

**TÜRKİYE'DE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI
DİL ALMANCA ÖĞRETİM MODELİ TERCİHLERİNİN
DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Muhammet Murat Alkaç

171109105

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Ali Temel

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat, 2020

**TÜRKİYE’DE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ
YABANCI DİL ALMANCA ÖĞRETİM MODELİ
TERCİHLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

Muhammet Murat Alkaç

171109105

Orcid: 0000-0001-8887-560X

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Ali Temel

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat, 2020



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

MUHAMMET MURAT ALKAC'ın "Türkiye'de Ortaokul Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Öğretim Modeli Tercihlerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi" başlıklı tezi 19.02.2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta-Yeterlik tezi oy birliğiyle/oy çokluğuyla, başarılı/başarısız olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) Dr.Öğr. Üyesi Ali TEMEL (Danışman) Maltepe Üniversitesi	
Üye Prof. Dr. Münevver ÇETİN Marmara Üniversitesi	
Üye Doç.Dr. Ahmet BEDEL Maltepe Üniversitesi	



Prof. Dr. Belma AKŞİT
Enstitü Müdürü V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

MUHAMMET MURAT ALKAÇ'ın "Türkiye'de Ortaokul Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Öğretim Modeli Tercihlerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi" başlıklı tezi 19.02.2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta-Yeterlik tezi oy birliğiyle/oy çokluğuyla, başarılı/başarısız olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) Dr. Öğr. Üyesi Ali TEMEL (Danışman) Maltepe Üniversitesi	
Üye Prof. Dr. Münevver ÇETİN Marmara Üniversitesi	
Üye Doç.Dr. Ahmet BEDEL Maltepe Üniversitesi	



Prof. Dr. Belma AKŞİT
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar, dikkate alınması ve iyi analiz edilmesi gereken bir süreçtir. Erken yaşta çocuklara verilen yabancı dil eğitimiyle birlikte okul, aile ve çevrenin iş birliği içerisinde olduğu toplumlarda çocuğun yabancı dil öğreniminde başarıya ulaştığı görülmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerine ve öğrencilerine katkı sağlayacağını düşünülen bu çalışmada, bilgisi ve tecrübesiyle destek olup yol gösteren danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Ali Temel'e, veri toplama sürecimde ankete katılan tüm öğrencilerime, hayatımın her evresinde bana destek olan değerli annem Hatice Alkaç'a ve eğitim hayatım boyunca beni destekleyen ve yüreklendiren değerli babam Mehmet Alkaç'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Muhammet Murat Alkaç

Şubat, 2020

ÖZ

TÜRKİYE’DE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL ALMANCA ÖĞRETİM MODELİ TERCİHLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ

Muhammet Murat Alkaç
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Ali Temel
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğretim modeli tercihlerinin demografik özelliklere göre incelenmesidir. Araştırma betimsel tarama modelidir.

Araştırmanın evrenini, İstanbul Anadolu Yakası’nda özel bir okulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9-14 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşturmaktadır. Bu kapsamda Anadolu Yakası’nda yer alan özel okuldaki 450 öğrenciden evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü hesaplanmış ve 410 sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplamak için “Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği” formu uygulanmıştır. Form öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere toplam 28 madde içeren beşli likert tipi bir ölçektir.

Toplanan veriler kodlanmış, veriler “SPSS for a Windows” programına aktarılmış ve analizleri yapıldıktan sonra tablolar yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, sosyo-demografik özelliklerin öğrencilerin yabancı dil öğrenme tercihlerinde çok ciddi bir değişikliğe neden olmadığı, genel olarak öğrencilerin daha modern yapıya sahip ve uygulama ağırlıklı modelleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dil, Yabancı Dil, Öğretim, Sorun.

ABSTRACT

DEMOGRAPHICAL RESEARCH ABOUT MIDDLE SCHOOL STUDENTS PREFERENCES OF GERMAN AS A SECOND LANGUAGE TEACHING MODELS IN TURKEY

Muhammet Murat Alkaç
Master Thesis
Department of Educational Sciences
Educational Management and Supervision Programme
Advisor: Asst. Prof. Ali Temel
Maltepe University Graduate School, 2020

The main purpose of this research is demographical research about Middle School Students' preferences of German as a Second language teaching models in Turkey. The research is a descriptive survey model.

The population of the study consists of the students who are between 9 and 14 year old and study at a private school in 2018-2019 academic year. It was calculated and concluded that the size of the sample is 410 students out of 450.

In order to collect data, "Student Centered Foreign Language Teaching Preference Scale" form was applied. The form is a five-point Likert-type scale with a total of 28 items, as both teacher and student centered.

The scale which is the collecting data tool was digitalized and transformed in to "SPSS for Windows" and was interpreted after analyzed.

It was concluded that socio-demographic characteristics don't cause a serious change over the preference of students to learn a foreign language. In general, It was found out that the students mainly prefer more modern models and applications.

Keywords: Language, Foreign Language, Teaching, Problem.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER TABLOSU	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Dilin Tanımı ve Önemi	1
1.2.1. Anadil Kavramı (L1).....	5
1.2.2. Yabancı Dil Kavramı (L2).....	7
1.2.3. İkinci Yabancı Dil Kavramı (L2).....	9
1.3. Dil Eğitiminde 4 Temel Beceri.....	11
1.3.1. Dinleme	11
1.3.2. Okuma	13
1.3.3. Konuşma.....	14
1.3.4. Yazma.....	15
1.4. Biliş Nedir?.....	17
1.5. Üstbiliş Nedir?.....	18
1.6. Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Kavramı	20
1.7. Oyunun Eğitsel Önemi.....	23
1.8. Yabancı Dil Öğretiminde Oyunun Eğitsel Önemi.....	25
1.9. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri.....	27
1.9.1. Öğrenme Stilleri.....	28
1.9.2. Öğrenme Stratejileri	30
1.10. Dünyada Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminin Genel Durumu.....	32
1.11. Türkiye’de Almanca Öğretimi	34
1.12. Almanca Öğretiminde Uygulanan Yöntemler.....	35
1.13. Amaç	40
1.14. Önem.....	41
1.15. Varsayımlar	41
1.16. Sınırlılıklar	41
1.17. Tanımlar	42
BÖLÜM 2. YÖNTEM.....	43
2.1. Araştırma Modeli.....	43
2.2. Katılımcılar.....	43
2.3. Verilerin Toplanması	43
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	46
BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUM.....	47
3.1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri	47
3.2. Ölçek Maddelerine Verilen Yanıtların Ortalamaları	52
3.3. Araştırma Problemlerine Yönelik Bulgular	56
3.3.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı	57
3.3.2. İletişimci Yaklaşım Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı	59

3.3.3. Kulak Dil Alışkanlığı Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı.....	60
3.3.4. Doğal Yaklaşım Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı	61
3.3.5. Toplam YÖMTÖ Puanının Demografik Özelliklere Göre Farkı.....	63
BÖLÜM 4. ÖZET, YARGI ve ÖNERİLER.....	65
4.1. Özet	65
4.2. Yargı.....	66
4.3. Öneriler	67
4.4. Uygulama Önerileri	68
EK'LER.....	69
KAYNAKÇA.....	72



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Dil Gelişiminin Takvimsel Aşamaları.....	4
Tablo 2: Okurken Harekete Geçen Okuma Süreçleri.....	14
Tablo 3: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Üstbilis Bilgisi Türleri ..	22
Tablo 4: Avrupa'da Ortaöğretim I. Kademedede İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi (2014).....	33
Tablo 5: Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Soru Tahmin Ve Tutarlılık Katsayılarına Göre Dağılım.....	47
Tablo 6: Cinsiyete Göre Dağılım.....	47
Tablo 7: Yaş Göre Dağılım.....	48
Tablo 8: Yabancı Dil Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılım.....	49
Tablo 9: Ailede Yabancı Dil Bilen Durumuna Göre Dağılım.....	50
Tablo 10: Yurtdışına Gitme Durumuna Göre Dağılım.....	51
Tablo 11: Yabancı Dile İlgi Durumuna Göre Dağılım.....	52
Tablo 12: Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi Boyutu Maddelerine Verilen Yanıtların Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 13: İletişimci Yaklaşım Boyutu Maddelerine Verilen Yanıtların Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	54
Tablo 14: Kulak Dil Alışkanlığı Boyutu Maddelerine Verilen Yanıtların Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	55
Tablo 15: Doğal Yaklaşım Boyutu Maddelerine Verilen Yanıtların Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 16: Ölçek Boyut Puanlarının Normallik Analizi İçin Yapılan Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları	57
Tablo 17: Dil Bilgisi Çeviri Yönetimi Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı İçin Yapılan Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 18: İletişimci Yaklaşım Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı İçin Yapılan Analiz Sonuçları.....	59
Tablo 19: Kulak Dil Alışkanlığı Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı İçin Yapılan Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 20: Doğal Yaklaşım Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı İçin Yapılan Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 21: Toplam Yömtö Puanının Demografik Özelliklere Göre Farkı İçin Yapılan Analizi Sonuçları.....	63

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 1: Biliş Ve Üstbiliş Arasındaki İlişki	20
Şekil 2: Ölçek Güvenirliliği İçin Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (Dfa) Sonuçları .	44
Şekil 3: Cinsiyete Göre Dağılım.....	47
Şekil 4: Yaşa Göre Dağılım.....	48
Şekil 5: Yabancı Dil Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılım	49
Şekil 6: Ailede Yabancı Dil Bilme Durumuna Göre Dağılım.....	50
Şekil 7: Yurt Dışına Gitme Durumuna Göre Dağılım	51
Şekil 8: Yabancı Dile İlgi Durumuna Göre Dağılım	52



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
AB	: Avrupa Birliği
M.Ö.	: Milattan Önce
TDK	: Türk Dil Kurumu
YY.	: Yüzyıl
L1	: Anadil
L2	: Yabancı Dil
L3	: İkinci Yabancı Dil

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1. Problem

Yabancı dil öğrenmenin ya da bilmenin günümüzdeki önemine bakıldığında yabancı dilin; insanların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantılarına olan faydaları herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Ülkemizde birinci yabancı dil olarak kullanılan İngilizcenin artık iş başvurusu vb. durumlarda yeterli olmadığı için ikinci bir yabancı dile Avrupa ülkeleri gibi ülkemizde de ihtiyaç duyulmaktadır.

Avrupa Birliği'ne girmeyi hedefleyen ülkemizde de okullarda ikinci yabancı dilin öğretilmesi, öğrencilerin iletişim gücünü ve ilerideki iş hayatını geliştirmesinin yanı sıra Avrupa Birliği ile uyum içerisinde olabilmelerini sağlamaktadır.

Türkiye'de ikinci yabancı dil olan Almancaya ihtiyaç günden güne artmaktadır. Bu sebeple bu ihtiyacı karşılamak üzere araştırma yaptığım özel okul gibi birçok özel okulda ikinci yabancı dil eğitimi seçmeli olarak 4.sınıftan itibaren verilmektedir. Verilen seçmeli yabancı dil Almanca'nın ders saati incelendiğinde haftalık ders programlarında 2 ders saati yani haftada toplamda 80 dakika olduğu görülmektedir.

Türkiye'de ikinci yabancı dil Almanca öğretiminde karşılaşılan sorunların yabancı dil öğrenmedeki tercih ve tutumlar ile ilişkilendirilerek anlamlandırılması amacıyla dil, dil öğrenme, öğrenme stratejileri, oyunun eğitsel önemi, Almanca öğretiminde çalışma biçimleri ana başlıkları altında kuramsal çerçevede amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.2. Dilin Tanımı ve Önemi

Toplumlar var olduğundan itibaren bireylerin birbirleriyle uyum içinde yaşayabilmesi ve etkili iletişimi gerçekleştirebilmesi için ortak bir dil ortaya çıkarmışlardır. Dil, toplum içindeki bireyin çevreyle iletişim kurabilmesi, çevresinde gelişen durumları ve olayları anlamlandırabilmesi için araç olarak gördüğü bir kavramdır. Ayrıca bireyin yaşadığı toplumu tanımasında, sosyal kabulünün sağlanmasında ve içinde bulunduğu toplumda yer edinebilmesinde araç olarak kabul görmektedir. Dilin, toplumsal boyutta iletişim gereksinimlerini karşılaması, toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve kolektif davranış kalıplarını gelecek nesillere transfer etmede önemli bir fonksiyona sahip olmaktadır. Bu yönüyle dil nesiller arası kültürel değerlerin

aktarılmasında, kişiler arasında empatik bakış açısının oluşmasında önemli bir görevi yerine getirmektedir. Bu bağlamda, dil ile toplum arasında çift yönlü bir ilişkiden söz etmek mümkündür.

Dil; dil bilimcilerin, antropologların, eğitimcilerin, toplum bilimcilerin ve sağlık uzmanlarının farklı tanımladıkları araştırma ve inceleme alanlarına dahil olan bir kavramdır. Dil kavramı bilim insanlarınca farklı biçimlerde tanımlanıp ifade edilmiştir. Ünlü Amerikalı dil bilimci Noam Chomsky dili sınırlı sayıda kelimedenden, sonlu veya sonsuz sayıda cümleden oluşan ve belirlenmiş uzunlukta olan bir oluşum olarak kavramsallaştırmıştır. Sapir ise dili duyguların, düşüncelerin ve taleplerin özgürce oluşturulmuş semboller sistemi vasıtasıyla transfer edilmesi için ayırt edici bir özellik olarak insanlara özgü olan, içgüdüsel olarak tanımlanamayacak bir yöntem olarak betimlemiştir (Şakiroğlu, 2015: 6).

Dilin en temel özelliklerinden birisi, düşünceden bağımsız olmamasıdır. Düşünceler dil vasıtasıyla ortaya konarak diğer kişilere iletilir. Düşüncelerin gelişmesi de kelimelerle mümkün olmaktadır. Kelime ve kavram yönünden zengin olmak düşünme sürecinde rasyonelliği ve düşünce bolluğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle insanın kelime ve kavram yönünden yoğun bir birikime sahip olması, düşüncede de yoğun bir birikime sahip olmasını sağlamaktadır. Bu sebeple Türkçe eğitiminde kelime öğretimine ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir. Her dil faaliyeti önce bireysel sonra da toplumsal özellikler göstermektedir. Ayrıca dil, bireysel tabanda değişiklikler arz eden toplumsal bir kurum özelliği taşımaktadır. Kişiler arasındaki duyuş ve düşünüş farklılıkları kişiye özgü de bir dilin varlığını ortaya koymaktadır. Aynı ailedeki veya aynı sınıftaki çocukların, farklı kelime hazinesine sahip olmaları, onların bireysel farklılıklarından ileri gelmektedir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008: 30).

Dilin kişiler arası iletişimi sağlamaktan çok daha boyutlu işlevleri bulunmaktadır. Kültürel açıdan değerlendirildiğinde dil hem kültürün bir parçası olmakta hem de kültürler arası etkileşimi sağlamaktadır. Bu yönüyle dil tarihsel süreçte ulusların yüz yıllar boyu deneyimlediği olayları kapsayarak gelişme göstermiş ve ulusların hafızası olma görevini üstlenmiştir. Dil geçmiş, günümüz ve gelecek çerçevesinde yapılandırılan en köklü kültürel miraslardan biri olma özelliğini taşımaktadır. Bu kültürel miras asırlar boyu süregelen bir birikimi kapsamaktadır (Karapınar, 2016: 9).

Dil becerisi genetik faktörlere bağlı olarak gelişmekte olup sonradan elde edilen edinimlerle çeşitli formlara sokulmaktadır. Dolayısıyla bireyin dil edinimi istemli ya da istemsiz mutlaka oluşmaktadır. İç dil yapısında dil, sahip olunan iletişim kaynaklarıyla dışa yansıtılmaktadır. Bu bağlamda dil gelişiminde çocukta var olan becerinin okul dönemine gelinceye kadar aile ve çevre tarafından geliştirilmesi gerekmektedir. Eğer dil oluşum sürecinde bilinçli yönde bir biçimlendirme gerçekleşmezse çocuk tamamen ailenin, içine doğduğu toplumsal çevrenin diliyle şekillenmeye uğrar ve bu bağlamda sonradan yapılandırma zorlaşmaktadır. Sahip olunan tüm nitelikler gibi dil de sonradan geliştirilip zenginleştirilebilmektedir (Çavuşoğlu, 2006: 38).

Dil gelişimi literatürde çok farklı dönemsel ve periyodik aşamalarla yer almaktadır. İnsanın doğumuyla başlayan ve ergenlik dönemi yaş aralığı içinde yer alan 12 yaşa kadar devam eden bu süreç farklı isimler tarafından ele alınmıştır. Tablo 1’de dil gelişiminin takvimsel aşamaları yer almaktadır.

Tablo 1: Dil Gelişiminin Takvimsel Aşamaları

<i>Araştırmacı</i>	<i>Dil Gelişim Aşamaları / Evreleri</i>	<i>Dil Gelişim Takvimi</i>
DELACROIX	Ağlama: Solunum refleksi sonrasında iletişim aracı	
	Cıvıldaama: Doğum ile çocuğun konuşmaya başlaması arasındaki dilim	
	Gerçek Anlamda Kullanılan Dil: İki sözcüklü tümcelerin kullanmaya başlanması	
BLEILE	Söz Öncesi İletişim	1.Evre (0-12 ay)
	Sözcük Öğrenme	2.Evre (12-24 ay)
	Kural Öğrenme	3.Evre (24 ay-5 yaş)
	Ses bilgisel farkındalık ve okuryazarlık	4.Evre (5 yaş – Ergenlik)
BAŞKAN	Ses çıkarıp bu sesleri değiştirmeye çalışma	3-6 ay
	Kendi kendine ses uydurma	6-9 a
	Dil seslerini taklit	12 ay
	Sözcük edinme	15 ay
	Tam tümceler kullanma	2 yaş
	Karşılıklı konuşma	4 yaş
AITCHISON	Ağlama	Doğumdan itibaren
	Cıvıldaama	6 hafta
	Çağıldama	6 ay
	Entonasyon yapının edinimi	8 ay
	Tez kelimelik tümceler	12 ay
	İki kelimeli tümceler	18 ay
	Kelimelerin ekli kullanımı	2 yaş
	Soru ve olumsuz kelimeler	2yaş 3 ay
BREWSTER, ELLIS & GIRARD	Karmaşık yapılar	5 yaş
	Yetişkin konuşması	10 yaş
	Agulama, bebekçe konuşma	0-8 ay
	Kelime öğrenme, nesne/insanlara isim verme	11 ay
	İki sözcüklü tümce	18 ay – 2 yaş
WELLS	Sesbilim ve sözdizimsel kurallara uygun yetişkin konuşmasına benzer konuşma, geniş kelime dağarcığı	3-4 yaş
	Şarkı sözü, tekerleme, şiirlerin öğrenilmesi, soyut kavramların sözelleşmesi	6-12 yaş
	İleri seviyede konuşma	
	Tek kelimelik cümleler	
	Nesnelerin isimlendirilmesi, sıfat ve soru kelimelerinin kullanımı	
	Ses tonlamaları	
	Dilin karmaşık yapılarının kullanımı	

Kaynak: Söylemez Çoban, Esra. *İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil ve Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2016, s. 13

1.2.1. Anadil Kavramı (L1)

L1 kişinin dünyaya geldiği andan itibaren çevresinin etkisi altında kalarak edindiği yetilerden biri olma özelliğini taşımaktadır. Kişi içinde bulunduğu topluma ait olma özelliğiyle çevresinde konuşulan dile maruz kalmaktadır. Maruz kalınan bu dile, ana dil denmektedir. Ana dili, genellikle anne, baba ve yakın aile üçgeninde öğrenilmektedir. Yakın çevreden edinilen ana dil, sonraları ilişki kurulan kişiler ve sosyal çevreler vasıtasıyla gelişmektedir (Eren, 2018: 25).

Bir eğitim sisteminin nihai amacı eğitim verdiği bireylere en iyi hizmeti sunmaktır. Bu hizmet; doğru iletişim kaynaklarını kullanabilen, okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilen, konuştuğu ve yazdığı açık, ifadesi anlaşılır ve herhangi bir yanlış anlaşılmaya sebep olmayan duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen bireyler yetiştirmek çerçevesinde yapılanmaktadır. Çağın gereklerini yerine getirmek, bilinçli ve her koşulda kendi ayakları üzerinde durabilecek bireyler ister. Bu durumun sağlanabilmesi için konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin çok iyi gelişmiş olması gerekmektedir. Bilgi aktarımını sağlayarak öğrenmeyi hızlandırmanın yolu burdan geçmektedir. Bunu da ancak anadilini temel alan bir eğitim vermektir. Bireyler için ilköğretime başladıkları andan itibaren sistemli ve amaca uygun bir biçimde anadili öğretimi başlamaktadır (Canbulat Kutluca, 2004: 11).

