



Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması*

Kadir TÜRK^{1**} & Gürbüz OCAK²

Öz

Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan 386 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Faktör analizi öncesinde veri uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin değeri ile belirlenmiş olup, Kaiser-Meyer-Olkin değeri .934 olarak bulunmuştur. Cronbach-Alpha katsayısı ise .890 olarak belirlenmiştir. Ölçek altı faktörden oluşmaktadır ve faktörler ilgi, ilgisizlik, güven yoksunluğu, güven, sebat ve korku olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutunun Cronbach-Alpha katsayısı İlgi (0.96), İlgisizlik (0.90), Güven Yoksunluğu (0.86), Güven (0.87), Sebat (0.85), Korku (0.69) olarak bulunmuştur. Veri analizinde madde toplam analizi, t testi ve faktörler arası korelasyon analizi uygulanmış ve bu analizlerin sonuçlarının anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin toplam varyansın % 62,218'ni açıkladığı belirlenmiştir. 41 maddeli 6 faktörlü ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği test edilmiştir. 41 maddeli 6 faktörlü ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği test edilmiştir. Çalışmada Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Almanca, ikinci yabancı dil, tutum, ölçek geliştirme

A Scale Development Study on Secondary School Students' Attitudes Towards Learning German as a Second Foreign Language

Abstract

The aim of the study is to develop a valid and reliable scale that can determine secondary school students' attitudes towards learning German as a second foreign language. The sample of the study consists of 386 secondary school students who took German as a second foreign language in the 2019-2020 academic year. Before the factor analysis, the data suitability was determined by the Kaiser-Meyer-Olkin value, and the Kaiser-Meyer-Olkin value was found to be .934. The Cronbach-Alpha coefficient was determined as .890. The scale consists of six factors and the factors are named as interest, indifference, lack of confidence, trust, persistence and fear. The Cronbach-Alpha coefficient of each sub-dimension of the scale was found as Interest (0.96), Indifference (0.90), Lack of trust (0.86), Confidence (0.87), Persistence (0.85), Fear (0.69). In the data analysis, item total analysis, t test and correlation analysis between factors were applied and it was found that the results of these analyzes were significant. It was determined that the scale explained 62,218% of the total variance. The construct validity of the 41-item 6-factor scale was tested with confirmatory factor analysis. In the study, a valid and reliable scale was developed in order to determine the attitudes of secondary school students towards learning German as a second foreign language.

Key Words: German, second foreign language, attitude, scale development.

Bu çalışma birinci yazarın, "Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^{1**}**Corresponding Author:** Kadir Türk, Afyonkarahisar, Türkiye, kadirturk@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-9202-7208

²Profesör, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, gocak@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8568-0364

Giriş

“Dil, epistemik, hissi ve bilişsel işlevleri yerine getiren bilgi alışverişine hizmet eden insanlara özgü en önemli iletişim aracıdır” (Glück, 2000). Esskali (2004), yukarıda alıntılanan Glück’in (2000) dil tanımını açarken, dilin insanı diğer varlıklardan ayırt eden benzersiz ve mükemmel bir fenomene işaret ettiğini belirtmektedir. Dil, insanların varoluşundan günümüze kadar birbirinin hizmetine sunduğu en önemli faaliyet olmasının dışında geçmişten bugüne hep üzerinde en çok durulan hususlardan biri olma özelliğine sahiptir. Nesnelerin aynı olmasına rağmen farklı dillerde neden farklı seslerle özdeşleştikleri türünde sorular hep insanların aklını meşgul etmiştir (Şahin, Arak, Dellal, Demir, Önem, Cengizhan, Acar, 2013). Yabancı dili ise Küzeci (2015), bireyin bilmediği bir dil olarak, adından da anlaşılacağı gibi yabancı kalmış, başka bir milletin dili şeklinde tanımlamaktadır.

İnsanların ve milletlerin birbirleri ile iletişiminde ve ilişkilerinde önemli rol oynayan yabancı dil, tarihin her döneminde insanlar için bir avantaj olarak görülmüştür. Bugün de dünya nüfusunun çoğunluğu için birden fazla dilde iletişim kurabilmek zaten günlük yaşamın bir parçası olmuştur. Yabancı dil bilmek bizleri diğer insanların kültürlerine ve inançlarına daha açık hale getirir, öğrencilerin bilişsel yetilerini ve anadil yetkinliğini geliştirir. İnsanlara başka ülkelerde çalışma imkânı veya eğitim görme fırsatı sunar (KOM, 2005). İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana, Avrupa da İngilizce en önemli ortak dil olarak kabul edilmiş ve bu nedenle Avrupa’daki tüm öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerektiği savunulmuştur. Çağımızda, Avrupa Konseyi yabancı dil öğrenimi ile ilgili çok dillilik konusunu eğitim programlarında ön plana çıkarmış ve bu da toplumsal çok dilliliği tetikleyerek eğitim ve öğretim kurumlarında farklı yabancı dil derslerinin öğretilmesi veya öğrencilerin birden fazla yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmelerini sağlamıştır (Telc, 2013). Dahası, AB uzun zamandır Avrupa vatandaşlarına sadece İngilizce değil, aynı zamanda buna ek olarak en az bir yabancı dil daha öğrenmeleri çağrısında bulunmaktadır (Gogolin, Hansen, McMonagle ve Rauch, 2020).

Türkiye’de ise yabancı dil öğretiminin köklü bir geçmişi vardır. Kuran-ı Kerim’in Arapça olması ve Osmanlı İmparatorluğu topraklarının geniş bir bölgeye yayılmış olması yabancı dil ediniminin elzem hale gelmiş olmasına sebep olarak gösterilebilir. Osmanlı’nın batılılaşma girişimleri ile önce Fransızca akabinde ise Almanca önem kazanmıştır (Boyacıoğlu, 2015). Daha açık bir şekilde belirtecek olursak, Tanzimat döneminde Fransız baskısıyla Fransızca, Meşrutiyet döneminde Almanca ve tüm Avrupa’da olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde de İngilizce, ülkemizde büyük önem kazanmıştır (Cem, 1978). “Bir lisan, bir insan. İki lisan, iki insan” sözü ise ülkemizin yabancı dil edinimine yönelik bakış açısını göstermektedir.

