

Ne Öğretmen Ne De Öğrenci: Almanca Öğretiminde Verilmeyen Mücadele

Neither Teacher Nor Student: The Unfought Battle in German Language Education

Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu*

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Alman Dili Eğitimi Bölümü, Edirne, Türkiye

ÖZ

Bu çalışma, Almanca Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının dil öğrenme süreçlerine yönelik motivasyon düzeylerini, bireysel çaba gösterme eğilimlerini ve öğrenme sorumluluğunu üstlenme yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, 150 öğrenciden çevrimiçi anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin önemli bir bölümünün öğretmenlik programına bilinçli tercihle gelmediğini, hazırlık sınıfı eğitiminin yetersiz bulunduğunu ve bireysel dil gelişimi için gerekli çabanın büyük ölçüde gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, derslerde akademik Almanca kullanmakta zorlandığını ifade etmiş ve alan derslerine yönelik motivasyon kaybı, özgüven eksikliği ve pasif katılım gibi sorunların yaygın olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin olarak sorumluluk alma davranışlarının sınırlı kalması, mesleki yeterlik gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu çalışma, Almanca öğrenmenin öğretmen kimliğini oluşturma sürecindeki merkezi rolüne rağmen, öğrencilerin bu süreçte neden yeterince dahil olmadığını ortaya koymakta ve bu durumu “verilmeyen mücadele” olarak tanımlamaktadır. Sonuçlar, öğrenci merkezli ve veri temelli düzenlemelerle desteklenen, bireysel sorumluluk ve sürekli öğrenmeye dayalı bir öğretmen eğitimi anlayışının gerekliliğine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Dil öğrenme motivasyonu, bireysel sorumluluk, Almanca öğretmen eğitimi, akademik Almanca yeterliliği, pasif öğrenme davranışları

ABSTRACT

This study aims to investigate the motivation levels, individual effort tendencies, and approaches to learning responsibility among pre-service teachers enrolled in German Language Teaching programs. The research utilizes both quantitative and qualitative methods, drawing data from online surveys and semi-structured interviews conducted with 150 students. Findings indicate that a significant portion of the participants did not intentionally choose the teaching program, considered the preparatory German education insufficient, and failed to exert the sustained effort required for individual language development. Many reported difficulties in using academic German during coursework, while a lack of motivation, reduced self-confidence, and passive participation were found to be common across the cohort. The limited sense of responsibility towards language learning was observed to negatively affect students' professional development. Despite the central role of language mastery in shaping teacher identity, the results show that most students remain disengaged from the effortful process of



*Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu

E-posta: yildirimtuglu@trakya.edu.tr

ORCID: orcid.org/0000-0003-0413-0569

Geliş Tarihi/Received: 08.05.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 07.10.2025

Epub: 17.11.2025

Atıf/To cite this article: Tuğlu, Y. (2025). Neither teacher nor student: The unfought battle in German language education. *Trakya University Journal of Social Sciences*, 27(x), Advance online publication.



©Telif Hakkı 2025 Yazar. Trakya Üniversitesi adına Galenos Yayınevi tarafından yayımlanmaktadır. Creative Commons Atıf (CC BY) Uluslararası Lisansı ile lisanslanmaktadır. Copyright © 2025 The Author. Published by Galenos Publishing House on behalf of Trakya University. Licensed under a Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International License.

ABSTRACT

learning German. This condition is conceptualized in the study as an “unfought struggle”—a necessary but largely neglected effort. The findings underline the need for a student-centered, data-informed model of teacher education that emphasizes learner autonomy, individual responsibility, and continuous language development.

Keywords: Language learning motivation, individual responsibility, German teacher education, academic German proficiency, passive learning behaviors

EXTENDED ABSTRACT

The process of becoming a qualified foreign language teacher requires not only pedagogical competence but also a solid command of the target language. However, in German Language Teaching programs in Türkiye, a recurring problem has been observed: many students exhibit insufficient general German language proficiency and fail to demonstrate the individual effort necessary for improvement. While mastery of German is a fundamental prerequisite for engaging with subject-matter courses and developing professional self-efficacy, students often remain passive in their learning process, citing structural issues such as limited preparatory training or inadequate materials. Although these external factors are indeed relevant, findings from this study reveal a more critical internal issue: the widespread absence of consistent personal effort and learning responsibility among pre-service teachers. The study adopts a qualitatively oriented mixed-methods design, in which qualitative inquiry forms the core of the research while quantitative data provide supportive and contextual insights (Creswell & Plano Clark, 2018; Yin, 2017). A total of 150 undergraduate students enrolled in a German Language Teaching program participated in the study. Data were collected through an online questionnaire and semi-structured individual interviews. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics (frequency and percentage), while the qualitative responses were examined through thematic content analysis (Merriam & Tisdell, 2009). The results show that a significant number of participants did not choose the German teaching program intentionally but were placed in it due to university entrance scores. This initial lack of intrinsic motivation was often sustained throughout their academic journey. Many students found the preparatory year ineffective in helping them attain the necessary academic German skills. Consequently, they struggled to follow subject-specific courses that require advanced language competence. These challenges often led to reduced participation, loss of motivation, and lower levels of academic self-confidence. In many cases, students relied exclusively on what was provided in class and did not engage in additional reading, listening, or writing practices outside the curriculum. This reluctance to assume responsibility for one’s own language development was one of the most frequently observed patterns in the qualitative data. The research also analyzed how different year groups (first through fourth year) perceived the same challenges, finding that more advanced students tended to show higher levels of frustration but no significant improvement in autonomous language learning strategies. This cross-level comparison adds developmental depth to the analysis of learner behavior. Drawing on Deci and Ryan’s Self-Determination Theory (1985), the study interprets students’ passivity as a reflection of low autonomous motivation and limited perceived competence. Although some participants acknowledged the importance of individual effort in developing academic German, they often reported emotional or cognitive barriers such as anxiety, lack of structure, or unclear goals. These findings are supported by previous studies (Demir, 2024; Kyzy, 2017; Lăpădat & Lăpădat, 2023), which emphasize that students’ inability to maintain consistent learning behaviors is a key factor limiting language proficiency. Moreover, the absence of learner autonomy was often associated with a surface-level approach to learning, where students focused on memorization rather than comprehension and critical engagement. The study introduces the metaphor of the “unfought struggle” to describe this phenomenon. While language learning inherently requires sustained effort and responsibility, many pre-service German teachers have not even entered this struggle. They are, in a sense, suspended between being students and becoming teachers—neither fully committed to learning nor ready to assume the role of educators. The title of the study, “Not Yet Teachers, Not Yet Learners,” reflects this in-between state. Importantly, the study underscores the systemic nature of this issue. It is not merely a reflection of individual student weakness, but of institutional structures that fail to nurture motivation, provide tailored support, and set clear expectations about the role of academic language in teacher identity formation. The metaphorical struggle thus becomes a lens through which to view broader gaps in curriculum, teacher training policy, and classroom practice. Based on the findings, the study argues that structural reforms in teacher education should go beyond curriculum content and address student motivation, self-regulation, and responsibility. The development of academic language skills must be supported through individualized guidance, interactive materials, and student-centered methodologies that promote learner autonomy. Programs should also aim to make the implicit expectations of academic language use more explicit to students, especially in the early

