

**AN ANALYSIS OF DEDUCTIVE AND INDUCTIVE
APPROACH ADAPTATION IN TEACHING
GERMAN GRAMMAR**

Almanca Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Doğrudan ve

Dolaylı Anlatma Yöntemlerinin Analizi

İbrahim Halil YAPRAK¹ & Güleser KORKMAZER²

Abstract

The aim of this research is to find out the effects of the use of two different grammar teaching approaches in the preparatory class majoring in German Language Teaching at Faculty of Education, in Dicle University. In this study, pretest-posttest control and experimental group research design was adopted. As participants, 30 female and 10 male students were recruited. While in control group the rules related to past tense form of *Perfekt* (the past tense) were directly taught, in experimental group which was more autonomous learning environment, it was ensured that students could discover the rules themselves. Firstly, written texts structured around *Perfekt* were distributed to the students; then, three-step *sos Sammeln*→ *Systematisieren*→ *Ordnen* that the (*compilation*→ *regulation*→ *systematization*) were analyzed according to the rules. In light of the exercises in grammar books, the comments and suggestions offered by the academic experts in the field, a *Perfekt* achievement test consisting of six chapters *Perfekt* was designed. KR-20 reliability coefficient of the test was calculated as 0.896. According to Independent samples t-test results of the pre-test, there was no significant relationship between the control and experimental groups and the groups were recorded as homogeneous. After the applications of two approaches and posttest, no significant difference was noted. Additionally, for deeper analysis, the analysis of variables such as gender, type of school, and field that the students studied in their high schools were also conducted. The use of Mann Whitney U-test for the difference between gender and posttest scores showed significant differences in favor of the female participants. Kruskal-Wallis test results, on the other hand, pointed out a significant correlation between the types of the school that the participants enrolled during their high school education. Based on these post-test results, it was noted that students of Anatolian High School were more successful than the rest.

Key words: *Deductive approach, inductive approach, grammar, pretest-posttest.*

Özet

Bu araştırmada, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümü, Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme yöntemlerinin tespiti amaçlanmıştır. Zira bu öğrenciler, Almanca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin doğrudan ve dolaylı anlatım yöntemleri arasındaki tercihleri merak uyandırmıştır. Öntest-Sontest kontrol gruplu deneysel desene göre hazırlanan araştırmaya; 30 bayan ve 10 erkek öğrenci katılmıştır. Almancada, geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* (-di'li geçmiş zaman) konusu; kontrol grubuna doğrudan, deney grubuna ise, kuralları keşfedebilecekleri özerk bir öğrenme ortamında, dolaylı olarak aktarılmıştır. Öncelikle *Perfekt* zamanda yazılmış metinler öğrencilere dağıtılarak, üç aşamalı *sos Sammeln*→*Ordnen*→*Systematisieren* (derleme→düzenleme→sistemleştirme) normlarına göre analiz edilmiştir. Dilbilgisi kitaplarındaki alıştırmaların ışığında, alanında uzman akademisyenlerin görüş ve önerileriyle, altı bölümden oluşan *Perfekt* başarı testi hazırlanmıştır. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı

¹ Arş. Gör. Dicle Üniversitesi, e-posta: ibrahimyaprak@hotmail.com

² Öğr. Gör. Trakya Üniversitesi, e-posta: gkorkmazer@hotmail.com

0,896 olarak hesaplanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan başarı testinin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre, sontest ve deney grupları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Gruplar homojendir. Uygulamanın sonunda aynı başarı testi yinelenmiştir. Ancak, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet, mezun olunan okul türü ve alan gibi değişkenler ile katılımcıların sontest başarı puanları arasındaki ilişkiye SPSS Veri Analizi ile bakılmıştır. Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre, sontest puanları ile cinsiyet arasında, bayan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kruskal Wallis-Testi sonuçları, Liseden mezun olunan okul türleri arasında anlamlı bir ilişkiyi yansıtmaktadır. Zira yabancı dil ağırlıklı Anadolu Lisesi mezunları, sontestte daha yüksek puanlar almıştır.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan anlatım, dolaylı anlatım, dil bilgisi, öntest-sontest.

Giriş

Yabancı dil öğrenen her insan, hiç kuşkusuz öğrenmeye çalıştığı hedef dilin kurallarıyla yüz yüze gelmek durumundadır. Hedef dilin salt sözcüklerini ya da dil bilgisi kurallarını öğrenmek, o dili iyi düzeyde biliyor olmak anlamına gelmemektedir. Tosun'un da (2012:37) belirttiği gibi ülkemizde, yabancı dili öğrenme ve öğretme konusunda başarısız olduğumuz kanısı yaygındır ve hatta İngilizce öğretimi de bunun en somut örneğidir. Zira liseden mezun olan bireylerin İngilizce iletişim kurmakta çok zorlandıkları aşikârdır. Bu tür olumsuzlukları ortadan kaldırmaya yönelik yapılan çalışmalardan en önemlisi Can'ın da (2014:46) dile getirdiği gibi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2012) 4+4+4 eğitim sistemi değişikliği kapsamında, yabancı dil eğitime başlangıç yaşının İlkokul ikinci sınıf düzeyine çekilmesi ve Ortaokullarda ikinci yabancı dilin seçmeli ders olarak tercih edilebilecek olmasıdır. Bu sayede, alışlagelmiş ve öğrenciye amaç dilin salt kurallarını ve yapılarını ezberletirken, uygulamayı göz ardı eden dil öğretme yöntemlerinin de değişeceği ümit edilmektedir.

