



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

DER EINFLUSS DER MOTIVATION AUF FREMDSPRACHENLERNPROZESS: EINE
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR STEIGERUNG DER MOTIVATION DURCH
WORTASSOZIATIONEN

Ayşe ARSLAN
ORCID: 0000-0002-7867-7092

Betreuerin
Doç. Dr. Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU
ORCID: 0000-0001-9426-3722

Konya - 2025

VORWORT

„Auf der Reise des Wissens ist ein guter Mentor / eine gute Mentorin so wertvoll wie ein Schatz.“ Ich fühle mich verpflichtet, meiner Betreuerin, Frau die Dozent Dr. Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU, meinen Dank auszusprechen, die während der Vorbereitung und des Schreibprozesses meiner Arbeit diese Mentorenrolle übernommen hat. Ich bin ihr von Herzen dankbar für all ihre Bemühungen und konstruktive Kritik.

Ich möchte auch meinen Eltern und Geschwistern danken, die geduldig darauf gewartet haben, dass dieser Prozess endet, und die mich unter allen Umständen unterstützt haben. Vielen Dank, dass ihr an mich geglaubt habt.

Außerdem danke ich meinen engen Freunden, insbesondere Rumeysa AYTEKİN, die mich emotional unterstützt, motiviert und mir wissenschaftlich geholfen haben.

Zuletzt möchte ich den Studierenden des 1. Jahr des Studiengangs Deutschlehramt der Necmettin-Erbakan-Universität im akademischen Jahr 2023–2024 danken, die am empirischen Teil dieser Arbeit teilgenommen haben.

Ayşe ARSLAN

Nisan 2025

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	2
INHALTSVERZEICHNIS	3
TABELLENVERZEICHNIS	5
GRAFIKENVERZEICHNIS	6
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	8
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	9
ABKÜRZUNGEN	10
ZUSAMMENFASSUNG	11
ABSTRACT	12
1. EINLEITUNG	1
1.1. Der Problemzustand	3
1.2. Das Ziel der Forschung	3
1.3. Die Wichtigkeit der Forschung	3
1.4. Annahme der Arbeit	4
1.5. Einschränkungen der Studie	4
1.6. Definitionen	4
2.DER THEORETISCHE TEIL DER ARBEIT	6
2.1. Motivation	6
2.1.1. Motivationsarten	8
2.1.1.1. Intrinsische Motivation	8
2.1.1.2. Extrinsische Motivation	9
2.1.1.3. Instrumentelle und Integrative Motivation	11
2.1.2. Der Einfluss der Motivation auf das Lernen	12
2.1.3. Motivation im Fremdsprachenlernen	13
2.1.4. Motivation im Deutsch als Fremdsprachenunterricht	14

2.2. Wortschatzlehre im fremdsprachlichen Deutschunterricht	15
2.2.1. Wortschatzerweiterungsstrategien.....	16
2.2.2. Der Einfluss des Wortschatzes auf Fremdsprachenlernprozess	16
2.3. Motivationsersteigerung durch Wortassoziationen	17
2.3.1. Zum Begriff „Assoziation“.....	18
2.3.2. Beitrag der Wortassoziationen zur Motivation.....	19
2.3.3. Weitere Motivationsstrategien im Fremdsprachenunterricht	21
2.3.3.1. Motivation mit Belohnungen.....	22
2.3.3.2. Motivation mit Feedback.....	24
2.3.3.3. Motivation mit Erfolg.....	24
2.3.3.4. Motivation mit Humor.....	26
3. DER EMPIRISCHE TEIL DER ARBEIT	28
3.1. Methode	28
3.1.2. Datenerhebungsmittel.....	28
3.1.3. Datenerhebungsprozess.....	28
3.1.4. Die Analyse der Daten.....	29
3.2. Befunde.....	30
3.2.1. Die Befunde der ersten Forschungsfrage	30
3.2.2. Die Befunde der zweiten Forschungsfrage.....	32
3.2.3. Die Befunde der dritten Forschungsfrage.....	53
4. ERGEBNISSE, DISKUSSIONEN UND VORSCHLÄGE	56
4.1. Diskussionen.....	56
GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET	61
LİTERATURVERZEİCHNİS.....	72
ANHÄNGE	78

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 : Intrinsische und extrinsische Motivation (Nedomová, 2015, S. 11)	10
Tabelle 2: Deskriptive Statistiken der Testergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.....	30
Tabelle 3 : Post-hoc-Vergleichsanalyse	31
Tabelle 4: Die Prozentwerte der richtigen und falschen Antworten des Behaltbarkeitstests	53
Tabelle 5 : Die Ansichten von Teilnehmer*innen	54



GRAFIKENVERZEICHNIS

Grafik 1: Mittelwertdiagramm der Tests	31
Grafik 2: Prozentergebnisse des Verbs „abfahren“	32
Grafik 3: Prozentergebnisse des Verbs „abholen“	33
Grafik 4: Prozentergebnisse des Verbs „anbieten“	33
Grafik 5: Prozentergebnisse des Verbs „lüften“	34
Grafik 6: Prozentergebnisse des Verbs „heranziehen“	34
Grafik 7: Prozentergebnisse des Verbs „beitragen zu“	35
Grafik 8: Prozentergebnisse des Verbs „kapern“	35
Grafik 9: Prozentergebnisse des Verbs „kaschieren“	36
Grafik 10: Prozentergebnisse des Verbs „nahelegen“	36
Grafik 11: Prozentergebnisse des Verbs „bergen“	37
Grafik 12: Prozentergebnisse des Verbs „nisten“	37
Grafik 13: Prozentergebnisse des Verbs „dementieren“	38
Grafik 14: Prozentergebnisse des Verbs „widerlegen“	38
Grafik 15: Prozentergebnisse des Verbs „hemmen“	39
Grafik 16: Prozentergebnisse des Verbs „herstellen“	39
Grafik 17: Prozentergebnisse des Verbs „erobern“	40
Grafik 18: Prozentergebnisse des Verbs „heiter“	41
Grafik 19: Prozentergebnisse des Verbs „eifersüchtig“	41
Grafik 20: Prozentergebnisse des Verbs „bilden“	42
Grafik 21: Prozentergebnisse des Verbs „legen“	42
Grafik 22: Prozentergebnisse des Verbs „sich ausruhen“	43
Grafik 23: Prozentergebnisse des Verbs „dienen als“	43
Grafik 24: Prozentergebnisse des Verbs „plausibel“	44
Grafik 25: Prozentergebnisse des Verbs „eminent“	44
Grafik 26: Prozentergebnisse des Verbs „separat“	45
Grafik 27: Prozentergebnisse des Verbs „anspornen“	45
Grafik 28: Prozentergebnisse des Verbs „das Bedenken“	46
Grafik 29: Prozentergebnisse des Verbs „beschirmen“	46
Grafik 30: Prozentergebnisse des Verbs „abbringen von“	47
Grafik 31: Prozentergebnisse des Verbs „demolieren“	47
Grafik 32: Prozentergebnisse des Verbs „vermindern“	48
Grafik 33: Prozentergebnisse des Verbs „etlich“	48
Grafik 34: Prozentergebnisse des Verbs „hinterherhinken“	49
Grafik 35: Prozentergebnisse des Verbs „misslingen“	49
Grafik 36: Prozentergebnisse des Verbs „permanent“	50
Grafik 37: Prozentergebnisse des Verbs „gratis“	50
Grafik 38: Prozentergebnisse des Verbs „verpassen“	51

Grafik 39: Prozentergebnisse des Verbs „sich abfinden“	51
Grafik 40: Prozentergebnisse des Verbs „die Anforderung“	52
Grafik 41: Prozentergebnisse des Verbs „profitieren von“	52



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Der Einfluss der Motivation auf Fremdsprachenlernprozess: Eine empirische Untersuchung zur Steigerung der Motivation durch Wortassoziationen başlıklı tez çalışmamın toplam 80 sayfalık kısmına ilişkin, 28/04/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %10 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

28/04/2025

Ayşe ARSLAN

Doç. Dr. Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

28/04/2025

Ayşe ARSLAN

ABKÜRZUNGEN

FU: Fremdsprachen Unterricht

TN: Teilnehmer

GER: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Bzw: beziehungsweise

z.B: zum Beispiel

L2: die zweite Sprache



ZUSAMMENFASSUNG

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

DER EINFLUSS DER MOTIVATION AUF FREMDSPRACHENLERNPROZESS: EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR STEIGERUNG DER MOTIVATION DURCH WORTASSOZIATIONEN

Ayşe ARSLAN

Diese Studie untersucht die Bedeutung der Motivation im Fremdsprachenlernprozess und den Einfluss von Wortassoziationen als motivierende Strategie. In der empirischen Untersuchung mit Probanden, die Deutsch auf Lehramt studieren, wurde analysiert, wie sich Wortassoziationen auf ihre Motivation und ihren Lernerfolg auswirken. Im theoretischen Teil wurden verschiedene Motivationsarten, insbesondere die intrinsische und extrinsische Motivation, sowie ihre Auswirkungen auf den Spracherwerbsprozess umfassend erklärt. Im empirischen Teil erhielten die Studierenden eine Liste mit 40 Wörtern, die den Niveaus A1-A2, B1-B2, C1-C2 entsprechen, und lernten deren Bedeutungen durch Assoziationen kennen. Die Ergebnisse der Vor- und Nachtests zeigen, dass die Assoziationstechnik das Interesse der Lernenden am Lernprozess und die Nachhaltigkeit des Wortschatzes deutlich steigert. Ein Jahr später wurde ein Test durchgeführt. Es wurde beobachtet, dass die mit der Assoziationstechnik erinnerten Wörter noch vorhanden waren. Die gesammelten Daten zeigen, dass dieser Ansatz das Erfolgsgefühl der Studierenden stärkt und ihre intrinsische Motivation unterstützt, was zu einer aktiveren Teilnahme am Spracherwerbsprozess führt. Zusammenfassend wird betont, dass wortassoziative Lerntechniken eine effektive Strategie zur Steigerung der Motivation im Fremdsprachenunterricht sind und von Lehrkräften als effektives Instrument eingesetzt werden können.

Schlüsselwörter: Motivation, Fremdsprachenlernen, Wortassoziation, Behalten, Spracherwerbprozess

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Foreign Language Education
German Language Education Program
Master Thesis

THE INFLUENCE OF MOTIVATION ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS: AN EMPIRICAL RESEARCH TO INCREASE MOTIVATION BY WORD ASSOCIATIONS

Ayşe ARSLAN

This study examines the importance of motivation in the foreign language learning process and the impact of word associations as a motivating strategy. In the empirical research conducted with university students learning German, the effect of word associations on the students' motivation and learning success was analyzed. In the theoretical section, various types of motivation, particularly intrinsic and extrinsic motivation, and their impact on the language learning process are explained in detail. In the empirical section, the students received a list of 40 words from the levels A1-A2, B1-B2, C1-C2, and learned their meanings through associations. The results of the pre- and post-tests show that the association technique significantly increased the learners' interest in the learning process and the sustainability of their vocabulary. A year later, a retention test was conducted, and it was observed that the words remembered through associations were still retained. The collected data show that this method strengthens the students' sense of success and supports their intrinsic motivation, leading to more active participation in the language acquisition process. In conclusion, it is emphasized that word association-based learning techniques are an effective strategy for increasing motivation in foreign language teaching and can be used as an effective tool by teachers

Keywords: Motivation, foreign language learning, word association, retention, language acquisition process

KAPITEL 1

1. EINLEITUNG

Auch wenn man den ersten Schriften der Philosophen über das Thema „Motivation“ in der Literatur der griechischen Antike begegnet ist, tauchten die meisten wissenschaftlichen Arbeiten zur Motivation aus dem Beginn des 20. Jahrhunderts auf. Diese Arbeiten wurden von Psychologen erfasst. Vallerand und Thill haben einen Motivationsbegriff vorgeschlagen. Dieser Begriff wird somit folgendermaßen erklärt: „Der Motivationsbegriff bezieht sich auf den hypothetischen Aufbau, um die internen oder externen Kräfte zu beschreiben, die zur Initiierung, Richtung, Fokussierung und Aufrechterhaltung des Verhaltens führen. Laut Beschreibung kann die Motivation nicht nur als Initiierung des Verhaltens zusammengefasst werden, sondern auch Richtung des Verhaltens die Determination seiner Intensität und Haltbarkeit. Es ist wichtig, dies zu betonen.“ (zitiert nach Budak, 2015, S. 5).

Beim Fremdsprachenerwerb sollten demzufolge nicht nur die Faktoren, die Lerner antreiben, eine neue Sprache anzufangen, sondern auch die Motivationsfaktoren, die für die Kontinuität und Intensität sorgen, in Erwägung gezogen werden.

Es gibt viele Faktoren, die eine Wirkung auf den fremdsprachlichen Lernprozess ausüben. Wenn wir die Person, die versucht, eine neue Sprache zu lernen, mit einem ins Wasser geworfenen Stein vergleichen, können die Wellen im Wasser bei diesem Prozess als externe Faktoren, d.h. Familie, Verwandten, Schule, soziales Umfeld usw. angenommen werden. Auch das spezifische Gewicht des Steins kann als interne Faktoren, d.h. Interesse, Verhalten, Wahrnehmung, Bereitschaft usw. angenommen werden (Çiftçınar, 2011, S. 174).

Oft werden solche Beispiele auch gegeben, um zu verdeutlichen, wie sich Fremdsprachenlerner am Anfang des Fremdsprachenerwerbs fühlen, nämlich wie ins Wasser geworfen, so wie es ohne jene Schwimmfähigkeit nicht einfach ist, im Wasser zu überleben, ist es für Fremdsprachenlerner nicht einfach, über dem Wasser zu bleiben, wenn sie die jeweilige Sprache nicht beherrschen. Bei Schwierigkeiten treten die Motivationsfaktoren ein und bestimmen, ob der Lerner durchhält und weiterlernt, oder sein Lernvorgang abbricht.

Der Einfluss individueller Unterschiede ist beim fremdsprachlichen Lernprozess recht groß. Auch die Motivation gehört zu den individuellen Unterschieden. Deshalb ist sie in dieser

Arbeit ein Begriff, der uns am meisten beschäftigen wird. Zudem ist sie beim fremdsprachlichen Lernprozess die wichtigste und wirksamste Triebkraft des Erlernens.

Im Fremdsprache Unterricht (FU) ist Motivation sehr wichtig. Allerdings ist das Fremdsprachenlernen ein langer und schmerzhafter Prozess. Die Hilfsmittel auf diesem langen Weg sind Geduld, Mühe und Motivation. Motivation ist der Schlüssel zu diesem Prozess. Die mangelnde Motivation im FU führt immer zu Unzufriedenheit zwischen Studenten*innen und Lehrer*innen.

Lehrer*innen müssen Möglichkeiten schaffen, diese aufgetretenen Unzufriedenheit abzubauen. Sie können verschiedene Strategien entwickeln, um die Motivation der Student*innen im Lernprozess zu steigern und das Lernen effektiv zu gestalten. Wortassoziationen sind eine dieser Strategien. Mit dem Assoziationslernen können die Student*innen Wörter wesentlich schneller lernen als durch Auswendiglernen. Student*innen, die bemerken, dass sie etwas Neues lernen, tragen mit Erfolgsgefühl zu ihrer intrinsischen Motivation bei. Wie bereits erwähnt, enthält die intrinsische Motivation die all jene Faktoren im Lernprozess, die aus dem eigenen Interesse des Lerners hervorgehen.

Nach der Ansicht von Gardner besteht Motivation bzw. die intrinsische Motivation aus vier Hauptelementen. Diese sind das Ziel, die anspruchsvolle Mühe, die richtige Einstellung und der Wunsch zum Fremdsprachenlernen (zitiert nach: Çiftçınar, 2011, S. 175).

In dieser Arbeit wurden beim Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache folgende Aspekte thematisiert:

- * negative Motivationsquellen, ihre Ursachen und Lösungsvorschläge
- * positive Motivationsquellen
- * Beseitigung der Unzufriedenheit zwischen Student*innen und Lehrer*innen
- * Durchführung einer empirischen Forschung durch Wortassoziationen als Beispiel zur Motivationsersteigerung

1.1. Der Problemzustand

In den „Deutsch als Fremdsprache“ Seminargruppe ist es zu sehen, dass die Deutschlerner keine genügende Motivation zum Unterricht haben. Um dieses Problem zu beheben, wurde auf Wortassoziationen zurückgegriffen. Der Beitrag von Wortassoziationen zur Überwindung des genannten Motivationsmangels wird untersucht. In diesem Zusammenhang lauten die Forschungsfragen wie folgt:

- Gibt es einen signifikanten Unterschied im Lernniveau der Wörter der Studierenden basierend auf den Ergebnissen des Vor-, Nach- und Behaltbarkeitstests?
- Wie stellt sich das Lernniveau jedes einzelnen Wortes in Bezug auf Prozentsätze und Frequenzen dar?
- Wie lauten die Meinungen der Studierenden zur Worterlernung mittels Wortassoziation?

1.2. Das Ziel der Forschung

Deutschlerner haben weder eine positive noch eine negative Einstellung zum Deutschunterricht, die sich auf ihren Lernwillen auswirkt. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen von Dörnyei (2001), der betont, dass Motivation ein dynamisches Konstrukt ist, das nicht ausschließlich durch die momentane Einstellung zum Unterricht, sondern durch eine Vielzahl individueller und kontextueller Faktoren beeinflusst wird. Es wird vorausgesagt, dass die positive Einstellung der Student*innen zu einer Sprache in vielen Lernumgebungen Bequemlichkeit und Erfolg bietet und eine negative Einstellung mit einem Misserfolg verbunden ist. Einstellung ist nur einer der Faktoren, die die Motivation beeinflussen. Es gibt viele Elemente bei der Motivationsbildung. In dieser Magisterarbeit werden Ziel dieser Arbeit ist, die Motivationsfaktoren im Fremdsprachenlernprozess ermittelt und erläutert; es wird aufgezeigt, wie durch eine empirische Untersuchung, die auf Wortassoziationen basiert, die Motivation gesteigert, Wörter vermittelt und einprägsam gemacht werden können.

1.3. Die Wichtigkeit der Forschung

Die Motivation, die heute im Bildungsbereich unterstrichen werden sollte, weckt nicht nur den Wunsch, das Ziel zu erreichen, sondern löst auch eine Reihe von Verhaltensweisen aus.

Ein motivierter Student hat vor allem große Energie und es ist klar, wie sein Verhalten im Lernprozess gesteuert wird. Motivation erhöht die Energie und Entschlossenheit, um das Ziel zu erreichen, und ermöglicht die Entwicklung von Lernstrategien. Ein Student, der

Bereitschaft, Ausdauer und gleichzeitig entscheidendes Verhalten beim Erlernen einer Fremdsprache zeigt, ist hoch motiviert.

Es gibt auch Studenten, die mit einer gestörten Motivation handeln. Auch solche Studenten sind im Klassenzimmer anwesend, und üben verschiedene Verhaltensweisen auf, um sich aus der „Langeweile“ zu befreien. Diese Studenten zeigen keine Anzeichen von Begeisterung und Lust, die ihnen zugewiesene Arbeit zu erledigen. Der Hauptgrund dafür ist mangelnde Motivation. Die Studenten, die Lehrer und die Eltern wissen manchmal nicht, wie sie die Motivation steigern können. Unsere Forschung ist wichtig, um zu verstehen, ob die Anstrengungen zur Beseitigung des Mangels an Motivation ein positives Ergebnis liefern.

1.4. Annahme der Arbeit

- Es wird angenommen, dass die Studenten mangelnde Motivationen haben und aus diesem Grund nicht an den Deutschunterricht teilnehmen.

1.5. Einschränkungen der Studie

-Der empirische Teil dieser Forschung beschränkt sich nur auf die Student*innen, die in der 1. Seminargruppe an Deutsch auf Lehramt der Universität Necmettin Erbakan studieren.

- Im empirischen Teil wird die Anzahl der assoziierten Wörter auf 40 begrenzt.

1.6. Definitionen

Motivation wird im Lernprozess zu einem sehr wichtigen Konstrukt beim Lernverhalten, dass der Lernerfolg positiv beeinflussen kann.

Lernmotivation ist Wunsch oder Absicht, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erwerben. Sie ist aktuelle Veranlassung, Lernaktivitäten auszuführen. Sie bestimmt Richtung und Dauer von Lernprozessen.

Intrinsische Motivation bedeutet, dass Handlungen aufgrund selbstbestimmter Faktoren durchgeführt werden - in unserem Fall würde dies bedeuten, dass Student*innen sich die Fremdsprache aus seinem eigenen inneren Antrieb heraus aneignet. Die Antriebsfaktoren für die intrinsische Motivation sind vor allem Interesse und Spaß; die Handlung wird als Herausforderung erlebt und wird zur persönlichen Befriedigung durchgeführt.

Die extrinsische Motivation ist die Motivation, deren Motive außerhalb des persönlichen Interesses des Lernalters liegen.

Lernmaterialien : Arbeitsmittel ist ein Gegenstand, der mit eindeutiger didaktischer Absicht geladen ist, hergestellt, damit sich das Kind frei und selbständig bilden kann. (zitiert nach Koskeniemi & Komulainen, 1983, s. 4)

Wortassoziationen sind die Verbindungen, die im Kopf entstehen, wenn man ein bestimmtes Wort liest, ausspricht oder daran denkt.



2.DER THEORETISCHE TEIL DER ARBEIT

2.1. Motivation

Es gibt eine Reihe von Faktoren, die die Geschwindigkeit, Intensität und Kontinuität der Verhaltensweisen in ihrem täglichen Leben von Individuen bestimmt. Diese Faktoren werden sowohl von inneren (persönliche Eigenschaften des Individuums) als auch von äußeren Einflüssen (Umgebung) beeinflusst. Im Fremdsprachenunterricht sollten jedoch die Verhaltensweisen, die von den Lehrer*innen angestrebt werden, im Gegensatz zu den normalen Verhaltensweisen berücksichtigt werden (Akbaba, 2006, S. 343). Die Handlungen, die den Student*innen zum Lernen motivieren, sollten den Lehrer*innen bekannt sein und sie sollten bewusst in der Klassenumgebung eingesetzt werden.

In der Klassenumgebung wird beobachtet, dass einige der Student*innen bereit sind, Lösungen für den Unterricht, das Thema oder das aufgetretene Problem zu entwickeln, während die anderen in den Klassen widerwillig sind und sich eher für die Flucht entscheiden, anstatt Lösungen für die Probleme zu finden, denen sie gegenüberstehen. Die Lernmotivation zählt zu den ersten Faktoren, die die Auftretung dieses Unterschieds unter den Student*innen bestimmen (Akbaba, 2006).

Unter Lernmotivation versteht man den Antrieb eines Individuums, sich mit Eifer und über einen längeren Zeitraum mit speziellen Themenbereichen zu beschäftigen und neue Fähigkeiten zu erwerben, sowie seinen Kenntnishorizont zu erweitern (zitiert nach Schäl, 2015, S. 4).

Bei dem Fremdsprachlernen handelt es sich darum, dass die Motivation eine zentrale Stelle hat. Da in unserem Land die Bildung prüfungsorientiert ist und in den Prüfungen keine Fremdsprachenfrage gestellt wird, halten die Student*innen das Fremdsprachenlernen für den Zeitverlust und unnötig. Diese Lage führt zur mangelnden Motivation und erschwert den Lernprozess.

Eine starke Motivation für das Lernziel ist wichtig, um den Lernprozess zu erleichtern. Dörnyei und Ottó (1998, S. 47) betonen, dass die anfängliche Motivation, eine Handlung zu verfolgen, nicht sofort entsteht, sondern Zeit benötigt. Motivation hängt eng mit einem dynamischen mentalen Prozess zusammen, den eine Person durchläuft. Dieser Prozess beinhaltet verschiedene Schritte wie das Anfangsplanen und Setzen von Zielen, das Bilden

konkreter Teilaufgaben, das Priorisieren mehrerer Aufgaben, das Umsetzen von Absichten und die Bewertung der Ergebnisse.

Die Motivation wird als ein Zyklus betrachtet, der mindestens drei Phasen umfasst. (Biel, 2012, S. 32-33)

1. Präaktionale Phase: Motivation muss zunächst entwickelt werden. Die motivationale Dimension, die mit dieser Anfangsphase verbunden ist, wird als Wahlmotivation bezeichnet, da die erzeugte Motivation zur Auswahl des Ziels oder der Aufgabe führt, dem bzw. der der Lerner folgen wird.

2. Aktionale Phase: Während einer Handlung ist es wichtig, die entstandene Motivation in einem Entwicklungsprozess aktiv zu erhalten und zu schützen. Diese spezifische Motivationsdimension wird als ausführende Motivation bezeichnet und spielt eine besondere Rolle bei langfristigen Aktivitäten wie dem Erlernen einer zweiten Sprache oder dem Lernen in Unterrichtsumgebungen, in denen der Lernende verschiedenen Ablenkungseinflüssen ausgesetzt ist. Diese Ablenkungen können beispielsweise Gedanken sein, die nichts mit der Aufgabe zu tun haben, Störungen durch andere Lernende, Angst vor der Aufgabe oder auch physische Bedingungen, die es schwierig machen, die Aufgabe auszuführen.

3. Postaktionale Phase: Nach Abschluss der Handlung tritt eine dritte Phase ein, die als motivationale Retrospektion bezeichnet wird. In dieser Phase reflektiert der Lernende rückblickend, wie die Dinge gelaufen sind. Die Art und Weise, wie der Lernende seine Erfahrungen in dieser Phase verarbeitet, beeinflusst die Art der zukünftigen Aktivitäten, für die er motiviert wird (Dörnyei 2001). Mit anderen Worten, die Bewertung dieser Phase durch den Lernenden beeinflusst seine späteren Entscheidungen in diesem Bereich. Wenn der Lernende den Lernprozess positiv bewertet, kann er sich dafür entscheiden, den Prozess fortzusetzen.

