T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DİLBİLİMİ ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINDAKİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İÇERİK TEMELLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİM YÖNTEMİNE KARŞI TUTUM VE MOTİVASYONUNA YÖNELİK ÇOKLU DURUM ARAŞTIRMASI

Merve KESKİN

2501191501

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK

İstanbul-2022

ÖZ

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINDAKİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İÇERİK TEMELLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİM YÖNTEMİNE KARŞI TUTUM VE MOTİVASYONUNA YÖNELİK ÇOKLU DURUM ARAŞTIRMASI

MERVE KESKİN

Bu çalışma İstanbul, Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinin hazırlık yılına entegre edilmiş içerik temelli İngilizce derslerine karşı öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmaya 16 farklı bölümden 27 öğrenci katılmıştır. İlk olarak öğrencilerin tutum ve motivasyonunu ölçmek amacıyla öğrencilere tutum ve motivasyon anketi uygulanmıştır. Bu kısım araştırmanın nicel kısmını oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tutum ve motivasyon anketine verilen yanıtların SPSS kullanılarak betimsel analizi yapılmış, kadın ve erkek öğrencilerin arasında tutum ve motivasyon açısından anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t-testler ve bölümler arası tutum ve motivasyon açısından anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin durumsal veri analizi ise MAXQDA programında tamamlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının (%55,5) bu derse karşı olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür. Tutum ölçeğinin ortalaması 3.48'dir. Öğrencilerin kısmen olumlu bir tutum sergilediği söylenebilir. İçsel motivasyon ölçeğinin ortalaması 3.51'ken araçsal motivasyonun ortalamasının biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Tutum ve motivasyon ölçeklerinde yapılan t-testler sonucu kadın ve erkekler öğrenciler arasında, tek yönlü varyans analizlerinin sonucunda ise

bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Durumsal veri analizinin sonucunda ise öğrencilerin tutum ve motivasyonunu etkileyen altı tema ortaya çıkmıştır. Bunlar içeriğe yönelik ilgi, dil becerilerine katkı, kelime dağarcığına katkı, ders içi yapılan aktivitelerin etkisi, ders materyalinin etkisi ve son olarak öğretmenin etkisidir.

Anahtar Kelimeler: İçerik Temelli İngilizce Eğitimi, Tematik Dersler, İngilizce Hazırlık Programı

ABSTRACT

A MULTIPLE CASE STUDY ON THE ATTITUDE AND MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS TOWARDS CONTENT BASED ENGLISH TEACHING METHOD USED IN ENGLISH PREPARATORY YEAR PROGRAM

MERVE KESKİN

This study aims to measure students' attitudes and motivation towards content-based English courses integrated into the preparatory year program of a foundation university in Istanbul, Turkey.

Mixed research design was used in this study. 27 students from 16 different departments participated in the study. First of all, an attitude and motivation questionnaire was applied to the students in order to measure the attitudes and motivation of the students. This part constitutes the quantitative part of the research. In the qualitative part of the study, semi-structured interviews were conducted with the students. Descriptive analysis of the responses to the attitude and motivation questionnaire was analyzed using SPSS. T-tests were implemented to see if there is a significant difference between male and female students in terms of attitude and motivation. Also, one-way analysis of variance was applied to see if there is a significant difference between departments in terms of attitude and motivation. has been made. The situational data analysis of the semi-structured interviews was administered in the MAXQDA program.

As a result of the research, it was seen that more than half of the students (55.5%) had a positive attitude towards this course. The mean of the attitude scale is 3.48. It can be said that the students have a partially positive attitude. While the mean of the intrinsic motivation scale was 3.51, it was observed that the mean of instrumental motivation scale was slightly higher. As a result of the t-tests performed on the attitude and motivation scales, it was seen that there was no significant

difference between the female and male students, and as a result of the one-way analysis of variance, there was no significant difference between the departments. As a result of situational data analysis, six themes emerged that affect students' attitudes and motivation. These are interest in the content, contribution to development of language skills, contribution to lexicon, the effect of in-class activities, the effect of the course material and finally the effect of the teacher.

Keywords: Content-Based English Education, Thematic Lessons, English Preparatory Program

ÖNSÖZ

Bu çalışma dil öğretiminde içeriğin bir araç olarak kullanıldığı içerik temelli İngilizce öğretim yöntemine karşı öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını araştırmaktadır. Yurtdışında sıkça araştırmalara konu olan bu yöntem, son yıllarda Türkiye'de artan içerik temelli İngilizce uygulamalarıyla birlikte çalışılmaya başlanmıştır. Bu araştırmada Türkiye'de ilk kez hazırlık programına entegre olarak verilen içerik temelli İngilizce derslerine yönelik öğrencilerin tutum ve motivasyonu araştırılmış ve alanyazına katkı sağlama amaçlanmıştır.

Birinci bölümde İngilizce öğretim yöntemlerine kronolojik bir şekilde bakılmış ve içerik temelli dil öğretim yöntemi, çeşitleri, kullanılan teknikler, bu yöntemi destekleyen araştırmalar, zorlukları, motivasyon çalışmaları ve Türkiye'de yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

İkinci bölüm araştırmanın yöntemi üzerinde durmaktadır. Araştırmanın deseni, kullanılan veri kaynakları ve katılımcılar hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama araçları ve verinin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır. Son olarak araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm araştırma sorularından hareketle, kullanılan ölçeğin betimsel, uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerin durumsal analiziyle ulaşılan bulgulara odaklanmıştır.

Dördüncü ve son bölümde ise bulgular tartışılmış ve araştırma sorularına cevaplar aranmıştır. Araştırmanın sonucu bir bütün olarak aktarılmıştır. Ayrıca önerilerle birlikte gelecekte yapılabilecek araştırmalara ışık tutmuştur

İlk olarak bu tezi yazma aşamasında yardımlarıyla araştırmayı yönlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca ilkokuldan bu yana üzerimde emeği olan ve meslektaşları olmaktan gurur duyduğum tüm öğretmenlerime teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca bu tez çalışmasına onay veren hazırlık departmanı koordinatörüm sevgili Özlem SALI'ya destekleri için çok teşekkür ederim. Ofis arkadaşım, tecrübeleriyle bana yol gösteren ve desteğini daima hissettiğim çok değerli Ahmet KABLAN hocama, analizimi yapmamda yardımcı olan sevgili Erdem AYDEMİR'e, koyduğu hedefler ve verdiği son tarihlerle bana yol çizen sevgili Atilla KOCABALCIOĞLU'na, yapamayacağımı düşündüğümde güzel enerjisiyle yanımda olan Gökcan AYDIN'a, aynı süreci yaşarken kıymetli desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Ceren ÖNER'e ve manevi olarak yanımda olan tüm iş arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Sevgili arkadaşım Kübra ERDOĞAN'a liseden beri yanımda olduğu, beni desteklediği ve her soruma cevap verdiği için çok teşekkür ederim.

Son olarak bu zorlu süreçte beni bir an bile yalnız bırakmayan ve şefkatini eksik etmeyen canım anneme, bu tezi yardımı olmadan asla bitiremeyeceğim bir tanecik ablama ve bugüne kadar beni destekleyen canım babama teşekkürü borç bilirim.

MERVE KESKİN

İSTANBUL, 2022

İÇİNDEKİLER

ÖZ ii
ABSTRACT iiv
ÖNSÖZ vi
GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Dil Öğretim Yöntemleri 5
1.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi 6
1.1.2. Direkt Yöntem 6
1.1.3. Doğal Yöntem 6
1.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem 7
1.1.5. Bilişsel Yöntem 7
1.1.6. İletişimsel Yöntem 8
1.1.7. Seçmeli Yöntem 9
1.1.8. Telkin Yöntemi 9
1.1.9. Grupla Dil Öğretim Yöntemi 10
1.1.10. Sessizlik Yöntemi 10
1.1.11. Fiziksel Tepki Yöntemi 11
1.1.12. Görev Temelli Yöntem 12
1.2. İçerik Temelli Yöntem 12
1.2.1 İki Dilli Eğitim Programları 14
1.2.2. Kısmen İki Dilde Eğitim 15
1.2.3.Korumalı Dersler 15
1.2.4.Tamamlayıcı Dersler 16
1.2.5.Tematik Dersler 16
1.2.6.İçeriğin Sıklıkla Kullanıldığı Dersler 16
1.3 İçerik Temelli Eğitim Modelinde Kullanılan Teknikler 17
1.3.1.İşbirlikli Öğrenme ve Grup Çalışmaları 17
1.3.2.Görev Temelli ve Deneyimleyerek Öğrenme 17
1.3.3.Bütüncül Dil Stratejileri 18
1.3.4.Grafikler, Şemalar ve Şekiller 18
1.4 İçerik Temelli Eğitim Modelini Destekleyen İkinci Dil Edinimi Teorileri 18
1.5 İçerik Temelli Eğitim Modelini Destekleyen Eğitim Stratejileri 21
1.6 İçerik Temelli Eğitim Modelini Destekleyen Eğitim Ve Bilişsel Psikoloji Araştırmaları 23

1.7 İçerik Temelli Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar 25
1.8 İçerik Temelli Yöntemde Öğretmen Eğitimi..... 26
1.9 İçerik Temelli Eğitimin Etkisini Gösteren Çalışmalar 27
1.10 İngilizce Öğreniminde Motivasyon Çalışmaları 31
1.11 Türkiye'de İngilizce Öğretimi ve İçerik Temelli Eğitim 32
1.11.1 Türkiye'de Uygulanan İçerik Temelli Yöntemde Öğretmen Eğitimi İçin Öneriler 33
1.11.2 Türk Öğrencilerin İngilizceye Olan Tutum ve Motivasyonlarına Yönelik Çalışmalar..... 34
1.11.3.Türkiye'de İçerik Temelli İngilizce Eğitim Uygulamaları ve Yapılan Araştırmalar..... 37

