelli yöntem (Task – based method).	15
Sözcüksel yaklaşım (Lexical approach).	15
Seçmeli yöntem (Eclectic Method).	15
Almanca Öğretiminde Kullanılan Kitaplar	16
Ortaöğretimde kullanılan kitaplar.	16
Üniversitelerde kullanılan kitaplar.	19
Dört Temel Dil Becerileri.....	21
Anlama becerileri.	21
Anlatım becerileri.....	22
Öz Yeterlik	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	26
Yöntem	26
Araştırmanın Modeli	26
Evren ve Örneklem.....	26
Veri Toplama Araçları.....	27
Kişisel bilgi formu.	27
Okuma becerisi öz yeterlik ölçeği.	28
Yazma becerisi öz yeterlik ölçeği.	28
Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	28
Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	29
Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinin normallik analizleri.	29
Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin normallik analizleri.....	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	36
Bulgular	36
Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Öz Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	36
Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Öz Yeterliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	36
Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Öz Yeterliklerinin Not Ortalaması Değişkenine göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	37
Almanca Öğretmen Adaylarının Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	37
Almanca Öğretmen Adaylarının Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	38

Almanca Öğretmen Adaylarının Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin Not Ortalaması

Değişkenine göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	39
Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinin değerlendirmesi.	40
Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin değerlendirmesi.	45
BEŞİNCİ BÖLÜM	50
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	50
Sonuç	50
Tartışma	51
Öneriler	53
KAYNAKÇA	54
EKLER	57
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	57
EK-2. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (Almanca).....	58
EK-3. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (Almanca)	60
ÖZGEÇMİŞ.....	62

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	27
Tablo 2. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Normallik Değerleri.....	29
Tablo 3. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	29
Tablo 4. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri	30
Tablo 5. Okuma Becerisi Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	30
Tablo 6. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri.....	30
Tablo 7. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	31
Tablo 8. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Alınan Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri	31
Tablo 9. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	32
Tablo 10. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri.....	32
Tablo 11. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	33
Tablo 12. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri.....	33
Tablo 13. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	34
Tablo 14. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney –U testi sonuçları	36
Tablo 15. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Mann Whitney –U Testi Sonuçları.....	36
Tablo 16. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Mann Whitney –U Testi Sonuçları.....	37
Tablo 17. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız örneklem t-testi Sonuçları.....	37

Tablo 18. <i>Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Bağımsız örneklemeler t-testi Sonuçları</i>	38
Tablo 19. <i>Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Bağımsız örneklemeler t-testi Sonuçları</i>	39
Tablo 20. <i>Öğretmen Adaylarının Motivasyonları ve Kendilerine Olan Güvenleri ile İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	40
Tablo 21. <i>Öğretmen Adaylarının Metin Çeşitliliği ile İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	41
Tablo 22. <i>Öğretmen Adaylarının Okuma İstekleri İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	41
Tablo 23. <i>Öğretmen Adaylarının Metinlerdeki Biçim ile İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	42
Tablo 24. <i>Öğretmen adaylarının içerik analizi ile ilgili maddelere verdikleri cevaplar yüzdesi</i>	42
Tablo 25. <i>Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Gelişimi İçin Ön Hazırlık ve Dersin İşlenişi İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	43
Tablo 26. <i>Öğretmen Adaylarının Kelime Hazinesi ve Beceri Geliştirme İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	44
Tablo 27. <i>Öğretmen Adaylarının Metin Yazmak İçin Ön Hazırlık ve Motivasyon ile İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	45
Tablo 28. <i>Öğretmen Adaylarının Metin Yazmak için Beceri Geliştirme İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	46
Tablo 29. <i>Öğretmen Adaylarının Yazdıkları Metinlerdeki Biçim İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	47
Tablo 30. <i>Öğretmen Adaylarının Yazdıkları Metinlerdeki İçerik İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	48
Tablo 31. <i>Öğretmen Adaylarının Yazdıkları Metinlerdeki Disiplinler Arası Geçiş ve Örneklendirme İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi</i>	49

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

KMO	: Kaiser- Meyer - Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TED	: Türk Eğitim Derneği
N	: Kişi Sayısı
p	: anlamlılık düzeyi
Sd	: serbestlik derecesi
Ss	: standart sapma
t	: T - testi
U	: Mann Whitney U Testi
$\bar{X}$	: aritmetik ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırma konusu ve kuramsal çerçeve, araştırmanın amaç ve önemi, alt problemleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil, insanların ana dili dışında olan, doğdukları ülkede konuşulmayan, başka milletten insanlarla iletişim kurmayı kolaylaştırmak için öğrenilen dildir. Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü “yabancı dil” kavramını; “öğrencilerin mesleki, toplumsal ve akademik gelişimlerini geliştirmek için ana dil dışında öğretilen dil” olarak açıklamaktadır. İşte bu noktada devreye yabancı dil öğretimi girmektedir. Başka ülkelerdeki insanlarla iletişimi sağlamak için yabancı dil öğretimi esastır. Yabancı dil öğrenimi ya doğal ortamda yani dilin konuşulduğu yerlerde ya da öğretim kurumları aracılığıyla çeşitli yöntem ve teknikler yoluyla gerçekleşir. Belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümünü yabancı dil öğretimi kapsar (Demirel, 2003). Yabancı dil öğretimi, bir dildeki seslerin telaffuzu, sözcük dağarcığı, dilbilgisi yapıları gibi bilgilerin öğrencilere aktarılması süreci olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda yabancı dil öğretimi, öğrenilen dili kullanmak için gerekli olan okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini de öğrenciye kazandırma sürecidir (Ergüder, 2005).

Yabancı dil öğretimi aslında geniş boyutlu bir araştırma evrenidir, birçok faktörle birlikte açıklamak gerekir. Örneğin; öğrenme yaşı, ortam, öğrenme koşulları, hazırbulunuşluk seviyesi, çevre gibi etkenler yabancı dil öğretimi için çok önemlidir.

Ülkemizde de yabancı dil öğretimiyle ilgili yıllardır araştırmalar yapılmış ve öğrenilme düzeyine göre eğitim programları düzenlenmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi.

Eğitim tarihimizin çok eski dönemlerinden bu yana yabancı dil eğitimi-öğretimi çok önemli yer tutmuştur. Ülkemizde Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemi farklı özellikler taşıdığı için yabancı dil öğretiminin gelişimi Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak ayrılır.

Cumhuriyet öncesi Osmanlı Devleti döneminde medreselerde Arapça ve Farsça öğretilmesinden dolayı doğudaki ülkelerle herhangi bir iletişim sorunu yaşanmamıştır. Fakat batıdaki komşu ülkelerle ilişkiler açısından Yunanca veya Latince bilen kişilerin bulunması zor olmuştur (Koloğlu, 1999). Çünkü o dönemde Yunanca ve Latince öğreten okullar maalesef yoktu. Devletin sınırları genişledikçe batı dillerine ihtiyaç duyulmuş ve batı dillerinin öğretilmesinin önemi artmıştır. 18. yy. dan itibaren eğitim ve orduda modernleşme çabaları ile Avrupa tarzında askeri okullar açılmış ve yabancı öğretmenler getirilmiştir. Böylece Fransızca öğretilmeye başlanmıştır. Özellikle II. Mahmud dönemi yabancı dil öğretiminde ciddi çalışmaların yapıldığı bir dönem olmuştur. Gençlerin yurtdışına gönderilip yabancı dil öğrenmesi gibi politikalar uygulanmış ama çeşitli sebeplerden dolayı sonuç vermemiştir (Koloğlu, 1999).

Tanzimat ve Islahat Fermanından sonra yabancı dil öğrenimi hız kazanmıştır. Fransa'nın desteği ile 1868'de Sultan Abdülaziz döneminde Mekteb-i Sultani yani Galatasaray Sultanisi açılmıştır. Bu sultani yabancı dil öğretiminin planlı ve programlı olarak okul müfredatlarına girmesini sağlayan ilkokul olması sebebiyle Türkiye'de yabancı dil öğretiminde bir başlangıçtır. Mektebin amacı devletin önemli kademelerine eğitilmiş kişiler yetiştirmektir. Mektebin diğer amacı da çeşitli din ve ırklara sahip kişileri Osmanlı bayrağı altında kaynaştırmaktır. Türkçe ve Fransızca eğitim vermiştir. Bu sebeplerden dolayı Galatasaray Sultanisi Türkiye'de yabancı dil açısından dönüm noktası olmuştur. Daha sonra bu amaçla başka sultaniler açılmıştır (Demirel, 1993).

1923'te Cumhuriyetin ilan edilmesiyle yabancı dil öğreniminde yapılan en önemli adım 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunudur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile eğitim ve bilim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine geçirilmiş ve medreseler kapatılmıştır. Böylece tüm eğitim kurumları devlet çatısı altında birleştirilmiştir. 1928'de Atatürk'ün teşvikiyle TED (Türk Eğitim Derneği) kurulmuştur. Amacı başarılı fakat maddi imkânı olmayan öğrencilerin eğitimlerine destek vermektir (Demircan, 1988). Zaman geçtikçe ve batı ülkelerle olan iletişim arttıkça Arapça ve Farsça dillerinin yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretilmiştir. 2. Dünya Savaşı sırasında Almanya'dan bilim adamlarının gelmesiyle Almancanın önemi artmıştır. Daha sonra tüm dünyada İngilizcenin bilim ve teknoloji dili olarak yayılmasıyla ülkemizde de önemi artmıştır. 1955 yıllarında toplumdaki gelişen ve değişen ihtiyaçlar için Maarif Kolejleri kurulmuştur (Çetintaş & Genç, 2001). Bu kolejlerin toplumsal beğeni kazanması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı'nın 09.03. 1974 gün ve 11108 sayılı genelgeleriyle genel lise sayılması ve 01.12. 1975 gün ve 11459 sayılı genelgeleriyle Anadolu lisesi sayılması kararlaştırılmıştır. Anadolu Liselerinin amacı, öğrencilerin yurt içinde ve

dışında daha verimli öğrenim yapmak üzere bir yabancı dil öğrenerek uygar görüş ve kültür kazanmalarını sağlamaktır.

1983 yılında eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okullar ile Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tâbi olacağı esasları düzenleyen yabancı dil eğitim ve öğretim kanunu kabul edilmiştir. Yabancı dil eğitimini daha kaliteli hale getirmek için “Anadolu Liseleri” kapsamında yeni liseler açılmıştır. Daha sonra 1988 – 89 yılında normal liselerde yabancı dil dersleri seçmeli ders olmuştur. 1997- 1998 eğitim- öğretim yılında zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır. Bu durum eğitim sisteminde değişikliklere yol açmıştır ve yabancı dil eğitimi de bundan etkilenmiştir (Kuzu, 2013). Yabancı dil eğitimi 4. sınıfa indirilmiştir. Erken yaşta yabancı dil öğrenme daha verimli olduğu için önemli bir gelişme olarak görülmüştür. Böylece ortaöğretim öncesi yabancı dil eğitimi beş yıllık süreyi kapsamıştır. 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı değişikliklerle hazırlık sınıfı olan Anadolu liselerinde eğitimi 5 yıla çıkarmış, hazırlık olmayanlarda ise eğitim 4 yıla sınırlı kalmış yabancı dil dersleri bu 4 yıla yayılmıştır (Anadolu Liseleri Yönetmeliği, 2005).

Ülkemizde, genel olarak İngilizce öğretilmektedir. İngilizceyi Almanca ve Fransızca takip etmektedir. 2013 – 2014 eğitim öğretim yılından itibaren İngilizce eğitimi 2. sınıftan itibaren zorunlu olarak verilmektedir. Ortaöğretimde tüm okul türlerinde İngilizce dersi zorunlu; Fen, Sosyal Bilimler ve Anadolu liselerinde ise Almanca dersi zorunlu ikinci yabancı dil olarak okutulmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil öğretim politikaları.

Ülkemizde geçmişten günümüze kadar yabancı dil öğretimi önemli yer tutmuştur ve gelişen – değişen ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. 18. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim ve orduda modernleşme çalışmalarının başlamasıyla yabancı dilin gerekliliği artmıştır. Özellikle II. Mahmut döneminde yabancı dil olarak Fransızca eğitimi konusunda önemli çalışmalar yapılmıştır. Hatta yabancı dil öğreniminin daha verimli olması için yetenekli gençler Fransa’ya gönderilmiştir. Fakat istenilen sonuç elde edilememiştir. Daha sonra 1839’da Tanzimat Fermanı ve 1856’da Islahat Fermanı ile yabancı dil öğretiminde gelişmeler olmuştur (Koloğlu, 1999).

19. yüzyılda halkın konuşma dili ve yazı dili farklıydı. Arapça ve Farsça yazı dilinde oldukça etkiliydi. Türkçe genellikle yazı dilinde kullanılıyordu ve genellikle Arapça ve Farsça etkisi vardı. Yabancılarla okul açma izni verilmesiyle Robert Koleji açılmıştır ve İngilizce eğitim yapılmıştır. Devamında ise Fransa, İtalya, Almanya gibi devletler de okullar açmaya

başlamışlardır (Ertuğrul, 2000). Böylece yabancı dille eğitim giderek yaygınlaşmıştır ve yabancı dille eğitim yapan okulların sayısı giderek artmıştır. Bu okullar ilköğretimden yükseköğretime kadar sıralanabilir. 1868’de devletin önemli kademelerine yönetici yetiştiren Galatasaray Sultanisi açılmıştır. Yabancı dille eğitim yapan ilk lisedir ve eğitim dili Fransızcadır. Günümüzde de bu şekliyle devam eder (Demirel, 1993). Cumhuriyetin kurulmasından sonra Yabancı ve azınlık okullarında ülkenin bütünlüğüne zarar verici çalışmalara son verilmesi için, ilk önce Vakıflar Bakanlığı kaldırılmış, ayrıca medreselerin malî bağımsızlığına son verilmiş ve 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Yasası (*öğretim birliği*) çıkarılmış ve Milli Eğitimde köklü değişimler başlamıştır. Böylece bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığında toplanmıştır. Bunun sonucunda ise yabancı dil olarak öğretilen Farsçanın öğretimi sonlanmış, Arapça öğretimi ise sadece dini eğitim verilen İmam Hatip Liselerinde devam etmiştir. Batı dillerinden biri yabancı dil olarak öğretilmiştir. Ayrıca din eğitimi veren misyoner okulları da kapatılmıştır (Demircan, 1988). Atatürk, halktan çocukların eğitimi için destek istemiş ve böylece özel Türk okullarının temelini atılmasını sağlamıştır. Bu kapsamda, “Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak” amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde *Türk Eğitim Derneği* kurulmuştur ve 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmıştır. Bu kolej takviyeli İngilizce derslerini 1951 –1952 öğretim yılına kadar yaparken, daha sonra tamamen İngilizce eğitim vermiştir. Günümüzde de TED kolejinin yabancı dil eğitimi farklılık açısından en güçlü yanları olarak görülmektedir ve başta İngilizce olmak üzere Almanca, Fransızca ve İspanyolca öğretimini sağlamaktadır. 1932 yılında Atatürk’ün desteğiyle Türk Dil Kurumu kurulmasının amacı dilde sadeleşmeyi ve halkın konuşma dili ile yazma dilinin bir olmasını sağlamaktır. Ayrıca Atatürk bu dönemde batılı bir dildiden etkilenecek, Türkçenin dünya dillerine kaynaklık etmiş olabileceği düşüncesiyle Türkçenin tüm dillerin atası olarak kabul edildiği *Güneş Dil Teorisini* ortaya çıkarmıştır (Akyüz,1993). Ancak uluslararası devletler tarafından çok fazla destek görmediği için vazgeçilmiştir. 2. Dünya savaşı sırasında Almanya’daki Hitler zulmünden kaçan öğretim üyeleri Türkiye’ye davet edilmiş, yabancı dil bilen asistanlar aracılığıyla derslere girmişlerdir. Böylece Almancaya olan ilgi artmıştır. Tüm dünyada gelişen bilim ve teknoloji sonucunda İngilizce önem kazanmış ve ülkemizde de en çok tercih edilen yabancı dil olmuştur. Özellikle ABD ile ilişkilerin artması da İngilizcenin tercih edilme sebeplerindendir. Galatasaray Lisesi, 1956 yılına kadar yabancı dille öğretim yapan tek liseyken, kolej adıyla (daha sonraki yıllarda da *Anadolu Lisesi* adıyla) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır (Demirel, 1993). 1965 yılında Özel Eğitim Kanununun kabul edilmesiyle yabancı dille öğretim yapan özel okullar da açılmaya başlamıştır.

14.10.1983 tarihinde yürürlüğe giren 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu ile eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ve yabancı dille eğitim yeniden düzenlenmiştir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklı olmak üzere, resmi ve özel her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı dillerin ve yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar şunlardır (Resmi Gazete,1983):

a. Türk vatandaşların ana dilleri, Türkçe’ den başka hiçbir dille okutulamaz ve öğretilemez.

b. İlköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez-Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz.

c. Türkiye’de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir.

d. İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretim yapılacak dersler ile okullar Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapacak yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.

e. Yabancı dilde okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esaslar; ilköğretim ve yaygın eğitim kurumları için Milli Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim kurumları için Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir.

f. Yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili uygulamaların Türk Milli eğitiminin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu Kanundaki esaslara uygunluğu; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulunca denetlenir.

Bu kanun Türkiye’deki okullarda yabancı dil eğitimi için temel oluşturmuştur. Amaç eğitim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların esaslarını düzenlemektir. MEB verilerine göre, ortaokullarda 1988 – 1989 yıllarında “*Basamaklı Kur Sistemi*” adıyla, yabancı dil öğretiminde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu sistemde, ortaokul 1. sınıfta yabancı dil dersleri zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede ise seçmeli olmuştur ve yabancı dil dersi notu sınıftan geçme durumunu etkilememiştir. Bu sistem bir yıl uygulandıktan sonra yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına girmiştir (Akyüz, 1993).