Okullarımızda, birinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizcenin ardından ikinci yabancı dil olarak daha çok Almanca tercih edilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, Akıllılar'ın da (2013:275-285) belirttiği üzere, İngilizce öğretimi esnasında edindikleri olumlu veya olumsuz dil öğrenme alışkanlıklarını aynen ikinci yabancı dil öğretimine de yansıtmaktadırlar. Bu alışkanlıklar, ikinci yabancı dil olarak öğretilen Almancayı kolaylaştırdığı kadar zorlaştırmaktadır. Bu iki dilin kökeni bakımından bir yakınlık sezilse de, dil yapısı bağlamında detaya inildikçe, çeşitli farklılıklar gün yüzüne çıkmaktadır. İngilizcedeki, *Subject-Verb-Object* (Özne-Fiil-Nesne) yapısı, Almanca dil bilgisi kurallarıyla benzerlik gösterse de, *Perfekt* konusu cümle yapısı bağlamında farklılıklar sergilemektedir. İngilizcede *Perfekt* cümle yapısı; *Subject-Have-Verb3-Object* şeklinde iken, Almancada *Subjekt-Hilfsverb-Objekt-Verb3* olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencileri zorlayan konuların başında da işte bu farklılıklar gelmektedir. Tüm bu ayrıntılar hedef dilin dil bilgisi yapısına ışık tutmaktadır.

Hedef dilin ses yapısı ve bir takım sözcüklerinin öğrenilmesinden sonra, bu sözcüklerle anlamlı bir bütün oluşturmak ve doğru iletişim kurmak için dil bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Zira Güneş'in de (2013:71-92) dile getirdiği gibi, cümledeki kelimelerin dizilişi, işlevi, anlamı, kelime ve cümlelerden metin oluşturma gibi durumlar dil bilgisi alanına girmektedir. Baştürk'e (2004) göre de, bir dili öğrenmek için o dildeki sözcükleri dizmek yeterli olmamaktadır. O sözcüklerin, kullanıldıkları dilin içerisinde kendine özgü kurallarına göre bir araya getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Yani kısaca; cümle oluştururken, sözcüklerin nasıl bir sırayı takip edeceklerini, ilgili dilin dil bilgisi kuralları belirlemektedir.

Dil bilgisi, Vardar (2002:73) tarafından, "bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçim bilimle söz dizimi kapsayan inceleme; üretici dönüşümsel

anlayışta, bir dilin konuşucu-dinleyicinin tümceler üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilge; edinç” olarak tanımlanmaktadır. Yangın’a (1999) göre ise dil bilgisi, bir dili meydana getiren işaretleri, sesleri, sözcükleri, cümle yapı, tür, anlam özellikleri, görev ve işleyiş düzeni bakımından inceleyen uğraşı alanıdır. Buradan hareketle; dil bilgisi öğretimi olmadan, yabancı dil öğretiminin de mümkün olamayacağı düşüncesi ağırlık kazanmaktadır.

Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretimi, yabancı dil dersi etkinliklerinde amaç değil; okuma, duyduğunu anlama, yazma ve konuşma gibi dört temel becerinin kazandırılmasında araç olmalıdır. Dolayısıyla, salt kuramsal bilgiler yerine, uygulamaya dayanmalıdır. Büyük bir bölümünün eğitimcilerin oluşturduğu araştırmacılar, dört temel becerinin mihenk taşıını oluşturan dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği hususunda benzer görüşlere sahiptirler. Demircan (1990), söz konusu olan dört temel becerinin kavratılmasında dil bilgisi kurallarının doğrudan yani tümünden gelim yöntemiyle değil, üstü örtük şekilde yani, tümevarım yöntemiyle kazandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Burada maksat; dil öğrenen bireyin, dil bilgisi dersine karşı olumlu tutum sergilemesine yardımcı olmaktır. Bunun için de dil bilgisi kurallarının metin içerisinde gösterilmesi önerilmektedir. Kırmızı’da (2013:817) yapmış olduğu uygulamalı çalışmasında bunu destekler nitelikte veriler elde etmiştir. Zira uygulama öncesinde yapılan öntest sonuçları, deney ve kontrol gruplarında benzerlik gösterirken; uygulama sonrasında yapılan sontest ise deney grubunun lehine sonuçlanmıştır.

Doğrudan dil bilgisi öğretimi, geleneksel yöntemle ders işlemek anlamına gelmektedir. Kurallar, öğretmen tarafından örnek cümle ya da cümleler üzerinden anlatılır ve akabinde de öğrenciden benzer şeyleri yapması beklenir. Ancak bu tümünden gelim yöntemi Schlak’ın da (2003:90) dediği gibi, yetişkinler için tercih edilmelidir. Zira yetişkinlerin, bir yabancı dili önce anadildeki kurallar üzerinden; sonra bildikleri diğer dil ya da diller ile karşılaştırarak öğrendikleri düşünülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde yararlanılan tümevarım yöntemi Henrici’ye (1986) göre, metin içerisinde sistematik olarak belli bir kurala dayalı cümle dizininin, dil bilgisi şeklinde ele alınması iken; tümünden gelim yöntemi de başlangıçta kuralın tespitini gerektiren ve bu kuralları örnekler üzerinden gösteren bir açıklama yöntemidir. Buradan hareketle, iki yöntemden birini tercih etmek ve sürekli aynı yöntemle dil bilgisi dersi işlemek doğru değildir. Zira dil bilgisi dersi, önce dolaylı anlatılsa bile, sonradan doğrudan anlatım yöntemiyle devam edebilir. Bunun aksi de söz konusu olabilir. Bir başka ifadeyle; geleneksel yöntemle işlenen dil bilgisi dersi, öğretilen yeni kuralları ve yapıları içinde barındıran bir metinle devam edebilir. Dolayısıyla, bu iki yöntem birbirinden tamamen soyutlanmamalıdır.