Siyasal, ekonomik ve kültürel sebeplerle yeryüzü ölçeğinde ortak dil statüsünü korumaya devam eden İngilizce (KOM 2005), Türkiye’de de aynı ölçüde öneme sahip olmuştur. Türkiye’de İngilizce bilen insan sayısını artırmak amacıyla 1860’ların sonunda Maarif okulları açılmış ve daha sonra 90’li yıllarda bu okulların yerini bir yıllık yoğun İngilizce hazırlık programıyla “Anadolu liseleri” almıştır (Şahin, vd. 2013). Bugün Türkiye’deki resmi öğretim kurumlarında İngilizce ilkökul 2. sınıftan itibaren müfredatta yer almaktadır (MEB, 2018). Türkiye’de 1997 yılında yapılan Eğitim Reformu ile de yabancı dil eğitimi veren lise ve üniversitelerin sayısının artırılmasıyla yabancı dil eğitimi önemli bir noktaya gelmiştir (Tapan, 2001). Haznedar (2010)’a göre, yapılan bu eğitim reformu diğer birçok Türkiye’de olduğu gibi ülkemizde de erken dönemde iki dilli eğitim ve öğretim sürecine geçiş özelliği taşımaktadır.

Mirici (2000)’ye göre, “Avrupa Dil Portfolyosu” ülkemizdeki ikinci ve hatta üçüncü yabancı dil öğrenimine yönelik düşüncesini olumlu anlamda etkilemiştir ve bu yönde eğitim ve öğretim programlarının oluşturulmasını sağlamıştır.

Nitekim 1997’de Sekiz Yıllık Zorunlu ve Kesintisiz Eğitim Yasasının kabul edilmesiyle ve aynı zamanda Avrupa Birliği Yabancı Dil Politikası Kapsamında 2000’li yılların başlarında Fransızca ve Almanca Türkiye’deki okullarda ilgi görmeye başlamıştır (Dellal, 2003). 2012-2013 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin yürürlüğe girmesiyle de Almanca ve Fransızca ülkemizdeki Anadolu Liselerinde İngilizceden sonra zorunlu ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu bağlamda okullarda yürütülen tüm faaliyetlerin ve etkinliklerin, öğrencileri eğitip yetiştirmek hem hayata hem de iş ve meslek yaşamına hazırlamak amacını güttüğü de unutulmamalıdır (Şeren, 2004). Almancanın bireylerin iş ve meslek yaşamına katkısı özellikle ülkemizin Almanya ile siyasi ve ticari ilişkileri göz önüne alındığında bizim için tartışmasız bir öneme sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü Almanca Avrupa’nın en fazla konuşulan anadili olduğu gibi ikinci en önemli bilim dili olarak sıralanmaktadır ve küresel araştırma ve finans sektöründe son derece önemli konuma sahiptir (Tinsley und Board, 2013). Almanya, TÜİK verilerine göre 2019 yılında Türkiye’nin en önemli ticaret ortağı olmuş ve ihracat yaptığımız ülkeler arasında ilk sırada, ithalatta ise ikinci sırada yer almıştır. Artı Almanya ile yaptığımız ticaret alanları otomobil sektöründen eczacılığa ve eczacılıktan tekstile kadar uzanmaktadır. Neredeyse ithalat ve ihracat alanlarının hepsinde Almanya ile ekonomik ilişkilerimiz olmakta ve sürmektedir. (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2019). Dolayısıyla Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Almanca ön plana çıkmakta ve okullarda verilen Almanca dersleri için müfredat, dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili farklı dil seviyeleri için tek tip standartları açıklayan Ortak Avrupa Referans Çerçevesi’nin bütünsel yeterlilik modeline dayanmaktadır (MEB, 2018). Yabancı dil öğreniminde dört temel becerinin (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) beklenen düzeye erişebilmesi için derse yönelik öğrenci tutumları en önemli faktörlerden biridir. Yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin dil öğrenim sürecinde veya öncesinde nasıl bir tutum takındığını bilmek ilgili dersi veren öğretmen açısından büyük önem arz etmektedir (Schumann, 2004). Bunun yanı sıra öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yabancı dil öğretim programını da negatif veya pozitif anlamda etkilemesi mümkündür (Tavşancıl, 2010). Bu noktada değerlendirildiğinde ise eğitim programı açısından en önemli faktörlerden biri öğrencilerin derse yönelik tutumlarıdır. (Morgan, 2011). Bu nedenle bireysel yaşantı ve deneyimler tutumların oluşmasını ve şekillenmesini etkileyen önemli öğelerdendir. Tutumları doğrudan gözlemek mümkün değildir, ancak bireylerin davranışlarını belirlemede önemlidir. Bu bağlamda tutumların davranışları etkilemesi nedeniyle tutumların ölçülmesi ya da derecesinin bilinmesi birçok alanda amaçlanan bir durumdur. (Tezbaşaran, 1996). Eğitim alanında tutumların ölçülmesi onların doğasının daha iyi anlaşılabilmesi açısından önemli olduğu kadar öğrencilerin hazır bulunuşlukları, bakımından da önemlidir (Anderson, 2019). Özetle bireye özel bir husus olan tutum derecesinin bilinmesi, bireyin davranışlarını belirlemeye ve davranışının ne olabileceğini anlamaya yardımcı olur (Öner, 1997).

İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretim programının geliştirilmesinde öğretmen ve öğrenci etkeni incelendiğinde, öğrencileri gruplandırmadan tek tip bir eğitim modeliyle hedeflenen kazanıma ulaşılması mümkün değildir. Öğrencinin veya ailesinin sosyoekonomik durumu, yaşı, kültürel farklılıkları, tutumu, ikinci yabancı dil hazır bulunuşluk düzeyi gibi değişkenler açısından öğrenci yakından değerlendirilir. Öğretmenler, hedef kazanımda her bir öğrencinin bireysel özelliklerini ayırt edebilmeli ve bunları öğretim sürecinde önemsemelidir. Yani öğrencinin veya ailesinin ekonomik düzeyi gibi bazı değişkenler öğretim etkileyebilir ve öğretmen bakımından önemlidir (Krumm, 2010). Türkiye’de Almanca öğretiminin ve Almanca öğrenmeye yönelik öğrenci tutumlarının büyük önem arz ettiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının ortaya konması bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Alanyazın tarandığında, Türkiye’de bu çalışmadan önce öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin bir çalışma olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu ölçek, Hanbay (2009) tarafından geliştirilmiştir ve Anadolu lisesi onuncu sınıflara uygulanmıştır. Bu çalışma daha güncel ve ortaöğretim öğrencilerinin tüm sınıflarına uygulanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarını belirleyerek ikinci bir yabancı

dil olarak Almanca öğretimine katkı sağlama hedefi doğrultusunda ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyebilecek güncel, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma genel tarama modeline uygun tasarlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak “nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin” aynı çalışma içerisinde birlikte kullanıldığı “karma yöntem desenlerinden biri olan keşfedici ardışık desene uygun olarak önce ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan ortaöğretim öğrencilerinden açık uçlu sorular aracılığıyla nitel veriler toplanmış, sonra öğrencilerden toplanan veriler ve literatür taramasından elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek ölçek maddeleri hazırlanmıştır daha sonra ise ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir (Ekiz, 2009).