Bir ulusta birlik ve bütünlük algısını oluşturan ve o ulusu sosyolojik ve bireysel tabanda birbirlerine bağlayan ana etmenlerden birisi olan anadili hâkim olduğu toplumdaki bireylere ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu kazandırmaktadır. Bu yönüyle anadili düşünsel evrende şekillendirici görevi gören bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinde kültürel boyutta kazanımların elde edilmesinde anadili önemli bir görev üstlenmektedir. Anadili eğitimi çok boyutlu bir süreci kapsamakta bu yönüyle sadece iletişim aracı olarak tanımlanamamaktadır. Bu eğitimin temel hedefi kişinin ait olduğu aile ve toplumun dilini anlamak ve onu ileri boyutlara taşımaktır. Bu yönüyle anadili eğitimi geliştirici bir özelliğe sahip olmaktadır. Geliştirme aşamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Çelebi, 2006: 299);

- Okuma ve yazmayı öğretmek,
- Kişiyi okuduğunu ve işittiğini doğru bir şekilde anlayıp değerlendirebilecek bir seviyeye ulaştırmak,
- Kişinin duygu ve düşüncelerini, sözle ve yazı diliyle doğru ifade etme becerisini edindirmek,
- Bireyin dilinin ilkelerini öğrenmesini sağlamak,

Alanda geçmişe bakıldığında çocuklarda anadil edinimi üzerine yapılan çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Delacroix 1930 yılında dil oluşum aşamalarını ağlama, cıvılda ve gerçek anlamda kullanılan dil olarak belirtmiştir. Bleile bu süreci periyodik olarak ele almış anadil ediniminde her bir ayı dönem olarak kabul etmiştir. Normal gelişim süreçlerinden geçen her çocuğun da bu evrelere tanıklık ettiğini belirtmiştir. Bu periyodik sürece göre; birinci evrede (0-12 ay) çocuk söz öncesi iletişim kurmaktadır. İkinci periyotta (12-24 ay) çocuk kelime öğrenme sürecine girmekte, üçüncü periyotta (24-60 ay) ise anadilinin dilbilgisi kurallarını edinmeye başlamaktadır.

Son evre olan dördüncü evrede de çocuk 5 yaşından ergenlik sürecine kadar ses bilgisel duyarlılığa sahip olarak okuryazarlık konusunda kendisini geliştirmektedir (Söylemez Çoban, 2016: 10).

Anadili edinimi yazınsal ve öğretici metinlerin yer aldığı bir ortamda gerçekleşmektedir. Metinsellik ölçütleriyle oluşturulmuş bir metin, ait olduğu türün özelliklerine de sahip olmaktadır. Türün özelliklerini yansıtan bir metin, çocuğun gelişim evrelerini temel olarak içerikte yer alması gereken öğrenme ve öğretme yöntemlerini de karşılamaktadır. Öğretici metinler, gerçek yaşamla direkt ilişki kurarak bu yönüyle amacı ve dilsel kullanımı bakımından belirgin bir özellik taşımaktadır. Bu niteliğiyle öğretici metinler, edebi nitelikli metinlerden farklılık göstermektedir. Ancak söz konusu farklılık, sınırları net çizilmiş, esneklik göstermeyen bir farklılık değildir. Gerçek dünyayla dolaylı olmayan yoldan kurduğu bağlantı ile bir deneme yazısı, bir günlük bilgi sağlayıcı, bir ek metin olarak düşünülse de edebi metinlere, sahip olduğu çok yönlü bir dil kullandıklarında kurgusal bir boyuta geçebilmektedirler (Hasırcı, 2018: 904).

1.2.2. Yabancı Dil Kavramı (L2)

Literatüre bakıldığında ana dilinden farklı olan diller yabancı dil kavramını kapsamakta ve yabancı dilin kavramlaştırılmasında pek çok efsanenin rol oynadığı görülmektedir. Babil Kulesi Efsanesi' ne göre Nuh'un torunları gökyüzünde yaşamak amacıyla bir kule inşa etmeye başlamıştır ancak Tanrı onların bu isteğini onaylamaz ve hepsinin birbirleriyle bağlantı kurmalarını engellemek için tamamını dünyanın dört bir yanına çeşitli anadilleri konuşabilecek şekilde dağıtmıştır. Günümüzde dünya genelinde konuşulmakta olan mevcut dillerin sayısı tam olarak bilinmemektedir. Bunun sebebi bazı lehçelerin zaman içinde değişime uğramasıyla birlikte bu lehçelerin yeni ve farklı bir dil olup olmadığıyla ilgili kesin bir kanaat getirilmemiş olmasıdır.

Ayrıca yine yeryüzünde hiç işlenmemiş ya da araştırılmamış dillerin hangi dil ailesinin içinde yer aldığı bilinmemesi de buna sebep olarak gösterilmektedir. Öte yandan literatüre bakıldığında bazı araştırmacılara göre yeryüzünde 7000'den fazla dil bulunurken bazı araştırmacılara göre ise bu sayının 3000-3500 aralığında olduğu görülmektedir. Yeryüzünde bu kadar çok dilin varlığı uzun yıllar bilim insanlarının ve araştırmacıların odak noktası olmuştur. 1980'li yıllarda dil bilimci Joseph Greenberg Amerika'da konuşulan Eskimo dili, Aleut dili, Apaçi dili ve diğer yerli dilleri kapsayan bir araştırma yapmış ve bu araştırmadan elde ettiği bulgular neticesinde 2000 civarında dili üç ana grup çerçevesinde toplamayı başarmıştır. Bu araştırma bilim dünyasında çok büyük bir etkiye sahip olmuş ancak dilsel benzerliklerin tesadüfi bir şekilde oluşabileceğini savunan dil bilimciler tarafından kabul görmemiştir (Tunay, 2010: 2).

Dil, toplumsal ve kültürel boyuttaki farklılıkları dengelemek ve bu bağlamda süreci kolaylaştırmak için de ayırt edici bir özelliğe sahiptir. Bu yönüyle kolaylık sağlayıcı olarak yabancı dilden bahsedilmektedir. İki yabancı insanın birbirini anlayabilmesi ortak bir dile sahip olmalarıyla ya da birbirlerinin dillerini bilmeleriyle gerçekleşmektedir. Böylece anadil/ulusal dilin yardımıyla bireyler kendi ulusundaki insanlarla yabancı dil yardımıyla da farklı uluslardaki insanlarla iletişim kurmaktadır. Yabancı dil anadilden yola çıkarak öğrenilmektedir. Bir diğer yabancı dil öğrenme koşulu ise anadilden sonra okulda, çeşitli dil kurslarında belirli bir sistem ve farkındalık kapsamında öğretmenin yol göstericiliğinde öğrenilmesidir. Bu yönüyle anadil genellikle

içinde bulunduğumuz kültürde maruz kalınan ve bundan dolayı edinilen bir dil iken, yabancı dil sonradan öğrenilmektedir. İkisi arasındaki farklılık, edinim süreçlerinin bilinçaltında şekillenmesiyle, öğrenmenin ise kişinin bilinçli yanıyla gerçekleşmesiyle ortaya çıkmasıdır (Günak Bora, 2010: 6).

Yabancı dil öğretiminde, öğretim bilimi ve yöntem bilimi kavramları birbirinden bağımsız düşünülememektedir. Her ikisinde de yabancı dil öğretiminde verim elde edilmek için uygun çalışma alanı bulunmaktadır. İş birliği içinde hareket edildiğinde uygulama aşamasında işlevsellik ön plana çıkmaktadır. Bir yabancı dile ait kelime dağarcığının öğrenciye nasıl aktarılacağı, dil bilgisi kurallarının öğretim şekilleri veya dilsel yetilerin ne şekilde edindirildiğine dair bir çok konuda yabancı dil öğretiminde yöntem bilimine başvurulmaktadır (Üzer, 2015: 31).

Yabancı dil öğreniminin toplumsal yaşam koşullarında iyileştirici bir özelliğe sahip olduğunu ortaya koyan Türkiye özelinde bu durumu açıklayan bakış açısına göre yabancı dil şu şekilde tanımlanmaktadır;

Türkiye'nin gelişimsel evrede daha hızlı yol alabilmesi ve yaşam koşullarının daha sağlıklı olabilmesi için yabancı dil bilen insan sayısının fazla olması artı değer olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğrenimi yabancılara yönelik yaklaşımımızı düzenleyici bir etkiye sahip olmaktadır. Bu etki yabancıları tam tanımamak ve kendimizi doğru bir şekilde tanıtamaktan dolayı oluşan anlaşmazlıkları ve olumsuz bakış açılarını en düşük seviyeye indirmekte de fayda sağlamaktadır. Öte yandan yabancı dil, toplumda ve iş hayatında destekleyici bir etkiye de sahiptir. Bu kazanım dışa dönük ve özgüveni yüksek bireylerin oluşmasına katkı sağlamaktadır. İş yaşamına iyi bir pozisyonda başlamak ve kariyer planlamasında ivmenin yukarı doğru hızlı bir şekilde çıkabilmesinde yabancı dil stratejik bir önem sergilemektedir (Vahapoğlu, 2004: 4).

1.2.3. İkinci Yabancı Dil Kavramı (L2)

İkinci yabancı dil genellikle anadili ve birinci yabancı dilden sonra öğrenilmekte ve referans noktası birinci yabancı dil olmaktadır. Bu yönüyle ikinci yabancı dil birinci yabancı dilden bağımsız düşünülmemektedir. Öğretim yöntemi bakımından birinci yabancı dil öğretimiyle ikinci yabancı dil öğretimi büyük farklılıklar göstermemektedir. Birinci yabancı dili öğrenirken geliştirilen öğrenme stratejileri ve çalışma alışkanlıkları ikinci yabancı dilin öğreniminde kolaylık sağlayıcı bir özelliğe sahip olmaktadır. Kişi birinci yabancı dili öğrenirken sahip olduğu alışkanlıkların ve motivasyon kaynağının farkındalığıyla öğretim verenin sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrenme sürecinde öğreticilerin kişinin birinci yabancı dili öğrenirken sahip olduğu kaynaklardan referans almasını sağlamaktadır (Günak Bora, 2010: 8).

Eskiçağda yazının icat edilmediği dönemlerde başka bir dilin öğretilerine sahip öğreticilerle farklı öğretim teknikleri kullanılarak ikinci yabancı dil eğitimi verildiği bilinmektedir. Yazının icadı ile birlikte Sümerler tarihte ikinci dil eğitimi veren ilk topluluk olmuştur. M.Ö. 2000 yıllarında Akad Samileri, Sümer devletini egemenliği altına aldığı anda bu devletin kendilerinden daha ileri bir devlet olması nedeniyle dillerine hâkim olmak istemişler ve tarihte bilinen ilk dilden dile sözlüğü yazmışlardır. M.Ö. 2. asırda ise Romalılar, iki dilde eğitim vermekteydiler. Romalı çocuklar erken çocukluk dönemiyle birlikte hem Grekçe hem de Latince dillerini öğrenmeye başlayarak aileleriyle Latince konuşurken kendilerine bakım veren kişilerle ve kölelerde de Grekçe konuşmuşlardır.

Orta çağ dönemine geçiş ile birlikte Latince hem din hem ticaret alanında sınırlarını oldukça genişletmiş ve içinde bulunduğu tarihsel dönemde en önemli dil haline gelmiştir. Bu dönemde çocuklar manastırlarda ve katedrallerde Latince dilinde farklı alanlarda eğitim almakta ailelerinden ise çok küçük yaştan itibaren hem günlük konuşma dili için Grekçe, hem de eğitim ve iş hayatları için Latince öğrenimi almışlardır. Bu sırada İslam ülkelerinde konuşma dili olarak kullanılan Arapça ise çeviri alanında kolaylık sağlayıcı özellikleri barındırmadığı için Latin dilinin sahip olduğu sınır genişliğine ulaşamamıştır (Demircan, 2013: 25).

İkinci yabancı dil öğreniminde kendi öğrenme süreçlerinin ve düşüncelerinin farkında olan kişiler bağımsız bir yaklaşıma sahip olmakta, bu yaklaşımla birlikte de öz yeterlik ve düzenleme algılarını geliştirebilmektedirler. Öz yeterlik, kişinin sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğine dair sahip olduğu algısını anlatmaktadır. Farklı bir ifadeyle kişinin karşısına çıkabilecek olası zor durumlarla baş edebilme yetisine ilişkin sahip olduğu yargı olarak tanımlanmaktadır. Karşılaşılabilecek muhtemel zor durumlara örnek vermek, kavramın daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır. Almanca dersinden sınava girme, topluluk önünde Almanca konuşabilme gibi (Akıllılar, 2013: 277).

Avrupa Birliği normlarına göre genç kuşak Avrupalılar en az üç dil bilecek şekilde yetiştiriliyor. Bunu kendi gelişim süreçlerinin bir parçası olarak görmekte, dünya vatandaşı olmanın dünya dillerini öğrenmekten geçtiğini bilmektedirler. Avrupa Birliği ülkelerinde yapılan araştırmaya göre Avrupa'nın yarısı çok dilde konuşabilmekte, %44'ü ise ana dillerinin yanı sıra başka bir dili de konuşabilmektedir. Lüksemburg'da hemen hemen herkes birden fazla dil biliyor, Hollanda, Danimarka ve İsveç'te her 10 kişiden 8'i birden fazla dili konuşabiliyor. İngiltere, İrlanda ve Portekiz'de başka bir dili konuşma oranı ise en az seviyededir (Yeşilli, 2004: 7).

İkinci dil öğreniminde iletişimsel yeterlilik literatür taramalarında öncelikli olarak ifade edilmemiş olsa da bu alanda başarı elde etmede önemli bir yere sahiptir. Kavramsal olarak iletişimsel yeterlilik dilsel, söylemsel, faydacı, toplum dilbilimsel ve sosyokültürel yeterliliği kapsamaktadır. Öte yandan ikinci dil hakkında yapılan birçok literatür taraması, dilsel yeterlilik ve söylem yeterliliğini kapsamaktadır. Faydacı yeterliliği araştıran çalışmalarda ise ikinci dil ediniminde iletişim yöntemleri ele alınmış ancak bu çalışmalardan çok azı bu yöntemlerin ne şekilde geliştirildiğini açıklamıştır. Sosyokültürel ve sosyolojik yeterlilik kapsamında ise ikinci dilin konuşulma şekilleri, anadil ile bağlantılarını araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Söylemez Çoban, 2016: 20).

1.3. Dil Eğitiminde 4 Temel Beceri

Ana dili gelişiminde sahip olunması gereken 4 temel beceri dinleme, konuşma, okuma ve yazma biçiminde ifade edilmektedir. İyi bir ana dili kullanıcısının 4 temel dil becerisini çok iyi bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir bu beceri dil öğrenen kişinin tüm yaşam koşullarını şekillendirmede rol oynamaktadır. Bireyin iletişimsel yeterliliği bu 4 becerinin birbiriyle bağlantılı bir şekilde gelişmesiyle mümkün olmaktadır (Mert Lüle, 2014: 24).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin geliştirilebilir ve eleştiriye açık bir niteliğe sahip olması, ana dili eğitiminde zihinsel sürecin yapılandırılmasında temel rol oynamaktadır. Dilin öğrenme aşamasında düşünme ve akıl yürütme yetenekleri temel alınmalı; dil becerilerinin hedef ve kazanımlarıyla faaliyetlerinin oluşturulmasında öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı problem çözme yetileri, iletişimi başlatabilmeleri, Türkçeyi etkili ve doğru ifade edebilmeleri temel öğrenme esasları olarak kabul edilmelidir (Karapınar, 2016: 15).

1.3.1. Dinleme

İnsanın sonradan elde ettiği ilk ve en önemli yetisi dinleme yetisidir. Dinleme becerisi doğumdan önce başlamakta, ailede gelişmekte, okul sürecinde pekişmekte ve yaşamın her alanında rol oynamaktadır. Bireyin doğumundan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan dinleme becerisi, sesleri okuma ve anlamlandırma üzerine kurulmuştur. Sağlıklı bir insanın dünyaya geldiği andan itibaren duyu organlarından en çok gözlerini kullandığı bilinmektedir ancak anne karnında çevresini kulaklarıyla fark etmektedir. Bu yönüyle insan, dünyaya adeta gözlerini değil kulaklarını açmaktadır.

Dinleme insanın etkili iletişim kurmasında büyük rol oynamaktadır. Dinlemenin en çok ve en sık kullanılan dil becerisi olma özelliği göz önünde bulundurulduğunda, buradan hareketle dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin derslerdeki başarılarının da buna paralel olarak artacağını rahatlıkla söylemek mümkündür.

Gerek eğitim sisteminin işleyişinde gerekse günlük yaşamın içinde karşımıza çıkan dinleme becerisinin geliştirilmesine yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir. Dinlemeyle ilgili, bu becerinin insanın doğumuyla birlikte ortaya çıkan ve bu yönde herhangi bir gelişime ihtiyaç duymadığı yönünde yanlış bir düşünce bulunmaktadır (Emiroğlu & Pınar, 2013: 771).

Dinlemeyi tanımlamaya ve açıklamaya yönelik oluşturulan ifadelerin bazı ortak öğeler üzerine kurulduğu görülmektedir. Bu öğeleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Epeçcan, 2013: 332);

- İletileri doğru bir biçimde anlama ve analiz etmeye yönelik girişimde bulunma,
- Dilin dört ana fonksiyonundan biri olma,
- Kişiler arasında kurulan iletişimin ilkelerinden biri olma,
- Tanımlanmış bir amaca hizmet etme,
- Kişinin seçme özgürlüğünü dışa vurma yollarından biri olma,
- İşitmeyi de kapsayan bir faaliyet olma özelliği taşıma,
- Sonradan edinilen ve edinilmesi gereken bir dil mahareti olma,
- İnsan beyninin farklı zihinsel boyutlarını aktive etme ve gereksinim duyma,
- Çok farklı boyutları olan bir olgu olma,
- Karmaşık ve dinamik bir sürece sahip olma,

Literatürde dinlemenin amaçlı bir etkinlik olduğu, duyma ve dinlemenin birbirinden farklı durumlar olduğu bu sebeple dinlemenin eğitim yoluyla geliştirilmesi gereken bir durum olduğu ifade edilmektedir. Etkili bir öğrenmenin oluşmasında dinleme büyük rol oynamaktadır. Dinlemenin verimli olabilmesi için de öğrencinin etkili dinleme becerilerine hâkim olması gerekmektedir. Dinleme becerisi, bol dinleme yaparak pekiştirilmektedir. Dolayısıyla dinleme için ayrılan sürenin uzunluğu çok önemlidir. Bir dinleme etkinliğini sadece metinden sonraki anlama sorularıyla derinleştirmek faydalı bir yaklaşım olmamaktadır (Mert Lüle, 2014: 24).

Okula başlayan bir çocuğun dinleme becerisi gelişmiş durumdadır ancak bu gelişim bilinçli bir gelişim değildir. İnfomal bir gelişimden söz edilmektedir. Okul dönemine geçiş ile birlikte çocuk tanımlanmış ve sınırları ve kuralları belli olan formal

bir eğitimin içine girmektedir. Eğitimin, informal eğitimden formal bir eğitim haline geçmesi ile birlikte dinleme, eğitimin işleyişinde de amaçlı ve geliştirilebilir bir pozisyona geçmektedir (Karapınar, 2016: 20).

1.3.2. Okuma

Okuma da dinleme gibi çok farklı tanımlamalarla ifade edilmiştir. Okuma; dil kuralları göz önünde bulundurularak yazıya alınmış iletişimleri, duyu organları aracılığıyla algılayıp, kavramak, anlam bulmak, analiz etmek, akıl yürütmek ve bir hükme varmaktır. Öte yandan okuma süreci gözlerde başlayıp beyinde gelişmeye devam etmekte ve bellekte son bulmaktadır.

Eğitim sistemimizde öğrenme materyallerinden en çok ders kitabı kullanılmakta ve uygulamalı çalışmalara fazlaca yer verilmemektedir. Bu sebeple okuma adeta öğrenmedeki tek kaynak olarak görülmektedir. Eğitim önderleri öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşmakta, bu bağlamda okuma eğitiminin gelişme göstermesinin gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Okullardaki öğretme sürecinde, okumanın önemli bir güç olması, öğrencilerin kazanımı öğrenme ve uygulamada okuduğunu anlama gücünü dinamik tutması gerekliliğini desteklemektedir. Buradan hareketle mevcut eğitim sistemimizde öğrenme sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlamada güçlü bir performans sergilediklerinde derslerinde başarılı olabilme imkanlarının arttığı görülmektedir (Erdem, 2012: 164).