Doğrudan ya da dolaylı anlatım yöntemiyle öğretilen dil bilgisi kurallarına Tönshoff (1992) farklı bir bakış sunarak, tümevarım yöntemiyle sözlü iletişimde edinilen bilginin önemli olduğunu ancak, yazılı iletişimde tümünden gelim yöntemiyle edinilen bilginin daha fazla önem arz ettiğini dile getirmektedir. Zira sözlü iletişime kıyasla, yazılı iletişimde daha fazla düşünme olanağı vardır. Esasen her iki yöntemin de artı ve eksi yönleri mevcuttur. Tümevarım yöntemi ile dil öğrenen bireyin, okuduğunu anlama becerisinin yanında sözcük dağarcığı da zenginleşebilir. Öğrenci, dil bilgisi kurallarını metin içinde kendisi keşfeder ve keşfedilen bu kurallar belleklerde daha uzun süre kalabilir. Ancak, bu yöntem zaman alıcıdır. Zira kuralların öğrenciye, sezdirme yoluyla öğretimi söz konusudur. Tümünden gelim yöntemi ise, fazla zaman almayan bir yöntemdir ve kurallar

öğretmen tarafından açıklanır. Dolayısıyla, yanlış anlaşılmalara baştan engellenmiş olur. Öğrenme, diğer yöntemle kıyasla sistemli bir şekilde gerçekleşir ve kuralların ezberlenmesi esastır. Tek bir yöntemle, yani sadece tümevarım ya da tümünden gelim yöntemiyle dil bilgisi dersi işlenmemelidir. Her iki yöntemin de uygulama boyutunda öğretmen; gerektiğinde İşcan ve Kolukısa'nın (2005:299-308) dile getirdiği gibi, örneklerden yararlanarak kuralların nasıl oluştuğunu göstermelidir ve dil bilgisinin öğrenciyi kavratılmasını hedeflemelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Almancayı, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen Almanca Öğretmen adaylarının, Almanca dil bilgisini doğrudan (*tümünden gelim*) ya da dolaylı (*tümevarım*) anlatım yöntemlerinden hangisiyle daha iyi öğrendiklerini tespit etmektir. Bu çerçevede, araştırmamızın temel problemi şudur: Almanca Öğretmenliği Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin, Almanca dil bilgisini öğrenme aşamasında uygulanan, doğrudan ve dolaylı anlatım yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Kontrol grubu ile deney grubunun Almancada geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* konusundaki başarıları, uygulama öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Kontrol grubunun *Perfekt* başarı testinden almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunun *Perfekt* başarı testinden almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu ile deney grubunun Almancada geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* konusundaki başarıları, uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Çalışmaya katılan öğrencilerin sontest başarı puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Çalışmaya katılan öğrencilerin sontest başarı puanları ile Liseden mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Çalışmaya katılan öğrencilerin, sontest başarı puanları ile Liseden mezun olunan alan arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Çalışmaya katılan öğrenciler, birinci yabancı dilleri olan İngilizceyi hangi yöntemle göre öğrenmişlerdir?
9. Çalışmaya katılan öğrenciler, ikinci yabancı dil olarak öğrenmeye başladıkları Almancayı hangi yöntemle göre öğrenmek istemektedirler?
10. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası dolaylı anlatım yöntemi ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Almanca Öğretmenliği Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin, uygulama öncesi seçilen Almancada geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* konusunu, doğrudan mı yoksa dolaylı anlatım yöntemiyle mi daha iyi öğrendiklerini tespit etmek amacıyla yola çıkılan bu araştırmada, öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın İşlem Basamakları

Aşama 1	Kontrol Grubu	Öntest
	Deney Grubu	Öntest
Aşama 2	Kontrol Grubu	Uygulamalar
	Deney Grubu	Uygulamalar
Aşama 3	Kontrol Grubu	Sontest
	Deney Grubu	Sontest

Uygulama öncesinde ders konusu olarak belirlenen Almanca dil bilgisinde geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* konusu, deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, deney grubu dil bilgisi dersini metne dayalı olarak, kontrol grubu ise geleneksel yöntemle işlemiştir. Söz konusu olan gruplarda, öğretim iki haftalık bir süre (sekiz ders saati) içinde tamamlanmıştır. Uygulamanın akabinde deney ve kontrol gruplarına konu sontesti de yaptırılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Öğretmenliği Bölümü Hazırlık Sınıfında öğrenim gören; 30'u bayan ve 10'u erkek olmak üzere, toplamda 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Yaşları 18-20 arasında değişen katılımcıların, üniversite giriş sınavında LYS 5 puan türünü Almanca sınavından değil de, İngilizce sınavından alarak; bu bölüme yerleştiklerinden, Almanca dil seviyeleri oldukça düşüktür. Çalışma grubunu; Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Düz Liselerin Dil, Sözel ve Eşit Ağırlık alanlarından mezun olmuş öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında, heterojen bir grup karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin Almancayı, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğreniyor olması ise grubun homojenliğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmamızda iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri, katılımcıların demografik bilgilerini içerirken, diğeri ise öğrencilerin *Perfekt* konusu hakkında dil bilgisi seviyelerini ölçmek için alanında uzman dört kişinin de görüş ve önerileri alınarak hazırlanmış bir başarı testidir. Söz konusu olan başarı testi toplamda altı bölümden oluşmaktadır ve bu bölümlerin üçü kelime düzleminde, ikisi cümle düzleminde ve biri de metin bütünlüğünde sorular içermektedir. Birinci bölümde *Perfekt* zamanda verilen cümlelerin uygun fiillerle tamamlanması istenmektedir. İkinci bölümde ise *Perfekt* zamanın yardımcı fiilleri olan *haben* ve *sein* fiillerinin boşluklara yazılması gerekmektedir. Üçüncü bölümde, mastar halde verilen fiillerin *Perfekt* zamanda (*Verb3*) olarak, ilgili yardımcı fiille birlikte yazılmaları istenmektedir. Dördüncü bölümde, Almancada *Präsens* (geniş zamanda) verilen cümlelerin *Perfekt* zamana dönüştürülmeleri gerekmektedir. Beşinci bölümde ise katılımcılardan, karışık verilen cümlelerden *Perfekt* zamanda kurallı cümleler kurmaları beklenmektedir. Altıncı bölüme gelindiğinde, Almanca *Präsens* zamanda verilen bir metni *Perfekt* zamana dönüştürmeleri istenmektedir.