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni..... 43
2.2. Araştırma Ortamı..... 44
2.3. Veri Kaynakları 45
2.4. Örneklem Tipi 45
2.5. Katılımcılar..... 46
2.6. Araştırma Etiği 46
2.7. Veri Toplama Araçları..... 46
2.7.1. Tutum ve Motivasyon Ölçeği..... 46
2.7.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler..... 47
2.8. Veri Analizi Yöntemi 47
2.9. Araştırmanın Sınırlılıkları 48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1 Tutum ve Motivasyon Anketinin Betimsel Analizi 50
3.1.1. Öğrencilerin İçerik Temelli İngilizce Dersine Olan Tutumları..... 50
3.1.2 Öğrencilerin İçerik Temelli İngilizce Dersine Karşı İçsel Motivasyonları 61
3.1.3. Öğrencilerin İçerik Temelli İngilizce Dersine Karşı Araçsal Motivasyonları 63
3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Tematik Analizi..... 66
3.2.1 İçeriğe Yönelik İlgi 66
3.2.2 Dil Becerilerine Katkı 69
3.2.2.1 Okuma 69
3.2.2.2 Dinleme 70

3.2.2.3 Yazma 72
3.2.2.4 Konuşma 73
3.2.3 Kelime Dağarcığına Katkı 76
3.2.4 Ders İçi Aktivitelerin Etkisi 78
3.2.5 Ders Materyalinin Etkisi 80
3.2.5 Öğretmenin Etkisi 83

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1 Tartışma 85
4.2 Öneriler 92

SONUÇ

KAYNAKÇA

EKLER

EK1: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU 110
EK2: ETİK KURUL ONAYI 111
EK3: TUTUM VE MOTİVASYON ÖLÇEĞİ 113
EK4: YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI 115

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 1 Araştırma Deseni 44

Tablo 3.1.1. 1 Tutum Ölçeğinin Frekans ve Yüzde Değerleri……..50

Tablo 3.1.1. 2 Öğrenci Memnuniyetinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... 53

Tablo 3.1.1. 3 Öğrencileri Memnuniyetinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları 53

Tablo 3.1.1. 4 İçselleştirmenin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 54

Tablo 3.1.1. 5 İçselleştirmenin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları 54

Tablo 3.1.1. 6 Öğretmenin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 55

Tablo 3.1.1. 7 Öğretmenin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları..... 55

Tablo 3.1.1. 8 Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları..... 56

Tablo 3.1.1. 9 Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları..... 56

Tablo 3.1.1. 10 Ders İçeriğinin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 57

Tablo 3.1.1. 11 Ders İçeriğinin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları 58

Tablo 3.1.1. 12 Materyalinin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 58

Tablo 3.1.1. 13 Materyalinin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları 59

Tablo 3.1.1. 14 Tutum Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 59

Tablo 3.1.1. 15 Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları ... 60

Tablo 3.1.2. 2 İçsel Motivasyon Ölçeğinin Frekans ve Yüzde Değerleri……...61

Tablo 3.1.2. 3 İçsel Motivasyon Ölçeğinin Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 62

Tablo 3.1.2. 4 İçsel Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları 63

Tablo 3.1.3 1 Öğrencilerin Araçsal Motivasyonun Frakans ve Yüzde Değerleri…....63

Tablo 3.1.3 2 Araçsal Motivasyonun Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 65

Tablo 3.1.3 3 Araçsal Motivasyonun Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları 65

Tablo 3.1.3 4 İçsel ve Araçsal Motivasyonun Karşılaştırılmasını Gösteren t-test Sonuçları 65

Tablo 3.1.3 5 İçsel ve Araçsal Motivasyonun Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 66

GİRİŞ

Hızlı bir şekilde gelişen dünyada ortak dil önemli bir konumdadır. 2022 verisine göre İngilizce bir milyarı aşan konuşucu sayısıyla dünyada en çok konuşulan dildir. Bunun sebebi ve aynı zamanda sonucu olarak İngilizce sosyal, iş, akademik alanda sıklıkla kullanılan köprü dili haline gelmiştir ve İngilizceyi öğrenmek bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu sebeple İngilizceyi öğrenmek ve öğretmek büyük önem kazanmış, 20 yüzyıldan sonra İngilizceyi öğretmek için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir ve bu yöntemler değişik trendlerden ve bir önceki yöntemlerden etkilenmiştir.

Bilinen en eski yöntem olan sadece okuma ve yazmaya odaklanan dilbilgisi çeviri yöntemi, buna tepki olarak doğan ikinci dilin anadil gibi edinilmesini savunan direkt yöntem, öğretmenin sadece konuşarak biçim odaklı hiçbir şeye yer vermediği doğal yöntem, davranışçı ve yapısalcılardan etkilenen tekrar ve ezbere yönelik işitsel-dilsel yöntem, dilin üretkenliğine vurgu yapan bilişsel yöntem, toplumbilimin etkisiyle gelişen bağlama uygun dil becerisini geliştiren iletişimsel yöntem, bir yöntemin değil bir çok yöntemin doğru yerde harmanlanarak kullanılmasını savunan seçmeli yöntem, kendine güven ve motivasyon kavramlarıyla ilişkili telkin yöntemi, motivasyon, tutum, kişilik ve duygusal faktörleri göz önünde bulunduran grupla dil öğretim yöntemi, dili bir matematik sorusu gibi analiz etmeyi öne süren sessizlik yöntemi, motor öğrenmeyle dili pekiştiren fiziksel tepki yöntemi, dört temel dil becerisini kullanarak görevleri tamamlama amacı olan görev temelli yöntem gibi bir çok metot bulunmaktadır.

Bu araştırmaya konu olan yöntem ise dil ve içeriğin bir araya getirilerek oluşturulan, dilin biçimine çok odaklanmadan, içeriğin dili öğrenmede bir araç olarak kullanıldığı ve öğrencilerin seviyesine uygun genellikle otantik materyallerin kullanıldığı içerik temelli yöntemdir. Bu yöntem her yaştan ve seviyeden öğrenci için kullanılabilir. Seçilen içeriğin ne olacağı ve içeriğin mi yoksa dilin mi ön planda tutulacağı konusunda farklı görüşler vardır. Bundan ötürü Met (1999) içerik temelli

yöntemi iki dilli eğitim, kısmen iki dilde eğitim, korumalı dersler, tamamlayıcı dersler, tematik dersler ve son olarak içeriğin sıklıkla kullanıldığı dil dersleri olarak altı farklı başlığa ayrılmıştır.

İçerik temelli eğitim ikinci dil edinimi araştırmaları tarafından desteklenir. Öncelikle Met (1991) doğal dil ediniminin bir bağlam içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini belirtir. İçerik temelli eğitimde anlamlı bir bağlam sayesinde edinim seviyesi yükselir. Ayrıca öğrencilerin aralarındaki iletişimi onarmak için kullandığı anlam söyleşmesi edinimi kolaylaştırır ve dili öğrenmek için bir amaç verir (Lightbown ve Spada,2008). Krashen'ın (1983) anlaşılabilir girdi hipotezi de içerik temelli eğitimin ikinci dil ediniminde etkili bir yöntem olduğunu belirtir. Ayrıca zaman kısıtlamasından dolayı Bilişsel Akademik Dil Becerisi ve Temel Kişilerarası İletişim Becerilerinin birlikte verilmesi öğrenciler için faydalı olacaktır (Cummins, 1981). Genesee (1994) soyut dilbilgisinin içerikle birlikte somut hale getirmenin etkili olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak dilin bağlama ve amaca göre değiştiği böylece içerik temelli eğitimde dilin farklı fonksiyonlarda nasıl kullanılabileceği vurgulanır (Genesee, 2007; Cummins, 1981; Chomsky,1986).

Bu yöntem aynı zamanda yabancı dilde eğitim stratejileri araştırmaları tarafından da onaylanır. Grup ve partner çalışmaları sıklıkla kullanılan tekniklerden bir tanesidir ve bu çalışmalar öğrencilerin üretici dil becerilerini geliştirmede büyük rol oynar (Crandall, 1992). Öğrenme stratejilerinin önemini vurgulayan içerik temelli dil eğitimi, yeni stratejiler kullanmayı ve öğrencilerin bunları kendi başına uygulayabileceği otonom hale gelmesini amaçlar (Chamot,1991). Analitik düşünme ve öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi toplama, organize etme ve çıkarımlarda bulunma gibi becerilerini geliştirir (Met,1991).

İkinci dil edinimi ve eğitim stratejileri araştırmalarına ek olarak eğitim ve bilişsel psikoloji araştırmaları da bu yöntemi destekleyen bazı çalışmalar sunmuştur. İkinci dilin bağlam içerisinde verilmesi öğrencilere bilişsel becerilerini kullanma fırsatı doğurma (Genesee,1991), dikkatini arttırma (Anderson,1993), dil ve anlam

arasında bir köprü kurarak uzun süreli hafızada saklanmasını sağlama (Byrnes ve Sprang,2003) ve motivasyonlarını arttırma (Curtain ve Haas, 1995) gibi olumlu yanları vardır.

Kuramsal çerçeve kısmında detaylı bir şekilde işlenen hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerden araştırmacılar ve eğitimciler tarafından kullanıldığında öğrencilerin dil gelişiminde gelişimin gözlenebildiği bu yöntemin diğer her yöntemde olduğu gibi bazı zorlukları da vardır. Kullanılan materyalin önemi, öğretmen eğitimi ve müfredat oluşturma dersi etkili bir şekilde işleyebilmek için önemlidir (Met,1991). Bunlar genellikle dersi hazırlayan kişiler için zaman, emek ve çaba isteyen kısımlardır.