Farklı bir tanımlamada okuma gözün kelimeler ve cümleler üzerinde adeta sıçrayarak anlamları kavrayarak dile getirme olarak belirtilmektedir. Başlangıçta sembollerin ve şekillerin kavrandığı bir zihinsel süreci ifade eden okuma, zamanla bu sembollerin ve şekillerin daha karmaşık bir yapıya dönüşmesiyle çok daha kaotik bir süreci ifade eden bir boyut kazanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, bireyin zihinsel donanımda sahip olduğu ön bilgileri ile metindeki bilgiler arasında bir bağ kurup yeni anlamlar oluşturduğu dinamik süreci ifade etmektedir. Okuma becerisi, kişinin çeşitli kaynaklar yoluyla yeni bilgi, olay, durum ve tecrübelerle tanıklık etmesine olanak sağlamaktadır. Bu beceri;

öğrenme, araştırma, analiz etme, tartışma, eleştirel bakış açısını kazanma sürecini de kapsamaktadır (Bozpolat, 2015: 324).

Okuma süreci, birçok kaynakta düşük seviye süreci (dilsel süreç) ve yüksek seviye süreci (anlama süreci) ve olarak iki alt başlıkta ele alınmaktadır. Düşük seviye süreçleri daha mekanik ve beceriye bağlı olarak gelişen bir süreç iken, yüksek seviye süreçleri ise okuyucunun artan bilgisine göre şekillenmektedir (Birincioğlu, 2006: 14).

Tablo 2: Okurken Harekete Geçen Okuma Süreçleri

Düşük seviye süreci (Dilsel Süreç)	Yüksek seviye süreci (Anlama Süreci)
<ul style="list-style-type: none">• Sözcüksel erişim• Sözdizimsel ayrıştırma• Anlamsal edat oluşumu• Çalışan bellek etkinliği	<ul style="list-style-type: none">• Örnek anlama metni• Okuyucu yorumunun durum örneği• Artalan bilgisi kullanımı ve sonuç çıkarma• Yönetici kontrol süreçleri

Kaynak: Birincioğlu, Evrim. *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında Orta Düzeyde Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2006, s.14

1.3.3. Konuşma

Konuşma günlük yaşamda birçok kez bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirdiğimiz bir etkinliktir. Konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, tanıklık edip deneyimlediğimiz şeyleri dinleyici pozisyonunda bulunanlara kelimeler yardımıyla ulaştırmada başvurduğumuz yöntemdir. Bu yönüyle konuşma, iletişim kanallarından biri olma özelliği göstermektedir. Konuşma, temelde sese dayanmakta ve sosyal sürecin işleyişinde ve devamlılığında tek olmasa da en sık kullanılan iletişim şekli olmaktadır. Sözlü iletişim kurmada temel görevi üstlenmektedir. Roman Jakobson'un iletişim modelinde, iletişim ağının kurulabilmesi için verici tarafından gönderilen bir bilgi, onu karşılayacak bir alıcı, bilgiyi iletecek doğru bir kanal ve en sonunda da anlamlandırarak bir kodun olması gerekmektedir. Bu ifadeye göre iletişim sırasında konuşma, bildirinin iletilmesini sağlayan bir aracı görevi görmekte ve bildirinin kaynak kişiden hedef kişiye bir kod yardımıyla aktarılmasını sağlamaktadır. Bildirinin doğru ve eksiksiz bir biçimde

ulaştırılmasında güçlü bir konuşma becerisine sahip olmanın önemi büyüktür ve bu anlamda çocuğun kazandığı dil becerilerinin de verimli bir şekilde oluşturulması gerekmektedir (Taşköprü, 2017: 9).

Bir çocuğun dinlemeden sonra ikinci olarak edindiği dil becerisi konuşmadır. Çocuk ilk konuşma deneyimini çevresindekilerden informal bir şekilde edinmektedir. Kazanılan dil becerisindeki ilerleme ve gelişme toplumsal süreçte ve eğitim kurumlarında bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde tüm yaşamı boyunca devam etmektedir. İleri konuşma yeteneğine sahip olan kişilerin toplumsal kabullerinin daha kolay olduğunu söylemek mümkündür. Konuşmanın sosyal kabulü kolaylaştırıcı etkisi, tanışmada en fazla başvurulan yöntemlerden biri olmasını da sağlamaktadır. Bu sebeple konuşma becerisi, bireyler arası ilişkileri oluşturma ve geliştirmede büyük bir rol oynamaktadır. Her türlü sosyal ilişkinin ve bağın kurulmasında konuşma becerilerinden faydalanılmaktadır (Karapınar, 2016: 21).

Konuşma, belirli evrelerden geçerek gerçekleşmektedir; bu evreler sırasıyla fonasyon (sesleme), rezonasyon (tınlama) ve artikülasyon (eklemlenme) şeklindedir. Sesleme, nefes alışverişi yaparken akciğerlerdeki hava kütlesinin gırtlaktaki ses tellerini aktive etmesi neticesinde sesin ortaya çıkması; tınlama, ses tellerinin oluşturduğu seslerin ortaya çıkmasıyla ağız boşluğundaki akustik alanın güçlenmesi, eklememesi; sesin rezonasyona uğramasının ardından çeşitli organlar (dil, diş, damak vb.) aracılığıyla fonemlere dönüşmesidir (Karakuzu, 2019: 7).

Dilin oluşumu ile ilgili literatür taramalarında dilin çoğunlukla alıcı (reseptif) ve ifade edici (ekspresif) olarak, iki bölümde ele alındığı görülmektedir. Alıcı dil, sözel anlama olarak da ifade edilen, dinleyicinin duyduğu ve anlamlandırdığı dildir. Ekspresif dil ise konuşmacının ortaya çıkardığı dildir. Alıcı dil gecikmesi başkalarının söylediklerini anlamayı güçleştirirken, ifade edici dil gecikmesi düşünceleri paylaşmakta güçlüklerle sebep olmaktadır (Karakuzu, 2019: 9).

1.3.4. Yazma

Bilginin elde edilmesi ve ifade edilmesi yazma sürecini oluşturmaktadır. Yazma, üstün seviyede bir düşünce sistemi üzerine kurulmaktadır. Bir başka ifadeyle yazma

düşünceleri ifade ederken gerekli olan işaretleri ve sembolleri kurallar çerçevesinde üretmektir. Farklı bir ifadeye göre ise yazmak, bilinç ile bilinçaltının bir araya gelmesine destek sağlayan bir çeşit ruhsal ve sinirsel kas faaliyetidir. Öte yandan yazmak, düşüncüyü damıtır, şeffaflaştırır ve net bir hale getirir. Yazı yazmak, belli bir donanım ve bilgi gerektiren ve bu yönüyle zorluklara sahip olan bir uğraşıdır. Bu zor uğraşmayı, kişinin severek ve motivasyonu yüksek bir şekilde yapabileceği bir alışkanlığa çevirmenin yöntemi okullarda verilen yazma eğitiminin işlevselliğinin fazla olmasıyla mümkün olmaktadır. Yazma eğitimi kompozisyon kelimesi ile genellenerek bir terim haline gelmiştir. Buradan hareketle ilköğretimdeki tüm yazma faaliyetleri bu başlık altında toplanmaktadır (Taşköprü, 2017: 10).

Yazma faaliyetinin, düşüncelerin ve duyguların kalıcılığının sağlaması bakımından önem teşkil etmesinin yanında diğer dil yetilerini de kapsadığından dolayı ciddiyle üzerinde durulması gereken bir dil becerisidir. Ana dili ile ilgili öğretilerin büyük çoğunluğunu ihtiva eden yazmanın temel hedefleri arasında şunları saymak mümkündür;

- İletişim becerilerini güçlendirme,
- Öğrenme ve anlama yeteneğini geliştirme,
- Zihinsel becerileri geliştirme ve güçlendirme,
- Toplumsal becerileri güçlendirme,
- Zihinsel bağımsızlık yetilerini güçlendirme,

Yazma becerisi, bireyin eğitiminde diğer becerilere nispeten daha fazla zorluklar barındırmasına rağmen, çok yararlı, zorunlu ve bütünleştirici bir beceri olma özelliği göstermektedir. Yazma, bazı yabancı dil öğretmenleri tarafından sınıf içi öğretim yöntemlerinden biri olmasının dışında farklı bir görevlendirmeye sınıf dışında değerlendirilmektedir. Oysaki dil öğretimi, sözlü ve yazılı iletişimin birlikte yürütülmesi ile çok daha sağlıklı bir biçimde gerçekleşmektedir. Çocukların yabancı dilde yazma becerisini kazanırken zorlanmalarının birçok nedeni bulunmaktadır (Karapirinler, 2006: 65);

- Anlam aktarımında yardımcı olan beden dili, göz teması ve tonlama gibi özelliklerin kullanılmaması.
- Yazma becerisi elde edilirken oluşan mekanik problemler (el-göz koordinasyonunun sağlanmaması).
- Öğrenilen yabancı dilin, çocuğun ana dilinden farklı bir alfabeyle sahip olması.
- Yabancı dilde yazmanın genellikle yanlış düzeltimi (el yazısı, dilbilgisi, yazım ve noktalamanın düzeltimi) ile bütünleştirilmesidir.

1.4. Biliş Nedir?

İngilizcede “cognition” olarak ifade edilen biliş kelimesi Latince bilme fiiliyle özdeşleşen “cognoscere” kelimesinden türemiştir. Biliş; akıl yürütme, anımsama, düşünme, sorgulama ve problem çözme süreçlerini kapsamaktadır. Öte yandan öğrenme ve bilgi elde etme bakımından düşünüldüğünde biliş bilginin oluştuğu ve yapılandığı süreç olarak açıklanmaktadır. Öğrenme açısından biliş öğrenmenin en üst mertebesi olarak ifade edilebilmektedir. Biliş seviyesi, insanın dünyayı ve çevresini yorumlama ve anlam yüklemeye aşamasında gerçekleştirdiği işlemlerin tamamını kapsamaktadır. Dışsal uyarıcıların algılanması, önceki kazanımlarla ilişkilendirilmesi, yeni bilgilerin yapılandırılması, öğrenilen bilgilerin hafızaya aktarılması, yorumlanması, biliş kapsamındaki süreçleri ifade etmektedir (Esit, 2016: 18).

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde biliş “canlının, bir nesne ya da olayın varlığına karşı bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Britannica Sözlüğünde ise biliş (cognition), “bilme hareketi ya da süreci olup, her türlü bilme tecrübesini (algılama, tanıma, yorumlama ve akıl yürütme) içeren zihinsel bir süreçtir”. Oxford Sözlüğünde ise biliş düşünme ve akıl yürütme becerisi olarak ele alınırken bu beceri oluşurken algılama, tecrübe, bellek, problem çözme ve yaratıcılık faaliyetlerinin öneminden bahsedilmektedir (Akpınar, 2011: 359).

Biliş üstü araştırmalarının öncülerinden Flavell biliş üstünün bilişsel gelişimle bağımsız ele alınamayacağını ifade etmektedir. Flavell bilişsel gelişim sürecini ve bu alandaki araştırmalarını tarihsel olarak üç ana akımda yapılandırmaktadır (Güzel, 2011: 10);

1. **Bilişsel gelişim kuramının etkisiyle şekillenen akım:** Çocukların zihinsel süreçlerinin gelişimiyle ilgili ilk görüşler Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Piaget, çocukların bilişsel bakımdan benmerkezci yaklaşıma sahip olduklarını, hem kendilerinin hem de diğerlerinin farklı bakış açılarına sahip olabileceklerinin farkındalığına ulaşamadıklarını savunmaktadır. Piaget'nin bu savı 1950'den bu yana gerçekleştirilen araştırmalarla da desteklenmektedir.
2. **Biliş üstünün tanım ve boyutlarına ilişkin ilk araştırmalar akımı:** 1970'li yılların başlarında doğan bu akım biliş üstü kuramı ve bu kuramı açıklamaya yönelik yapılan araştırmaları kapsamaktadır. Biliş üstü bilişsel sorumluluklar ve bu sorumlulukların gerçekleştirilmesinde oluşacak sorunların üstesinden gelmede faydalanılacak yöntemlerin bilgisini ifade etmektedir. Ayrıca biliş üstü bilişsel faaliyetleri gözlemlene ve düzenlemeyi de kapsamaktadır.
3. **1980'den günümüze kadar devam eden akım:** Bu dönem ile birlikte biliş üstü klinik psikoloji, gelişim psikolojisi, eğitim psikolojisi, öğrenme psikolojisi başta olmak üzere psikolojinin birçok alanında araştırma konusu olmaya başlayarak günümüzde de devam etmektedir.

1.5. Üstbiliş Nedir?

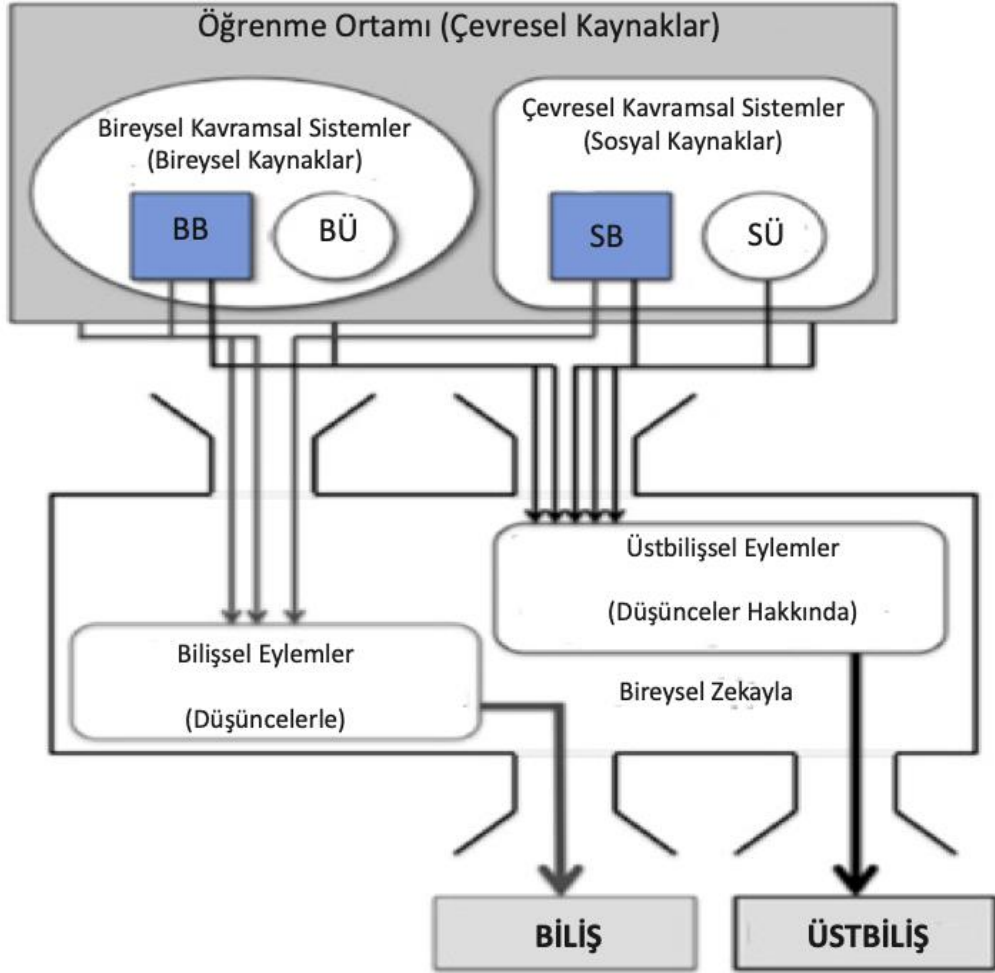
Üstbiliş kişinin kendi bilişsel sürecinin ve donanımının farkına varması ve bu yapıyı düzenleyebilmesi olarak betimlenmektedir. Garner biliş ve üstbiliş arasında farklılıklar olduğunu savunarak bilişsel becerileri, sorumlulukları yerine getirmek için gerekli olan beceriler, üstbilişsel becerileri ise sorumlulukların hangi yöntemle yerine getirildiği sorusu için gerekli beceriler olarak ifade etmektedir. Diğer bir tanımlamada üstbilişin öğrenmedeki önemine ithafen yaş ve tecrübeyle gelişim gösterdiği ve çoğunlukla öğrencinin öğrenme süreçlerine dair bilgisi, farkında olma durumu ve kontrolü ile bağıntılı olduğu belirtilmektedir. Farklı bir tanımlamada ise üstbilişin iki boyutu olduğu belirtilerek ilk boyutun, kişinin güçlü veya zayıf olan bilişsel süreçlerine ve bu bilişsel süreçte beklenen sorumlulukları yerine getirmek için faydalanabileceği bilişsel kaynaklarına ilişkin farkındalığı, ikinci boyutun ise kişinin öğrenme süreçleri ve öğrenme hedeflerine yönelik performansını arttırmak için bilişsel süreçlerini yapılandırma bilgisi ve becerisi olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2011: 45).

Üstbiliş, bilişin farklılaşmış bir biçimi mi yoksa bu durumdan özerk bir beceri midir soruları soruluyorken, literatürde bu terimi açıklamada belirli bir ortaklığa varılmamıştır. Üstbilişsel farkındalık, üst bellek, bilme hissi, öğrenme karar ve yöntemleri olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır. Bireylerin zihinsel süreçleri bilişi tanımlarken öğrenmeyi takip etme, kontrol etme ve değerlendirme süreçleri üstbilişi tanımlamaktadır. Öğrenme ortamında ihtiyaç duyulan yerlerin not alınması, yapılan hatalara yönelik çalışmalar yapılması, bu hataların düzeltilmesi ve öğrenmenin basındaki girdiler ile sonundaki çıktılar arasındaki farkın değerlendirilmesi gibi öğrenme süreçleri üstbiliş kavramının, biliş kavramından ayrılmasına örnek teşkil etmektedir. Buradan hareketle bilişleri içsel süreçlerin yönettiğini söylemek mümkün olmaktadır (Ermiş, 2018: 4).

Eğitim psikolojisi son yıllarda üstbilişin öğrenme üzerindeki etkisinin farkına vararak bu kavrama daha fazla önem vermeye başlamıştır. Üstbilişsel süreçler, günlük yaşamda eğitim alan kişiyi meşgul etmektedir ve bu yönüyle öğrencilerin daha yüksek performans göstermelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenme gerçekleşmeden önceki süreçte, öğrenmenin ne şekilde ele alınacağını yapılandırma, süreci takip etme ve sonunda değerlendirme yapma biliş üstü faaliyetleri oluşturan aktivitelerdir. Üstbilişin etkin öğrenmede kritik bir fonksiyona sahip olmasından dolayı bu faaliyetleri kullanmayı bilmek ve nasıl daha iyi kullanılabileceği bilgisine hâkim olmak önem teşkil etmektedir (Esit, 2016: 21).

Biliş ve üstbiliş kavramının birbiriyle olan bağlantısının ve farklılıklarının ne şekilde geliştiğini bilmek, her iki kavramın öğrenme ve eğitim psikolojisindeki önemini kavramak açısından fayda sağlayacaktır. Şekil 1'de iki kavram arasındaki ilişki gösterilmektedir.

Şekil 1: Biliş ve Üstbiliş Arasındaki İlişki



Kaynak: Hıdıroğlu, Naci Çağlar. *Utabiliş Kavramına ve Problem Çözme Sürecinde Utabilişin Rolüne Eleştirel Bir Bakış*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 2018, s.90

1.6. Yabancı Dil Öğreniminde Üstbiliş Kavramı

Yabancı dil öğreniminde biliş üstü farkındalığa sahip olmak çoğunlukla dil becerilerinde gösterilen başarı ile ilişkilendirilmektedir. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinde biliş üstü yaklaşımların kullanımı ve bu yönde sahip olunan farkındalığın başarılı olma üzerinde yarattığı etki birçok araştırmanın konusu olmuştur. Fakat ilgili alanyazın araştırıldığında biliş üstü farkındalığın, genel yabancı dil akademik

performansını ne derece etkilediği konusunda pek fazla çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar incelendiğinde biliş üstünün yabancı dil öğreniminde akademik performansı orta seviyede etkilediğini gösteren çalışmalar olduğu da görülmektedir (Doğan & Tuncer, 2017: 53).