Yabancı dil eğitiminin daha kaliteli hale getirilmesi amacıyla yaygınlaşan Anadolu Liseleri 80’li yıllarda rağbet görmüş fakat sayısı arttıkça, yabancı dil öğretmeni ihtiyacı da buna paralel olarak artmış, bu da işleri biraz zorlaştırmıştır. 1997 yılında eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla 6. sınıftan önceki hazırlık sınıfı kaldırılmış ve yoğun yabancı dil dersleri azalmıştır. Bu durumun getirdiği olumsuzlukların giderilmesi içinse yabancı dil eğitiminin ilkokul dördüncü sınıfta başlanmasına karar verilmiştir (Haznedar, 2004). Daha sonra müfettiş ve öğretmenlerle yapılan anketler sonucunda yabancı dil eğitiminin daha erken sınıflarda başlatılması kararlaştırılmıştır ve 2013-2014 eğitim öğretim yılından günümüze kadar yabancı dil eğitimi ilkokul 2. sınıftan itibaren verilmektedir. Günümüzde öğrenciler 2. sınıftan başlamak üzere 9. sınıfa kadar zorunlu yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almaktadır. 9. sınıftan itibaren ise Fen, Sosyal bilimler ve Anadolu liselerinde zorunlu ikinci yabancı olarak Almanca eğitimi verilmektedir.

Türkiye’de Almanca Öğretimi

Osmanlı Devleti zamanında özellikle II. Mahmut ve II. Abdülhamit dönemlerinde eğitimde yapılan yenileşmeler sonucunda yabancı dil öğreniminin gerekliliği artmıştır. Özellikle II. Abdülhamit döneminde Fransızca, İngilizce ve Rusça yanında Almanca öğretime başlanmıştır (Önen, 1974).

Daha sonraları ise öncelikle Fransızca yanında Almanca ve İngilizce de zorunlu dersler arasına girmiştir. Almanya ile gelişen politik, askeri, eğitim vs. ilişkiler sayesinde Almanca öğrenmenin önemi artmıştır (Turan, 2000).

Fakat 1. Dünya savaşından sonra Kurtuluş Savaşına kadar geçen sürede Almanya’nın savaşta başarısız olmasından dolayı Almanca öğretimi gerilemiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924’te ortaokullarda da tekrar Almanca öğretime başlanmıştır. Fransızca ve İngilizce ile birlikte öğretilen yabancı diller arasına girmiştir. Zamanla yükseköğretimde Almanca öğretimi de çok önemli olmuştur. Hatta 1934 yılında İstanbul Üniversitesine bağlı Yabancı Diller Okulu kurulmuştur. Çok sayıda Alman profesörün Almanya’daki Hitler baskısından kaçıp Türkiye’ye sığınması ve Türkiye’de çalışması sebebiyle Almanca dikkat çekmiş ve önem kazanmıştır. Bunun sonucunda 1937 yılından sonra Almanca öğrenmeye talep artmış ve halkevlerinde Almanca kursları açılmıştır. Yükseköğretimde Almanca önem kazandığı için üniversitelerde Alman Dili Edebiyatı, Almanca Öğretmenliği Bölümleri ve Yabancı Diller Yüksekokulları açılmıştır (Özgüldür,1993).

Birinci Dünya Savaşı ve ikinci Dünya Savaşı gibi tarihsel süreçler Almancanın Türkiye’deki kaderini de etkilemiştir. Almanya ile ikinci Dünya Savaşı döneminde azalan

ilişkiler sebebiyle Almanca öğretimi azalmıştır. Sonrasında Kore Savaşı gerçekleşince diplomatik sebeplerle bir araya gelinmiş ve dolayısıyla Almanya ile ilişkiler yeniden önem kazanmıştır. 31 Ekim 1961 tarihinde Türkiye – Almanya arasında imzalanan antlaşma sonrasında birçok Türk Almanya’ya işçi olarak gitmiş ve oraya yerleşmiştir. Belli bir süre sonra ailelerinin de gitmesiyle Almanya’da yaşayan Türklerin sayısında artış olmuştur. Buna rağmen Türkiye’de Almanca öğrenen öğrenci sayısında çok önemli bir değişiklik olmamıştır. Zamanla gelişen ekonomik ilişkilerle Almanca öğrenenlerin sayısında geçmiş yıllara oranla artış olmuştur (Genç, 2003).

Daha sonra Maarif Kolejleri açılmış ve yabancı dil eğitime verilen önem artmıştır. 70’li yıllarda Amerika ile geliştirilen ilişkiler ülkemizde İngilizce öğretimini yaygınlaştırmış ve İngilizceyi ön plana çıkarmıştır. İlerleyen yıllarda Avrupa Birliğine uyum süreci kapsamında özel okullarda ve devlet okullarında yabancı dil eğitimi önemini korurken bir de ikinci yabancı dilin öğretilmesi gündeme gelmiş ve Almanca, İngilizcenin ardından Fransızca ile birlikte okutulmuştur. Şuan Fen, Sosyal Bilimler ve Anadolu Liselerinde zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğrencilere Almanca eğitimi verilmektedir.

Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Almanca.

Ülkemizde Almanya ile olan toplumsal, ekonomik, politik ve turizm alanında ilişkilerimiz ve Almanya’daki Türk vatandaşlarımız sebebiyle Almanca ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Özellikle Almanya ile ticari ilişkilerimiz yıllar geçtikçe artmaktadır. Böylece ticari alanda iş istihdamı açısından Almanca bilen kişiler tercih edilmektedir. Turizm alanında ise ülkemize Alman turistlerin yoğun olarak gelmesi sebebiyle yine Almanca bilen kişilere ihtiyaç vardır. Kültür ve Turizm Bakanlığının 2018 verilerine göre Türkiye’ye en çok turist 934 bin 87 ziyaretçi ile Rusya’dan gelmiştir. İkinci sırada ise 589 bin 754 ziyaretçi ile Almanya yer almaktadır. Toplumsal olarak düşünüldüğünde ise Almanya’da yaklaşık 3 ila 4 milyon kadar Türk nüfus bulunmaktadır. Bu da yine Almanca bilmenin gerekliliğini doğurur. Bütün bu sebepler ve daha fazlası nedeniyle ülkemizde ikinci yabancı dil olarak Almancanın olması kaçınılmazdır.

Osmanlı döneminden günümüze kadar ülkemizde yabancı dil öğrenmenin gerekliliği hep var olmuştur. Fakat Almanca hep ikinci planda kalmıştır. Cumhuriyetten önce Arapça, Fransızca belirli bir dönem Rusça önemliyken, cumhuriyetten sonra ise İngilizce popüler olmuştur. 1950’li yıllarda açılan Maarif Kolejlerinde daha sonra Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil olarak okutulmuştur (Genç, 2003). 2000’li yılların başında Avrupa Birliğine uyum sürecindeki karara göre Fen, Anadolu ve süper liselerin hazırlık sınıflarında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi zorunlu olmuştur.

Halen ortaöğretimde meslek, sağlık ve imam hatip liseleri hariç diğer lise türlerinde Almanca dersi zorunlu ikinci yabancı dil dersi olarak okutulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Almanca öğretmeni adaylarının okuma ve yazma becerisi öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Almanca Öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
- Almanca öğretmeni adaylarının okuma öz yeterlik algılarıyla değişkenler (cinsiyet, sınıf, not ortalamaları) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Almanca öğretmeni adaylarının yazma becerisi öz yeterlik algıları nasıldır?
- Almanca öğretmeni adaylarının yazma öz yeterlik algılarıyla değişkenler (cinsiyet, sınıf, not ortalamaları) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde geçmişten bugüne kadar yabancı dil eğitimi büyük önem taşımıştır ve en iyi şekilde yapılması için çeşitli politikalar izlenmiştir. Fakat halen daha istenilen seviyeye ulaşamamıştır. Bunun çeşitli sebepleri vardır ve en önemli sebeplerden birisi de yabancı dil öğretmeni yetiştirmedeki sıkıntılardır. Yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları her ne kadar dört temel beceriyi tam olarak öğrenmeye çalışsa da maalesef eğitim sistemimiz daha çok okuyan ve yazan öğretmenleri yetiştirmeye olanak vermektedir. Konuşma ve dinleme becerileri konusunda öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri oldukça düşüktür. Dönem dönem bu konu milli eğitimin de gündemine gelmiş ve yurtdışından yabancı dil öğretmenlerinin getirilmesi bile düşünülmüştür. Buradaki problemin öğretmen adaylarının gerçekten bu becerilerden tam donanımlı mezun olamamaları mı, yoksa kendine güven konusundaki eksikleri midir? Bu günümüzde çok tartışma konusudur. Bu konuda yabancı dil öğretmenlerinin belirli dönemlerde yurtdışına gönderilerek öğrettikleri dilin kültürünü tanımaları ve o dilin kullanıldığı ortamlarda bulunarak bu becerilerini geliştirmeleri sürekli gündeme gelen konular arasındadır. Aslında yabancı hocaların bu bölümde istihdam edilmeleri de bu soruna bir nebze çare olacaktır. Fakat ekonomik yetersizlikler yüzünden birçok üniversite bunu gerçekleştirememektedir.

Bu bağlamda günümüzde Fen, Sosyal Bilimler ve Anadolu Liselerinde ikinci yabancı dil olarak okutulan Almancanın öğretiminde Almanca öğretmenlerinin yabancı dilde dört temel dil becerisine ilişkin yeterlilik ve yetkinlikleri de inceleme konusu olmuştur. Bu probleme çözüm bulmak için Almanca öğretmeni adaylarının okuma ve yazma öz yeterliklerinin incelenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Yabancı bir dili bilmenin en temel yolu okuma ve yazma becerisidir. Almanca öğretmeni adaylarının okuma ve yazma temel dil becerilerine yönelik öz yeterliklerinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarının araştırmacılara bilgi sağlama noktasında katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Varsayımlar

Araştırma sürecinde aşağıdaki maddelerin kabul edildiği varsayılmaktadır:

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru yanıtladıkları kabul edilmiştir.
- Araştırmaya katılan adayların Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarını temsil ettiği kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları;

- Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği öğretmen adaylarından toplanan verilerle sınırlıdır.
- Araştırma ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Kullanılan yöntem ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Dil öğretimi denilince çoğu kişinin aklına ilk olarak yöntem ve teknik terimleri gelir. Çünkü tarih boyunca dil öğretimiyle ilgilenen kişiler kendilerince yöntem ve teknikler denemişlerdir. Deneyimlerinden hareketle ve öncelikle gelişmesini istedikleri beceriye göre farklı yaklaşım ya da yöntem tercih etmişlerdir. Yöntem, yaklaşım ve bu kavramlarla birlikte sıkça kullanılan teknik terimlerini ilk olarak 1963'te Amerikalı uygulamalı dilbilimci Edward Antony tanımlamıştır. Antony'nin yaptığı tanım kısaca şöyledir:

Yaklaşım dilin teorik bilgilerinden oluşur ve bu öğretme ve öğrenmenin doğası ile ilgilidir. Yöntem ise sahip olunan teorik bilgilere yani yaklaşıma uygun olarak derslerde kullanılması gereken materyallerin belli bir plana göre hazırlanmasıdır. Yaklaşımda ilkeler bulunurken, yöntemde öğretme – öğrenme süreci vardır. Bu yüzden bir yaklaşım bazen birçok yöntem ortaya çıkarabilir. Teknik ise yönetime bağlı olarak sınıf içinde uygulanan etkinliklerin her birine verilen isimdir (Antony, 1963, ss. 7-63).

16. Yüzyıldan sonra Doğu'da Arapça, Batıda Latince en çok öğrenilen dil olmuştur. Avrupa'da ise ekonomik gelişmelere bağlı olarak İngilizce, Fransızca gibi diller de önem kazanmaya başlamıştır (Howatt & Smith, 2014). Fakat Latince'nin öğretimi devam etmiştir. Latince derslerinde eski metinlerin dilbilgisi yapılarına ve çevirilerine ağırlık verilmiştir. Klasik diller olarak Latince ve Yunanca sayılmıştır, diğer diller ise modern dil olarak kabul görmüştür (Richard & Rodgers, 2014). 18. Yüzyıldan sonra İngilizce öğretimi başlamıştır. Öğretilirken dilbilgisi kuralları, kelime ezberi ve çeviriler kullanılmıştır. Yani Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method) olarak adlandırılan öğretim yöntemine başvurulmuştur (Mitchell & Vidal, 2001). Ancak zaman geçtikçe yeni öğretim yöntemleri kullanılmış ve dil öğretiminde etkili olmuştur. 20. yüzyıldan sonra artık yeni yabancı dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmış; kullanımına ve etkilerine bakılarak sürekli geliştirilmiştir.

Bu yöntemlerin seçilmesinde kullanılan materyalin uygunluğu, öğretmenin özelliği, sınıfın donanımı, öğrenci mevcudu, öğrencinin yaşı, süre, öğrenenin neden öğrendiği ve toplumsal olaylar gibi faktörler rol oynamaktadır. Kullanılan belli başlı yöntemler kısaca şöyle özetlenebilir:

Dilbilgisi - Çeviri yöntemi (Grammar – Translation Method).

Geleneksel yabancı dil öğretme yöntemi olan dilbilgisi-çeviri yöntemi Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu yöntemin öncüleri Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf, ve Johann Meidinger gibi isimlerdir. Kişilerden de anlaşılacağı üzere yöntem Alman öğretiminin bir ürünüdür. 1963 yılında yayınlanan “Some Thoughts Concerning Education” (Eğitimle İlgili Bazı Düşünceler) eserinde John Locke dilin, insanların kullanımlarından oluştuğunu, dil öğrenmenin ezberleme ve alışkanlığa dayandığını söylemiştir. Daha sonraları Karl Plötz yöntemi geliştirmiştir ve yöntemle birlikte dil öğretim tekniklerini de işin içine katmıştır (Demirel, 2010).

Dilbilgisi çeviri yönteminin en belirgin özelliği ezberlemedir. Kısaca yabancı dilden anadile çevrilen bölümleri ezberlemektir. Geleneksel bir yöntemdir ve öğrenci sayısının çok; sınıf ortamının ve donanımının yetersiz olduğu durumlarda tercih edilebilir.

Düzvarım yöntemi (Direct method).

Bu yöntem Dilbilgisi – çeviri yönteminin eksiklerinden doğmuştur ve Gouin’in “Art Dienseinger et D’etudier Les Langues” (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eseri de düzvarım yönteminin temelini oluşturan fikirler ortaya çıkarmıştır (Demirel, 2010). Dilbilgisi – çeviri yönteminde öğrencinin okuma ve yazma becerileri gelişirken, konuşma ve dinleme becerilerinde maalesef öğrenci çok başarılı olamamıştır. Bu yöntem; öğrencinin bu eksiklerini gidermek, konuşan ve dinleyen aktif öğrencinin var olduğu, sürekli öğretilen yabancı dilin hakim olduğu bir sınıf ortamı oluşturmak ister. Özellikle materyaller aracılığıyla öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmeyi, Türkçesini söylemeden resim, slayt, video vb. yoluyla sözcüğün yabancı dildeki karşılığını bağdaştırarak sözcüğü öğretmeyi hedefler. Sınıf mevcudunun olanaklı, sınıf ortamının ve donanımının yeterli olduğu zamanlarda tercih edilebilir. Bu yöntemin temel özelliği önce işitme, sonra pekiştirme ve son olarak elle dokunup yazmadır. Düzvarım yöntemi özellikle küçük yaş gruplarında çok başarılı bir yöntemdir. Görerek öğrenme ve örneklendirme yapılmasının bu başarıda katkısı büyüktür. Özellikle Batı Afrika’da sıkça kullanılan bir yöntem olmuştur. Fakat bu yöntemde de öğrencinin sözcük dağarcığı gelişmiş; diyalog oluşturmada ve akıcı konuşmada istenilen başarıya ulaşamamıştır. Bu yüzden yöntem biraz daha geliştirilerek yerini işitsel – dilsel yönteme bırakmıştır.

İşitsel – dilsel yöntem (Audio – lingual method).

1940’lı ve 50’li yıllarda Fries ve Lado tarafından geliştirilen Michigan yönteminin bir benzeridir. Michigan Üniversitesi’nin Amerikan ordusunun hakim olduğu ülkelere dili öğretmek için geliştirdiği “ordu yöntemi”nin daha geliştirilmiş halidir.

İşitsel dilsel yöntemin kaynağı yapısalci dilbilimciler (structural linguists) ve davranışçı psikologlardır (behaviorist psychologists). Öğrenci bu yöntemde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini doğal sırasıyla öğrenir. Mim – Mem ya da papağan yöntemi yani söyleneni tekrar etme ve dili konuşarak öğrenmeyi temel alır. Kulak duyar ağız tekrar ederek söyler ve sonuçta dili öğrenir. Çocuk dili alışkanlık sistemi olarak kazanır. Doğru alışkanlıklar pekiştirilerek geliştirilir. Metinlerdeki edebi cümleler yerine konuşma dilini öğretmek hedeflenir. (Brown, 2001; Chastain, 1988; Demircan, 2005; Larsen – Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2001).

William Moulton'un da dediği gibi “Dil yazma değil konuşmadır. Dil bir dizi alışkanlıklar bütünüdür. Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir. Bir dil o dili ana dili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir.” (Demirel, 2010, s. 42).

Bilişsel – kod öğrenme yaklaşımı yöntemi (Cognitive – code learning approach).

Bilişsel – Kod öğrenme yaklaşımı 1960'lı yıllarda Ausubel ve Chomsky'nin görüşleri neticesinde ortaya çıkmıştır. Chomsky öğrencinin bildiği sınırlı sayıdaki sözcükle kuralı öğrendiğinde sınırsız sayıda cümle kurabileceğini söyleyerek üretici – dönüşümsel dilbiliminin temelini atmış, dil öğretimine de yeni bir bakış açısı getirmiştir. Chomsky'e göre dil bir alışkanlık değil, yaratıcı bir süreçtir. Dil üretimsel ve iletişimsel sistemler bütünüdür. Öğrenci üretici bir sistem içerisinde cümle kurdukça mantıklı olarak öğrenir. İşitsel – Dilsel yöntemin aksine dil öğretiminde alışkanlık kazanma değil kural edinme amaçlanmıştır. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur. Hata yaparak, yaşayarak öğrenir. Dinleme ve konuşma kadar okuma ve yazma da önemlidir (Celce – Murcia, 1991).