Bu araştırmanın da bir parçası olan motivasyon ve tutum İngilizce dili öğreniminde sıklıkla çalışılmış bir konudur. Ana dilin aksine ikinci bir dil öğrenirken motivasyon önemli bir faktördür (Ushioda,2010). Motivasyon farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Gardner ve Lambert (1959) motivasyona sosyo-psikolojik perspektiften ölçülebilecek bir olgu olarak bakmıştır. Aynı zamanda içsel ve araçsal motivasyon olarak iki farklı güdülenme kavramı ortaya koymuş ve ikinci dil araştırmacıları tarafından ve bu araştırmada da kullanılan "*Attitude/Motivation Test Battery*" adlı tutum-motivasyon ölçeğini geliştirmiştir. Motivasyon üzerindeki bireysel etkileri gösteren araştırmalar yapan Crookes ve Schmidt (1991), özsaygı teorisini ortaya süren Covington (1998) ve öz-yeterliliğin önemini vurgulayan Bandura (1997) motivasyon ve birey arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Dörnyei (2001) ise motivasyonu sabit bir olgudan ziyade süreç içerisinde pek çok etken tarafından değişebilen bir kavram olarak tanımlamıştır. Dörnyei (1998) motivasyonu detaylı bir şekilde üç ana başlık altında inceler.

Bu araştırma tutum ve motivasyon kavramlarını içerik temelli İngilizce eğitimi ile harmanlar. Araştırmanın amacı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık programında aldıkları içerik tabanlı derse karşı olan tutumları ve motivasyonlarını belirlemektir. Bu amacı araştırmak için aşağıdaki birincil araştırma sorusuna cevap aranacaktır:

İngilizce Hazırlık Programındaki üniversite öğrencilerinin içerik temelli İngilizce öğretim yöntemine karşı tutumları ve motivasyonları nasıldır?

Bu birincil araştırma sorusuna cevap aranırken bu soruya ek olarak sonuç bölümünde cevaplanması planlanan diğer sorular aşağıdaki gibidir.

1. Öğrencileri motivasyon ve tutumunda öğrenme deneyiminin etkisi nedir?
2. Öğrencilerin motivasyon ve tutumunda öğretmenin etkisi nelerdir?
3. Öğrencilerin motivasyon ve tutumunda sınıf ortamının etkisi nedir?
4. Öğrencilerin motivasyon ve tutumunda ders içeriğinin etkisi nedir?
5. Öğrencilerin motivasyon ve tutumunda materyalin etkisi nedir?
6. Motivasyon düşüklüğü yaşanılan durumları tetikleyen faktörler nelerdir?
7. İçerik temelli İngilizce öğretim yönteminin İngilizce algısal (okuma ve dinleme) ve üretici (yazma ve konuşma) becerilerine katkısı nedir?

Bu araştırma Türkiye'de hazırlık eğitimi kapsamında ayrı bir ders olarak öğrencilerin bölümlerine uygun hazırlanan tematik dersler kapsamında İçerik temelli İngilizce eğitimi veren tek üniversitede yapılmaktadır. Ayrıca kullanılan materyaller ve öğretim tekniklerine öğrenciler tarafından verilecek geri bildirim öğretmenler ve materyal geliştirenler için yararlı olacaktır.

Araştırma nicel ve nitel verinin kullanıldığı karma araştırma desenine sahip bir durum çalışmasıdır. İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde farklı bölümlerden 27 hazırlık öğrencisiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin tutum ve motivasyonunu ölçmeyi amaçlayan 5'li Likert ölçeği ve araştırmayı detaylandırma amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Nicel veri analizi için Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (SPSS) kullanılmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Nitel veri analizi için ise görüşmelerin transkripti MAXQDA adlı bilgisayar programında sıklıkla tekrarlayan fikirlerden kodlara ve temalara ulaşılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Dünya hızlı bir şekilde küreselleşiyor ve bunun etkisiyle ülkeler birbirine daha da bağlı hale geliyor. Ekonomik, diplomatik, siyasal sınırlar gittikçe yok oluyor. Bu nedenle iletişim kurma ihtiyacı zorunlu bir hale gelmiş bulunmaktadır. Bunun en iyi yöntemi ise ortak iletişimi sağlamak amacıyla bir köprü dili kullanmaktır. Günümüzde bu köprü dili İngilizcedir.

İngilizcenin konumu son elli yılda teknolojinin, iletişimin, ulaşımın hızla gelişmesiyle büyük bir anlamda değişmiştir. İngilizce artık "küresel dil" ve "uluslararası dil" olarak adlandırılmaktadır. (Zablotska,2021)

Nishanti (2018), İngilizcenin çok sayıda konuşucu sayısına ulaşmasına sebep olarak bu dilin bilim, internet, basın, akademi ve ticaret dili olmasının etkili olduğu görüşündedir. 2018 yılında yapılan araştırmaya göre İngilizceyi yabancı dil olarak konuşanlarının sayısının, anadili konuşucularının sayısından 3 kat daha fazla olduğu bilinmektedir. Nishanti (a.e, s.872-873.) İngilizce öğrenme ihtiyacının sebepleri olarak İngilizcenin uluslararası ortak dil olması, İngilizcenin eğitim için gerekli olması, internet ve basın dilinin İngilizce olması, İngilizce öğrenmek için gerekli olan materyallerin erişilebilir olması, İngilizce bilen bir kişinin çok rahat bir şekilde seyahat edebilmesi, birçok filmin İngilizce olması, İngilizce bilmenin eğlence sektörüne ulaşılabilirliği arttırması, Latin, German ve Romans dilleriyle aradaki benzerlikten kaynaklı olarak İngilizce öğrenmenin bu dillerin anadili konuşucuları için kolay olması ve son olarak İngilizce öğrenmenin kolay olması verilmiştir.

1.1 Dil Öğretim Yöntemleri

İngilizce öğrenmek için artan bu talep İngilizce öğretiminde de farklı yöntemlerin kullanım ihtiyacını doğurmuştur.

1.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

İngilizce öğretiminde benimsenen ilk yöntem dilbilgisi-çeviri yöntemidir. Bu yöntemde dili öğrenmek yerine dil hakkında her şey öğrenilir. Asıl amaç dini ve edebi metinleri anlamaktır. Dilbilgisi kuralları öğretilerek ve dil öğrenenlerin çeviri yaparak İngilizce öğrenmeleri beklenmiştir. İngilizce eğitiminde dilin okuma ve yazma kısmına odaklanılmıştır. Dinleme ve konuşma becerisine önem verilmemiştir. Sadece belirli metinlere odaklandığı için öğrencilerin söz dağarcıkları kısıtlıdır. (Richard ve Rogers, 2005)

1.1.2. Direkt Yöntem

Direkt yöntem ise bir önceki dilbilgisi-çeviri yöntemine eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Sweet, Jespersen, Palmer, West ve Faucett tarafından geliştirilen direkt yöntem anadil nasıl ediniliyor ise İngilizcenin de o şekilde öğrenilmesi gerektiğini savunur. Dilbilgisi ve çeviri yönteminin aksine okuma ve yazmaya ek olarak dinleme ve konuşma becerisine de önem verilir. Tümevarım yöntemini kullanarak öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf ortamı oluşturulur. Ancak bu yöntemin de bazı olumsuz yönleri vardır. Her öğretmenin anadil konuşucusu olması mümkün olmadığı, sınıf ortamında dil edinimi gerçekleşemeyeceği ve öğrencilerin bilişsel yetenekleri anadil edindikleri dönemden farklı olduğu için bu yöntem de eleştirilmiştir. (Richard ve Rogers, 2005)

1.1.3. Doğal Yöntem

Doğal yöntem, direkt yönteme benzer şekilde öğrencilerin anadillerini edindiği gibi ikinci bir yabancı dili de öğrenebileceğini savunur. Hiçbir dilbilgisi kuralı verilmeden anadili hedef dil olan bir öğretmen tarafından sürekli konuşma yoluyla yabancı dil öğretme metodudur. Bu yönteme yapılan eleştiriler direkt yönteme yapılan eleştirilere benzer. Öğrenciler hâlihazırda bir dili edindikleri için üstbilişsel seviyeleri anadillerini edindikleri dönemden farklıdır. Yaşları ve bilişsel seviyeleri ikinci bir yabancı dili anadil gibi öğrenmeye uygun değildir. Öğrenciler konuşma ve dinleme

becerilerini geliştirirken okuma ve yazma becerileri eksik kalır. (Richard ve Rogers, 2005)

1.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-dilsel yöntem davranışçı ve yapısalcı bir yöntemdir. Bu yönteme göre dil eğitimi verilirken önem verilmesi gereken ilk şey sözlü iletişimdir çünkü sözlü iletişim yazıdan önce gelir. Dilin herhangi bir beceri gibi tekrarla öğrenebileceğini öngörür. Öğrencilere konuşma etkinlikleri ezberletilir. Dilbilgisi kuralları bu etkinlikler içinde verilir. Sırasıyla; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine odaklanılır. Davranışçı yönteme gelen eleştirilerle bu yöntem de eleştirilmiştir. Kalıp ezberlemek dil öğrenimi değildir. Ezberlenen kalıplar dışında bir soru sorulduğunda öğrenci bunu analiz edip cevap veremez. Dilin üretkenliği bu yöntemde yansıtılamaz. (Richard ve Rogers, 2005)

1.1.5. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntem, davranışsal dil öğretimine tepki olarak doğmuştur. Chomsky ve Ausubel'in öğrenme kuramlarından geliştirilen bir yöntemdir. Bu yönteme göre dil üretkendir. Bu öğretim yöntemine göre ezberleme yerine anlamlı öğrenmeye yer verilmelidir. Dört dil becerisine de aynı önem verilmesi gerektiği düşünülür. Dilbilgisini göz ardı etmez. Derste öğrencilerin ana dilinin kullanılmasında sakınca yoktur. Öğrencilerin hataları geri dönüt verilerek düzeltilir. Derste asıl odak öğrencidir. Eleştirilen yönleri ise bu öğretim yönteminde öğrencilerin kısa bir süre içinde dil kalıplarından dilin tüm kurallarını öğrenmesinin beklenilmesidir. (Richard ve Rogers, 2005) Hengirmen (2006) ilk olarak bazı kuralların ezberlenerek öğrencilerin daha sonra bu ezberlenen kuralları mantıklı bir çerçeve içine oturacağını öne sürmüştür.