Son dönemde yapılmış olan çalışmalar, iki dilliliğin dil öğrenim sürecine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Birinci yabancı dil öğreniminde, dil öğrencisi anadilinden ya da öğrenme deneyimlerinden kaynaklanan bilgilerini, yabancı dil öğrenme sürecine aktarır. Buna göre anadili öğrenimi iki temel dayanağa sahip olmaktadır (Akıllılar, 2013: 281).

Anadili Öğrenimi:

- Genel dil edinim becerisi
- Öğrenme ortamı

Anadil öğrenirken sahip olunan bilgiler, daha sonra öğrenilecek olan yabancı dillere transfer edilmektedir. Bu transfer şu şekilde ele alınabilmektedir;

Birinci Yabancı Dil Öğrenimi:

- Genel dil öğrenme becerisi
- Öğrenme ortamı
- Kişiyeye özgü dünya ve öğrenme anlayışı, öğrenme tekniği
- İsteklilik
- Bu alandaki yeterlilik
- Anadili (L1)

Yabancı dil öğrenmiş olan bir yabancı dil öğrencisi ikinci yabancı dil öğrenirken daha önceden sahip olduğu birinci yabancı dil kazanımını da transfer etmektedir.

İkinci Yabancı Dil Öğrenimi:

- Genel dil öğrenme becerisi
- Öğrenme ortamı

- Kişiyeye özgü yaşam ve öğrenme anlayışı, öğrenme yöntemleri
- Motivasyon kaynağı
- Yetenek
- Bireysel yabancı dil öğrenme anlayışı ve yöntemleri
- Kişisel öğrenme stili hakkındaki bilgisi
- Anadili (L1)
- Birinci yabancı dil (L2)

Üstbiliş bilgisi yabancı dil öğretiminde büyük ve önemli bir role sahip olmaktadır. Aşağıdaki tabloda ise yabancı dil öğrenenlerin üstbiliş bilgi sistemleri görülmektedir.

Tablo 3: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Üstbiliş Bilgisi Türleri

Kendini Tanıma/Öz Bilgi	Görev Bilgisi	Strateji Bilgisi
-Dil öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel unsurlar	-Görevin amacı veya önemi	-Strateji seçimini etkileyen temel prensipler
-Dil öğrenmeyi kolaylaştıran duyuşsal Unsurlar	-Dil ve iletişimin doğası	-Genel dil yeterliğini geliştirecek etkili stratejiler
-Öz-yeterlik	-Planlı çalışmanın gerekliliği	-Özel görevleri yerine getirmek için etkili stratejiler
-Dil Öğreniminde başarıyı engelleyen problemler	-Dil öğrenimini etkileyen görev talebi	-Adımlar ve stratejiler
-Öğrenmeyi kolaylaştıran ortam	-Görevi tamamlamak için gerekli olan bilgi	-Strateji kullanımıyla ilgili durumlar
	-Adımlar ve stratejiler	-Kullanılan stratejiyi gözlemeleme
	-Görev zorluk derecesi	-Strateji kullanımının etkinliğini değerlendirme
	-Görevin mahiyeti	

Kaynak: Akyıldız Tümen, Seçil. *Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığına, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2015, s. 3

Bununla birlikte birden fazla dile sahip öğrencilerde diller arası geçiş yapabilme olanağı ortaya çıkmaktadır. Bu geçişler sadece öğrencinin kendi üstbilişsel yeteneği ile alakalı olup, öğrencinin iletişim halinde iken Almanca olmayan bir kelimeye, Almanca kurduğu cümlenin içerisinde yer vermesiyle gerçekleşmektedir. Bu durum, öğrencinin karşı taraf ile iletişim kopukluğu yaşamaması ve tam olarak cümlenin anlaşılması için yapılan stratejik bir formüldür aslında. Almanca olmayan kelimeyi Almanca cümle içerisinde kullanarak devam ettirilen cümlelerde, öğrenciler birinci yabancı dil olan İngilizceden öğrendiği kelimelerden faydalanmaktadır. Örneğin, öğrenciden kurallı bir Almanca cümle kurmasını bekliyoruz. Öğrenci kuracağı Almanca cümlenin içerisinde bir kelimenin Almanca karşılığını hatırlamıyor ve öğrenci iletişimi sekteye uğratmamak için o kelimenin İngilizce karşılığını yani üstbilişsel stratejisini kullanarak cümleyi kurallı bir şekilde tamamlıyor.

Örnek:

➤ Ich bin **tired (yorgunum)**

Bu cümlede '**tired**' yerine yorgun olmak anlamına gelen '**müde**' kelimesi olmalıdır. Fakat öğrenci ikinci yabancı dil olarak öğrendiği Almanca cümle kalıbını kurarken cümleyi sekteye uğratmamak adına ne anlatmak istediğini kurallı bir şekilde birinci yabancı dil bilgisi olan İngilizceden yardım alarak ifade etmiş oluyor. Böylelikle öğrenci kendi bilişsel sürecini değerlendirip kendi üstbilişsel stratejisini oluşturarak harekete geçirmekte ve öğrencinin ikinci yabancı dil öğrenimindeki süreci daha kolay ve daha başarılı olmaktadır.

1.7. Oyunun Eğitsel Önemi

Eski dönemlerden bu yana oyunu tanımlamaya yönelik farklı görüşler öne sürülmüştür. Tüm bu görüşleri buluşturan ortak payda ise oyunun çocuk için en önemli uğraş olduğu görüşüdür. Kelimenin içeriği ne olursa olsun, "oyun" kavramı ister tek kelimeyle isterse birden fazla kelimeyle ifade edilsin McLuhan'ın dediği gibi, "Oyun da diğer sanat alanları gibi, yaşanması zor bir olayın elle tutulur örneğidir". Bu bağlamda oyun ile ilgili var olan tüm bakış açıları oyunun, çocuğun yaşamında ve gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle oyunun, çocuğun duygu ve hayal dünyasını açığa çıkarttığı, çevresini tanıması ve anlamlandırmasında

deneyim edinmesini sağlayan, çocuğun tüm gelişimsel dönemlerini destekleyen ve onlar için eğlence ve sevinç kaynağı teşkil eden ve çoğunlukla toplumsal yaşamın bir yansıması olarak görünen etkinliklerin tümü olarak ifade edilebilmektedir (Bozan, 2014: 36).

Oyun, çocuğun yeni ürünler ortaya koymasını sağlamaktadır. Yeni ürünler ortaya koyan çocuk, hayal dünyasını dışa vurmaktadır. Çevresinde gördüklerini oyuna yansıtan çocuk aynı zamanda yeni edindiği tutum ve davranışlarını da oyuna dahil etmektedir. Çocuk uygun ortamı ve gerekli malzemeyi bulduğunda oyuna yönelmektedir. Bu ortam çocuğun kendisiyle kurduğu iletişimde de özgüvenini desteklemektedir. Çünkü çocuk, materyallerle yapılan oyun malzemeleriyle oynarken kendi istek ve becerilerini oyuna yansıtmaktadır. Kendi çabasıyla keşfedip geliştirdiği yöntemlerle oyun kuran çocuk, gerçek hayat için de bir hazırlık yapmaktadır. Oyundan, çocukların kendini tanıma, keşfetme, ifade etme, psikolojik olarak bir rahatlama aracı olmasından ötürü, bireyi tanıma yöntemi ve tedavi yöntemi olarak da faydalanılmaktadır (Koçyiğit, Kök & Tuğluk, 2007: 337).

Günümüzde oyun, eğitim biliminde çok fazla tartışılan ve araştırılan konuların başında gelmektedir. Eğitim fakültelerinde yer alan “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersi genelde oyunun hangi alanlarda fayda sağlanabilecek bir etkinlik olduğuna dair bir kazanıma sahiptir. Okul hayatında öğrencileri öğrenme konusunda destekleyen ve motivasyon kaynağı olarak faydalanılabilecek birçok yöntem bulunmaktadır. Oyun, bu yöntemlerin en önemlilerinden biri olarak kabul edilmektedir. şüphesiz eğitim- öğretim sadece oyun ekseninde şekillenmemektedir. Bu sebeple tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde oyun ve diğer tekniklerin uyum ve denge içinde ilerlemesi önem taşımaktadır. Oyun, öğretmenin aktif ders anlatımında uyguladığı ve öğrencide başarı sağlayacağını düşündüğu yöntemlerdendir. Münih Devlet Okul Pedagojisi Enstitüsü'nün 1982 yılında yayımladığı Öğretim Programı ve Materyaller kitabında oyunun eğitsel önemi şu şekilde ifade edilmektedir;

Oynayarak çevresiyle ilgilenmek kişinin en temel ihtiyaçlarından birini oluşturmaktadır. Çocuk, oyun oynarken kendisini ve çevresini tanımak için çok fazla imkanla karşılaşmaktadır. Oyun, toplumsal ilişkileri en iyi biçimde öğrenmeye, yaratıcı

yönü geliştirmeye ve çevre koşullarına uyum sağlamaya yönelik imkân sağlamaktadır. Bu sebeple oyun öğrenmek, dersin hedefi olmaktadır (Coşkun, 2008: 75).

Eğitsel oyunlar, kişinin kendi kendine öğrenmesine olanak sağlayan, yaparak ve deneyimleyerek öğrenme sayesinde bilgilerin kalıcı olmasını ve pekiştirilmesini mümkün kılan faaliyetlerdir. Öte yandan eğitsel oyun, çocuu mutlu eden, iyi davranışlar kazandıran, bilişsel ve psikolojik gelişimini desteklemektedir. Eğitsel oyun, kalıcı öğrenmeyi ya da kazanımları pekiştirmeyi hedeflerken, oyun; bir Şey öğretmeyi değil sadece hedefe ulaşmayı önemsemektedir. Eğitsel oyunlarda amaç, kazandırılmak istenen bilgilerin oyun ortamında tekrar edilip kuvvetlendirilmesi iken, oyunda oyuncu her kademeyi kendi keşfederek sorgulamakta, eleştirmekte ve kendi yolunu kendi çizmektedir (Özcan, 2019: 6).

Eğitimde oyunun işlevsel bir hal kazanması, hem öğrenci hem de öğretmen tarafından sürecin yönetiminde verimliliği beraberinde getirmektedir. Öğrenci tarafından ele alındığında eğitsel oyunlar, dersi aktif hale getiren, odaklanma ve motivasyon seviyesini arttıran, öğrenciye deneyimleyerek öğrenme olanağı sunan ve eğlenmek-öğrenmek edimlerinin birlikte de gerçekteşebileceğini gösteren bir öğretim yöntemi olmaktadır. Öğretmen boyutundan bakıldığında eğitsel oyunlar, sahip oldukları çeşitlilikle farklı zekâ türlerine hitap edebilme, bu bağlamda bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencinin derse aktif katılımını sağlama ve öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte eğlenerek öğretme gibi önemli avantajlar sağlamaktadır (Hazar & Altun, 2018: 56).

1.8. Yabancı Dil Öğretiminde Oyunun Eğitsel Önemi

Öğrenilen dilin fonksiyonel bir dil olması o dilin bütün dil becerileri ile birlikte ele alınmasına bağlıdır. Yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze yeni kuramlar, teknikler ve metotlar geliştirilerek, dilin dört temel becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın eşgüdümlü yürütülmesi fayda sağlamaktadır. Dil öğretenin becerisi, elinde yeterli metot ve objenin olması da bu verimliliği artırmaktadır. Oyunla yabancı dil öğretimi bu temel becerilerin hepsini kapsamalıdır (Gürsoy & Arslan, 2011: 177).

Çocuklar her alanda yetişkinlerden çok daha farklı ilgi, gereksinim ve beklentilere sahiptir. Çocukların yabancı dil öğrenme yöntemi ile yetişkinlerinki farklılık

göstermektedir. Özellikle oyun çağını yaşayan ilkökul öğrencisinin ilgisini derse çekmek ve süreklilik sağlayabilmek için oyunlar, şarkılar, tekerlemelerden faydalanmak gerekmektedir. Çocuğun öğrenirken eğlenmesini sağlamak için oyunu eğitsel bir öğretim yöntemi olarak kullanmak gerekmektedir. Böylece dikkat, gözlem ve algılama gücünde destek sağlayıcı bir etki oluşturulmaktadır. Oyunun eğitsel bir yöntem olarak kullanılmasında öğrencinin yaşı, öğrenmenin birebir ya da grup içinde gerçekleşmesi, sınıf içi ya da sınıf dışında olması özellikleri önem teşkil etmektedir. Bu sebeple yabancı dilde kelime öğretimi sırasında oyun etkinliklerinden yararlanmak, çocukların İngilizce kelimeleri kullanarak hem hedeflenen dilde iletişim kurmalarını hem de bu alanda başarı duygusunu hissetmelerine destek olmaktadır (Işık & Semerci, 2016: 790).

Yabancı dil öğretimine çocuk yaşlarda başlanması zorunluluğu, oyunla yabancı dil öğretiminin önemini pekiştirmektedir. Dünyada en çok konuşulan dil olma özelliğine sahip olan İngilizcenin, oyun yardımıyla öğretimine ilişkin çok farklı uygulamalardan oluşan geniş bir alanı mevcuttur. Türkiye'nin son yıllarda yurt dışında çok güçlü kültürel, toplumsal, ekonomik vb. ilişkiler kurmaya başlaması, Türkçenin de yabancılar tarafından öğrenilmesi durumunu beraberinde getirmiştir. Ancak Türkçenin özellikle çocuklara bakan yönüyle yabancı dil öğretimi olarak oyun tarzı materyal ve metot konusunda gelişmeye ihtiyaç duyduğu gözlenmektedir (Gürsoy & Arslan, 2011: 177).

Yabancı dil öğrenmek, bazı güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Çünkü yabancı dilin yazılı ve sözlü biçimine hâkim olmak, anlamak ve geliştirmek çaba gerektirmektedir. Gerçekleştirilmesi zor olan bu edimi ulaşılabilir bir duruma getirmek, öğrencinin ilgisini ve odağını aktif ve süreklilik gösteren bir formda tutmakla mümkün olmaktadır. Özellikle küçük yaşta çocukların yabancı dil gibi yeni şeyler öğrenme noktasında çok meraklı ve ilgili oldukları bilinmektedir. Ancak benzer metotlarla işleyen süreç bir süre sonra çocukların dikkatinin dağılmasına ve keyif almamasına sebep olmaktadır. Bu sebeple öğrenme ortamını eğlenceli etkinliklerden biri olan farklı eğitsel oyunlarla donatarak öğrenmeye karşı ilgi çekmek ve dikkat toplamak gerekmektedir. Oyunlar konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede bir tekrar aracı ve kalıcı olma görevi görmektedir. Öğrenciler, oyun oynadıkları sürede, bir öğrenme ediminin gerçekleştiğini ve sınıf ortamında olduklarını unutarak gerçek hayattaki gibi doğal davranma eğilimi göstermektedirler. Buradan hareketle öğrencilerin oyun oynarken

oyunda sergiledikleri performans üzerine düşünmeden ve farkında olmadan hedef dili kullandıklarını ve herhangi bir öğrenme kaygısı taşımadan sadece dili kullanmaya ve başarıya ulaşmaya çalıştıklarını söylemek mümkündür (Batdı, 2012: 318).

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında birinci yabancı dil olarak genelde İngilizce tercih edilmektedir. Öğrencilerin İngilizce dışındaki dilleri de tercih etmeleri, eğitimde kullanılan yöntemlerin teşvik edici, dolayısıyla öğretici ve eğlendirici olmasıyla da doğrudan ilişkili olmaktadır. Bu yönüyle yabancı dil olarak Almanca'nın seçilmesinde oyun kullanımının beş önemli nedeni bulunmaktadır (Coşkun, 2008: 76).

1. Eğitsel gereklilik
2. Almanca öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasında kurulan iş birliği
3. Almanca eğitiminde oyunun esneklik özelliğinden faydalanma
4. Dil öğretiminde güçlükleri aşmada oyunun güdüleyici özelliğinden faydalanma
5. Almanca'nın Türkiye'deki okullardaki konumu ve Almanca'ya verilen önem

Almanca, ülkemizde genellikle İngilizceden sonra seçmeli yabancı dil ya da ikinci yabancı dil olarak tercih edilmektedir. Yabancı dil olarak daha fazla öğrenci tarafından tercih edilebilmesinde Almanca'nın ders olarak daha ilgi çekici ve rahat bir ortamda verilmesi önem taşımaktadır. İlgi çekici olması ve dersin rahat bir ortamın oluşturulması özellikle öğretim bilgisi bakımından geliştirilmiş ve zenginleştirilmiş oyunların kullanılması ile mümkün olabilmektedir. Almanca öğretmenleri, oyunların tasarımı ve üretimi kanalıyla diğer branş öğretmenleriyle daha fazla çalışma imkanına sahip olmaktadır. Öte yandan dil öğretiminde bazı zorluklarla da karşılaşmaktadır. Bu noktada öğrenen pozisyonundaki kişinin herhangi bir hayal kırıklığına uğramadan öğrenme çabalarının devam etmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda oyunun motive edici özelliğinden faydalanılmalıdır.

1.9. Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri

Bilgi Çağı'nı yaşadığımız günümüz dünyasında toplumsal alanda bilgiyi elde etmek ve sürekli hale getirmek önem arz etmektedir. Bilginin elde edilmesinde ve

kullanılmasında bireysel özelliklerin büyük rol oynadığı düşüncesinin de hâkim olmaya başlaması ile birlikte öğrenme stratejileri ve yöntemlerinin farklılık gösterebileceği fikri de oluşmaya başlamıştır. Etkili öğrenmede kişisel öğrenme stillerinin ve öğrenme stratejileri, kişinin ve öğrenmenin kendisine özgü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

1.9.1. Öğrenme Stilleri

Eğitim sistemi son dönemde öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri konusu üzerine yoğunlaşmaktadır. Bilgi çağını yaşadığımız günümüz dünyasında araştırma yapabilen, problem çözme becerileri gelişmiş, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek, toplumların en büyük hedefi konumuna gelmiştir. Bununla birlikte bireyin öğrenme sürecinde etkin olma gibi birçok özelliğe sahip olması gerektiği, bakış açısı, düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını gündeme getirmiştir. Bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl öğrendikleri ve bunlara etki eden süreçlerin ne şekilde işlediğinin bilinmesinin etkin öğrenme ve sağlıklı düşünmeyi desteklemesi beklenmektedir. Böylece bireylerin nasıl öğrendiği sorusunun cevabını öğrenme stillerinde, nasıl düşünmesi gerektiği sorusunun cevabını ise eleştirel düşünme kavramı boyutunda açıklamak mümkün olmaktadır. Öğrenme stili, kişinin öğrenmeye dair eğilimlerini veya seçimlerini gösteren nitelikleri oluşturmaktadır (Güven & Kürüm, 2006: 76).

Öğrenme stili, farklı tanımlamalarla ifade edilmiştir. Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işlemede kullandığı metotlar olarak tanımlamıştır. Felder ve Silverman ise bilginin elde edilmesi, tutulması ve işlemde geçtiği süreçte, kişinin sahip olduğu kişisel zorluklarla baş etme yöntemleri ve tercihleri olarak belirtmişlerdir. Keefe öğrenme stillerini, bireyin öğrenme ortamını algılayış ve etkileşim kurma biçimi ile geri bildirim verme yöntemlerini belirleyen zihinsel, duyuşsal ve psikolojik göstergeler olarak tanımlamıştır.

Kişinin doğuştan getirdiği ve sahip olduğu, başarı seviyesine doğrudan etki eden ve karakteristik özelliği olan öğrenme stili ile alakalı ilk sistemli araştırma Rita Dunn tarafından 1960 yılında yapılmıştır. Rita Dunn öğrenme stilini, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları ve zor olan bir bilgiyi öğrenmeden önce, öğrenme esnasında ve anımsadığı

zamanlarda farklı ve kendilerine göre yollar yardımıyla öğrenmesi şeklinde ifade etmiştir. Öğrenme stilleri kişiye özgü bir şekilde şekillenmektedir (Türkmen, 2019: 24).