Bu araştırmaya ilişkin geliştirilen Almanca Öğrenmeye Yönelik tutum ölçeği için Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü kanalıyla Afyonkarahisar Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim okullarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, öğrenim gören ve ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan tüm ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Almanca dersi Anadolu Liselerinin tüm sınıflarının öğretim programında yer aldığından Afyonkarahisar il merkezindeki tüm sınıf seviyeleri (9. -12.) araştırma kapsamına alınmıştır. Ne yazık ki ölçeği geliştirme sürecinde, Korona-19 pandemisi sebebiyle eğitime ara verilmesinden kaynaklı kısıtlı zaman ve izin alınma durumları nedeniyle tüm öğrencilere ulaşmak zor olduğundan örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde, ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan katılımcılardan başlamak üzere örneklem oluşturulmaya başlanır veya en ulaşılabilir ve tamamen tasarruf sağlayacak bir durum ile örnek üzerinde çalışma yürütülür (Cohen ve Manion, 1989; Ravid’ 1994’dan akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 90). Bu yöntemde önemli olan yanıtlayıcıların örnekleme dâhil edilmesidir. En kolay ulaşılabilir katılımcı en ideal olanıdır. Katılımcıya ulaşma işlemi istenen örneklem büyüklüğüne ulaşmaya kadar sürer (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2015). Katılımcıların sayısının belirlenmesi amacıyla öncelikle alan yazın incelenmiş ve çoğu durumda nitel araştırmalarda az sayıda katılımcı ile yapılmış araştırmaların, geniş katılımcı sayısı ile yapılmış araştırmalara oranla daha olumlu sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Karasar, 2012). Nicel araştırmaların ise daha fazla sayıda katılımcı ile uygulanması (Onwuegbuzie & Collins, 2007) gerekçesine bağlı olarak araştırmanın nitel aşamasında görüşmeye katılmaya gönüllü olan ve ulaşılabilen 5 katılımcı, nicel kısımda ise 386 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan örnekleme yöntemleri ve katılımcılar Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği geliştirmek amacıyla belirlenen örneklemeler

Veri Toplama Aracı	Örnekleme Yöntemi	Örneklem
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Amaçlı örnekleme	5 Ortaöğretim Öğrencisi
Pilot Uygulama	Amaçlı örnekleme	32 Ortaöğretim Öğrencisi

Asıl Uygulama

Amaçlı örnekleme

386 Ortaöğretim
Öğrencisi

Tablo 1’de görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencilerinin İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenme yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için farklı okulların, farklı bölüm ve sınıf seviyelerinde öğrenim gören 5 öğrencinin “Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına ilişkin yarı yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığı ile görüşleri alınmıştır. Söz konusu formdan elde edilen verilerin analizi sonucunda kategoriler elde edilmiştir. Kategoriler vasıtasıyla oluşturulan taslak maddeler ile madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler ile ilgili uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri ile ölçeğe son hali verilmiştir. Taslak ölçek maddelerin anlaşılabilirliğini saptamak için 32 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak ölçek maddeleri ile ilişkili alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve pilot uygulama toplam 32 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Daha sonra asıl uygulama örnekleme yöntemi ile 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplam 386 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Katılımcıların Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ölçek beşli likert tipindedir. Geliştirilen tutum ölçeğinde maddeler “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınacak yüksek puan olumlu tutumu ifade etmektedir. Ölçek geliştirme şeması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Aşamalar

Ölçeğin Geliştirilmesine İlişkin Aşamalar	
Nitel Araştırma	Nicel Araştırma
Anahtar Kavramların Belirlenmesi	Literatür Taraması
Veri Toplama Aracının Oluşturulması	Madde Havuzunun Oluşturulması
Katılımcıların Belirlenmesi	Uzman Görüşüne Başvurulması
Görüşme	Ön Uygulamanın gerçekleştirilmesi
Nicel Aşama için Verilerin Analizi	Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi
	Ölçeğin Pilot Uygulama
	Açımlayıcı Faktör Analizi
	İstatiksel İşlemler
	Doğrulayıcı Faktör Analizi

Nitel Veriler

Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum ölçeğinin geliştirilmesinde kullanılan nitel süreç ve ürünler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaöğretim Öğrencileri İçin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nitel Süreç ve Ürünler

	Nitel Verilerin Toplanması	Nitel Verilerin Analiz Süreci	Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci
Süreçler	Amaçlı örnekleme	Kodların oluşturulması	6 kategorinin ölçeğin alt faktörleri olarak değerlendirilmesi
	Almanca Öğrenme	Kategorilerin Belirlenmesi	Madde havuzu

	tutumuna ilişkin görüşme formu		Maddelerin anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi
Ürünler	Görüşme formu belgeleri	Kodlanan Belgeler	53 maddelik pilot uygulama formu
		Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum İlişkin 6 Alt boyu	

Çalışmanın nitel verilerini toplama sürecinde ilk olarak konuyla ilgili literatür taraması yapılarak kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu aşama, ölçeğin kapsamını belirlenmesinde yardımcı olmuştur. Sonrasında konu ile ilgili hedef kitleyi temsil edebilecek 5 öğrenciden oluşan heterojen bir örneklem gurubuna bilgi toplamak amaçlı dört açık uçlu soru yöneltilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra kompozisyonda yer alan tutum öğeleri iki Almanca öğretmeninin görüşleri doğrultusunda analiz edilerek yazılacak tutum ifadeleri için bilgi toplanmıştır. Elde edilen yanıtlar analiz edilerek anahtar kavramlar hazırlanmış ve literatür taramasından edinilen bilgilerde dikkate alınarak 62 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturularak ifadelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı ifadelerin aynı anlamı belirtmesi ve tutumları yansıtmadığından ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzman dönütleri sonucunda deneme ölçeğinde yer alan ifade sayısı 62'den 53'e düşürülmüştür. Daha sonra bu 53 ifade öğretim görevlisi olan bir editör yardımı ile imla ve anlatım bakımından tekrar gözden geçirilmiştir. Revize edilmiş hali ile 53 ifadeden oluşan taslak bir ölçek oluşturulmuştur.