EXTENDED ABSTRACT

stages of their studies. Recommendations include the implementation of academic writing workshops, the use of digital self-assessment tools, and the integration of reflective practices such as language learning diaries. These suggestions align with a growing consensus in applied linguistics that teacher preparation must holistically incorporate language development, professional reflection, and pedagogical application. In conclusion, this research provides a nuanced understanding of the internal and external factors that shape German teacher candidates' approach to language learning. The "unfought struggle" to learn German is not merely a personal deficit but a systemic issue rooted in motivational, instructional, and institutional dimensions. Addressing this struggle requires a comprehensive reevaluation of how language development is framed within teacher education, with particular emphasis on fostering student accountability, motivation, and long-term engagement in the learning process.

Giriş

Yabancı dil öğretiminde nitelikli öğretmen yetiştirmek, yalnızca pedagojik bilgi değil, aynı zamanda ileri düzeyde dil yeterliliği gerektiren çok katmanlı bir süreçtir. Ancak Türkiye'deki Almanca Öğretmenliği programlarında, öğrencilerin genel dil becerilerinin beklentilerin altında kaldığı ve bireysel çaba göstermede yetersiz kaldıkları sıklıkla gözlemlenmektedir (Karaman, 2024). Demir (2024), öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde zorlandığını ve bunun genel dil yeterliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Üstün (2020) ise öğrencilerin çoğunun İngilizce dışı bir yabancı dil öğrenme isteğiyle Almanca bölümünü seçtiğini; ancak beklenen dil düzeyine ulaşamadığını ortaya koymuştur.

Hazırlık eğitiminin yetersizliği, öğrencilerin akademik bağlamda Almanca kullanımı konusunda ciddi zorlanmalar yaşamasına neden olmaktadır (Karaman, 2023; Köksal, 2010). Alan dersleri başladığında bu eksiklik daha da belirginleşmekte; motivasyon kaybı ve pasif öğrenme davranışları yaygınlaşmaktadır (Tuğlu, 2023). Öğrenciler çoğunlukla ders içeriğine bağımlı kalmakta ve bağımsız öğrenme stratejilerini etkin biçimde kullanmamaktadır. Bu durum, bireysel bir eksiklik olduğu kadar sistemsel bir sorunu da yansıtmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın başlığında da vurgulandığı gibi, öğrenciler ne aktif öğrenen kimliğine ne de gelişmiş öğretmen yeterliliğine sahiptir. "Henüz öğretmen değil, henüz öğrenci de" ifadesiyle özetlenebilecek bu durum, dil öğreniminde gerekli bireysel mücadelenin verilmediğine işaret etmektedir. Tuğlu (2023), birçok öğrencinin esasen İngilizce bölümlerine yerleşmek istediğini, ancak puanlarının yetmemesi sebebiyle Almanca bölümünü tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Bu motivasyon eksikliği, öğrenme sürecine olan ilgiyi baştan itibaren azaltmaktadır.

Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Kuramı, bireyin içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının öğrenme davranışı üzerindeki etkisini açıklamakta ve öğretmen adaylarının neden düşük çaba gösterdiğini anlamlandırmada kullanılabilir.

Öğrenciler, akademik Almanca kullanımında zorluk yaşamakta, derslere pasif katılım göstermekte ve ders dışı bireysel çalışmalara gereken önemi vermemektedir. Bu sorunlara rağmen, eğitim programları çoğunlukla öğrenci ihtiyaçlarını temel almadan yapılandırılmaktadır (Tuğlu & Göker, 2021). Dolayısıyla bu çalışmada, öğrencilerin akademik Almanca kullanımı, motivasyon düzeyleri ve bireysel öğrenme stratejilerine ilişkin algıları sistematik biçimde ele alınmakta ve çözüm önerileri geliştirilmektedir.

Ezber odaklı yaklaşımlar, öğrencilerin materyalleri anlamadan tüketmesine ve aktif öğrenme stratejilerinden uzaklaşmasına yol açmaktadır. Gözlemler ve önceki araştırmalar (Finn vd., 2014; Lăpădat & Lăpădat, 2023), bireysel çabanın sınırlı olduğunu ve öğrencilerin büyük oranda yalnızca derste verilenle yetindiğini göstermektedir. Kyzy (2017), bu çaba eksikliğinin akademik yabancı dil kullanımını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu da yalnızca dil yeterliliğini değil, akademik özgüveni de olumsuz etkilemektedir.

Yüksek kaygı düzeylerinin motivasyonu azalttığı (Yılmaz & Sakarya Maden, 2016) ve akademik Almanca kullanımını zorlaştırdığı gözlenmiştir. Tatzl (2013) ise akademik dil yeterliliğinin yalnızca dilbilgisel becerilerle değil, alana özgü söylemlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da, öğrencilerin alan derslerinde yaşadığı güçlüklerin nedenini anlamada önemli bir perspektif sunmaktadır.