Grup ile dil öğrenme yöntemi (Community language learning method).

Danışmanlık yoluyla dil öğrenme olarak da adlandırılan yöntemin temeli Paul La Forge tarafından insancıl psikoloji kavramından etkilenmesiyle atılmıştır (Richards & Rodgers, 2002). Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilen bu yöntemde öğretmen- öğrenci arasındaki iletişim önemlidir. Psikiyatrideki grup terapi yönteminin dil öğretimine de uygulanmasıdır. Grup terapideki gibi öğrenciler 4 – 6 kişilik grup oluştururlar ve ortak bir konu belirleyerek hedef dilde bu konu üzerinde tartışmaya çalışırlar. Curran bu şekilde dil öğrenen öğrencinin konuşma ve hata yapma kaygısının en aza ineceğini belirtir. Çünkü gruptaki tüm öğrenciler aynı kaygı ve korkuları taşıdıkları için birbirlerinin yanında daha rahat ve daha cesur konuşabileceklerini, hata yapmaktan çekinmeyeceklerini öne sürer. Öğretmenin görevi hataları düzeltmek ve öğrencilere sözcük konusunda yardımcı olmaktır. Gruptaki öğrencilerden birisi

danışman diğerleri danışan rolünü üstlenerek psikoterapi tadında dili konuşarak öğrenirler. Bu yöntemin teknikleri arasında öğrenci konuşmalarının çevrilmesi, kaydedilmesi, çözümlenmesi, yansıtıcı dinleme, analiz etme, grup çalışması, özgürce konuşma sayılabilir (Larsen – Freeman & Anderson, 2011).

Sessiz yol yöntemi (Silent way).

Sessiz Yol yöntemi deneyimli eğitimci Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir (Richards & Rodgers, 1986). Bu yöntemin ilkelerine göre eğitim bilgi aktarımı değil de öğrencinin kendi içsel kaynaklarını oluşturup şekillendirmesidir (Stevick, 1998). Öğrenme tek hedefe yönelik olacak şekilde net tanımlanıp sınırlandırılmalıdır. Sessiz yol yöntemini diğer yöntemlerden ayıran en önemli fark öğrenmenin konuşma olmaksızın yardımcı materyaller ve jest- mimik yoluyla gerçekleşmesidir. Bu amaçla derslerde sesletim levhaları, renkli çubuklar gibi materyaller kullanılmıştır.

Telkin yöntemi (Suggestopedia).

Bu yöntem psikiyatrist – eğitimci Georgi Lazanov tarafından geliştirilmiştir (Richard & Rogers, 2014). Uygun öğrenme ortamı oluşturulduğunda öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleştirileceği savunulmuştur. Bu yöntemde öğrenci- öğretmen arasında ebeveyn – çocuk arasındaki gibi ilişki sağlanmalıdır. (Larsen – Freeman & Anderson, 2011). Ayrıca bu yöntemde müzik de önemlidir. Kişi müzikle daha iyi öğrenir ve bilgi depolama kapasitesini artırır (Caskey, 1980). Öğretmenin öğrencilere olumlu telkinlerde bulunması gerekmektedir. Böylece öğrenmelerinde artış görülür (Hansen & Kripper, 2014; Lüppert, 2005). Telkin yönteminde çevresel öğrenme, rol oynama, yeni kimlik edinme, temel aktivasyon gibi teknikler kullanılmıştır (Larsen Freeman & Anderson 2011).

Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response method).

Tüm fiziksel tepki yönteminde dil öğretimi fiziksel etkinliklerle sağlanır. Saint Jose Üniversitesinde profesör olan James Asher tarafından geliştirilmiştir (Richards & Rodgers, 2014). Çocuklarda gerçekleşen doğal dil öğrenim süreci örnek alınmıştır. Öğretmen öğrencilere sözlü komutlar verir ve daha sonra uygulamalı olarak yapar. Böylece öğrenci fiziksel hareketler yoluyla yabancı dili öğrenir. Bu yöntemde dinleme becerisi önce gelir. Konuşma becerisinin gelişimi ertelenir, öğretilenlerin anlamı vurgulanır (Richards & Rodgers, 1987)

Doğal yaklaşım (The natural approach).

Doğal yaklaşım 1977 yılında Tracy Terrel tarafından oluşturulmuştur (Richards & Rodgers, 2014). Doğal yaklaşım ikinci bir dilin anadil gibi öğrenilmesi gerektiğini savunur. Yani çevredekilerden edinilen bilgilerle doğal bir şekilde olmalıdır. Doğal yaklaşımın dört temel ilkesi vardır; 1- Söz üretiminden önce dili anlamak gelir, 2- Söz üretiminin kendiliğinden ortaya çıkması beklenmelidir. 3- Dil öğretim programı iletişimsel amaçlarla hazırlanmalıdır. 4- Öğrencilerin girdiye ulaşmalarını düzenlemek için anlamalarına engel olan duygular ortadan kaldırılmalıdır (Richard- Amato, 1995). Bu yöntemde ilk aşamada komuta dayalı teknikler kullanılır. İkinci aşamada edinim etkinliklerini kapsayan çeşitli aktiviteler kullanılmalıdır (Krashen & Terrell, 2000).

İletişimsel dil öğretim yöntemi (Communicative language teaching method).

İletişimsel dil öğretim yöntemi bilişsel öğrenim kuramlarına dayanır. Dünyada en çok kullanılan dil öğretim yöntemlerinden biridir. 4 temel unsuru vardır; Dilbilimsel yeti, toplum bilimsel yeti, stratejik yeti, söylem yetisi (Canale & Swain, 1980). Ayrıca üç temel ilke de çok önemlidir; iletişim ilkesi, görev ilkesi, anlamlılık ilkesi (Richard & Rodgers, 2001). Bunlara göre öncelikle öğrenciler arasında anlamlı veya anlamsız iletişim kurulmalıdır. Daha sonra öğrencilere seviyelerine göre etkinlikler yaptırılmalıdır. Son olarak ise öğrendiklerini pekiştirecek ortam ve durumlar oluşturulmalıdır. Günümüzde iletişim yöntemini uygulamak daha basit hale gelmiştir. Çünkü teknoloji buna elvermektedir ve gençler de bu konuda fazlasıyla ilgilidir. Yabancı dilde birçok materyale ulaşmak gençler için hem eğlenceli hem de öğretici bir durum almıştır. Sosyal medya aracılığı ile de iletişim yoluyla öğrenme çok yaygınlaşmıştır.

İçerik Temelli Yöntem (Content-Based Method).

Bu yöntemde yabancı dil başka disiplinleri öğretmek amacıyla kullanılır. Yani hedef dilde belli bir düzeyde olan öğrenci başka bir dersi aldığı anda farkında olmadan öğrendiği dili geliştirecektir (Richards & Rodgers, 2014)

Bu yöntemin amaçları arasında; hem dilin hem de içeriğin öğretiminin gerçekleşmesi sayılabilir. Dört temel beceri bütün halde sunulur ve tüm dengeli yöntemle dilbilimsel noktalara ulaşılır. Bilişsel anlamda yüksek seviyedeki bilgiler için grafik düzenleyiciler ve açıklayıcı örnekler kullanılır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilir (Larsen-Freeman & Anderson, 2011)

Görev temelli yöntem (Task – based method).

Görev temelli yöntem öğrencinin sınıf ortamında gerçek hayattan karşılaşabileceği durumlar çerçevesinde verilen görevi hedef dilde yerine getirmesidir. Tabi bunun için öncelikle verilen görevin öğrencinin seviyesine uygunluğuna dikkat edilir ve görev gerçek yaşamla ilişkili olmalıdır. Öğrencideki mevcut dilin becerisini kullanacak şekilde düzenlenmelidir. Yöntemin temelinde deneme yanılma yoluyla yabancı dil öğrenmek vardır (Ellis, 2003; Willis & Willis 2007). Ayrıca görev öncesi çalışmalarda öğretmen gerekli yapıları ve kelimeleri öğrenciye aktarır.

Sözcüksel yaklaşım (Lexical approach).

Sözcüksel Yaklaşım, sözcüklerin ve söz yapılarının dil edinimine katkısını ele alır. Ayrıca eşdizimliliği ve sözcüksel yapılaşmalar önemlidir. Bu yöntemde öğrencilerden sözcükleri kullanarak kendilerine bir sözlük oluşturmaları istenir. Sözcüksel yaklaşımda; Hatırlatıcı ipucu, derlem, derlem dilbilim, eşdizimlilik kavramları önemli yer tutmaktadır. (Richard & Rodgers, 2001).

Gelişen teknoloji ile birlikte yabancı dil öğretiminde bütün bu yöntemlerin içeriğine ve kullanımına bakıldıkça gelişen teknoloji ve değişen toplumlarla birlikte yöntemlerin de farklılaştığı ve geliştiği gözlemlenmiştir. Özellikle çağımızda dil öğretiminde iletişimin temel alındığı yöntemler kullanılmaktadır. Dört temel beceriyi aynı anda geliştirecek kalıcı öğrenmeler sağlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ülkelerin gelişmişlik düzeyine ve toplumların eğitim durumlarına göre değişmektedir. Gelişen toplumlar modern yöntemler kullanmakta iken gelişmekte olan toplumlarda geleneksel klasik yöntemler ağırlıklı kullanılmaktadır.

Seçmeli yöntem (Eclectic Method).

Yöntemler karması olarak da bilinen bu yöntem dil öğretiminde başarılı olan diğer yöntemlerin başarılı oldukları beceriyi öğretme kısmında birbirini tamamlamasını ve birleştirilerek kullanılmasını ileri sürer. Yöntemler maalesef dört temel becerinin dördünde birden aynı başarıyı sağlayamamışlardır. Sözcük öğretiminde görsel algıya önem veren ve sözcük öğretimi konusunda başarıyı sağlayan düzvarım yöntemi, dinleme ve konuşma becerileri konusunda oldukça etkili ve başarılı olan iletişimsel yöntemi ve işitsel – dilsel yöntemi, dilbilgisi öğretimi konusunda da bilişsel yöntemi kullanılmayı öneren bu yöntem günümüzde de sıkça tercih edilmektedir. Öğrenci bu şekilde dört temel beceriyi birden geliştirirken farklı algıları da kullanarak kalıcı öğrenmeyi de gerçekleştirmektedir.

Almanca Öğretiminde Kullanılan Kitaplar

Bugüne kadar ülkemizde birinci yabancı dil olarak Almanca dersi için birçok kitap kullanılmıştır. Bu kitaplardan söz edilirse; 30'lu yıllarda kullanılan “Türkler İçin Almanca (TİA)” ve “Almanca Ders Kitabı (ADK)”, 70’li yıllarda kullanılan “Wir lernen Deutsch (WLD)” ve “Texte und Situationen (TUS)”, 90’lı yıllarda kullanılan “Lern mit uns (LMU)” ve “Hallo Kinder! (HK)” adlı kitaplar en yaygın kullanılanlarıdır (Genç, 2011).

Türkler İçin Almanca kitabı dilbilgisi - çeviri yöntemi ile hazırlanmış olduğundan daha çok yetişkinlere yönelik kullanılmıştır. 30'lu yıllardan 70'li yıllara kadar okutulan Almanca Ders Kitabını Milli Eğitim Bakanlığı yerel düzeyde ilk kez yayınlamıştır. Kitap 6 seri halindedir ve ilk 3 serisi ortaokullarda diğer 3 serisi ise liselerde kullanılmıştır. 1972 yılında işitsel - konuşsal yönetime ağırlıkla yer verilen “Wir Lernen Deutsch” adlı kitap yazılmış ve Almanca Ders Kitabı'nın yerini almıştır.

1976 yılında “Texte und Situationen I ve II” adlı iletişimsel yaklaşım ağırlıklı ders kitapları Lise 1. ve 2. sınıfları için kullanılmıştır. Ortaokullar için ise “Lern mit uns I, II, III” kitapları 1990 - 1991 öğretim yılından itibaren okutulmuştur. Yine aynı kitaplar 1997 -1998 yıllarında ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflarda kullanılmıştır. 1998 yılında “Hallo Kinder!” isimli kitap 4. ve 5. sınıf için kullanılmıştır.

Yıllar içinde eğitimdeki gelişmelerin ve değişen eğitim programlarının etkisiyle ders kitapları da değişmiştir.

Ortaöğretimde kullanılan kitaplar.

Almanca'nın Anadolu liselerinde zorunlu ikinci yabancı dil olmasının ardından okullarda kullanılacak kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları yönetmeliğine göre Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanmaya başlanmıştır. İlk yıllarda çoğu okullara kitapların ulaşma sorunu yaşanmış ve öğretmenler genelde kendi kaynaklarını kullanarak ya da dışardan kitap satın alarak Almanca öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Ortaöğretimde 2000’li yıllarda uzun bir süre “Hier sind wir” adlı Milli Eğitim Bakanlığı’nın kitabı uzun süre kullanılmıştır. 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında “Deutsch ist Spitze!” isimli Almanca ders kitabı kullanılırken 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında “Deutschstube” isimli Almanca ders kitabı kullanılmış, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında ise “Schritt für Schritt Deutsch” kitabı A1.1 A1.2 olarak ders materyali olarak okutulmuştur. A1.2. seviyesi için de “Deutschkasten”; A.2.2 seviyesi içinse “Wie Bitte?” Kitapları kullanılmıştır. 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında A1.1 seviyesi için “Wie bitte?” A.1.2 seviyesi için de “Kugel Schülerbuch ve Arbeitsbuch” kitapları kullanılmıştır. 2018 – 2019

eğitim öğretim yılı içinse A1.1 seviyesinde “Deutsch” kitabı, A1.2 seviyesinde “Deutsch macht Spaß” kitabı kullanılmaktadır. Son birkaç yıldır kitaplardaki değişiklikler öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen talep ve şikâyetler üzerinde çalışılarak yeniden yapılmıştır. Gelen dönütlere bağlı olarak kitapların içeriği, alıştırımların niteliği ve diğer konularda değişiklikler yapılmıştır. Böylece Anadolu liselerinde daha kalıcı ve etkili Almanca öğretimi ve öğrenimi sağlanması yönünde ciddi adımlar atılmıştır.

Ortaöğretimde 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Almanca öğretiminde 9. ve 10. sınıflar için “Wie Bitte?”; 11 ve 12. sınıflar için “Kugel” kitapları okutulmuştur. “Wie Bitte?” Kitabı A1.1 seviyesine göre hazırlanmıştır. Önceki kitaplara göre daha az kazanım içeren ve kalıcı öğrenmeye yönelik içeriğe sahiptir. Kitap 8 üniteden oluşmaktadır. İlk dört ünitesi 9. sınıflar için diğer dört ünitesi 10. sınıflar için hazırlanmıştır. Özgün Matbaacılık tarafından yayınlanmış; Fatma BALKAN, Yasemin CANOĞLU, Fadime İNCEBEL, Döndü ÖZTÜRK, Tülay YILDIRIM tarafından yazılan kitabın ön kapağında birkaç gencin resminin bulunması kitabın gençler için olduğunu vurgulamaktadır. Kitabın giriş kısmında kitabın nasıl kullanılacağı ve bölümler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra Almanya’nın haritası ve Alman kültürüne özgü isimlere yer verilmiştir. Her üniteye 4 temel beceriye ilişkin etkinlikler yer almaktadır. Her ünitenin sonunda genel tekrar amaçlı “hören”, “sprechen”, “lesen”, ve “schreiben” başlıklarıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca ders kitabındaki bölümlerle bağlantılı olarak Arbeitsbuch (Çalışma Kitabı) da hazırlanmıştır. Çalışma kitabı öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlayan dört temel beceriye dayalı alıştırımlardan oluşturulmuştur. Dilbilgisi konuları öğrenciye konuyla birlikte verilmiştir. Öğrenci cümleleri öğrenirken farkında olmadan dilbilgisi yapılarını da öğrenmektedir. Kitabın sonunda dilbilgisi konuları kısa kısa açıklanmıştır ve daha sonra ünitelerde geçen kelimelerin Türkçesi verilmiştir. Kitapta okuma ve yazma becerilerine yönelik öğretici ve geliştirici etkinliklere yer verilmiştir. Yeni öğrenenler için uzun okuma parçaları yerine diyaloglar kullanılmıştır. Yazma etkinliklerinde de önce kısa ve basit cümlelerin oluşturulması istenmiştir. Öğrenmeler arttıkça bununla bağlantılı olarak etkinliklerin seviyesi de artırılmıştır.