Nicel Veriler

Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum ölçeğinin geliştirilmesinde kullanılan nicel süreç ve ürünler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaöğretim Öğrencileri İçin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nicel Süreç ve Ürünler

	Nicel Verilerin Toplanması	Nicel Verilerin Analiz Süreci	Yorumlama
Süreçler	Ölçeğin pilot uygulaması	Açımlayıcı faktör analizi	Faktör maddelerinin değerlendirilmesi ve Nitel verilerin doğrulanması
		Ölçek güvenilirliğinin ölçülmesi ve Doğrulayıcı faktör analizinin süreci	Boyutların tanımlanması Öğrencilerin Almanca ve geçerlilik güvenilirlik analiz verilerinin yorumlanması
		Faktör yüklerinin	Maddelerin

		belirlenmesi	anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi
		Kodlanan Belgeler	53 maddelik pilot uygulama formu
Ürünler	İstatiksel Veriler	Madde- toplam korelasyonu	
		Ortalama Standart sapma	
		Skewness-	
		Kurtosis	
		Cronbach's alfa	

Taslak ölçek, çalışma gurubuyla yakın özelliklere sahip olan 32 katılımcıdan oluşan bir örneklem gurubuna dil ve anlatım bakımından sorun olup olmadığını tespit etmek amaçlı uygulanmıştır. Uygulama esnasında ve sonrasında katılımcılardan alınan geri dönüşlere doğrultusunda, ölçekteki ifadeler üzerinde alanı editörlük olan bir öğretim görevlisinden tekrar yardım alınarak dört ifade revize edilerek daha anlaşılır hale getirilmiştir. Ayrıca ölçekten yeterince anlaşılmadığı düşünülen iki ifade de atılarak ölçek 51 ifadeye düşürülmüştür.

Uzman görüşlerinin alınmasından ve yapılan düzeltmelerden sonra 51 ifadeden oluşan deneme ölçeği 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan (9. , 10. , 11. ve 12. Sınıflara) 402 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ancak katılımcılardan 16'sının kâğıtları değerlendirme dışı bırakıldığından veri analizleri toplam 386 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden uygulanmıştır.

Verilerin toplanmasından sonra açımlayıcı faktör analizi (AFA), madde analizi ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrası Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity (BTS) bulguları incelenmiş daha sonra ise madde ayırt ediciliğinin tespit edilebilmesi amacıyla %27'lik alt-üst gruplar karşılaştırılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri tespit edilmiştir. Gruplar arası farkı belirleyebilmek için her bir alt boyut için t-testi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa katsayısı incelenmiş olup, Ölçeğin geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle sağlanmıştır.

Madde Havuzu Oluşturma Süreci

İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili anahtar kavramlar tespit edilmiştir. (Hanbay, 2009; Zorbas ve Habeş, 2015; Bilgin, 2006; Yalçın ve Genç, 2013; Sobočan, 2016; Okuniewski, 2014; Jung, Boman ve Williams, 2007; Ryan, 2012). Belirlenen anahtar kavramlar doğrultusunda 5 öğrenciye 4 açık uçlu soru yöneltilerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulardan alınan cevaplar doğrultusunda anahtar kavramlar oluşturulmuş ve 62 madde ile madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü ve ön uygulama verileri doğrultusunda 41 madde ile ölçeğe son hali verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Ortaöğretim Öğrencilerinin Almancaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizlerine, ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve tablolaştırılmıştır.

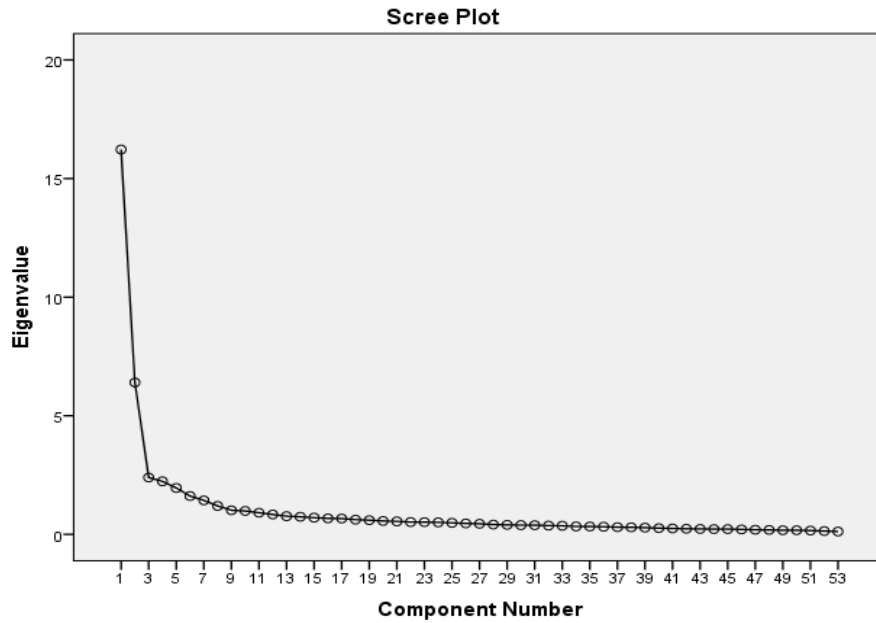
Açımlayıcı Faktör Analizlerine (AFA) İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, açımlayıcı faktör analizi (AFA) verilerin yapı geçerliliğini tespit etmek için yapılmıştır. Fakat öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir Faktör analizi, tüm veriler için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenebilir (Büyüköztürk, 2018). KMO değerinin .70 ve üzeri olması elde edilen bulguların faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Yapılan analizler sonucunda Kaiser- Meyer-Olkin değeri .934 olarak, Bartlett Testi değeri ise .00 anlamlı ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapılan KMO ve Barlett testi sonuçlarının açımlayıcı faktör analizine uygun bulunması ile açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. KMO ve Barlett Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun İncelenmesi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Ölçümü	0,934
Yeterliliği	
Bartlett Testi	Ki-Kare Değeri
	12701,699
	df 1275
	P .000

Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunun belirlenebilmesi için faktörler öz değerleri Scree Plot grafiği ile analiz edilmiştir (Yong & Pearce, 2013). Elde edilen sonuç Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çizgi (Scree) grafiği