Çalışmanın temel amacı, Almanca öğretmen adaylarının akademik Almanca kullanımındaki eksiklikleri, motivasyon düzeylerini ve bireysel çaba göstermeme eğilimlerini incelemek; bu etkenlerin akademik süreçlerine yansımaları analiz ederek çözüm önerileri geliştirmektir. Çelikkaya (2022) da meslek seçimine yönelik motivasyon eksikliğinin öğretmenlik mesleğine olumsuz tutumla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma soruları:

1. Almanca öğretmen adaylarının genel dil yeterlilik seviyeleri, akademik beklentileri karşılamaya yeterli midir? Hazırlık eğitimi bu süreci nasıl etkilemektedir?

2. Alan derslerinde akademik Almanca kullanımında öğrencilerin karşılaştığı temel engeller nelerdir?
3. Öğrencilerin dil gelişimi için bireysel çaba göstermemelerinin nedenleri nelerdir ve bu durum akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?
4. Öğrenciler, akademik Almanca kullanımını desteklemek için ne tür destek mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadır?

Alan Yazın

Akademik Dil Kullanımı: Tanım, Zorluklar ve Etkileri

Yabancı dil eğitimi alanında yapılan araştırmalar, akademik dil becerilerinin geliştirilmesinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Cummins, 2000; Krashen, 1985). Akademik Almanca, genel dil yeterliliğinden farklı olarak daha karmaşık terminoloji ve yapıları içermekte olup, özellikle anadili Almanca olmayan öğrenciler için ek bir öğrenme süreci gerektirmektedir. Swain (2000) tarafından öne sürülen Çıkış Hipotezi, öğrencilerin üretken dil becerilerini geliştirebilmesi için aktif olarak hedef dilde konuşma, yazma ve akademik metinleri analiz etme süreçlerine dahil olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu hipotezin yazılı dil bağlamındaki etkilerini ele alan bir çalışmada, Suzuki (2012), yazılı dil üretiminin dil öğrenme sürecindeki rolünü incelemiştir. Ancak, birçok çalışma, yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin bu tür üretken etkinliklere yeterince katılmadığını ve bunun akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Harsch & Hartig, 2016). Benzer şekilde, akademik dilin üretken kullanımının sınıf içi iletişimle desteklenmemesi, öğrencilerin dili sadece “anlama” düzeyinde işlemelerine neden olmaktadır (Tatzl, 2013).

Akademik dil becerileri yalnızca dilbilgisi yeterliliğinden ibaret değildir. İleri düzey okuma ve yazma becerileri, eleştirel düşünme yetisi ve akademik söylem geliştirme süreciyle doğrudan ilişkilidir (Schleppegrell, 2004). Bu bağlamda akademik dil gelişimi yalnızca dil öğrenimi değil, öğrencinin akademik kimlik geliştirmesiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu yeterlilikler, öğrencilerin yalnızca ders içeriğini anlamalarını değil, aynı zamanda akademik yazma, sunum yapma ve eleştirel analiz becerilerini geliştirmelerini de gerektirmektedir. Ancak öğrencilerin bu süreçte akademik dili aktif olarak kullanmamaları, derslere katılım eksikliğine ve motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır (Dörnyei, 2001). Tuğlu (2023), öğrencilerin ders içi ve ders dışı öğrenme süreçlerinde bireysel çaba göstermemelerinin, dil gelişimlerini olumsuz etkileyen en büyük faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Dil yeterliliğinin akademik süreçlere etkisi incelendiğinde, öğrencilerin bu süreçlere ne derece aktif katıldıkları ve öğrenme motivasyonlarının nasıl şekillendiği önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır.

İçsel ve Dışsal Motivasyonun Öğrenci Katılımına Etkisi

Öğrenci motivasyonu, yabancı dil öğreniminde yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda uzun vadeli dil kullanım yeterliliğini de belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Dörnyei, 2001). Gardner (1985), motivasyonun kalıcı öğrenmenin temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, akademik Almanca kullanımında öğrencilerin çoğunlukla pasif kaldığını ve bireysel çaba göstermediklerini ortaya koymaktadır (Tuğlu, 2023). Bu durum, öğrencilerin yalnızca ders içinde değil, ders dışındaki öğrenme süreçlerinde de akademik dili yeterince kullanmadıklarını göstermektedir.

Ryan ve Deci’nin (2000) Öz Belirleme Kuramı’na göre, öğrencinin içsel motivasyonu yüksek olduğunda öğrenme süreci daha verimli olmakta; ancak dışsal baskılarla öğrenen bireylerde bu süreç sürdürülebilir olmamaktadır. Almanca öğretmenliği öğrencilerinde gözlemlenen akademik süreçlere pasif katılım, bu kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin içsel motivasyonlarının yeterince desteklenmediğini düşündürmektedir. Nitekim bu kuram, öğrencilerin seçim, özerklik ve yeterlilik gibi psikolojik ihtiyaçları karşılanmadığında öğrenme süreçlerinden uzaklaşabileceğini savunmaktadır.

Daha önce yapılan çalışmalar, öğrenci motivasyonunun kişisel hedefler ve öğrenme ortamıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Csizér & Dörnyei, 2005). Almanca öğretmenliği öğrencilerinin motivasyon kaybı yaşamalarının nedenleri, bireysel öğrenme alışkanlıklarından ziyade öğrenme ortamındaki yetersizliklerle de ilişkili olabilir. Bu bağlamda, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ilgi alanlarına duyarlı hale getirilmesi ve etkileşimli sınıf ortamlarının oluşturulması, içsel motivasyonu destekleyici uygulamalar arasında sayılabilir (Ushioda, 2011). Öğrenci motivasyonu ve öğrenme süreçlerine katılımın akademik Almanca kullanımına etkisi düşünüldüğünde, alan derslerinde karşılaşılan zorlukların belirlenmesi bu sürecin daha iyi anlaşılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Alan Derslerinde Akademik Almanca Kullanımı ve Zorluklar

Akademik derslerde hedef dilin kullanımı, yabancı dil öğretmen adaylarının dil gelişimini desteklerken, yeterli dil düzeyine sahip olmayan öğrenciler için öğrenme sürecini zorlaştırabilmektedir (Bachman & Palmer, 1996). Özellikle akademik Almanca bilgisi sınırlı olan öğrenciler için bu durum bir öğrenme engeline dönüşmekte ve dilsel açıdan kırılgan gruplar arasında eşitsizlikleri derinleştirmektedir (Cummins, 2000).