Verilerin Analizi

Uygulama

Kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel bir yöntem olan doğrudan anlatım yöntemi ile *Perfekt* konusu anlatılmıştır. Yani; *Perfekt* adlı dil bilgisi konusunun kuralları, araştırmacı tarafından açık bir şekilde öğrencilere aktarılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ise, bu konu dolaylı anlatım yöntemine göre metinler aracılığıyla gösterilmiştir. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılmalarını ve böylece, dil bilgisi kurallarını doğrudan vermeyip, kuralları kendilerinin bulmasını sağlamaktır. Dolayısıyla, sos normları doğrultusunda, neredeyse tüm gramer konularının kolaylıkla araştırılabileceği aşağıdaki akış şemasının kullanılması uygun görülmüştür:

Derleme → *Düzenleme* → *Sistemleştirme*

Bu çerçevede, *Perfekt* zamanda yazılmış bir metin öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden, bu metni sırasıyla aşağıdaki basamaklara göre analiz etmeleri istenmiştir.

1. *Evre (Derleme)*: Metin içerisinde yer alan ve *Perfekt* zamanda yazılmış cümlelerin defterlere not edilmesi sağlanmıştır.

- Endlich ist unser Bus im Sommercamp angekommen.
- Dort sind wir in Zelten geblieben.
- Wir sind viel in einem Fluss geschwommen.
- Abends haben wir Lieder gesungen.
- Wir haben sogar einen Anglerwettbewerb organisiert.
- Im Juli bin ich mit meinen Eltern nach Spanien gereist.
- Ich habe auch Muscheln gesammelt.
- Wir haben auch meine Tante in Madrid besucht.
- Mein kleiner Bruder hat ein schönes Geschenk von meiner Tante bekommen.
- Wir sind dann nach Haus zurückgekommen.

2. *Evre (Düzenleme)*: Bu aşamada öğrencilerden, defterlerine yazdıkları bu cümleleri ilk olarak *haben* ya da *sein* yardımcı fiillerine göre kategorize etmeleri istenmiştir.

Haben:

- Abends *haben* wir Lieder gesungen.
- Wir *haben* sogar einen Anglerwettbewerb organisiert.
- Ich *habe* auch Muscheln gesammelt.
- Wir *haben* auch meine Tante in Madrid besucht.
- Mein kleiner Bruder *hat* ein schönes Geschenk von meiner Tante bekommen.

Sein:

- Endlich *ist* unser Bus im Sommercamp angekommen.
- Dort *sind* wir in Zelten geblieben.
- Wir *sind* viel in einem Fluss geschwommen.
- Im Juli *bin* ich mit meinen Eltern nach Spanien gereist.
- Wir *sind* dann nach Haus zurückgekommen.

Bu çalışmanın akabinde öğrencilerden, benzer özellikler sergileyerek çekimlenen *Perfekt* zamandaki fiilleri gruplandırılmaları istenmiştir.

Düzenli Fiiller:

- Wir haben sogar einen Anglerwettbewerb *organisiert*.
- Im Juli bin ich mit meinen Eltern nach Spanien *gereist*.
- Ich habe auch Muscheln *gesammelt*.
- Wir haben auch meine Tante in Madrid *besucht*.

Düzensiz Fiiller:

- Endlich ist unser Bus im Sommercamp *angekommen*.
- Dort sind wir in Zelten *geblieben*.
- Wir sind viel in einem Fluss *geschwommen*.
- Abends haben wir Lieder *gesungen*.
- Mein kleiner Bruder hat ein schönes Geschenk von meiner Tante *bekommen*.
- Wir sind dann nach Haus *zurückgekommen*.

Öğrenciler, fiilleri bu şekilde bir sınıflandırma yaptıktan sonra, onların daha önce geniş zamanda *Präsens* öğrenmiş oldukları ayrılabilen ve ayrılamayan örnekler konusu öğrencilere hatırlatılarak; edinmiş oldukları bu önbilgileri üzerine, fiillerin hangi durumlarda (*ge-*) ya da (*-ge-*) takısı aldığı hususunda sorular yöneltilmiştir. Bu soruların ardından öğrenciler, aşağıdaki gibi bir sınıflandırma yapmaya çalışmışlardır.

Ayrılamayan ve (ge-) önekini alan fiiller:

- Dort sind wir in Zelten *geblieben*.
- Wir sind viel in einem Fluss *geschwommen*.
- Abends haben wir Lieder *gesungen*.
- Im Juli bin ich mit meinen Eltern nach Spanien *gereist*.
- Ich habe auch Muscheln *gesammelt*.
- Wir haben auch meine Tante in Madrid *besucht*.

Ayrılabilen ve (-ge-) ara ekini alan fiiller:

- Endlich ist unser Bus im Sommercamp *angekommen*.
- Wir sind dann nach Haus *zurückgekommen*.

Ayrılamayan ve (-) önek almayan fiiller:

- Wir haben auch meine Tante in Madrid *besucht*.
- Mein kleiner Bruder hat ein schönes Geschenk von meiner Tante *bekommen*.

(-ieren) sonekiyle biten fiiller:

- Wir haben sogar einen Anglerwettbewerb *organisiert*.

3. Evre (Sistemleştirme): Bu aşamada ise öğrencilerden, yukarıda kendilerinin bizzat sınıflandırmaya çalıştıkları dil yapılarını, belli bir sistematik içerisinde kurallaştırmaları istenmiştir. Akabinde öğrenciler; kendi başlarına bu konunun kurallarını sistematikleştirirken, yanlış hipotez kurmamaları için kendilerine, araştırmacı tarafından düzenli olarak geri dönütlerde bulunulmuştur. Bu süreçte dil bilgisi kuralları; doğrudan anlatım yönteminde olduğu gibi açıktan verilmemiştir, tam aksine; öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmaları sağlanarak, dil bilgisi kurallarını ezberci bir yöntemle öğrenmek yerine, bu kuralları içselleştirerek öğrenmelerine imkân tanınmıştır. Öncelikle, geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* cümle dizilişinin nasıl olduğunu kurallaştırmışlardır.

- Wir *haben* auch meine Tante in Madrid *besucht*.
- Im Juli *bin* ich mit meinen Eltern nach Spanien *gereist*.
- Dort *sind* wir in Zelten *geblieben*.