Şekil 1'de çizgi grafiği (scree plot) üzerinde kırılma noktası incelenmiş, grafikte üç ana kırılma noktasının olduğu ve altıncı kırılma noktasından sonra eğimin kaybolmaya başladığı görülmektedir. Çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı hesaplanarak faktör sayısı 6 olarak alınmıştır (Ledesma, Valero-Mora, & Macbeth, 2015). Yapılan incelemeler sonucunda literatür kaynakları da göz önünde bulundurularak maddelere faktör analizinin uygulanmasına karar verilmiştir

Daha sonra Varimax döndürme analizleri uygulanmıştır. Bu analiz faktörler arası ilişkiyi daha açık bir şekilde ifade etmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir ve AFA bununla birlikte, yapı ile

ilişkili fazlaca değişkenin azaltılması ile açıklama gücü fazla olan faktörlerin keşfedilmesine hizmet eder (Allen, 2017; Gürbüz ve şahin, 2016). Buna göre ilk döndürme işlemi sonrasında 9 adet faktör, açıklanan varyansın % 65,749 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra, madde çıkarma işlemine başlanmıştır. Bu işleme öncelikle binişik olan maddelerden başlanmıştır ve özellikle iki husus dikkate alınmıştır. Bu hususlar, bir maddenin birden çok faktöre gerekenden fazla yük değeri vermesi ve ikinci husus ise maddenin iki ya da daha çok faktörde mevcut yük değerleri arasındaki farkın 0,1'den küçük olmasıdır (okluk, şekercioğlu, Büyüköztürk., 2012: 233). Ayrıca çalışmada faktör yük değeri minimum 0,50 olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerlerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması durumu seçim için iyi bir ölçü olarak kabul edilir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0,30'a kadar düşürülebilir (Büyüköztürk, 2018). Bu hususlar dikkate alınarak, 12 maddenin binişik olması ve arasındaki yük değerinin 0,10'dan az olması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Belirlenen bu faktörlerin varyansa yaptıkları toplam katkının % 62.218 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyans değerinin % 40 ile % 60 arasında bulunması yeterli olarak görülür (okluk ve ark., 2012; Peterson, (2000). Bu bağlamda % 62,218 olarak belirlenen bu oran yeterlidir. Uygulanan analizler neticesinde 41 madde ve 6 faktör ile ölçeğe son hali verilmiştir. Ortaöğretim ğrencileri için ikinci bir yabancı dil olarak Almanca ğrenmeye yönelik tutum leğinin açıkladığı toplam varyans Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Almanca ğrenmeye Yönelik Tutum leğinin Son Döndürme Sonrası Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu

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

Tablo 6'yı incelediğimizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için % 32.784, ikinci faktör için 12.321, üçüncü faktör için 5.050, dördüncü faktör için 4,396, beşinci faktör için 4,173 ve altıncı faktör için ise 3,494 olarak açıklandığı belirlenmiştir.

Tablo 7. Döndürme İşlemleri Sonrası Faktörler ve Madde Yük Değerleri

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

Tablo 7 incelendiğinde, 1.faktörde 9 maddenin, 2. faktörde 8 maddenin, 3. faktörde 7 maddenin, 4. faktörde 6 maddenin, 5. faktörde 6 maddenin ve 6. Faktörde 5 maddenin olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 41 maddeye ilişkin faktör yük değerleri 0.53 - 0.79 arasında değişmektedir. Bu bağlamda maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için çalışmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin üst ve alt grup cevapları t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiş ve farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. AÖYTÖ'nin Alt Boyutlarına Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları

AÖYTÖ'nin İlgili Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
I.Faktör (İlgi) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M1	,574	,763	,651	49,094	,000
M2	,689	,733	,555	38,374	,000
M3	,776	,781	,695	38,451	,000
M4	,790	,682	,593	35,762	,000
M5	,763	,786	,630	41,149	,000
M6	,590	,780	,678	45,312	,000
M7	,606	,720	,544	34,808	,000
M9	,566	,742	,611	42,217	,000
M10	,569	,663	,494	36,801	,000
AÖYTÖ'nin İlgisizlik Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
2.Faktör (İlgisizlik) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M29	,767	,614	,419	38,956	,000
M30	,758	,635	,516	36,566	,000
M32	,734	,670	,528	38,180	,000
M33	,730	,618	,486	37,106	,000
M34	,715	,646	,516	38,313	,000
M35	,581	,731	,585	37,991	,000
M36	,542	,744	,655	38,813	,000
M37	,538	,696	,588	37,808	,000
AÖYTÖ'nin Güven Yoksunluğu Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
3.Faktör (Güven Yoksunluğu) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M45	,656	,622	,437	40,642	,000
M46	,742	,776	,735	36,766	,000
M47	,759	,762	,705	35,931	,000
M48	,778	,685	,579	47,478	,000
M49	,719	,644	,550	46,190	,000
M50	,715	,729	,571	36,222	,000
M51	,631	,620	,392	38,541	,000
AÖYTÖ'nin Güven Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
4.Faktör (Güven) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M39	,751	,691	,517	43,020	,000
M40	,777	,706	,569	45,422	,000
M41	,566	,617	,424	35,723	,000

M42	,720	,740	,556	41,680	,000
M43	,728	,775	,636	42,397	,000
M44	,604	,674	,510	36,957	,000
AÖYTÖ'nin Ölçeğinin Sebat Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
5.Faktör (Sebat) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M19	,724	,643	,451	47,266	,000
M20	,726	,623	,447	50,991	,000
M21	,680	,671	,500	40,101	,000
M22	,649	,625	,442	40,521	,000
M23	,658	,623	,441	44,122	,000
M25	,590	,626	,427	38,306	,000
AÖYTÖ'nin Korku Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları					
6.Faktör (Korku) Maddeler	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	Madde Kalan Korelasyonu	t	P
M14	,613	,541	,339	27,294	,000
M15	,706	,579	,347	30,915	,000
M16	,604	,528	,298	33,754	,000
M17	,575	,556	,320	38,214	,000
M18	,797	,666	,462	28,824	,000

Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumları belirlemek amacıyla hazırlanan ölçek uygulanmış ve veriler yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. Üst %27 ve alt % 27 olacak şekilde iki adet grup belirlenmiştir. Tablo 8'de her bir maddeden öğrencilerin aldıkları puana göre belirlenen üst %27'lik ve alt %27'lik grupların arasında anlamlı farka yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre ölçeğin her bir maddesinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Tablo 9. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Güvenirlilik Katsayıları

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

Tablo 9 incelendiğinde, I. Faktör (İlgi) için alfa katsayısı .929 olarak hesaplanırken, aynı katsayı II. Faktör (İlgisizlik) için .892, III. Faktör (Güven Yoksunluğu) için .893, IV. Faktör (Güven) için .887, V. Faktör (Sebat) için .851 ve VI. Faktör (Korku) için .793'tür. Ölçeğin toplam alfa değeri .814 olarak hesaplanmıştır. Alfa katsayısının değerlendirme aşamasında takip edilen değerlendirme kriterleri incelendiğinde ($0.00 \leq \alpha \leq 0.40$) ise ölçek güvenilir değildir. ($0.40 \leq \alpha \leq 0.60$) ise ölçek düşük güvenilirliktedir. ($0.60 \leq \alpha \leq 0.80$) ise oldukça güvenilirliktedir. ($0.80 \leq \alpha \leq 1.00$) ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tezbaşaran, 1996: 46). Bu durumda Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin fazlasıyla yüksek güvenilirlikte olduğunu söylenebilir.