Geleneksel eğitim öğretim sistemi, bir sınıfta eğitim gören kişileri tek bir çatı altında yapılandırarak bireysel özellikleri dikkate almamaktadır. Bu sistemde gruba yönelik hazırlanmış, tek bir program ve öğrencilerin kişisel öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmadan, öğretmen tarafından seçilmiş bir öğretim yöntemi uygulanmaktadır. Oysa her bireyi diğerlerinden ayıran öğrenme stratejileri ve eğilimleri bulunmaktadır. Bu kişisel farklılıkların göz ardı edilmesi, öğretici tarafından uygun görülen program ve öğretim tekniğine uygun olan öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırırken, uygun olmayanların hedeflenen öğrenmeyi gerçekleştirememesi sorununu doğurmaktadır. Eğitim-öğretimde öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıkları çerçevesinde yapılandırıldığında, tüm öğrencilerin yüksek performans göstermesi ve belirlenen hedeflere ulaşma oranında artış sağlaması mümkün olmaktadır (Adatepe, 2014: 27).

En çok bilinen ve uygulanan öğrenme stilleri 3 başlık altında ele alınmaktadır (Adatepe, 2014: 30);

Görsel Öğrenme Stili

Görsel öğrenme stiline yatkın olan bireyler düzenli ve sistemli bir öğrenme ortamında çalışarak motive olmaktadır. Öğrenme ortamlarını kendi sistemlerine göre düzenlemektedirler. Çalışma ve öğrenme ortamında var olan tüm materyaller belirli bir düzene göre yerleştirilmiştir. Geleneksel öğretim yönteminde bu öğrenme stiline uygun olan öğrencilerin, öğrenme edimlerinin gerçekleşebilmesi için mutlaka görsel materyallerle dersin desteklenmesi gerekmektedir.

İşitsel Öğrenme Stili

İşitsel öğrenme stiliyle öğrenenler, iletişim halinde olmayı önemseyen, akıcı ve anlamlı konuşan, sohbet etmeyi ve birlikte çalışmayı seven, sese ve müziğe hassas olup çok küçük yaşlardan itibaren kendi kendilerine konuşmayı seven ve iç seslerine kulak veren bireylerdir. Yabancı dili konuşma ve dinlemede yüksek performans göstermektedirler. Duyduklarını daha iyi anlayabiliyor olmalarına rağmen, çevresinde olup biteni dinlemede yeterince iyi olmadıkları için kendi iç seslerini duyabilecekleri bir

alanın yaratılması bu bireylerin öğrenmesinde etkili olmaktadır. İşitseller, bilgiyi alma basamağında dinlemeyi ve okumayı tercih ederlerken, öğrenme basamağında daha çok konuşmayı ve tartışmayı tercih etmektedirler. Anlamayı ve öğrenmeyi pekiştirebilmeleri için olayların ve kavramların anlatılmasına ihtiyaç duyan işitseller, konuşma ve dinlemeyi grup çalışmalarında ve ikili çalışmalarda daha iyi öğrenmektedirler. Bilgiyi, işittikleri şeyi geri çağırma yöntemiyle adeta birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi duyarak anımsamaktadır.

Kinestetik/Dokunsal Öğrenme Stili

Dokunsal öğrenmeye yatkın olan kişiler, oldukça hareketli olup yaşayarak, uygulayarak öğrenirler. Bu öğrenciler öğrenme ortamında; tahtayı silmek, pencereyi kapatmak, kapıyı açmak, sınıf için gerekli olan materyali getirmek gibi öğretmenin vermiş olduğu sınıf içi görevleri yapmaya isteklidirler. Dokunsallar, uzun süre sabit bir şekilde oturmayı gerektiren durumlarda oldukça zorlanırlar. Geleneksel eğitim-öğretim metodunda dokunsal öğrenciler, uygun bir şekilde yönlendirildiğinde herhangi bir problemle karşılaşmamaktadır. Ancak uygun yöntemlerle yönlendirme yapılmadığında bu öğrencilerin hareketliliği farklı yorumlamalara sebep verebilmektedir. Dersin geleneksel metotlarla sunulması ya da harita, fotoğraf, şema gibi renkli ve dikkat çekici materyallerle zenginleştirilmiş olan öğretim yöntemleri kinestetik öğrencide hedeflenen kazanımları sağlamamaktadır.

1.9.2. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, bakış açısının davranışçı teorilerden bilişsel teorilere evrilmesi neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu iki teori arasındaki ayırt edici nokta; davranışçı teorinin öğretme-öğrenme sürecini uyarıcı ve tepki oluşumuyla tanımlaması, bilişsel teorinin ise öğrenme-öğretme sürecinde bilginin ne şekilde bellekte işlendiği ve kalıcı bir hale dönüştüğünü ifade etmesidir. Diğer bir ifadeyle, davranışçı teoride öğrenme doğrudan var olan çevreyi değiştirirken, bilişsel teoride sahip olunan bilişsel yeterlilik ve donanımın artması, değişikliği sürece yayarak gerçekleştirmektedir (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998: 32).

Öğrenenlerin, öğrenme yöntemleriyle ilgili farkındalıklarının bilincinde olarak ve öğrenmede kullanılan teknikleri bilerek süreci yürütmeleri, onların öğrenmeyi öğrenmeleriyle tanımlanmaktadır. Öğrenme stratejileri, hafızaya yerleştirme, geri çağırma gibi zihinsel stratejilere ve zihinsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini içeren ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerini kapsamaktadır. Öğrenme stratejileri, başarı odaklı ilerleyen yönlendirilmiş zihinsel yapılandırmalardır. Öğrenme stratejileri, bilgi seçme ve düzenleme, öğrenilecek bilginin tekrarlanması, yeni bilgiyi hafızadaki diğer bilgilerle ilişkilendirme ve materyalin anlamını güçlendirmek gibi eylemleri kapsamaktadır. Farklı bir bakış açısına göre öğrenme stratejisi, öğrenen bireyin öğrenme sırasında etkin bir şekilde uygulayabileceği davranış ve düşüncelerin hayata geçirilmesi durumudur (Türkyılmaz, 2016: 12).

Yabancı dil öğretiminde, belirlenen metot başta olmak üzere kullanılan materyal, müfredatın içeriğinin düzenlenmesi kadar öğrencinin yaş özellikleri de büyük bir öneme sahiptir. Literatüre bakıldığında öğrenmede yaşın önemli bir belirleyici olduğu ve ikinci bir dil öğrenmede de yaş ilerledikçe kademeli olarak yeteneğin azaldığı yönünde ifadelere rastlamak mümkündür. Fakat dil öğrenmeye yetişkin yaşlarda başlayan bireylerde de anadili konuşacak düzeyde bir kazanıma sahip olduğunu gösteren örneklerle rastlamak mümkündür. Öğrenmede yaş olgusunun etkisini değerlendirirken, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamak ve öğrenmeyi bir bütün olarak ele almak gerekmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar erken yaş döneminde dil öğrenmeye başlamanın her zaman çok belirleyici bir nokta olmadığını da göstermektedir. Bunun sebeplerini, öğrenmeyi etkileyen tüm faktörlerde aramak gerekmektedir. Çünkü araştırmacıların da belirttiği gibi yabancı dil öğrenme sürecinde yüksek motivasyon ve farkındalıkla kolaylıkla süreci tamamlayan yetişkin örneklerine rastlamak mümkündür (Ay, 2014: 11).

Çocuklar öğrenme ortamında çok farklı dinamiklerin etkisi altında kalmaktadır. Pek çok şeyi öğretmeninden öğrendiği gerçekliğinden yola çıkarak, öğretmenlerin öğretimsel tutum ve davranışları verimli bir şekilde planlayıp, öğrencileri yönlendirmeleri gerekliliğini söylemek mümkündür. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ise tutumlardan, duygulardan, toplumsal davranışlar ve diğer farklı bakış açılarından etkilenecek ölçülmektedir. Bu sebeple her öğrenciye büyük bir hassasiyet ve farkındalıkla

yaklaşarak, ortak ve farklı yönler keşfedilerek yakından tanımaya çalışmak gerekmektedir. Ayrıca ders kapsamında mevcut bir kazanımı vermeden önce, öğrencilere öğrenmeyi öğrenme yollarını keşfetmelerini sağlayacak metotların sunulması gerekmektedir. Bu yönde bir keşifin genel bilgilendirme yaparken bilişsel gelişmelerde en yüksek yeterlilik hedeflenerek gerçekleşmesi mümkün olmaktadır. Öğrencinin öğrenme edimine aktif olarak katılmasının gerekliliğini savunan Bruner'e göre öğrenmeye, hedeflenen kazanımın entelektüel yapısının ortaya konulması ile başlamak gerekmektedir. Bu kazanımın özünde yatan bilginin öğrencide zihinsel bir davranış haline getirilmesi öğrenmenin öğrenci tarafından kabul edilmiş ve deneyimlenmiş olması ile mümkün olacaktır (Bayındır, 2006: 70).

1.10. Dünyada Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminin Genel Durumu

Dünyada en çok tercih edilen dilin İngilizce olması, birinci yabancı dil olarak tercih edilme durumunu artırarak hem Türkiye'de hem de dünyada Almancayı ikinci yabancı dil olarak tercih edilen dil konumuna getirmiştir. Gerek Türkiye'de gerekse tüm dünyada Almanca, bir yabancı dili öğrendikten sonra bireyler tarafından tercih edilen ikinci bir dil konumundadır. İlk öğrenilen dil de genellikle İngilizce olmaktadır. Böylece Almanca, globalleşme ve hızlı teknolojik gelişmeler ile birlikte birden fazla dile hâkim olan bireyler yetiştirmek isteyen toplumların, özellikle İngilizcenin ardından ikinci yabancı dil olarak tercih edilir hale gelmiştir.

Dünya geneline bakıldığında Almanca öğrenenlerin; %31'inin Almancayı birinci yabancı dil, %51'inin ikinci yabancı dil, %18'inin de Almancayı üçüncü yabancı dil olarak öğrendikleri görülmektedir. Buradan hareketle Almancanın dünya genelinde ikinci yabancı dil olarak tercih edilme oranının fazla olduğunu söylemek mümkündür. Literatür taramalarında bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında; dünya genelinde yaklaşık 2 milyon üniversite öğrencisinin, kurslar ya da dersler yardımıyla Almanca öğrendikleri görülmektedir. Bu anlamda ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ise Türkiye boyutunda şu veriler yer almaktadır. Türkiye'de, Almanca kursuna katılanların sayısı: yaklaşık 10.000 kişi, kendi kendine Almanca öğrenenlerin sayısı da yaklaşık 500 kişidir. Ülkemizde de Almanca öğrenenlerin çoğunluğu, dünya genelinde olduğu gibi Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenmektedirler (Göknur, 2009: 24).

Avrupa Komisyonu'na bağı Avrupa İstatistik Ofisi "Eurostat" (2014) verilerine göre Almanca, Avrupa'da İngilizce ve Fransızcadan sonra okullarda en çok öğretilen üçüncü yabancı dil konumundadır. Almanca, Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerde ikinci yabancı dil olarak öğretilirken Lüksemburg'da ilköğretimden itibaren birinci yabancı dil olarak müfredatta yer almaktadır. Ortaöğretimin ilk kademesinde, Almancanın ikinci yabancı dil olarak öğretildiği Avrupa ülkeleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir (Çobanoğulları & Koçak, 2017: 2).

Tablo 4: Avrupa'da Ortaöğretim I. Kademe İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi (2014)

Ülkeler	I. Yabancı Dil	II. Yabancı Dil
Çek Cumhuriyeti	İngilizce	Almanca
Danimarka	İngilizce	Almanca
İrlanda	Fransızca	Almanca
Hırvatistan	İngilizce	Almanca
Lüksemburg	Almanca	Fransızca
Macaristan	İngilizce	Almanca
Polonya	İngilizce	Almanca
Slovenya	İngilizce	Almanca
Slovakya	İngilizce	Almanca
FRY Makedonya	İngilizce	Almanca

Kaynak: Koçak, Muhammet. Çobanoğulları Ferdiye, *Dünyada İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Danimarka Örneği*. Ankara: Gazi Üniversitesi, 2017, s.2

Ülkemizde Avrupa Birliği'ne üye olma sürecinde uyumu sağlamak amacıyla pek çok hazırlık yapılmaktadır. Bu süreçte yapılan ve yapılacak olan ekonomik, kültürel, siyasal yenilikler ile birlikte eğitim alanında da yenilikler yapılmaya devam etmektedir. Bu yönde yapılan hazırlıklar Avrupa Birliği üyesi olan veya Türkiye gibi üye olma sürecinde olan ülkelerdeki yabancı dil eğitimi ve öğretimi konusunda ortak yönleri ve farklılıkları ortaya koyması ve mevcut duruma yön vermesi açısından önem teşkil etmektedir. Türkiye-AB ilişkilerinin güçlendirilmesi hedefiyle, mevzuat uyum çalışmaları yapılmıştır. Bu uyum çalışmaları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'ne de yansımıştır (Koç Durak, 2019: 10).

1.11. Türkiye’de Almanca Öğretimi

Ülkemizde yabancı dil öğretimi, öncelikli olarak İngilizce öğretimini ön plana çıkarmaktadır. Bu algının hüküm sürmesinde Türkiye’de yürütülen yabancı dil eğitiminin tek dilli bir bakış açısıyla gerçekleşmesinden kaynaklandığı söylemek mümkündür. İngilizce, birinci yabancı dil olarak ülkemizde 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim 4. sınıfta ders olarak verilmeye başlanmıştır. 8 yıllık kesintisiz eğitim ile birlikte ortaöğretime kadar belli ders saatlerinde öğrencilere İngilizce dersi verilmektedir. Almanca öğretimi ise Fen ve Anadolu Liselerinde verilmektedir (Akıllılar, 2013: 276).

MEB 2006 yılında yayımladığı yönetmelikte ilköğretim 4. sınıftan itibaren yabancı dilin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Ancak yönetmelikte yapılan değişiklikle Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren İngilizce ilköğretim 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır.

MEB Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Programı’nda programın temel özelliklerinden bahsedilmektedir. Programın iletişimsel yaklaşım çerçevesinde yapılandırılması ve kazanımların dört temel dil becerisi ve öğrenci merkezli bakış açısına göre oluşturulması, dört dil becerisi ile birlikte tanıma, anlama, eleştirel yaklaşım, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerilerin edinilmesinin temel alınması amaçlanmaktadır. Öte yandan diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile dilin kullanma ilkelerinin esas alınması programın amaçları arasında sayılmaktadır. Dört dil becerisi ile birlikte tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerilerin kazandırılmasının temel alınmasında öğrencilerin bu becerileri kullanarak zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek hedeflenmektedir. Böylelikle dil öğretim becerileri olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma, doğru ve yeterli seviyede anlamının gerçekleşmesi mümkün olmaktadır (Koç Durak, 2019: 11).

2012–2013 eğitim yılı itibariyle eğitim sisteminde büyük bir yapılanmaya gidilmiş ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkararak 4+4+4 yasası yürürlüğe girmiştir. Bu yasa ile birlikte birinci yabancı dil öğrenme yaşı geriye çekilmiştir. Ayrıca bu yasa ile birlikte İngilizce öğrenimi, birinci kademedeki 2.sınıfta başlayacak; ikinci kademedeki ise ikinci

yabancı dil, seçmeli ders olarak seçilmeye başlanmıştır. Bu durum ilkokul, ortaokul ve lisede, yabancı dil olarak öğretilen dillerin çeşitlilik kazanmasına ve ikinci yabancı dilden önce iyi bir İngilizce kazanımına sahip olan öğrenci profili ile karşılaşmayı beraberinde getirmiştir. Bu öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik yaklaşım ve davranışları bu alanda herhangi bir deneyimi ve bilgisi olmayan öğrenciden koşulsuz farklı olmuştur. Bu noktada, Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak İngilizceden sonra öğretilmesi, dil öğrenme aşamasında üstbilgi kavramının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Akıllılar, 2013: 276).

Dil öğretme sürecinde Almanca öğretmenlerinin, öğrenme grubundaki öğrencilerde ön yargıları yıkmak ve ders anlatımında ihtiyaç duyulabilecek yardımcı materyalleri sunması gerekmektedir. Bununla birlikte “Almanca neden öğrenilmeli” sorusuna detaylı bir açıklama yapmaları, sürecin işleyişini kolaylaştıracaktır. Avrupa Birliği yabancı dil öğretimi eki yabancı dil öğretim programları özet tablosunda, Belçika'nın ilköğretim programında birincil hedefin “yabancı dil öğrenmeye yönelik ilginin uyanık tutulması” olduğu belirtilmektedir. Böylece öğrencilerin motivasyonlarında artış sağlamak mümkün olmaktadır.

Motivasyonu tam olan bir grupta öğrenmenin en yüksek düzeyde gerçekleştiği geri bildirimini almak öğretici açısından da daha verimli olmaktadır. Dili öğretme sürecinde Almanca öğretmenlerinin, Avrupa'da en yaygın konuşulan dil olan Almanca'nın Anadolu Liselerinde ikinci yabancı dil olarak öğretilmesinin önemini öğrencilere, velilere ve okul idarecilerine anlatmaları gerekmektedir. Öte yandan Almanca öğretimine sadece bir dil öğretimi olarak değil, ülkemizin ticari ilişkilerde bulunduğu bir ülkenin dilinin öğretimi olarak bakmakta fayda vardır. Buradan hareketle yabancı dil öğretim programlarının tek bir dille sınırlandırılmaması, aksine Avrupa Birliği'ne geçiş sürecinde revizyona gidilmesi gereken bir eğitim anlayışı olduğunu söylemek mümkündür (Kırmızı, 2009: 270).

1.12. Almanca Öğretiminde Uygulanan Yöntemler

Almanca öğretiminde önceleri dilbilgisi kurallarının kazanım olarak verilmesini önemseyen dilbilgisi- çeviri metodu uygulanırken 1950'li yıllardan sonra dilin sözel bir iletişim aracı olarak yenileme, öykünme, etkinlik uygulama ve tekrar aracılığıyla

öğretilmesini destekleyen dilsel- işitsel/görsel metot uygulanmaya başlamıştır. Süreç içerisinde yöntemsel yetersizlikler olduğu ileri sürülerek, yeni yöntem arayışlarına gidilmiş ve yapılan araştırmalar sonucu 1970’li yıllarda öğrenciye, ihtiyaçlarını gidermeye yönelik dil becerilerini ve kullanımını kazandırmayı hedefleyen bildirişimsel-fonksiyonel (iletişimci) yöntem uygulanmaya başlanmıştır. Bu bakış açısı 80’li yılların ikinci yarısından sonra, öğrenci ve ülke özellikleri de temel alınarak yeni bir anlayışla daha da geliştirilmeye çalışılarak sosyo-kültürel yapısı birbirinden değişik olan tüm ülkeler için aynı yöntem ve tekniklerin uygun olamayacağı bakış açısı benimsenerek dil eğitiminin bireyi geliştirmedeki önemi yani eğitsel fonksiyonu ön plana çıkmıştır. Kültürler arası bildirim odaklı diye adlandırılan bu yeni yaklaşımın temel ilkeleri 1990’lı yıllardan itibaren yabancı dil olarak Almanca öğretiminde uygulama alanına girmeye başlamıştır (Gündoğdu, 1997: 117).

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi, Latince harf ve işaret anlamına gelen “gramma” kelimesi ile harfleri yazma ve okuma sanatı olarak ifade edilen “grammatica” sözcüklerinin birleşiminden gelmektedir. Harf okuma- yazma sanatı olarak tanımlanan dil bilgisi günümüzde bir dilin ses, şekil, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini tanımlayan ve açıklayan bir unsur haline gelmiştir. Bir dili kapsayan kuralların tamamı olarak da ifade edilen dil bilgisi alanı, kendi içinde farklı alt bölümlere ayrılmaktadır. Dilin seslerini inceleyen dalı ses bilgisi (fonetik), sözcük ve biçimleri inceleyen dalı şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin aralarındaki bağıntıyı ele alan bölüm cümle bilgisi (söz dizimi), dilin anlam durumlarını ele alan dalı ise anlam bilgisi (semantik) olarak ifade edilmektedir. Dil bilgisi tüm bu alt dallardaki gelişmeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri içermektedir (Güneş, 2011: 73).

Bu metot genellikle Latince ve Yunanca gibi bugün aktif olarak kullanılmayan dillerin öğretilmesinde kullanılmaktadır. Tümevarım bakış açısını takip eden bu yöntemde dilden ana dile çeviri ile belirli dil bilgisi kurallarını öğretmek amaçlanmaktadır. Bu yöntemde konuşma becerisi ikinci planda tutulurken seçilen metnin dil bilgisi kuralları bakımından doğru çevirisini yapmak birinci planda tutulmaktadır. 19. yy başlarında kullanılan metinlerin edebi ve dilsel metinler olması bu uygulamaya yeni

başlayanların öğrenmede zorluk yaşamasına sebep olmuştur. Bu sebeple yönteme karşı çıkanlar olmuştur (Tunay, 2010: 16).