Yukarıdaki örnekleri inceleyerek öğrenciler, *Perfekt* zamanda cümle yapısını şöyle kurallaştırmışlardır. *Perfekt* zamanının yardımcı fiilleri olan *haben* ve *sein* önelere göre çekimlenerek; her zaman cümlede ikinci yerde olduğunu ve ana fiilin ise *üçüncü halde (V3)* cümlede en sonunda yer aldığını ifade etmişlerdir. Daha sonra, cümlede en sonunda yer alan fiillerin 3. hallerinin nasıl olduğunu kurallaştırmaya çalışmışlardır.

- Endlich *ist* unser Bus im Sommercamp *angekommen*.
- Mein kleiner Bruder *hat* ein schönes Geschenk von meiner Tante *bekommen*.
- Wir *sind* viel in einem Fluss *geschwommen*.
- Im Juli *bin* ich mit meinen Eltern nach Spanien *gereist*.
- Wir *haben* sogar einen Anglerwettbewerb *organisiert*.

Yukarıda verilen bu örnek cümleleri, şu şekilde analiz etmeye çalışmışlardır: Ayrılabilen ön ekli fiillerde (-ge-) takısının ayrılabilen önek ile fiilin arasına girdiğini (an-ge-kommen), ayrılamayan önekli fiillerde ise (ge) takısı kullanılmadığı (bekommen) ve ayrıca sonu (-ieren) ile biten fiillerin de (ge-) takısı almadığı (organisiert) şeklinde kurallaştırmışlardır. Bunun dışındaki fiillerin ise, hemen başına (ge-) takısı getirileceğini (ge-sammelt, ge- blieben) belirtmişlerdir. Bu kapsamda, derste işlenen bir metnin analizi örnek olarak betimlenmiştir. Benzer şekilde, birden fazla metnin analizi yukarıda belirtildiği üzere üç aşamalı olarak (derleme → düzenleme → sistemleştirme) şeklinde, öğrenciler tarafından yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma Sorusu 1: Kontrol grubu ile deney grubunun Almancada geçmiş zaman biçimi olan Perfekt konusundaki başarıları, uygulama öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 1. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanları Arasındaki Fark İçin İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol	20	7,7000	8,08572			
				38	,602	,551
Deney	20	6,0500	9,21369			

P,551; p>.05

Çalışmaya başlamadan önce, Almanca dil bilgisinde geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* konusu hakkında öğrencilerin önbilgilerini tespit etmek için kontrol ve deney gruplarına bir öntest uygulanmıştır. Tabloda da görüldüğü üzere, ilişkisiz örneklem t- testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da grupların homojen olduğunu göstermektedir. Her iki gruptaki öğrenciler, şuan öğrenim gördükleri Almanca Öğretmenliği Bölümü'ne, Üniversiteye giriş sınavında LYS-5 puan türünü Almancadan değil, İngilizceden alarak yerleştirildikleri için, Almanca dil bilgisi kurallarına pek hâkim oldukları söylenemez. Zira hem kontrol grubundaki öğrencilerin (O=7.7000), hem de deney grubundaki öğrencilerin (O=6,0500) başarı testinden almış oldukları puanlar bunu desteklemektedir.

Araştırma Sorusu 2: Kontrol grubunun Perfekt başarı testinden almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları İçin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön test	20	7,7000	8,08572			
				19	-17,771	,000
Son test	20	71,9000	19,13635			

Doğrudan anlatım yöntemiyle *Perfekt* konusunun anlatıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında herhangi bir artış olup olmadığını tespit etmek için, ilişkili örneklem t-testi uygulanmış ve bu test türünün sonuçlarına göre öntest ve sontest arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler önteste; 7,7000

ortalama bir puan aldıkları halde, sınavta bu puanlarını ortalama 71,9000 puana çıkarmışlardır.

Araştırma Sorusu 3: Deney grubunun Perfekt başarı testinden almış oldukları sınav ve sınav puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Sınav-Sınav Puanları İçin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön test	20	6,0500	9,21369			
				19	-12,355	,000
Son test	20	70,2500	25,76590			

Deney grubundaki öğrencilere, *Perfekt* konusu tümevarım yöntemiyle anlatılmış ve söz konusu grubun sınav ve sınav puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Tabloda da görüldüğü üzere, her iki test arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler, sınavtan 6,0500 ortalama bir puan alırken, sınavta ise 70,2500 ortalama bir puana ulaşmışlardır.

Araştırma Sorusu 4: Kontrol grubu ile deney grubunun Almancada geçmiş zaman biçimi olan Perfekt konusundaki başarıları, uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Sınav Puanları Arasındaki Fark İçin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol	20	71,9000	19,13635			
				38	,230	,819
Deney	20	70,2500	25,76590			

P, ,819; p>.05

Uygulama sonucunda geleneksel dil bilgisi yöntemiyle *Perfekt* konusunun anlatıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin sınavtan almış oldukları ortalama puanlar ile metne dayalı dil bilgisi yönteminin kullanılarak ilgili konunun anlatıldığı deney grubundaki öğrencilerin sınavta ulaştıkları puan arasında ilişkisiz Örneklem t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Lâkin kontrol grubundaki öğrenciler, sınavta ortalama 1,650 puanla, deney grubundaki öğrencilerden daha iyi bir başarı göstermişlerdir. Aynı şekilde Wang da (2012:26) uygulamalı çalışmasında, Çinli öğrencilerin İngilizce dil bilgisini doğrudan anlatım yöntemiyle daha iyi öğrendikleri sonucuna varmıştır. Buna benzer olarak Schlak (2003:90) öğrencilerin, dil bilgisi öğretiminde dolaylı anlatım yöntemine karşı olumsuz tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde

edilen bulguların aksine, Kırmızı (2013:817) yaptığı uygulamalı çalışmada, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin yapıldığı deney grubunun lehine bir sonuca ulaşmıştır.