1.1.6. İletişimsel Yöntem

İletişimsel yöntem, Chomsky'nin öne sürdüğü edim ve yeti kavramlarına ek olarak dilin iletişimsel boyutunu da işin içine katan iletişim yetisi kavramını ekleyen yani uygun kuralları nerede, ne zaman ve nasıl kullanması gerektiğini öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Geleneksel dilbilgisi ve kelime öğretiminde iletişim yetisi görmezden gelinirken bu yöntemde toplumdilbilimin etkisiyle birlikte bağlama uygun dil öğretimi önem kazanmıştır. 70'li ve 80'li yıllarda ders içi etkinlikleri, materyaller, ders izlenceleri bu amaca uygun olarak gözden geçirilmeye başlanmıştır. Dilin kullanım amacı, ortam, kullanıcının ve dinleyicinin rolü, iletişimsel etkinlik, kavramlar, söylem ve retorik becerileri, dilsel değişkeler, dilbilgisel bağlam ve sözcüksel içerik bir öğrencinin iletişim yetisini geliştirmesi için gereken dil boyutlarıdır. Anlamlı iletişim dil öğretiminin asıl amacıdır. Bu nedenle öğrencilerin bildikleri kadarıyla birbirleriyle iletişim kurmaları için fırsatlar verilmelidir. İletişim yetisinin gelişmesi için ilk başta öğrencilerin hataları görmezden gelinir ancak akıcılık kadar doğruluk da önemlidir. Dilin tüm becerilerine aynı önem verilir. Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kendilerinin keşfetmesi beklenir. Bilgi boşluğu, görev tamamlama, bilgi toplama ve fikir paylaşma gibi dili özgün kullanımını destekleyen aktivitelere önem verilir. Bu yöntem öğrencileri odak noktasına koyar. Öğretmen öğrenciye sadece yardımcı olur ve tümevarım yöntemi kullanırken dilbilgisi kurallarını açıklar. Ancak bu yöntem dilin yapısal ve sözdizim kısmını genellikle göz ardı edip pragmatik yönüne önem verilmesiyle eleştirilir (Richard ve Rogers, 2005). Hâlbuki Leech (1985) sözdizimdeki formun anlamdan ayrılamayacağını ve anlamı veren yapının göz ardı edilmemesi gerektiğini savunur. Aynı zamanda dil, sözeylem ve dilin pragmatik yönünden daha fazlasıdır. Örneğin İngilizcede şimdiki zamanın sadece gelecekteki planlı eylemleri ifade etme anlamının tek başına verilmesi ve şimdiki zamanın göz ardı edilmesi tüm sözeylemleri mümkün kılan dilin üreticiliğine önem verilmesini engeller. Smith ve McLelland 2014'te yayınlanan John Trim'le olan röportajında, Trim doğruluk ve akıcılık arasında belirli bir farklılık olmadığını söyler. Bunların ikisinin birbirini tamamladığını ve biri olmadan bir diğerinin olamayacağını

savunur. Bu nedenle öğretmenin form üzerinde de geri dönüt yapması gerektiğini savunmuştur.

1.1.7. Seçmeli Yöntem

Li (2012) İngilizce öğretiminde tek bir metodun doğru olmadığını ve farklı dil becerilerinin öğretilmesi ve öğrencilerin belirli ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için çeşitli öğretim teknik ve metotlarının kullanılması gerektiğini belirtir. Seçmeli yöntem bu açıdan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre birden fazla yöntemin güçlü yönlerini bir araya getirerek öğretimden en fazla verimi kazanmayı sağlamayı amaçlar (Billah, 2015). Seçmeli yöntemde önem verilen bir diğer şey ise dilin bir bütün olarak ele alınması dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz gibi kısımlara ayrılmamasıdır (Kumar, 2013). Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda daha kısa sürede dört temel dil becerisinin öğretildiği ve öğrencilerin İngilizce yeterliliğinde ilerlediği görülmüştür (Biloon, 2016). Tabassum (2018) araştırmasında, bu yöntemde öğretmenlerin becerilerinin ve bilgisinin yeterli olması gerektiğini ve mesleki becerilere sahip öğretmen bulmanın zor olduğunu bu nedenle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin seçmeli yöntem eğitimi alması ve bu ders içinde kullanılacak olan materyallerin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

1.1.8. Telkin Yöntemi

Lazanov'un 1970'lerin sonlarına doğru geliştirdiği öğrencilere güvenli bir ortam sağlayarak başarı isteğini arttırmayı, motivasyonlarını yükseltmeyi, endişelerini azaltmayı, grup etkinlikleriyle doğal iletişimi arttırmayı amaçlayan bir metottur (Rustipa, 2011, s.7). Larsen (2001) bu yöntemde öncelikle öğrencilerin İngilizce öğrenmeye olan karşı "bariyerlerinin yıkılması" gerekli olduğunu söyler. Bu yüzden geleneksel sınıflardan çok farklı bir ortam sağlanır. Sınıfta sıraların aksine yuvarlak bir masa bulunur, duvarda ders içeriğiyle ilgili materyaller asılıdır. Öğrencilerden kendilerine farklı bir kimlik belirlemeleri istenir. Ders klasik müzik eşliğinde işlenir. Öğrencilerin klasik müzik dinlerken fiziksel ve mental egzersizler yaparak

rahatlamaları ders içeriğinde işlenecek materyali kolaylıkla anlayacakları düşünmeleri istenir. İşlenmesi gereken materyal genellikle bir diyalogtur. Öğretmen vurgu ve tonlamalarına uygun bir şekilde bu diyaloğu okur. Gerekli yerlerde kelimeleri açıklar. Dinleme anlama, anlamlı konuşma ve kelime öğrenmek için etkili bir yöntemdir. (Rustipa, 2011 s.6). Ancak Brown (1994) bu yöntemin gerçek bir dil edinimi sağlamasından daha çok ezbere dayalı bir yöntem olup dilin üretici kısmını yok saydığını belirtir.

1.1.9. Grupla Dil Öğretim Yöntemi

Bir grup psikoloğun motivasyon, tutum, kişilik ve duygusal faktörlerin dil öğretiminde önemli bir yeri olduğunu öne süren yaklaşımıyla oluşan metottur. Bu metotta dilin doğal bir şekilde öğrenilmesi desteklendiği için yapay bir sınıf ortamındansa öğrencilerin kaygılarını azaltacak bir ortam sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler çember oluşturacak şekilde otururlar ve grup çalışması yaparlar. Bu sırada öğretmen bu çemberin dışında kalıp öğrencileri gözlemler ve ihtiyaçları olduğunda yardım eder. Bu derslerde öğrenciler birbirleriyle sadece konuşurlar, hedef dilde söylenmek istenen şey öğretmen tarafından tahtaya yazılır ve öğrenciler seslerini ses kayıt cihazına alırlar. Bu yöntemde öğrencilerin telaffuzuna dikkat edilir. Grubun motivasyonu bireyin motivasyonun önüne geçtiğinden gruptaki bazı öğrenciler öğrenme sırasında kaygı hissedebilir, birbirleriyle yarış haline geçebilir (Gardner&Lambert, 1959). Ayrıca belirli bir müfredat olmadığı için konu takibi yapmak ve edinim sırasını takip etmek zordur (Memiş ve Erdem, 2013).

1.1.10. Sessizlik Yöntemi

Öğrenmenin tekrar etmekten ziyade dili tecrübe ederek ve çözümleyerek olacağını savunan Sessizlik yöntemi matematikçi Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde öğrencilerin öğrendiği materyali problem çözme yetenekleriyle analiz etmesi ve deneyimlemesi gerekir. Ders içerisinde telaffuz tablosu, renkli çubuklar kullanılır. Bunlar öğrencilerin dilin sesbilimsel ve

parçalarüstü yapılarını kavramasını her bir sesin nedensiz bir şekilde bazı anlamlarla eşleştiğinin kavramasını sağlar. Dil öğretimi kelimelerle başlar. Sıklıkla kullanılan kelimeler "yarı-lüks" olarak adlandırılır ve hedef dilin ruhunu kavrayabilmek için gereklidir (Brown ve Douglas, 1994 s. 102). Yabancı dilin anadil gibi öğrenildiğini savunan direkt ve doğal metodun tam olarak yeterli olamayacağını savunur çünkü ikinci dili öğrenirken zaten var olan bir dil mekanizması bulunur. Bu nedenle öğrencilerin bir bebek gibi dil öğrenimine "teslim olması" gerekir (Gattegno, 2010 s.7). Bunu yapabilmesi için önce bir bebek gibi sessiz bir dönemden geçer. Bu dönemde farkındalık vardır ancak dil üretimi yapılmaz. Yeterli farkındalık kazanıldığında deneme yanılma yoluyla dil üretimi başlar. Teorik olarak farklı bir yaklaşım olsa da sınıf içerisindeki uygulama, öğretmenin pasif rolü, tekrarla ezberleme teknikleri, yapısalcı müfredat ile iletişimsel yöntemden farklı değildir.