Dörnyei und Ottó (1998, S. 49) weisen darauf hin, dass die Wahlmotivation in der schulischen Umgebung jedoch keine allzu wichtige Rolle spielen dürfte. Schließlich werden die meisten Entscheidungen und Ziele nicht von den Lernern selbst getroffen oder festgelegt, sondern sind bereits vorgegeben. Somit sollte der Untersuchungsschwerpunkt auf die ausführende Motivation gelegt werden. Es sollten also die motivationalen Einflüsse betrachtet werden, die während einer Aufgabenbeschäftigung wirksam sind und zielgerichtetes Verhalten entweder unterstützen oder verhindern. Denn ohne ausreichende Motivation können Individuen mit ihren bemerkenswertesten Fähigkeiten ihre Langzeitziele nicht erreichen. Weder ein

geeigneter Lehrplan noch ein guter Unterricht können diese Defekte beheben. Daher bestimmt die Motivation eines Fremdsprachenlerner bei der zweiten Sprache (L2) seine aktive persönliche Beteiligung. Unmotivierte Lerner*innen sind aufgrund ihrer unzureichenden Beteiligung somit unfähig, ihre potenziellen L2-Fertigkeiten zu entwickeln.

Man hält Motivation dafür verantwortlich, einen Einfluss auf die Wahl der L2, den Lernprozess, das Verhalten während und nach dem Unterricht, den Lernerfolg, die Anwendung geeigneter Lernstrategien und die Behaltensleistung zu haben (zitiert nach Kleppin, 2001, S. 219).

2.1.1. Motivationsarten

Die Art der Motivation dient dem Zweck. Daher ist es wichtig, die Art der Motivation zu bestimmen. Gardner und Lambert (1959) haben in ihrer Forschung die Motivation in integrative und instrumentelle Motivation unterteilt, je nachdem, ob sie eine Zweitsprache oder eine Fremdsprache lernen möchten. Diese Klassifikation wird häufig beim Sprachenlernen verwendet.

Deci (1993) klassifizierte die Motivation allgemeiner. Er erzählte von der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Nach Noels bestehen die Unterschiede zwischen diese Motivationsarten. Während Decis Klassifikation (1975) in allen Menschenverhalten auf die Motivation hinweist, hängt die Klassifikation von Gardner und Lambert (1959) besonders mit dem Fremd- und Zweifremdsprachen zusammen.

Ein Verhalten kann sowohl die integrative Motivation als auch intrinsische Motivation beinhalten. Es kann gesagt werden, dass Deci's Klassifikation die Motivationsarten von Gardner und Lambert (1959) in sich bergen muss. Die Motivation wird allgemein in zwei Hauptarten unterteilt. Beim Fremdsprachenlernen jedoch lassen sich verschiedene spezifische Motivationsarten unterscheiden, die im Folgenden detaillierter betrachtet werden.

2.1.1.1. Intrinsische Motivation

Die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu beherrschen, ist in unserer globalisierten Welt von entscheidender Bedeutung. Neben den strukturierten Lehrplänen und pädagogischen Methoden spielt die intrinsische Motivation eine Schlüsselrolle im Erfolg des Fremdsprachenlernens. Intrinsische Motivation im Fremdsprachenkontext bezieht sich auf den inneren Antrieb, eine neue Sprache zu erlernen, der nicht nur durch äußere Belohnungen beeinflusst wird, sondern durch persönliches Interesse, Neugier und das Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung.

Lernende, die intrinsisch motiviert sind, zeigen oft eine größere Ausdauer, um Herausforderungen zu bewältigen, und haben eine tiefere Bindung an den Lernprozess.

Intrinsisch motivierte Lernende sind eher dazu geneigt, sich aktiv am Sprachunterricht zu beteiligen. Das Bedürfnis nach Selbstausdruck und das Streben nach persönlicher Erfüllung tragen dazu bei, dass Student*innen ihre Fähigkeiten verbessern wollen. Dies führt zu einer erhöhten Lernbereitschaft, was wiederum die Qualität des Fremdsprachenunterrichts verbessert (nach zitiert Biermann, 2019).

Die intrinsische Motivation im Fremdsprachenlernen kann gestärkt werden, indem Lernende mehr Selbstbestimmung und Auswahlmöglichkeiten im Lehrplan haben. Wenn Student*innen die Möglichkeit haben, Themen zu wählen, die ihren persönlichen Interessen entsprechen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich intensiver mit der Sprache auseinandersetzen.

Lehrmethoden, die auf die Förderung der intrinsischen Motivation abzielen, sind von entscheidender Bedeutung. Interaktive und kreative Unterrichtsansätze, die die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen, können dazu beitragen, ein positives Lernumfeld zu schaffen und die intrinsische Motivation zu stärken. Die intrinsische Motivation ist ein entscheidender Faktor im Fremdsprachenlernprozess, da sie die Lernbereitschaft, die Ausdauer sowie den Erfolg der Lernenden maßgeblich beeinflusst. Es ist von zentraler Bedeutung, dass Pädagogen Strategien entwickeln, um diese innere Antriebskraft zu fördern, um nachhaltige und effektive Lernergebnisse im Fremdsprachenbereich zu erzielen (Schmidt & Aquino, 2020).

2.1.1.2. Extrinsische Motivation

Extrinsische Motivation im Fremdsprachenkontext bezieht sich auf äußere Anreize, die Lernende dazu veranlassen, eine Fremdsprache zu erlernen. Dazu gehören Belohnungen wie Noten, Zertifikate, soziale Anerkennung oder berufliche Vorteile. Diese äußeren Faktoren dienen als Anreiz und beeinflussen das Verhalten der Lernenden im Sprachlernprozess. Beim extrinsisch motivierten Lerner steht die Außenwelt im Mittelpunkt, seine Gefühle und Wünsche haben keinen Einfluss auf seine Motivation (Matyášová, 2011, S. 23-24). Notengebundene Bewertungen, positive Rückmeldungen oder die Aussicht auf berufliche Vorteile können dazu beitragen, dass die Lernenden engagierter und zielgerichteter an den Fremdsprachenunterricht herangehen. Obwohl extrinsische Motivation kurzfristig effektiv sein kann, birgt sie auch

Herausforderungen. Lernende könnten ihr Interesse verlieren, wenn die extrinsischen Anreize nachlassen oder nicht ausreichend motivierend sind.

Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass das eigentliche Interesse am Sprachenlernen durch den Fokus auf externe Belohnungen beeinträchtigt wird. Lehrende und das Bildungssystem spielen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung extrinsischer Motivation im Fremdsprachenunterricht. Klare Bewertungskriterien, transparente Rückmeldungen und die Schaffung von Anreizsystemen können die extrinsische Motivation stärken. Gleichzeitig ist es wichtig, einen ausgewogenen Ansatz zu finden, um die intrinsische Motivation nicht zu vernachlässigen.

Extrinsische Motivation nimmt eine wesentliche Rolle im Fremdsprachenlernprozess ein, insbesondere wenn es darum geht, Lernende zu aktivieren und kurzfristige Ziele zu erreichen. Dennoch ist es wichtig, die Grenzen der extrinsischen Motivation zu erkennen und pädagogische Strategien zu entwickeln, die eine ausgewogene Balance zwischen extrinsischen und intrinsischen Motivationsfaktoren fördern, um nachhaltige Lernerfolge zu gewährleisten.

Tabelle 1 : Intrinsische und extrinsische Motivation (Nedomová, 2015, S. 11)

Intrinsische Motivation-Orientierung	Extrinsische Motivations-Orientierung
Das Lernen ist mit dem Interesse und der Neugier motiviert.	Das Lernen ist mit der Bemühung um gute Noten motiviert.
Die Bemühung für seine eigene Befriedigung zu arbeiten.	Die Bemühung für die Befriedigung des Lehrers oder der Eltern zu arbeiten.
Neue und flexible Tätigkeiten bevorzugen.	Die leichten und einfachen Aufgaben bevorzugen.
Die Bemühung selbständig und unabhängig zu arbeiten.	Die Abhängigkeit von der Hilfe des Lehrers.
Innere Bewertung des Lernerfolges beim Erlernen.	Orientierung an externe Bewertung des Lernerfolges.

Im Vergleich zwischen der extrinsischen und intrinsischen Motivation wird es ersichtlich, dass hauptsächlich die intrinsische Motivation für eine dauerhafte Motivation bzw. Motivierung sorgt. Bei dem Fremdsprachenlernen ist intrinsischen Motivation wesentlichlicher als Extrinsischen. Denn Interesse und Wunsch erleichtern den Prozess.

Um das Konzept der intrinsischen und extrinsischen Motivation sowie das Motivationskonzept im Allgemeinen zu verstehen, kann Lier's folgendes Beispiel sehr nützlich sein.

„My approach is, roughly, to regard motivation a bit like money which in itself is neither good nor bad, it just depends what is done with it. Further, extrinsic motivation is like borrowed money, an investment which may eventually pay off, whereas intrinsic motivation is like money you own. Being very highly motivated is like having a lot of money, and, like money, motivation can be wasted or well-spent. In education, motivation is organismic energy-capital to be spent in the learning market. Some of it we bring with us as a genetic endowment, but we may need to learn how to invest it. Some of it we borrow from adults and peers in the form of extrinsic stimuli and coercion.” (Lier, 2013, S. 101-102).

Zusammenfassend ist extrinsische Motivation ein wichtiger Faktor beim Fremdsprachenlernen und besonders hilfreich für das Erreichen kurzfristiger Ziele. Dennoch reicht sie allein nicht für nachhaltiges Lernen und langfristigen Erfolg aus. Daher ist eine ausgewogene Förderung von intrinsischer und extrinsischer Motivation entscheidend, um den Lernprozess effektiv und langfristig erfolgreich zu gestalten.

2.1.1.3. Instrumentelle und Integrative Motivation

Die Motivation beim Lernen einer Fremdsprache wird durch die Einstellungen der Lerner gegenüber der Zielsprache beeinflusst. Der sozialpsychologische Ansatz von Gardner und Lambert (1959) unterschieden zwischen instrumenteller und integrativer Orientierung. Diese beiden Arten von Motivation beeinflussen nicht nur den Anfang des Lernprozesses, sondern auch die Ausdauer und den Erfolg.

Menschen mit einer instrumentellen Motivation lernen Fremdsprachen häufig, um sich berufliche Vorteile und ein höheres Einkommen zu verschaffen. Im Gegensatz dazu zeigen Fremdsprachenlernende mit integrativer Motivation ein ausgeprägtes Interesse an der Zielkultur und hegen eine positive Einstellung ihr gegenüber (Rösler, 2012, S. 10).

Fehlt das Interesse an einer fremden Kultur und ihrer Sprache, kann dies zu einer Abneigung gegenüber mit der Sprache verbundenen Aspekten wie dem Land, dem Klang oder den Menschen führen. In einem solchen Fall wird die Sprache aus integrativen Gründen

vermutlich nicht erlernt, da eine fehlende positive Einstellung zur Kultur und ihren Elementen die Motivation zur Sprachaneignung erschwert (Glöckner, 2013, S. 14).

Beide Motivationsarten beeinflussen den Lernprozess in unterschiedlicher Weise. Instrumentelle Motivation könnte dazu neigen, zu anwendungsorientiertem Lernen zu führen, während integrative Motivation den Fokus auf kulturelles Verständnis und zwischenmenschliche Kommunikation legen könnte. Lehrer können die unterschiedlichen Motivationsquellen nutzen, um den Unterricht anzupassen. Integrative Motivation könnte durch kulturelle Aktivitäten und Gruppenarbeiten gefördert werden, während instrumentelle Motivation durch praxisnahe Übungen und berufsorientierte Beispiele unterstützt werden könnte.

Die Analyse von Motivationsformen zeigt im Fremdsprachenunterricht, dass ein holistischer Ansatz, der intrinsische und extrinsische Motivation sowie instrumentelle und integrative Motivation berücksichtigt, den Lernprozess effektiv gestalten kann. Es ist wichtig, auf die Vielfalt der individuellen Motivationsquellen der Lernenden einzugehen und einen dynamischen Unterrichtsansatz zu schaffen, der ihre unterschiedlichen Bedürfnisse anspricht. So kann das Fremdsprachenlernen nicht nur effizient, sondern auch nachhaltig und bereichernd sein.

2.1.2. Der Einfluss der Motivation auf das Lernen

Die Motivation ist eine der Vorbedingungen zum Lernen. Wenn die Student*innen nicht ausreichend motiviert werden, werden sie zum Lernen nicht bereit. Will der Lehrende zu ihrer Sprachbeherrschung beitragen, muss er wissen, was die Lernenden motiviert.

Die Lerngründe der Lernende können verschieden sein. Manche von denen sehen die Fremdsprache als Muss, um ihre Karriere weiterzubilden. Obwohl sie die Fremdsprachen nicht mögen, versuchen sie sie zu lernen. Das nennt man negative Motivation. Bei der positiven Motivation hat der Lernende einen stärkeren Grund, dass die Erfüllung des Lernens gewährt. Viele Menschen vertreten die Meinung, dass die positive Motivation im Verhältnis zur negativen Motivation effektiver ist (Akbaba, 2006, S. 347-348).

Sofern die Student*innen motiviert werden, sind sie erfolgreicher. Der Student, der bemerkt, dass er etwas Neues lernt, trägt mit Erfolgsgefühl zu seiner intrinsischen Motivation bei. Mit anderen Worten gibt es zwischen der Motivation und dem Erfolg ein positives Verhältnis.

Lernwunsch ist eine intrinsische Motivation, die den Lernprozess ständig initiiert. In einigen Fällen behindert der Lernwunsch aber das effektive Lernen stark. Je intensiver der Lernwunsch ist, umso mehr muss man die Zeit verbringen, um sich auf ein Thema zu konzentrieren. Dieser Zustand führt jedoch dazu, dass die Lernenergie wieder verringert werden kann.

Der Lernwunsch kann aber durch regelmäßiges Auffrischen der Motivation ins Leben gerufen werden. Wenn die Lernmotivation nicht ständig erneuert wird, verschwindet früher oder später der Wunsch zum Lernen. Ein zielgerichteter und langwieriger Lernprozess bedarf somit einer kontinuierlichen Auffrischung der Lernenergie bzw. der Motivation (Gündoğdu, 2007, S. 17-18).

2.1.3. Motivation im Fremdsprachenlernen

Beim Fremdsprachenlehren sind der Lernwunsch und die Einstellung zur Sprache von großer Bedeutung.. Handelt es sich um das Fremdsprachenlernen, scheint es, die Einstellungen der Student*innen das Sprachenlernen zu erleichtern oder zu erschweren.

In den letzten Jahren wurden viele Studien zu diesem Thema durchgeführt. Die wichtigste dieser Studien, Dörnyeis Forschung (2001) wird beim Erlernen von Fremdsprachen am meisten akzeptiert.

Dörnyeis Motivationstabelle (Biel, 2012, S. 54) ist dafür besonders wichtig, da er sie im Hinblick auf schulische Umgebung untersucht. Beim Fremdsprachenlernen besteht die Motivation aus drei Hauptteilen. Diese Abschnitte sind Sprachniveau, Lernerniveau und der Lernstatus (zitiert nach Çiftçınar, 2011, S.183).

Sprachniveau: Der effektive Gebrauch der Sprache lässt sich zusammenfassend als Sprachniveau definieren. Die Fähigkeit, das Niveau einer Sprache zu messen, ist nur in den Gebrauchsmomenten dieser Sprache verborgen. Mit anderen Worten, inwieweit die Person über kulturelle Kenntnisse in der Zielsprache verfügt und inwieweit sie diese Informationen in einer sozialen Dimension nutzen kann, kann nur in dem Moment des Sprachgebrauchs bewertet werden. Dies bedeutet, dass die Konzepte in der Zielsprache je nach Situation und Ort intellektuell oder „pragmatisch“ sind. Inwieweit dominiert der Sprachlernende die Nutzungsunterschiede.

Lernerniveau: Diese Stufe wird von den Lernumgebungen der Schüler*innen begleitet. Was sie mitbringen, ist auf ihr Bedürfnis nach Erfolg zurückzuführen. Dazu gehören individuelle Merkmale wie Selbstvertrauen, Begeisterung für den Sprachgebrauch, Wortschatz in der Wahrnehmung und Selbstwirksamkeit.

Lernstatus: Diese Ebene befasst sich auch damit, ob die Situation in den Klassenräumen in Fremdsprachlernumgebungen homogen oder heterogen ist. Die Art der Motivation, die für das Unterrichtsumfeld der Zielsprache spezifisch ist, bezieht sich auf den Lehrplan, die Lernmaterialien, Methoden und Lernaufgaben. Der lehrerspezifische Motivationstyp ist der motivierende Effekt der Persönlichkeit, des Verhaltens sowie des Lernstils und der Lernpraxis des Lehrers. Gruppenspezifische Motivationsfaktoren hängen mit den Merkmalen von Lerngruppen zusammen.

2.1.4. Motivation im Deutsch als Fremdsprachenunterricht

Es ist ein wichtiges Thema, Deutsch als Fremdsprachen effektiv beizubringen, da das Fremdsprachenlernen für die Student*innen ein großes Problem ist. Besonders wenn Deutschunterricht ein Pflichtfach ist, ist es schwerer, die Lernenden in der Klasse aktiv zu machen.

Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, müssen sowohl Lehrkräfte als auch Lernende über ausreichende Motivation verfügen. In diesem Zusammenhang spielt der reziproke Determinismus eine zentrale Rolle, da er als eines der Bildungsprinzipien die Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Student*innen beeinflusst. Wenn die Lerner kein Deutsch lernen wollten, reduziert man sich die Motivation eines/r motivierten Lehrers/Lehrerin, wann sie/er keine Rückmeldung nimmt. Diese gegenseitige Interaktion beeinflusst direkt die Effizienz des Lernprozesses. Eine geringe Motivation der Schüler kann dazu führen, dass die Bemühungen der Lehrer erfolglos bleiben, während die Motivation der Lehrer ein wichtiger Faktor für die Beteiligung der Schüler ist. Daher nimmt die Teilnahme am Unterricht zu und der Lernprozess wird effektiver, wenn eine Lernumgebung geschaffen wird, in der sich Lehrer und Schüler gegenseitig motivieren. Hochmotivierte Schüler nehmen im Vergleich zu weniger motivierten Schülern aktiver am Unterricht teil. Dadurch wird der Unterricht effizienter gestaltet, und alle Schüler nehmen daran teil.

Um das Erlernen von Fremdsprachen zu fördern, ist es zunächst wichtig, Vorurteile gegenüber dem Fremdsprachenerwerb abzubauen. Denn Vorurteile führen zu Ängsten. Ängste

verringern die Motivation und erschweren dadurch das Lernen. In einer durchgeführten Studie fanden Schüler Deutsch schwieriger, als sie es mit zuvor gelernten Fremdsprachen verglichen, und diese Tatsache verursachte bei ihnen Ängste (zitiert nach Yılmaz & Maden, 2016, S. 206). Einer der Hauptgründe dafür sind die strukturellen Unterschiede zwischen Türkisch und westlichen Sprachen. Deshalb sind die im Deutschunterricht verwendeten Spiele, Aktivitäten und Strategien von großer Bedeutung.

Nach den Angaben von Can und seiner Kollegin (2014, S. 44) hängt der Erfolg im Fremdsprachenunterricht eng mit der verwendeten Methode, der Motivation der Student*innen, der Student*innen-Lehrer-Interaktion und der Kultur, der Bewertung des Lehrplans sowie dem Erfolg im Muttersprachenunterricht zusammen.

Nach der Auffassung von Corder (zitiert nach Kaya, 2017, S. 987) ist es für die motivierten Personen unvermeidlich, eine zweite Sprache zu lernen, wenn sie wollen. In einer Seminargruppe, in der sich die begierigeren Studenten befinden, wird Misserfolg nicht erwartet. Sie bemühen sich viele um ihre Ziele. Spolsky (1989, S. 148) unterstreicht die Bedeutung der Motivation mit den Worten: „Je motivierter die Lerner sind, desto mehr Zeit werden sie für das Erlernen einer zweiten Sprache aufwenden.“

2.2. Wortschatzlehre im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Die Wortschatzlehre ist im Fremdsprachenunterricht von großem Belang. Das Fremdsprachenlernen kann ein Tisch angeglichen werden, dessen Oberfläche den Wortschatz hat und dessen Beine auf vier Grundfähigkeiten gebaut wird. Das Wort nicht zu wissen oder falsch zu lernen, benachteiligt diese vier Grundfähigkeiten, die aus Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben bestehen.

Beim Schreiben kann man Fehler machen. Beim Lesen versteht man nicht den Lesetext. Beim Hören und Sprechen auch kann es zu den Missverständnissen kommen und kann keine Kommunikation realisieren. Damit diese vier Fertigkeiten sowie ein Tisch auf den Beinen stehen können, benötigen diese vier Grundlegende Fertigkeiten ein solides Vokabular. Aber es gibt noch keine effektive Methode, wie man das abertausende Wort im Gedächtnis behält. Deshalb versuchen manche sich auswendig zu lernen, andere versuchen andere Wege, damit die Wörter im Gedächtnis nachhaltig sein können. Assoziation ist eine davon. Denn sie ist effektiver als Auswendiglernen. Während die Wörter durch das Auswendiglernen im kurzfristigen Gedächtnis, bis die Deckung des Bedarfs behalten werden, werden sie durch die

Assoziationen im langfristigen Gedächtnis jahrelang halten (Atkinson & Shiffrin, 1968). Deshalb hilft die Assoziation mit diesen Strategien dabei, den Wortschatz zu erweitern, langfristig zu behalten.

2.2.1. Wortschatzerweiterungsstrategien

Cameron, (2005, S. 92) definiert Wortschatzlernstrategien als Aktionen, die die Lerner führen, um die Wörter zu verstehen und sich zu erinnern. Diese Definition scheint aber umfassend und allgemein zu sein. Eine genauere Definition war von Catalan (2003) gegeben. Sie schlägt folgende Definition der Vokabellernstrategien: Nicht nur die Kenntnisse über den Mechanismus bzw., Nicht nur die Prozesse und Strategien, die zum Wortschatzerwerb eingesetzt werden, sind von Bedeutung, sondern auch die Schritte und Maßnahmen, die Lernende ergreifen, um die Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen, sie im Langzeitgedächtnis zu speichern, sich gut an sie zu erinnern und sie in mündlicher oder schriftlicher Form anzuwenden. (zitiert nach Aziz, 2013, S. 36).

Ein gemeinsames Merkmal unter den oben genannten Definitionen ist, dass Wortschatzlernstrategien Aktionen sind, die die Lerner führen, um die Beihilfen beim Lernprozess von neuen Wörtern sicherzustellen. Man erwartet auch, die Fremdsprachenlerner aktiver sein sollten.

2.2.2. Der Einfluss des Wortschatzes auf Fremdsprachenlernprozess

Der Ausbau des Wortschatzes spielt im Fremdsprachenunterricht eine kritische Rolle. Ein umfangreicher Wortschatz verbessert die Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechfähigkeiten der Lernenden und ermöglicht es ihnen, flüssiger und präziser zu kommunizieren (Nation, 2013). Darüber hinaus erleichtert ein reicher Wortschatz das Verständnis und den Gebrauch der grammatischen Strukturen der Sprache, was die allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten stärkt (Schmitt, 2008).

Das Erlernen von Vokabeln beschränkt sich nicht nur auf das Auswendiglernen von Wörtern. Es umfasst das Lernen von Wortbedeutungen, Synonymen, Antonymen und der korrekten Verwendung in verschiedenen Kontexten. Dieses tiefgehende Verständnis ermöglicht es den Lernenden, nicht nur alltägliche Gespräche zu führen, sondern auch komplexere Themen zu verstehen und zu diskutieren.

Das Lernen neuer Wörter bietet den Lernenden Zugang zu einer breiteren Palette von Lesematerialien, einschließlich literarischer Werke, wissenschaftlicher Artikel und kultureller

Texte. Dies erhöht ihr kulturelles Bewusstsein und hilft ihnen, die Gesellschaften, in denen die Zielsprache gesprochen wird, besser zu verstehen (Laufer & Hulstijn, 2001). Solche Erfahrungen bereichern das Lernen und ermutigen die Lernenden, ein größeres Interesse an der Sprache zu entwickeln.

Zudem spielt der Wortschatz eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Selbstvertrauens der Lernenden. Ein umfangreicher Wortschatz ermöglicht es den Lernenden, sich klar und überzeugend auszudrücken, was ihr Selbstvertrauen sowohl im Unterricht als auch in realen Kommunikationssituationen stärkt (Meara, 1996). Dies trägt erheblich zur allgemeinen Sprachkompetenz bei und fördert die Lernenden, ihr Sprachwissen weiter zu vertiefen.

Um den Wortschatz effektiv zu erweitern, sollten verschiedene Methoden angewendet werden; dazu gehören das Lernen im Kontext, die Verwendung von Karteikarten und digitale Lernplattformen. Regelmäßiges Üben und die aktive Verwendung neuer Wörter in Gesprächen und schriftlichen Arbeiten sind ebenfalls wichtig. Daher sollte im Fremdsprachenunterricht dem Vokabellernen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um eine umfassende und nachhaltige Sprachbeherrschung zu gewährleisten.

2.3. Motivationsersteigerung durch Wortassoziationen

Motivation ist das innere Bestreben der Individuen, ihre Ziele zu erreichen, und die Steigerung dieser Motivation ist besonders im Bildungs- und Berufsleben von großer Bedeutung (Ryan & Deci, 2000). Auch beim Erlernen einer Fremd- oder Zweitsprache ist kontinuierliche Motivation erforderlich, da das Sprachenlernen ein herausfordernder Prozess ist. Um die Motivation in diesem Prozess zu steigern, müssen Methoden entwickelt werden, die den Geist ständig aktiv halten und gleichzeitig unterhaltsam sind. Assoziationen sind einer dieses Ansatzes, da sie unverzichtbare und unkontrollierbare geistige Produkte des Alltags sind und unserem Gehirn helfen, neue Ideen und Perspektiven zu entwickeln.