Araştırma Sorusu 5: Çalışmaya katılan öğrencilerin sontest başarı puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puanları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki için MWU-Testi Sonuçları

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Z Değeri	P
Kız	30	23.07	-2.407	0.016
Erkek	10	12.80		

İkinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenen kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin sontestte ulaştıkları başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tabloda da görüldüğü gibi, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgular, Aydın'ın (2006:280) uygulamış olduğu araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Zira, bu çalışmada uygulanmış olan dört başarı testinden üçünde kız öğrenciler, erkek öğrencilerden sırasıyla 4.51, 1.08 ve 3.30 puan daha fazla almışlardır. Aydın'ın bu araştırmasında elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının cinsiyet bağlamında, İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında, duyuşsal ve davranışsal boyutta bayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Araştırma Sorusu 6: Çalışmaya katılan öğrencilerin sontest başarı puanları ile Liseden mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6. Katılımcıların Sontest Puanlarının Mezun Olunan Okul Türlerine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis-Testi

Okul Türü	N	Ortalama Sırası (MeanRanks)	Chi-Square	Serbestlik Derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Anadolu Lisesi	19	24.79	6.563	2	.038
Meslek Lisesi	5	10.70			
Düz Lise	16	18.47			
Toplam	40				

Çalışmaya sırasıyla; Anadolu Lisesinden 19, Meslek Lisesinden beş ve Düz Liseden 16 öğrenci olmak üzere, toplamda 40 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların sontest başarı testinden almış oldukları puanlar ile Liseden mezun oldukları okul türleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis-Testi uygulanmış ve bu testin analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancı dil ağırlıklı Anadolu Lisesinden mezun olan öğrenciler daha başarılıyken, çalışmaya katılan Meslek Lisesi mezunları en az başarılı olan okul türü olmuştur. Aynı

şekilde Aydın (2006) yapmış olduğu araştırmasında Yabancı Dil ağırlıklı Lise mezunlarının en başarılı grup olduklarını saptamıştır.

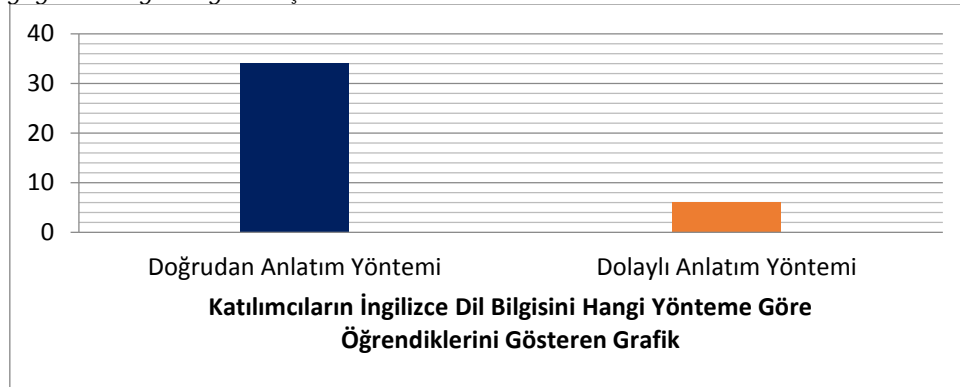
Araştırma Sorusu 7: Çalışmaya katılan öğrencilerin sınav başarı puanları ile Liseden mezun olunan alan arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 7. Katılımcıların Sınav Puanlarının Mezun Olunan Alan Türlerine Göre Farklılığını Gösteren Oneway Anova-Testi

Alan	N	\bar{X}	ss	sd	f	p
Dil	27	75.2963	20.69897			
Sözel	3	59.0000	10.00000	39	1.559	.224
Eşit Ağırlık	10	63.3000	27.35792			

Çalışmaya; Dil, Sözel ve Eşit Ağırlık olmak üzere, Liseden 3 farklı alandan mezun olan öğrenciler katılmışlardır. Önceki yıllarda Lisede Dil alanından mezun olan öğrenciler daha ağırlıklı olarak Almanca Öğretmenliği Bölümünü tercih ederken; son yıllarda Sözel, Eşit Ağırlık ve Sayısal gibi alanlardan mezun olan öğrenciler de bu bölümü tercih etmeye başlamışlardır. Katılımcıların sınav başarı testinden almış oldukları puanlar ile Liseden mezun oldukları alanlar arasında Oneway Anova-Testi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak beklenildiği gibi, Lisede belli bir yabancı dil bilgisini içselleştiren ve dil yapılarını öğrenen Dil alanı öğrencileri, çalışmada ortalama 75,2963 gibi bir puan ile Sözel ve Eşit Ağırlık alanlarından mezun olmuş öğrencilerden daha yüksek bir puan almışlardır.

Araştırma Sorusu 8: Çalışmaya katılan öğrenciler birinci yabancı dilleri olan İngilizceyi hangi yönetime göre öğrenmişlerdir?

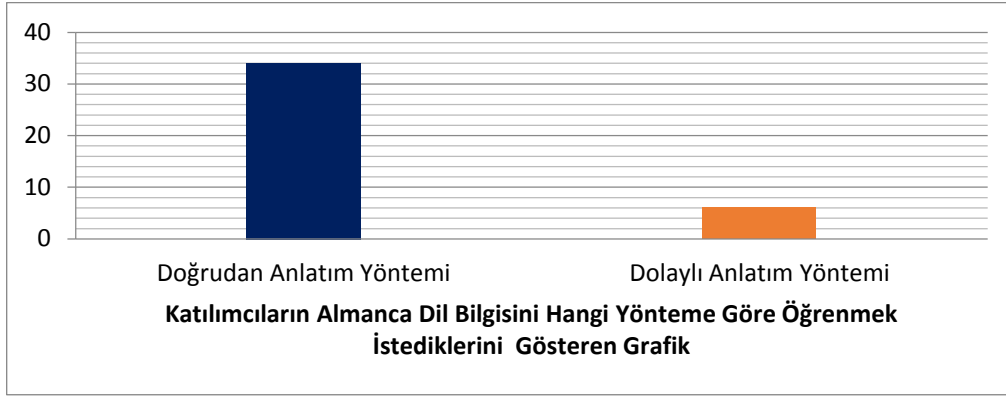


(Grafik 1)

Çalışmaya katılan toplamda 40 katılımcıya, birinci yabancı dil olarak İngilizce dil bilgisini hangi yönetime göre öğrendikleri şeklinde yöneltilen bir soruya öğrencilerin 36'sı İngilizce dil bilgisini geleneksel bir yöntem olan doğrudan anlatım yöntemine göre öğrendiklerini ifade etmişken, katılımcılardan sadece dördü İngilizce dil bilgisini dolaylı anlatım yöntemine göre öğrendiklerini ifade etmektedir. Nitekim Çakır ve Kafa'nın (2013:39-51) yaptıkları çalışmada; İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde, dolaylı anlatım

yöntemine kıyasla, doğrudan anlatım yöntemini daha çok tercih ettiklerini saptamışlardır.