1.1.11. Fiziksel Tepki Yöntemi

Dil öğretiminde konuşma ve hareketin birbirini pekiştirmesiyle motor öğrenmeyi ve öğrenilenlerin uzun süreli hafızada kalmasını sağlar. Bu yöntemde iletişim becerisini kazandırmak ilk amaçtır. Bir bebeğin etrafında olup bitenleri anlamak için öncelikle sesleri hareketlerle, objelerle birleştirmesi gerektiğini gözlemleyen bu metodun geliştiricisi James Asher (1969), kimsenin bebeklere ne zaman konuşması gerektiğini söylemediğini vurgular. Bu yöntemde de tıpkı bebeklerde olduğu gibi öğrencilerin hazır olduğunda konuşması beklenir. Bu nedenle sınıf ortamının, öğretmenin ve kullanılan materyalin büyük önemi vardır. Öğrencilerin merak duygusunun uyandırılması gerekir. Öğrenciler sınıfta oldukça aktiflerdir. Fiziksel tepki yönteminde kelime öğrenme en önemli gelişmelerin sağlandığı dil becerisidir çünkü bu metot somut olan kelimeleri öğretmek için kullanılır. Hikâye anlatımı yöntemi için de sıklıkla tercih edilir. Humphery'nin (1967) okuma becerisini ele alan çalışmasında özellikle çocukların geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla fiziksel tepki yöntemi sayesinde akademik becerileri ve kavramları daha iyi kavradıkları gözlemlenmiştir. Ancak yetişkinlerin bilişsel yetenekleri çocuklardan

farklı olduğu için yetişkinler için etkili bir yöntem değildir ve genellikle tercih edilmemektedir (Stefánsson, 2013).

1.1.12. Görev Temelli Yöntem

İletişimsel yöntem teorisinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bir görevin dört temel dil becerisinin de kullanılarak başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini amaçlar. Sonuç olarak öğrenciler problemleri çözmek için hedef dili kullanarak ve dili keşfederek gündelik dil becerilerini geliştirme imkânı sağlar. Geleneksel dil öğretim yöntemlerinin aksine öğrencilerin içerik hakkında tartışması, kendi dilsel dağarcığından uygun olan dil formlarını seçmesi ve görevleri başarıyla yerine getirmesi beklenir (Soleh, 2020). Görev temelli yöntemin amacı öğretmenlerin etkinliklerinden ziyade öğrencilerin önceden bir çalışma yapmadan sınıf içerisinde bireysel olarak geliştirdiği yollarla kendi bilgilerini hedef dile aktarırlar (Willis, 1996). Öğrencilerin birbirlerinin bilgilerinden de yararlanması gerekir. Bu nedenle partner ve grup çalışmaları bu yöntemde sıklıkla kullanılır. Bu çalışmalarda öğrencilerin hataları görmezden gelinir çünkü öğrencilerin belirli bir dilbilgisi yapısını kullanması beklenmez. Öğrencilerin hata yapması normal karşılanır. Kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri ve dili keşfetmeleri istenir (Nunan, 2004 s. 26). İsmail 2017'deki çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde görev temelli öğretim tekniğiyle ilgili bazı sorunlarla karşılaşıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yeterli dil yeterliliğine sahip olmaması, sınava yönelik ders izlencelerinin iletişimsel yöntemlerden ziyade dilbilgisi ve dilbilgisel doğruluğa önem vermesi, yeterli kaynakların bulunmaması, dil yeterliliğine sahip olmayan başlangıç seviyesindeki öğrenciler için görevleri gerçekleştirmenin zor olması, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması ve sınıf koşullarının yeterli olmaması karşılaşılan problemlerdendir (İsmail, 2017 s. 607).

1.2. İçerik Temelli Yöntem

İçerik temelli yöntem, Richards'ın (2002) "2000'li yıllardan sonra da hayatta kalan bir yöntem" olduğunu söylediği iletişimsel yöntemin geliştirilmesi ile oluşan bir

diğer yöntemdir. Bir dilin öğrenilmesinin en iyi yolunun hedef dil ve uygun içeriğin birleşmesiyle olması gerektiğini savunur. Böylece hedef dil öğretilirken aynı zamanda alan bilgisi de öğretilmiş olur. Bu sebeple öğretmenler dilbilgisi, dilbilgisel doğruluk, kelime listeleri, diyalog ezberleme çalışmaları yerine alan bilgisine odaklanırlar. Leaver ve Stryker (1989, s.270) İçerik temelli yöntemi "dil yeterliliği dile odaklanmadan alan bilgisine odaklanılarak gerçekleştirilir," diye tanımlamışlardır. Bu yöntem sıkı kalıplardan ziyade pedagojik ve içerik açısından birçok farklı ihtiyaca göre şekillenebilir. Ancak temelde dört özelliği vardır. Bunlardan ilki, ders içeriğini alan bilgisi oluşturur. Dilbilgisel formlara, dilin fonksiyonlarına ve durumsal iletişimsel ögelere çok sık yer verilmez. İkincisi, materyaller dilin otantik kullanımlarını yansıtacak şekilde tasarlanır. Kullanılan metin, videolar, dinleme metinleri, görsel tablolar hedef dilde özgün olmalıdır. Üçüncüsü, hedef dil, alan bilgisini öğrenmek için bir araç olarak kullanılır. Öğrenciler hedef dili kullanarak öğrendiği bilgileri kendi dilinde ve kültüründeki öğelerle birlikte değerlendirmesi gerekir. Son olarak seçilen konuların, içeriğin, materyalin ve aktivitelerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedef dildeki yeterlilik seviyesine uygun olması gerekir. Stoller (2002) içerik temelli yöntemin esnek doğası gereği yabancı dil öğretiminde farklı şekillerde karşılaşabileceğini belirtir. Sadece tek bir yaş grubuna uygulanmaz. Literatür taramasında sadece ilk ve ortaokul seviyesinde değil liselerde, üniversitelerde ve yetişkinlere yönelik eğitim programlarında da karşılaşılabilir.

İçerik temelli öğretimde alan bilgisinin konusunun ne olması gerektiğiyle ilgili farklı görüşler vardır. Akademik müfredatın bir parçası olarak hedef bir dil verilebilir. İkinci dil ve yabancı dil öğretiminde, matematik, edebiyat, fen bilimleri, sosyal bilimler sıklıkla kullanılır. Ancak Genesee'nin (1994) belirttiği gibi öğrencilerin ilgisini çekebilecek herhangi bir içerik kullanılabilir. Önemli olan öğrencilerin seviyesine uygun olması ve eğitici amaçlara hizmet etmesi gerekir. Örneğin "uluslararası ilişkiler, göç, çok kültürlülük ve diğer küresel konular (Dueñas, 2004)" tüm öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve rahatlıkla hedef dile adapte edilebilecek konulardır. Böylece Stoller (2002) içerik temelli öğretimde öğrencilerin daha çabuk bir şekilde bilgili bir dünya vatandaşı olabileceğinin önemini vurgular. Brinton, Snow

ve Wesche (1989) ise içerik öğretiminin dil öğrenimi hedefleriyle birlikte harmanlanmasıyla ortaya çıkan kazan kazan tekniği olarak tanımlamıştır. Bu farklı yorumlar içerik temelli tekniğin farklı modellerinin oluşmasına sebep olmuştur.

Met (1999) bu farklı modelleri içerik ve dil izgesinde "içerik amaçlı" ve "dil amaçlı" olarak ikiye ayırmıştır. İzgenin solunda içerik amaçlı içerik temelli eğitim sağında ise dil amaçlı içerik temelli eğitim bulunur ve soldan sırasıyla iki dilli eğitim, kısmen iki dilde eğitim, korumalı dersler, tamamlayıcı dersler, tematik dersler ve son olarak içeriğin sıklıkla kullanıldığı dil dersleridir. İçerik amaçlı derslerde içerik hedef dilde anlatılır ve öncelik içeriğindir. Dil amaçlı içerik temelli derslerde ise bunun tam aksine içerik yabancı dili öğrenmek için kullanılır. Dile öncelik verilir. Ders izlencesinin hedefleri, hedef dilin izlence ve ders amaçlarına göre belirlenir.

1.2.1 İki Dilli Eğitim Programları

Farklı kökenlerden gelen öğrencilerin eğitim dili olarak başta ana dilinin kullanıldığı daha sonra bir ya da üç yıl içinde ikinci dil ve anadil oranının eşitlendiği programlarda aldığı eğitimlere iki dilli eğitim denir. Bu programların çıktıları, dilin en iyi şekilde öğrenmenin bilinçli olmadan yoğun bir şekilde hedef dile maruz kalarak olması gerektiğini savunan Krashen'ın anlaşılabilir girdi hipotezini savunur niteliktedir (Krashen, 1985). Kanada ve Amerika'daki iki dilli eğitim programları ikinci yabancı dilin gelişmesi için gerekli içeriği en yoğun şekilde veren programlara dâhildir. Snow ve Brinton'ın belirttiği üzere (1988) bu programların sonunda öğrencilerin bu programlara katılmayan öğrencilere kıyasla, hedef konuyu ya da temayı en az bu eğitimi almayanlar kadar anladıkları, yeterli ana dil ve neredeyse ana dil konuşucusuna yakın ikinci yabancı dil gelişimlerinin desteklediği görülmüştür. Weshe'nin (1993) araştırmasında ise geç başlanan Fransız iki dilli eğitim öğretimine geç başlanmasına rağmen program olumlu sonuçlar vermiştir.

Ancak Swain (1993) anlaşılabilir girdinin yoğun olarak verildiği Kanada'daki iki dilli programlarda uzun zamanlar verilen ikinci dil olarak Fransızca girdinin

öğrencilerin sadece anlamaya yönelik olan okuma ve dinleme yeteneklerinin geliştirirken üretmeye yönelik yazma ve konuşma becerileri için yeterli olmadığını savunmuştur. Widdowson'un (1993) da belirttiği gibi üretmeye yönelik olan becerilerin dolaylı değil direkt öğretme tekniğiyle verilmesi gerektiği belirtmiştir. Widdowson'ın belirttiğine paralel olarak Swain (1993) çıktı hipotezini öne sürmüştür. Kanada'daki iki dilli eğitim programları üzerinden yapılan çalışmaların sonucunda üretici dil becerilerini gelişmesinin öğrencilerin bu konuya bilinçli bir şekilde dikkatlerini vermesine bağlı olduğunu savunmuştur.