Dilbilgisi- Çeviri yöntemi, tüm karşıt bakış açılarına rağmen hala çok fazla ülkede yabancı dil öğretim metotlarından biri olarak kullanılmakta, hatta yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Bugün gelinen noktada, dilbilgisi ve çeviri çalışmalarının yabancı dil öğretim faaliyetlerinin başarılı olmasında katkısının büyük olduğunu söylemek mümkündür. Bu zorunluluktan dolayı dilbilgisine en karşı yöntemlerde dahi dilbilgisi çeviri yöntemine bakış açısında yeniden bir esnekleşme başlamıştır (Doğan & Doğan, 2011: 258).

İletişimci Yaklaşım

Bu yöntem, öğrenciyi merkeze almaktadır. Öğretmen, öğrencilerin iletişim kurmasına destek olsa da her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin ikili ya da grup halinde oyun, rol yapma, problem çözme gibi faaliyetlerle birbirleriyle iletişim kurmaları beklenir. Yaklaşımın kullanım özellikleri şu şekilde özetlenmiştir (Demirel, 2007: 50)

1. Öğrenci için fayda sağlayan sözlü ve yazılı iletişim uygulamalarına önem verilir.
2. Öğretim öğrenci merkezlidir.
3. Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı etkileşimde bulunarak benzetim, çatışma, çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanmaktadır. Yabancı dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır.
4. Öğretim verenin hem ana dilinde hem de yabancı dilde gerekli donanıma sahip olması beklenir.
5. Öğretmenin görevi, öğrencilerin hedeflenen kazanımlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına destek olmaktır.

İletişimsel dil öğretiminde amaçların gerçekleştirilmesi, belirli prensipler çerçevesinde yapılandırılmaktadır (Göçer, 2015: 29);

- Dil fonksiyonel bir iletişim aracıdır.
- Hatalar normaldir.

- Dil bir anlam arayışını da beraberinde getirmektedir.
- Bilginin bir sınırı yoktur.
- Dil bir etkinliktir.
- Dil gerçek bir olgudur.
- Dil öznedir.

İletişimi temel alan bir bakış açısında, öğrenci dilbilimsel yöntemlerden çok, dili öğrenme yöntemlerinin hâkim olduğu bir yöneme alışmaktadır. Böylelikle kelime dağarcığını genişleterek anlamlı ilişkilendirmeler yapacak ve öğrenmeyi gerçekleştirecektir. Sınıfta yaratılan yapay ortamlarda farklı görevler üstlenerek bildirim için belirlenen bir duygu ve fikrin aktarımı, bir yargı, bir soru, bir uyarı, bir isteklilik ya da isteksizlik gibi birden fazla durumu yaşayacaktır. Derste öğrendiği dil kalıplarını ve imgelerini karşılaştığı doğal iletişim ortamlarında kullanabilme ve bilgiyi aktarabilme becerisi elde edecektir (Aktaş, 2005: 96).

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Bu metot II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmıştır. Amerikan askerlerinin dil gereksinimlerine hızlı cevap vermek ve İngilizce dışındaki dilleri hızlı bir şekilde öğrenmeleri için düzenlenmiştir. Bu yöntem, davranışçı yaklaşım ve yapısalcı dilbilim görüşlerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Bu bakış açısında dil, bir insan davranışdır. Bu davranışlar uyarıcı-tepki ve tekrar bağlamında koşullanarak ortaya çıkmaktadır. Bir uyarıcıya verilen doğru cevaplar tepki olarak ifade edilir. Uygun tepkileri almak için dil laboratuvarlarında yoğun pekiştirmeler yapılır. Bu pekiştirmeler öğrencilerin dil yapılarını ezberleyerek otomatik tepki vermelerine yardımcı olmaktadır. İlk etapta dil bilgisi kuralları göz önünde bulundurulmadan, zaman içinde öğretimi kademeli olarak belli konuların içinde eritilmektedir (Güneş, 2011: 87).

Bu bakış açısı, öğretilmesi hedeflenen dili iletişim kurmak için kullanmak üzerine kuruludur. Dersler taklit ve pekiştirme odaklı ilerlemektedir. Derslerde öğretmen, öğrencilerin taklit edip rol model olarak görebileceği en etkili örneği oluşturmaktadır. Kulak-dil alışkanlığı dinleme ve konuşma becerilerini ön planda tutarak diyaloglar ve yoğun sözlü etkinliklerle belirli bir plana göre hazır kalıp yapılarını öğretmeyi hedefleyen bir uygulamadır. Ders ortamında yabancı dil konuşma gerekliliği getirdiği

için dil bilgisi kuralları cümle içerisinde öğretilmektedir. Böylelikle hatalar en aza indirilmeye çalışılmaktadır (Tunay, 2010: 18).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin kullanım amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (Göçer, 2015: 27);

- Yeni yapılar diyalog biçimiyle sunulur.
- Taklit ve ezber önemlidir. Doğru cevap anında tekrar edilerek, olumlu pekiştirilerek çok fazla alıştırmaya yer verilir.
- Dil bilgisi açıklaması yapılmadan kurallar tamamen tümevarım yoluyla öğretilir.
- Doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenir. Fakat dinleme ve konuşma ağırlıklı olarak izlenmektedir.
- Kelimeler sınırlandırılarak bir bağlam içerisinde öğretilir. Kazanımlar karşılaştırmalı değerlendirmelerle kalıcı hale getirilir.
- Telaffuzun ve tonlamanın olması önemlidir. Öğretilecek dilin kültürel yapısı verilerek dilin dinamik bir yapı içerisinde geliştiği savunulur.

Doğal Yöntem

Doğal yöntem 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmıştır. Bu yöntem dilbilgisi-çeviri metoduyla dil öğrenme edimini gerçekleştiren Almanların bu alandaki dil gelişim problemlerini çözüme kavuşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu bakış açısına göre dil öğrenme gereksinimi, toplumsal bir varlık olarak insanın ötekilerle iletişim kurma ve böylece kültürel engelleri yok etme amacından ortaya çıkmıştır. Bu sebeple önce sözlü ardından yazılı dilin öğretilmesi gerekmektedir. Dilin öğretilmesinde ise günlük konuşma dilinden yola çıkılmalı ve çocuğun ana dilini öğrendiği doğal süreç takip edilmelidir. Bu yaklaşıma göre çocuk ana dilini belirli bir sıra ve düzen içinde öğrenmektedir. Sıralama, çocuğun ilk olarak deneyimlediği gerçek olay ve durumları zihinsel süreçte anlamlandırması, ikinci olarak sıralaması, son olarak da tüm anlamları bilgiye çevirerek zihinde kavramlaştırması ve pratikte fayda sağlamaya başlaması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu sebeple çocuk önce dinleme ortamına alınarak gerçek olaylar ve durumlar sunulmalı, böylece dili doğal yöntemlerle öğrenmesi gerçekleştirilmelidir. F. Gouin tarafından geliştirilen bu yaklaşım okul ortamında uygulamada zorluk yarattığı için

eleştirilmiştir. İlerleyen yıllarda bu metot farklı revizyonlarla diğer metotlar içinde eritilmiştir (Güneş, 2011: 127).

Blackie ise doğal öğrenme yönteminin temelini 4 özellikte belirtmiştir (Akt: Durmuş, 2018: 211);

- Kulağa, dilin edinildiği doğal organlara direkt bir yönelme olmaktadır.
- Bu yönelme, ses ve odaklanılan şey arasında kurulan direkt ilişkinin olduğu yerlere olmaktadır.
- Kulağa ulaşan yönelim belirli periyotlarda tekrarlanır.
- Bu yönelim dinleyicinin dikkatini yoğunlaştırmasında ve dinamik tutmada başarılı olunan durumlarda gerçekleşmektedir.

Bu dört özellik doğal ya da doğrudan dil öğretimi ile ilgili son derece açıklayıcı bir anlatıma sahiptir. Özetle, doğal dil öğretimi için ilk etapta konuşulan dil öğretilmeli, söz konusu dilin kelimeleri dış dünyadaki imgelerle ilişkilendirilmeli, uygulamayla öğrencinin ilgisi çekilmelidir. Özellikle ikinci yabancı dil öğretiminde, öğrencinin o dile karşı tutum ve tercihleri etkili olabilmektedir.

1.13.Amaç

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğretim modeli tercihlerinin belirlenmesi ve hangi demografik özelliklere göre farklılık gösterdiğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki soru cevaplandırılmıştır:

- Öğrencilerin yabancı dil tercih özellikleri ile demografik özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.14.Önem

Hızla gelişen ve küreselleşen dünyada dinamik yapıya uyum sağlamak toplumsal kalkınmayı da beraberinde getirecektir. Değişen dünya dinamiklerine uyum sağlamada birden fazla dil bilmenin toplumların gelişimine katkısı büyüktür. Yabancı dil öğretiminde eğitim kurumları sosyal boyutta başat bir göreve sahiptir. Şüphesiz bir ülkenin eğitim kurumlarında yürütülen yabancı dil öğretim yöntemi ve yabancı dile bakış açısı genel algıya dair çıkarımda bulunmayı kolaylaştıracaktır. Dil öğretiminde uygulanan yöntem ve öğrenmede sahip olunan sosyo-demografik özelliklerin kavranması ve araştırılması bir ülkede yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların analiz edilmesinde büyük önem taşımaktadır.

1.15.Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğrencilerin ölçek sorularına verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerin yabancı dil tercih özelliklerinin demografik özelliklere göre nasıl değiştiğine dair verilere sahip olmak mevcut durumu ölçmekte ve betimlemekte fayda sağlamaktadır.

1.16.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu Yakası'nda bulunan bir özel ortaokulda ikinci yabancı dil olarak Almanca okuyan 9-14 yaş aralığındaki 410 öğrenciden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek ve istatistiksel çözümlenme yöntemleri ile sınırlıdır.

1.17.Tanımlar

Dil: Bilgi aktarımını sağlayarak iletişim ağının insanlar arasında doğru bir şekilde gelişmesini sağlayan en önemli araçtır. Dil zihnin adeta bir yansımasıdır. İnsan zekasının dışı vurumudur. Tüm insanların kendini ifade etmesi için konuşması, iletişim kurabilmesi ve şüphesiz eğitim öğretim sürecinin işleyişi bile dilin oluşumuna ve gelişimine bağlıdır (Gömlüksiz & Elaldı, 2011: 444).

Yabancı Dil: Yabancı dil anadilden yola çıkarak öğrenilmektedir. Bir diğer yabancı dil öğrenme koşulu ise anadilden sonra okulda, çeşitli dil kurslarında belirli bir sistem ve farkındalık kapsamında öğretmenin yol göstericiliğinde öğrenilmesi olmaktadır. Bu yönüyle anadil genellikle içinde bulunduğumuz kültürde maruz kalınan dolayısıyla edinilen bir dil iken yabancı dil ise sonradan öğrenilmektedir (Günak, 2010: 6).

BÖLÜM 2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modelinde araştırmacı, mevcut bir durum üzerinde kontrollü deneyler yapmadan ya da herhangi bir müdahalede bulunmadan, mevcut durumu nitel ve/veya nicel verilerle ortaya koymaktadır (Karasar, 2000: 81). Araştırmada öğrencilerin yabancı dil tercih özellikleri ve demografik özelliklere göre nasıl değiştiğine ilişkin araştırmacı bir müdahalede bulunmadan mevcut durumu ölçmüş ve betimlemiştir.

2.2.Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını İstanbul Anadolu Yakasındaki özel bir okulda, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan 9-14 yaş aralığındaki 410 öğrenci oluşturmuştur.

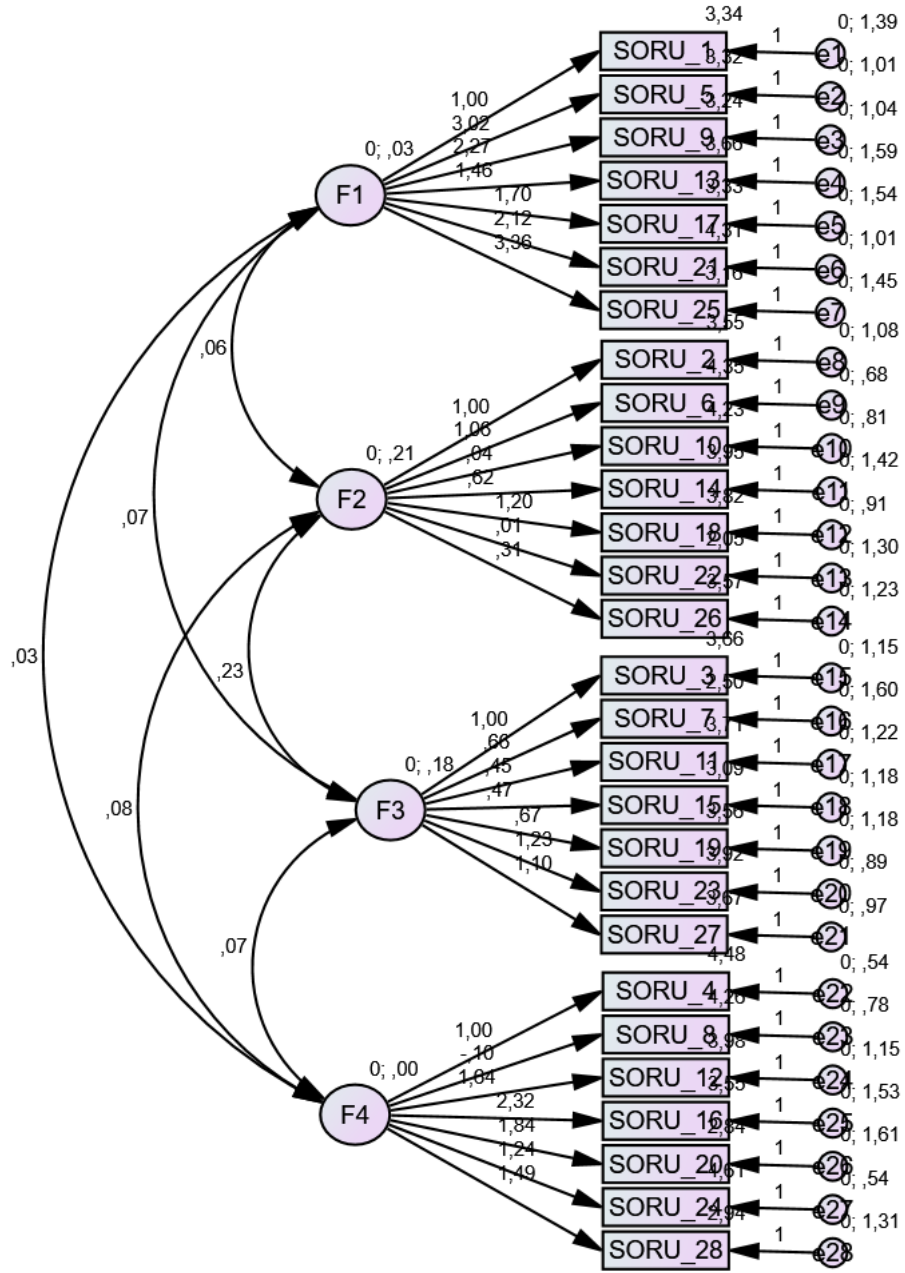
2.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik özellikler ve Kabadayı (2003) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılan Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ) kullanılmıştır.

Demografik bilgiler formunda öğrencilerin cinsiyet, yaş, yabancı dil eğitimi alma, ailede yabancı dil bilen birisinin olma, yurtdışına gitme ve yabancı dile olan ilgi bilgileri alınmıştır.

Kabadayı (2003) tarafından geliştirilen YÖMTÖ ölçeği, öğretmen merkezli (Dilbilgisi-çeviri ve Kulak-dil alışkanlığı) ile öğrenci merkezli (İletişimci ve Doğal Yaklaşımlar) olmak üzere, toplam 28 madde içeren, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin orijinali öğrenci ve öğretmen formlarından oluşmaktadır. Bu araştırmada yalnız öğrenci formu kullanılmıştır. Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0.658 olarak bulunmuştur. Bu değer literatürde kabul gören 0.60 düzeyinin üzerindedir. YÖMTÖ ölçeğinin geçerlilik analizi için yapılan AMOS Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları aşağıdaki şekilde 2’de verilmiştir.

Şekil 2: Ölçek güvenilirliği için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları



Tablo 5: Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) soru tahmin ve tutarlılık katsayılarına göre dağılım

	Estimate	S.E.	C.R.	P
SORU_1	3,344	,059	56,736	***
SORU_5	3,320	,056	59,094	***
SORU_9	3,244	,054	60,034	***
SORU_13	3,656	,064	57,392	***
SORU_17	3,327	,063	52,702	***
SORU_21	4,310	,053	81,263	***
SORU_25	3,163	,066	47,748	***
SORU_2	3,554	,056	63,251	***
SORU_6	4,354	,047	91,976	***
SORU_10	4,227	,044	95,008	***
SORU_14	3,954	,061	65,226	***
SORU_18	3,824	,054	70,223	***
SORU_22	2,051	,056	36,352	***
SORU_26	3,568	,055	64,540	***
SORU_3	3,663	,057	64,228	***
SORU_7	2,498	,064	39,035	***
SORU_11	3,707	,055	66,905	***
SORU_15	3,085	,055	56,390	***
SORU_19	3,559	,055	64,207	***
SORU_23	3,917	,053	73,584	***
SORU_27	3,666	,054	68,009	***
SORU_4	4,476	,036	122,936	***
SORU_8	4,263	,044	97,361	***
SORU_12	3,980	,053	74,881	***
SORU_16	3,551	,061	57,872	***
SORU_20	2,843	,063	45,039	***

	Estimate	S.E.	C.R.	P
SORU_24	4,607	,036	126,690	***
SORU_28	2,937	,057	51,828	***

Tablo 5 da görüldüğü gibi, ölçeğin faktör yapısı araştırma modeli için uygundur.

Verilerin toplanması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ilgili okullardan uygulama izinleri alınmış ve daha sonra öğrencilerin ders aralarında yanıt verebilecekleri şekilde ya da uygun olan zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Araştırma ölçeği uygulanmadan önce öğrencilere konuyla ilgili genel bir bilgi verilmiş, ardından öğrencilerin anket formlarını doldurmaları sağlanmıştır.

2.4.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümünde öncelikle ölçek formundan elde edilen veriler Excel programı aracılığı ile bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından uç değerler ve yanlış kodlamalar bakımından kontrol edilmiştir. Daha sonra veriler ileri analiz yapılmak üzere SPSS 17.0 for Windows paket programına aktarılmıştır.

Demografik özelliklerin tanımlanmasında Frekans Analizi, ölçek maddeleri ve boyut puanlarının tanımlanmasında ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Fark analizlerinden önce ölçek ortalamalarının normal dağılıma uygunluğu için Kolmogorov Smirnov Testi yapılmıştır. Test sonucunda normal dağılıma uymayan verilerin ikili grup farkı için Mann Whitney U, ikiden fazla grup arasındaki farkı için Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır. Normal dağılıma uyan parametrelerin ise iki grup arasındaki farkında Bağımsız Örneklem T-Testi, ikiden fazla grup farkında ise One Way ANOVA testleri kullanılmıştır. Tüm analizler %95 güven aralığında ve 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUM

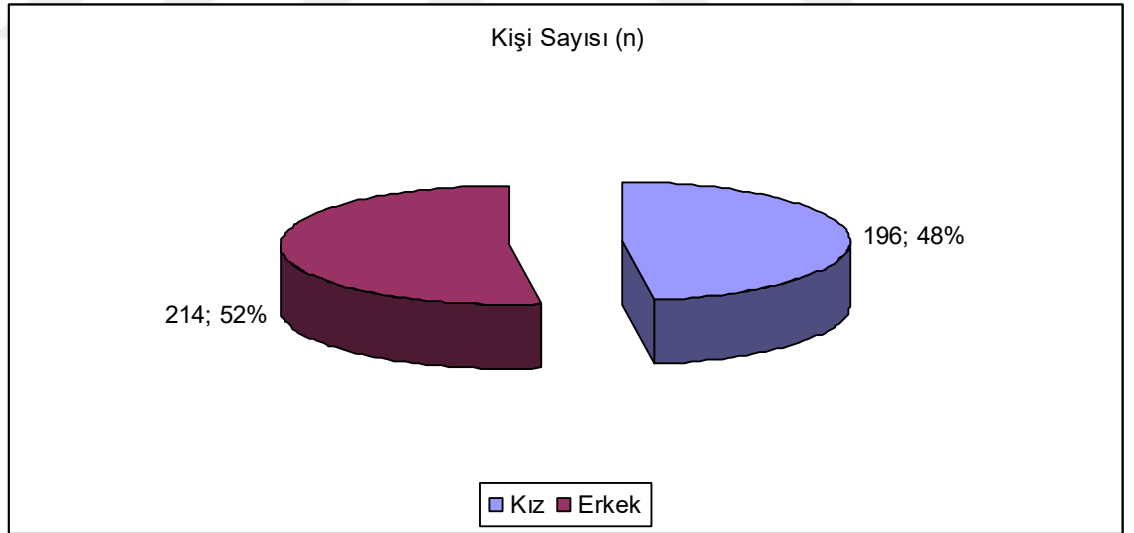
3.1 Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 6' de verilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyete Göre Dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Kız	196	47,8
Erkek	214	52,2
Toplam	410	100,0

Katılımcıların %47.8'i kız ve %52.2'si erkektir. Bu dağılım Şekil 3'de gösterilmiştir.