Tablo 10. Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	Faktör		Faktörler					
	N	x	İlgi	İlgisizlik	Güven Yoksurluğu	Güven	Sebat	Korku
1	386	24,44	1	-,342**	-,375**	,664*	,652*	-,435**
2	386	20,97	-,342**	1	,599*	-,306**	-,308**	,543*
3	386	20,14	-,375**	,599*	1	-,348**	-,240**	,457*
4	386	14,51	,664*	-,306**	-,348**	1	,547*	-,345**
5	386	17,45	,652*	-,308**	-,240**	,547**	1	-,258**
6	386	12,14	-,435**	,543*	,457**	-,345**	-,258**	1

*p<.05, **p<.01

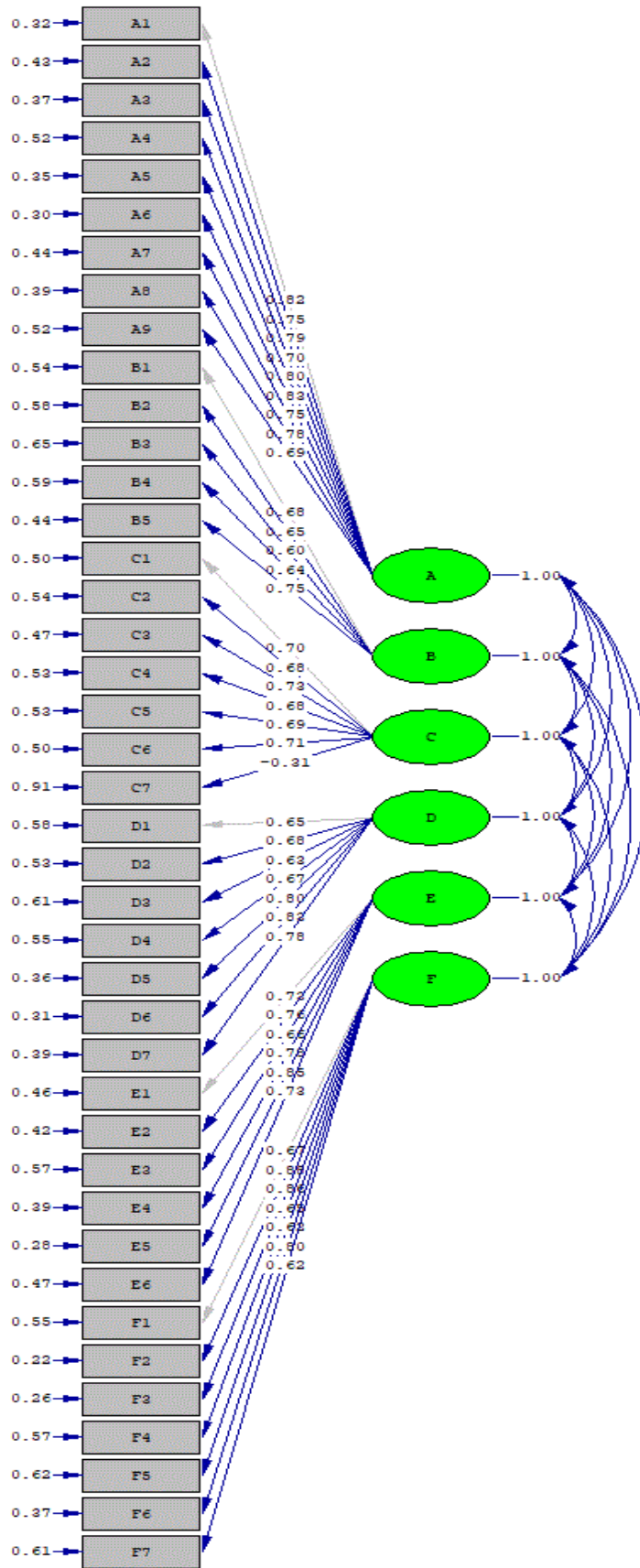
Tablo 10'da Almanca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğiyle ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin faktörleri ile birlikte bir bütünlük oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tabachnick & Fidell, 2001).

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu bölümde açıklayıcı faktör analizi yapılan Ortaöğretim Öğrencilerinin ikinci bir yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci Sıralı Doğrulayıcı Faktör Analizi

Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin yapısının ki-kare (χ^2/sd) uyum değerinin ($\chi^2= 2537,93$) bu değer için makul bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005: 137), RMSEA= ,078, GFI= ,76, CFI= 0,84, AGFI= 0,73, NFI=0,83, şeklinde bulunmuştur. Root Mean Square Error of Approximation RMSEA değerinin .05'ten küçük olması mükemmel uyumu gösterirken, .08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 315). Sonuç olarak, birinci düzey DFA uyum indeksleri için kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin birinci düzey faktör analizi sonuçları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Birinci Düzey DFA ile elde edilen uyum diagramı

İkinci Sıralı DFA ve Faktöriyel Geçerlik

Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında ölçeğin fit değerleri RMSEA= ,078; RMR=, 0.14, CMIN/DF (X²/sd)= 2537,93; GFI=, 0.76; CFI=, 0.84, AGFI= 0.73 ve NFI=, 0.78 olarak uygulanan analiz sonucunda bulunmuştur. Bu uyum iyiliği değerlerinin tümü, AÖYTÖ'nün ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kelloway, 1998). χ^2 /sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 314). Bu sonuca göre, ikinci düzey DFA fit değerleri kabul edilebilir düzeydedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek olan bu araştırma 386 öğrenciye uygulanmıştır ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer faktörler şu şekilde adlandırılmıştır, ilkinde yer alan maddeler Almanca öğrenmeye yönelik olumlu hissi ifade ettiği için İlgi olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler Almanca öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları ifade ettiği için İlgisizlik olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler Almancaya yönelik güvensizliği ifade ettiği için Güven Yoksunluğu olarak, dördüncü faktörde yer alan maddeler Almancaya yönelik dilin önemine ve olumlu yönde akademik katkısı gibi düşünceleri ifade ettiği için Güven olarak, beşinci faktörde yer alan maddeler Almancaya öğrenmeye yönelik gayret ve çaba gibi davranışları ifade ettiği için Sebat olarak ve son faktörde yer alan maddeler Almancaya veya dersine yönelik korku hissi ifade ettiği için Korku olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonucunda AÖYTÖ'nin daha geniş bir örneklem grubuna uygulanması önerilmiştir.