Dieser Prozess kann das Interesse und die Begeisterung der Individuen für ein bestimmtes Thema steigern. Beispielsweise kann das Wort „Erfolg“ positive emotionale Reaktionen hervorrufen, die die Motivation des Individuums steigern, wenn es mit positiven Assoziationen wie „Ziel“ und „Anerkennung“ verknüpft wird (Müller, 2020). Forschungen zeigen, dass solche Assoziationen mit Wörtern die positiven neuronalen Netzwerke im Gehirn stärken und somit die Motivation nachhaltig fördern (Fredrickson, 2001). Darüber hinaus haben

Wortassoziationsübungen gezeigt, dass sie die Motivation und Kreativität der Individuen auf ein höheres Niveau bringen können. Solche Übungen fördern nicht nur das Denken auf neue Weise, sondern steigern auch den Wunsch, mit Herausforderungen umzugehen und Ziele zu erreichen (Schmidt, 2021).

Daher können Lehrer und Führungskräfte durch die Anwendung von Techniken zur Erzeugung positiver Assoziationen mit Wörtern die Motivation von Student*innen und Mitarbeitern steigern (Dweck, 2006). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Ansatz der Wortassoziationen ein effektives und einfaches Mittel zur Steigerung der Motivation darstellt. Die bewusste und regelmäßige Anwendung dieser Ansatz kann den Individuen helfen, sowohl im persönlichen als auch im beruflichen Leben erfolgreichere und zufriedenstellendere Ergebnisse zu erzielen (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007).

2.3.1. Zum Begriff „Assoziation“

Beim Lernen und Sprechen ist Assoziation eine der wichtigsten Sachen. Die Assoziationen entstehen im Gehirn und deren Realisierungsprozess im Gehirn kann schwer zu erklären.

Den Begriff „Assoziation“ wandet Aristoteles zuerst auf den Gedanken an. Er betonte, dass die Kontiguität, die Ähnlichkeit und die Gegensätzlichkeit den Grund der Assoziationsgerichte bildeten (Çiftçinar, 2002, S. 75).

Bei der Assoziation entsteht zu jedem Wort ein Bild im Kopf, das eine Verbindung zwischen dem Ursprungswort und dem neuen Wort herstellt. Damit wird klarer ausgedrückt, wie das Bild entsteht und wie die Wörter miteinander verknüpft sind. Wie auch Glowalla (2008) sagt: „Je stärker eine Assoziation ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass man sich später an die Information erinnert.“

Z.b. bestellen – **Beş TL** lik **siparis verdi**. (Die Aussprache vom türkischen Wort „Beş TL assoziiert das Wort „bestellen“)

finden – Aradığını **finde buldu**. (In türkischen Jugendsprache, fin bedeutet Finnland, dessen Aussprache assoziiert das Wort „finden“.

Diese Assoziation benötigt man nur in den ersten zwei bis drei Lerntagen. Danach rutscht die Vokabel automatisch in das Langzeitgedächtnis, ohne dass man später noch an diese Assoziation denken muss. Man braucht hierzu kein großes Einfallsvermögen.

Assoziation ist kein neues Konzept in Bezug auf das Lernen. Es ist unbestreitbar, dass es einen großen Beitrag zum Lernen leistet. Es wird auch häufig im Unterricht von Fremdsprachen eingesetzt. Die Wirksamkeit von Assoziation auf das Lernen und Lehren von Wörtern in einer Fremdsprache wird durch den folgenden Ausdruck von Khazaenezhad und Alibabae (2013) veranschaulicht: „Freie Assoziation, Brainstorming oder Aktivitäten wie das Erstellen von Mindmaps zu Wortschatz und Themen können effektiver sein als direkte Vokabelvermittlung, um die mentalen Wörterbücher von Zweitsprachenlernern zu entwickeln.“

It would be more appropriate to use some vocabulary building activities using association, such as free association, brainstorming or mind mapping of words and topics, which might be more effective for developing L2 learner's mental lexicon as compared with direct vocabulary instruction (Khazaenezhad & Alibabae, 2013, S. 112).

In unserem Land gibt es einige Studien zum Einsatz der Assoziationstechnik im Fremdsprachenunterricht. Diese Studien (Ciftci & Duru, 2016; Çiftçinar, 2014; İnce, 2006; Kara & Çiftçi, 2019) befassen sich jedoch mit der Bedeutung der Assoziation im Fremdsprachenunterricht. Im Gegensatz dazu wurde in ausländischen Studien (Błachowicz, 2016; Robining, 2010; Hulstijn, 1994; Meara, 1982; Greidanus und Nienhuis, 2002; Khazaenezhad und Alibabae, 2013; Cohen und Apek, 1980) dieses Thema nicht näher behandelt, und die vorhandenen Studien konzentrierten sich auf den Wortschatzunterricht. Innerhalb des recherchierten Literaturumfangs konnte keine Studie gefunden werden, die den Beitrag der Assoziationstechnik zum Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die Steigerung der Motivation der Lernenden untersucht hat. Vor diesem Hintergrund kommt der vorliegenden Untersuchung in diesem Bereich eine besondere Bedeutung zu.

2.3.2. Beitrag der Wortassoziationen zur Motivation

Wortassoziationen tragen erheblich zur Steigerung der Denk- und Kreativitätskapazitäten von Individuen bei, indem sie die Motivation fördern. Zahlreiche Studien (Schmitt, 2000; Nation, 2001; Oxford, 1990; Schmitt und McCarthy, 1997; Hulstijn und Laufer, 2001; Meara, 2009; Groot, 2001), haben die positiven Auswirkungen von Wortassoziationen auf die Motivation aufgezeigt. Das assoziatives Denken spielt eine entscheidende Rolle bei Kreativität und Problemlösung. Bisociative Informationsnetzwerke (BisoNets) erleichtern die Entdeckung unerwarteter Verbindungen zwischen verschiedenen Bereichen und unterstützen kreative Einsichten (Berthold, 2008). Die Verknüpfungen zwischen Wörtern können positive emotionale Reaktionen hervorrufen, die die Motivation steigern können.

In der Literatur gibt es mehr Studien zur Verwendung von Assoziationen im Englischunterricht. Heutzutage sind Assoziationen eine weit verbreitete Methode zur Vermittlung von Wortschatz in Kursen und Schulen. Dies gilt jedoch nicht im gleichen Maße für den Deutschunterricht. Deutsch wird im Vergleich zu Englisch als schwieriger angesehen. Viele Studien, die behaupten, dass das Erlernen der deutschen Sprache im Vergleich zum Englischen schwieriger ist, stützen sich auf Faktoren wie sprachliche Komplexität, Grammatikstruktur, Wortschatz und Phonetik (DeKeyser, 2005; Jessner, 2008; Cenoz, 2001). Das deutsche System der Artikel, das sich nach den drei grammatikalischen Geschlechtern – maskulin, feminin und neutral – richtet, die komplexen Verbkonjugationen und die zusammengesetzten Wörter stellen für Lernende Herausforderungen dar. Im Gegensatz dazu ist die englische Grammatikstruktur einfacher und die Sprache ist weltweit verbreiteter, was den Lernprozess erleichtert. Zudem sind die phonetischen Unterschiede und die Wortbildungsregeln im Deutschen, insbesondere für Englischsprachige, eine zusätzliche Schwierigkeit. Studien zeigen, dass diese strukturellen Komplexitäten der deutschen Sprache das Erlernen als Zweitsprache erschweren, während Englisch als leichter zu erlernen gilt.

Diese Schwierigkeit verringert die Motivation der Lernenden und führt oft zu erfolglosen Versuchen, Deutsch zu lernen. Auch im Deutschunterricht könnte der Beitrag von Wortassoziationen zur Motivation dazu führen, dass die Lernenden mehr Interesse am Sprachenlernen zeigen. Die durch Assoziationen entstehenden Ideen und Gedanken können sowohl unterhaltsam sein als auch die Nachhaltigkeit des Lernens erhöhen.

Wortassoziationen spielen eine zentrale Rolle in der Förderung kreativen Denkens, da sie es Individuen ermöglichen, semantische Netzwerke zu aktivieren und neuartige Verbindungen zwischen Konzepten herzustellen. Mednick (1962) postulierte in seiner Theorie der assoziativen Hierarchie, dass kreative Individuen in der Lage sind, entfernte Assoziationen leichter zu generieren, was zu originelleren Ideen führt. Neuere Studien bestätigen diesen Zusammenhang: So zeigen Benedek et al. (2012) dass die Fähigkeit zu weitreichenden semantischen Assoziationen signifikant mit Leistungen in Kreativitätstests korreliert. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass gezielte Förderung von Assoziationsfähigkeit – etwa durch Training mit Wortpaaren – sowohl kreative Problemlösungsstrategien als auch intrinsische Motivation steigern kann.

Wortassoziationen können auch dazu beitragen, die emotionale Intelligenz und Empathiefähigkeit von Individuen zu entwickeln. Die Verbindungen zwischen Wörtern können

den Lernenden helfen, emotionale Bedeutungen und zwischenmenschliche Beziehungen besser zu verstehen. Dieser Prozess ermöglicht es den Sprachlernern, emotionale Bindungen zwischen verschiedenen Wörtern und Situationen herzustellen und auf diese Weise einfühlsamer und verständnisvoller gegenüber den Perspektiven anderer zu werden. Aus diesem Grund können Wortassoziationen ein wichtiges Werkzeug im Spracherwerbsprozess sein, das sowohl die kognitive als auch die emotionale Entwicklung fördert.

Wortassoziationen können auch die Motivation zum Sprachenlernen steigern. Die Verbindungen zwischen den gelernten Wörtern machen den Lernprozess bedeutungsvoller und interessanter. Wortassoziationen können den Lernenden helfen zu erkennen, dass sie in der erlernten Sprache Fortschritte machen und dass das Gelernte ihnen nützt. Dies kann letztendlich dazu führen, dass sie fließend und kompetent in der Sprache werden. Darüber hinaus zeigt dieser Prozess, wie das Gelernte im täglichen Leben angewendet und in den Kontext eingeordnet werden kann, was den Lernenden das Gefühl gibt, erfolgreicher und motivierter zu sein.

2.3.3. Weitere Motivationsstrategien im Fremdsprachenunterricht

Das Interesse zu wecken, um zu motivieren ist in jedem Kurs erforderlich. Diese Situation ist jedoch im Fremdsprachenunterricht viel wichtiger. Eine neue Sprache zu lernen, bedeutet nicht nur das Aneignen grammatikalischer Strukturen und Vokabeln, sondern auch das Eintauchen in eine andere Kultur und Denkweise. Dies kann auf manche Lernende abschreckend wirken, besonders wenn sie durch frühere Erfahrungen oder gesellschaftliche Einstellungen davon überzeugt sind, dass das Erlernen einer Fremdsprache besonders schwer oder sogar unmöglich sei.

Farber (zitiert nach, Soyupek, S. 1578) betont zu diesem Thema, dass die Leute erzogen werden, indem sie daran geglaubt werden, dass das Erlernen einer Fremdsprache schwierig ist. Es ist jedoch nicht schwierig. Das Erlernen von Sprachen allein im Schulleben ist ohne Belohnung langweilig. Es erscheint uns schwierig, eine Fremdsprache zu lernen. Es müssen Anstrengungen unternommen werden, um dieses Vorurteil zu zerstören und das Interesse der Student*innen an der Fremdsprache zu wecken. In der Tat erfordert das Erlernen einer Fremdsprache vor allem eine Lust zum Lernen. Wenn es um eine Lust zum Lernen einer Fremdsprache geht, ist das einzige, zu machen, die Umgebung und Möglichkeiten vorzubereiten.

Lehrer spielen eine große Rolle bei der Schaffung von Möglichkeiten und Umgebungen. Sie müssen ständig neue Strategien entwickeln, um eine gute schulische Leistung der Student*innen sicherzustellen. Sie können den Student*innen verschiedene Möglichkeiten bieten, ihre Motivation im Lernprozess zu steigern. Sie sollen Vorurteile abbauen und den Student*innen neue Wege öffnen können.

„Richtige Motivation heißt nämlich richtige Motivationsstrategie. Wenn Menschen es nicht schaffen, sich für etwas zu motivieren, obwohl sie das wirklich wollen, dann liegt das meist daran, dass sie eine ineffektive Strategie haben.“ (zitiert nach Ullmer, 2012)

Beim Versuch, die Motivation von Fremdsprachenlernern zu steigern, sollte jedoch nicht vergessen werden, dass nicht jeder Lerner für alles motiviert werden kann. Beim Einsatz von Motivationsstrategien muss man stets im Auge behalten, dass selbst die bewährtesten Strategien keine unfehlbaren Regeln sind. Um die Motivation zu erreichen, die der Schlüssel zum Erfolg ist, sind einige Strategien erforderlich. Es ist sehr wichtig, die richtige Strategie zu finden und rechtzeitig anzuwenden.

Die Forschung zur Motivation beim Sprachenlernen wurde maßgeblich durch die Beiträge von Wissenschaftlern wie Zoltán Dörnyei (2001), Robert Gardner & Wallace Lambert, (1972), Richard Clement (1994), Ema Ushioda (2011), Peter MacIntyre (2014) und Stephen Krashen (1982) geprägt. Diese Wissenschaftler haben die Rolle und die Auswirkungen von Motivationsstrategien im Sprachenlernen aus verschiedenen Perspektiven untersucht.

In diesem Abschnitt werden die Ansichten von Wissenschaftlern, die sich mit Motivationsstrategien beim Erlernen einer Fremdsprache und der Bedeutung dieser Strategien befassen, dargestellt.

2.3.3.1. Motivation mit Belohnungen

Die Motivation durch Belohnungen beim Erlernen einer Fremdsprache ist ein wichtiger Faktor, der die Lernenden dazu anregt, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Belohnungen sorgen dafür, dass die Student*innen mehr Interesse am Sprachlernprozess zeigen und sich stärker anstrengen. Materielle Belohnungen, Zertifikate oder Lob können die Leistung der Student*innen kurzfristig steigern und ihre Erfolge festigen. Es ist jedoch wichtig, das Belohnungssystem ausgewogen anzuwenden.

Nach Biel (2012), unter bestimmten Umständen können Belohnungen gut funktionieren. Allerdings kann es passieren, dass die Aufmerksamkeit der Student*innen

gegenüber der eigentlichen Aufgabe und dem Lernen durch angestrebte Belohnungen gestört wird. Die Student*innen konzentrieren sich nicht mehr um das Lernen, sondern um das Erreichen von verschiedenen Belohnungen. Daher ist es entscheidend, dass Belohnungen so eingesetzt werden, dass sie das intrinsische Interesse und die Liebe zum Sprachenlernen fördern und so zum langfristigen Erfolg beitragen.

Dörnyei (2001) argumentiert, dass Belohnungen kurzfristig die Motivation steigern können, aber langfristig die intrinsische Motivation nachhaltiger ist: „Externe Belohnungen können Lernende zunächst motivieren, aber für dauerhaftes Lernen muss die intrinsische Motivation gestärkt werden.“ Gardner (2010) betont die Rolle der integrativen und instrumentellen Motivation beim Spracherwerb und sagt: „Instrumentelle Motivation beinhaltet das Streben nach Belohnungen, um bestimmte Ziele zu erreichen, aber integrative Motivation führt zu dauerhaftem und tiefgehendem Lernen.“ Clément (1994) erklärt: „Sprachvertrauen und soziale Integration beeinflussen die Motivation der Lernenden erheblich; Belohnungen können mit sozialer Akzeptanz verbunden sein.“ Ushioda (2011) meint: „Belohnungen können kurzfristige Verhaltensänderungen bewirken, aber intrinsische Motivation ist notwendig, um den Spracherwerb natürlich und nachhaltig zu gestalten.“ MacIntyre (2014) fügt hinzu: „Die Motivation der Lernenden durch Belohnungen kann anfangs nützlich sein, aber Sprachvertrauen und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit sind wichtiger.“ Schließlich betont Krashen (1982): „Intrinsische Motivation, verständlicher Input und emotionaler Zustand sind entscheidend für den Spracherwerb; Belohnungen können kurzfristig wirksam sein, aber langfristig ist die intrinsische Motivation entscheidender.“

Die Auswirkungen von Belohnungen auf die Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache sind komplex und weisen sowohl positive als auch negative Aspekte auf. Belohnungen können Lernende anfangs dazu ermutigen, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen und kurzfristige Erfolge zu festigen. Für langfristiges und nachhaltiges Sprachenlernen ist jedoch die Stärkung der intrinsischen Motivation entscheidend. Forschungen betonen (Dörnyei, 2001; Gardner, 1985; Clément, 1980; Ushioda, 2008; MacIntyre, 1998; Krashen, 1982), dass Belohnungen sorgfältig und ausgewogen eingesetzt werden sollten, um das natürliche Interesse und die Begeisterung der Lernenden für das Sprachenlernen zu fördern. Abschließend lässt sich sagen, dass Belohnungssysteme am effektivsten sind, wenn sie die soziale Integration und das Sprachvertrauen der Lernenden unterstützen. Dies führt dazu, dass die Lernenden sowohl kurz- als auch langfristig im Sprachlernprozess erfolgreich sind.

2.3.3.2. Motivation mit Feedback

Der Beitrag von Feedback zur Motivation beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache wurde von verschiedenen Forschern aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht. Hattie und Timperley (2007) betonen die große Wirkung von Feedback auf das Lernen und weisen darauf hin, dass klares und spezifisches Feedback den Student*innen klare Ziele bietet und eine entscheidende Rolle dabei spielt, Lücken im Lernprozess zu schließen. Dörnyei (2001) hebt die Bedeutung der Motivation beim Sprachenlernen hervor und argumentiert, dass personalisiertes Feedback die Motivation der Student*innen und ihre Bindung an den Lernprozess erhöht. Black und Wiliam (1998) stellen fest, dass Feedback die aktive Teilnahme der Student*innen am Lernprozess fördert und positive Einstellungen zum Lernen entwickelt. DeKeyser (2007) ist der Meinung, dass direktes Feedback effektiv ist, um Sprachfehler zu korrigieren und den Sprachgebrauch zu festigen, während Brookhart (2008) betont, dass Feedback konstruktiv und unterstützend sein sollte und die Student*innen wissen lässt, was sie richtig gemacht haben und wie sie sich verbessern können.

Auch in jüngeren Studien wird der Beitrag von Feedback zur Motivation ähnlich betrachtet. Hattie und Yates (2014) betonen, dass Feedback ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg der Student*innen ist und dass das Feedback der Lehrer den Student*innen hilft, ihre Lernziele zu erreichen. Nicol und Macfarlane-Dick (2006) untersuchen die Auswirkungen von Feedback auf selbstreguliertes Lernen und stellen fest, dass Feedback den Student*innen ein wichtiges Instrument zur Verwaltung und Bewertung ihres eigenen Lernprozesses bietet. Shute (2008) argumentiert, dass Feedback den Lernerfolg und die Lernmotivation unterstützt und dass sofortiges und spezifisches Feedback effektiver ist. Mory (2004) betont, dass Feedback die Funktionen der Informationsbereitstellung und der Motivationssteigerung für die Student*innen erfüllt und dass die Student*innen durch Feedback ihren eigenen Lernprozess besser verstehen.

Diese Studien zeigen, wie wichtig und effektiv Feedback zur Steigerung der Motivation beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache ist. Die Forscher betonen, dass effektives Feedback spezifisch, zeitnah und individualisiert sein sollte und dass konstruktives und unterstützendes Feedback einen großen Beitrag zur Steigerung der Lernmotivation der Student*innen leistet.

2.3.3.3. Motivation mit Erfolg

Erfolg und Motivation stellen die wichtigsten Motive im Lernprozess dar, da zwischen ihnen eine starke positive Beziehung besteht. Den Schülerinnen vielfältige Möglichkeiten zu

bieten, ihre positiven Talente zu offenbaren und zu übertreffen, ist eine bedeutende Motivationsstrategie für den Erfolg im Klassenzimmer. Wenn Schülerinnen motiviert sind, erzielen sie Erfolge, und mit zunehmendem Erfolg steigt ihr Wunsch, weiter zu lernen. Dieser Prozess setzt sich zyklisch fort. Letztendlich führt laut Dörnyei Erfolg zu weiterem Erfolg (Biel, 2012).

Erfolg ist im Fremdsprachenerwerb auch von großer Bedeutung für die Motivation. Schon der Gedanke, eine Fremdsprache zu lernen, kann abschreckend wirken. Diese Hemmungen können auf innere (Versagensangst, Unlust, Desinteresse) und äußere (Sprachstruktur, Aussprache, Wortschatz und Grammatik) Gründe zurückgeführt werden, die das Lernen erheblich behindern. Allerdings gibt es keine Hürde, die nicht durch effektive Motivation überwunden werden kann.

Forschungen zeigen auch, dass Erfolge im Spracherwerb die Motivation der Student*innen steigern und ihnen helfen, eine stärkere Bindung an den Lernprozess zu entwickeln. Bandura (1997) betont in seiner Selbstwirksamkeitstheorie, dass der Glaube an die eigene Fähigkeit, eine Aufgabe zu meistern, die Motivation und Leistung beeinflusst. Erfolge im Fremdsprachenerwerb erhöhen das Selbstwirksamkeitsgefühl der Student*innen und stärken somit ihre Lernmotivation. Locke und Latham (2002) argumentieren, dass Erfolge den Student*innen helfen, höhere und spezifischere Ziele zu setzen, was wiederum die Motivation zum Lernen steigert.

Deci und Ryan (2000) vertreten in ihrer Selbstbestimmungstheorie, dass positive Rückmeldungen und Erfolge die intrinsische Motivation erhöhen. Erfolg im Fremdsprachenerwerb, kombiniert mit positiven Rückmeldungen, stärkt die intrinsische Motivation der Student*innen. Gardner und Lambert (1972) weisen darauf hin, dass die Motivation im Sprachenlernen eng mit der sozialen und kulturellen Integration verknüpft ist. Student*innen, die sprachlich erfolgreich sind, interagieren stärker mit fremden Kulturen und steigern so ihre Motivation.

Dörnyei (2001) und Ushioda (2011) betonen, dass Erfolge im Spracherwerb eine entscheidende Rolle bei der Erreichung zukünftiger Karriereziele spielen und somit die Motivation der Student*innen erhöhen. Williams und Burden (1997) untersuchten die Auswirkungen von Erfolg auf die Student*innen-Motivation und stellten fest, dass erfolgreiche Student*innen ein höheres Motivationsniveau aufweisen. MacIntyre und Charos (1996)

betonen, dass Erfolge im Fremdsprachenerwerb die Kommunikationsängste der Student*innen reduzieren und ihnen ermöglichen, die Sprache entspannter zu nutzen. Tremblay und Gardner (1995) untersuchten die Beziehung zwischen Motivation und Erfolg und stellten fest, dass Erfolge im Fremdsprachenerwerb die Motivationsniveaus der Student*innen signifikant erhöhen.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, wie wichtig und effektiv Erfolg bei der Steigerung der Motivation im Fremdsprachenerwerb ist. Es ist entscheidend, die Erfolge der Student*innen zu unterstützen, ihnen positive Rückmeldungen zu geben und ihnen zu helfen, höhere Ziele zu setzen, um die Motivation im Lernprozess zu fördern.

2.3.3.4. Motivation mit Humor

Humor spielt eine wichtige Rolle bei der Steigerung der Motivation der Student*innen, indem er die Lernumgebung angenehmer und interessanter gestaltet. Der Einsatz von Humor lenkt die Aufmerksamkeit der Student*innen und fördert ihre aktive Teilnahme am Lernprozess. Lehrer können Humor in ihren Unterricht integrieren, um schwierige oder abstrakte Konzepte verständlicher zu machen und so das Interesse der Student*innen am Lernen zu steigern. Humor reduziert Stress und Angst und hilft den Student*innen, sich wohler und selbstbewusster zu fühlen. Dieses Wohlbefinden führt dazu, dass die Student*innen eine positivere Einstellung zum Sprachlernprozess entwickeln und motivierter weiterarbeiten.

Studien zur Wirkung von Humor auf die Motivation beim Sprachenlernen haben bedeutende Meinungen von Wissenschaftlern hervorgebracht. Dörnyei (2001) weist darauf hin, dass Humor die Lernumgebung angenehmer und interessanter macht und somit eine positivere Einstellung der Student*innen zum Sprachlernprozess fördert. Humor erhöht die Interaktionen im Klassenzimmer und sorgt dafür, dass die Student*innen aktiver und engagierter am Sprachlernprozess teilnehmen. Gardner (1985) betont die positiven Auswirkungen von Humor auf die integrative Motivation. Humor stärkt die Verbindung der Student*innen zur Sprache und Kultur, was zu einem tieferen Interesse und einer stärkeren Bindung an das Sprachenlernen führt.

Ushioda (2011) hebt das Potenzial von Humor zur Steigerung der intrinsischen Motivation beim Sprachenlernen hervor. Eine unterhaltsame und witzige Lernumgebung weckt das Interesse und die Neugier der Student*innen am Sprachlernprozess, was sie zu größerem Engagement und tieferer Beteiligung führt. Laut Ushioda (2011) reduziert der Einsatz von

Humor die Stress- und Angstniveaus der Student*innen und macht den Sprachlernprozess angenehmer und erträglicher. MacIntyre (2007) betont die Bedeutung von Humor bei der Reduzierung von Sprachlernangst und der Steigerung des Selbstvertrauens der Student*innen. Humor ermöglicht es den Student*innen, entspannter und selbstbewusster am Sprachlernprozess teilzunehmen, was sich positiv auf ihre Motivation und ihren Lernerfolg auswirkt (MacIntyre, 2007).