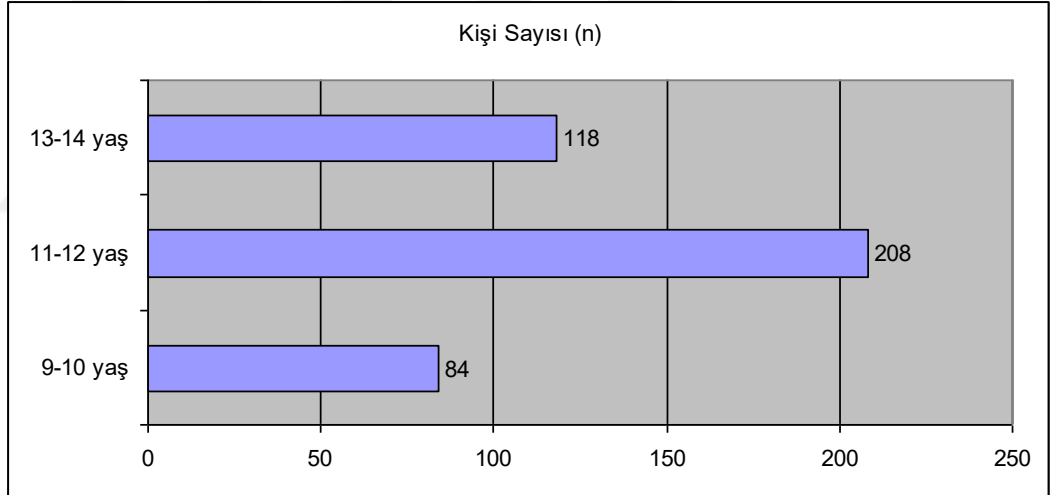
Şekil 3: Cinsiyete Göre Dağılım

Genel olarak kadın ve erkeklerin oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7: Yaşa göre dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
9-10 yaş	84	20,5
11-12 yaş	208	50,7
13-14 yaş	118	28,8
Toplam	410	100,0

Katılımcıların %20.5'i 9-10 arası, %50.7'si 11-12 arası, %28.8'i ise 13-14 arası yaşa sahiptir. Bu dağılım Şekil 4' de gösterilmiştir.



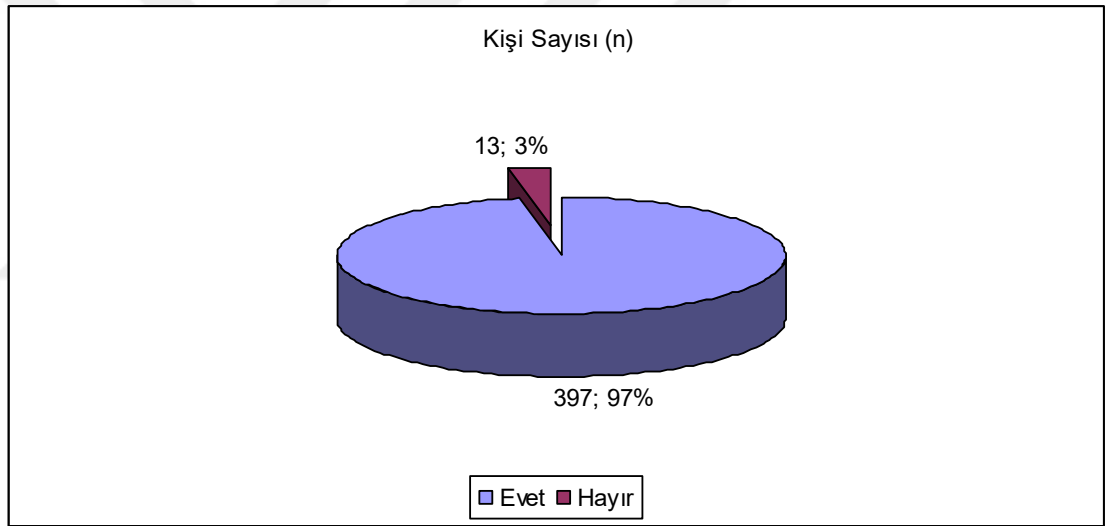
Şekil 4: Yaşa Göre Dağılım

Yaşa göre dağılım incelendiğinde, 11-12 yaş aralığının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil eğitimi alma durumlarına göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Yabancı dil eğitimi alma durumuna göre dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evet	397	96,8
Hayır	13	3,2
Toplam	410	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %96.8'i yabancı dil eğitimi aldıklarını ifade ederken, %3.2'si ise almadıklarını belirtmiştir. Bu dağılım Şekil 5'de gösterilmiştir.



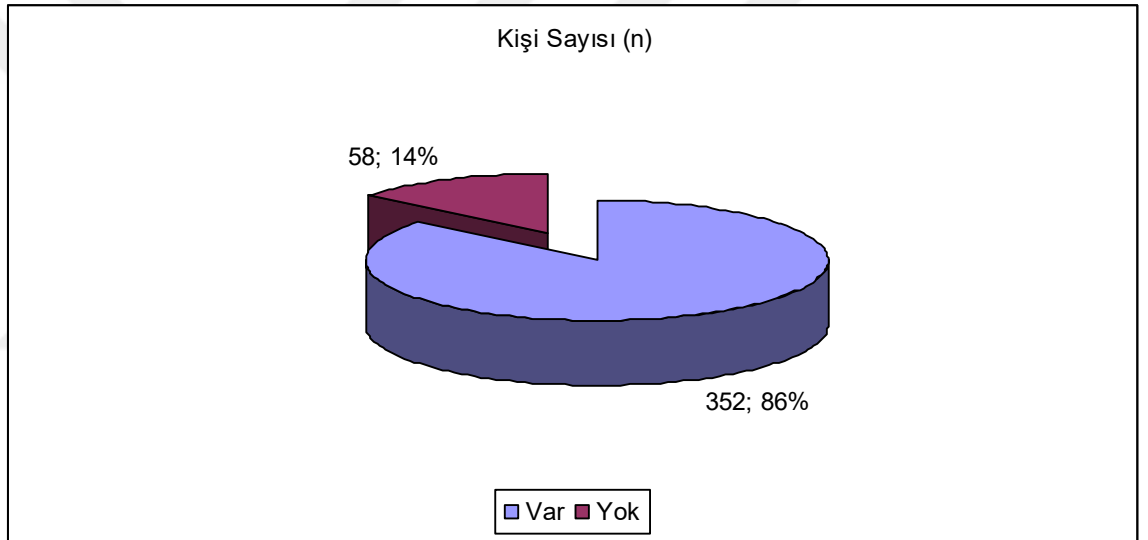
Şekil 5: Yabancı Dil Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılım

Şekil 5'de görüleceği gibi, öğrencilerin oldukça az bir bölümü daha önce yabancı dil eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir. Ailede yabancı dil bilen birisinin olup olmadığına göre dağılım Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Ailede yabancı dil bilen durumuna göre dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Var	352	85,9
Yok	58	14,1
Toplam	410	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %85.9'unun ailesinde yabancı dil bilen birileri olup, %14.1'inde ise yoktur. Bu dağılım Şekil 6'de verilmiştir.



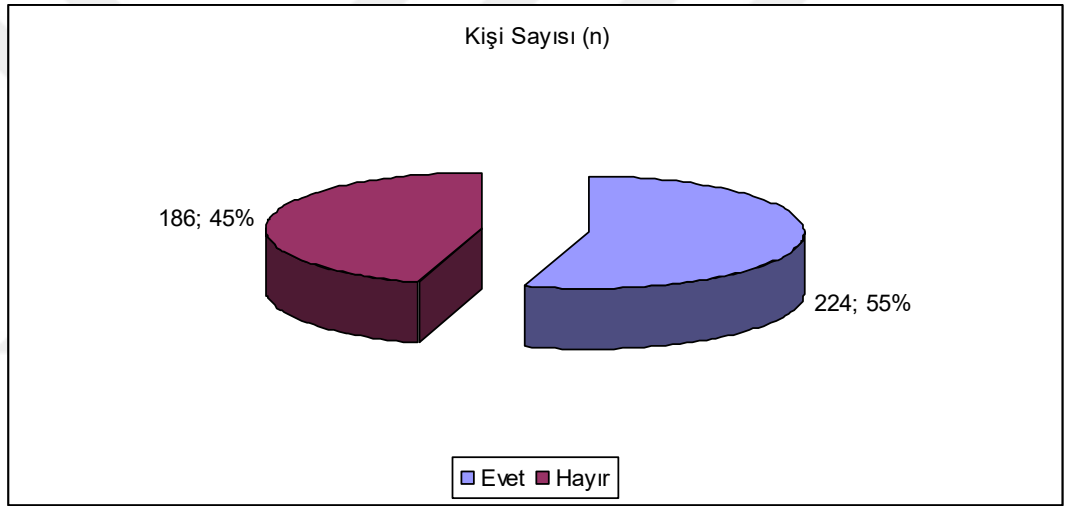
Şekil 6: Ailede Yabancı Dil Bilme Durumuna Göre Dağılım

Şekilde de görüleceği gibi, öğrencilerin büyükçe bir bölümünün evinde yabancı dil bilen en az bir kişi vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yurtdışına gitme durumlarına göre dağılımları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Yurtdışına gitme durumuna göre dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evet	224	54,6
Hayır	186	45,4
Toplam	410	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %54.6'sı daha önce yurtdışına gitmiş olup, %45.4'ü ise gitmediklerini ifade etmişlerdir. Bu dağılım Şekil 7'de da gösterilmiştir.



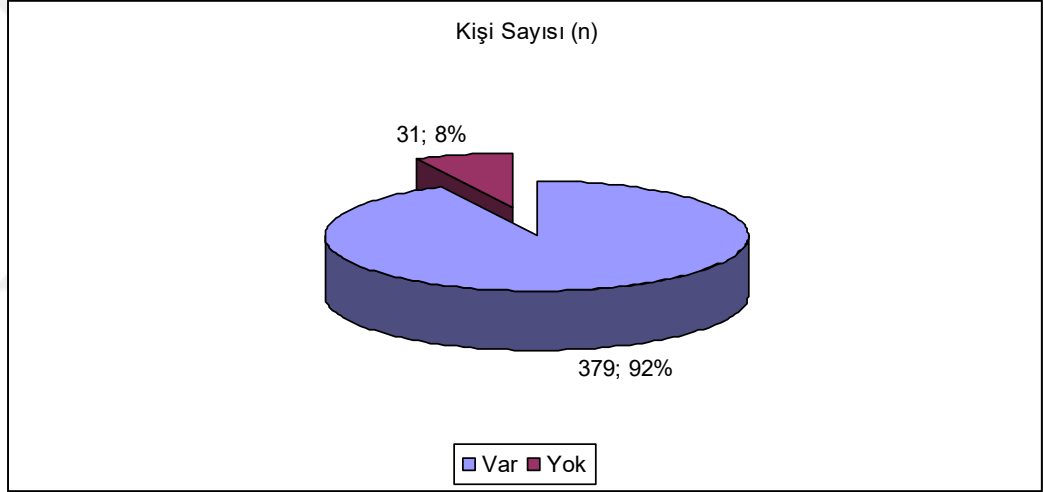
Şekil 7: Yurt Dışına Gitme Durumuna Göre Dağılım

Genel olarak şekilde de görüleceği üzere, öğrencilerin yarıdan biraz fazlası daha önce yurtdışına gittiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yabancı dile ilgi düzeylerine göre dağılımları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Yabancı dile ilgi durumuna göre dağılım

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Var	379	92,4
Yok	31	7,6
Toplam	410	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %92.4'ü yabancı dile ilgileri olduğunu ifade ederken, %7.6'sı ise yabancı dile ilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu dağılım Şekil 8' de verilmiştir.



Şekil 8: Yabancı Dile İlgi Durumuna Göre Dağılım

Genel olarak Şekil 8'de de görüleceği gibi, öğrencilerin büyükçe bir bölümünün yabancı dile ilgisi vardır.

3.2.Ölçek Maddelerine Verilen Yanıtların Ortalamaları

Araştırmada her bir ölçek maddesine verilen yanıtların boyutlara göre dağılımları analiz edilmiştir. İlk olarak Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri

	En küçük	En büyük	Ortalama	Std. Sapma
SORU_1	1.00	5.00	3.34	1.19
SORU_5	1.00	5.00	3.32	1.14
SORU_9	1.00	5.00	3.24	1.09
SORU_13	1.00	5.00	3.66	1.29
SORU_17	1.00	5.00	3.33	1.28
SORU_21	1.00	5.00	4.31	1.07
SORU_25	1.00	5.00	3.16	1.34
Dil bilgisi_Çeviri_Yöntemi	12.00	34.00	24.36	4.08

Tablodan da görüleceği gibi, dil bilgisi çeviri boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalaması en büyük olanı 21. madde olup, bunu 13. madde izlemektedir. Ortalama toplam puan ise 24.36 ± 4.08 olarak bulunmuştur.

İletişimci Yaklaşım boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: İletişimci Yaklaşım boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri

	En küçük	En büyük	Ortalama	Std. Sapma
SORU_2	1.00	5.00	3.55	1.14
SORU_6	1.00	5.00	4.35	0.96
SORU_10	2.00	5.00	4.23	0.90
SORU_14	1.00	5.00	3.95	1.23
SORU_18	1.00	5.00	3.82	1.10
SORU_22	1.00	5.00	2.05	1.14
SORU_26	1.00	5.00	3.57	1.12
İletişimci_Yaklaşım	15.00	32.00	25.53	3.30

İletişimci yaklaşım boyutunda ise en yüksek puanı 6. madde almış olup, bunu 10. madde izlemektedir. Madde ortalamaları genel olarak 3 civarında olup, toplamda ise boyut puanı 25.53 ± 3.30 olarak bulunmuştur.

Kulak Dil Alışkanlığı boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Kulak Dil Alışkanlığı boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri

	En küçük	En büyük	Ortalama	Std. Sapma
SORU_3	1.00	5.00	3.66	1.15
SORU_7	1.00	5.00	2.50	1.30
SORU_11	1.00	5.00	3.71	1.12
SORU_15	1.00	5.00	3.09	1.11
SORU_19	1.00	5.00	3.56	1.12
SORU_23	1.00	5.00	3.92	1.08
SORU_27	1.00	5.00	3.67	1.09
Kulak_Dil_Alışkanlığı	13.00	32.00	24.10	3.65

Kulak dil alışkanlığı boyutunda en yüksek puan alan madde 3.92 ile 23. madde olup, bunu 11. madde izlemektedir. Kulak dil alışkanlığı boyutu toplam puanı ise 24.10 ± 3.65 olarak bulunmuştur.

Doğal Yaklaşım boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Doğal Yaklaşım boyutu maddelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri

	En küçük	En büyük	Ortalama	Std. Sapma
SORU_4	1.00	5.00	4.48	0.74
SORU_8	2.00	5.00	4.26	0.89
SORU_12	1.00	5.00	3.98	1.08
SORU_16	1.00	5.00	3.55	1.24
SORU_20	1.00	5.00	2.84	1.27
SORU_24	1.00	5.00	4.61	0.74
SORU_28	1.00	5.00	2.94	1.15
Doğal_Yaklaşım	18.00	35.00	26.65	2.89

Doğal yaklaşım boyutunda en yüksek puanı 24. madde almış olup, bunu 4. madde izlemektedir. Boyutun toplam puan ortalaması ise 26.65 ± 2.89 olarak bulunmuştur.

3.3.Araştırma Problemlerine Yönelik Bulgular

Araştırma alt problemlerinin analizinden önce, verilerin dağılımının normal dağılıma uyup uymadığına bakılmıştır. Ölçek boyut puanlarının normallik analizi için yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Ölçek boyut puanlarının normallik analizi için yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları

		Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	İletişimci Yaklaşım	Kulak Dil Alışkanlığı	Doğal Yaklaşım	Toplam
Normal Parametreler	Ortalama	24.36	25.53	24.10	26.65	100.54
	Std. Sapma	4.08	3.30	3.65	2.89	9.79
Kolmogorov-Smirnov Z		1.751	1.736	2.009	1.543	.805
p		0.004	0.005	0.001	0.017	0.536

Tablo 16’da görüleceği gibi, toplam puan normal dağılıma uyarken ($p>0.05$), boyut ortalamaları ise normal dağılıma uymamaktadır ($p<0.05$). Bu nedenle toplam puanın farkına parametrik testlerle (Bağımsız Örneklem T-Testi, ANOVA), boyut puanlarının farkına ise nonparametrik testlerle (Mann Whitney U, Kruskal Wallis) bakılmıştır.

3.3.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı

Dil bilgisi çeviri yöntemi boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Dil bilgisi çeviri yönetimi boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Test Değeri	p
Cinsiyet				
Kız	24.93	4.18	17540.500	0.004
Erkek	23.85	3.92		
Yaş				
9-10 yaş	24.62	4.21	8.778	0.012
11-12 yaş	23.85	4.35		
13-14 yaş	25.08	3.32		
Yabancı dil eğitimi alma				
Evet	24.35	4.09	2512.000	0.870
Hayır	24.92	3.55		
Ailede yabancı dil bilen				
Var	24.20	4.16	8769.500	0.084
Yok	25.38	3.36		
Yurtdışına gitme durumu				
Evet	24.17	4.33	19843.000	0.406
Hayır	24.60	3.74		
Yabancı dile ilgi				
Var	24.36	4.16	5717.000	0.803
Yok	24.45	2.95		

Dil bilgisi çeviri yöntemi puanı kızlarda, 13-14 arası yaşa sahip olanlarda, yabancı dil eğitimi almayanlarda, ailede yabancı dil bilen bireyler olmayanlarda, yurtdışına gitmeyenlerde ve yabancı dile ilgisi olmayanlarda daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre dil bilgisi çeviri yöntemi puanı cinsiyet ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

3.3.2. İletişimci Yaklaşım Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı

İletişimci yaklaşım boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir

Tablo 18: İletişimci yaklaşım boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analiz sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Test Değeri	p
Cinsiyet				
Kız	25,92	3,11	18627.000	0.049
Erkek	25,17	3,43		
Yaş				
9-10 yaş	24,44	3,64	12.308	0.002
11-12 yaş	25,97	3,45		
13-14 yaş	25,54	2,51		
Yabancı dil eğitimi alma				
Evet	25,55	3,33	2231.000	0.404
Hayır	25,00	2,12		
Ailede yabancı dil bilen				
Var	25,61	3,30	8661.500	0.063
Yok	25,05	3,24		

Yurtdışına gitme durumu				
Evet	25,40	3,42	20744.500	0.941
Hayır	25,69	3,14		
Yabancı dile ilgi				
Var	25,69	3,18	4121.000	0.005
Yok	23,65	4,09		

İletişimci yaklaşım puanı kızlarda, 11-12 arası yaşa sahip olanlarda, yabancı dil eğitimi alanlarda, ailede yabancı dil bilen bireyler olanlarda, yurtdışına gitmeyenlerde ve yabancı dile ilgisi olanlarda daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre iletişimci yaklaşım puanı cinsiyet, yaş ve yabancı dile ilgi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<0.05$).