Trakya Üniversitesi öğrencileriyle yapılan gözlemler, ikinci sınıftan itibaren alan derslerinde akademik Almanca yetersizliği nedeniyle katılımın düştüğünü ve derslerin anlaşılamadığını

göstermektedir (Tuğlu, 2023). Bu durum, Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı kuramıyla açıklanabilir. Mevcut bilgi düzeyi ile beklenti arasındaki fark açıldıkça, öğrenciler öğrenme sürecinden uzaklaşmaktadır (Schleppegrell, 2004). Lantolf ve Poehner (2014), bu kuram doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencileri desteklemek için dinamik değerlendirme stratejileri kullanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin hedef dilde rehberlik sunan etkileşim temelli stratejiler geliştirmesi bu süreçte kritik önemdedir. Tartışmalarda yönlendirici sorular, yazılı geri bildirimler ve öz değerlendirme araçları, akademik üretkenliği destekleyebilir. Bu stratejilerin aynı zamanda özerklik gelişimini de teşvik etmesi, kalıcı öğrenme açısından önemlidir (Little, 2007).

Akademik Almanca kullanımındaki zorlukların aşılması için çok dilli destek materyalleri, yazma atölyeleri ve akademik yazma becerilerine yönelik uygulamalar önerilmektedir (Harsch & Hartig, 2016). Bu materyallerin etkili kullanımı konusunda rehberlik sunulması, bireysel gelişimi destekleyen motive edici bir yapı kuracaktır. Bu noktada, öğretmen yetiştirme programlarının nasıl yapılandırılması gerektiği sorusu önem kazanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel ağırlıklı karma yöntem (mixed-methods) yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışmada öncelikle Almanca öğretmen adaylarının akademik Almanca kullanımına ilişkin deneyimleri, dil yeterlilik düzeyleri ve öğrenme motivasyonları nitel veriler ile derinlemesine incelenmiştir. Bununla birlikte, çevrim içi anket yoluyla elde edilen nicel veriler, nitel bulguları destekleyici ve bağlamsal bir zemin sağlamıştır.

Karma yöntem yaklaşımı, belirli bir bağlam içerisindeki olguları hem derinlemesine anlamaya hem de genel eğilimleri sayısal olarak ortaya koymaya olanak tanır (Creswell & Plano Clark, 2018; Yin, 2017). Nitel ağırlıklı karma yöntem araştırmaları, katılımcıların gerçek deneyimlerinden yola çıkarak eğitim bağlamında uygulanabilir ve pratik sonuçlar üretme potansiyeline sahiptir (Merriam & Tisdell, 2009).

Bu yaklaşıma dayalı olarak yapılandırılan bu çalışma; Almanca öğretmen adaylarının derslere pasif katılım göstermeleri, ders dışı bireysel gelişim süreçlerine yeterince çaba harcamamaları ve bu durumun dil gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, katılımcıların akademik Almanca kullanımında yaşadığı zorluklar, dil yeterlilik seviyeleri ve motivasyon eksiklikleri, nitel verilerle analiz edilmiştir. Anket sonuçları ise sayısal olarak yorumlanarak nitel bulgulara bağlamsal bir destek sağlamıştır.

Bu sayede, dil gelişimini desteklemeye yönelik öneriler doğrudan öğrenci deneyimlerinden elde edilen verilerle temellendirilmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin akademik Almanca kullanım süreçlerini geliştirmek için hangi mekanizmalara ihtiyaç duyduklarını belirlemektir. Böylece hem ders içi pasif katılım hem de ders dışı bireysel çaba eksikliğinin akademik gelişime olan etkisi sistematik olarak değerlendirilmiş ve eğitim süreçlerine yönelik iyileştirme önerileri sunulmuştur.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını, Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, derinlemesine bilgi sağlayabilecek bireylerin bilinçli şekilde seçildiği amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 2014).

Tüm sınıf düzeylerinin dâhil edilmesi, dil yeterliliği, akademik Almanca kullanımı ve öğrenme motivasyonu açısından gelişimsel farklılıkların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini sağlamıştır. Özellikle 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında yapılan analizler, deneyim düzeyine bağlı olarak farklı ihtiyaçları ortaya koymaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin erken dönem algıları ise araştırmaya bütüncül bir bakış açısı kazandırmıştır.

Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüş, kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve tüm veriler etik kurallar çerçevesinde yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama süreci, nitel ve nicel yöntemlerin birleştirildiği karma yöntem yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. Araştırma kapsamında, çevrim içi anketler ve bireysel görüşmeler kullanılarak hem genel eğilimler hem de bireysel deneyimler çok boyutlu biçimde değerlendirilmiştir.

Anket uygulaması: Öğrencilerin dil yeterliliği, akademik Almanca kullanımı, alan derslerine katılımı ve motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan anket, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular içermektedir. Google Forms aracılığıyla çevrim içi olarak uygulanmış, katılımcılar anonim şekilde yanıtlamıştır. Nicel veriler frekans ve yüzde dağılımlarıyla analiz edilmiş, açık uçlu yanıtlar ise tematik kodlama yöntemiyle içeriksel olarak gruplandırılmıştır.

Bireysel görüşmeler: Seçilen öğrencilerle yüz yüze ya da çevrim içi bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş; akademik Almanca kullanımı, motivasyon eksikliği ve bireysel çaba konularındaki deneyimlerine odaklanılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorularla yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımına göre değerlendirilmiştir.