Ortaöğretimde 11. ve 12. sınıflar için okutulan “Kugel” kitabının seviyesi A1.2. dir. Kitap Çapa Yayıncılık tarafından yayınlamış, yazarı Oya Akay Zabun’dur. Kitap 8 üniteden oluşmaktadır. İlk dört ünitesi 11. sınıflarda diğer dört ünitesi ise 12. sınıflarda okutulmaktadır. Kitabın ön kapağında kitaptaki karakterler ve Almanya’ya ait bir tarihi eserin fotoğrafı yer almaktadır. Ayrıca Türk bayrağı ve Almanya’nın bayrağı yan yana bulunmaktadır. Her ünitenin başında konuyla ilgili fotoğraflar ve bölümlerin başlıkları yer almaktadır. Ünitelerde dört temel

beceriye yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Dilbilgisi konularıyla ilgili genel olarak bilgi verilmiştir. Konunun içinde öğrenilmesi sağlanmıştır. Her ünitenin sonunda genel tekrar amaçlı öğrenilen kelimeler ve dilbilgisi yapıları yazılmıştır. Ayrıca “Selbstbewertung” yani kendini değerlendirme kısmında dört temel beceriyi kapsayan kazanımlar yazılmıştır. Öğrenciler böylece hangi kazanımları edindiklerine dair kendilerini değerlendirirler. Kitabın sonunda dilbilgisi konularının genel tekrarı ve ünitelerde geçen kelimeler yazılmıştır. Geçmiş yıllara göre kazanımlar azaltılmıştır. Böylece öğrenci daha kalıcı öğrenmeler edinecektir. Kitapta okuma ve yazma becerilerine yönelik geliştirici etkinliklere yer verilmiştir. Konuyla ilgili kısa paragraflar ya da diyaloglar yazılmış ve ilgili sorular verilmiştir. Yazma becerisine yönelik etkinliklerde ise öğrencinin hayal dünyasına bağlı diyaloglarla ya da mektup, anı, ilan vb. metin türleriyle yazmaları istenmiştir. Ayrıca Ders Kitabı ünitelerle ve konularla bağlantılı alıştırmaları içeren Arbeitsbuch (Çalışma Kitabı) ile birlikte öğrenciye verilmektedir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Almanca öğretiminde 9. ve 10. sınıflarda A1.1 seviyesi için “Deutsch” kitabı kullanılmaktadır. Kitap “Wie Bitte” kitabı ile benzerlik göstermektedir. Kitap 8 üniteden oluşmaktadır ve ilk 4 ünitesi 9. sınıflar için kullanılmaktadır. Yine az kazanım ve içeriğe sahiptir. Kitap Özgün Matbaacılık tarafından basılmıştır ve Oya AKAY ZABUN tarafından yazılmıştır. Kitabın kapağında gençlerin resimleri ve Almanya’nın haritası bulunmaktadır. Giriş kısmında yine Almanya haritası bulunmaktadır ve şehir isimleriyle birlikte Alman kültürüne özgü kültürel değerler yerleştirilmiştir. Kitap öğrencilerde merak ve istek uyandıracak şekilde eğlenceli formatta hazırlanmıştır ve her bölümde dört temel beceriyi geliştirecek etkinlikler bulunmaktadır. Çalışma kitabında da (Arbeitsbuch) konularla bağlantılı pekiştirici alıştırmalar bulunmaktadır. Konularda öğrencinin günlük yaşamda karşılaşacağı durumlara uygun yapılar öğretilmektedir. Kendini tanıtmak, okul eşyaları ve dersler, aile ve meslekler, saatler konusu 9. sınıfların konusu olarak belirlenmiştir. Yiyecek ve içecekler; aylar, yıllar, festivaller; boş zaman aktiviteleri ve kıyafetler konuları ise 10. sınıflar için belirlenmiştir. Ayrıca konular uygun görsellerle desteklenmiştir.

11. ve 12. sınıflar için A1.2 seviyesinde olan “Deutsch Macht Spaß” kitabı 8 üniteden oluşmaktadır. İlk dört ünitesi 11. sınıflar için, diğer dört ünitesi ise 12. sınıflar içindir. Şule YAZAR, Yusuf ÇAĞLAYAN, Filiz AKYAR, Emra YAŞAR, Melahat SULAK, Seda MERT tarafından yazılmış, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılmıştır. Kitabın ön kapağında “Lerne und kommuniziere” (öğren ve iletişime geç) başlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca birkaç genç ve Almanya’da bulunan önemli yapıların görselleri bulunmaktadır. Ünitelerin içeriğinde konuya uygun alıştırmalar ve görseller bulunmaktadır. Evlerin özellikleri ve bölümleri, vücudun bölümleri ve hastalıklar, kıyafetler ve alışveriş, tatil ve hava durumu konuları 11. sınıfta

öğretilmektedir. Şehir rehberi, gelenekler, ülkeler ve şehirler, yiyecek ve içecekler ise 12. sınıf konularıdır. Dilbilgisi konuları diyaloglar veya metinler içinde verilmiş, dikkat edilmesi gereken kurallar notlar halinde yazılmıştır. Öğrencinin öğrenmesini zevkli hale getirecek görsellerle desteklenmiştir. Dört temel becerinin birlikte gelişmesi için gerekli etkinlikler bulunmaktadır. Kitapların sonunda ünitelerde geçen kelimelerin Türkçe anlamları verilmiş, öğrencinin kolaylıkla öğrenmesi sağlanmıştır.

Ortaöğretimde bu kitaplara göre Almanca öğretimi yapılmaktadır. Öğretmenlerin istek ya da şikâyetlerine bağlı değişiklikler yapılarak yeni öğretim programına göre hazırlanmıştır. Böylece 9. Sınıftan itibaren öğrenci sistematik bir biçimde ikinci yabancı dil olarak Almanca eğitimi almaktadır.

Üniversitelerde kullanılan kitaplar.

Üniversitelerde Almanca öğretimi için kullanılan kitaplar üzerinde araştırma yapıldığında; “Netzwerk”, “Schritte”, “Menschen” gibi kitap serilerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Örneğin; Gazi Üniversitesinde “Netzwerk” serisi kullanılmaktadır. Uludağ Üniversitesinde ise dönüşümlü olarak bir yıl “Menschen” bir yıl “Netzwerk” kitap serisi kullanılmaktadır. Araştırma evrenimizi oluşturan Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programında “Schritte” serisi okutulmaktadır. “Schritte 1”, Schritte 2”, “Schritte 3”, “Schritte 4” kitapları serisi; ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kitabı ve CD’lerden oluşmaktadır. Schritte serisini Alman Hueber Yayınevi yayınlamıştır. Daniela Niebisch, Silke Hilpert, Marion Kerner, Franz Specht, Dörte Weers, Monika Reimann, Andreas Tomaszewski ‘nin yazdığı seri 16 yaş ve üzeri yetişkinler için “Deutsch als Fremdsprache” yani yabancı dil olarak Almanca başlığıyla Almancayı öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir ders kitabı, “Kursbuch + Arbeitsch” (Ders Kitabı + Çalışma Kitabı) olarak düzenlenmiştir. Kitaplar 7 üniteden oluşmaktadır. Üniteler; Giriş, A, B, C, D, E ve Genel Bakış olarak sınıflandırılmıştır. Ders kitaplarının ön kapaklarında ünitelerde geçen ana karakterlerin yer aldığı fotoğraflar bulunmaktadır. Ön kapağın arkasında Almanca konuşulan ülkelerin bulunduğu harita yer almaktadır. Arka kapakta kitaplarla ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. Kitabın seviyesi de belirtilmiştir. “Schritte 1 ve 2” - A1 seviyesine göre, “Schritte 3 ve 4” - A2 seviyesine göre, “Schritte 5 ve 6” B1 seviyesine göre hazırlanmıştır. Ünitelerin giriş kısmında konuyla bağlantılı resimlerin olduğu dinleme bölümleri bulunmaktadır. Ünitelerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik alıştırmalar ve etkinlikler yer almaktadır. Ünitelerin sonunda dilbilgisi yapılarına ve ünite de geçen önemli noktalara yer verilmiştir. Böylece ünite sonunda kazanımlar daha iyi anlaşılmaktadır.

“Schritte 1” kitabı serinin ilk kitabı olduğu için temel seviyeden başlamıştır. Bu yüzden kısa cümleler basit kelimeler ve günlük hayatta sıkça karşılaşılan yapılar bulunmaktadır. Kitap okuma ve yazma becerilerine yönelik incelenirse, okuma parçalarının seviyesi üniteler ilerledikçe daha da artmıştır. Yazma becerisine yönelik birçok alıştırmaya ve etkinlik içermektedir. Örneğin ölçekte yer alan yazarken bağlantı kuran sözcük ve cümleler oluşturma, konunun farklı boyutlarını ele alma, metnin içeriğine uygun başlık koyma maddeleri gibi kazanımları içeren etkinlikler bulunmaktadır.

İlk ünitelerde cümleleri tamamlama, fiilleri yerleştirme gibi basit düzeyde yabancı dilde yazma becerisi istenirken, sonraki ünitelerde kısa paragraflar ya da diyaloglar yazılması istenmiştir.

Çalışma kitabı bölümünde ünitelerle bağlantılı olarak öğrenilenlerle ilgili alıştırmalara yer verilmiştir. Çoğunlukla diyalog tamamlama, cümleyi doğru sıralama, fiil çekimi ya da kısa metinler yazma şeklinde hazırlanmıştır. Ayrıca her bölümün sonunda üniteye ilişkin kelimelerin öğrenilen dilde yazılması istenmiştir. Böylece öğrenilenler pekiştirilmiş olur.

“Schritte 2” kitabı “Schritte 1” kitabının devamı niteliğindedir. Bu yüzden 8. Üniteden başlamıştır. Bu kitapta okuma parçalarına daha çok yer verilmiştir. Okuma – anlama becerisini geliştirecek etkinlikler bulunmaktadır. Dil bilgisi kısımlarında konular daha detaylı açıklanmıştır. Örneğin ölçüğümüzde yer alan maddelerden metinleri dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirme, ön bilgileri kullanarak okuduğunu anlamlandırma, okuduğunu anlamada görsellere dikkat etme gibi kazanımları içeren etkinlikler yer almaktadır.

Yazma becerileri kısmında diyaloglar ya da kısa paragraflar yazılması istenmiştir. Çalışma kitabı bölümünde yine ünitelerle ilişkili olarak alıştırmalar yer almaktadır. Serinin 2 kitabını bitiren kişi artık Almanca olarak dört temel beceride birçok kazanımı edinmiş ve A1 seviyesini tamamlamış olacaktır.

“Schritte 3” ve “Schritte 4” kitapları A2 seviyesine göre hazırlanmıştır. “Schritte 3” A2/1; “Schritte 4” A2/2 şeklindedir. Serinin önceki kitapları gibi 7 üniteye sahiptir. A2 seviyesine göre okuma parçaları bulunmaktadır. Dil bilgisi konuları da detaylandırılmıştır. Çalışma kitabı bölümünde bolca alıştırmalara yer verilmiş ve yazma becerisini artıracak etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca kelime öğretimini de destekleyen bölümler bulunmaktadır. “Schritte 4” kitabı da 3’ ün devamı niteliğinde olduğundan 8. bölümden başlamıştır. Diğer kitaplara göre daha uzun okuma parçalarına yer verilmiştir. Serinin 4 kitabını bitiren kişi artık A2 seviyesinde Almanca okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisine sahip olacaktır. Ayrıca her kitabın öğretmen kitabı da bulunmaktadır. Kılavuz niteliğindedir. Kitaplardaki bölümlerin 4 temel beceriyi kazandırmak için nasıl aktarılacağı belirtilmiştir. Dinleme bölümlerinin cevapları

vardır. Ayrıca ünitelerle bağlantılı alıştırmaların yer aldığı öğrencilere fotokopi yoluyla dağıtılabilecek etkinlikler yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek oyunlar da bulunmaktadır. Böylece dil öğretimi ve öğrenimi daha zevkli hale gelmiştir.

Dört Temel Dil Becerileri

Dil öğretiminde temel beceriler iki ana başlığa ayrılır: anlama becerileri (okuma, dinleme), anlatım becerileri (konuşma, yazma).

Anlama becerileri yazılanları ve konuşulanları anlamayla ilgilidir. Anlatım becerileri ise kişinin duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeyle ilgilidir.

Anlama becerileri.

Okuma becerisi.

Okuma becerisi dil öğretiminin en önemli unsurlarından biridir. Öğrenmenin de en önemli yollarından biri okuma-anlamadır. Anlama eylemi gerçekleşmezse okuma etkinliği amacına ulaşmamıştır. Bunun için okuma parçasının zorluk derecesi, uzunluğu, içeriği vs. öğrenciye uygun olmalıdır.

Yabancı dilde iyi bir okuyucu, okuma işleminin anlamak için yapıldığını bilmelidir ve aynı anda birkaç sözcüğü algılayabilmelidir. Büyük boyutlu kesitler halinde okuyabilmeli, fikirler arasında bağlantı kurmak için önce bilgisini ve metindeki birleştirme belirtkelerini kullanabilmelidir. Metinde yazılanlarla kendi bilgisini sürekli olarak karşılaştırabilmelidir. Okumayı bitirdikten sonra amaca ulaşmış olup olmadığını tartışmalı, edindiği bilgileri doğrulamalıdır (Er, 2005).

Okuma becerisini geliştirmenin amaçları arasında kelime hazinesini geliştirmek, bilgi kazanmak, hedef dilde çeşitli yazı türlerini okuyabilme becerisi edinmek sayılabilir.

Sesli ve sessiz okuma öğretimi yapılabilir. Sesli okumada öğrenci telaffuz öğrenimini gerçekleştirir, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek anlar; sessiz okuma ise metni anlamak için önemlidir. Okuma becerileri daha çok sessiz okumayla gerçekleşir (Demirel, 2008)

Okuma becerisinin zorluklarından biri, okuma metinlerinde geçen hedef dile özgü kültürel kavramların anlaşılabilmesidir. Bunun için yabancı dil öğretimi ile birlikte hedef dilin kültürü de aktarılmalıdır. Okuma becerisinin gerçekleşmesi okuma metninin anlaşılmasına bağlıdır. Yeterli sayıda kitap okuma yapılmazsa becerinin gelişmesi zorlaşır. Sınıf içinde okuma yapılırken hızına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde algılama sorunu oluşur. Ayrıca sınıfta okutulan metin her öğrencinin seviyesine uygun olmayabilir. Bunun sonucunda farklı seviyedeki öğrencilerde derse odaklanma sorunu oluşur. Okuma becerisinin gelişmesi için

hedef dildeki cümle yapılarını iyi kavramak, kelime hazinesini artırmak ve okuduğunu anlama için gerekli uygulamaları gerçekleştirmek gerekir.

Dinleme becerisi.

Dört temel beceriden en zor gelişen dinleme becerisidir. Temel olarak hedef dilin yapıları öğrenildikçe ve kelime hazinesi geliştikçe dinleme becerisi de gelişir. Ayrıca hedef dilin kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak gerekir. Öğrenme sürecinde hedef dilde normal hızla konuşulduğunda küçük ayrıntılardan çok genel bilginin anlaşılması önemlidir. Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi için öncelikle ortamın uygun olması ve gerekli materyallerin hazırlanması gerekir. Bunun için teknolojik olarak yeterli donanımına sahip olunmalıdır.

Dinleme - anlama çalışmaları birkaç yöntemle yapılabilir:

1. Öğrencilerin seviyesine uygun metin seçilir, metinle ilgili sorular öğrenciye verilir ve öğretmen metni okur. Daha sonra metni dinleyen öğrenci soruları cevaplandırır.
2. Ders kitaplarında bulunan dinleme parçaları akıllı tahta vasıtasıyla dinlettirilebilir ve kitaptaki sorular cevaplandırılır.
3. Hedef dildeki film ya da diziler izlettirilebilir ve bu filmlerin ya da dizilerin yorumları, eleştirileri yapılabilir (Gümüş, 2012).

Dinleme becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerde amaç, hedef dili öğrenenlerin aktif şekilde etkinliklere katılmaları ve anlamlandırmalar yapmalarıdır. Dinlenenlerin zihinde canlanması, yorumlanması, çıkarımlar yapılması, yazılı ve sözlü olarak ifade edilmesi dinleme becerisini geliştirmektedir (Erdoğan, 2010).

Dinleme becerisinin zorlukları olarak şunları sayabiliriz: hedef dildeki seslendirmelerin farklı olmasının algılamayı güçlendirmesi, hedef dildeki günlük hayatta kullanılan kalıpların öğrenilememesi, yazarak anlaşılan cümlelerin dinlerken anlaşılabilmesi vs. Öğrenme ortamında dinleme becerisini geliştirecek etkinliklerin yeterince yapılamaması sorun oluşturabilir. Bazı öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin az olması ya da bireysel farklılıklar sebebiyle algılama kabiliyetlerinin değişiklik göstermesi dinleme becerisinin kazanımını olumsuz etkileyebilir.

Anlatım becerileri.

Konuşma becerisi

Yabancı dil öğreniminde en çok üzerinde durulması gereken beceridir. Öğrenci ilk olarak dinler ve ikinci olarak konuşması gerekir. Ayrıca diğer becerilerle ilişkisi önemlidir.

Çünkü okuduğunu yazdığını anlayan kişi kendi duygu ve düşüncelerini belirtmek ister. Bunun içinde de öncelikle konuşma derslerinde kendini tanıtmaya gibi temel basit konulardan karmaşığa doğru ilerlenmesi gerekir. Konuşma becerisinin gelişmesinde düzeye uygun soru ya da diyaloglar çok önemlidir. Dil doğal ortamda öğrenilmezse konuşma becerisi kazanmada güçlük çekilir. Bunun için ders saatleri uygun hazırlanmalıdır.

Konuşma çalışmaları ile öğrenciden beklenen hedef davranışlar genel olarak şunlar olabilir:

- Düzeyine uygun kelime dağarcığını yerinde ve doğru kullanma,
- Öğrendiği dilin ses yapısını kavramış olarak kelimeleri doğru telaffuz etme,
- Amaç dilin cümle yapısını, yeni öğrenilen kelime ve dilbilgisi kurallarının anlam ilişkisini kavramış olarak anlamlı ve düşüncelerini kendi niyeti doğrultusunda ifade edebilme,
- Öğrendiği yabancı dili kullanırken o dilin jest ve mimiklerine, beden diline de hakim olduğunu gösterme,
- Duygu, istek ve dileklerini iletişime girdiği kişilere öğrendiği dilde rahatlıkla ifade edebilme,
- Yüksek ve ileri düzeylerde ise ana dili ile konuşma ilkelerine yakın bir özellikte hitabet, münazara, açık oturum vb. konuşma alanlarında becerisini kullanabilme (Gümüş, 2012).

Yabancı dil öğretme ve öğrenmede en çok zorluk çekilen beceri konuşma becerisidir. Özellikle konuşma becerisinin gelişimi için gerekli zaman ayrılamaması ve ders saatlerinin her bir öğrenci ile konuşma etkinliği yapacak kadar uzun olmaması becerinin kazanımını zorlaştırır. En büyük zorluk ise seslendirme yani telaffuz konusundadır. Kelimeler hedef dildeki gibi seslendirilmelidir. Yanlış öğrenmelerin önüne geçilmelidir. Mümkün olduğu kadar hedef dildeki sözcükler teknolojik imkânlar sağlanarak ana dili olarak konuşan kişilerden dinletilmelidir.

Yazma becerisi.