Die oben genannten Punkte zeigen, dass Humor ein wichtiges Mittel zur Steigerung der Motivation beim Sprachenlernen ist. Humor macht die Lernumgebung attraktiver und unterhaltsamer und führt dazu, dass die Student*innen stärker am Sprachlernprozess beteiligt sind. Das durch Humor geschaffene Wohlbefinden und Vergnügen hilft den Student*innen, motivierter und entschlossener zu lernen, was den langfristigen Erfolg unterstützt. Der Einsatz von Humor kann besonders effektiv beim Lehren schwieriger oder abstrakter Wörter sein. Lehrer können Wörter durch witzige Assoziationen, Geschichten, Witze oder Karikaturen vermitteln, sodass die Student*innen diese Wörter leichter behalten können.

3. DER EMPIRISCHE TEIL DER ARBEIT

3.1. Methode

In der Untersuchung wurde die gemischte Methode angewendet. Die Daten wurden sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden analysiert. Der Vor-, Nach- und Behaltbarkeitstests wurden sowohl mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholungen ausgewertet als auch durch Prozent- und Frequenzanalysen hinsichtlich der Wortkenntnis und Merkfähigkeit dargestellt. Zudem wurden am Ende des Experiments die Meinungen der Studierenden eingeholt.

Der qualitative Teil der Forschung hat einen phänomenologischen Ansatz verfolgt, da sie die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Studierenden in Bezug auf Wortassoziationen und ihre Motivation eingehend untersucht hat. Phänomenologische Forschung zielt darauf ab, zu entdecken, wie Individuen bestimmten Phänomenen oder Erfahrungen Bedeutungen zuschreiben (zitiert nach Çarpar, 2020, S. 693). Zudem wurden das Wissen über die Wörter und deren Nachhaltigkeit durch eine deskriptive Analyse mittels Prozent- und Frequenzangaben präsentiert und durch Abbildungen und Grafiken veranschaulicht.

3.1.1. Die Arbeitsgruppe der Forschung

Die Arbeitsgruppe der Forschung besteht aus (29) Student*innen, die in der 2. Klasse an Deutsch auf Lehramt der Universität Necmettin Erbakan studieren. Die Probanden wurden mittels einer Bequemlichkeitsstichprobe ausgewählt. Die Gelegenheitsstichprobe ist eine Methode, bei der der Forscher die Personen auswählt, die er am leichtesten und schnellsten erreichen kann. Die Auswahl basiert auf der Verfügbarkeit der Personen oder ihrer Nähe zum Forscher (zitiert nach Arslan Çavuşoğlu, 2024).

3.1.2. Datenerhebungsmittel

Die Daten wurden in dieser Studie mittels eines halbstrukturierten Fragebogens erhoben. Dafür wurde von dem ethischen Wissenschaftsausschuss der Universität Necmettin Erbakan Erlaubnis eingeholt. Die Studenten wurden über das Thema informiert. Etwa nach ein Jahr wurde der gleiche Datenerhebungsprozess wiederholt.

3.1.3. Datenerhebungsprozess

Den Studenten wurde eine Liste mit 40 Wörtern verteilt (siehe im Anhang: 1). Die Wörter wurden insbesondere aus verschiedenen Sprachniveaus, die im YDS-Test vorkommen,

zufällig ausgewählt. Sie wurden darum gebeten, die türkischen Bedeutungen der Wörter in die Lücken zu schreiben. Die Liste wurde der Forscherin übergeben, die den Studenten die Bedeutungen der Wörter anhand von Assoziationen erklärte. Für den Nachtest wurde derselbe Fragebogen mit denselben Wörtern erneut an die Studenten verteilt und sie wurden gebeten, die Bedeutungen der Wörter zu schreiben. Danach bat die Forscherin die Teilnehmer, diese Wörter mit verschiedenen Ausdrücken zu assoziieren. Auf diese Weise wurde die Teilnahme der Studenten an der Studie ermöglicht. Etwa ein Jahr nach dem Vor- und Nachtest wurde die Liste erneut an die Studenten verteilt und ein Test zur Beständigkeit durchgeführt. Die Forscherin bat die Teilnehmer, die türkischen Bedeutungen der Wörter in die Lücken zu schreiben. So wurden die Daten für die Forschung erhoben.

3.1.4. Die Analyse der Daten

In dieser Studie wurden die Daten sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden analysiert. Den Studierenden wurde eine Liste mit 40 Wörtern gegeben. Sie wurden mit derselben Wortliste drei Mal getestet und sie sollten die Wörter, die sie kannten, aufschreiben. Danach wurde die Liste der Forscherin übergeben. Die Forscherin versuchte, über zwei Unterrichtseinheiten hinweg Assoziationen zu 40 Wörtern zu fördern, sodass die Versuchspersonen diese 40 Wörter durch Assoziationen zu lernen versuchten. Am Ende der zwei Unterrichtseinheiten gab die Forscherin die gleiche Liste erneut aus und bat die Studierenden, die türkischen Entsprechungen der Wörter aufzuschreiben. Auf diese Weise wurden die Daten für den Vor- und Nachtest gesammelt. Ungefähr nach einem Jahr gab die Forscherin den Studierenden ein drittes Mal dieselbe Liste, um zu testen, ob die Wörter im Gedächtnis geblieben sind, und bat sie erneut, die türkischen Übersetzungen aufzuschreiben. So wurden die Daten für den Behaltbarkeitstests gesammelt. Am Ende des Experiments wurden zudem die Meinungen der Studierenden zum Thema eingeholt.

Wenn man die Analysen der vorliegenden Forschung kurz zusammenfasst;

Die erste Forschungsfrage „Gibt es einen signifikanten Unterschied im Lernniveau der Wörter der Studierenden basierend auf den Ergebnissen des Vor-, Nach- und Behaltbarkeitstests?“ wurde durch die Varianzanalyse mit Messwiederholungen ausgewertet.

Die zweite Forschungsfrage „Wie stellt sich das Lernniveau jedes einzelnen Wortes in Bezug auf Prozentsätze und Frequenzen dar?“ wurde durch deskriptive Analyse ausgewertet. Die Ergebnisse wurden durch Frequenzen und Prozenten dargestellt.

Die dritte Forschungsfrage „Wie lauten die Meinungen der Studierenden zur Worterlernung mittels Wortassoziation?“ wurde durch Inhaltsanalyse und phänomenologisches Design ausgewertet.

3.2. Befunde

In diesem Teil wurden die Ergebnisse der statistischen Analyse der erhaltenen Daten zur Lösung der Forschungsprobleme dargestellt.

3.2.1. Die Befunde der ersten Forschungsfrage

Unten wurden die Befunde der ersten Forschungsfrage „Gibt es einen signifikanten Unterschied im Lernniveau der Wörter der Studierenden basierend auf den Ergebnissen des Vor-, Nach- und Behaltbarkeitstests?“ präsentiert.

In der folgenden Tabelle werden zunächst die deskriptiven Statistiken zur Analyse der ersten Forschungsfrage dargestellt. In der anschließenden Tabelle werden mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholungen die Ergebnisse der Post-hoc-Vergleichsanalyse präsentiert, um zu prüfen, ob zwischen den Tests signifikante Unterschiede bestehen.

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken der Testergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

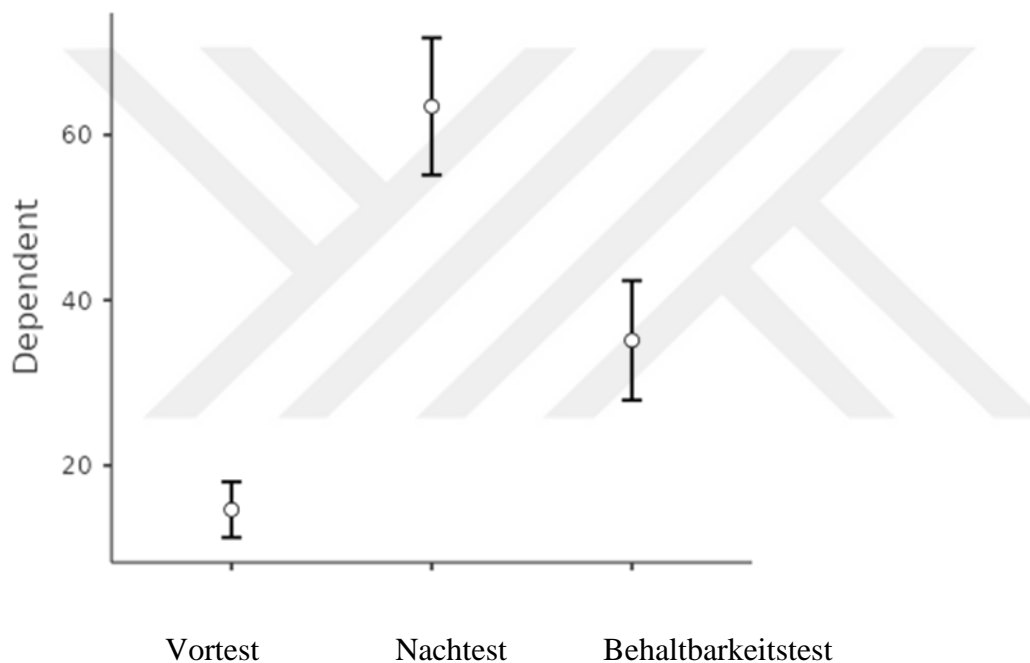
Descriptives							
	N	Missing	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Vor- Test	29	0	14.7	12.5	8.86	2.50	37.5
Nach - Test	29	0	63.4	67.5	21.80	20.00	97.5
Behaltentest	29	0	35.1	32.5	19.02	2.50	72.5

Diese Ergebnisse zeigen, dass die durchschnittliche Punktzahl der Studierenden nach der Anwendung des Assoziationsansatzes gestiegen ist. Im Nach-Test lag der Mittelwert bei 63.4 Punkten, während er im Vor-Test lediglich 14.7 Punkte betrug. Betrachtet man den Behaltbarkeitstests (35.1 P.), so zeigt sich im Vergleich zum letzten Test ein Rückgang. Vergleicht man jedoch den Mittelwert mit dem ersten Test, ist ein deutlicher Unterschied erkennbar.

Tabelle 3 : Post-hoc-Vergleichsanalyse

Post Hoc Comparisons – Test

Comparison		Mean Difference	SE	df	T	P _{tukey}
Test	Test					
Vor Test	- Nach Test	-48.8	3.61	28.0	-13.53	< .001
Vor- Test	- Behaltbarkeits tests	-20.5	3.08	28.0	-6.65	< .001
Nachtest	- Behaltbarkeits tests	28.3	3.99	28.0	7.11	< .001



Grafik 1: Mittelwertdiagramm der Tests

Die obige Tabelle und Grafik zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen dem ersten und dem letzten Test ($p = < .001$). Der Vergleich zwischen dem ersten Test und dem Behaltbarkeitstests zeigt, dass der Anstieg der Punktzahlen der Studierenden statistisch signifikant ist ($p = < .001$). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass das Wortlernen durch Wortassoziationen am Ende des gesamten Experiments nachhaltig ist, auch wenn im Vergleich zwischen dem letzten Test und dem Behaltbarkeitstests ein Rückgang zu verzeichnen ist ($p = < .001$).

3.2.2. Die Befunde der zweiten Forschungsfrage

Für die Befunde der zweiten Forschungsfrage „Wie stellt sich das Lernniveau jedes einzelnen Wortes in Bezug auf Prozentsätze und Frequenzen dar?“ wurde durch deskriptive Analyse ausgewertet. Die Ergebnisse wurden durch Frequenzen und Prozenten dargestellt.

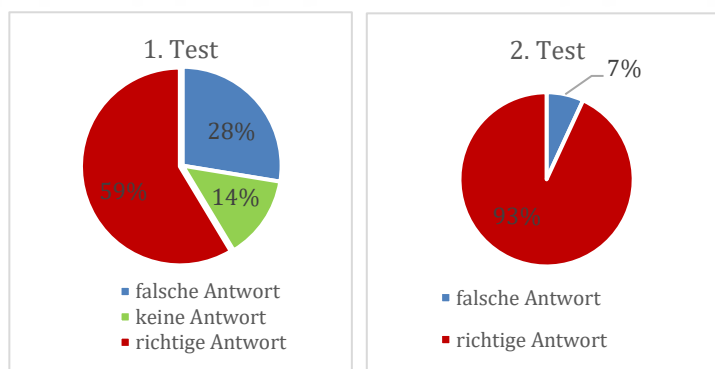
abfahren (A1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 17 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 8 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 4 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben. Aufgrund der Trennbarkeit des Verbs „**abfahren**“ wurden Wortassoziationen auf der Basis der Silben gebildet.

Abim **Fahrettin** Istanbul ‘a hareket etti.

Mein älterer Bruder – **ab**, Fahrettin – **fahr fährt** nach Istanbul ab.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 27 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 2 Probanden eine falsche Antwort gaben.



Grafik 2: Prozentergebnisse des Verbs „abfahren“

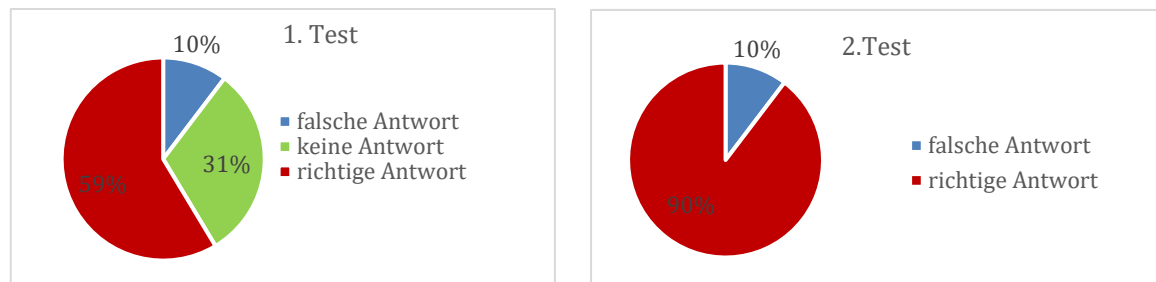
abholen (A1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 17 Student*innen die richtige Antwort, während 3 davon eine falsche Antwort gaben und 9 keine Antwort gaben. Aufgrund der Trennbarkeit des Verbs „**abholen**“ wurden Wortassoziationen auf der Basis der Silben gebildet.

Ablasım **holden** aldı.

Sie holte ihre ältere Schwester vom **Flur** ab.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 26 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 3 Personen eine falsche Antwort gaben.



Grafik 3: Prozentergebnisse des Verbs „abholen“

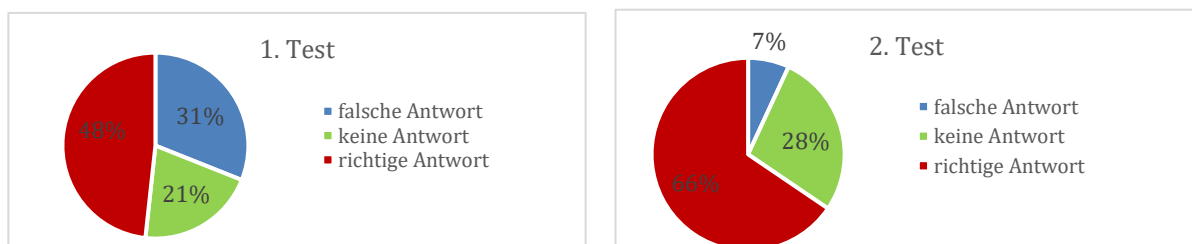
anbieten (A1)

Im ersten Test wurden 14 richtige Antworten gegeben, 9 falsche Antworten verzeichnet und 6 Mal keine Antwort abgegeben. Und der Ausdruck 'bieten' wurde aufgrund seiner Aussprache im Türkischen mit dem Verb „**bitmek**“ also „ausfallen“ assoziiert.

İkram ettiği an bitti.

In dem Moment, als sie anbot, fiel es aus.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 19 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 2 falsche Antwort und 8 Mal keine Antwort gegeben wurden.



Grafik 4: Prozentergebnisse des Verbs „anbieten“

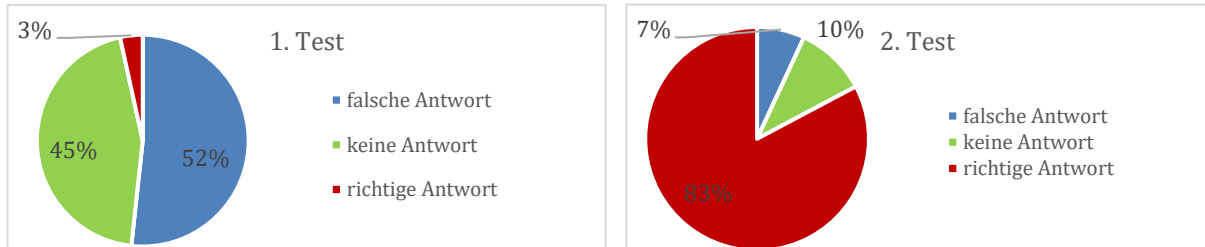
lüften (C2)

Im initialen durchgeführten Test antworteten 1 Teilnehmer korrekt, während 15 Probanden inkorrekt antworteten und 13 Studierenden keine Antwort gaben. Das Verb 'lüften' wurde aufgrund seiner Ähnlichkeit mit dem türkischen Verb „**lüften**“ in seiner Grundform assoziiert.

Lüften ifşa etmeyin!

Bitte, lüften Sie!

Im zweiten Test gaben 24 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 2 eine falsche Antwort gaben und 3 keine Antwort gaben.



Grafik 5: Prozentergebnisse des Verbs „lüften“

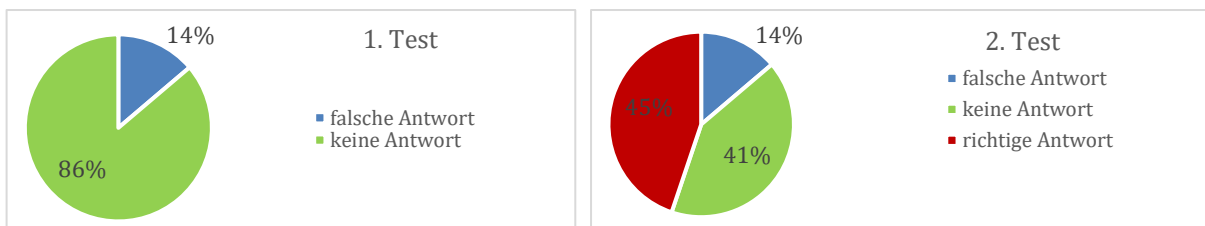
heranziehen (C1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 4 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben, während 25 Probanden keine Antwort gaben. Und der Ausdruck „ziehen“ wurde aufgrund seiner Aussprache im Türkischen mit dem Nomen „zihin“ also „Gedächtnis“ assoziiert.

Heran zihnini kullanmalısın.

Jeden Moment musst du dein Gedächtnis heranziehen.

Im zweiten Test wurden 13 richtige Antworten gegeben, 4 falsche Antworten verzeichnet und 12 Mal keine Antwort abgegeben.



Grafik 6: Prozentergebnisse des Verbs „heranziehen“

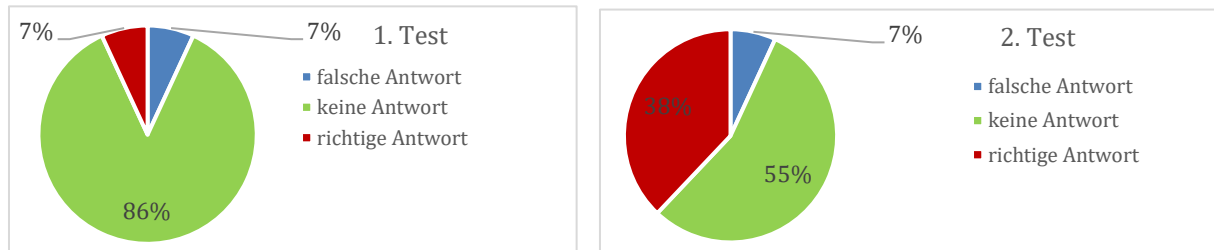
beitragen zu (B2)

Im ersten Test wurden 2 richtige Antworten gegeben, 2 falsche Antworten verzeichnet und 25 Mal keine Antwort abgegeben. „Beitragen zu“ ist ein trennbares Verb mit einer Präposition, und die Aussprache erinnert an die Ausdrücke „bay“ (Herr) und „Tarık“ (Eigename) im Türkischen, während die Aussprache der Präposition „zu“ an das türkische Wort „su“ (Wasser) erinnert.

Bay Tarık suya katkı sağladı.

Herr Tarık trägt zu m Wasser bei.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 11 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 2 Probanden eine falsche Antwort gaben und 16 Probanden keine Antwort gaben.



Grafik 7: Prozentergebnisse des Verbs „beitragen zu“

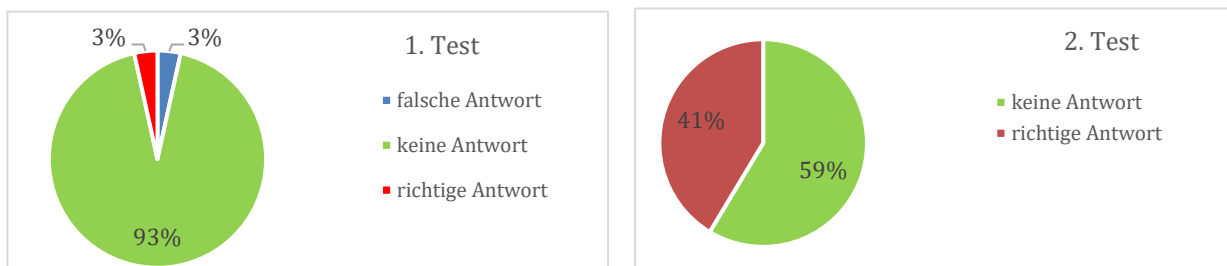
kapern (C2)

Im initialen durchgeführten Test antworteten 1 Teilnehmer korrekt, während 1 Proband inkorrekt antworteten und 27 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben. Nachdem den Teilnehmern Wortassoziationen präsentiert wurden, erfolgte eine erneute Durchführung des Tests.

Topu kaparak elinde tuttu

Er/sie kapert den Ball, indem er ihn abfing.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 12 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 17 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



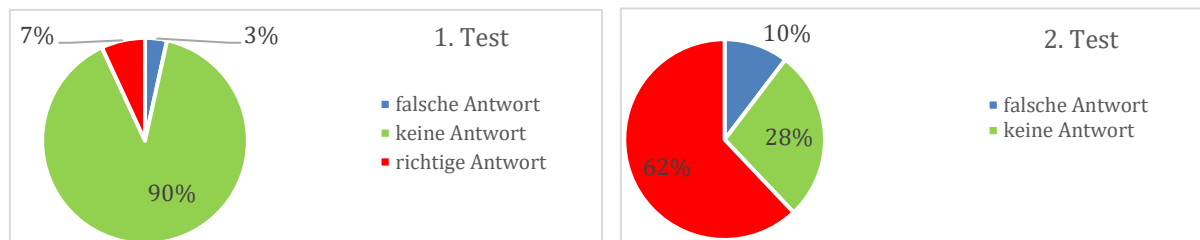
Grafik 8: Prozentergebnisse des Verbs „kapern“

kaschieren (C2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 2 Probanden die richtige Antwort, während 1 Teilnehmer eine falsche Antwort gaben und 26 Probanden keine Antwort gaben.

Kaş göz ederek gizledi.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 18 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 3 Teilnehmer eine falsche Antwort gaben und 8 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 9: Prozentergebnisse des Verbs „kaschieren“

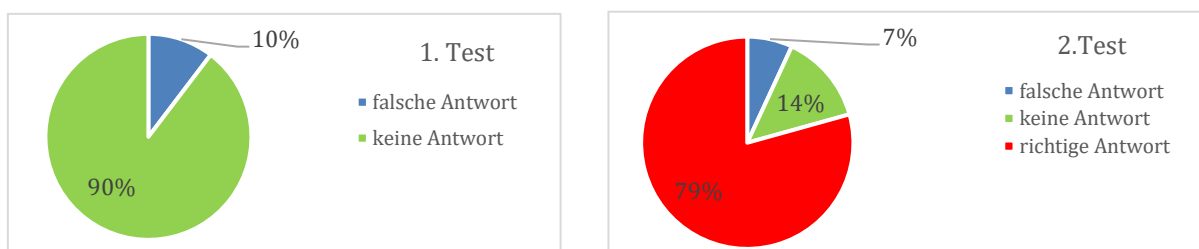
nahelegen (B2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 3 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort und 26 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben. Der deutsche Begriff „**nahelegen**“ setzt sich aus dem Präfix „**nahe-**“ und dem Verb „**legen**“ zusammen. Das Präfix „**nahe-**“ erinnert an den türkischen Namen „**Nahide**“, während das Verb „**legen**“ Assoziationen mit dem Wort „**legen**“ hervorruft.

Nahide **legt** ortaya koy.

Nahide **legt** das Waschbecken nahe.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 23 Student*innen die richtige Antwort, während lediglich 2 Student*innen eine falsche Antwort gaben und 4 Student*innen keine Antwort gaben.



Grafik 10: Prozentergebnisse des Verbs „nahelegen“

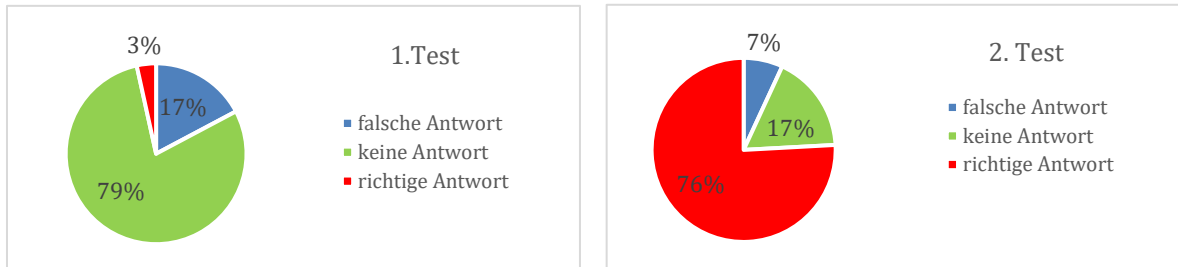
bergen (C1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 1 Proband die richtige Antwort, während 5 Probanden eine falsche Antwort gaben und 23 Probanden keine Antwort gaben. Das deutsche Verb „bergen“ assoziiert in der Türkei mit der Sängerin namens Bergen. Die Sängerin Bergen ist bekannt für ihre arabischen Lieder. Die Sängerin Bergen ist auch als „Frau der Schmerzen“ bekannt.