İki dilde eğitim programları yabancı bir dili geliştirmenin en iyi yöntemi olsa da aileler çocuklarının yabancı bir dilde müfredatı anlayabileceğini düşünmediklerinden her zaman tercih edilmez. Ayrıca iki dilde eğitim verebilecek kalifiye öğretmen bulmak zordur. Öğretmenler bulunsa bile daha önce orada görev yapan hocaların işten çıkarılıp çift dilde eğitim verebilecek öğretmenlerle değiştirilmesi söz konusu olabilir (Met, 1993).

1.2.2. Kısmen İki Dilde Eğitim

Met (1993) kısmen iki dilde eğitimi iki dilli eğitimin aksine öğrencilerin çoğunluk dilini öğrenmeye ilk eğitim senesinde başladıkları kısmen iki dilde eğitim programlarında ilk seneden itibaren iki dilde de eşit zamanda eğitim verilen programlar olarak tanımlamıştır. Bu eğitim programında öğretmen ihtiyacı daha azdır. Bu program İngilizce öğreniminde uzun vadede iki dilli eğitim programı kadar yeterli olmasa da kısa vadede müfredattan geri kalmazlar. Ayrıca çocuklarının ikinci bir dilde eğitim görmesini istemeyen aileler için bir alternatiftir.

1.2.3.Korumalı Dersler

Korumalı dersler ikinci dil ortamlarında İngilizce seviyeleri yetersiz olan azınlık öğrencilerinin alan derslerini ayrı sınıflarda daha sadeleştirilmiş ve kolaylaştırılmış seviyelerde almasını sağlayan temel içerikli derslerdir (Chamot & O'Malley, 1987). Özellikle ortaokul ve lise seviyelerinde verilir. Böylelikle

öğrencilerin hem içerik hem de dil becerilerinin yeterli seviyeye gelmesi sağlanır. San Francisco eyaletindeki Newcomer Lisesi bu eğitimi veren örnek liselerden birisidir. Öğrenciler okula kaydolduklarında altı aydan bir seneye kadar ağırlıklı ikinci dil olarak İngilizce derslerine ek aynı zamanda matematik, sosyal bilimler alan derslerini korumalı ders şeklinde alırlar (Widdowson, 1993).

1.2.4.Tamamlayıcı Dersler

Öğrencilerin aynı zamanda hem alan hem de dil dersini aldıkları bazen köprü dersi olarak da adlandırılan içerik temelli eğitim modelidir. İki ders birbirine takviye verecek içeriklerle zenginleştirilir. Genellikle akademik İngilizce becerilerini arttırmak ve ikinci dil olarak yabancı dil dersi alan öğrencilerin anadili İngilizce olan diğer öğrencilerden geri kalmaması sağlamak amaçlanır (Brington, Snow & Wesche, 1989).

1.2.5.Tematik Dersler

Tematik derslerde öğrenciler eğitmenlerin önceden seçtikleri ve materyallerini hazırladıkları konular ya da temalar üzerine odaklanırlar. Tematik dersler sadece bir öğrenci grubuna odaklanmaz. Çeşitli ortamlarda, değişik seviyelerden öğrencilere sunulur. Tematik dersler içerik temelli eğitim spektrumunda dil güdümlü eğitime yakındır. Önemli olan temayı ya da belirlenen konunun başarıyla öğrenilmesi değildir. Konular ya da temalar dili öğrenmek için sadece uygun içeriği sağlar. Bu sebeple dersler ikinci dil olarak İngilizce dersi alanında uzman olan eğitmenler tarafından verilir. En önemli konu öğrencilerin seviyelerine uygun ve ilgi çekebilecek konu ve temalara odaklanılması gerekir. İkinci olarak ise eğitmenin içerik ve dil eğitimi arasındaki dengeyi iyi kurması gerekir (Brington, Snow & Wesche, 1989).

1.2.6.İçeriğin Sıklıkla Kullanıldığı Dersler

Spektrumun sonunda bulunan içeriğin sıklıkla kullanıldığı derslerde dil öğrenimi en birincil amaçtır. İçerik sadece dil eğitimine yardımcı bir araç olarak

kullanılır. İçerik öğrenimi eğitimin doğal bir çıktısıdır ancak ne öğrenciler içeriği öğrenmekten ne de öğretmenler içeriğin öğretilmesinden sorumlu tutulur (Met, 1991). İçerik olarak kullanılan materyallerin seçilmesinde dil öğretmenleri alanında uzman olan kişilerden yardım alabilir ancak böyle bir zorunluluk yoktur. Önemli olan seçilen dil formlarına ve kullanımlarına uygun içeriğin bulunmasıdır. Eğitmenler genel bir konu seçip o konunun alt başlıklarına odaklanabilir ya da matematik fen bilimleri gibi bir alan dersi seçilip bu ders ile ilgili temalar birleştirilebilir.

1.3 İçerik Temelli Eğitim Modelinde Kullanılan Teknikler

Crandall (1993) öğrencilerin akademik becerilerini geliştiren hem dil hem de içerik gelişimine katkı sağlayan teknikleri dört başlık altında sıralamıştır:

1. İşbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları
2. Görev temelli ve deneyimleyerek öğrenme
3. Bütüncül dil stratejileri
4. Grafikler, şemalar, şekiller

1.3.1.İşbirlikli Öğrenme ve Grup Çalışmaları

İşbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları asıl olarak ana dil eğitiminde kullanılsalar da bilgi boşlukları yaratan ve öğrencileri dili gerçekten kullanmaya yönelten anlamlı çalışmalar olduğu için ikinci dil eğitimi için de kullanılmaya başlanmıştır. Sınıf ortamındaki her öğrencinin kendine özgü bir geri planı ve değişik becerileri olduğundan aynı zamanda yabancı dilde farklı seviyelerde olduğundan grup etkinlikleri ve işbirlikli öğrenme çalışmaları öğretmenin takibiyle iyi bir ortam sağlandığında her öğrencinin aktif olabileceği çalışmalardır (Crandal, 1993).

1.3.2.Görev Temelli ve Deneyimleyerek Öğrenme

İçerik temelli eğitimde öğrencilerin gerçek hayatta gerçekten deneyimleyebilecekleri görevler sınıf ortamında sunulmaktadır. Örneğin bir deneyi

sadece okumak yerine onu gerçekleştirebilecek bir ortam sağlanır ya da bir röportajı okuduktan sonra öğrencilerin de bir röportaj yapmaları beklenir. İçerik temelli bir matematik dersinde öğrencilerden sadece soru çözmesi beklenmez aynı zamanda bir soru yazması da beklenilir. Böylece öğrencilerin akademik ve stratejik ve analitik düşünme becerileri gelişmiş olur (Crandal, 1993).

1.3.3.Bütüncül Dil Stratejileri

Bütüncül dil stratejileri aynı anda dört dil becerisinin de sınıf içerisinde aynı anda verilmesidir. Hem algısal dil becerilerini hem de üretici dil becerileri birlikte birbirini destekleyecek şekilde verilir. Örneğin öğrenciler bir mektup okudularsa buna karşılık vermesi beklenebilir. Böylece algısal dil becerilerine bir üretkenlik katılmış olunur. Aynı zamanda öğrencilere geziler yapılıp öğrencilerin bu konu hakkında deneyimlerini paylaşmaları istenebilir (Crandal, 1993).

1.3.4.Grafikler, Şemalar ve Şekiller

Öğrencilerin yeni bir aktiviteye başlamadan önce daha önceden öğrendiklerini hatırlamaları için, okudukları ya da dinledikleri metinleri organize ederek not almak için, aktif dinleme ve okuma etkinlikleri yapmak için, yazı yazmadan önce fikirlerinin taslağını çıkarmak için grafikler, şemalar ve şekiller kullanılır. Böylece öğrenciler bu organizatörler kullanarak hatırlamaları, öğrenmeleri ve uygulamaları gereken şeyleri hatırlama fırsatı bulurlar. (Crandal, 1993)

1.4 İçerik Temelli Eğitim Modelini Destekleyen İkinci Dil Edinimi Teorileri

İçerik Temelli Eğitim içerik ve dilin birbirine entegre edilmesiyle dil öğrenimine olanak sağlamaktadır. Bu yöntemi destekleyen teorilerden en önemlisi de Richards ve Rogers'ın (2005) dil edinimine dair düşünceleridir. Bu düşünce temeline göre dil ediniminin daha başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için dilin kendisine değil dili kullanarak bilgiye ulaşmayı amaçlamak gerekmektedir. İçerik temelli yöntemde

de içerik kullanarak dil öğrenilir. Üst kısımda belirtildiği üzere özellikle dil güdümlü derslerde, içerik dili öğrenmek için bir amaçtır. Met de (1991) Richards ve Rogers'a paralel olarak doğal dil ediniminin bağlamdan bağımsız olarak gerçekleşmesinin mümkün olmadığını ve içerik temelli yöntemde dilin form, anlam ve kullanımı üzerine oldukça yoğunlaşıldığını belirtir.

İçerik temelli yöntemde iş birliğine dayalı öğrenme, grup çalışmaları, görev temelli ve deneyimsel öğrenme ve tüm dil kuramına bağlı olan stratejiler sıklıkla kullanılır (Crandall,1992). Bu yöntemlere bağlı olarak öğrencilerin sıklıkla anlam söyleşmesi yapması beklenir. Lightbown ve Spada (2008, s. 203) anlam söyleşmesini şu şekilde tanımlar: "Öğrencilerin iletişim sırasındaki kopuklukları onarmak için basitleştirme ya da detaylandırma yaparak etkileşimi sürdürmektir." Bunu yapmak için öğrencilerin gerçekten dili etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir çünkü sadece dilin formu değil anlam ve kullanım üzerine de değişiklikler yapılması gerekmektedir. Bu değişiklikler ikinci dilde mikro ve makro becerilerin birlikte kullanılmasıyla mümkün olur ve dolayısıyla ikinci dil edinimine katkı sağlar (Lightbown & Spada, 1993).