Veri analizi: Çoktan seçmeli sorular frekans ve yüzde dağılımlarıyla çözümlenmiş; açık uçlu yanıtlar tematik kodlama yöntemiyle sınıflandırılmıştır. Görüşme verilerinde önceden belirlenen temalar (akademik dil eksikliği, motivasyon, bireysel çaba vb.) altında ortak eğilimler tespit edilmiştir. Kodlama süreci birden fazla araştırmacı tarafından yürütülerek güvenilirlik güçlendirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik önlemleri: Veri üçgenlemesi (anket–görüşme–alan yazın) sağlanmış, katılımcı onayı alınmış ve bulgular geri bildirim yoluyla teyit edilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında etik kurul onayı ve bilgilendirilmiş onam süreçlerine uygun hareket edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırma kapsamında, Almanca öğretmenliği programındaki öğrencilerin genel profili, program tercihlerinin ardındaki nedenler ve akademik süreçte karşılaşılan zorluklar incelenmiştir.

Katılımcı Profili

Araştırmaya katılan toplam 150 öğrencinin 69.3%’ü kadın ($n = 104$), 30.7%’si erkek ($n = 46$) olup, bu da katılımcı grubunun çoğunluğunun kadınlardan oluştuğunu göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf dağılımı

Kategori/sınıf düzeyi	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kadın	104	69.3
Erkek	46	30.7
4. sınıf	42	28.0
2. sınıf	42	28.0
3. sınıf	36	24.0
1. sınıf	30	20.0

Bu veriler, çalışmanın farklı sınıf düzeylerinden öğrencileri kapsayan dengeli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil eğitimi alanında yapılan araştırmalar, akademik dil becerilerinin geliştirilmesinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Cummins, 2000; Krashen, 1985). Akademik Almanca, genel dil yeterliliğinden farklı olarak daha karmaşık terminoloji ve yapıları içermekte olup, özellikle anadili Almanca olmayan öğrenciler için ek bir öğrenme süreci gerektirmektedir. Swain (2000) tarafından öne sürülen Çıkış Hipotezi, öğrencilerin üretken dil becerilerini geliştirebilmesi için aktif olarak hedef dilde konuşma, yazma ve akademik metinleri analiz etme süreçlerine dahil olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu hipotezin yazılı dil bağlamındaki etkilerini ele alan bir

çalışmada, Suzuki (2012), yazılı dil üretiminin dil öğrenme sürecindeki rolünü incelemiştir. Ancak, birçok çalışma, yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin bu tür üretken etkinliklere yeterince katılmadığını ve bunun akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Harsch & Hartig, 2016). Benzer şekilde, akademik dilin üretken kullanımının sınıf içi iletişimle desteklenmemesi, öğrencilerin dili sadece “anlama” düzeyinde işlemelerine neden olmaktadır (Tatzl, 2013).

Program Tercih Nedenleri

Araştırmaya katılan toplam 150 öğrencinin 69.3%’ü kadın ($n = 104$), 30.7%’si erkek ($n = 46$) olup, bu da katılımcı grubunun çoğunluğunun kadınlardan oluştuğunu göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Katılımcılara Almanca Öğretmenliği programını tercih etme nedenleri sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun Almanca Öğretmenliği programını bilinçli olarak tercih etmediklerini, çoğunun esasen başka bir bölüm (genellikle İngilizce) hedeflerken bu programa yerleştiğini ortaya koymaktadır. Tablo 2’de bu durum, başlangıçtan itibaren motivasyon eksikliğine yol açabilecek önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2. Almanca öğretmenliği programı tercih nedenleri

Tercih nedeni	Sayı (n)	Yüzde (%)
İngilizce bölümü istiyordum, puanım yetmediği için buradayım	80	53.3
Bilinçli bir seçim yaptım	30	20.0
İlk tercihimdi	26	17.3
Tercihler sırasına göre buraya yerleştim	14	9.3

Bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun 53.3(%) Almanca Öğretmenliği programını bilinçli bir tercihten ziyade, başka bir bölüm (çoğunlukla İngilizce) hedeflerken puanlarının yetmemesi nedeniyle tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Yalnızca 20%’si bu programı bilinçli bir seçim olarak değerlendirmiş, 17.3%’ü ilk tercih olarak göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin daha başlangıç aşamasında yetersiz motivasyonla programa dahil olduklarına işaret etmektedir.

Bu motivasyon eksikliği, öğrenme süreçlerinde düşük çaba düzeyi, akademik içeriğe yönelik ilgisizlik ve alan derslerine karşı pasif katılım gibi eğilimleri beraberinde getirebilir. Bulgular, aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların da tercih süreciyle doğrudan ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Hazırlık Eğitimi ve Dil Yeterliliği

Araştırma bulguları, öğrencilerin hazırlık eğitimine ilişkin algılarında önemli oranda memnuniyetsizlik olduğunu göstermektedir. Katılımcıların 53.3%'ü hazırlık eğitiminin “kısmen yeterli”, 34.7%'si “yetersiz” olduğunu belirtmiştir. Yeterli bulanların oranı sadece 12%'dir. Bu bulgular Tablo 3'te, hazırlık eğitiminin öğrencilerin akademik Almanca kullanımına beklenen düzeyde katkı sunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Hazırlık eğitiminin değerlendirilmesi

Hazırlık eğitiminin değerlendirilmesi	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kısmen yeterli	80	53.3
Yetersiz	52	34.7
Yeterli	18	12.0

Ayrıca, öğrencilerin kendi dil yeterliliklerine yönelik öz değerlendirmelerine göre genel eğilim orta-alt seviye yönündedir. Ortalama yeterlik puanı 5 üzerinden 2,85 olarak belirlenmiştir. Bu durum, hazırlık eğitimi sonrasında öğrencilerin bireysel gelişimlerine yönelik destek mekanizmalarının yetersiz kaldığını göstermektedir.