Sanatçı **Bergen** acıları *icinde barındırmıs.*

Sängerin Bergen *bergt* ihr Leid *in sich.*

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 22 Probanden die richtige Antwort, während lediglich 2 Probanden eine falsche Antwort gaben und 5 Probanden keine Antwort gaben.



Grafik 11: Prozentergebnisse des Verbs „bergen“

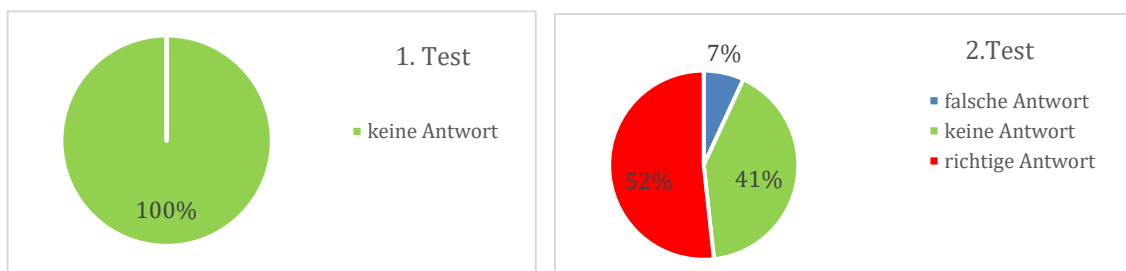
nisten (C2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 29 Teilnehmer*innen auch keine Antwort. Das deutsche Verb "nisten" wird durch das Wort „Niş“ assoziiert. „Niş“ ist ein Begriff aus der Architektur, der für Vertiefungen in einem Gebäude verwendet wird¹.

Kuşlar *nişte yuva yapmıs.*

Die Vögel *nisten* in Nische.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 15 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 2 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 12 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 12: Prozentergebnisse des Verbs „nisten“

¹ (www.ekonomim.com, 2024)

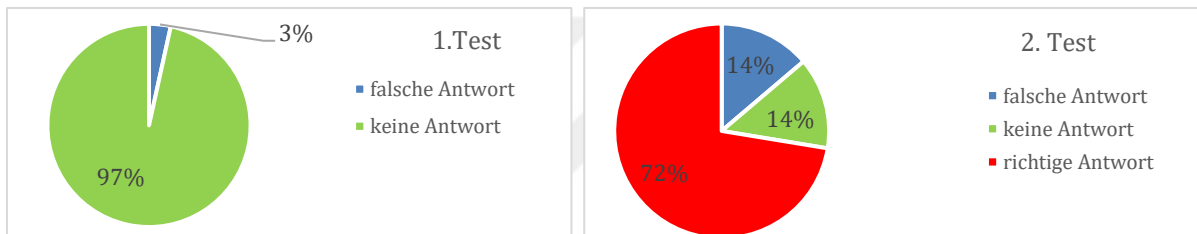
dementieren (C2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 1 Student eine falsche Antwort und 28 Student*innen keine Antwort gaben. Dement erinnert an den türkischen Namen „**Demet**“.

Demet her şeyi **yalanladı.**

Demet **dementiert** alles.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 21 Student*innen die richtige Antwort, während lediglich 4 Student*innen eine falsche Antwort gaben und 4 Student*innen keine Antwort gaben.



Grafik 13: Prozentergebnisse des Verbs „dementieren“

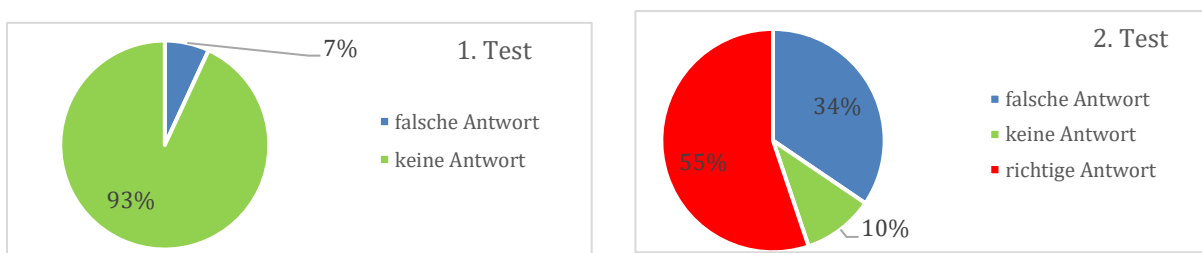
widerlegen (C1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 2 Student*innen eine falsche Antwort und 27 Student*innen keine Antwort gaben. Das deutsche Präfix „**wider**“ ruft im Hinblick auf die Aussprache das türkische Wort „**vida**“ hervor, während das Wort „**legen**“ Assoziationen mit dem türkischen Wort „**leğen**“ weckt.

Vidaları leğende **cürütmüs.**

Er/sie **widerlegt** die Schrauben im Becken.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 16 Student*innen die richtige Antwort, während lediglich 10 Student*innen eine falsche Antwort gaben und 3 Student*innen keine Antwort gaben.



Grafik 14: Prozentergebnisse des Verbs „widerlegen“

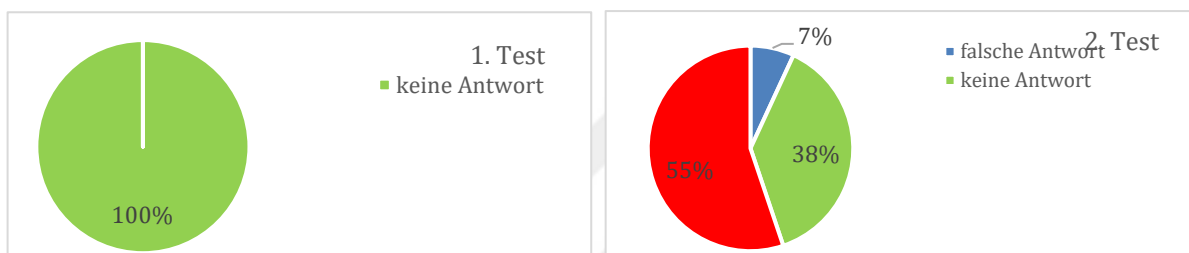
hemmen (B2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 29 Teilnehmer*innen auch keine Antwort. Das deutsche Verb „hemmen“ ruft das türkische Adverb „**hemen**“ hervor.

Olayı **hemmen** durdurdu.

Er/sie hemmt sofort die Begebenheit.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 16 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 2 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 11 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 15: Prozentergebnisse des Verbs „hemmen“

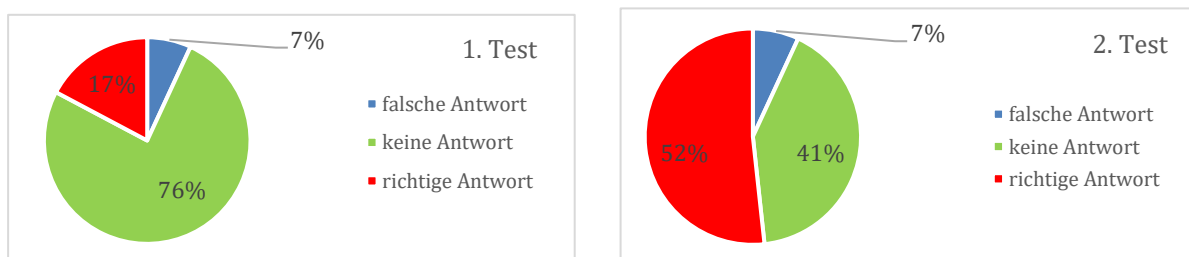
herstellen (A2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 5 Probanden die richtige Antwort, während 2 Probanden eine falsche Antwort gaben und 22 Probanden keine Antwort gaben. Beim Assoziieren des Wortes „herstellen“ wurde von der Ähnlichkeit der türkischen Lautbildung und Aussprache profitiert.

Her şey telle ürettilmiş.

Alles wird aus Draht hergestellt.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 15 Probanden die richtige Antwort, während lediglich 2 Probanden eine falsche Antwort gaben und 12 Probanden keine Antwort gaben.



Grafik 16: Prozentergebnisse des Verbs „herstellen“

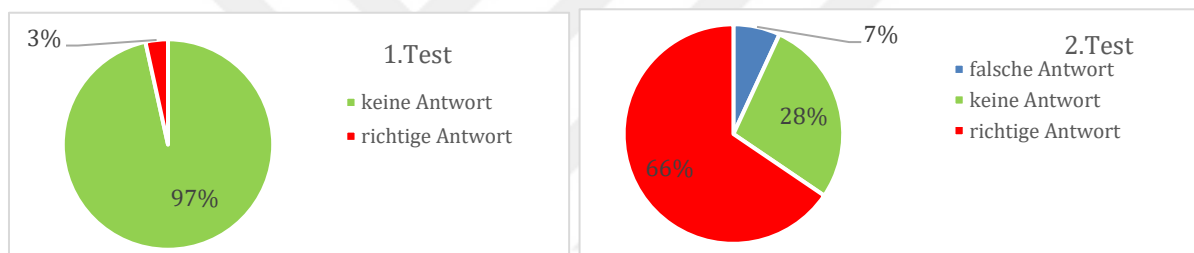
erobern (B1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 1 Teilnehmer eine falsche Antwort und 28 Student*innen keine Antwort gaben. Das Präfix „er-“ im Türkischen ähnelt dem Wort „er“, das im Sinne von Soldaten verwendet wird. Die Silbe des Verbs ruft in Bezug auf die Aussprache das türkische Wort „Oba“ also „Stamm: Alle Altersstufen mit ihren Leitern ergeben einen Stamm, welcher von dem Stammesvorstand geleitet wird.“² hervor.

Erlər obayı kusattı.

Die Soldaten erobern den Stamm.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 19 Student*innen die richtige Antwort, während lediglich 2 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 8 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 17: Prozentergebnisse des Verbs „erobern“

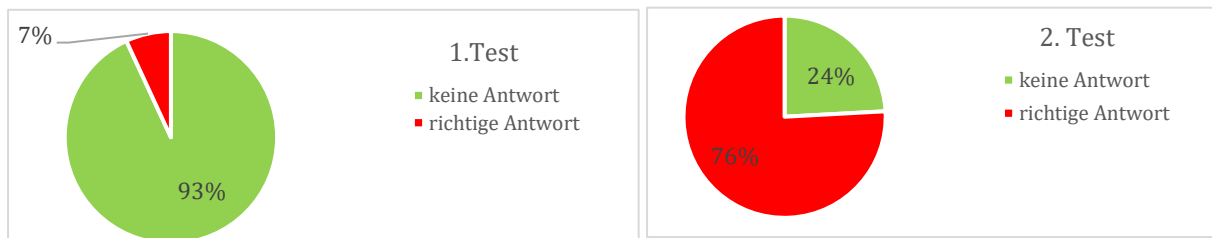
heiter (B1)

Im initialen durchgeführten Test antworteten 2 Teilnehmer*innen korrekt, während 27 Beteiligter*innen keine Antwort gaben. Nachdem den Teilnehmern Wortassoziationen präsentiert wurden, erfolgte eine erneute Durchführung des Tests. Das deutsche Wort 'heiter' ruft in Bezug auf die Aussprache das türkische Wort „hayta“ hervor. Hayta İsmail ist ein schelmischer und fröhlicher Charakter im türkischen Film „Hababam Sınıfı“.

Hayta İsmail neseliydi.

Raуflustiger İsmail war heiter.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 22 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 7 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 18: Prozentergebnisse des Verbs „heiter“

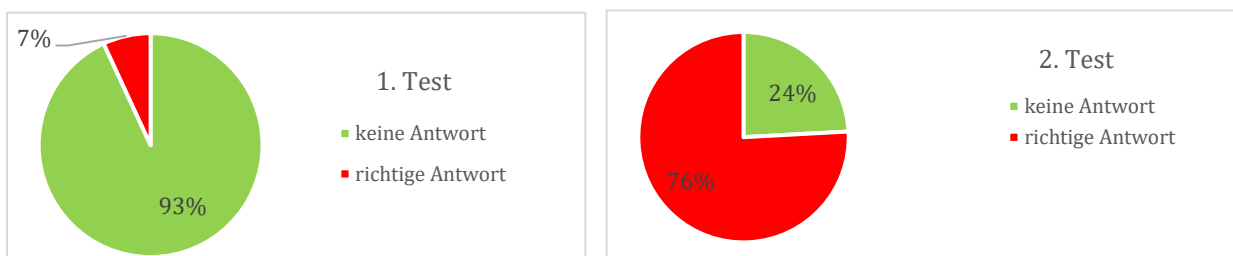
eifersüchtig (B1)

Im initialen durchgeführten Test antworteten 2 Probanden korrekt, während 27 Probanden keine Antwort gaben. Die Aussprache des Wortes „eifersüchtig“ ruft die türkischen Namen **Ayfer** und **Zühtü** hervor.

Kıskanc Ayfer Zühtü’yü kıskanmış.

Eifersüchtig Ayfer beneidet ihr Mann Zühtü.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 22 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 7 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 19: Prozentergebnisse des Verbs „eifersüchtig“

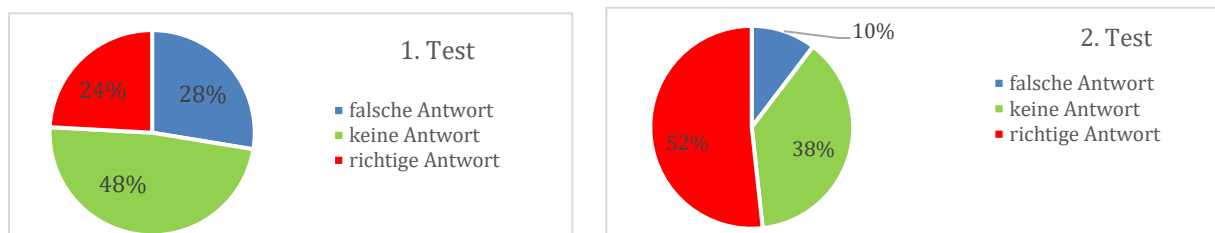
bilden (A1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 7 Teilnehmer die richtige Antwort, während 8 Student*innen eine falsche Antwort gaben und 14 Probanden keine Antwort gaben. Die Aussprache der Vergangenheitsform des Verbs „bilmek“ in der zweiten Person Singular im Türkischen ruft das deutsche Verb „bilden“ hervor.

Sonunda cümleyi **oluştura**/bilden.

Du **konntest** die Sätze am Schluss **bilden**.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 15 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 3 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 11 Probanden keine Antwort gaben.



Grafik 20: Prozentergebnisse des Verbs „bilden“

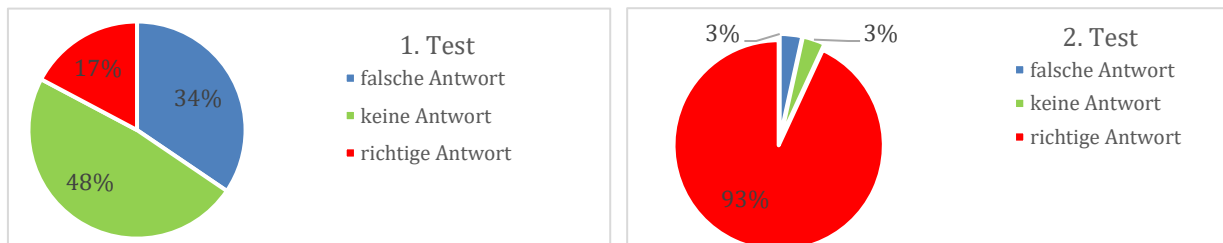
legen (A1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 5 Probanden die richtige Antwort, während 10 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 14 Probanden keine Antwort gaben. Das Wort „legen“ ruft Assoziationen mit dem türkischen Wort „leğen“ hervor.

Çamaşırları **leğene koydu.**

Sie **legt** das Waschbecken das Waschen.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 27 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 1 Proband eine falsche Antwort gaben und 1 Proband keine Antwort gaben.



Grafik 21: Prozentergebnisse des Verbs „legen“

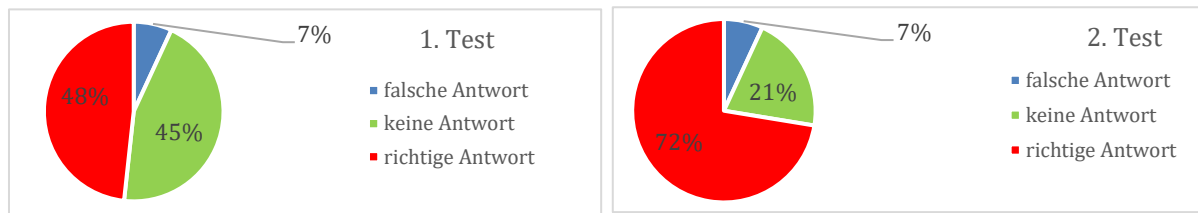
sich ausruhen (A2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 14 Probanden die richtige Antwort, während 2 Probanden eine falsche Antwort gaben und 13 Probanden keine Antwort gaben. Das Verb „sich ausruhen“ ist ein trennbares Verb. Die Silbe „ruhen“ ähnelt dem türkischen Wort „ruhen“. Das Wort 'ruhen' ist vom Wort „ruh“ also der Geist abgeleitet.

Ruhen ve bedenem **dinlendim.**

Ich **ruhe mich** körperlich und **seelisch aus.**

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 21 Probanden die richtige Antwort, während lediglich 2 Probanden eine falsche Antwort gaben und 6 Probanden keine Antwort gaben.



Grafik 22: Prozentergebnisse des Verbs „sich ausruhen“

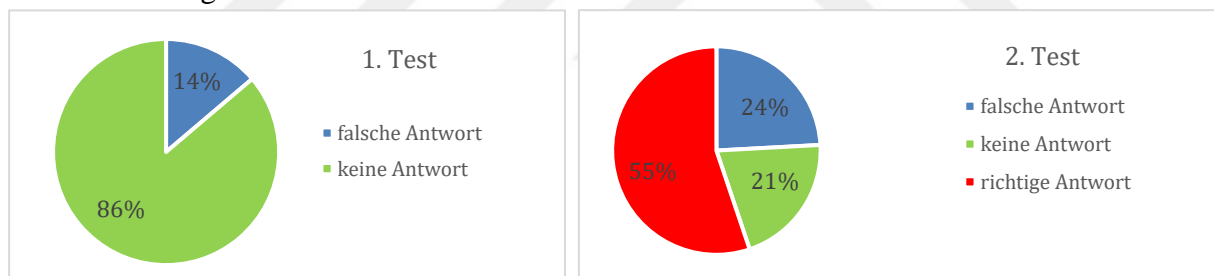
dienen als (B1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 4 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort und 25 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.

Dinen aslolan görevlerini yerine getirdi.

Er dient als seine **religiösen Hauptpflichten.**

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 16 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 7 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 6 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 23: Prozentergebnisse des Verbs „dienen als“

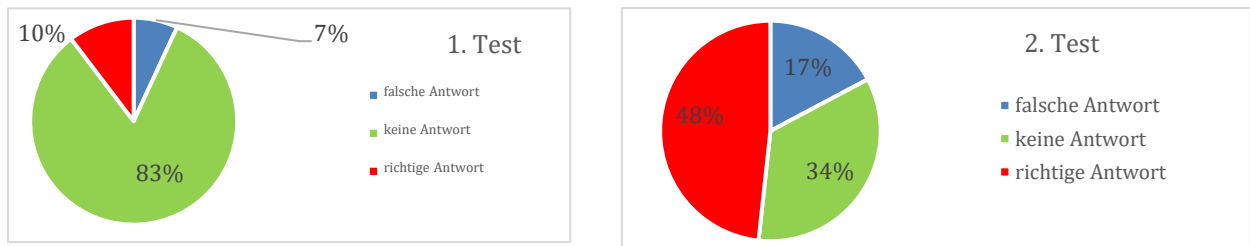
plausibel (C1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 3 Probanden die richtige Antwort, während 2 Probanden eine falsche Antwort gaben und 24 Probanden keine Antwort gaben. Bei der Assoziation wurde von der Klangähnlichkeit profitiert. Die Silbe „**plau**“ im Wort „**plausibel**“ ruft die Stadt „**Palu**“ ein Bezirk in Elazığ, hervor. „**Sibel**“ ist hingegen ein weiblicher Vorname im Türkischen.

Palulu Sibel tutarlıydı.

Sibel aus Palu ist plausibel.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 14 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 5 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 10 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 24: Prozentergebnisse des Verbs „plausibel“

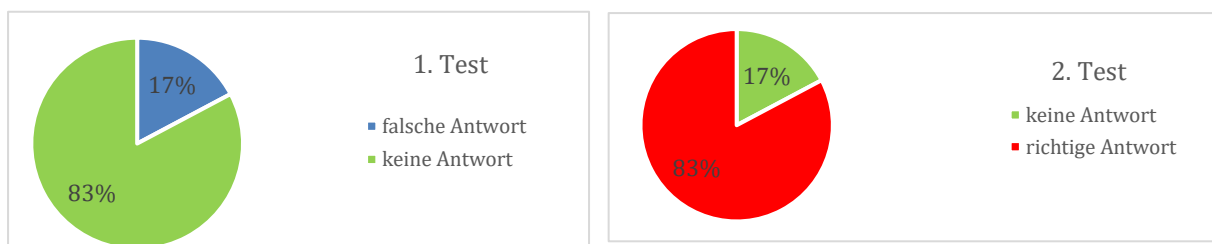
eminent (C1)

Im initialen durchgeführten Test antworteten 5 Student*innen eine falsche Antwort, während 24 Probanden keine Antwort gaben. Das Wort „**eminent**“ wird durch Assoziation mit dem türkischen weiblichen Vornamen „**Emine**“ hergestellt. Die Laute „-nt“ werden mit den Lauten des Wortes „**not**“ verglichen.

Emine'nin netleri önemli.

Emines Vorlesungnotizen sind eminent.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 24 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 5 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 25: Prozentergebnisse des Verbs „eminent“

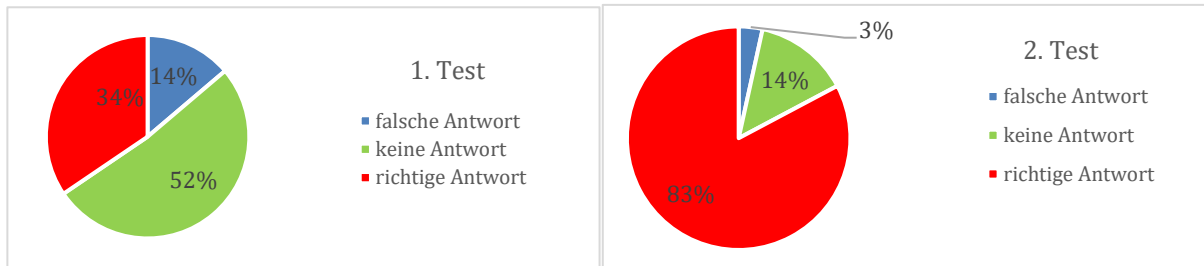
separat (C1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 10 Probanden die richtige Antwort, während 4 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben und 15 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben. Das Wort „separat“ ruft Assoziationen mit der türkischen Musikgruppe „**Sefarat**“ hervor.

Grup Sefarat ayrılmış.

Die Musikgruppe Sefarat hat sich separiert.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 24 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 1 Proband eine falsche Antwort gaben und 4 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 26: Prozentergebnisse des Verbs „separat“

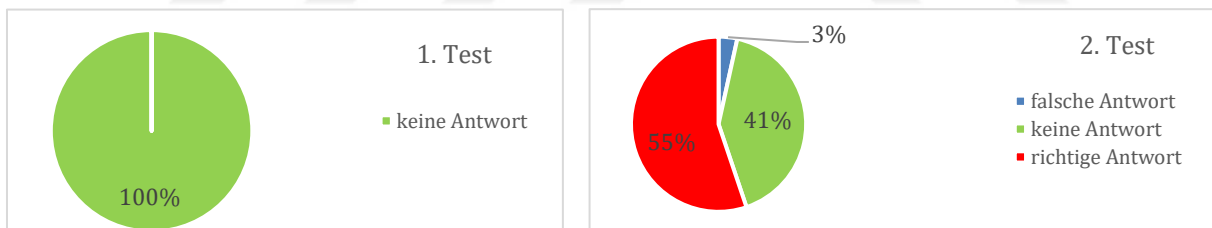
anspornen (C2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 29 Probanden auch keine Antwort.

Anne sporunu hızlandırmalısın!

Mom, du musst dein Sport anspornen!

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 16 Probanden die richtige Antwort, während lediglich 1 Proband eine falsche Antwort gaben und 12 Probanden keine Antwort gaben



Grafik 27: Prozentergebnisse des Verbs „anspornen“

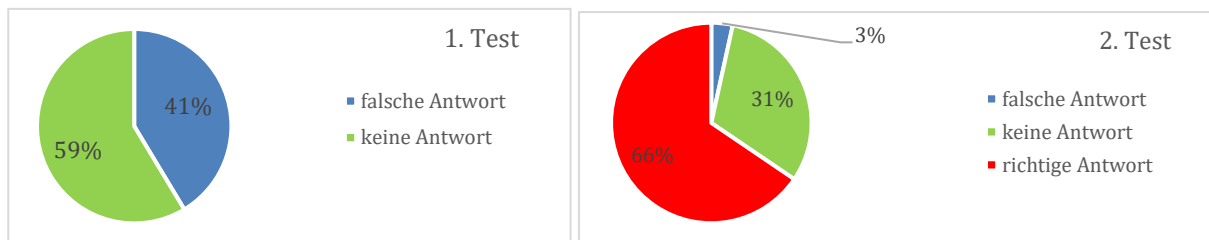
das Bedenken (C1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 12 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort und 17 Probanden keine Antwort gaben

Ders bedenken küşkulandı.