3.3.3. Kulak Dil Alışkanlığı Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı

Kulak dil alışkanlığı boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19: Kulak dil alışkanlığı boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Test Değeri	p
Cinsiyet				
Kız	24,66	3,72	16795.000	0.000
Erkek	23,58	3,52		
Yaş				
9-10 yaş	24,07	3,73	0.214	0.898
11-12 yaş	23,96	3,79		
13-14 yaş	24,36	3,35		

Yabancı dil eğitimi alma				
Evet	24,09	3,68	2515.500	0.877
Hayır	24,38	2,63		
Ailede yabancı dil bilen				
Var	24,22	3,48	9090.000	0.179
Yok	23,33	4,53		
Yurtdışına gitme durumu				
Evet	24,52	2,97	18167.500	0.025
Hayır	23,58	4,29		
Yabancı dile ilgi				
Var	24,15	3,57	4762.500	0.078
Yok	23,42	4,52		

Kulak dil alışkanlığı puanı kızlarda, 13-14 arası yaşa sahip olanlarda, yabancı dil eğitimi almayanlarda, ailede yabancı dil bilen bireyler olanlarda, yurtdışına gidenlerde ve yabancı dile ilgisi olanlarda daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre kulak dil alışkanlığı puanı cinsiyete ve yurtdışına gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

3.3.4. Doğal Yaklaşım Boyutunun Demografik Özelliklere Göre Farkı

Doğal yaklaşım boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Doğal yaklaşım boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Test Değeri	p
Cinsiyet				
Kız	26,54	2,96	19997.000	0.579
Erkek	26,75	2,83		
Yaş				
9-10 yaş	26,83	2,27	0.401	0.818
11-12 yaş	26,63	3,18		
13-14 yaş	26,58	2,76		
Yabancı dil eğitimi alma				
Evet	26,74	2,82	1480.500	0.009
Hayır	24,08	3,95		
Ailede yabancı dil bilen				
Var	26,55	2,96	8675.500	0.080
Yok	27,29	2,37		
Yurtdışına gitme durumu				
Evet	26,60	2,93	19745.500	0.492
Hayır	26,72	2,85		
Yabancı dile ilgi				
Var	26,66	2,86	5743.000	0.892
Yok	26,58	3,29		

Doğal yaklaşım puanı erkeklerde, 9-10 arası yaşa sahip olanlarda, yabancı dil eğitimi alanlarda, ailede yabancı dil bilen bireyler olmayanlarda, yurtdışına gitmeyenlerde ve yabancı dile ilgisi olanlarda daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre doğal yaklaşım puanı yabancı dil eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<0.05$).

3.3.5. Toplam YÖMTÖ Puanının Demografik Özelliklere Göre Farkı

Doğal yaklaşım boyutunun demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Toplam YÖMTÖ puanının demografik özelliklere göre farkı için yapılan analizi sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Test Değeri	p
Cinsiyet				
Kız	101,86	9,83	2.600	0.010
Erkek	99,35	9,63		
Yaş				
9-10 yaş	99,41	8,76	1.673	0.190
11-12 yaş	100,40	11,08		
13-14 yaş	101,57	7,83		
Yabancı dil eğitimi alma				
Evet	100,61	9,76	0.806	0.421
Hayır	98,38	10,93		
Ailede yabancı dil bilen				
Var	100,46	9,70	-0.429	0.668
Yok	101,05	10,44		

Yurtdışına gitme durumu				
Evet	100,50	9,60	-0.096	0.924
Hayır	100,59	10,04		
Yabancı dile ilgi				
Var	100,74	9,61	1.447	0.149
Yok	98,10	11,67		

Toplam YÖMTÖ puanı kızlarda, 13-14 arası yaşa sahip olanlarda, yabancı dil eğitimi alanlarda, ailede yabancı dil bilen bireyler olmayanlarda, yurtdışına gitmeyenlerde ve yabancı dile ilgisi olanlarda daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre toplam YÖMTÖ puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<0.05$).

BÖLÜM 4. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

4.1.Özet

Yabancı dil eğitimi özellikle son yıllarda giderek önemi artan, hemen her kesimde üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Özellikle iletişim teknolojilerinin artması ve bu alanda yaşanan gelişmeler, yabancı dil eğitiminin başarısının aynı zamanda toplumsal anlamda küresel yapıyla entegrasyonu da gösteren önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğretim modeli tercihlerinin demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmanın katılımcıları İstanbul Anadolu Yakasında özel bir okulda, 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 9-14 yaş aralığındaki 410 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik özellikler ve Kabadayı (2003) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılan Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği YÖMTÖ (öğrenci formu) kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre dilbilgisi çeviri yöntemi puanı, cinsiyet ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kızlarda, 13-14 arası yaşa sahip olanlarda dilbilgisi çeviri yöntemi puanı daha yüksek düzeydedir. İletişimci yaklaşım puanı, cinsiyet, yaş ve yabancı dile ilgi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Kızlarda, 11-12 arası yaşa sahip olanlarda ve yabancı dile ilgisi olanlarda iletişimci yaklaşım puanı daha yüksek düzeydedir. Kulak dil alışkanlığı puanı, cinsiyete ve yurtdışına gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kız öğrencilerde ve yurtdışına gidenlerde kulak dil alışkanlığı puanı daha yüksektir. Doğal yaklaşım puanı, yabancı dil eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Yabancı dil eğitimi alan öğrencilerde doğal yaklaşım puanları daha yüksektir. Toplam YÖMTÖ puanı, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Kız öğrencilerde Toplam YÖMTÖ puanı, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sosyo-demografik özelliklerin öğrencilerin yabancı dil öğrenme tercihlerinde çok ciddi bir değişikliğe neden olmadığı, genel olarak öğrencilerin daha modern ve uygulama ağırlıklı modelleri tercih ettikleri ifade edilebilir.

4.2.Yargı

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri incelendiğinde, araştırmanın yapıldığı okulların ve bu okulların bulunduğu sosyal çevrenin özelliklerinin de çocuklara yansıdığı ifade edilebilir. Genel olarak ailelerin %85.9'unda yabancı dil bilen birileri bulunurken, yurtdışına gidenlerin oranı yarıdan fazladır. Yine yabancı dile olan ilgi de öğrencilerin çoğunluğunda olup, çok az bir kesimde yabancı dile karşı ilgi yoktur. Her ne kadar araştırma örneklemini nispeten yüksek sosyo-ekonomik düzeye işaret etmekte olsa da, dile olan ilginin yüksek olması, öğretim modellerine yönelik tercihlerin de daha bilinçli yapıldığına işaret etmektedir.

Araştırmada öğrencilere öğrenme modeli olarak dilbilgisi-çeviri yöntemi, iletişimci yaklaşım, kulak-dil alışkanlığı ve doğal yaklaşım yöntemleri sorulmuştur. Her bir boyuta verilen puanların toplamları incelendiğinde, en fazla puanı doğal yaklaşımın aldığı, bunu iletişimci, dilbilgisi-çeviri yöntemi ve kulak dil alışkanlığı yönteminin izlediği görülmektedir. Aslında bu tercihlerin sıralaması, öğrencilerin dil eğitiminde en başta doğal yaklaşım kurmayı, ardından iletişim ve sonrasında akademik bilgiye doğru bir şekilde erişmeyi amaçladıklarını göstermektedir. Özellikle doğal yaklaşımın en yüksek puan alan yöntem olması, öğrencilerin öğrenme sürecinde formel bir yapıya gereksinim duyulmadığını göstermektedir.

Boyutlara göre fark analizleri incelendiğinde, dil bilgisi çeviri yöntemi puanının, cinsiyet ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kızlarda ve 13-14 arası yaşa sahip olanlarda dil bilgisi çeviri yöntemi puanları daha yüksek düzeydedir. Ancak bakılan toplam altı demografik faktör içerisinde sadece ikisinin anlamlı derecede farklılık göstermesi nedeniyle, dil bilgisi çeviri yönteminin tercih düzeyinin demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Dolayısıyla farklı demografik yapılarıdaki öğrenciler, benzer düzeyde dil bilgisi çeviri yöntemini tercih etmektedir.

Bir diğer boyut olan iletişimci yaklaşım puanı, cinsiyet, yaş ve yabancı dile ilgi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmakta olup, kızlarda, yaş 11-12 arası olan katılımcılarda ve yabancı dile ilgisi olan öğrencilerde iletişimci yaklaşım puanı daha yüksektir. Burada da, yine altı demografik özellikten üçüne göre anlamlı

farkın çıkmış olması, genel olarak iletişimci yaklaşım tercihinin de demografik özelliklere göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü boyut olan kulak dil alışkanlığı puanı, cinsiyete ve yurtdışına gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte olup, kız öğrencilerde ve yurtdışına gidenlerde kulak dil alışkanlığı puanı daha yüksektir. Yine burada da, altı özellikten dördü anlamlı fark göstermemiştir. Diğer bir ifadeyle, kulak dil alışkanlığı yöntemiyle öğrenme tercihleri, öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşmamaktadır.

Son olarak doğal yaklaşım puanı, yabancı dil eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmakta olup, yabancı dil eğitimi alan öğrencilerde doğal yaklaşım puanları daha yüksektir. Bu durum, yine diğer boyutlarda olduğu gibi, bu boyutta da öğrencilerin tercihlerine demografik özelliklerinin anlamlı etki etmediğini ortaya koymaktadır.

Son olarak toplam YÖMTÖ puanı farkı incelendiğinde, toplam puanın cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı ve kız öğrencilerde toplam YÖMTÖ puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Boyutlardan elde edilen puanlar ile benzer şekilde, toplam puanlarda da sadece cinsiyet anlamlı farklılık göstermiştir. Genel olarak öğrencilerin farklı yaş, cinsiyet, dil ilgisi gibi konularda tercihlerinin birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

4.3.Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür:

- Araştırma örneklemini birbirine yakın olan demografik özelliklere sahip bir örnekleme yapılmıştır. Zaman, bütçe ve imkan gibi kısıtlar, tek merkezli çalışmanın yapılabilmesine olanak vermiştir. Daha uzun zaman, bütçe ve imkanlara sahip araştırmalarla, farklı demografik özelliklerdeki çevrelerde araştırma genişletilebilir.

- Öğrencilerin dil öğrenme tercihleri, öğretmenlerin eğilimleri çerçevesinde şekillenmektedir. İleri araştırmalarda, öğrenci merkezli daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmayı, farklı ülkelerdeki araştırmalarla kıyaslanıp daha kapsamlı meta analizleri yapılarak, konunun daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyulması sağlanabilir ve bu derlemeler yayınlanabilir.
- Öğrencilerin yabancı dil öğreniminde, ailelerin de etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre ailede yabancı dil bilen birinin olma durumu ile en fazla puanı alan iletişimci yaklaşım boyutu puanları, anlamlı fark göstermiştir. Bu nedenle ileri araştırmalarda, ailenin rolünün daha etkili bir biçimde ortaya koyulabileceği araştırmalar tasarlanabilir.
- Her ne kadar toplam puan ve boyut puanları altı demografik faktörün çoğunluğunda anlamlı farklılık göstermemiş olsa da, cinsiyet ve yaş arasındaki farkın anlamlı olduğu iki değişkendir. Bu nedenle cinsiyet ve yaşa yönelik olarak bu farkların kaynağını araştıran çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4.4.Uygulama Önerileri

Araştırmada elde edilen bulgulara göre alan uygulamalarına aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür:

- Dil öğrenimi konusunda yapılan içerik ve yöntem çalışmalarında aile, öğretmen ve öğrenciyi bir arada değerlendirerek, her birinin düşüncesine uygun bir konsensüs ile ders içerikleri oluşturulabilir.
- Yaş ve cinsiyete göre araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak, erkek öğrencileri de daha fazla kapsayacak olan eğitim içerikleri geliştirilebilir, küçük yaşların da ilgili olabilecekleri çalışmalar yapılabilir.
- Özel okullarda dil konusundaki başarı dikkate alındığında, buradaki tercihler devlet okullarına da aktarılabilir ve bu sayede etkili kıyaslamalar yapılabilir.
- Dil öğreniminde iletişimci yaklaşıma, günümüzde öğrencilerin fazla önem verdiği, bu araştırmada da ön plana çıkmış olan bir bulgudur. Bu çerçevede okullarda verilen eğitimin içeriği buna göre şekillendirilebilir.

EK'LER

1.Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ)

Değerli öğrenciler;

Bu ölçek yabancı dil eğitimden kişisel tercih ve tutumlarınızı içeren sorulardan oluşmaktadır. Ölçekteki her bir cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak sizin için en uygun olanı aşağıdaki ölçeğe göre işaretleyiniz.

“**Kesinlikle katılmam**”, “**Katılmam**”, “**Kararsızım**”, “**Katılıyorum**”, “**Kesinlikle katılıyorum**” Bu soruların tek bir doğru yada yanlış cevabı yoktur. Lütfen, samimi olarak anketteki her bir madde hakkındaki düşüncenize uygun düşen ilgili bölümün bulunduğu kutuya (X) işareti koyunuz.

Öğrenci Bilgi Formu

1. **Cinsiyet:** Kız () Erkek ()

2. **Yaş:** 9-10 () 11-12 () 13-14 ()

3. **Daha önce yabancı dil eğitimi aldınız mı?**

Evet () Hayır ()

4. **Ailenizde yabancı dil konuşabilen biri var mı?**

Var () Yok ()

5. **Hiç yurt dışına çıktınız mı?**

Evet () Hayır ()

6. **Yabancı dile ilginiz var mı?**

Var () Yok ()

	Kesinlikle katılmam	Katılmam	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.Yabancı dili öğrenirken, öğretmenin tamamen ana dilimizde açıklama yapmasını istiyorum.					
2. Yabancı dili, sınıf içinde arkadaşlarımla iletişim kurarak daha iyi öğrenirim					
3.Yabancı dili, sınıfta, kelimeleri, cümleleri,sınıfta beraber tekrar ederek ve ezberleyerek daha iyi öğrenirim.					
4. Yabancı dili, sadece dinleyerek değil, onu yaparak, yaşayarak öğrenmek istiyorum.					
5. Yabancı dili dil bilgisi kalıplarından öğrenmek istiyorum.					
6. Yabancı dil öğrenirken, öğretmen kadar bizde aktif olmalıyız.					
7.Yabancı dili öğretirken, öğretmenin sınıfta, ana dilimizi hiç kullanmadan, sürekli yabancı dil kullanmasını istiyorum					
8. Yabancı dili, resim, slayt ve filmler seyrederek daha iyi öğrenirim.					
9. Yabancı dili öğrenirken, eğer, dil bilgisi kalıplarına sıkı sıkıya bağlı kalırsam, bu şekilde çok az hata yaparım.					
10. Yabancı dili, sınıfta oyunlar oynayarak daha iyi öğrenirim.					
11. Yabancı dile, okuma ve yazmadan önce , , dinleyerek ve konusarak başlanırsa, ben daha iyi öğrenebilirim.					
12. Yabancı dili, gerçek hayatta karşılaşılabileceğim sorunları çözmek için öğrenmek istiyorum.					
13. Eğer öğretmen, yabancı dili, sınıfta, ana dilimizle karşılaştırarak öğretirse, ben, daha iyi öğrenirim.					

14. Yabancı dili, arkadaşlarımla yarışarak değilde, onlarla işbirliği yaparak öğrenmek istiyorum.					
15. Yabancı dili öğretirken, öğretmen, dil bilgisi üzerinde uzun uzun açıklamada bulunursa, ben daha iyi öğrenirim.					
16. Yabancı dili öğretirken, öğretmen, sınıfı tamamen serbest bırakmamalı ve öğrencileri, sürekli çeşitli etkinliklere yönlendirmelidir.					
17. Yabancı dili öğrenmedeki asıl amacım, Türkçe'den-yabancı dile, yabancı dilden-Türkçe'ye çeviri yapabilmektir.					
18. Yabancı dili öğretirken, her şeyi öğretmenin anlatması yerine, bizlerde sınıfta rol alırsak daha iyi öğreniriz.					
19. Yabancı dili, dil laboratuvarında daha iyi öğrenebilirim.					
20. Yabancı dili öğrenirken, öğretmen, ağırlığı, dinleme ve okumaya vermeli, bunun sonucunda konuşma doğal olarak kendiliğinden gelişir.					
21. Yabancı dili öğrenirken, yabancı dili, doğru telaffuz edebilmek hiç te o kadar önemli değildir.					
22. Yabancı dili , kendi başıma daha iyi öğrenirim.					
23. Yabancı dili öğrenirken, o dili konuşan insanların kültür yaşamını da öğrenirsem o dile tamamen hakim olurum.					
24. Yabancı dil öğrenirken, hata yapmak doğaldır, bu yüzden öğretmen, ders sırasında yaptığımız hatalara karşı hoş görülü olmalıdır.					
25. Yabancı dilde kelime hazinemi geliştirmek çok önemlidir. Bu yüzden, parçada geçen kelimeleri, tek tek, listeler halinde ezberlemeliyim.					
26. Yabancı dili en az bir arkadaşımınla birlikte çalışarak daha iyi öğrenirim.					
27. Yabancı dili öğrenirken, dilin telâffuz ve tonlama kurallarına tamamen uymalıyım.					
28. Yabancı dili Türk öğretmenlerden değilde, o dili anadili olarak konuşan yabancı kimselerden daha iyi öğrenirim.					

KAYNAKÇA

- Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel Farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 275-285.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(11), 353-365.
- Akyıldız Tümen, S. (2015). *Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığına, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Batdı, V. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(4), 317-324.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında Orta Düzeyde Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinlikleri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozan, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish*, 313-340.
- Canbulat Kutluca, A. (2004). *Türkiye ve Almanya Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Coşkun, H. (2008). Türkiye'de İkinci Yabancı Dilin İyün Yoluyla Etkili Öğretimi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 73-89.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(11-1), s. 37-46.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(21), s. 285-307.
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Der Yayınları.
- Doğan, Y., & Tuncer, M. (2017). Üst-Bilişsel Farkındalığı Öz-Yeterlik Algısı ve Yabancı Dilde Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Fırat Üniversitesi Dergisi*(2), 51-67.

- Emiroğlu, S., & Pınar, N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanlarıyla İlişkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 331-352.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* (1/4), 162-186.
- Eren, B. (2018). *İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ermiş, E. (2018). *Sosyal Biliş ve Düşünme İhtiyacı Kavramlarının Üst Bilişsel Farkındalığı Yordalayıcı Etkilerinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esit, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenlediği Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 21-30.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 179-195.
- Günak Bora, D. (2010). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları ve Öğrenme Stratejileri Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Almancanın Yöntem ve Öğretimi Alanına Bir Katkı. *Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Dergisi*, 20-40.
- Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*(5-7), 177-185.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 75-89.
- Güzel, A. (2011). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Biliş Üstü Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması ve Empati Eğilimleri İle Olan İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hıdıroğlu, N. Ç. (2018). Üstbiliş Kavramına ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bir Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (32), 87-103.

- Hasırcı, S. (2018). Anadil Öğretiminde Çok Uyarınlı Eğitim Ortamı ve Bu Ortamın Bileşenlerinin Önemi. *Turkish Studies Educational Science*, s. 895-922.
- Hazar, Z., & Altun, M. (2018). Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğt. Spor Bil. Dergisi*, 53-72.
- Işık, İ., & Semerci, N. (2016). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine İngilizce Kelime Öğretiminde Eğitsel Oyunların Akademik Başarıya Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (7-1), 787-804.
- Üzer, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Masalların Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Karakuzu, A. (2019). *GELİŞİMSEL DİL VE KONUŞMA Gelişimsel Dil ve Komuşma Bozukluğu Olan 2-6 Yaş Arası Çocuklarda Ebeveyn Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Karapınar, M. (2016). 8. Sınıf Öğrencilerinin Ana Dili Kavramına ve Dört Temel Dil Becerilerine Yönelik Metaforik Algıları. *Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 1016-1028.
- Karapınar, E. (2006). *Özel İlköğretim Okullarında İkinci Yabancı Dil Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2011). *Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S., Kök, M., & Tuğluk, M. N. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Enstitüsü Dergisi*(16), 325-342.
- Mert Lüle, E. (2014). Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 23-48.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özcan, Ş. (2019). *Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Söylemez Çoban, E. T. (2016). *İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil ve Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şakiroğlu Ünsal, H. (2015). *Yükseköğretim Öğrencilerinin Karşılaştığı Yabancı Dil Öğrenme Problemlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Türkmen, İ. (2019). *Formasyon Eğitimindeki Öğrencilerin Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Taşköprü, G. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Hazırlama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunay, A. (2010). *Avrupa Dil Çerçevesi'nin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Uygulanışının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vahapoğlu, E. (2004). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yazıcı Gül, Z. (2007). *Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilli, S. (2004). *İkinci Yabancı Dil Dersi Olarak Almanca Öğretimi Nasıl Uygulanmalı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.