Araştırma Sorusu 9: Çalışmaya katılan öğrenciler ikinci yabancı dil olarak öğrenecekleri Almanca'yı hangi yönteme göre öğrenmek istemektedirler?



(Grafik 2)

Katılımcılara ikinci yabancı dil olarak Almanca dil bilgisini hangi yönteme göre öğrenmek istedikleri şeklinde yöneltilen bir soruya öğrencilerin 36'sı Almanca dil bilgisini doğrudan anlatım yöntemine göre öğrenmek istedikleri yönünde bir görüş bildirirken, katılımcılardan sadece dördü ise, Almanca dil bilgisini dolaylı anlatım yöntemine göre öğrenmek istediklerini aktarmışlardır. İngilizce dil bilgisini, doğrudan anlatım yöntemine göre öğrenmiş öğrencilerin, Almanca dil bilgisini de yine aynı yönteme göre öğrenmek istemeleri; onların birinci yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenirken edinmiş oldukları deneyimleri, kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ikinci yabancı dil olarak Almanca dil bilgisinde uygulama istekleri ve eğilimleri ile açıklanabilir. Bir başka ifadeyle; öğrenciler, birinci yabancı dil olan İngilizcenin öğrenme sürecinde edindikleri deneyimlerden, ikinci yabancı dil olarak öğrenmeye başladıkları Almanca öğrenme sürecinde de faydalanma eğilimi sergilemektedirler. Buna kısaca; öğrenme alışkanlığı da diyebiliriz. Dolayısıyla, Hufeisen ve Marx (2001) Almanca'nın, ikinci yabancı dil olarak ve birinci yabancı dil olarak öğrenilmesi arasında belirgin bir ayrımın yapılmasının gerek öğrenme teorileri açısından gerekse bilişsel, psikoloji ve yapılandırmacı yaklaşım açısından yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırma Sorusu 10: Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası dolaylı anlatım yöntemi ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Uygulama öncesi ikinci yabancı dil olarak Almanca'yı hangi dil bilgisi yöntemi ile öğrenmek istedikleri şeklindeki bir soruya deney grubunda bulunan toplam 20 öğrenciden 19'u Almanca dil bilgisini doğrudan anlatım yöntemine göre öğrenmek istediklerini belirtirken, sadece bir öğrenci dolaylı anlatım yöntemi ile öğrenmek istediğini ifade etmektedir. Kendilerine, Almancada geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* konusunun dolaylı anlatım yöntemine göre aktarıldığı deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinde ise, uygulama sonunda dolaylı anlatım yönteminin lehinde bir değişiklik olduğu saptanmıştır. Yukarıda belirtilen 20 öğrencinin 19'u doğrudan anlatım yöntemini savunurken uygulama sonunda öğrencilerin bu yönteme olan bakış açıları değişmiştir. Bu değişikliği öğrencilerin aşağıdaki ifadeleri somutlaştırmaktadır:

Öğrenci 1: Doğrudan anlatımı ne kadar istesek de dolaylı anlatım daha çabuk anlamamıza yardımcı oluyor. Çünkü konu, dolaylı bir şekilde anlatıldığında bizde bir merak uyandırıyor ve o konu üzerinde daha çok düşünmeye ve çalışmaya başlıyoruz.

Öğrenci 2: Bu yöntemde öğrenci, konuyu merak ettiği için daha çok araştırıyor ve bu sayede konu akılda daha çok kalıyor.

Öğrenci 3: Dolaylı anlatım yönteminde bize daha çok şey düşüyor. Sonuçta konuyu kendi çabalarımızla anlamaya çalışıyoruz ve notları kendi anlayabileceğimiz gibi tutuyoruz ve bu daha anlaşılır oluyor.

Öğrenci 4: Dolaylı anlatım yöntemi, konunun akılda kalması için gayet iyi bir yöntem. Benim açımdan konuyu kendi başıma araştırıp, anlamaya çalışmam daha iyi öğrenmeme yardımcı oldu.

Öğrenci 5: Dolaylı anlatım yöntemini tercih ediyorum. Çünkü derse daha çok motive olmamı sağlıyor.

Öğrenci 6: Dolaylı anlatım yöntemi başta beni zorladı. Çünkü İngilizceyi hep doğrudan anlatım yöntemi ile çalıştık. Dolaylı anlatımın faydaları çok; bizi daha çok çalıştırıyor ve öğrendiklerimiz daha kalıcı oluyor.

Öğrenci 7: İlk başta konuyu anlamakta çok zorlandım. Ancak, sonuca baktığımda dolaylı anlatım hoşuma gitti.

Sonuç ve Öneriler

Öntest-Sontest kontrol gruplu, yarı deneysel araştırma desenine göre yapılmış olan bu çalışmayla Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Almanca Öğretmenliği Bölümü Hazırlık Sınıfında öğrenim gören öğrencilerin Almanca dil bilgisini doğrudan anlatım yöntemine göre mi yoksa dolaylı anlatım yöntemine göre mi daha iyi öğrendiklerinin tespiti hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda; öncelikle öğrencilere öğretilmesi hedeflenen Almancada geçmiş zaman biçimi olan *Perfekt* konusu seçilmiş olup, bununla ilgili bir başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilip hem kontrol hem de deney grubuna çalışma öncesinde öntest olarak uygulanmıştır. Bu aşamanın ardından, toplam sekiz saat olmak üzere ilgili konu kontrol grubuna geleneksel bir yöntem olan doğrudan anlatım yöntemine göre, deney grubuna da metne dayalı yani dolaylı anlatım yöntemiyle anlatılmıştır. Uygulamanın ardından her iki gruba da sontest yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS veri analizi programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle, her iki grubun da homojen olup olmadığını tespit etmek için kontrol ve deney gruplarının öntest puanları, ilişkisiz örneklem t-testine göre analiz edilmiş olup, her iki grup arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, toplam 100 puan üzerinden kontrol grubu 7,7000 puan alırken, deney grubu ise 6,0500 puan almıştır. Öğrencilerin almış olduğu bu düşük puanlar, Almanca dil bilgisi seviyelerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonunda grupların kendi içinde öntest ve sontest puanları arasında ilişkili örneklem t-testine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle; kontrol grubunun öntest sonucu 7,7000 iken, sontest puanı 71,9000 şeklindedir. Buna karşın, deney grubu öntest de 6,0500 puan alırken, sontestte ise 70,2500 puana ulaşmıştır.