Er **hatte** im Sportunterricht Bedenken.

Im zweiten Test wurden 19 richtige Antworten gegeben, lediglich 1 falsche Antwort verzeichnet und 9 Mal keine Antwort abgegeben..



Grafik 28: Prozentergebnisse des Verbs „das Bedenken“

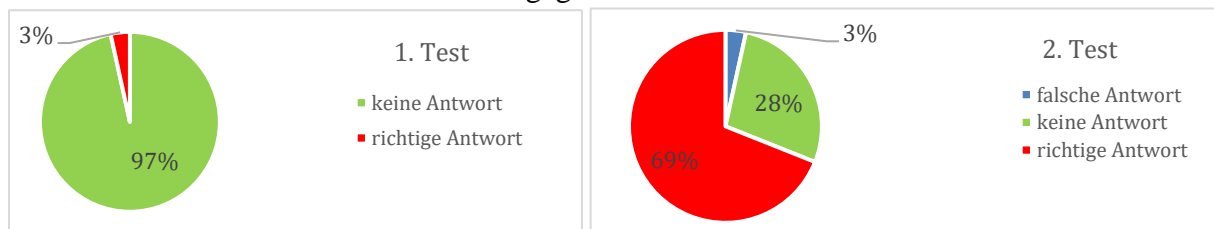
beschirmen (C2)

Im ersten Test wurde 1 richtige Antwort gegeben, während 28 Mal keine Antwort abgegeben wurde. Das Verb „**beschirmen**“ ruft in Bezug auf die Aussprache den türkischen männlichen Namen **Beşir** hervor.

Nihal **Beşir**'imi korudu.

Nihal beschirmt mein **Beşir**.

Im zweiten Test wurden 20 richtige Antworten gegeben, lediglich 1 falsche Antwort verzeichnet und 8 Mal keine Antwort abgegeben.



Grafik 29: Prozentergebnisse des Verbs „beschirmen“

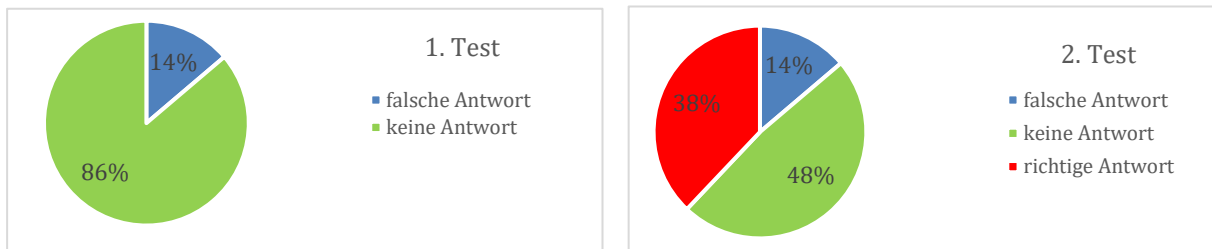
abbringen von (C2)

Im ersten Test wurden 4 richtige Antworten gegeben, während 25 Mal keine Antwort abgegeben wurde. Das Verb „**abbringen**“ ist ein trennbares Verb. Das Präfix „**ab**“ ruft den türkischen männlichen Namen Abbas hervor. Im Teil „**bringen**“ wird das Wort „**ringen**“ assoziiert.

Abbas₁ **ringen** vazgeçirdi.

Er bringt Abbas von Ring ab.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 11 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 4 Probanden eine falsche Antwort gaben und 14 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 30: Prozentergebnisse des Verbs „abbringen von“

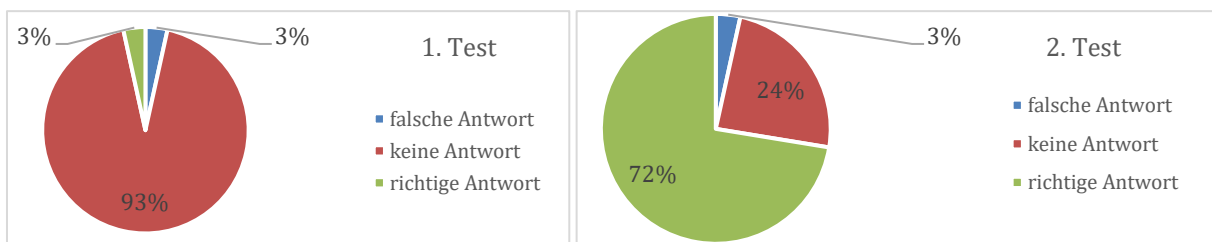
demolieren (C1)

Im ersten durchgeführten Test gab 1 Beteiligte die richtige Antwort, während 1 Beteiligte eine falsche Antwort gab und 27 Beteiligte*innen keine Antwort gaben. Wenn ein Sänger ein Album veröffentlicht, veröffentlicht er einen Teil davon, um das Album zu bewerben. Hier wird das Wort „Demo“ in diesem Sinne assoziiert.

Şarkıcı demoları yok etmiş.

Sänger demoliert Demos von seinen Liedern.

Im zweiten Test wurden 21 richtige Antworten gegeben, lediglich 1 falsche Antwort verzeichnet und 7 Mal keine Antwort abgegeben.



Grafik 31: Prozentergebnisse des Verbs „demolieren“

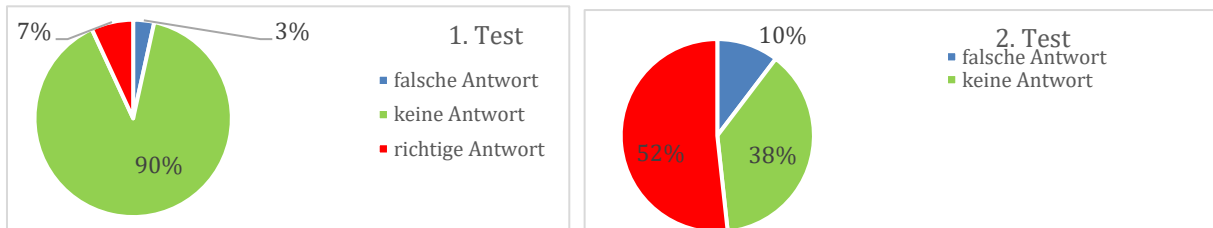
vermindern (C2)

Im ersten Test wurden 2 richtige Antworten gegeben, 1 falsche Antwort verzeichnet und 26 Mal keine Antwort abgegeben. Das Verb „vermindern“ wird durch die Assoziation der Silben „ver“ und „mindern“ gebildet. Das Präfix „ver-“ erinnert an das türkische Verb „vermek“, während das Wort „mindern“ dem Substantiv „Minder“ ähnelt.

Ver minderi düşürme!

Gib die Matratze, vermindere!

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 15 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während lediglich 3 Probanden eine falsche Antwort gaben und 11 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 32: Prozentergebnisse des Verbs „vermindern“

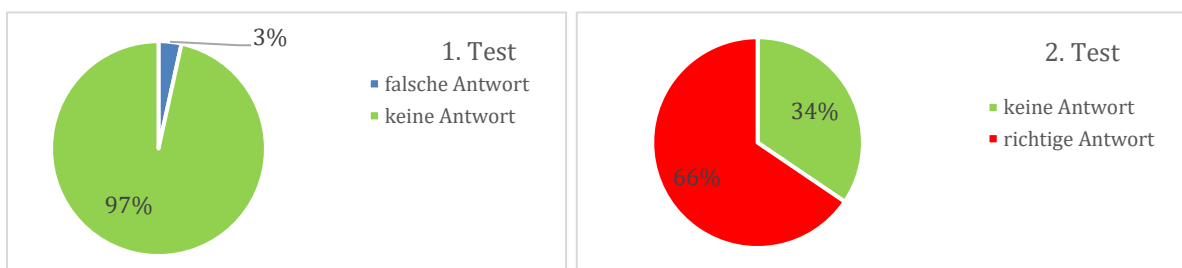
etlich (C2)

Im initialen Test wurde 1 falsche Antwort gegeben, während 28 Probanden keine Antwort abgaben. Das Wort „**etlich**“ ähnelt sowohl in seiner Lautstruktur als auch in seiner Aussprache dem türkischen Wort „**etli**“

Birçok etli tavuk vardı.

Es gibt etliche Hühner mit Fleisch.

Im zweiten Test wurden 19 richtige Antworten gegeben, während 10 Probanden keine Antwort abgaben..



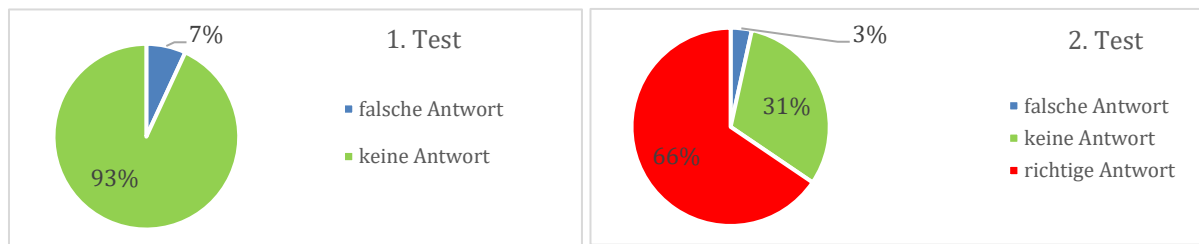
Grafik 33: Prozentergebnisse des Verbs „etlich“

hinterherhinken (C2)

Im ersten Test wurden 2 falsche Antworten gegeben, während 27 Teilnehmer*innen keine Antwort abgaben.

Hintli er her hinde topalladi.

Im zweiten Test wurden 19 richtige Antworten gegeben, 1 falsche Antwort verzeichnet und 9 Mal keine Antwort abgegeben.



Grafik 34: Prozentergebnisse des Verbs „hinterherhinken“

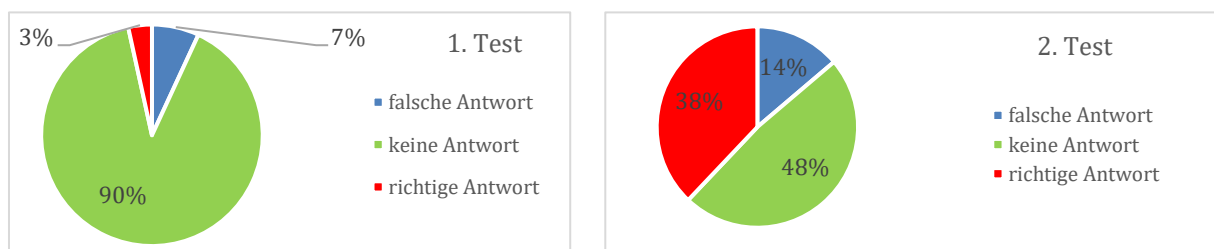
misslingen (C1)

Im ersten Test gab 1 Teilnehmer die richtige Antwort, während 2 Teilnehmer*innen eine falsche Antwort gaben, während 26 Beteiligten keine Antwort gaben. Bei dem Verb „misslingen“ wurde eine Assoziation mit dem Englischen hergestellt. Das deutsche Präfix „miss-“ ähnelt dem englischen Wort „miss“. „Linda“ ist ein ausländischer weiblicher Vorname.

Miss Linda başarısız oldu.

Miss Linda misslingt im Wettbewerb.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 11 Probanden die richtige Antwort, während lediglich 2 Teilnehmer eine falsche Antwort gaben und 14 Probanden keine Antwort gaben.



Grafik 35: Prozentergebnisse des Verbs „misslingen“

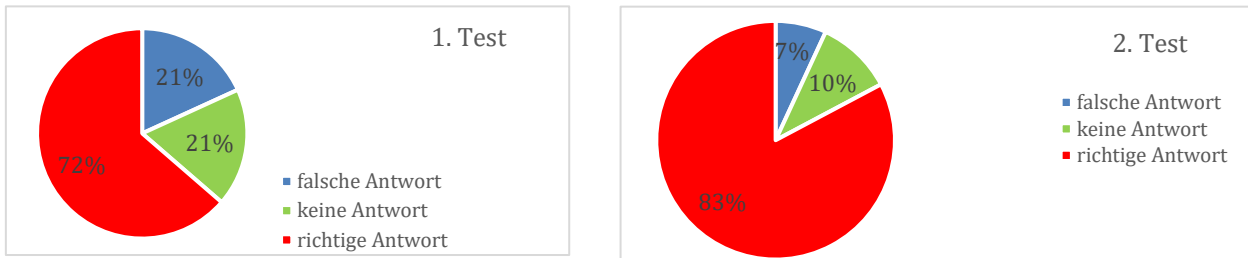
permanent (C1)

Im ersten Test wurden 21 richtige Antworten gegeben, 2 falsche Antworten verzeichnet und 6 Mal keine Antwort abgegeben.

Sürekli perma yaptırıyor.

Sie lässt permanent Dauerwelle machen.

Im zweiten Test wurden 24 korrekte Antworten abgegeben, während nur 2 Antworten falsch waren und 3 Teilnehmer*innen keine Antwort gaben.



Grafik 36: Prozentergebnisse des Verbs „permanent“

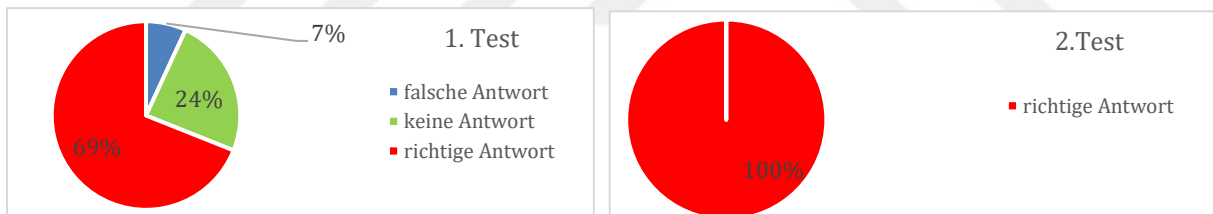
gratis (B1)

Im ersten Test wurden 20 korrekte Antworten abgegeben, 2 Antworten waren falsch und 7 Teilnehmer*innen gaben keine Antwort. „**Gratis**“ wird als Name für ein Kosmetikgeschäft verwendet und wird durch Assoziation mit einem Ladennamen gebildet.

Gratis de her şey bedava.

Im **Gratis (Kosmetikumsladen)** ist alles gratis.

Im Verlauf des zweiten Tests gaben 29 Begleiter*innen die richtige Antwort.



Grafik 37: Prozentergebnisse des Verbs „gratis“

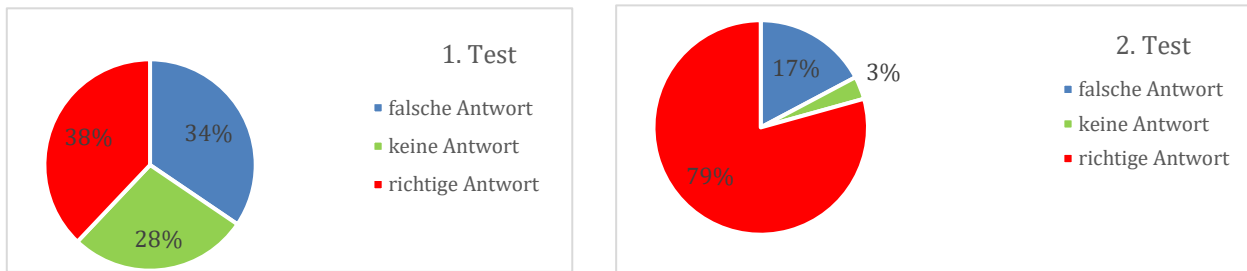
verpassen (A1)

Im ersten durchgeführten Test gaben 11 Teilnehmer*innen die richtige Antwort, während 10 Probanden eine falsche Antwort gaben und 8 Probanden keine Antwort gaben.

Ver pasi kacırma!

Gib den Ball ab, verpasse!

Im zweiten Test wurden 23 korrekte Antworten abgegeben, lediglich 5 Antworten waren falsch und 1 Teilnehmer gab keine Antwort.



Grafik 38: Prozentergebnisse des Verbs „verpassen“

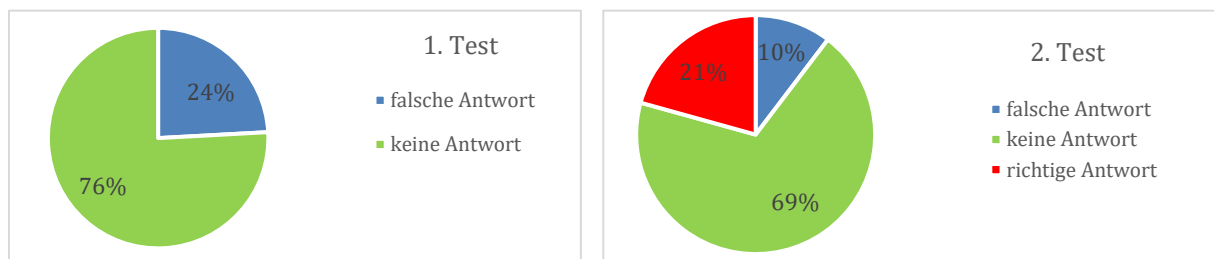
sich abfinden (B2)

Im ersten durchgeführten Test gaben 22 Teilnehmer*innen keine Antwort und 7 Beteiligten eine falsche Antwort gegeben. Aufgrund der Trennbarkeit des Verbs „**abfinden**“ wurden Wortassoziationen auf der Basis der Silben gebildet.

Abisi **finden** biriyle *anlaşmıs.*

Sein älterer Bruder *findet sich* mit einem Finnen *ab.*

Im zweiten Test wurden 6 korrekte Antworten abgegeben, 3 Antworten waren falsch und 20 Teilnehmer*innen gaben keine Antwort.



Grafik 39: Prozentergebnisse des Verbs „sich abfinden“

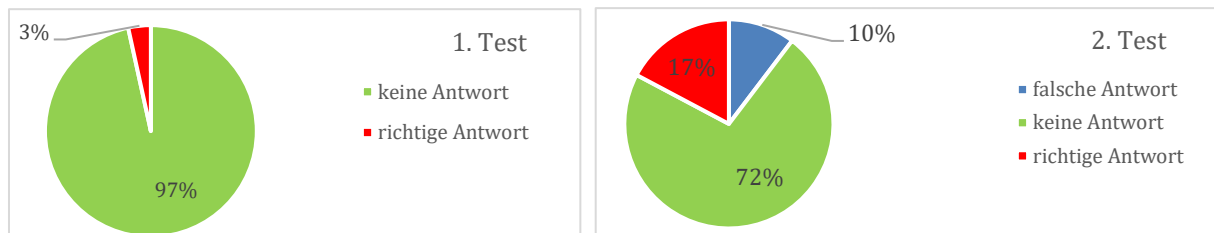
die Anforderung (C1)

Im ersten Test wurde 1 korrekte Antwort abgegeben, während 28 Teilnehmer*innen keine Antwort einreichten.

Anıl ford *araba istedi.*

Anıl wollte das Auto *Ford.*

Im zweiten Test wurden 5 korrekte Antworten abgegeben, 3 Antworten waren falsch und 21 Teilnehmer*innen gaben keine Antwort.



Grafik 40: Prozentergebnisse des Verbs „die Anforderung“

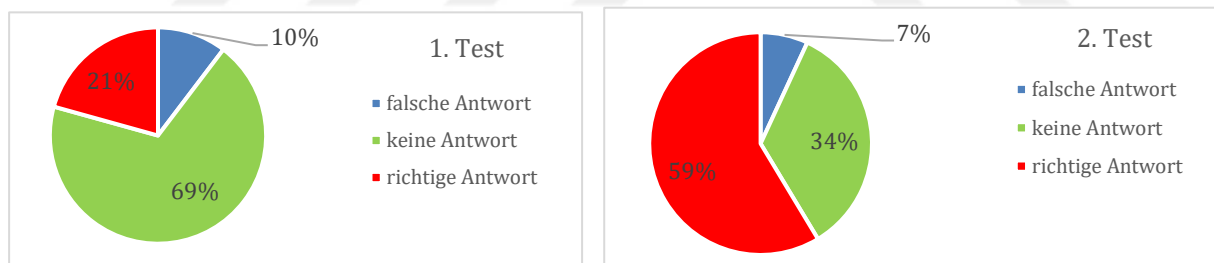
profitieren von (A1)

Im ersten Test wurden 6 korrekte Antworten abgegeben, 3 Antworten waren falsch und 20 Teilnehmer*innen gaben keine Antwort. Das Wort „**profitieren**“ ruft Assoziationen mit dem Gebäck „**Profiterole**“ hervor.

Profiterollen den *faydalanmis*.

Sie *profitiert* von **Profiterole**.

Im zweiten Test wurden 17 korrekte Antworten abgegeben, 2 Antworten waren falsch und 10 Teilnehmer*innen gaben keine Antwort.



Grafik 41: Prozentergebnisse des Verbs „profitieren von“

In der folgenden Tabelle sind die Prozentsätze der richtigen und falschen Antworten für jedes Wort angegeben, das in dem durchgeführten Behaltbarkeitstests einzeln untersucht wurde.

Tabelle 4: Die Prozentwerte der richtigen und falschen Antworten des Behaltbarkeitstests

Behaltbarkeitstests							
	richtig	falsch	k. Antwort		richtig	falsch	k. Antwort
abfahren	64%	32%	5%	legen	27%	45%	27%
abholen	77%	23%	0%	dienen als	36%	0%	64%
anbieten	59%	32%	9%	plausibel	36%	14%	50%
lüften	64%	5%	32%	eminent	36%	9%	55%
heranziehen	9%	32%	59%	separat	73%	0%	27%
beitragen zu	27%	0%	73%	anspornen	23%	0%	77%
kapern	27%	9%	64%	das Bedenken	9%	59%	32%
kaschieren	9%	5%	86%	beschirmen	18%	14%	68%
nahelegen	5%	27%	68%	abbringen von	36%	23%	41%
bergen	14%	23%	64%	demolieren	32%	14%	55%
nisten	32%	0%	68%	vermindern	36%	5%	59%
dementieren	9%	0%	91%	etlich	14%	14%	73%
widerlegen	41%	9%	50%	sich abfinden	9%	45%	45%
hemmen	27%	9%	64%	die Anforderung	18%	5%	77%
herstellen	45%	14%	41%	hinterherhinken	9%	0%	91%
erobern	27%	0%	73%	misslingen	14%	23%	64%
heiter	27%	5%	68%	profitieren von+d	55%	9%	36%
bilden	32%	41%	27%	permanent	77%	14%	9%
eifersüchtig	50%	0%	50%	gratis	73%	18%	9%
sich ausruhen	64%	23%	14%	verpassen	36%	50%	0%

Bei der Untersuchung der ein Jahr später durchgeführten Behaltbarkeitstestswerte zeigt sich, dass zwar jedes Wort korrekt beantwortet wurde, jedoch im Vergleich zum Abschlusstest ein Rückgang der korrekten Antwortquote zu beobachten ist.

3.2.3. Die Befunde der dritten Forschungsfrage

In diesem Abschnitt werden die Ansichten der Teilnehmer*innen über der Ansatz des Wortlernens durch Assoziationen zusammengefasst. 26 Teilnehmer*innen äußerten ihre Meinung. 3 Teilnehmer haben keine Stellungnahme zu dem Thema abgegeben.

Tabelle 5 : Die Ansichten von Teilnehmer*innen

	keine Antwort	Meine Motivation ist gestiegen.	Meine Motivation ist nicht gestiegen.	Es ist lustig.	Es ist einfach	Es ist effizient	Es ist dauerhaft	Es ist effektiv	Ich habe schnell gelernt	Ich habe mehr Wörter gelernt
TN1	✓									
TN2		✓								
TN3	✓									
TN4					✓			✓		
TN5							✓			
TN6								✓		
TN7		✓				✓				
TN8		✓				✓	✓			
TN9		✓			✓					
TN10		✓		✓	✓					
TN11		✓							✓	✓
TN12		✓								✓
TN13						✓			✓	
TN14			✓							
TN15		✓					✓			
TN16		✓								
TN17		✓								
TN18					✓					
TN19		✓					✓			
TN20									✓	
TN21		✓					✓			
TN22				✓		✓			✓	✓
TN23		✓					✓			
TN24		✓					✓			
TN25	✓									
TN26							✓			
TN27				✓	✓				✓	
TN28									✓	
TN29		✓								

Deren Aussagen wurden unter folgenden Überschriften analysiert: Ein großer Teil der Teilnehmer gab an, dass das Lernen von Wörtern durch Assoziationen ihre Motivation gesteigert hat. Zum Beispiel:

- „Meine Motivation ist gestiegen.“ (Teilnehmer 2)
- „Das Lernen hat mich begeistert, glücklich gemacht und meine Neugier geweckt.“ (TN 11)

Viele Teilnehmer äußerten, dass dieser Ansatz das Erlernen von Wörtern erleichtert, hat:

- „Es hat das Lernen erleichtert.“ (TN. 18)
- „Es hat mir sehr geholfen, mehr Wörter zu lernen und mich nicht zu langweilen.“ (TN. 12)
- „Ich habe bemerkt, dass ich viel produktiver und schneller gelernt habe.“ (TN. 13)

Einige Teilnehmer hoben die effektiven Aspekte des Ansatzes hervor und gaben Verbesserungsvorschläge:

- „Deutsch Wörter in türkischen Sätzen zu verwenden hilft, sie besser im Gedächtnis zu behalten. Der Ansatz ist effektiv, aber ständige Wiederholung ist notwendig.“ (TN 19)
- „Es hat den Prozess beschleunigt, die Bedeutung eines Wortes ins Gedächtnis zu rufen, aber es gibt Schwächen in Bezug auf Struktur und Form.“ (TN 20)

Einige Teilnehmer gaben an, dass der Ansatz unterhaltsam und interessant ist:

- „Das Lernen hat mich begeistert, glücklich gemacht und meine Neugier geweckt.“ (TN 11)
- „Als jemand, der Schwierigkeiten beim Wörterlernen hat, fühle ich mich verbessert. Es war sowohl unterhaltsam als auch lehrreich.“ (TN 27)

Diese Befunde zeigen, dass der Ansatz des Wortlernens durch Assoziationen insgesamt als eine positive Erfahrung wahrgenommen wird und die Motivation der Lernenden steigert.