2019 yılında alan yazın incelendiğinde, Almanca öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmaları arasında ortaöğretim öğrencilerine yönelik olan ve aynı zamanda ortaöğretimin tüm sınıf seviyelerini odak noktası alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma ile geliştirilen ölçeğin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. 2019 sonrasında ise Erdem (2020) tarafından Almanca dersine yönelik tutum ölçeği (ADTÖ) geliştirilmiştir. Erdem (2020) tarafından geliştirilen ADTÖ 4 faktörden oluşmaktadır ve 4227 öğrenciye uygulanmıştır. Üstün (2021) tarafından araştırmamızda kullanılan ölçek %64,9'u kadın, 34,1'i ise erkek olmak üzere toplam 208 öğrenciye uygulanmıştır ve benzer bir çalışmanın ileride daha geniş bir örneklem grubuna, karma araştırma yöntemi ile yapılması önerilmiştir.

Çalışmada Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir ayrıca alan yazına öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçecek az sayıda ölçek olduğundan dolayı katkısı olduğu ve daha geniş gruplara uygulandığında daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Allen, M. (2017). The sage encyclopedia of communication research methods (Vols. 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781483381411.
- Alyaz, Y. (2011). Alman dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin dilsel seviyeleri ve Almancaya ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 503-525.
- Anderson, L. & Çıkrıkçı, N. (2019). Tutumların ölçülmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24 (1) , 241-250. DOI: 10.1501/Egifak_0000000734
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
- Aydoğmuş, M. & Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 14-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ehtad/issue/35400/393168>
- Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Altunışık, R. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. (7. baskı). Sakarya Yayıncılık
- Bilgin, F. (2006). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin ingilizce derslerine yönelik tutumları (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey).
- Boyacıoğlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 651 – 657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.597>
- Börner, W. & Vogel, K. (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*,Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Büyüköztürk, G. (2018). *Veri Analizi El Kitabı* (Yirmi Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. baskı). Pegem Yayınları.
- Can, E. ve Can Işık C., (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Cem, C. (1978). Türkiye’de kamu görevlilerinin yabancı dil sorunları. TODAİE.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun., R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu & S., Yıldırım., E. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (8. baskı). Sakarya Yayınevi.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca dersine yönelik tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5) 96-109. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/52408629/click-here-to-download-the-complete-issue-majer>
- Çetintaş, B. & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dersi (H.U. Journal of Education)* 29(29), 75-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7809/102451>
- Dellal, N. A. (2003). *Germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive/Pädagogisch-orientierte Reformbemühungen im Fremdsprachenunterricht*. Shaker Verlag.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, Ş. (2020). *Lise öğrencilerinin Almanca dersine ilişkin tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Esskali, B. (2004) *Motivation und Einstellung gegenüber Deutsch als Zweitsprache- Untersuchung zu Motivation, Einstellungen und Kontakt von Aussiedlern im DaZ-Unterricht*. GRIN Verlag.
- Glück, H. (2000). *Metzler Lexikon Sprache*. (2nd ed.). Digitale Bibliothek Band 34.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş ve güncellenmiş 4.baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

- Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 747-755. ISBN: 978 605 364 104 9
- İşigüzel, B & Kırmızı, B. (2013).Lise öğrencilerinin Almanca öğrenme sürecinde başarısızlık nedenlerinin değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13),45-63 DOI:10.9775/kausbed.2014.004
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jung, J., Boman, P., & Williams, D. (2007). A comparative examination of South Australian primary students’ attitudes towards German LOTE and other learning areas. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1).
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,9(32),49-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6146/82503>
- Karaman, F. (2017). temel eğitimde ikinci yabancı dil olarak almanca öğretimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. 7(2/1),104-110.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırmızı, B. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin Almanca dersi ev ödevlerine karşı tutumlarının incelenmesi / The Analysis of The Attitudes of Secondary Education Students Towards German Assignments. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(24). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2779/37284>
- Koç, C. T. & Yastıbaş, A. E. (2022). Yabancı diller yüksekokulların da eğitim gören öğrenciler için yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi dergisi*, 42 (1) , 873-896. DOI: 10.17152/gefad.1014605
- KOM. (2008). *Kommission Der Europäischen Gemeinschaften*. 29.01.2022 tarihinde <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=DE> adresinden alınmıştır.
- Köksal, H. (2008). Almanca yazınsal kitap okuma etkinliklerine yönelik öğrenci tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-77.
- Krumm, H.J, Fandrych, C., Hufeisen, Britta & Riemer, C. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch*. Hubert & Co. GmbH & Co. KG.
- Küçük, O. (2007). Eğitim fakültesi Almanca bölümü öğrencilerinin almanca dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (30),13-26.
- Ledesma, R. D., Valero-Mora, P., and Macbeth, G. (2015). The scree test and the number of factors: a dynamic graphics approach. *The Spanish Journal of Psychology*, 18. Article E11. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.13>
- Madran, F. (2020). Lise öğrencilerinin Almanca öğrenmede özerk öğrenme düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı*. 04.01.2022 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden alınmıştır.
- Mirici, İ. H. (2000). "European Language Portfolio: A tool for a common language education policy in Europe". *Journal of Interdisciplinary Education*, 6 (1): 161-166
- Morgan, CT. (2011). Psikolojiye Giriş (Çev: S. Karakaş). (19. baskı). Eğitim Akademi.
- Okuniewski, J. E. (2014). Age and gender effects on motivation and attitudes in German learning: The Polish context. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 251-262.
- Öner, N. (1997). Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. Boğaziçi Üniversitesi Yayını.