Hazırlık eğitimi sonrasındaki bireysel çaba düzeyi ise oldukça düşüktür. Katılımcıların 56%'sı “ara sıra çalıştığını”, 38.7%'si yalnızca ders içeriğiyle yetindiğini, sadece 5.3%'ü ise düzenli çalıştığını Tablo 4'te ifade etmiştir.

Tablo 4. Hazırlık sonrası çalışma alışkanlığı

Çalışma alışkanlığı	Sayı (n)	Yüzde (%)
Ara sıra çalışıyorum	84	56.0
Sadece ders içeriğiyle yetiniyorum	58	38.7
Düzenli çalışıyorum	8	5.3

Akademik Almanca Kullanımı ve Alan Derslerine Katılım

Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik Almanca bağlamında özellikle üretken dil becerilerine dayalı görevlerde (örneğin yazma, sunum yapma, akademik terim kullanımı) zorlandıklarını ortaya koymuştur. Özellikle yazılı ödevlerde, sunumlarda ve akademik terminoloji kullanımında yetersizlik yaygındır. Bu durum, öğrencilerin alan derslerindeki başarı düzeyini doğrudan etkileyen temel bir engel olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler bu zorluklarla başa çıkabilmek için çeşitli destek mekanizmaları talep etmişlerdir. Bu talepler, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sistemsel eksikliklere işaret etmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve alan derslerine etkin katılımını sağlamak için hem pedagojik hem de dilsel destek stratejilerine ihtiyaç duydukları açıktır. Aşağıda, bu zorluklar ve destek talepleri tablo halinde sunulmuştur.

Bu tablo, Almanca öğretmen adaylarının dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları temel zorluk alanlarını, bu zorlukların öğrenme üzerindeki etkilerini ve öğrencilerin bu alanlara yönelik destek taleplerini özetlemektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin hazırlık eğitimine ilişkin algılarında önemli oranda memnuniyetsizlik olduğunu göstermektedir. Katılımcıların 53.3%'ü hazırlık eğitiminin “kısmen yeterli”, 34.7%'si “yetersiz” olduğunu belirtmiştir. Yeterli bulanların oranı sadece 12%'dir. Bu bulgular, hazırlık eğitiminin öğrencilerin akademik Almanca kullanımına beklenen düzeyde katkı sunmadığını ortaya koymaktadır.

Akademik Almanca Kullanımı ve Alan Derslerine Katılım

Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik Almanca bağlamında özellikle üretken dil becerilerine dayalı görevlerde (örneğin yazma, sunum yapma, akademik terim kullanımı) zorlandıklarını ortaya koymuştur. Özellikle yazılı ödevlerde, sunumlarda ve akademik terminoloji kullanımında yetersizlik yaygındır. Bu durum, öğrencilerin alan derslerindeki başarı düzeyini doğrudan etkileyen temel bir engel olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenciler bu zorluklarla başa çıkabilmek için çeşitli destek mekanizmaları talep etmişlerdir. Bu talepler, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sistemsel eksikliklere işaret etmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve alan derslerine etkin katılımını sağlamak için hem pedagojik hem de dilsel destek stratejilerine ihtiyaç duydukları açıktır. Tablo 5'te bu zorluklar ve destek talepleri sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve destek talepleri

Zorluk alanı	Etkisi	Öğrenci talebi/ destek ihtiyacı
Yazılı ödevler hazırlama	Akademik metin oluşturmada yetersizlik	Görsel ve etkileşimli materyallerle desteklenmiş içerikler
Sunum yapma/ konuşma becerileri	Sunumlarda özgüven eksikliği, konuşma akıcılığı düşüklüğü	Küçük grup çalışmaları ve rehberlik temelli sınıf içi uygulamalar
Akademik terminoloji kullanımı	Alan metinlerini anlama ve yazıya dökmeye yetersizlik	Ekstra akademik destek dersleri
Bireysel çalışma stratejilerinin yetersizliği	Ders dışında gelişim sağlayamama, özgüven eksikliği	Akademik destek programları, yönlendirici içerikler
Etkileşimli ders ortamı eksikliği	Pasif katılım, motivasyon düşüklüğü	Sınıf içi aktif öğrenme temelli uygulamalar (tartışma, proje, sunum vb.)

Bu tablo, Almanca öğretmen adaylarının dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları temel zorluk alanlarını, bu zorlukların öğrenme üzerindeki etkilerini ve öğrencilerin bu alanlara yönelik destek taleplerini özetlemektedir.

Öğrenme Motivasyonu ve Engel Oluşturan Faktörler

Araştırma bulguları, öğrencilerin alan derslerine yönelik motivasyon düzeylerinin genellikle orta seviyede seyrettiğini göstermektedir. İlgi düzeyinin yüksek olduğunu belirten öğrencilerin oranı sınırlı kalırken, düşük motivasyon bildirenlerin sayısı da dikkat çekicidir. Tablo 6'da bu dağılım sunulmaktadır.

Tablo 6. Alan derslerine ilgi düzeyi

Alan derslerine ilgi düzeyi	Sayı (n)	Yüzde (%)
Orta düzeyde	90	60.0
Çok yüksek	34	22.7
Çok düşük	26	17.3

Tablo 7'de motivasyonu engelleyen faktörler arasında en çok öne çıkan unsur, öğrencilerin kendi akademik eksiklikleri olarak belirtilmiştir. Bunu derslerin işleniş biçimi ve mesleğe yönelik ilgisizlik takip etmektedir.