4. ERGEBNISSE, DISKUSSIONEN UND VORSCHLÄGE

4.1. Diskussionen

Unsere Untersuchung zur Steigerung der Motivation im Prozess des Fremdsprachenerwerbs wurde durch die Durchführung eines Eingangstests, eines Abschlusstests und eines Behaltens-Tests durchgeführt.

Die in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse verdeutlichen klar die Auswirkungen des Assoziationsansatzes auf den Fremdsprachenerwerb. Die deutlichen Unterschiede zwischen den vor und nach der Untersuchung durchgeführten Tests zeigen, dass dieser Ansatz ein effektives Lernwerkzeug darstellt. Während die Rate der richtigen Antworten im Vortest bei 14 % lag, stieg sie im Nachtest auf 63 %. Diese Ergebnisse zeigen, dass assoziationsbasierte Techniken im Vergleich zu kurzfristigen Auswendigmethode eine nachhaltigere Lernmethode für den Fremdsprachenerwerb bieten (Hulstijn & Laufer, 2001).

Ähnlich betont auch die Studie von Zhang (2016) dass der Assoziationsansatz besonders im Fremdsprachenlernen eine effektive Technik ist, um den Wortschatzlernprozess zu fördern. Außerdem zeigen die Studien von Hulstijn und Laufer (2001), dass das Herstellen kontextueller Beziehungen beim Wortlernen nachhaltigere Ergebnisse liefert als die Methoden des Auswendiglernens.

Die gewonnenen Ergebnisse stehen im Einklang mit der Literatur, die die Bedeutung der Motivation beim Fremdsprachenerwerb betont. Dörnyei (2001) erklärt, dass Motivation im Lernprozess als Katalysator wirkt, die Lerngeschwindigkeit erhöht und den Prozess vertieft. Der in unserer Studie verwendete assoziationsbasierte Ansatz hat nicht nur die Fähigkeit der Teilnehmer, Wörter zu lernen, sondern auch ihre Motivation gesteigert. Insbesondere das Feedback nach dem Abschlusstest zeigt, dass dieser Ansatz den Lernprozess unterhaltsamer und bedeutungsvoller gestaltet hat.

Nach der Durchführung des ersten und letzten Tests wurde eine Behaltensprüfung nach längerer Zeit durchgeführt. Das Ergebnis zeigte, dass der Anteil der richtigen Antworten von 63 % im Ausgangstest auf 34 % im Behaltens-Test sank. Dieses Ergebnis wird gemäß der Vergessenskurve, die von Roediger und Butler (2011) in ihren Arbeiten betont wurde, nicht als negativ bewertet. Laut ihrer Theorie wird angenommen, dass Informationen, die über einen Zeitraum von mehr als 30 Tagen erinnert werden, im Langzeitgedächtnis verankert sind.

Roediger und Butler (2011) haben in ihrer Studie betont, dass das Abrufen von Informationen erforderlich ist, um langfristige Lernprozesse zu optimieren. In der Literatur gibt es Studien, die zeigen, dass Assoziationen ein effektiver Ansatz sind, um Informationen abzurufen. Glowalla (2008) hebt hervor, dass Assoziationen die kognitiven Prozesse von Individuen aktivieren und dazu beitragen, Informationen ins Langzeitgedächtnis zu übertragen. Gleichzeitig zeigt das Modell von Atkinson und Shiffrin (1968) zur Funktionsweise des Gedächtnisses, dass Assoziationen den Transfer von Informationen vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis erleichtern. Eine klassische Studie von Tulving und Thomson (1973) zeigt zudem, dass assoziative Hinweise den Erinnerungsprozess erheblich verbessern können.

Die Ergebnisse weisen außerdem auf die Schwierigkeiten hin, die beim Erlernen strukturell komplexer Sprachen wie Deutsch auftreten. Die sprachlichen Unterschiede zwischen Türkisch und Deutsch führten dazu, dass die Teilnehmer gelegentlich einen Motivationsverlust erlebten. Der Assoziationsansatz erwies sich jedoch als ein effektives Werkzeug, um diese Herausforderungen zu überwinden. Die während der Untersuchung verwendeten Beispielen (zum Beispiel die Assoziation „Abim Fahrettin İstanbula hareket etti“) steigerten das Interesse und die Verbindung der Teilnehmer zum Lernen.

Die Ergebnisse weisen außerdem auf die Schwierigkeiten hin, die beim Erlernen strukturell komplexer Sprachen wie Deutsch auftreten. Deutsch gilt als schwieriger zu erlernen als Englisch. Zahlreiche Studien, die diese Behauptung unterstützen, beziehen sich auf Aspekte wie sprachliche Komplexität, grammatikalische Strukturen, Wortschatz und Aussprache (DeKeyser, 2005; Jessner, 2008; Cenoz, 2001). Das deutsche Artikelsystem, das von den drei grammatikalischen Geschlechtern – männlich, weiblich und sächlich – abhängt, sowie die anspruchsvollen Verbkonjugationen und die langen Komposita stellen eine Herausforderung für Lernende dar. Im Gegensatz dazu zeichnet sich Englisch durch eine einfachere Grammatik aus und ist weltweit verbreiteter, was den Lernprozess erleichtert. Besonders für Englischsprachige sind die Unterschiede in der Phonetik und die Regeln zur Wortbildung im Deutschen eine zusätzliche Hürde. Untersuchungen zeigen, dass diese strukturellen Merkmale der deutschen Sprache das Erlernen als Fremdsprache erschweren, während Englisch allgemein als einfacher erachtet wird.

Dennoch stellen Assoziationsansätzen eine effektive Strategie dar, um die Herausforderungen beim Erlernen der deutschen Sprache zu bewältigen. Insbesondere erleichtert diese Technik, die Verbindungen zwischen Wörtern und Konzepten herstellt, die

Bedeutung der Informationen und steigert die Gedächtnisleistung der Lernenden, was den Lernprozess vereinfacht. Studien zeigen, dass Assoziationsansätzen das Langzeitgedächtnis fördern und das Verständnis komplexer Sprachstrukturen beschleunigen (Atkinson & Shiffrin, 1968). Zum Beispiel können die anspruchsvollen Grammatikregeln oder Wortstrukturen des Deutschen durch Verknüpfungen mit Englisch oder anderen Sprachen leichter erlernt werden. Dies erhöht die Motivation der Lernenden und macht das Erlernen strukturell komplexer Sprachen wie Deutsch zugänglicher.

Im Vergleich zu theoretischen Ansätzen und der Literatur unterstützen die Befunde dieser Studie die motivierende Wirkung des Assoziationsansatzes. Darüber hinaus wurde beobachtet, dass die Schüler durch den Assoziationsansatz eine positive Einstellung zu ihren Lernprozessen entwickelten, was mit dem Motivationsmodell von Dörnyei (2001) übereinstimmt.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass assoziationsbasierten nicht nur den Lernprozess im Fremdspracherwerb unterstützen, sondern auch die Motivation der Schüler steigern und diesen Prozess effektiver gestalten. Diese Ergebnisse bieten eine wertvolle Grundlage für zukünftige Studien.

Motivation ist ein entscheidender Faktor beim Erlernen einer Fremdsprache. Sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation sowie die instrumentelle und integrative Motivation sollten in einem ausgewogenen Verhältnis berücksichtigt werden. Lehrkräfte können durch die Ansprache der individuellen Motivationsquellen der Lernenden eine effektive, nachhaltige und bereichernde Lernerfahrung ermöglichen. Interesse und Engagement spielen eine entscheidende Rolle für den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache.

Strategien wie Belohnungen, Feedback, Erfolg und Humor sind effektive Werkzeuge, um die Lernenden stärker in den Spracherwerbsprozess einzubeziehen und ihren Erfolg in diesem Prozess zu fördern. Es ist jedoch wichtig, jede dieser Strategien richtig und ausgewogen einzusetzen. Um die Motivation kontinuierlich und effektiv zu steigern, müssen Lehrkräfte eine Lernumgebung schaffen, die die intrinsische Motivation der Lernenden stärkt.

Diese Studie untersuchte die Auswirkungen des Assoziationsansatzes, die entwickelt wurde, um sowohl die notwendige intrinsische als auch extrinsische Motivation zu stärken, auf das Lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass dieser Ansatz insbesondere beim Erlernen schwieriger Sprachen wie Deutsch eine effektive Technik darstellt. Die teilnehmenden Schüler gaben an,

dass das Lernen von Wörtern durch Assoziationen sie glücklich mache und die Teilnahme am Unterricht angenehmer sei. Wortassoziationen sind ein Werkzeug, das die Problemlösungsfähigkeiten, Kreativität und Lernkapazitäten von Individuen steigert. In diesem Zusammenhang macht der Worterwerb durch Assoziationen den Lernprozess sowohl hinsichtlich der intrinsischen als auch der extrinsischen Motivation nachhaltiger und effizienter. Die Schüler fühlen sich durch diesen Ansatz erfolgreicher in der erlernten Sprache und können ihre Sprachlernziele effektiver erreichen.

Die erzielten Ergebnisse zeigen, dass die mit dem Assoziationsansatz erlernten Wörter effektiver im Langzeitgedächtnis behalten werden (Schmitt & McCarthy, 1997). Assoziationsbasierte Techniken haben nicht nur den Wortschatz der Lernenden erweitert, sondern auch die negativen Auswirkungen von Motivationsmangel verringert (Gardner, 1985).

Die Integration von Assoziationslernen in Bildungsprogramme kann das Interesse der Schüler am Fremdsprachenlernen steigern. Insbesondere beim Unterricht von weniger bevorzugten Sprachen wie Deutsch sollten diese Techniken häufiger angewendet werden (Nation, 2013).

Fremdsprachenlehrer sollten in Fortbildungsprogramme aufgenommen werden, um Assoziationslernen effektiv anzuwenden. Auf diese Weise können Lehrer Techniken entwickeln, die den individuellen Bedürfnissen der Schüler entsprechen (Dörnyei, 2001).

Im digitalen Zeitalter kann die Anwendung von Assoziationslernansätzen über digitale Werkzeuge das Interesse der Schüler steigern. Zum Beispiel können durch die Entwicklung von Wortassoziationsspielen oder mobilen Anwendungen dieser Ansatz zugänglicher gemacht werden (Ryan & Deci, 2000).

Ähnliche Studien sollten mit verschiedenen Altersgruppen durchgeführt werden, und die Auswirkungen dieses Ansatzes sollten an größeren Stichproben untersucht werden. Außerdem sollte erforscht werden, wie Assoziationslernen nicht nur den Wortschatz, sondern auch Grammatik und andere Sprachfertigkeiten beeinflusst.

Um die Wirkung von Assoziationslernen zu steigern, sollten Lehrer personalisierte Assoziationen entwickeln, die auch den kulturellen Hintergrund der Schüler berücksichtigen. Zum Beispiel könnten kulturelle Assoziationen zwischen Türkisch und Deutsch das Interesse der Schüler stärker wecken (Çiftçınar, 2011).

In einem Gedächtnistest sollten die Zeitabstände zwischen den Tests kürzer sein. Bei Tests mit längeren Zeitabständen sollten relevante Wörter durch Wiederholungen und Verstärkungen unterstützt werden (Roediger und Butler, 2011).



GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

MOTİVASYONUN YABANCI DİL ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ: KELİME
ÇAĞRIŞIMLARI YOLUYLA MOTİVASYONUN ARTIRILMASINA YÖNELİK
AMPİRİK BİR ARAŞTIRMA

Ayşe ARSLAN

Bu çalışma, motivasyon kavramını ve motivasyonun yabancı dil öğrenimindeki rolünü ele almaktadır. Antik Yunan filozoflarından itibaren tartışılan motivasyon, 20. yüzyıl başlarında bilimsel araştırmalara konu olmuş ve özellikle psikologlar tarafından detaylı olarak incelenmiştir. Vallerand ve Thill'in motivasyon tanımı, davranışın başlatılmasını, yönlendirilmesini, odaklanmasını ve sürdürülmesini sağlayan içsel ve dışsal güçleri içermektedir. Bu bağlamda motivasyon sadece başlangıç değil, öğrenme sürecinin yoğunluğu ve sürekliliği açısından da kritik bir unsurdur.

Yabancı dil öğreniminde, bireyi öğrenmeye yönlendiren faktörlerin yanı sıra süreci sürdürmesini sağlayan motivasyonel unsurların da dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin, bireyin dil öğrenme süreci bir taşla benzetilmiştir; taşın sudaki hareketi dışsal faktörler (aile, çevre, okul vb.) ile, taşın özgül ağırlığı ise içsel faktörler (ilgi, algı, tutum vb.) ile ilişkilendirilmiştir. Motivasyon, bireyin yabancı dil öğrenimi sürecinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmesini ve bu süreçte istikrarlı bir şekilde ilerlemesini sağlayan temel itici güç olarak görülmektedir.

Motivasyon, bireysel farklılıklar içinde en önemli unsurlardan biri olarak öne çıkar. Özellikle yabancı dil öğreniminde motivasyon, öğrenme sürecinin en etkili ve gerekli bileşenlerinden biridir. Ancak, dil öğrenme süreci uzun ve zorlu bir yolculuktur. Bu yolculukta sabır, çaba ve motivasyon temel gerekliliklerdir. Motivasyon eksikliği, öğrenci ve öğretmen

arasında memnuniyetsizlik yaratır ve öğrenim sürecini olumsuz etkiler. Bu nedenle öğretmenlerin, motivasyon eksikliğini gidermek ve öğrencilerin öğrenim sürecine olan ilgisini artırmak için çeşitli stratejiler geliştirmesi önerilmektedir.

Kelime çağrışımları, motivasyonu artırma yöntemlerinden biri olarak ele alınmıştır. Bu yöntemin, öğrencilerin kelime öğrenim hızını artırdığı ve öğrenim sürecine olan içsel motivasyonlarını desteklediği belirtilmektedir. Gardner'a göre motivasyon, dört ana unsurdan oluşur: bir hedefe sahip olma, zorlu bir çabaya istekli olma, olumlu bir tutum geliştirme ve yabancı dil öğrenme arzusu.

Bu araştırmada, Almanca'nın yabancı dil olarak öğrenimi bağlamında şu başlıklar ele alınmıştır:

1. Olumsuz motivasyon kaynakları ve bunların nedenleri
2. Olumlu motivasyon kaynakları
3. Öğrenci ve öğretmen arasındaki memnuniyetsizliklerin giderilmesi
4. Kelime çağrışımları yöntemiyle motivasyonun artırılmasına yönelik bir ampirik araştırma

Araştırmanın temel problemi, Almanca öğrenenlerin derse yönelik motivasyon eksikliğidir. Bu durum, öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve derslere katılımı düşürmektedir. Araştırmanın amacı, motivasyonun dil öğrenimindeki önemini vurgulamak, bu süreçte etkili olan faktörleri belirlemek ve motivasyonu artırmak için öneriler sunmaktır. Özellikle kelime çağrışımları yöntemiyle motivasyonu artırmanın etkileri incelenmiştir.

Araştırmanın önemi, motivasyonun öğrenme sürecinde enerji ve kararlılığı artırarak öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmesine olanak sağlamasıdır. Motivasyonu yüksek öğrenciler daha başarılı olurken, motivasyonu düşük olanlar öğrenme sürecinde isteksiz davranışlar sergileyebilir. Bu araştırma, motivasyonu artırmaya yönelik çabaların etkisini anlamaya katkı sunmaktadır.

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde Almanca Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuş ve kelime çağrışımları yöntemiyle 40 kelime üzerinden ampirik

bir analiz yapılmıştır. Bu çalışma ilk test son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç aşamada uygulanmıştır.

Çalışma, dil öğreniminde motivasyon eksikliğini gidermek ve bu süreçte daha etkili öğrenme stratejileri geliştirmek için önemli bir kaynak sunmaktadır.

Motivasyon, bireylerin davranışlarını belirleyen içsel (kişisel özellikler) ve dışsal (çevresel etkiler) faktörlerin bir sonucudur. Yabancı dil öğreniminde, özellikle öğrencilerin motivasyonlarını anlamak ve bu motivasyonu ders ortamında bilinçli bir şekilde kullanmak oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonu, onların derslere katılımını, problem çözme yeteneklerini ve öğrenme sürecindeki başarılarını doğrudan etkiler.

Motivasyon Süreci ve Aşamaları

Dörnyei ve Ottó'nun (1998) modeline göre motivasyon, dinamik bir süreçtir ve üç temel aşamadan oluşur:

1. **Ön-Eylem Aşaması:** Motivasyonun başlangıçta oluşturulduğu aşamadır. Bu aşama, öğrencilerin hedef veya görev seçimiyle ilgilidir.
2. **Eylem Aşaması:** Motivasyonun korunması ve geliştirilmesi gereken aşamadır. Bu dönemde, dikkat dağıtıcı unsurlar ve zorluklarla başa çıkmak önemlidir.
3. **Son-Eylem Aşaması:** Öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirdiği aşamadır. Bu değerlendirme, gelecekteki öğrenme motivasyonlarını etkiler.

Eğitimde, motivasyonun devam ettirilmesi (eylem aşaması), özellikle uzun vadeli hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynar. Öğrencilerin motivasyonları olmadan, en iyi müfredatlar bile etkili olamaz.

Motivasyon Türleri

Motivasyon iki ana türde ele alınır:

1. İçsel (İntrinsik) Motivasyon:

İçsel motivasyon, bireyin kendi ilgi ve merakıyla öğrenmeye yönelmesidir. Yabancı dil öğreniminde içsel motivasyon, bireyin kişisel gelişim isteği, öğrenmeye duyduğu ilgi ve merakla ilişkilidir. İçsel motivasyona sahip öğrenciler, daha yüksek katılım gösterir, daha kalıcı

öğrenme sağlar ve süreçten daha fazla keyif alır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini çekecek esnek müfredatlar hazırlaması ve onları bağımsız öğrenmeye teşvik etmesi, içsel motivasyonu artırabilir.

2. Dışsal (Extrinsik) Motivasyon:

Dışsal motivasyon, bireyin dışarıdan gelen ödüller veya teşviklerle (örneğin notlar, sertifikalar, sosyal takdir) motive olmasıdır. Bu tür motivasyon, kısa vadede etkili olabilir ancak uzun vadede sürdürülebilir olmayabilir. Eğitimcilerin, dışsal motivasyonu teşvik ederken içsel motivasyonu destekleyecek dengeli bir yaklaşım benimsemeleri gereklidir.

Araçsal ve Bütünleştirici Motivasyon

Gardner ve Lambert'in (1959) sınıflandırmasına göre:

- **Araçsal Motivasyon:** Yabancı dilin, kariyer fırsatları veya ekonomik kazançlar için öğrenilmesidir.
- **Bütünleştirici Motivasyon:** Hedef kültüre olan ilgi ve dilin kültürel bağlamda öğrenilmesi arzusudur.

Her iki motivasyon türü de farklı şekilde öğrenme sürecini etkiler. Araçsal motivasyon daha pratik öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlarken, bütünleştirici motivasyon kültürel farkındalık ve kişiler arası iletişimde etkili olur. Öğretmenler, bu iki motivasyon türünü derslerinde harmanlayarak hem kültürel etkinliklerle ilgi çekebilir hem de kariyer odaklı uygulamalarla öğrencilerin ilgisini canlı tutabilir.

Motivasyon, öğrenmenin temel ön koşullarından biridir. Öğrenciler motive olmadıklarında öğrenmeye istekli olmazlar. Eğitimcinin öğrencileri motive edecek unsurları bilmesi, özellikle dil öğreniminde başarı için gereklidir. Öğrenme nedenleri kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Bazı öğrenciler yabancı dili bir zorunluluk olarak görür ve sadece kariyer hedefleri için öğrenir. Bu durum negatif motivasyon olarak tanımlanır. Diğer taraftan, pozitif motivasyona sahip bireyler, öğrenme süreçlerinde daha güçlü ve sürdürülebilir bir itici güce sahiptir. Araştırmalar, pozitif motivasyonun genellikle daha etkili olduğunu göstermektedir.

Motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğrenciler, başarı hissiyle içsel motivasyonlarını artırır ve bu da öğrenme sürecine katkı sağlar. Ancak, öğrenme isteği çok

yoğun olduğunda, bu durum ters etki yaratabilir ve öğrenme enerjisinin azalmasına yol açabilir. Bu nedenle motivasyonun düzenli olarak yenilenmesi ve öğrenme sürecinin sürdürülebilir hale getirilmesi önemlidir.

Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin dile yönelik tutumları ve motivasyon düzeyleri, öğrenim sürecinin başarısını belirleyen temel unsurlardır. Dörnyei'nin motivasyon çalışmaları, bu alandaki en önemli referanslardan biridir. Dörnyei'ye göre, yabancı dil öğrenimindeki motivasyon, üç ana başlık altında incelenir:

1. **Dil Seviyesi:** Öğrencilerin dili öğrenme konusundaki genel tutumları ve hedefleri.
2. **Öğrenci Seviyesi:** Bireysel faktörler, kişisel hedefler ve içsel motivasyon.
3. **Öğrenim Durumu Seviyesi:** Öğrenim ortamı, öğretim yöntemleri ve diğer dışsal faktörler.

Bu faktörler bir arada ele alındığında, öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarılarının motivasyonlarına bağlı olarak şekillendiği görülmektedir.

Almanca öğrenimi, özellikle zorunlu ders olduğu durumlarda, öğrenciler için zorlayıcıdır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonu önemlidir. Karşılıklı determinizm, öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinin motivasyon üzerindeki etkisini vurgular. Motivasyonu yüksek öğrenciler derse daha aktif katılır, bu da dersin verimliliğini artırır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı önyargılarının kırılması, özellikle Almanca gibi Türkçeden farklı yapıya sahip dillerde önem taşır. Oyunlar, aktiviteler ve etkili stratejiler bu süreçte yardımcı olabilir.

Başarılı bir dil eğitimi; kullanılan yöntem, öğrenci-öğretmen etkileşimi, kültür, müfredatın değerlendirilmesi ve ana dil eğitimindeki başarı ile ilişkilidir. Motivasyon, dil öğrenimi için belirleyici bir faktördür. Motive olmuş öğrenciler daha fazla çaba sarf eder ve daha başarılı olurlar.

Kelime öğretimi, yabancı dil öğreniminde hayati bir öneme sahiptir. Yabancı dil öğrenimi, yüzeysel kelime bilgisinden oluşan ve dört temel beceri (okuma, dinleme, konuşma,

yazma) üzerine inşa edilmiş bir masa olarak düşünülebilir. Kelime bilgisinin eksikliği veya yanlış öğrenilmesi, bu becerilerde ciddi sorunlara yol açabilir.

Zayıf bir kelime bilgisi, metinleri anlamamayı, iletişim kuramamayı veya yanlış anlamaları beraberinde getirebilir. Bu nedenle, kelime dağarcığını geliştirmek, dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılabilmesi için hayati öneme sahiptir.

Binlerce kelimenin hafızada nasıl etkili bir şekilde tutulacağına dair kesin bir yöntem bulunmamaktadır. Bazı insanlar kelimeleri ezberlemeye çalışırken, diğerleri daha kalıcı yöntemler aramaktadır. Çağrışım yöntemi, bu tür etkili yöntemlerden biridir ve ezberlemeden daha faydalıdır.

Kelime öğrenimi yalnızca kelimelerin ezberlenmesiyle sınırlı değildir. Çağrışım teknikleri gibi yöntemler, ezberlemeye kıyasla daha etkili olup, kelimelerin uzun süreli hafızada kalmasını sağlar. Cameron ve Catalan gibi araştırmacıların tanımladığı üzere, kelime öğrenme stratejileri, öğrencilerin kelimeleri anlamalarını, hafızada tutmalarını ve kullanmalarını sağlamak için izledikleri yöntemleri içerir. Bu stratejiler; kelimelerin anlamını, bağlam içindeki kullanımını, eş ve zıt anlamlılarını öğrenmeyi kapsar ve bu süreçte öğrencilerin aktif rol alması beklenir.

Geniş bir kelime dağarcığına sahip olmak, iletişim becerilerini geliştirdiği gibi, dilin gramer yapılarının daha iyi anlaşılmasını ve kullanılmasını kolaylaştırır. Ayrıca, öğrencilerin daha geniş bir okuma materyaline erişmesini sağlayarak, onların kültürel farkındalıklarını artırır ve hedef dilin konuşulduğu toplumları anlamalarına katkıda bulunur. Dil öğrenimi, bireylerin sadece dilsel becerilerini değil, aynı zamanda kendine güvenlerini de güçlendirir. Kendini ifade etme becerisi gelişen öğrenciler hem sınıf ortamında hem de gerçek hayatta daha etkili iletişim kurabilirler.

Kelime dağarcığını genişletmek için farklı yöntemlerin uygulanması önerilir. Bağlam içinde öğrenme, kartlarla çalışma, dijital platformların kullanımı, düzenli pratik ve yeni kelimelerin aktif bir şekilde konuşma ve yazma çalışmalarına dahil edilmesi bu yöntemler arasındadır. Bu teknikler, kelime dağarcığının kalıcı olmasını ve öğrenilen dilin daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar.