Yazma kişinin kendini ifade etmesini ve diğer insanlarla iletişim kurmasını sağlayan çok önemli bir beceridir. Yazma süreci üç aşamada gerçekleşir; bunlar ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarmadır. Yani öncelikle zihinde duygu yapılandırılır, düşünceler gözden geçirilir daha sonra düzenlenir ve cümleler yoluyla aktarılır (Erdoğan, 2010).

Yazma becerisi de en az konuşma becerisi kadar önemlidir ve yazma becerisinin gelişimi en son gerçekleşir. Çünkü öğrenci önce hedef dilde dinleyip, okuyup, konuşup belli bir

birikime ulaşıp yazabilir. Kişi okuduklarına ve duyduklarına yazı dili ile de cevap verebilir. Duygularını düşüncelerini yazı diline aktarır. Tabi öncelikle kişinin anadildeki yazma becerisinin de gelişmiş olması gerekir. Anadilde yazma becerisi yeterli olmayan kişilerin yabancı dil de çok zorlandıkları gözlenmiştir. Bu yüzden kişinin yazma becerisi bilgi birikimine ve ifade gücüne bağlıdır. Yabancı dilde yazma becerisini geliştirmede konuşma becerisinde olduğu gibi basitten karmaşığa doğru yol izlenmelidir.

Yazma öğretimi süreci sonunda öğrencinin elde ettiği kazanımlar, hedef dilde kelime yapılarını ve cümleleri doğru aktarabilme, konunun ana fikrini yan fikirlerle destekleyebilme, uygun dilbilgisi yapılarını kullanabilme, imla kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazmaktır.

Yazma becerisinin zorluklarından biri hedef dildeki sözcük ve cümle kalıplarının tam olarak öğrenilmemesidir. Yazma becerisi diğer becerilerle birlikte geliştiği için herhangi birinde eksiklik olursa yazma becerisinin gelişimi de etkilenir. Öğrencilerin seviyeleri değişiklik gösterdiğinden yazma metninin konusu bütün öğrencilere uygun olmayabilir. Ayrıca her bir öğrencinin yazma becerisinin gelişimine ayrılan süre yeterli olmayabilir. Öğrencilerin daha çok evde çalışarak bunu çözmeleri gerekir.

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı bireyin bir olayı gerçekleştirebilmesine, davranışları ve olayları kontrol edebilmesine olan inancıdır (Bandura, 1986). “Öz yeterlik, Bandura tarafından geliştirilen ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, öncelikle kendi alanlarında özgüven duymaları gerektiğinin savunulduğu sosyal bilişsel kuramının (Social Cognitive Theory) kilit kavramlarından biridir.” (Özdemir, 2015, s. 19). Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, kişinin modelden alma ya da gözleyerek edinmesidir. Bandura’nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı altı temel ilke vardır. Senemoğlu (2007) bunları şu biçimde özetlemektedir:

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura’ya göre, birey çevre ve kişilerle karşılıklı etkileşimde bulunarak bir sonraki davranışını belirler.
2. Sembolleştirme Kapasitesi: Birey, dil kullanım becerisi ve düşünme yeteneği ile geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurar ve geleceğini buna göre belirler.
3. Öngörü Kapasitesi: Birey, çevresindeki kişilerle etkileşiminden kişilerin davranışlarını tahmin edebilmeli ve geleceğini buna göre tasarlayabilmelidir.
4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Birey, özellikle çocuklar çevresindeki kişilerin davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: Birey, kendi davranışından sorumludur ve öz denetim mekanizmasına sahiptir.

6. Öz Yargılama Kapasitesi: Birey, kendi kendisini değerlendirme, sorgulama ve kendisini yansıtmaya kapasitesine sahiptir.

Eğitim öğretim alanında öğretmen öz yeterliliği ön plana çıkar. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki ve akademik açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları günümüzde sıkça gündeme getirilen konulardan biridir ve bunun için “öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı” kavramları kullanılmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy; “öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlarken, Guskey ve Passaro tarafından ise “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır ” (Yeşilyurt, 2013, s.89). Nitelikli bir öğretmenin başarılı olmasında en büyük rol kendi yeteneklerine ve becerilerine olan inancı ve kişisel yargılarıdır. Bu iyi bir öğretmen için anahtar kavramdır. Öğretmen öz yeterliliği eğitimdeki hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli fiilleri uygulayabilme becerilerine ilişkin algıları olarak yorumlanmaktadır. Kendini hedeflerine ulaşabilir yetenekte olduğunu düşünen öğretmen; öğretmeye, yeni programları uygulamaya, farkındalık oluşturmaya ve öğrenciye öğretmeye daha istekli olur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Almanca öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerisi öz yeterliklerinin incelenmesi için hazırlanan çalışma, araştırma türlerinden “tarama” olarak yapılmıştır. Bir olay ya da konuya ilişkin araştırmalara katılan bireylerin ilgi, yetenek, tutum veya görüşlerinin belirlendiği araştırmalar tarama araştırmalarıdır ve diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012).

Tarama modelleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Karasar (2002), tarama modellerini genel tarama modelleri ile örnek olay taramaları olarak iki kısımda ele almaktadır. Tarama modeli ayrıca, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelleri, sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin de belirlenmek üzere incelendiği ilişkisel tarama modelleri şeklindedir (Büyüköztürk vd., 2008).

Tarama türünde hazırlanan bu çalışmada, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıftaki Almanca öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerisi öz yeterliklerinin cinsiyet, sınıf ve not ortalaması değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluştururken, örneklemini ise yine aynı anabilim dalında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıftaki 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Çalışmamızda ölçüt olarak 3. ve 4. Sınıf öğrencileri kullanılmıştır. Çünkü özellikle yazma

becerisi en son gelişen beceridir. Okuma, dinleme ve konuşma becerileri geliştikçe yazma becerisi gelişir. Bu yüzden nerdeyse hiç Almanca bilgisi olmayan öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi için 3. sınıfa kadar olan beceriyi geliştiren dersleri almaları gerekmektedir. Bu yüzden çalışmaya belli düzeyde okuma ve yazma becerisi gelişmiş öğretmen adaylarının katılması sağlanmıştır.

Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	32	32.0
	Kız	68	68.0
	Toplam	100	100.0
Sınıf	3. Sınıf	50	50.0
	4. Sınıf	50	50.0
	Toplam	100	100.0
Not Ortalaması	2.50 ve altı	63	63.0
	2.51 ve üstü	37	37.0
	Toplam	100	100.0

Tablo 1’de örneklem grubunda yer alan 100 öğretmen adayının cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 32’sinin (%32) erkek, 68’inin (%68) kız olduğu; sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 50’sinin 3. sınıf (%50), 50’sinin 4.sınıf (%50) ve not ortalaması değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 63’ünün 2.50 ve altı not ortalamaya sahip olduğu (%63), 37’sinin 2.51 ve üstü not ortalamaya sahip olduğu (%37) olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, okuma ve yazma becerisinin öz yeterliliğini ölçmek için bilgi toplama aracı olarak ölçekler kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu.

Katılımcıların, cinsiyet, sınıf, not ortalamaları, İngilizce seviyeleri ve lisede aldıkları Almanca eğitimi ile ilgili bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu (EK-1) hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır.

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeği.

Öğretmen adaylarının okuma becerilerinin öz yeterliğini belirlemek amacıyla, Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) tarafından geliştirilen tek boyutlu 49 maddelik ölçek kullanılmıştır (EK-2). Ölçekteki her bir madde “kesinlikle katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kararsızım=3”, “katılmıyorum=2”, “kesinlikle katılmıyorum=1” şeklinde derecelendirilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı araştırmacılar tarafından .93 olarak belirtilmiştir. Bu araştırma içinse Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeği.

Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013) tarafından yazma becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmiş; yazma süreci, yazmaya hazırlık ve yazmayı değerlendirme olmak üzere 3 alt boyuttan ve 54 maddeden oluşmaktadır (EK-3). Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından faktör analizi yapılarak ölçek maddeleri belirlenmiştir. İlk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı bulunmuş ve örneklemin büyüklüğü belirlenmiştir. KMO değeri .96 olarak bulunan örneklem 100 kişiden oluşmaktadır. Bartlett testinin sonucu 20693,893 olarak hesaplanmış ve anlamlı bulunmuştur (.000 $p < .001$). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi ile verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanarak ölçek maddelerinin ortak bir faktörde bir araya gelip gelmediğine bakılmıştır. Pearson korelasyonu madde seçimi için kullanılmıştır. Döndürme sonrası ölçek, üç faktör olarak çıkmıştır. Toplam varyansın %33,6’sını birinci faktör 33 madde ile ikinci faktör 12 madde ile %3,9’unu ve 9 madde ile %7,2’sini oluşturmaktadır. Birinci faktör, “Yazma Süreci”, ikinci faktör “Yazmaya Hazırlık” ve üçüncü faktör “Yazmayı Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılırsa birinci faktör .96, ikinci faktör .88, üçüncü faktör .89 ve ölçeğin tamamı .96 sonuçlarına ulaşılmaktadır. “Yazma Süreci” alt boyutu .95, “Yazmaya Hazırlık” alt boyutu .86 ve “Yazmayı Değerlendirme” alt boyutu için .85 olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarına öncelikle araştırmanın amacı ve öneminden bahsedilmiştir. Daha sonra okuma becerisi öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Ortalama 20 dakika süre verilip, öğrencilerin ölçeği tamamlamaları beklenmiştir. Tamamlandıktan sonra yazma becerisi öz yeterlik ölçeği verilmiş, bu ölçek için de yine 20 dakika süre verilmiştir. Katılımcılardan kimliklerini belli edecek şekilde bilgiler kesinlikle istenmemiştir. Ölçekler 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekleri içtenlikle cevapladıkları gözlemlenmiştir.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları uygulandıktan sonra, her bir veri seti araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş, veriler kod yönergesine göre kodlandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilere SPSS 23.0 paket programı uygulanarak istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov Smirnov analizi yapılmış ve aritmetik ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. İlgili analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinin normallik analizleri.

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan sonuçların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için aritmetik ortalama, medyan ve basıklık-çarpıklık katsayıları elde edilmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden alınan verilerin cinsiyet değişkenine ilişkin normallik değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Normallik Değerleri*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Okuma Becerisi	Erkek	74.69	16.76	79.50	-2.521	.770
Ö yeterlik ölçeği	Kız	80.47	11.41	81.50	-3.271	4.426

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan sonuçlara ilişkin değerler cinsiyet değişkenine göre Tablo 3’de incelendiğinde, aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirinden farklı olduğu ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin de gerekli aralıklarda olmadığı görülmektedir. Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin sınıf değişkenine ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov Tesi		
		İstatistik	Sd	p
Okuma Becerisi	Erkek	.242	32	.000
Ö yeterlik Ölçeği	Kız	.140	68	.002

Cinsiyet değişkenine ilişkin normallik için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 3’te incelendiğinde sonucun anlamlı çıkması verilerin normal dağılım göstermediğini belirtmektedir ($p < .05$). Ulaşılan sonuçlarla okuma becerisi öz yeterliği veri toplama ölçeğinden elde edilen sonuçların cinsiyet değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği ve non-parametrik testlerin kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin sınıf değişkenine ilişkin normallik değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri*

Alt Boyutlar	Sınıf	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Okuma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği	3.Sınıf	77.72	10.87	79.50	-4.240	4.697
	4. Sınıf	79.52	15.83	83.00	-3.525	2.373

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler sınıf değişkenine göre Tablo 4'e bakıldığında, aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirinden farklı olduğu ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin de gerekli aralıklarda olmadığı anlaşılmaktadır. Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden alınan verilerin sınıf değişkenine ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov Tesi		
		İstatistik	Sd	p
Okuma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği	3.Sınıf	.194	50	.000
	4. Sınıf	.192	50	.000

Sınıf değişkenine ilişkin normallik için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 5'te incelendiğinde sonucunun anlamlı olması verilerin normal dağılım içinde olmadığını göstermektedir ($p < .05$). Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda okuma öz yeterliği ile ilgili elde edilen verilerin sınıf değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği ve non-parametrik testlerin kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin not ortalaması değişkenine ilişkin normallik değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri*

Alt Boyutlar	Not Ortalaması	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Okuma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği	2.50 ve altı	77.03	14.48	80.00	-4.403	3.273
	2.51 ve üstü	81.32	11.45	81.00	-1.255	.949

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler not ortalaması değişkenine göre Tablo 6'ya bakıldığında, aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirinden farklı oldukları ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin de gerekli aralıklarda olmadığı anlaşılmaktadır. Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin not ortalaması değişkenine ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Not Ortalaması	Kolmogorov-Smirnov Tesi		
		İstatistik	Sd	p
Okuma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği	2.50 ve altı	.190	63	.000
	2.51 ve üstü	.137	37	.049

Not ortalaması değişkenine ilişkin normallik için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 7'de incelendiğinde sonucun anlamsız çıktığı ve verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır ($p < .05$). Ulaşılan sonuçlar okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin not ortalaması değişkeni bakımından normal dağılım göstermediğini ve non-parametrik testlerin kullanılacağını göstermektedir.

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin normallik analizleri.

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan sonuçların normal dağılım için gerekli aralıklarda olup olmadığını belirlemek için aritmetik ortalama ve medyan ile basıklık-çarpıklık katsayıları hesaplanıp ve Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan sonuçların cinsiyet değişkenine ilişkin normallik değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Alınan Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Yazma Süreci	Erkek	12.23	4.09	12.68	-.251	-.383
	Kız	13.10	3.71	13.33	1.189	-.108
Yazmaya Hazırlık	Erkek	11.97	4.76	12.84	.456	-.206
	Kız	13.27	3.79	13.44	1.694	-.029
Yazmayı Değerlendirme	Erkek	15.28	5.14	16.01	-.275	-1.426
	Kız	17.29	4.88	17.83	-1.096	-1.066
Genel Toplam	Erkek	12.56	3.86	13.17	-.181	-.098
	Kız	13.74	3.53	13.51	.780	-.468

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan puanlara ilişkin bilgilere Tablo 8’de bakıldığında, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın değerde oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de gerekli aralıklarda bulunduğu görülmektedir. Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan verilerin cinsiyet değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov Tesi		
		İstatistik	Sd	p
Yazma Süreci	Erkek	.076	32	.200
	Kız	.078	68	.200
Yazmaya Hazırlık	Erkek	.104	32	.200
	Kız	.113	68	.052
Yazmayı Değerlendirme	Erkek	.127	32	.200
	Kız	.090	68	.200
Genel Toplam	Erkek	.081	32	.200
	Kız	.053	68	.200

Cinsiyet değişkenine ilişkin normallik için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 9’da incelendiğinde sonucunun anlamlı çıkması da verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir ($p>.05$). Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yazma becerisi öz yeterliğine ilişkin ölçekten ulaşılan verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin kullanılacağı belirlenmiştir.

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan verilerin sınıf değişkenine ilişkin normallik değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri

Alt Boyutlar	Sınıf	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Yazma Süreci	3.Sınıf	11.76	3.62	12.04	-.100	-1.191
	4. Sınıf	13.88	3.79	13.78	.774	.299
Yazmaya Hazırlık	3.Sınıf	12.26	4.29	12.25	1.462	.240
	4. Sınıf	13.45	3.95	13.75	.071	.518
Yazmayı Değerlendirme	3.Sınıf	17.19	4.80	17.83	-.970	-1.179
	4. Sınıf	16.11	5.24	15.56	-.501	-1.249
Genel Toplam	3.Sınıf	12.66	3.65	12.97	.112	-.768
	4. Sınıf	14.07	3.56	13.65	.445	.419

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan veriler sınıf değişkenine göre Tablo 10'da ele alındığında, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın değerde oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de gerekli aralıklarda yer aldığı görülmektedir.

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan verilerin sınıf değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. *Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov Tesi		
		İstatistik	Sd	p
Yazma Süreci	3.Sınıf	.099	50	.200
	4. Sınıf	.075	50	.200
Yazmaya Hazırlık	3.Sınıf	.119	50	.076
	4. Sınıf	.139	50	.067
Yazmayı Değerlendirme	3.Sınıf	.113	50	.150
	4. Sınıf	.115	50	.097
Genel Toplam	3.Sınıf	.065	50	.200
	4. Sınıf	.088	50	.200

Sınıf değişkenine ilişkin normallik için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 11'de incelendiğinde sonucunun anlamlı çıkması da verilerin normal dağılım içinde olduğunu belirtmektedir ($p>.05$). Ulaşılan veriler doğrultusunda yazma becerisi öz yeterliğine göre ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin uygulanacağı belirlenmiştir.

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin not ortalaması değişkenine ilişkin normallik değerleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Normallik Değerleri*

Alt Boyutlar	Not Ortalaması	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Yazma Süreci	2.50 ve altı	12.02	3.70	12.36	1.119	.065
	2.51 ve üstü	14.18	3.73	14.12	-.463	.822
Yazmaya Hazırlık	2.50 ve altı	11.04	3.82	11.67	1.715	.100
	2.51 ve üstü	14.31	4.32	14.69	-.724	1.281
Yazmayı Değerlendirme	2.50 ve altı	16.06	5.14	16.00	-.788	-1.416
	2.51 ve üstü	17.65	4.72	18.78	-.564	-1.250
Genel Toplam	2.50 ve altı	12.57	3.41	12.91	.748	.181
	2.51 ve üstü	14.72	3.72	15.12	-.829	.466

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler not ortalaması değişkenine göre Tablo 12’de bakıldığında, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın değerde oldukları ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin de gerekli aralıklarda bulunduğu görülmektedir.