Tablo 7. Motivasyonu engelleyen faktörler

Motivasyonu engelleyen faktörler	Sayı (n)
Kendi akademik eksikliklerim	52
Derslerin işlenme biçimi	35
Konuların ilgi çekici olmaması	20
Mesleğe yönelik ilgisizlik	20

Katılımcılar, öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebilmek için özellikle materyal kalitesinin artırılması, uygulamalı içeriklerin sunulması ve akademik destek programlarının sağlanmasını önemli görmektedir. Bu unsurlar, öğrencilerin derse katılımı ve akademik performansı üzerinde doğrudan etkili olabilecek destekleyici faktörlerdir. Öğrencilerin neredeyse üçte biri kendi akademik eksikliklerini motivasyonlarının önündeki en büyük engel olarak görmektedir. Bu, bireysel özgüven eksikliği ile sistemsel yetersizliklerin birleştiğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik Almanca bağlamında özellikle üretken dil becerilerine dayalı görevlerde (örneğin yazma, sunum yapma, akademik terim kullanımı) zorlandıklarını ortaya koymuştur. Özellikle yazılı ödevlerde, sunumlarda ve akademik terminoloji kullanımında yetersizlik yaygındır. Bu durum, öğrencilerin alan derslerindeki başarı düzeyini doğrudan etkileyen temel bir engel olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenme Motivasyonu ve Engel Oluşturan Faktörler

Katılımcılar, öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebilmek için özellikle materyal kalitesinin artırılması, uygulamalı

içeriklerin sunulması ve akademik destek programlarının sağlanmasını önemli görmektedir. Bu unsurlar Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğrencilerin derse katılımı ve akademik performansı üzerinde doğrudan etkili olabilecek destekleyici faktörlerdir.

Tablo 8. Öğrenmeye katkı sağlayacak beklenen destek unsurları

Beklenen destek unsurları	Sayı (n)
İlgi çekici ders materyalleri	47
Uygulamalı içerikler	44
Akademik destek programları	34

Beklentiler ve Öğrenmeye Katkı Sağlayacak Unsurlar

Katılımcılar, öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebilmek için özellikle materyal kalitesinin artırılması, uygulamalı içeriklerin sunulması ve akademik destek programlarının sağlanmasını önemli görmektedir. Tablo 9'daki bu unsurlar, öğrencilerin derse katılımı ve akademik performansı üzerinde doğrudan etkili olabilecek destekleyici faktörlerdir.

Tablo 9. Ders katılımını artıracı destek unsurları

Beklenen destek unsurları	Sayı (n)
İlgi çekici ders materyalleri	47
Uygulamalı içerikler	44
Akademik destek programları	34

Faktörler Öğrencilerin Motivasyonunu Artıracı Faktörler

Araştırmaya katılan öğrenciler, daha fazla çaba gösterebileceklerini düşündükleri koşulları belirtmişlerdir. Verilere göre, öğrencilerin 31.3%'ü daha ilgi çekici ders materyalleri talep etmekte, 29.3%'ü daha fazla uygulamalı içerik, 22.7%'si ise akademik destek programlarının sağlanmasını motivasyon artırıcı faktörler olarak görmektedir. Ayrıca, 22.7% oranında katılımcı ödül ve teşvik sistemlerinin katkı sağlayacağını belirtirken, 20.7%'si çalışma grupları ve dil pratiği ortamlarının etkili olacağını ifade etmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin daha fazla çaba göstermesi için ne tür koşulların motive edici olabileceği de araştırılmıştır. Tablo 10'da bu unsurlar sunulmaktadır.

Tablo 10. Motivasyonu artıracı öğrenme koşulları

Motive edici unsur	Katılımcı sayısı (n)	Yüzde (%)
Daha ilgi çekici ders materyalleri	47	31.3
Daha fazla uygulamalı içerik	44	29.3
Akademik destek program-ları	34	22.7
Motivasyon artırıcı ödül / teşvikler	34	22.7
Çalışma grupları / dil pratiği ortamları	31	20.7

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Almanca öğretmen adaylarının bireysel sorumluluk, öğrenme motivasyonu ve akademik Almanca kullanımına ilişkin algılarını nitel ve nicel verilerle bütüncül biçimde ortaya koymuştur. Bulgular, içsel motivasyonun ve çevresel destek sistemlerinin dil gelişimi üzerindeki etkisini önceki literatürle uyumlu biçimde göstermektedir (Little, 2007; Ushioda, 2011).

Katılımcıların önemli bir bölümünün programı bilinçli şekilde seçmemesi, motivasyonel sorunların temel nedenlerinden biridir. Bu durum, Dörnyei ve Ryan'ın (2015) içsel motivasyon kuramıyla açıklanabilir; hedefle kurulan anlamlı bağ azaldıkça motivasyon da düşer. Öğrencilerin en büyük engel olarak “kendi akademik eksiklikleri”ni belirtmeleri bu kuramla örtüşmektedir.

Hazırlık eğitiminin yetersiz görülmesi ve ortalama dil yeterliliğinin düşük olması (2,85/5), bireysel çabanın genellikle “ara sıra” düzeyinde kaldığını göstermektedir. Bu bulgular, Chan vd.'nin (2002) öne çıkardığı yapısal öğrenme engelleriyle paralellik taşır. Şu öğrenci ifadesi bu durumu özetlemektedir:

“Motivasyonum yok çünkü derslerde sürekli eksik hissediyorum. Daha fazla birebir destek olsa çalışırdım.”

Bu ifade, hem içsel motivasyon eksikliğini hem de bireyselleştirilmiş destek ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, yalnızca sorun alanlarını belirlemekle kalmamış; öğrenci görüşleriyle temellendirilen çözüm önerileriyle öğretmen yetiştirme sürecine katkı sunmuştur. Bulgular, Almanca öğretmen adaylarının dil gelişiminin sürdürülebilirliği için bireysel çaba ile sistemsel desteklerin birlikte yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenme sorumluluğunun ötelenmesi ve çaba göstermeden başarı beklentisinin devam etmesi, öğretmen eğitiminin görmezden gelinen yapısal boşluklarını yansıtmaktadır.

Nitel ve nicel verilerin yüksek düzeyde örtüşmesi, araştırma bulgularının geçerliliğini güçlendirmiştir. Öğrencilerin çoğunun programı bilinçli olarak seçmemesi ve hazırlık eğitiminin yetersiz bulunması, motivasyonel kırılmaların erken safhada başladığını göstermektedir (Dörnyei, 2001). Dil yeterliklerini orta-alt düzeyde değerlendiren öğrenciler, genellikle yalnızca ders içeriğine bağlı kalmakta; bağımsız öğrenme stratejilerini sınırlı biçimde kullanmaktadır. Bu durum, hem yeterlik hem de motivasyon alanında yapısal eksikliği işaret etmektedir.