Çalışmanın asıl amacını oluşturan, Almanca dil bilgisini doğrudan anlatım yöntemiyle mi (*tümnden gelim*) yoksa dolaylı anlatım yöntemiyle mi (*tümevarım*) daha iyi öğretilbileceği sorusuna cevap bulmak için gruplar arasındaki sontest puanları ilişkisiz örneklem t-testine göre analiz edilmiş olup anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buradan hareketle; her iki yöntemin de ilgili konunun öğrenilmesinde eşite yakın bir etkiye sahip olduğu

görülmüştür. Dolayısıyla, Jiang'ın (2012:1514) ifade ettiği gibi, tek yönleme dayalı bir ders anlayışından ziyade, öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları ve öğrenme stilleri gibi faktörler de göz önüne alınıp, yöntem açısından daha esnek bir ders işlenmesinin, öğrencilerin dil öğrenme başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ancak, günümüzde hazırlanan dil öğretimi kitaplarında *tümevarım* yöntemi ön plana çıkmaktadır. Hedef dilin dil yapılarını çok detaylı bir şekilde yansıtmadığından bu yöntemin, ülkemizdeki öğrencilerin dil öğrenme alışkanlıklarına uygun olmadığı açıkça görülmektedir. Salt bu kitaplarla ders işlemek yerine, özellikle ikinci yabancı dil olarak Almancayı yoğun bir şekilde ilk defa Üniversite'de gören öğrenciler için, dil bilgisi kurallarının daha ayrıntılı açıklandığı yardımcı kitaplardan da yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çerçevede öğretilen dil bilgisi kuralları metin içerisinde de gösterilebilir ve böylece konunun pekişmesi sağlanabilir. Başka bir deyişle; yalnızca bir yönleme dayalı ders işlemek, öğrenciler arasındaki bireysel farklılığa ve öğrenme alışkanlıklarına ters düşmektedir. İşlenen konuya göre, her iki yöntem de birbiri ardına uygulanarak, konunun kavratılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Akıllılar, T. (2013). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğreniminde üstbilişsel farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2013) Özel Sayı*, 275-285
http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/131151940_ozel_say%c4%b1_16.pdf adresinden elde edildi.
- Aral, A. & Haase, E. (2011). *Grammatik Geschichten*. Ankara: Ankara ELT.
- Aydın, S. (2006) İkinci Yabancı dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 8, Sayı 2*. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000366> adresinden elde edildi.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, E. ve Can, I.C. (2014).Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar.*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2*, 43-63
<http://egitimdergi.trakya.edu.tr/arşiv/c4s2/can43-63.pdf> adresinden elde edildi.
- Çakır İ. ve Kafa S. (2013). "English Language Teachers' preferences in presentting target language grammar", *Journal of Language and Literature Education, Cilt.2*, 39-51.
<http://www.deedergisi.org/sayilar/8/4.pdf> adresinden elde edildi.
- Demircan, Ö. (1990).*Yabancı dil öğretim yöntemleri*, 1. Baskı. İstanbul: Can Ofset.
- Funk, H. ve Koenig, M. (1991). Grammatik lehren und lernen. Studieneinheit 1 im Rahmen des Fernstudienprojekts DaF. München: Goethe Institut.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(7)*, 71-92. www.deedergisi.org/sayilar/7/6.pdf adresinden elde edildi.
- Henrici, G. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. (Studienbücher zur Sprach- und Literaturdidaktik 4), 2. Auflage, 1988, Paderborn: Schöningh.

- Hufeisen, B. ve Marx, N. (2001): *Linguistische Grundlagen und methodisch didaktische Konzeption. Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach Englisch*. München: (Goethe-Institut Inter Nationes).In: Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard [Hrsg.] (2001): Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachen.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 299-308.
- Jiang, X. (2012). The effect of integrating inductive approach and deductive approach with multimedia assistance into acquisition of subjunctive mood sino-US English Teaching, ISSN 1539-8072 September 2012, Vol. 9, No. 9, 1510-1515
file:///C:/Users/user/Downloads/685662012110203530069.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Kırmızı, B. (2013). Almanca derslerinde metne dayalı dil bilgisi öğretiminin on birinci sınıf öğrencilerinde dil bilgisi başarısına etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, p.805-821, ANKARA-TURKEY, doi: 10.7827/TurkishStudies.5242
- MEB. (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar, Ankara.
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf, adresinden elde edildi.
- Schlak, T. (2003). Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht. In: J. Eckerth (Hrsg.) *Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung*. Bochum: AKS-Verlag, 81-95.
- Steuerwald, K.(1998). *Deutsch-Türkisches Wörterbuch*, Birinci Baskı, İstanbul: NovaPrint Basımevi.
- Tosun, C. (2012, Kasım). *Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Tönshoff, W. (1992). *Funktion und Formen kognitiver Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Dr. Kovac.
<http://www.gfl-journal.de/2-2004/schlak.html> adresinden elde edilmiştir.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*, 2.Baskı, İstanbul: ABC Kitabevi
- Wang, P.L. (2012). *Teaching and learning English verb tenses in a Taiwanese University*, English Linguistics Research Vol. 1, No.1, doi:10.5430/elr.v1n1p18
<http://dx.doi.org/10.5430/elr.v1n1p18> adresinden elde edilmiştir.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: MEB. Yayınları.