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden ulaşılan verilerin not ortalaması değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. *Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Tesi			
	Not Ortalaması	İstatistik	Sd	p
Yazma Süreci	2.50 ve altı	.065	63	.200
	2.51 ve üstü	.072	37	.200
Yazmaya Hazırlık	2.50 ve altı	.142	63	.079
	2.51 ve üstü	.178	37	.059
Yazmayı Değerlendirme	2.50 ve altı	.082	63	.200
	2.51 ve üstü	.135	37	.087
Genel Toplam	2.50 ve altı	.047	63	.200
	2.51 ve üstü	.096	37	.200

Not ortalaması değişkenine ilişkin normallik için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 13’de incelendiğinde sonucunun anlamlı çıkması da ulaşılan verilerin normal dağılım içinde olduğunu göstermektedir ($p>.05$). Ulaşılan sonuçlar neticesinde yazma becerisi öz yeterliğine ilişkin ölçekten ulaşılan verilerin not ortalaması değişkeni bakımından normal dağılım içinde olduğu ve parametrik testlerin kullanılacağı belirlenmiştir.

Ölçme araçları yoluyla ulaşılan puanların parametrik testlerin temel varsayımlarına uygun olup olmadığına bakılarak, verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar verilmiştir.

Normallik testlerinden elde edilen verilerle yapılan normallik testlerinde “n” değerinin 30’un üzerinde olması sebebiyle “Kolmogorov-Smirnov” test sonuçları kullanılmıştır. Bunun yanında verilerle alakalı aritmetik ortalama, Çarpıklık ve Basıklık değerleri ile mod ve medyan değerlerine de bakılmıştır. İstatistik programının mod olmayan değerlerde en küçük değeri dikkate almasından dolayı verilerin normal dağılım gösterip göstermediği konusunda doğru bilgi veremeyeceği için mod değerleri verilmemiştir.

Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin hesaplanması durumunda elde edilen puanlar -1 ile +1 arasında olduğunda ve Kolmogorov Smirnov testi sonuçları anlamsız çıktığında ($p>.05$) parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer almadığı ve Kolmogorov Smirnov testi sonuçları anlamlı çıktığı ($p<.05$) durumlarda non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

İki grubun karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testinin, non-parametrik testlerden ise Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. İstatistiksel işlemlerin uygulanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan Almanca öğretmeni adaylarının okuma ve yazma öz yeterlik becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları olarak sunulmuştur.

Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Öz Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacında “Almanca öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve analiz sonuçlarına göre yapılan Mann Whitney –U testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney –U testi sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	32	44.81	1434.00	906	.178
Kız	68	53.18	3616.00		

Tablo 14 incelendiğinde Almanca öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, erkek ve kız öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (U= 906, p>. 05).

Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Öz Yeterliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacında “Almanca öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve analiz sonuçlarına göre yapılan Mann Whitney –U testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Mann Whitney –U Testi Sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3. Sınıf	50	45.65	2282.50	1007.50	.094
4. Sınıf	50	55.35	2767.50		

Tablo 15 incelendiğinde Almanca öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, 3. sınıf ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U= 1007.50$, $p>. 05$).

Almanca Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Öz Yeterliklerinin Not Ortalaması Değişkenine göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacında “Almanca öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri ile not ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve analiz sonuçlarına göre yapılan Mann Whitney –U testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. *Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Mann Whitney –U Testi Sonuçları*

Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2.50 ve altı	63	48.02	3025.50	1009.50	.265
2.51 ve üstü	37	54.72	2024.50		

Tablo 16 incelendiğinde Almanca öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterliklerinin not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, 2.50 ve altı ortalamaya sahip öğretmen adayları ile 2.51 ve üstü ortalamaya sahip öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U= 1009.50$, $p>. 05$).

Almanca Öğretmen Adaylarının Yazma Becerisi Öz yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacında “Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi öz yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve analiz sonuçlarına göre yapılan Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız örneklem t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Yazma Süreci	Erkek	32	12.23	4.09	98	-1.052	.295
	Kız	68	13.10	3.71			
Yazmaya Hazırlık	Erkek	32	11.97	4.76		1.474	.144
	Kız	68	13.27	3.79			
Yazmayı Değerlendirme	Erkek	32	15.28	5.14		-1.893	.061
	Kız	68	17.29	4.88			
Genel Toplam	Erkek	32	12.56	3.86		-1.524	.131
	Kız	68	13.74	3.53			

Tablo 17 incelendiğinde Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, yazma süreci alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 13.10$) erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 12.23$) arasında ($t_{(98)}=-1.052$, $p>.05$), yazmaya hazırlık alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 13.27$) erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 11.97$) arasında ($t_{(98)}=1.474$, $p>.05$), yazmayı değerlendirme alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 17.29$) erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 15.28$) arasında ($t_{(98)}=-1.893$, $p>.05$) ve genel toplamda kız öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 13.74$) erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 12.56$) arasında ($t_{(98)}=-1.524$, $p>.05$) anlamlı bir fark görülmemektedir.

Almanca Öğretmen Adaylarının Yazma Becerisi Öz yeterliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacında “Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi öz yeterlikleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve analiz sonuçlarına göre yapılan Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Bağımsız örneklem t-testi Sonuçları*

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Yazma Süreci	3. Sınıf	50	11.76	3.62	98	-2.856	.005
	4. Sınıf	50	13.88	3.79			
Yazmaya Hazırlık	3. Sınıf	50	12.26	4.29	98	-1.444	.152
	4. Sınıf	50	13.45	3.95			
Yazmayı Değerlendirme	3. Sınıf	50	17.19	4.80	98	1.076	.285
	4. Sınıf	50	16.11	5.24			
Genel Toplam	3. Sınıf	50	12.66	3.65	98	-1.956	.053
	4. Sınıf	50	14.07	3.56			

Tablo 18 incelendiğinde Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi öz yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, yazma süreci alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 11.76$) 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 13.88$) arasında fark bulunmuş olup ($t_{(98)}=-2.856$, $p<.05$) farkın 4. Sınıf öğretmen adayları lehine olduğu, yazmaya hazırlık alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} =$

12.26) 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 13.45$) arasında ($t_{(98)}=-1.444$, $p>.05$), yazmayı değerlendirme alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 17.19$) erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 16.11$) arasında ($t_{(98)}=1.076$, $p>.05$) ve genel toplamda 3. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 12.66$) 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 14.07$) arasında ($t_{(98)}=-1.956$, $p>.05$) anlamlı bir fark görülmemektedir.

Almanca Öğretmen Adaylarının Yazma Becerisi Öz yeterliklerinin Not Ortalaması Değişkenine göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacında “Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi öz yeterlikleri ile not ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve analiz sonuçlarına göre yapılan Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Ulaşılan Verilerin Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Bağımsız örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Not Ortalaması	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Yazma Süreci	2.50 ve altı	63	12.02	3.70	98	-2.806	.006
	2.51 ve üstü	37	14.18	3.73			
Yazmaya Hazırlık	2.50 ve altı	63	11.99	3.82	98	-2.784	.006
	2.51 ve üstü	37	14.31	4.32			
Yazmayı Değerlendirme	2.50 ve altı	63	16.06	5.14	98	-1.540	.127
	2.51 ve üstü	37	17.65	4.72			
Genel Toplam	2.50 ve altı	63	12.57	3.41	98	-2.941	.004
	2.51 ve üstü	37	14.72	3.72			

Tablo 19 incelendiğinde Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi öz yeterliklerinin not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, yazma süreci alt boyutunda 2.50 ve altı not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 12.02$) 2.51 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 14.18$) arasında fark bulunmuş olup ($t_{(98)}=-2.806$, $p<.05$) farkın 2.51 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının lehine olduğu, yazmaya hazırlık alt boyutunda 2.50 ve altı not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 11.99$) 2.51 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 14.31$) arasında fark bulunmuş olup ($t_{(98)}=-2.784$, $p<.05$) farkın 2.51 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının lehine olduğu, yazmayı

değerlendirme alt boyutunda 2.50 ve altı not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 16.06$) 2.51 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 17.65$) arasında fark bulunmamış ($t(98)=-1.540, p>.05$) ve genel toplamda 2.50 ve altı not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ile ($\bar{X} = 12.57$) 2.51 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 14.72$) arasında fark bulunmuş olup ($t(98)=-2.941, p<.05$) farkın 2.51 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinin değerlendirmesi.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Motivasyonları ve Kendilerine Olan Güvenleri ile İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Kesinlikle katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesinlikle katılıyorum %
Almanca Programı'nda yer alan okuma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahibim.	7	20	28	37	8
Aldığım eğitim öğrencilere Almanca kitap okuma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	6	29	23	37	5
Okumanın önemini öğrencilerimin kavramasını sağlayabilirim.	3	8	23	45	21
Öğrencilerimin boş zamanlarını Almanca kitap okuyarak değerlendirebilmesi için onlara yol gösterebilirim.	4	11	18	48	19
İyi bir okur olduğumu düşünüyorum.	9	16	27	32	16
Okuma türleri konusunda yeterli bilgiye sahibim.	4	16	44	26	10
Dikkatimi okuduklarıma yoğunlaştıramam.	22	29	14	23	12

Okuma ölçeğinde bulunan maddelerden öğretmen adaylarının motivasyonları ve kendilerine olan güvenleri ile ilgili maddelere verilen cevaplara bakıldığında genel olarak “katılıyorum” olduğu görülmektedir. 100 kişiyle yapılan ölçeklerde Almanca öğretmenliği 3. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim neticesinde kendilerinin okuma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, kitap okuma becerisini kazandırmaları, okuma türleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, okumanın önemini kavratmaları, öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumalarını sağlamaları konusunda iyi derecede motivasyona sahip olduklarını ve iyi bir okur oldukları konusunda kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Metin Çeşitliliği ile İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Öğrencilerimin Almanca metinler arası okuma becerisini kazanmalarını sağlayabilirim.	1	12	24	55	8
Almanca klasikleri öğrencilerime tanıtabilirim.	8	18	37	26	11
Öğrenci seviyesine uygun Almanca okuma metni seçebilirim.	4	7	8	46	35
Öğrencilerimin okudukları metinlerin türlerini ayırt etmelerini sağlayabilirim.	4	11	26	50	9

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğretmen adayları farklı türde metinleri öğrencilere seçme ve okuma becerisini kazandırma ve öğrencilerin metin türlerini ayırt etmelerini sağlama konusunda yeterli oldukları fikrine genel olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Böylece 3. ve 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının eğitimlerinin bu maddelere uygun olarak gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Okuma İstekleri İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Sınıf kitaplığı oluşturabilirim.	2	6	24	35	33
Öğrencilerimin Almanca kitap okurken seçici olmalarını sağlayabilirim.	3	13	26	46	12
Almanca kitap okuma alışkanlığını kazanmanın önemi konusunda duyarlıyım.	6	8	26	36	24
Farklı yazarların kitaplarını okumaya çalışırım	7	17	27	38	11
Okuma kurallarını uygulayırım.	6	8	20	52	14
Kitapların özenle kullanılmasını sağlayabilirim.	2	6	10	45	37

Okuma ölçeğindeki maddeler gruplandırıldığında öğrencilerin Almanca kitap okurken seçici olmalarını sağlama, kitap okuma alışkanlığını kazanmanın önemi konusunda duyarlı olma farklı yazarların kitaplarını okumaya çalışmaya, okuma kurallarını uygulama ve kitapların özenle kullanılmasını sağlama konusunda istekli oldukları görülmektedir. Yani öğretmen adayları ilgili maddelere genel olarak katılıyorum ya da kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Metinlerdeki Biçim ile İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Kesinlikle katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesinlikle katılıyorum %
Öğrencilerimin okuma kurallarını uygulamasını sağlayabilirim.	5	7	21	51	16
Noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunmasını sağlayabilirim.	2	3	21	51	23
Öğrencilerimin okudukları Almanca metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendirmelerini sağlayabilirim.	3	5	39	42	11
Amacıma göre Almanca okuma metni seçebilirim.	4	9	19	50	18
Türüne göre Almanca okuma metni seçebilirim.	5	11	19	50	15
Okuduğum Almanca metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendiririm.	5	13	23	50	9

Tablodaki maddeler incelendiğinde ve cevaplara bakıldığında öğretmen adaylarının sınıf kitaplığı oluşturabilme, okuma kurallarını kavrayabilme, okurken noktalama işaretlerine dikkat etmeyi kazandırma, Almanca metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendirebilme, amaca uygun okuma metni seçebilme, türüne göre okuma metni seçebilme ve Almanca metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendirme maddelerine genel olarak “katılıyorum” demişlerdir. Yani okuma becerisi ölçeğinin biçimle ilgili maddeleri için olumlu cevaplar verilmiş ve adayların aldıkları eğitim bu yönde de kendini göstermiştir.

Tablo 24. Öğretmen adaylarının içerik analizi ile ilgili maddelere verdikleri cevaplar yüzdesi

	Kesinlikle katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesinlikle katılıyorum %
Okuma çalışmalarının ardından öğrencilerime analiz, sentez ve yorumlama becerileriyle ilgili çalışmalar yaptırabilirim.	5	9	29	41	16
Öğrencilerimin okudukları Almanca kitaplar hakkında yapıcı tartışmalar yapabilmelerini sağlayabilirim.	2	15	38	38	7
Okuma eğitiminin amaç ve kazanımlarına yönelik olarak etkinlik tasarlayabilirim.	2	12	13	54	19
Öğrencilerimin okudukları Almanca metni anlamasını ve çözümlemesini sağlayabilirim.	3	7	29	51	10
Öğrencilerimin okudukları Almanca metinleri içerik yönünden değerlendirmelerini sağlayabilirim.	0	7	37	53	3
Okuduklarımdan çıkarımlar yapabiliyim.	4	7	16	56	17
Okuduklarımdaki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilirim.	4	4	18	55	19
Okuduğum Almanca metinleri içerik yönünden değerlendiririm	5	11	26	50	8

Okuma ölçeğinin içerik analizi ile ilgili maddeleri ele alındığında öğretmen adaylarının öğrencilere okuma çalışmalarıyla ilgili analiz, sentez ve yorumlama becerileriyle çalışma yaptırabilme, öğrencilerin okudukları Almanca kitaplar hakkında tartışmalar yapabilme, okuma eğitiminin amaç ve kazanımlarına yönelik etkinlik tasarlayabilme, Almanca metinleri içerik yönünden değerlendirme, okunanlardan çıkarımlar yapabilme, metinlerdeki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme maddelerine genel olarak “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmen adayları Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği programında okuma becerileri ile ilgili 4. sınıfa kadar Okuma Becerileri I, Okuma Becerileri II, İleri Okuma ve Yazma Becerileri I, İleri Okuma ve Yazma Becerileri II, Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi I, Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi II derslerini almaktadırlar ve böylece maddelerde geçen becerileri kazanmaktadırlar. Bu sonuca ölçekteki maddelere verilen cevaplardan çıkarabiliriz.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Gelişimi İçin Ön Hazırlık ve Dersin İşlenişi İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	m	m	%	%	%
Etkinliğe uygun yöntem seçebilirim.	1	6	10	53	30
Etkinliğe uygun araç gereç seçebilirim.	3	7	5	47	38
Etkinlik planı hazırlayabilirim.	2	6	11	47	34
Etkinliği uygulayabilirim.	2	4	11	47	36
Almanca okuma eğitimine yönelik etkinliklerin ölçme değerlendirmesini yapabilirim.	0	8	19	53	20
Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanmalarını sağlayabilirim.	3	5	6	54	32
Görsellerden yararlanarak Almanca metnin içeriğinin tahmin edilmesini sağlayabilirim.	2	5	13	52	28

Öğretmen adaylarının derste kullanacakları yöntemler için ön hazırlıkları ve dersi işleyişleri ile ilgili etkinliğine uygun yöntem ve araç gereç seçme, plan hazırlama ve uygulama sonrasında ise ölçme ve değerlendirmesini yapma, dersi işleyişle ilgili görsellerden yararlanma ve görsel yardımıyla metnin içeriğini tahmin etme maddelerine en çok “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Böylece adayların gerekli becerileri kazandıklarına ulaşılabilir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Kelime Hazinesi ve Beceri Geliştirme İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Öğrencilerimin okuma eğitimiyle Almanca söz varlıklarını zenginleştirmelerini sağlayabilirim.	2	10	36	37	15
Okuma becerimi geliştirerek Almanca söz varlığımı zenginleştiririm.	4	6	30	53	7
Okunan Almanca kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.	5	9	33	39	14
Okuma becerisinin eğitimle kazandırılabilceğini düşünüyorum	5	5	14	41	35
Almanca kitap okumanın yararlı olduğunu düşünüyorum.	6	5	7	44	38
Okuduğum Almanca metinlerin türünü belirleyebilirim.	3	10	30	45	12
Metne göre okuma türü belirleyebilirim	4	11	26	47	12
Okuduğum Almanca cümledeki anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilirim	2	11	36	44	7
Almanca ön bilgilerimi kullanarak okuduğumu anlamlandırabilirim.	3	8	29	51	9
Okuduğumu anlamada görsellere dikkat ederim.	4	1	12	51	32

Okuma becerisi ölçeğinde kelime hazinesi ve beceri geliştirme ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bunlar öğrencilerin okuma eğitimiyle Almanca söz varlıklarını zenginleştirmelerini sağlayabilme, okuma becerisini geliştirerek Almanca söz varlığını zenginleştirme, okunan Almanca kelimeleri doğru telaffuz edebilme, okuma becerisini eğitimle kazandırabilme, okunan Almanca metinlerin türünü belirleyebilme, metne göre okuma türü belirleyebilme, okunan Almanca cümledeki anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilme, Almanca ön bilgileri kullanarak okumayı anlamlandırabilme, okunanı anlamada görsellere dikkat edebilme maddeleridir. Öğretmen adayları bu maddelere en çok “katılıyorum” cevabını vermişlerdir ve kendilerini bu alanda yeterli bulmuşlardır. Aldıkları eğitim Almanca kelime hazinelerinin ve okuma becerisinin gelişmesini sağlamıştır.