Krashen'ın (1983) teorisi Amerika'da yabancı dil öğretiminin gelişimini şekillendirmiştir. Bu teoriye göre başarılı bir şekilde ikinci dili edinmek için ana dil edinimindeki ortamın sağlanması gerekir. Ana dil ediniminde odak dilin formundan ziyade anlam ve kullanım üzerinedir. Aynı zamanda verilen girdi her zaman öğrenen kişinin seviyesinin biraz üstünde olmalıdır. Endişe ve stres yaratmayacak ve öğrendiklerini anlamlı bir şekilde kullanabileceği bir ortam sağlanmalıdır. Bu kuram dil öğretiminin anlamlı bir bağlamda ve hedef dilde düzenlemeler yapılarak oluşturulan anlaşılabilir girdiyle sağlanacağını vurgular. Daha önce belirtildiği üzere Kanada'daki iki dilli eğitim programlarından hareketle, anlaşılabilir girdinin kendi başına yeterli olmadığı aynı zamanda gerekli ve bağlamsal olarak uygun olan dil formların da açık bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Swain, 1993; Met 1991).

Profesör Jim Cummins (1984) yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunları kategorize etmek için Temel Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği olarak ikiye ayırmıştır. Bu ayrım da içerik temelli eğitimin önemini gösterir niteliktedir. Temel Kişilerarası İletişim Becerileri günlük dil becerilerini kapsar ve sosyal etkileşim bağlamı içinde kullanılır. Bağlamsal olarak zengindir ve somut konuları kapsar. Edinimi genellikle iki beş yıl arası sürer. Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği ise sınıfta ve alanlardaki akademik alan dilini kapsar. Daha soyuttur. Bu sebeple öğrencilerin bu kategoride yeterliliğe ulaşması daha fazla zaman alır. Ancak Stoller ve Grabe (1997) eğitimdeki zaman kısıtlamalarından ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliğinin, Temel Kişilerarası İletişim Becerilerinden daha yavaş gelişmesinden kaynaklanan problemlerin içeriğin zenginleştirilmesiyle soyut olan alan dilinin bir bağlam içerisinde aynı anda verilmesi gerektiğini savunur. İçerik temelli yöntem bu iki dil kategorisinin aynı anda verilmeye başlanması için uygun ortamı sağlar.

Genesee (1994) de Cummins'e benzer olarak dil eğitiminin içerik temelli eğitimle birlikte soyuttan somuta aktarıldığını söyler. Kanada'da yapılan iki dilli eğitim programlarında verilen eğitim üzerine yirmi yılı aşkın süren araştırmaları sonucunda aldığı kararlar şu şekildedir. İlk olarak ikinci dili kendi içinde soyutlayarak verilen dil eğitimi ve içerik temelli eğitim karşılaştırıldığında ikincisinin oldukça etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. 1987'de yaptığı araştırmasında iki dilli eğitim programlarından mezun olanların olmayanlara kıyasla Fransızcayı daha iyi bir şekilde edindikleri görülmüştür çünkü öğrenciler dili bir bağlam içerisinde kullanmış arkadaşları ve öğretmenleri ile anlamlı ve bir amaca bağlı iletişim kurmuşlardır. Ayrıca öğrenciler dili sadece iletişim kurmak için değil aynı zamanda akademik alanlarında da kullanma olanağına sahiptir. İlgi çekici ve akademik alanlarında önemli olan konular yeni bir dili öğrenmek için olan motivasyonlarını arttırmıştır. Otantik materyaller ve sınıf içindeki özgün iletişim öğrencilerin yabancı bir dildeki iletişim işlevlerini tecrübe etme fırsatı sunar.

Genesee'nin (1997) vurguladığı bir diğer konu ise anlamın iletişim işlevine göre değişmesidir. Chomsky (1986) dilin evrensel ilke ve parametrelerinin olduğunu

savunsa da işlevsel iletişim kuramcıları dilin bütünlüğünün bağlama göre değiştiği vurgular. Buna örnek olarak sınıf ortamında öğrenilen dil ve dışarıda öğrenilen dil arasında bir fark vardır (Cummins, 1981). Buna benzer olarak fen bilimlerinde ve sosyal bilimlerde kullanılan dil arasında da farklılıklar bulunur. Fen bilimlerindeki dilin nasıl kullanacağını bilen bir öğrenci sosyal bilimlerde nasıl kullanacağını bilmek zorunda değildir. İçerik temelli eğitim, belirli bir ihtisas alanında dilin nasıl kullanılması gerektiğini kapsar ve işlevsel iletişim kuramını destekler niteliktedir.

Tecrübe gerektiren ve zorlu dil becerileri kompleks ve otantik içeriklerle sunmak öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Corrales ve Maloof'un (2011) üniversite tıp fakültesi öğrencilerinin içerik temelli derslerinde anatomi ve fizyoloji gibi bölümlerde otantik materyalleri kullanması kompleks kelime ve yapıları anlamalarını kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrenciler aynı zamanda bu ders ilgi çekici ve ileride işe yarayacağını belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin dersteki motivasyonları artmış ve sınıf içerisinde duyduğu endişe azalmıştır.

1.5 İçerik Temelli Eğitim Modelini Destekleyen Eğitim Stratejileri

İçerik temelli eğitim modelinde sıklıkla kullanılan işbirlikli öğrenme modelleri dil gelişimini destekler (Crandall, 1992). Partnerlerle, küçük grup ve büyük gruplarla yapılan çalışmalar sayesinde öğrenciler yazılı ve sözlü iletişim dil becerilerini geliştirir. Dilsel, kültürel ya da farklı yetkinlikleri olan ve geçmiş deneyimleri farklı olan öğrencilerin verilen görev üzerinde birlikte çalışarak ortak bir ürün çıkarırlar. Bilgi boşluğu aktiviteleri özgün dil kullanımını arttırır, öğrencilerin birbiriyle etkili bir amaca yönelik iletişim kurmasını sağlar. Bu aktiviteler süresince hep birlikte bilişsel olarak bilgi inşası yaparlar. Farklı dil yeterlilik seviyelerindeki öğrenciler bir araya gelirler ve böylece birbirlerinin bilgilerinden yararlanırlar. Her öğrenci seviyesine göre grup etkinliklerinde farklı görevler alabilir. Kullanılan işbirlikli öğrenme modellerine örnek olarak "düşün-eşleş-paylaş, yapboz, yuvarlak masa tartışmaları, aynı numaralar beraber etkinliği" verilebilir. (Cochran, 1989)

İçerik temelli eğitim modeli belirli stratejiler kullanarak aynı zamanda öğrencilerin kısıtlı dil becerileriyle dil ve içeriği anlamalarını sağlar. Chamot ve O'Malley'nin birlikte geliştirdiği "akademik dil gelişimi, içerik dili eğitimi ve direkt eğitimin" birleşmesiyle oluşan CALLA temel olarak altı adımdan oluşur. Birinci aşama olan hazırlama sürecinde ders içerisinde kullanılabilecek olan stratejin anımsatılıp üstesinden geçilir. Öğrencilere bu stratejilerden hangisinin en uygun olduğu sorulur ya da küçük gruplar içerisinde herkes daha önceden kullandığı stratejileri belirtir. Tartışmalar, beyin fırtınası aktiviteleri ilk aşama için uygundur. İkinci aşama olan sunum aşamasında, öğretmen öğrencilerin kullanacağı yeni bir öğrenme stratejisi açık bir şekilde anlatır. Bunlar "kendini gözlemleme, çıkarım yapma, detaylandırma, not alma" gibi stratejiler olabilir (Chamot,1991). Öğretmen sıklıkla bu stratejinin öğrencilere nasıl yardımcı olabileceğinden ve hangi görevlerde işe yarayabileceğinden bahseder. Üçüncü aşamada öğrencilerin bu stratejiyi planlayıp uygulayabilecekleri olabildiğince farklı aktiviteler verilir. "İşbirlikli öğrenme, karşılıklı öğrenme, uygulamalı bilimsel deneyler, matematik problemleri, araştırma projeleri, edebi bir metni inceleme, süreç odaklı yazma" aktiviteleri örnek olarak verilebilir. Üçüncü aşama olan değerlendirme aşamasında öğrenciler kullandıkları stratejilerinin ne kadar yararlı olduğunu tartışırlar. Strateji uygulamadıkları bir aktiviteyle strateji uyguladıkları aktiviteleri karşılaştırırlar. Belirli bir strateji ne kadar iyi uyguladıklarına dair geri dönüt verirler. Son olarak ilerleme bölümünde öğrenciler kullandıkları stratejileri başka hangi aktivitelerde kullanabileceklerini tartışırlar. Gerekirse bu çalışmayı takip eden değişik aktiviteler yapılır. Önemli olan öğrencinin kendi başına da bu stratejileri kullanmasıdır. Bu stratejiler öğrencilerin dil becerileri ve içerik bilgisinde kendine yeten öğrenciler olmasını sağlar (Liu, 2010).

İçerik temelli eğitimde kullanılan aktiviteler birçok analitik düşünme ve öğrenme stratejilerini bir araya getirdiği için dil eğitimi zenginleşir. Öğrenciler içeriği anlamak için doğru soruları sorarak, doğru araçları kullanarak, sorgulayarak, kendi bilgi ve becerilerini araştırmalarıyla harmanlayarak ve grup etkinlikleri sırasında arkadaşlarıyla bilgi alışverişi yaparak bilgi toplama becerilerini geliştirirler. Bilgiyi ayrıştırma ve karşılaştırma yapma aktivitelerinde organize etme becerileri gelişir.