“Sınıfta herkes pasif, konuşmaya teşvik edilmiyoruz” ve *“Akademik yazma konusunda çok eksikim”* gibi ifadeler, yalnızca akademik değil, duyuşsal boyutların da öğrenme sürecinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Uygulamalı,

görsel-işitsel ve işbirlikli içeriklere duyulan ihtiyaç ise yapılandırmacı yaklaşımın güncelliğini bir kez daha ortaya koymaktadır (Vygotsky, 1978).

Öğrencilerin “ilgi çekici materyaller”, “uygulamalı içerikler” ve “ödüllendirme sistemleri” beklentileri, motivasyonun yalnızca bireysel değil, pedagojik düzenlemelerle de şekillendiğini göstermektedir. Bu talepler, öğretim ortamlarının öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmanın sunduğu tablo ve tematik analizler, bu ihtiyaçların görünür kılınmasını ve uygulanabilir çözüm önerilerine dönüşmesini sağlamıştır.

Öneriler:

1. Hazırlık eğitiminin yeniden yapılandırılması: Akademik Almanca becerilerine odaklanan, okuma, yazma, sunum ve tartışma modülleriyle desteklenen geçiş odaklı bir model oluşturulmalıdır.
2. Özerklik destekli öğrenme ortamları: Dijital portfolyolar, öz değerlendirme araçları ve yapılandırılmış geri bildirim sistemleriyle öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetmeleri teşvik edilmelidir.
3. Akademik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi: Yazma merkezleri, mentorluk ve atölyeler gibi destek sistemleri yaygınlaştırılarak öğrencilerin mesleki gelişimi desteklenmelidir.
4. Motivasyon temelli rehberlik: *Öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye yönelik akademik danışmanlık ve öz farkındalık temelli uygulamalara öğretim sürecinde yer verilmelidir.*
5. Dil destekleyici yaklaşımların entegrasyonu: *Öğretmen yetiştirme programlarında akademik Almanca yeterliliğini artırmaya yönelik Content and Language Integrated Learning gibi yöntemler yaygınlaştırılmalıdır* (Coyle vd., 2010; Dalton-Puffer, 2011). Ayrıca, çevrim içi öğrenme ortamlarında yapılandırılmış dijital destek materyalleri ve yazma becerisine odaklı atölye programları, bireysel gelişime katkı sunacaktır (Hockly, 2018).
6. Program izleme ve değerlendirme: Programların öğrenci profili ve yeterlik düzeylerine göre düzenli olarak izlenmesi; öğrenci görüşlerine dayalı veri araçları ile sürekli güncellenmesi gereklidir.

Etik Beyan

Bu çalışmada *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi* kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulduğu beyan edilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Araştırmanın etik ilkelere uygun yürütüldüğüne dair onay, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 09.04.2025 tarih ve 04/27 sayılı kararı ile alınmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar(lar) herhangi bir çıkar çatışması bildirmemektedir.

Finansal Destek

Bu araştırma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Chan, V., Spratt, M., & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation & Research in Education*, 16(1), 1–18.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613–659.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Demir, D. (2024). Almanca'yı Türkiye'de öğrenen Almanca öğretmenliği lisans öğrencilerinin yabancı dil konuşma deneyimleri. *Diyalog: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 12(1), 146–172.

Depe, E. F., Ertunç, G., & Kökoğlu, H. (2023). Almanca öğretim ve öğreniminde çevrimiçi derslerin motivasyon ve önemi. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 39–52.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Finn, A. S., Lee, T., Kraus, A., & Hudson Kam, C. L. (2014). When it hurts (and helps) to try: The role of effort in language learning. *PLOS ONE*, 9(7), e101806.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Harsch, C., & Hartig, J. (2016). Comparing C-tests and yes/no vocabulary size tests as predictors of receptive language skills. *Language Testing*, 33(4), 555–575.

Hockly, N. (2018). *Focus on learning technologies*. Oxford University Press.

İşigüzel, B. (2013). Almanca öğretmen adaylarının Almanca diline yönelik motivasyon düzeylerinin saptanması. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).

Karaman, F. (2023). Alman dili ve edebiyatı bölümlerinde Almanca hazırlık eğitimi: Fırat Üniversitesi örneği. *Fırat University Journal of Social Sciences*, 33(2), 583–597.

Karaman, F. (2024). Almanca öğretmen adaylarının Almanca'yı öğretme kaygısı. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournl)*, 4(20), 2583–2588.

Köksal, H. (2010). Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi mezunlarının mesleklerine ve iş doyumuna ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 128–146.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Kyzy, J. A. (2016). Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde öz-yeterlilik, yüklem ve başarı arasındaki ilişki: Türkiye örneği (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. Routledge.

Lăpădat, L. C., & Lăpădat, M. M. (2023). The importance of motivation in foreign language learning. *Scientific Bulletin of the Politechnica University of Timişoara, Transactions on Modern Languages*, 22(1), 142–152.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2009). Dealing with validity, reliability, and ethics. In *Qualitative research: A guide to design and implementation* (pp. 209–235). Jossey-Bass.

Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 67, 59–84.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.

Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62(4), 1110–1133.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.

Tatzl, D. (2013). English-medium master's programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 248–262. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2013.07.003>

Tuğlu, Y. (2023). Student perspectives on the effective use of new media in field education courses and the development of language skills. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 494–511. <https://doi.org/10.24331/ijere.1287867>

Tuğlu, Y., & Göker, N. (2021). Türkiye'deki Alman Dili Eğitimi lisans programlarında yer alan 'alan içi seçmeli dersler'in belirlenmesine yönelik içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 889–910. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.836716>

Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>

Üstün, B. (2020). Öğrencilerin Almanca öğretmenliğini tercih etme sebepleri. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 21–30.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.