- Onwuegbuzie, A. J., and Collins, K. M. (2007). *A typology of mixed methods sampling designs in social science research*. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- ÖVER, D.R. (2006). 8.Sınıf öğrencilerinin zorunlu 2. yabancı dil dersine karşı tutumları (İzmir Örnekleme) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11(3), 261-275.
- Ryan, L. (2012). Students' attitudes towards corrective feedback in the second language classroom. Unpublished manuscript, Trinity College, University of Dublin, Ireland.
- Schumann, A. (2004). "Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung", In:
- Sobočan, M. (2016). Students' Attitude Towards German Language Learning. In International Conference The Future of Education, http://conference.pixelonline.net/FOE/acceptedabstracts_scheda.php.
- Şahin, Y., Arak, H., Dellal, N., Demir, A., Önem, E., Cengizhan, L. ve Acar, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğretimi ve Öğrenimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şeren, M. (2004). Eğitimin toplumsal temelleri içinde; öğretmenlik mesleğine giriş. Asil Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd Ed.). New York: Harper Collins.
- Tapan. N. (2001). Eğitimde yeniden yapılanma çerçevesinde Almanca öğretmenlerinin yetiştirme sürecine eleştirel bir bakış. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 0 (13), 41-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1045/11811>
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayınları
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (2019). Almanya Federal Cumhuriyeti Ekonomisi. 13.02.2022 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/almanya-ekonomisi.tr.mfa> adresinden alınmıştır.
- Telc (2013). Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi - öğrenim, öğretim ve değerlendirme. 02.02.2022 tarihinde <https://l24.im/t64S> adresinden alınmıştır.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tinsley, Teresa und Kathryn Board (2013). *Languages for the future*. British Council. 15.01.2022 tarihinde <https://l24.im/WhtNvI> adresinden erişilmiştir.
- Türköz, S. & Bengisoy, A. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dile (Almanca) Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 5 (4), 20-32.
- Twain, M. (1880). Ürkütücü Bir Dil, Almanca (Çev. M.H. Atlı). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(24), 19-29.
- Üstün, Bilal. (2021). Anadolu lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 863-874.
- Yalçın, P., & Genç, A. (2013). *Fransızca Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(10), 721-730.
- Yong, A. G., and Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.
- Zorbaz, Z., Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Foreign language, which plays an important role in the communication and relations of people and nations with each other, has been seen as an advantage for people in every period of

history. Today, for the majority of the world's population, being able to communicate in more than one language has already become a part of daily life. Knowing a foreign language makes us more open to other people's cultures and beliefs, improves students' cognitive abilities and native language competence. Moreover, the EU has long called on European citizens to learn not only English, but also at least one foreign language in addition.

Foreign language teaching has a long history in Turkey. Today, in official education institutions in Turkey, English is included in the curriculum starting from the 2nd grade of primary school. With the Education Reform carried out in Turkey in 1997, foreign language education has reached an important point with the increase in the number of high schools and universities providing foreign language education. But in the globalizing world, knowing only one language is not enough anymore. For this reason, learning a second foreign language has become compulsory in our age. Knowing German is important in terms of Turkey's commercial and historical relations with Germany.

Measuring attitudes in the field of education plays an important role in determining the readiness level of students and their behavior towards the lesson. For this reason, the aim of the research is to develop a scale that can measure secondary school students' attitudes towards learning German as a two foreign language.

Method

The research was designed in accordance with the general screening model. In accordance with the exploratory sequential design, which is one of the mixed method designs in which "quantitative and qualitative research methods" are used together as a method in the research, firstly, qualitative data were collected from secondary school students who took German as a second foreign language through open-ended questions, and then the data collected from the students and the literature. The scale items were prepared by evaluating the data obtained from the survey, and then the scale was applied and the study was supported with quantitative data.

In the research, in order to determine the attitudes of the students towards learning German as a second foreign language, the opinions of 5 students from different schools, departments and grade levels were obtained through the "Semi-structured Interview Form on the Attitudes of Secondary School Students towards Learning German as a Second Foreign Language". As a result of the analysis of the data obtained from the form in question, categories were obtained. An item pool was created with the draft items created through the categories. Expert opinion was taken with the items created and the scale was finalized with expert opinions. The draft scale was applied to 32 students to determine the intelligibility of the items. Necessary adjustments were made in line with the opinions received regarding the draft scale items, and for the pilot application, it was applied to a total of 386 secondary school students in the 2019-2020 academic year with the sampling method.

There are 41 items in the scale. 22 of these items are positive (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41), While 19 are negative (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 37, 38, 39, 40). The scale was prepared in 5-point Likert type and was graded as 'strongly agree', 'agree', 'partially agree', 'disagree' and 'strongly disagree'. The scale consists of six factors.

Findings and Discussion

When the studies in the literature are examined, the attitude scale studies on learning German (Hanbay, 2008; Çelikkaya, 2013; Alyaz, 2011; Küçük, 2007; Üstün & Tanrıkuş 2021; Koç & Yastıbaş, 2022; Kırmızı, 2013;) attitude scale studies (Kara, 2010; Aydoğmuş, M. & Kurnaz, 2017;). However, no

study has been found in the literature that focuses on all grade levels of secondary education and developed an attitude scale for secondary school students to learn German as a second foreign language. In this context, it is thought that the scale developed with this study will contribute to the literature.

The alpha coefficient for the I. Factor (Relevance) of the scale was calculated as .929, while the same coefficient was calculated for the II. .892 for the Factor (Indifference), III. .893 for the Factor (Lack of Confidence) IV. .887 for Factor (Confidence), .851 for Factor V (Persistence), and VI. Factor (Fear) is .793. The total alpha value of the scale was calculated as .814. When the evaluation criteria followed in the evaluation phase of the alpha coefficient are examined ($0.00 \leq \alpha \leq 0.40$), the scale is not reliable. ($0.40 \leq \alpha \leq 0.60$), the scale has low reliability. ($0.60 \leq \alpha \leq 0.80$), it is quite reliable. ($0.80 \leq \alpha \leq 1.00$), the scale is a highly reliable scale (Tezbaşaran, 1996: 46). In this case, it can be said that the Attitude Scale towards Learning German is extremely reliable.

The items in the first of the 6 factors in the scale were named as Interest because they express a positive feeling towards learning German. The items in the second factor were named as Indifference because it expresses negative attitudes towards learning German. The items in the third factor are called Lack of Confidence because they express distrust towards German, the items in the fourth factor are Confidence because they express thoughts such as the importance of the language towards German and its positive academic contribution, and the items in the fifth factor consider behaviors such as effort and effort towards learning German. The items in the last factor were named as Fear because it expresses a feeling of fear towards German or his lesson.

In a later study conducted by Üstün (2021) using the scale used in our study, results supporting this table were obtained. In the study, a valid and reliable scale was developed in order to determine the attitudes of secondary school students towards learning German as a second foreign language.