Kelime çağrışımları, bireylerin zihinsel süreçlerini harekete geçirerek motivasyonu artıran etkili bir yöntemdir. Bu çağrışımlar, kelimeler arasında zihinsel bağlantılar kurar ve

öğrenme sürecini daha anlamlı ve eğlenceli hale getirir. Örneğin, bir kelimeyi pozitif bir kavramla ilişkilendirmek, bireyde olumlu duygular uyandırarak öğrenme isteğini artırabilir. Araştırmalar, çağrışımların sadece motivasyonu artırmakla kalmayıp, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir.

Dil öğrenimi genellikle zorlu bir süreçtir ve motivasyonu yüksek tutmak bu süreçte kritik bir öneme sahiptir. Kelime çağrışımları, özellikle ikinci bir dil öğreniminde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Öğrenilen kelimelerin zihinde bir bağlama oturması ve günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğinin fark edilmesi, dil öğrenenlerin motivasyonunu artırır. Ayrıca bu yöntem, öğrencilere dil öğreniminde ilerleme kaydettiklerini ve öğrendikleri bilgilerin kendilerine fayda sağladığını hissettirir.

Almanca, İngilizceye kıyasla daha karmaşık bir dil olarak görülmektedir. Bu zorluklar, dilin gramer yapısının karmaşıklığı, kelime oluşum kuralları ve fonetik farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin motivasyonunu azaltarak dil öğrenme sürecini daha zor hale getirebilir. Ancak kelime çağrışımları, Almanca öğrenimindeki bu zorlukların üstesinden gelmekte etkili bir yöntemdir. Örneğin, kelimelerin eğlenceli ve anlamlı bağlamlarda sunulması, öğrenme sürecini kolaylaştırabilir ve öğrenenleri daha fazla çaba göstermeye teşvik edebilir.

Kelime çağrışımları, bireylerin zihinsel kapasitelerini artırır, yaratıcılıklarını geliştirir ve duygusal zekalarını besler. Ayrıca bireylerin yeni kelimeleri öğrenme ve kullanma yeteneğini güçlendirir. Bu yöntem, dil öğreniminin yanı sıra genel öğrenme süreçlerinde de etkili bir araçtır.

Yabancı dil öğrenmek, birçok öğrenci için zorlayıcı bir süreç olabilir. Ancak, öğretmenlerin doğru stratejileri kullanarak öğrencilerin motivasyonunu artırmaları mümkündür. Öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgisini artırmak, bu sürecin en önemli hedeflerinden biridir. Motivasyonu artırmak için çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar uygulanabilir.

Ödüller, öğrencilerin başlangıçta daha fazla çaba göstermelerini sağlayabilir. Dışsal ödüller (örneğin, sertifikalar, takdir, materyal ödüller) kısa vadede motivasyon yaratabilir. Ancak, bu tür ödüller yalnızca geçici bir etki yapar. Uzun vadeli başarı ve dil öğrenme sürecinde kalıcı motivasyon için, içsel motivasyonun artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Dışsal ödüller öğrencilerin hedeflerine ulaşmasını sağlayabilirken, içsel motivasyon (öğrencinin dil öğrenme sürecine duyduğu ilgi ve tatmin) daha sürdürülebilir bir öğrenme sağlar.

Geri bildirim, öğrencilerin gelişimlerini anlamalarına ve öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarına yardımcı olur. Öğrencilere net ve spesifik geri bildirimler verildiğinde, hedeflerine daha kolay ulaşabilirler. Ayrıca, geri bildirim, öğrencilerin hatalarını görmelerini sağlayarak daha verimli bir öğrenme süreci yaratır. Etkili geri bildirim, öğrencilerin sadece dil becerilerini geliştirmelerine değil, aynı zamanda öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine de yardımcı olur. Doğru zamanlamada verilen geri bildirim, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanır ve bu da motivasyonlarını artırır.

Başarı, öğrencilerin özgüvenlerini artıran ve onları daha fazla çalışmaya teşvik eden güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Öğrencilerin dil öğrenme yolculuklarında elde ettikleri başarılar, daha büyük hedefler koymalarına yardımcı olur ve onları sürekli olarak daha fazla çaba göstermeye motive eder. Öğrenciler, başardıkça daha fazla başarı elde etme isteği duyarlar ve bu döngü devam eder. Başarılar, öğrencilerin sadece dil öğrenme süreçlerine değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel entegrasyonlarına da katkıda bulunur. Bunun yanında, başarı hissi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme konusunda daha fazla istekli olmalarını sağlar.

Mizah, sınıf ortamını daha eğlenceli ve rahatlatıcı hale getirerek öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılmalarını sağlar. Mizah, öğrencilerin stresini ve kaygısını azaltırken, öğrenmeye olan ilgilerini artırır. Mizah kullanarak öğretmenler, öğrencilerin daha fazla etkileşime girmelerini sağlayabilir ve dil öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebilir. Ayrıca, zor ve soyut kavramlar öğretilirken mizahın kullanılması, öğrencilerin bu kavramları daha kolay anlamalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin mizah aracılığıyla daha rahat bir öğrenme deneyimi yaşamaları, onların dil öğrenmeye olan ilgilerini artırır ve sürece karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar.

Bu çalışmada, yöntem, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Almanca Öğretmenliği 2. sınıfında okuyan 29 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar kolaylık örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Veriler, yarı yapılandırılmış bir anket ile toplanmış ve etik kurul onayı alınmıştır. Öğrencilere 40 kelimedenden oluşan bir liste verilmiş ve bu kelimelerin Türkçe anlamları yazılması istenmiştir. 21 gün sonra, öğrencilerden kelimelerle yapılan ilişkilendirmelerle tekrar veri alınmıştır.

Veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmış, katılımcıların deneyimlerinden elde edilen veriler, fenomenolojik tasarım çerçevesinde incelenmiştir. Bu tasarım, bireylerin belirli bir olguyu nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve yorumladıklarını anlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmada, yabancı dil öğrenme sürecindeki motivasyon üzerinde çağrışımların etkisi incelenmiştir. 29 öğrenci, 40 kelimelik bir anketle araştırmaya katılmıştır. İlk testte öğrencilerin yalnızca %14'ü doğru cevap verirken, son testte bu oran %63'e çıkmıştır, bu da çağrışım yönteminin öğrenmeye olumlu etkisini göstermektedir. Kelimelerin kalıcılığını test etmek amacıyla yapılan ikinci ölçümde, doğru cevap oranı %34'e düşmüştür. Bu sonuç, çağrışımların başlangıçtaki etkisinin zamanla azaldığını göstermektedir.

Bu çalışmada, çağrışımla kelime öğrenme yöntemi üzerine katılımcıların görüşleri toplanmıştır. Katılımcıların çoğu, bu yöntemin motivasyonlarını artırdığını, kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve süreci eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar yöntemin etkili olduğunu ancak sürekli tekrar gerektiğini vurgulamışlardır.

Çalışma, kelime öğrenme ve kalıcılık üzerine de etkiler incelemiştir. İlk ve son testlerde doğru cevap oranı artmış, ancak bir yıl sonra yapılan kalıcılık testinde, doğru cevap oranı %63'ten %34'e düşmüştür. Bu, unutmaya eğrisine uygun bir bulgudur ve uzun süreli hafızaya geçiş için daha fazla hatırlama gerektiğini göstermektedir.

Sonuçlar, çağrışımların kelime öğrenme sürecinde etkili olduğunu ve öğrencilerin uzun süreli hafızalarında hatırlama yeteneğini artırdığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, yabancı dil öğreniminde motivasyonu artırmak ve öğrenim sürecini daha etkili hale getirmek için çağrışım yönteminin etkilerini ele almıştır. Araştırma, giriş testi, çıkış testi ve uzun süreli bellek testi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bulgular, çağrışım yönteminin özellikle Almanca gibi yapısal olarak karmaşık dillerin öğreniminde etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Motivasyon, yabancı dil öğreniminde başarıyı belirleyen temel unsurlardan biridir. Öğrencilerin öğrenmeye olan bağlılıklarını artırır, süreci hızlandırır ve öğrenmeyi derinleştirir. Çalışmada, çağrışım yöntemi kullanılarak öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının yükseldiği gözlemlenmiştir. Özellikle Dörnyei'nin (2001) motivasyon modeli, öğrenme sürecinde bireylerin içsel motivasyonunun güçlendirilmesinin önemini

vurgulamaktadır. Bu bağlamda çağrışım yöntemi, öğrenme sürecine eğlence ve anlam katarak motivasyonu artırmıştır.

Katılımcılar, çağrışım yöntemiyle öğrenim sürecinin daha anlamlı hale geldiğini belirtmiştir. Örneğin, Almanca kelimeleri Türkçe ifadelerle ilişkilendirmek, öğrencilerin yeni kelimeleri daha kolay hatırlamalarını sağlamıştır. Çıkış testinden sonra alınan geri bildirimler, bu yöntemin katılımcıların derse olan bağlılıklarını artırdığını ve süreci daha keyifli hale getirdiğini göstermiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, çağrışım yöntemiyle öğrenilen kelimeler daha uzun süre hatırlanabilmektedir. Giriş testindeki doğru cevap oranı %14'ten çıkış testinde %63'e yükselmiştir. Ancak uzun süreli bellek testinde bu oran %34'e düşmüştür. Bu durum, unutma eğrisi teorisiyle açıklanabilir. Roediger ve Butler'a (2011) göre, 30 gün sonra hatırlanan bilgiler, uzun süreli bellekte saklanır.

Öğrencilerin kelimeleri çağrışım yoluyla hatırlayabilmesi, öğrenimin kalıcı olduğunu göstermektedir. Çalışmada kullanılan çağrışım yöntemi, sadece kelime öğrenimini kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin motivasyon eksikliğinin olumsuz etkilerini azaltmıştır.

Almanca, Türkçe ile karşılaştırıldığında daha karmaşık bir dil yapısına sahiptir. Üç gramer cinsiyeti, uzun bileşik kelimeler ve karmaşık fiil çekimleri, öğrenim sürecini zorlaştıran unsurlar arasında yer alır. Bunun aksine İngilizce, daha basit gramer yapısı ve dünya çapındaki yaygınlığı sayesinde öğrenilmesi daha kolay bir dil olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada, Almanca öğreniminde yaşanan zorluklara rağmen çağrışım yönteminin bu zorlukların üstesinden gelmede etkili olduğu görülmüştür. Türkçe cümlelerde kullanılan çağrışımlar, öğrencilerin kelimelerle daha güçlü bağlar kurmasını sağlamış ve motivasyonlarını artırmıştır. Örneğin, "Abim Fahrettin İstanbul'a hareket etti" gibi ifadeler, katılımcıların Almanca kelimeleri hatırlama oranlarını artırmıştır.

Çalışma, öğretmenlerin motivasyonu artırmak için ödüller, geri bildirim ve mizah gibi unsurları etkili bir şekilde kullanmaları gerektiğini önermektedir. Bu araçlar, öğrencilerin öğrenim sürecine katılımını artırabilir ve başarılarını destekleyebilir. Ancak bu stratejilerin dengeli bir şekilde uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenler, içsel motivasyonu destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin öğrenim süreçlerini daha sürdürülebilir hale getirebilirler. Bu bağlamda çağrışım yöntemi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını artırmada etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma, çağrışım temelli öğrenme yöntemlerinin eğitim programlarına entegre edilmesini önermektedir. Özellikle Almanca gibi daha az tercih edilen dillerin öğretiminde bu tekniklerin yaygınlaştırılması faydalı olabilir. Çağrışım yöntemi, öğrencilerin öğrenim süreçlerini daha etkili ve eğlenceli hale getirebilir.

Öğretmenlerin çağrışım yöntemini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim programlarına dahil edilmeleri önerilmektedir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun teknikler geliştirebilir ve öğrenim süreçlerini daha etkili hale getirebilirler.

Dijital çağda, çağrışım yöntemi dijital araçlarla desteklenerek öğrencilerin öğrenim süreçlerine olan ilgisi artırılabilir. Kelime çağrışım oyunları, mobil uygulamalar veya interaktif öğrenme materyalleri gibi araçlar, bu yöntemin uygulanabilirliğini artırabilir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hale getirebilir.

Araştırma, çağrışım yönteminin farklı yaş gruplarında ve daha geniş örneklem gruplarında incelenmesi gerektiğini önermektedir. Ayrıca bu yöntemin yalnızca kelime dağarcığı üzerindeki etkileri değil, dilbilgisi ve diğer dil becerileri üzerindeki etkileri de araştırılmalıdır.

Kültürel çağrışımların öğrenme sürecine olan katkısı da bu bağlamda incelenmelidir. Örneğin, Türkçe ve Almanca arasındaki kültürel çağrışımlar, öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgisini artırabilir.

Bu çalışma, çağrışım yönteminin yabancı dil öğreniminde etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, bu yöntem sayesinde dil öğrenim süreçlerini daha eğlenceli, anlamlı ve kalıcı hale getirmiştir. Çağrışım yöntemi, sadece kelime öğrenimini kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını da artırmıştır.

Eğitim programlarının bu tür yenilikçi yöntemlerle desteklenmesi, dil öğreniminin daha etkili ve sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlayabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, bu yöntemin farklı alanlarda ve daha geniş örneklem gruplarında uygulanabilirliğini araştırabilir.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 343-361.
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2(1), s. 89–195.
- Aziz, R. B.-D. (2013). Die Effizienz einiger Lernstrategien zur Entwicklung des Wortschatzes im DaF-Unterricht an der Vorbereitungsschule. *Müfredat ve Öğretim Yöntemleri Çalışmaları Dergisi*, s. 26-43.
- Benedek, M., Könen, T., & Neubauer, A. C. (2012). Associative Abilities Underlying Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, s. 273-281.
- Berthold, M., Dill, F., Kötter, T., & Thiel, K. (2008). Supporting Creativity: Towards Associative Discovery of New Insights. *Pacific-Asia Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, s. 14-25.
- Biel, K. (2012). *Motivation und Fremdsprachenunterricht Theorie, Forschung und Praxis*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Biermann, A. (2019). Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.
- Błachowicz, K. (2017). Wortschatzvermittlung in DaF-Lehrwerken.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, s. 7-74.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Assn for Supervision & Curriculum.
- Budak, Y. (2015). *Okulda Motivasyon Okulda Güdüleme ve Gdülemeyi Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Can, E., & Can, C. I. (2014). Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , s. 43-63.
- Catalán, R. M. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning. *International Journal of Applied Linguistics*, s. 54-77.
- Cenoz, J. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition Psycholinguistic Perspectives*.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. *Language: Social Psychological Perspectives*, s. 147-159.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: Fenomenolojik ve Etnografik. *The Journal of Social Science*, s. 689-704.
- Çavuşoğlu, A. A. (2024). Sprechen wie eine Deutsche durch tägliches Hören: Erfahrungen einer Studentin. *Diyalog*, s. 433-450.
- Çiftpınar, B. (2002). Çağrışımın Dil Öğrenimindeki Yeri. *Selçuk İletişim*, s. 74-78.
- Çiftpınar, B. (2011). Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon. *kültür Evreni*, s. 173-189.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* , s. 223-238.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, s. 1-25.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, s. 43-59.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, s. 43-69.

- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (2014). *Motivational Dynamics in Language Learning*. SLA.
- Duden / *Sprache sagt alles*. (2025). Duden: <https://www.duden.de/> adresinden alındı
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. . *American Psychologist*, s. 218-226.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, s. 266-272.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language-Learning*. Newbury House Publishers.
- Glowalla, U. (2008). Kognitives Lernen und Gedächtnis. M. K. Schweer içinde, *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (s. 227–258). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glöckner, S. (2013). Motivation beim Fremdsprachenerwerb Eine qualitative Studie zu Gründen schwedischer Fremdsprachenlerner gegen das Lernen von Deutsch.
- Gündoğdu, M. (2007). *almanca Öğretimin Temel İlkeleri*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn* . Routledge.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* , s. 15-56.
- Kaya, M. (2017, Eylül). Arapça Öğreniminde Motivasyonun Rolü: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 85-1006.

- Khazaenezhad, B., & Alibabae, A. (2013, Ocak). Investigating the Role of L2 Language Proficiency in Word Association Behavior of L2 Learners: A Case of Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, s. 108-115.
- Kleppin, K. (2001). Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache*, s. 219-225.
- Koskenniemi, M., & Komulainen, E. (1983). Lernmaterial und Unterrichtsprozeß. *Unterrichtswissenschaft*, s. 4-26.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001, 3). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics* , s. 1-26.
- Linguee*. (2025). www.linguee.com adresinden alındı
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. *the American Psychological Association*, s. 705-717.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital : Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, s. 3-26.
- Matyášová, E. (2011). Motivation im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Zielsprache Deutsch. Komparation der.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. *Performance and Competence in Second Language Acquisition.*, s. 35-52.
- Mednick, S. (1962). The Associative Basis of the Creative Process. *Psychological Review*, s. 220-232.
- Mercan, Ö., & Şen, Ü. (2023). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin Türkçe sözcüğüne ilişkin çağrışımları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , s. 146-162.

- Mory, E. H. (2004). Feedback Research Revisited. *Edna Holland Mory*, s. 745-783.
- Nation, I. S. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nedomová, R. (2015). Motivation und Assoziation der Schüler zum DaF-Unterricht an tschechischen Grundschulen.
- Nicol, D., & Macfarlane, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education.*, s. 199-218.
- Pfadfinder - Wörterbuch*. (tarih yok). [https://www.dpsg-din.de/service/pfadfinder-deutsch/adresinden alındı](https://www.dpsg-din.de/service/pfadfinder-deutsch/adresinden%20alındı)
- reverso*. (2025). *reverso*: <https://www.reverso.net/text-translation> adresinden alındı
- Roediger, H. L., & Butler, n. C. (2011). The Critical Role of Retrieval Practice in Long-Term Retention. *Trends in Cognitive Sciences*, s. 20-27.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache Eine Führung*. Stuttgart - Weimar: J. B. Metzler.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, 1). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* , s. 68-78.
- Schäl, S. (2015). Motivation im DaF-Unterricht. Eine vergleichende Lehrwerkanalyse.
- Schmidt, C., & Aquino, T. C. (2020). Die Relevanz der Selbstlernzentren für die Autonomiebildung beim Fremdsprachenlernen an der Universität. *Pandaemonium Germanicum*.
- Schmitt, N. (2008, 7). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, s. 329-363.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, s. 153-189.
- Soyupek, H. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Güdülemenin Önemi. *Retrieved on January*.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Newyork: Oxford University Press.

- Timperley, J. H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, s. 77-81.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, s. 505-518.
- Tulving, E. T., & M., D. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, s. 352-373.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. *Lessons from Good Language Learners*, s. 19-34.
- Ushioda, E. (2011). A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. Z. Dörnyei, & E. Ushioda içinde, *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 215).
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.
- www.ekonomim.com.(2024).
[https://www.ekonomim.com/sozluk/nis#:~:text=\(Niche\)%20Ni%C5%9F%2C%20mi%20maride%20bir,bir%20pazar%20bo%C5%9Flu%C4%9Fu%20anlam%C4%B1na%20g%20elir.adresinden%20alindi](https://www.ekonomim.com/sozluk/nis#:~:text=(Niche)%20Ni%C5%9F%2C%20mi%20maride%20bir,bir%20pazar%20bo%C5%9Flu%C4%9Fu%20anlam%C4%B1na%20g%20elir.adresinden%20alindi)
- Yalçın, H. (2022). Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 213-232.
- Yılmaz, D., & Maden, S. S. (2016). Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 201-211.
- Zhang, M. (2016, 12). Applying Associative Method in L2 Vocabulary Teaching . *International Journal of English Language , Literature & Humanities* , s. 286-293.

ANHÄNGE

	DEUTSCH	TÜRKÇE	ASSOZIATION	NIVEAU
1	abfahren	Hareket etmek, yola çıkmak	Abim Fahrettin İstanbul'a hareket etti. Er fährt nach Istanbul ab.	A2
2	abholen	Almak, karşılamak	Ablasını holden aldı. Sie holt ihre ältere Schwester ab.	A1
3	anbieten	İkram etmek, sunmak	İkram ettiği an bitti. Er bietet mir einen Tee an.	A1
4	lüften	İfşa etmek	Lüften ifşa etmeyin! Sie lüftete schließlich ihr Geheimnis.	C2
5	heranziehen	Kullanmak	Her an zihnini kullanmalısın. Der Lehrer zieht Beispiele aus dem Alltag heran.	C1
6	beitragen zu	Katkı sağlamak	Bay Tarık suya katkı sağladı. Gemüse trägt zu einer gesunden Ernährung bei.	B2
7	kapern	Elinde tutmak	Topu kaparak elinde tuttu. Die Piraten kaperten das Schiff.	C2
8	kaschieren	Gizlemek	Kaş göz ederek gizledi Sie kaschiert ihre Müdigkeit mit Make-up.	C2
9	nahelegen	Ortaya koymak	Nahide leğeni ortaya koy. Die Ergebnisse legen nahe, dass weitere Untersuchungen notwendig sind.	B2
10	bergen	İçinde barındırmak / kurtarmak	Sanatçı Bergen acıları içinde barındırmış. Dieses Konzept birgt in sich großes Potenzial.	C1
11	nisten	Yuva yapmak	Kuşlar nişte yuva yapmış. Möven nisten in Kolonien.	C2
12	dementieren	Yalanlamak	Demet her şeyi yalanladı. Auf der Pressekonferenz dementierte der Politiker die Vorwürfe.	C2
13	widerlegen	(Tez, bilgi) çürütmek	Vidaları leğende çürütmüş. Es war nicht schwer, den Zeugen zu widerlegen.	C1
14	hemmen	Durdurmak, engellemek	Olayı hemmen durdurdu. Straßenarbeiten hemmen normalerweise den Verkehrsfluss.	B2

15	herstellen	üretmek	Her şey telle <u>üretilmiş</u>. Ich arbeite bei einer Firma, die Autos <u>herstellt</u> .	A2
16	erobern	kuşatmak	Erlər obayı <u>kuşattı</u>. Joseph will diesen heiligen Ort <u>erobern</u> .	B1
17	heiter	neşeli	Hayta İsmail <u>neşeliydi</u>. Er war immer <u>heiter</u>	B2
18	bilden	oluşturmak	Sonunda cümleyi <u>oluştura/bildin</u> . Eine statistische Analyse <u>bildet</u> die Basis des Berichts.	A1
19	eifersüchtig	kıskanç	<u>Kıskanç</u> Ayfer Zühtü'yü kıskanmış. Kinder sind oft <u>eifersüchtig</u> auf neugeborene Brüder oder Schwestern.	B1
20	sich ausruhen	dinlenmek	Ruhen ve bedenene <u>dinlendim</u> . Ich bin müde und muss <u>mich</u> jetzt <u>ausruhen</u> .	A2
21	legen	koymak	Çamaşırları <u>leğene koydu</u> . Er <u>legte</u> das Buch auf den Tisch.	A1
22	dienen als	yerine getirmek	Dinen aslolan görevlerini <u>yerine getirdi</u> . Diese Indikatoren <u>dienen als</u> nur einen solchen Zweck.	B1
23	plausibel	tutarlı	Palulu Sibel <u>tutarlıydı</u>. Das ist, klingt, scheint mir ganz <u>plausibel</u> .	C1
24	eminent	önemli	Emine'nin netleri <u>önemli</u> . Sie ist eine <u>eminente</u> Begabung.	C1
25	separat	ayrı	Grup Sefarat <u>ayrılmış</u> . Das Haus verfügt über eine <u>separate</u> Küche.	C1
26	anspornen	hızlandırmak	Anne sporunu <u>hızlandırmalısın!</u> Der Trainer <u>spornt</u> die Sportlerin zu größeren Leistungen <u>an</u> .	C2
27	das Bedenken	kuşku	Ders bedenken <u>kuşkulandı</u> . Er äußerte <u>keine Bedenken</u> .	C1
28	beschirmen	korumak	Nihal Beşir'imi <u>korudu</u> . Ein Schäferhund <u>beschützt</u> die Schafherde.	C2
29	abbringen von	vazgeçirmek	Abbasi ringten <u>vazgeçirdi</u> . Er ist durch nichts von ihr, <u>von</u> seinem Plan <u>abzubringen</u>	C2

30	demolieren	yok etmek	Şarkıcı demoları yok etmiş. Spieler können alles in ihrer Bahn demolieren	C1
31	vermindern	düşürmek	Ver minderi düşürme. Es kann auch die Dauer oder die Schwere der Anfälle vermindern.	C2
32	etlich	birçok	Birçok etli tavuk vardı. Das hat etlichen Wirbel verursacht	C1
33	sich abfinden	anlaşmak	Abisi finden biriyle anlaşmış. Schließlich hat er sich abgefunden	B2
34	die Anforderung	talep istek	Anıl ford araba istedi. Die Aufgabe stellt hohe Anforderungen an Geist und Ausdauer	C1
35	hinterherhinken	topallamak	Hintli er her hinde topalladı. Im Bereich der digitalen Bildung hinken viele Schulen noch hinterher.	B2
36	misslingen	başarısız olmak	Miss Linda başarısız oldu. Doch dieser Plan wird letztlich misslingen.	C1
37	profitieren von+D	faydalanmak	Profiterollerden faydalanmış. Wir werden alle davon profitieren.	A1
38	permanent	sürekli	Sürekli perma yaptırıyor. Lernen ist ein permanenter Prozess.	B2
39	gratis	bedava	Gratis de her şey bedava. Der Katalog ist gratis.	B1
40	verpassen	kaçırmak	Ver pası kaçırma. Sie hat den letzten Bus verpasst	A1

Anhang 1: Wörter mit den Assoziationen³

³ Die Beispielsätze wurden von Duden, Reverso, und Linguee Webseiten entnommen.