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin değerlendirilmesi.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Metin Yazmak İçin Ön Hazırlık ve Motivasyon ile İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Hiç iyi değilim %	İyi değilim %	Orta düzeyde iyiyim %	İyiyim %	Çok İyiyim %
Yazmadan önce o konu hakkında bilgi toplamada	2	6	34	43	15
Oluşturacağım Almanca metnin türüne uygun plan hazırlamada	1	12	43	34	10
Yazıya geçmeden önce belli bir amaç gütmeye	1	8	35	41	15
Almanca yazı yazmak için istek duyma konusunda	6	18	34	30	12
Yazmadan önce bir plan hazırlamada	2	5	42	36	15
Almanca metni yazmadan önce değineceğim kavramlarla ilgili zihin ve kavram haritası oluşturmada	5	14	32	39	10
Yazıya başlamadan önce kendimi o konuya güdülemede	2	8	26	47	17
Metne başlamadan önce konuyla ilgili beyin fırtınası yapmada	2	5	23	54	16
Yazarken istekli olma konusunda	6	12	37	25	20
Yazarken çaba göstermede	4	12	15	44	25

Yazma becerisi ölçeği öğretmen adaylarının motivasyon ve ön hazırlıkları açısından değerlendirildiğinde yazmadan önce o konu hakkında bilgi toplama, oluşturulan Almanca metnin türüne uygun plan hazırlama, yazıya geçmeden önce belli bir amaç gütmeye, Almanca yazı yazmak için istek duyma, yazmadan önce bir plan hazırlama, Almanca metni yazmadan önce kavramlarla ilgili zihin ve kavram haritası oluşturma, yazıya başlamadan önce konuya güdülenme, metne başlamadan önce konuyla ilgili beyin fırtınası yapma, yazarken istekli olma, yazarken çaba gösterme maddeleri bulunmaktadır. Verilen cevaplara bakıldığında öğretmen adayları kendilerini bu alanda genel olarak “orta düzeyde iyiyim” ve “iyiyim” olarak değerlendirmişlerdir. Yani yazmadan önce ön hazırlıkla ilgili istekli olma, bilgi toplama, plan yapma, amacı belirleme, konuyla ilgili güdüleme ve yazarken çaba gösterme konularında iyi düzeyde oldukları sonucu çıkarılabilir. Yabancı dilde yazma becerisi diğer becerilerden sonra ortaya çıktığı için alınan eğitimin başarılı olduğu ve okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştiği düşünülebilir.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Metin Yazmak için Beceri Geliştirme İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Hiç iyi değilim %	İyi değilim %	Orta düzeyde iyiyim %	İyiyim %	Çok İyiyim %
Almanca daha iyi yazabilmek için okumalar yapmada	2	13	46	30	9
Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmada	1	9	25	33	32
Yazarken anlaşılır Almanca cümleler kurmada	2	7	34	47	10
Paragraflar arası geçişi sağlayan Almanca cümleler oluşturmada	2	14	37	39	8
Farklı kelimelerden oluşan zengin bir söz varlığı kullanmada	3	10	43	35	9
Gerekli yerlerde söz sanatlarını kullanmada	7	17	37	30	9
Uygun deyim, atasözü gibi kalıp ifadeler yer vermede	8	15	38	29	10

Yazma becerisi ölçeğinde beceri geliştirme ile ilgili maddeler de bulunmaktadır. Bunlar Almanca daha iyi yazabilmek için okumalar yapma, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, yazarken anlaşılır Almanca cümleler kurma, paragraflar arası geçişi sağlayan Almanca cümleler oluşturma, farklı kelimelerden oluşan zengin bir söz varlığı kullanma, gerekli yerlerde söz sanatlarını kullanma, uygun deyim, atasözü gibi kalıp ifadeler yer verme maddeleridir. Verilen cevaplara bakıldığında “orta düzeyde iyiyim” ve “iyiyim” yanıtları daha çok verilmiştir. Bu sonuçlar Almanca yazılar yazmak için maddelerde geçen becerilerin kazanıldığını gösterir. Böylece adaylar yazı yazarken noktalama işaretlerini doğru yerde kullanabilmeyi, anlaşılır cümleler kurabilmeyi, cümlelerde uygun söz sanatları ve deyim, atasözü kullanabilme becerilerini edinmişlerdir.

Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Yazdıkları Metinlerdeki Biçim İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Hiç iyi değilim %	İyi değilim %	Orta düzeyde iyiyim %	İyiyim %	Çok iyiyim %
Yazarken kâğıt düzenine özen göstermede	4	2	19	35	40
Harflerin okunabilirliğinde	1	9	8	37	45
Paragrafların ilk satırını diğerlerine göre içeriden başlatma konusunda	1	7	16	26	50
Başka bir paragrafa geçerken uygun boşluklar bırakmada	2	4	15	31	48
Yazarken sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakmada	0	6	14	34	46
Yazarken dilbilgisi kurallarına uymada	1	8	18	50	23
Yazarken bağlantı kuran Almanca sözcük ve cümleler oluşturmada	0	14	39	39	8
Olayları oluş sırasına uygun biçimde yazmada	3	8	28	43	18
Duygu ve düşünceleri belli bir mantık çerçevesinde vermede	3	6	29	43	19
Metnin türüne özgü nitelikleri göz önünde bulundurmada	0	13	38	40	9
Konuya uygun giriş cümleleri yazmada	3	11	32	38	16
Metnin türüne göre duygu ve düşüncelerimi yansıtmada	1	5	32	45	17
Yazılarımı dil ve anlatım yönünden gözden geçirip düzeltmede	3	5	23	47	22
Sayfa düzenini gözden geçirip düzeltmede	2	4	18	46	30

Öğretmen adaylarının yanıtladığı ölçekte bulunan biçimle ilgili maddeler; yazarken kâğıt düzenine özen gösterme, paragrafların ilk satırını diğerlerine göre içeriden başlatma, başka bir paragrafa geçerken uygun boşluklar bırakma, yazarken sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakma, yazarken dilbilgisi kurallarına uyma, yazarken bağlantı kuran Almanca sözcük ve cümleler oluşturma, olayları oluş sırasına uygun biçimde yazma, duygu ve düşünceleri belli bir mantık çerçevesinde verme, metnin türüne özgü nitelikleri göz önünde bulundurma, konuya uygun giriş cümleleri yazma, metnin türüne göre duygu ve düşüncelerimi yansıtmada, yazılarımı dil ve anlatım yönünden gözden geçirip düzeltme, sayfa düzenini gözden geçirip düzeltmedir. Verilen cevaplar daha çok “çok iyiyim” ve “iyiyim” yanıtlarıdır. Adayların genellikle yazdıkları metinlerin biçimle ilgili becerilerini çok iyi düzeyde kazandıkları

anlaşılmaktadır. Yazılan metnin tam anlamda düzgün ve anlamlı olması için biçim çok önemlidir. Metnin biçimsel yönü ne kadar iyi olursa o kadar güzel yazı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Yazdıkları Metinlerdeki İçerik İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Hiç iyi değilim %	İyi değilim %	Orta düzeyde ivivim %	İyi %	Çok İyi %
Tekrara düşmeme konusunda	1	7	27	44	21
Konuya uygun düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanmada	2	3	33	47	15
Konunun farklı boyutlarını ele almada	2	9	41	39	9
Yazarken yeni fikirler öne sürmede	2	5	39	45	9
Yazılarımda tekdüzelikten kaçınmada	2	13	34	40	11
Ele aldığım konuya eleştirel bir bakış açısı geliştirmede	1	7	39	41	12
Yazarken konunun sınırlarını göz önünde bulundurmada	1	8	49	36	6
Almanca metnin içeriğine uygun başlık koymada	4	3	25	55	13
Yazılarımda sebep sonuç ilişkisi kurmada	0	9	25	51	15
Yazılarımda amaç sonuç ilişkisi kurmada	1	7	27	46	19
Sözcükleri özenle seçmede	1	5	26	51	17
Almanca yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama konusunda	5	13	37	31	14
Ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer vermede	3	10	36	43	8
Öznel ve nesnel yargıları uygun yerde kullanmada	2	13	35	37	13
Anahtar kelimeleri göz önünde bulundurmada	2	8	28	48	14
Gelişme bölümünde konuyu ayrıntılarıyla ele almada	4	6	26	48	16
Almanca yazılarımda konu bütünlüğü sağlamada	2	5	29	38	26

Metinlerin biçim yönü kadar içerik yönü de önemlidir. Ölçekte metnin içerikle ilgili de maddeleri vardır. Bunlar; tekrara düşmeme, konuya uygun düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanma, konunun farklı boyutlarını ele alma, yazarken yeni fikirler öne sürme, yazılarımda tekdüzelikten kaçınma, ele aldığım konuya eleştirel bir bakış açısı geliştirme, yazarken konunun sınırlarını göz önünde bulundurma, Almanca metnin içeriğine uygun başlık koyma, yazılarımda sebep sonuç ilişkisi kurma, yazılarımda amaç sonuç ilişkisi kurma, sözcükleri özenle seçme, Almanca yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama, ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer verme, öznel ve nesnel yargıları uygun yerde kullanma, anahtar kelimeleri

göz önünde bulundurma, gelişme bölümünde konuyu ayrıntılarıyla ele alma, Almanca yazılarımda konu bütünlüğü sağlama maddeleridir. Adayların içerik ile ilgili bu maddelere verdikleri cevaplar genellikle “iyiyim” yanıtında toplanmıştır. Yani adayların metin yazarken konu bütünlüğü sağlamada, konuyu ayrıntılı ele almada, ana fikir ve yardımcı fikirleri uygun vermede, içeriğe uygun başlık koymada, sebep – sonuç, amaç – sonuç ilişkisi kurmada iyi düzeyde olduklarını anlaşılmaktadır. İçeriğin güzel ve kurallara uygun olması metnin bütünlüğü için çok önemlidir. 3. ve 4. sınıfta okuyan Almanca öğretmeni adayları aldıkları eğitimle konuşma, dinleme ve okuma becerileriyle birlikte yazma becerilerini de geliştirmiş ve kendilerini “iyiyim” derecesinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Yazdıkları Metinlerdeki Disiplinler Arası Geçiş ve Örneklendirme İle İlgili Maddelere Verdikleri Cevaplar Yüzdesi

	Hiç iyi değilim %	İyi değilim %	Orta düzeyde iyiyim %	İyiyim %	Çok iyiyim %
Bilimsel değeri olan yazılarda başka çalışmalardaki düşüncelere de yer verme konusunda	3	9	31	43	14
Konunun içeriğine uygun örnekler vermede	2	8	20	56	14
Almanca yazılarımda özgün fikirler sunmada	4	15	38	30	13
Bilimsel yazılarda sayısal verilerden yararlanmada	4	17	32	38	9
Gerektiği yerde karşılaştırmalar yapmada	1	10	25	50	14
Yazarken çaba göstermede	4	12	15	44	25

Metni yazarken farklı çalışmalardaki ve alanlardaki yazılardan da faydalanılır ve disiplinler arası geçiş yapılır. Bunun yanında örneklendirme de yapılabilir. Ölçekte bulunan “Bilimsel değeri olan yazılarda başka çalışmalardaki düşüncelere de yer verme, konunun içeriğine uygun örnekler verme, Almanca yazılarımda özgün fikirler sunma, bilimsel yazılarda sayısal verilerden yararlanma, gerektiği yerde karşılaştırmalar yapma, yazarken çaba gösterme” maddeleri bu konularla ilgilidir. Öğretmen adayları bu maddelere genel olarak “iyiyim” yanıtını vermişlerdir. Biçim ve içerik yönünde iyi olan adaylar örneklendirme ve disiplinler arası geçiş konularında da iyilerdir.

Öğretmen adayları 3. ve 4. sınıfa kadar yazma becerisini geliştirecek yönde “Yazma becerileri I”, “Yazma Becerileri II”, “İleri Okuma ve Yazma Becerileri I”, “İleri Okuma ve Yazma Becerileri II” derslerini almışlardır ve metin yazma becerilerini geliştirmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışmada Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerisi öz yeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalamalarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği istatistiksel bilgilerden elde edilen bulgular ışığında yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yüzdelik oranında incelenmiştir.

3. ve 4. sınıf Almanca öğretmeni adaylarından oluşan 100 kişilik örneklemle yapılan araştırmaya 32 erkek 68 kız öğretmen adayı katılmıştır. Bu adaylardan 50'si 3. sınıf öğrencisi, diğer 50 kişi de 4.sınıf öğrencisidir. Öğretmen adaylarının % 37'sinin not ortalamasının 2. 51 ve üstü olduğu ve % 63'ünün ise 2.50 ve altı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterliklerine yönelik yapılan bulgulara cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adayları arasında cinsiyete dayalı belirli bir fark bulunmamıştır. Okuma becerisi öz yeterlikleri ile sınıf düzeyi arasında yapılan bulgulardan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu çıkmıştır. Yine okuma becerisi öz yeterliği ile not ortalaması değişkeni arasında da anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Öğretmen adaylarının yazma becerisi öz yeterliklerine yönelik yapılan bulgulara da aynı şekilde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre bakıldığında ise yazma süreci alt boyutunda 3. sınıf ve 4. sınıf adayları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık 4. sınıf öğrencilerinin dili öğrenme ve kullanma becerisi yönünden 3. sınıflardan daha iyi olmasından kaynaklanmaktadır. Yazmaya hazırlık ve yazmayı değerlendirme alt boyutlarında ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen adaylarının yazma becerisi öz yeterlikleri ile not ortalamaları arasındaki farklılık da incelenmiştir. Buna göre not ortalaması 2.51 ve üstü olan adayların yazma sürecinde öz yeterliklerinin daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yine aynı şekilde yazmaya hazırlık alt boyutunda da anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel olarak not ortalaması 2.51 ve üstü olan adayların Almanca yazma becerisi öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri cevaplar tek tek incelendiğinde, okuma becerisinin gelişimine yönelik motivasyon, kendine güven, okuma isteği, ön hazırlık ve dersin işlenişi gibi konularla ilgili maddelere genel olarak “katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca çeşitli metinleri okuyabilme, metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendirme, içerik analizi yapabilme, okuma becerisini artıracak kelime hazinesini zenginleştirebilme maddelerine “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Yazma becerilerini geliştirme ile ilgili motivasyonlu ve ön hazırlıklı olma, metin yazmak için becerilere sahip olma, metinleri biçim ve içerik yönünden düzenleyebilme ve metin içinde örnekler yapabilme gibi konularda genel olarak “iyiyim” ve “çok iyiyim” cevaplarını vermişlerdir. Böylece öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerini aldıkları eğitim neticesinde olumlu dönütler alarak geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarına uygulanan okuma ve yazma öz yeterlik ölçeği aracılığıyla bu becerilerin cinsiyetlere, not ortalamasına ve sınıf düzeyine göre bir farklılık olup olmadığı öğretmen adaylarının bakış açıları yardımıyla irdelenmiştir. Okuma becerisi öz yeterlik ölçeği sonucuna göre cinsiyet, not ortalaması ve sınıf düzeyi arasında belirli bir fark yoktur. Bu da öğretmen adaylarının cinsiyet farkı olmaksızın okuma becerisi konusunda aynı tutum içerisinde oldukları ve bu konuda kendilerini başarılı bulduklarını göstermiştir. Öyle ki adayların çoğu ölçekte Almanca okuma metinlerini dil ve anlatım yönünden değerlendirebilme, uygun metin seçebilme, yorumlayabilme becerilerine sahip olduklarını söylemişlerdir. Er’in de dediği gibi “Okuma, dikkatin, belleğin, algılama sürecinin, kavrama sürecinin koordineli bir şekilde devrede olduğu bir işlemdir. Bu açıdan yabancı dilde okuma ana dile göre daha fazla gereklidir” Er, (2005, s. 215). Okuma becerisi konusunda ölçekte bulunan kelime hazinesi ve beceri geliştirme ile ilgili maddelerde de öğretmen adayları büyük oranda kendilerini başarılı bulmuşlar ve okuma becerisinin kelime dağarcığına katkıda bulunduğunu ve bağlamdan hareketle metinleri daha kolay çözümleyebilecek hale geldiklerini söylemişlerdir. Bu da geleneksel okuma yönteminin öğrencinin bildiği sözcüklerle, metin içerisinde bilmediği sözcükleri de bağlamdan hareketle anlayabildiklerini göstermiştir. Widdowson (1983)’a göre okuma becerisinin öğretiminde gerçek iletişimin önemli yeri vardır. Öğrencinin metinle iletişim kurup bağlamı anlayabilmesi de bunun sonucudur. Ancak metinlerin öğrencinin bilgi düzeyine uygun metinler olması ve ilgisini çekmesi metin - öğrenci iletişimi açısından önemlidir. Araştırmada yer verildiği üzere Almanca öğretiminde kullanılan kitaplardaki metinler dil öğrenme seviyelerine göre seçilmiştir ve öğrencilerle gerçek iletişimi sağlamaktadır.

XVI. yy. dan beri yabancı dil öğrenmenin ilk adımı olan okumanın süregelmesi ve okuma etkinliklerinin sıkça yapılması dil öğretiminde ne kadar önemli olduğunu ve öğrencinin algılama estetiğini olumlu yönde nasıl geliştirdiğini belirtir. Alderson (2000)'a göre okuma sürecinin sonunda bir ürün ortaya çıkar. Bunlar kategorize edilirse; yazıdaki cümlelerin arasındaki ilişkiyi bulmak, kendi bilgilerimiz ışığında metni anlamak ya da yazıları olduğu gibi anlamak sayılabilir. Ayrıca okuma becerisini geliştiren öğrencinin genel dil becerilerini de geliştirdiğine dikkat çeker. Araştırmada kullanılan okuma becerisi ölçeklerinde bu unsurlara uygun kazanımlara yer verilmiştir.

Grabe (1991), akıcı okumanın gerçekleşmesi için gerekli unsurlara dikkat çeker. Bunlar; kelime ve yapı bilgisi, otomatik tanımlama becerisi, içerik/arka plan bilgisi, biliş üstü bilgi ve beceri gözlemlene ve sentez – değerlendirme becerisidir ki bunlar da öğrencide alımlama estetiğinin unsurlarıdır. Fakat okuma becerisinde iyi olan öğrenci yazma becerisinde de iyidir sonucu maalesef her zaman geçerli değildir. Ancak yazma becerisi iyi olan öğrenci okuma becerisinde de başarılıdır. Çünkü yazma becerisi öğrencinin en zorlandığı beceridir ve dil öğretiminde akademik başarıyla doğrudan ilişkili olduğu araştırmada ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan yazma becerisinin zor ama geliştirilebilir bir beceri olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü cinsiyet değişkeninde adaylar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeyi ve not ortalamasına göre anlamlı fark görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerinden daha başarılı olması ve akademik başarının bu beceride ki başarıyı da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Not ortalaması yüksek öğrenciler yazma becerisinde daha az problemle karşılaşırken not ortalaması düşük öğrencilerde yazma kaygısı fazlasıyla bulunmaktadır. Bu araştırmadaki öğretmen adayları yazma öz yeterlik konusunda ciddi anlamda sıkıntı yaşamaktadır. Bu da ölçekte adayların yazmada isteklilik konusunda verdikleri olumsuz dönütlerden anlaşılmaktadır.

Çakır (2010)'ın belirttiği gibi yabancı dil öğretimi programı içerisinde yazma becerisinin diğer beceriler kadar önemslenmediği ve ilgili etkinliklerin göz ardı edildiği bilinen bir gerçektir. Öğrenciler de öğretmenler de bu beceride birtakım zorluklar yaşamaktadır. Yazma becerisinde genel olarak öğrencinin zorlanmasının pek çok sebebi vardır fakat ders süresinin sınırlı olması ve bu süre içerisinde her öğrenciye yazma etkinliği için yeterince vakit ayıramaması, dilbilgisi alıştırmalarının mekanik değil de anlamlı alıştırmalar şeklinde yani serbest yazılar yazdırılarak öğrencilerin yaptıkları hataların düzeltilerek her öğrenciye geri dönüt verilmesinin zaman ve sınıf mevcutları bakımından neredeyse imkânsız olması, okuma ve konuşma ağırlıklı etkinliklerin daha çok dil öğretiminde yer alması bu becerinin kazandırılmasını ikinci plana atmaktadır.

Çakır (2010)'a göre öncelikle yabancı dil öğretilirken öğrencilerden kompozisyon ya da deneme türünde yazılar beklenmemelidir, çünkü yazma becerisini kazanmak çok zor ve zaman alan bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenin öğrencilerini motive etmesi, basit metinlerden hareketle yazma etkinliklerine başlaması onların öz yeterliklerini olumlu etkileyecek basit ama etkili çözümlerdir. Öğrendiklerini yazıya aktaramama öğrencide motivasyon düşüklüğü ile beraber dil öğrenmeye karşı isteksizlik oluşturur ki ölçekte akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerden alınan dönütler bunu doğrulamaktadır.

Öneriler

1- Elde edilen sonuçlar araştırmanın örnekleme ile sınırlı olmakla birlikte; araştırma başka üniversitelerin Almanca öğretmenliği bölümlerinde de uygulanabilir.

2-Ayrıca öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıftaki okuma öz yeterliklerinin arasında fark oluşması için 4. sınıf öğretmen adaylarına daha farklı etkinlikler yaptırılabilir. Çünkü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kendilerini aynı düzeyde görmeleri akademik olarak incelenmesi gereken bir sonuçtur.

3-Bu konuda başka daha büyük grupların katılacağı ve başka alt değişkenlerin de yorumlamaya ekleneceği çalışmalar yapılabilir.

4- Hedef dili kazandırmak için seçilen kitaplardaki etkinlikler öğretmen adaylarının seviyeleri arasında fark oluşturup oluşturmayacağı açısından incelenebilir.

5- Yazma dersleri öğrencilerin dikkatlerini çekecek hale getirilmeli, öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı yazma ile ilgili etkinlikler yaptırılabilir. Böylece yazma dersi sıkıcı ve zor ders olmaktan çıkarılmalı, üretici ve eğlendirici hale getirilebilir.

6-Öğrenci hataları geri dönütlerle sürekli düzeltilerek, kalıcı öğrenme gerçekleştirilebilir.

7- Almanca öğretmen adaylarının okuma ve yazma öz yeterliklerine ilişkin öz yeterlik inançlarına olumsuz yönde etki eden faktörlerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

8- Almanca öğretmen adaylarının okuma ve yazma öz yeterliklerinin yanısıra konuşma ve dinleme becerisi öz yeterlikleri de incelenebilir.

9- Nitelikli Almanca öğretmeni yetiştirilmesi konusunda öğrencilerin görüşleri alınabilir.

10- Almanca öğretmen adaylarının mesleki atanma kaygılarının azaltılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir ve öğretmen adaylarının motivasyon süreci incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 89-100.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi* (2. baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anadolu Liseleri Yönetmeliği. (2005). *T.C. Resmi Gazete*. 25971, 19 Ekim 2005.
- Antony, E. M. (1963). *Approach, method and technique. english learning*. An Arbor: University of Michigan Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An alternative approach language pedagogy*. NY: Pearson Education Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1- 47.
- Caskey, O. L. (1980). *Suggestive – accelerative learning and teaching*. New Jersey: Educational Technology Publications, Incorporated.
- Celce & Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 459-480.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28), 1-12.
- Çetintaş, B. & Genç, A. (2001). Eğitim reformu sonrası anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 51 – 56.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ellis, R. (2003). *Task – based language learning and teaching*. Oxford, England: Oxford Applied Linguistics.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde “okuma”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 209-216.
- Erdoğan, T. (2010). *Ana dili öğretimiyle birlikte başlayan yabancı dil öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 265236)

- Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187188)
- Ertuğrul, H. (2000). *Azınlık ve yabancı okullar*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Genç, A. (2003). *Türkiye'de geçmişten günümüze Almanca öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quaterly*, 25 (3), 375 – 406.
- Gümüş, M. (2012). Dil öğretiminde temel becerilere genel bir bakış. *Bilim ve Yeni Teknolojiler Dergisi*, 4 (2), 267 – 272
- Hansen, G.H. & Krippner, S. (2014). Retro review article: Consciousness, learning and mind behind the iron curtain: The west still playing catch – up? *Self & society: An International Journal for Humanistic Psychology*, 42 (3-4), 101-108.
- Howatt, A. P. R & Smith, R. (2014). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language and History*, 57 (1), 75 – 95.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koloğlu, O. (1997, Ekim). *Osmanlı diplomasisinde Rumların rolü ve tanzimatla birlikte Fransızcanın yaygınlaşması*. Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç Sempozyumuna Sunulan Bildiri, Ankara.
- Krashen, S. & Terrell, T. (2000). *The Natural approach: Language acquisition in the classroom*. England: Pearson.
- Kuradayıoğlu, M. & Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin öz yeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 118 – 126.
- Kuzu, H. (2013). *Ortaöğretimde yabancı dil (Almanca) öğretiminin öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirilmesi: Anadolu lisesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 331798)
- Larsen – Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lübbert, S. (2005). *Psychopedia, a suggestopedic approach to language learning*. Germany: Grin Verlag.
- Mitchell, C. B. & Vidal, K. E. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal*, 85 (1), 26 – 38.
- Önen, Y. (1974). *Cumhuriyet devrinde Almanca öğretimi ve germanistik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381095)
- Özgüldür, F. (1993). *Türk – Alman ilişkileri*. Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Richard – Amato, P. A. (1995). *Making it happen: Interaction in the second language classroom. From theory to practice*. White Plains, NY: Longman Incorporated.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1987). *Total physical response, approaches and methods in language teaching*. Reino, Unido: Cambridge University Press.

- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık
- Stevick, E. W. (1998). *Working with teaching methods: What's at stake?*. Pacific Gove: Heinle & Heinle Publishers.
- Turan, K. (2000). *Türk- Alman eğitim ilişkilerinin tarihi gelişimi*. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Turizmde rekorlar devam ediyor. (2018, 31 Ekim). *T.C. Kültür Turizm Bakanlığı*. <http://basin.kulturturizm.gov.tr/TR-218547/turizmde-rekorlar-devam-ediyor-turist-sayisi-40-milyona-.html> adresinden edinilmiştir.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task – based teaching*. Oxford, England: Oxford University
- Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu. (1983). *T.C. Resmi Gazete*. 18196, 19 Ekim 1983.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88 – 104.
- Yücel, F. (2001). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntem yazınsal metin çözümlemesi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 105203)

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Adayları

Bu ölçek, Almanca Öğretmeni adaylarının okuma ve okuma eğitimi öz yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur ve yalnızca bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Bu nedenle sizlerden ad ve soyadı gibi kimlik bilgileri istenmemektedir. Lütfen, sizden istenen bilgileri doldururken hiçbir soruyu atlamayınız. Araştırmamıza verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederiz.

Gülşen HATTATOĞLU - Dr. Öğr. Üyesi Fatma YÜCEL

Atatürk Üniversitesi

• Cinsiyet:	Kız ☐	Erkek ☐
• Sınıf:	3. Sınıf ☐	4. Sınıf ☐
• Not Ortalaması:		
• İngilizce Seviyeniz:	zayıf ☐	orta ☐ iyi ☐
• Lisede ciddi bir Almanca eğitimi aldınız mı?		

EK-2. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (Almanca)

Değerli Öğretmen Adayları, vereceğiniz cevapların samimi olması ölçeğin güvenilirliği için son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (x) işareti koyarak ölçeği cevaplandırabilirsiniz.

MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Almanca Programı'nda yer alan okuma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
2. Aldığım eğitim öğrencilere Almanca kitap okuma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.					
3. Okumanın önemini öğrencilerimin kavramasını sağlayabilirim.					
4. Öğrencilerimin boş zamanlarını Almanca kitap okuyarak değerlendirebilmesi için onlara yol gösterebilirim.					
5. Öğrencilerimin Almanca metinler arası okuma becerisini kazanmalarını sağlayabilirim.					
6. Öğrencilerimin Almanca kitap okurken seçici olmalarını sağlayabilirim.					
7. Kitapların özenle kullanılmasını sağlayabilirim.					
8. Almanca klasikleri öğrencilerime tanıtabilirim.					
9. Sınıf kitaplığı oluşturabilirim.					
10. Öğrenci seviyesine uygun Almanca okuma metni seçebilirim.					
11. Okuma çalışmalarının ardından öğrencilerime analiz, sentez ve yorumlama becerileriyle ilgili çalışmalar yaptırabilirim.					
12. Öğrencilerimin okudukları metinlerin türlerini ayırt etmelerini sağlayabilirim.					
13. Öğrencilerimin okudukları Almanca kitaplar hakkında yapıcı tartışmalar yapabilmelerini sağlayabilirim.					
14. Okuma eğitiminin amaç ve kazanımlarına yönelik olarak etkinlik tasarlayabilirim.					
15. Etkinliğe uygun yöntem seçebilirim.					
16. Etkinliğe uygun araç gereç seçebilirim.					
17. Etkinlik planı hazırlayabilirim.					
18. Etkinliği uygulayabilirim.					
19. Almanca okuma eğitimine yönelik etkinliklerin ölçme değerlendirmesini yapabilirim.					
20. Öğrencilerimin okuma kurallarını uygulamasını sağlayabilirim.					
21. Noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunmasını sağlayabilirim.					

22. Öğrencilerimin okudukları Almanca metni anlamasını ve çözümlemesini sağlayabilirim.					
23. Öğrencilerimin okudukları Almanca metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendirmelerini sağlayabilirim.					
24. Öğrencilerimin okudukları Almanca metinleri içerik yönünden değerlendirmelerini sağlayabilirim.					
25. Öğrencilerimin okuma eğitimiyle Almanca söz varlıklarını zenginleştirmelerini sağlayabilirim.					
26. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanmalarını sağlayabilirim.					
27. Görsellerden yararlanarak Almanca metnin içeriğinin tahmin edilmesini sağlayabilirim.					
28. Almanca kitap okuma alışkanlığını kazanmanın önemi konusunda duyarlıyım.					
29. Almanca kitap okumanın yararlı olduğunu düşünüyorum.					
30. Okuma türleri konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
31. Okuma becerisinin eğitimle kazandırılabilceğini düşünüyorum.					
32. Okuduğum Almanca metinlerin türünü belirleyebilirim.					
33. Okuduklarımdan çıkarımlar yapabilirim.					
34. İyi bir okur olduğumu düşünüyorum.					
35. Okuduklarımdaki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilirim.					
36. Metne göre okuma türü belirleyebilirim.					
37. Amacıma göre Almanca okuma metni seçebilirim.					
38. Türüne göre Almanca okuma metni seçebilirim.					
39. Farklı yazarların kitaplarını okumaya çalışırım.					
40. Okuma kurallarını uygularım.					
41. Okuma becerimi geliştirerek Almanca söz varlığını zenginleştiririm.					
42. Okuduğum Almanca metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendiririm.					
43. Okuduğum Almanca metinleri içerik yönünden değerlendiririm.					
44. Okuduğum Almanca cümledeki anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilirim.					
45. Okunan Almanca kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.					
46. Dikkatimi okuduklarıma yoğunlaştıramam.					
47. Almanca ön bilgilerimi kullanarak okuduğumu anlamlandırabilirim.					
48. Okuduğumu anlamada görsellere dikkat ederim.					

EK-3. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (Almanca)

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde iyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
1. Yazmadan önce o konu hakkında bilgi toplamada,	1	2	3	4	5
2. Almanca daha iyi yazabilmek için okumalar yapmada,	1	2	3	4	5
3. Oluşturacağım Almanca metnin türüne uygun plan hazırlamada,	1	2	3	4	5
4. Yazıya geçmeden önce belli bir amaç gütmeye,	1	2	3	4	5
5. Almanca yazı yazmak için istek duyma konusunda,	1	2	3	4	5
6. Yazmadan önce bir plan hazırlamada,	1	2	3	4	5
7. Almanca metni yazmadan önce değineceğim kavramlarla ilgili zihin ve kavram haritası oluşturmada,	1	2	3	4	5
8. Yazıya başlamadan önce kendimi o konuya güdülemede,	1	2	3	4	5
9. Metne başlamadan önce konuyla ilgili beyin fırtınası yapmada,	1	2	3	4	5
10. Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmada,	1	2	3	4	5
11. Yazarken kâğıt düzenine özen göstermede,	1	2	3	4	5
12. Harflerin okunabilirliğinde,	1	2	3	4	5
13. Paragrafların ilk satırını diğerlerine göre içeriden başlatma konusunda,	1	2	3	4	5
14. Başka bir paragrafa geçerken uygun boşluklar bırakmada,	1	2	3	4	5
15. Yazarken sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakmada,	1	2	3	4	5
16. Tekrara düşmeme konusunda,	1	2	3	4	5
17. Bilimsel değeri olan yazılarda başka çalışmalardaki düşüncelere de yer verme konusunda,	1	2	3	4	5
18. Yazarken dilbilgisi kurallarına uymada,	1	2	3	4	5
19. Konuya uygun düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmada,	1	2	3	4	5
20. Yazarken anlaşılır Almanca cümleler kurmada,	1	2	3	4	5
21. Paragraflar arası geçişi sağlayan Almanca cümleler oluşturmada,	1	2	3	4	5
22. Yazarken bağlantı kuran Almanca sözcük ve cümleler oluşturmada,	1	2	3	4	5
23. Konunun farklı boyutlarını ele almada,	1	2	3	4	5
24. Yazarken yeni fikirler öne sürmede,	1	2	3	4	5
25. Yazılarımda tekdüzelikten kaçınmada,	1	2	3	4	5
26. Ele aldığım konuya eleştirel bir bakış açısı geliştirmede,	1	2	3	4	5

27. Farklı kelimelerden oluşan zengin bir söz varlığı kullanmada,	1	2	3	4	5
28. Gerekli yerlerde söz sanatlarını kullanmada,	1	2	3	4	5
29. Uygun deyim, atasözü gibi kalıp ifadelere yer vermede,	1	2	3	4	5
30. Yazarken konunun sınırlarını göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
31. Almanca metnin içeriğine uygun başlık koymada,	1	2	3	4	5
32. Yazılarımda sebep sonuç ilişkisi kurmada,	1	2	3	4	5
33. Yazılarımda amaç sonuç ilişkisi kurmada,	1	2	3	4	5
34. Olayları oluş sırasına uygun biçimde yazmada,	1	2	3	4	5
35. Duygu ve düşünceleri belli bir mantık çerçevesinde vermede,	1	2	3	4	5
36. Sözcükleri özenle seçmede,	1	2	3	4	5
37. Konunun içeriğine uygun örnekler vermede,	1	2	3	4	5
38. Almanca yazılarımda özgün fikirler sunmada,	1	2	3	4	5
39. Almanca yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama konusunda,	1	2	3	4	5
40. Ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer vermede,	1	2	3	4	5
41. Özel ve nesnel yargıları uygun yerde kullanmada,	1	2	3	4	5
42. Metnin türüne özgü nitelikleri göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
43. Yazarken istekli olma konusunda,	1	2	3	4	5
44. Anahtar kelimeleri göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
45. Gelişme bölümünde konuyu ayrıntılarıyla ele almada,	1	2	3	4	5
46. Konuya uygun giriş cümleleri yazmada,	1	2	3	4	5
47. Metnin türüne göre duygu ve düşüncelerimi yansıtmada,	1	2	3	4	5
48. Bilimsel yazılarda sayısal verilerden yararlanmada,	1	2	3	4	5
49. Gerektiği yerde karşılaştırmalar yapmada,	1	2	3	4	5
50. Yazarken çaba göstermede,	1	2	3	4	5
51. Gözlem ve deneyimlerimi not etmede,	1	2	3	4	5
52. Yazılarımda dil ve anlatım yönünden gözden geçirip düzeltmede,	1	2	3	4	5
53. Sayfa düzenini gözden geçirip düzeltmede,	1	2	3	4	5
54. Almanca yazılarımda konu bütünlüğü sağlamada,	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Gülşen HATTATOĞLU

Doğum Tarihi/Yeri: 27.02.1988 / ERZURUM

Eğitim Hayatı:

2002 – 2006	Erzurum	Mehmet Akif Ersoy Lisesi	Lise
2007-2012	Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği	Lisans

Mesleki Hayatı:

2014 - 2017	Karaçoban Anadolu Lisesi Karaçoban/ERZURUM (Almanca Öğretmeni)
2017	Adnan Menderes Anadolu Lisesi Aziziye/ERZURUM (Almanca Öğretmeni)