Özellikle okuma ve dinleme aktivitelerindeki ana fikri anlama, özellikleri birçok şeyin arasındaki ilişkiyi kavrama ile analiz etme becerileri gelişir. Yine okuma ve dinlemeye ek olarak üretici becerilerde de öğrenciler çıkarımlar yaparak, tahminler yürüterek ve pratik yaparak bu becerilerini geliştirirler (Met,1991)

Met'e (1991) paralel olarak, Elley (1991) geniş çaplı ve bağlam içerisinde hazırlanan materyaller sayesinde öğrencilerin dil gelişim becerilerinin iyileştiğini belirtmiştir. Özellikle okuma metinlerinin bir tema üzerinde olması öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Böylece içerik bilgisi açısından becerileri artarken aynı zamanda dil becerilerini geliştirme fırsatı olurlar. Aynı zamanda öğrenciler bir dili edinirken öğretmenlerini tatmin etmek amacıyla değil kendileri dili öğrendikleri için öğrencilerde içsel motivasyon artışı görülür.

1.6 İçerik Temelli Eğitim Modelini Destekleyen Eğitim Ve Bilişsel Psikoloji Araştırmaları

Dil ve bilişsel-sosyal gelişimin birlikte gerçekleştiği özellikle ana dil gelişimi araştırmalarına göre doğrudur. Özellikle okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinde dil, sosyal ve bilişsel gelişim birlikte oluşur (Genesee, 1991). Bu sebeple ikinci bir dilin de bağlam dışında öğretilmesi sosyal bilişsel gelişimi dilden soyutlar. Bunun aksine içerik temelli eğitim modeli öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimini dilden soyutlamaz. Böylece sınıf ortamında da bilişsel ve sosyal gelişimi geliştirebilecek fırsatları sunulur.

Anderson (1993) bilişsel öğrenme teorisinde dil ve içeriğin birlikte sunulduğunda öğrencilerin dikkatinin arttığını bunun da öğrencilerin dil gelişimine pozitif etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Anderson ve Crawford (1980, s. 244) bir yeteneğin gelişmesi için öğrencinin üç aşamadan geçtiğini söyler. Bunların ilki bilişsel evredir. Bilişsel evrede öğrenciler kısa süreli çalışma belleğini kullanarak bilgiyi fark eder ve dikkatli bir şekilde yeni bilgiyi analiz eder. Temel problem çözme becerilerini kullanarak öğrendikleri dil becerileri ve içeriğe ulaşırlar. Bu sırada bilgi sadece

bildirimsel bilgi aşamasındadır tam olarak prosedürel bilgi aşamasına ulaşmamıştır. Tekrar yaparak prosedürel bilgi haline getirilebilir. Ancak bildirimsel bilgi her zaman prosedürel bilgi aşamasına ulaşmaz. Bazen iki bilgi türü de aynı anda bulunabilir. Örneğin bir kişi çok akıcı bir şekilde ikinci bir dili konuşurken prosedürel bilgiyi kullanır ama aynı zamanda o dile ait dilbilgisi kurallarını da bilir. Ancak bir dil performansının ne derecede iyi olduğunu belirleyen prosedürel bilgidir. Yetenek edinmede ikinci aşama çağrışımsal evredir. Bu evrede iki temel olay vardır. Birincisi ilk aşamada öğrenilen şeylerdeki hatalar fark edilir ve düzeltilir. İkincisi ise bağlam içerisindeki ilişkiler fark edilir. Bildirimsel bilgi prosedürel bilgiye dönüştürülür. İçerik temelli eğitimde içerik ve dil birlikte verildiğinden öğrencilerin bağlam içerisinde doğru formu görmesi ve ilişkiyi fark etmesi daha kolaydır. Üçüncü evre olan özerk evrede ise prosedürel bilgi otomatikleşir ve hızlanır. Ayrıca Anderson (1993, s.74) uyumlu ve anlamlı bir bağlam içerisinde verilen bilgi detaylı olduğu için uzun süreli belleğe iletilmesinin daha kolay olduğunu derinlemesine işleme modelinde belirtir. Singer (1990) buna benzer olarak tematik bir örgü içerisinde verilen bilginin daha kolay hatırlandığını ve öğrenimi kolaylaştırdığını vurgular. İçerikle birlikte verilen dili öğrenciler sadece kelime ve cümle bazında değil anlamsal, ilişkisel ve durumsal olarak da işlerler. Köprüler ve şemalar oluşturarak kalıcılığını sağlarlar.

Byrnes ve Sprang (2003) dikkat gerektiren becerilerin otomatikleşmesi olarak adlandırdığı bilişsel akıcılığın kazanılmasının içerikle birlikte verilen eğitimlerde daha hızlı gerçekleştiğini belirtir. Bunun sebebi olarak içeriğe, zaman ve durum belirten zarflara odağın artmasına, zaman ve anlam arasındaki bağın kurulmasına, sözdizimsel sıralamaya dikkatin artmasını verir. Almanya'da yapılan üniversitenin ilk senesi boyunca yoğun Almanca'yı okuma, yazma ve konuşma becerilerinin birleşimiyle verilen tematik derslerde öğrencilerin dilbigisel doğruluk ve akıcılığının arttığını, anlam ve içerik arasındaki ilişkiyi daha iyi bir şekilde kavradıkları, dilbilgisel formlardan yararlanarak anlama ulaşmayı ve anlamdan dilbilgisine de ulaştıklarını, edebi tür bilgilerinin arttığını belirtmişlerdir

Curtain ve Haas (1995) içerik temelli eğitimin öğrencilerin normal hayatlarında kullandıkları becerileri ve bilgileri de sınıf ortamına taşıyabilecekleri fırsatlar oluşturduğunu aynı zamanda okulda öğrendikleri bilgi ve becerilerin de kendi hayatlarında kullanabilecekleri araçlar olduğunu savunmuştur. Bu sebeple sınıf içinde öğrencilerin ilgisini çeken materyallerin kullanılması ilgi ve motivasyonlarının artırılması için büyük bir öneme sahiptir.

1.7 İçerik Temelli Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmalarda içerik temelli eğitimin öğrencilerin anadil ve akademik dillerine olumsuz bir etkisi olmadığı belirtildiği için araştırmacılar bu yöntemin ikinci yabancı dil üzerindeki etkisine odaklanmışlardır. Swain'in (1988) araştırmasına göre Fransızca-İngilizce iki dilli eğitim programlarında öğrencilerin okuma ve dinleme gibi algısal dil becerilerinde o dilin ana dili konuşucusu kadar iyi olduklarını ancak konuşma ve yazma gibi üretici dil becerilerinde ise ana dil konuşucuları kadar başarılı olmadıklarını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak anadili İngilizce olan Fransızca öğrencilerin dilleri daha basittir. Ayrıca iki dilli eğitimler sırasında öğrencilerin diller arasındaki benzerliklerden etkilenip negatif dil transferi yapması mümkündür. Ayrıca sözdizimsel açıdan kurdukları cümleler yanlış olmasa da garip olarak algılanır. Yine de bazı araştırmacılar dilin karşı taraf tarafından anlaşılması koşuluyla dil fonksiyonunu kullanmalarını sakıncalı bulmamışlardır (Genesee, 1994).

İçerik temelli eğitimdeki bu zorlukları aşmak için biçim odaklı öğretim uygulanabilir (Lightbown & Spada, 2008). Harley (1993) biçim odaklı eğitimde ana dil ve hedef dil arasındaki farklılıklara ve öğrencilerin az sıklıkta karşılaştıkları yapılara odaklanılması gerektiğini belirtir. Daha sonra Harley (1993) ve Lyster (1994) Fransızca-İngilizce iki dilli eğitim araştırmalarında deney ve kontrol grubunun arasında anlamlı bir fark olduğu ve biçim odaklı eğitim alan deney grubunun daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Lapkin ve Swain (2013) ise dilbilgisel hatalar için verilen geri dönütün öğrenciler üzerinde ders içerisinde yapılan hatalarda etkili olduğunu belirtmiştir.

1.8 İçerik Temelli Yöntemde Öğretmen Eğitimi

İçerik ve dil eğitiminin birlikte verilmesi yetki alanı sadece dil ya da sadece içerik olan eğitimciler için zorlayıcı olabilir. Met (1991) eğitimcilerin yetiştirilmesi için birkaç odak konusu sunmuştur.

İlk olarak eğitimcilerin içeriğin ne olduğunu bilmesi gerekir. İçeriği öğreten eğitmenler alanlarında eğitim almış olsalar da özellikle dil eğitmenleri öğrendikleri içeriği unutmuş hatta hiç öğrenmemiş bile olabilirler. Bu nedenle dil eğitmenleri bu alanlarda zorlanabilir ve içeriği öğrenmesi gerekebilir.

İçerik pedagojisi her alan için farklıdır. İçerik yabancı bir dilde verileceği için öğrenciler zorlanacaklardır ve bu sebeple eğitmenlerin pedagojik stratejiler açısından bilgisinin geniş olması ve gerektiği durumlarda öğrencileri bilgilendirmeleri gerekecektir. Özellikle alanda uzman olmayan öğretmenlerin bu pedagojik stratejilere ihtiyacı vardır.

Dil edinimini anlamak Met'in (1991) değindiği üçüncü alandır. Dil eğitmenleri kadar içerik eğitmenlerinin de bu alana hâkim olması gerekmektedir çünkü dil edinimi belli bir sırayı takip eder ve içeriğin de buna uygun seçilmesi gerekmektedir.

Dil pedagojisi özellikle dil odaklı içerik temelli eğitimde dil gelişimini sağlamak en birincil amaçtır. Öğrencilerin önceden belirlenmiş dil becerilerini edinebilmeleri için alanında uzman hocaların da dil pedagojisini kullanması gerekir. Dili öğrendikçe de içeriği daha iyi anlayacaklardır.

Materyalin geliştirmesi ve seçilmesi içerik temelli eğitimin yapı taşlarından biridir çünkü aynı zamanda hem içeriğe hem de dile odaklanması, öğrenciler tarafından ilgi çekici olması ve öğrencilerin seviyesine uygun olması gerekir. Bu sebeple eğitmenlerin kendi materyallerini hazırlaması, var olan materyallerin seviyelerini basitleştirmeleri ya da zorlaştırmaları beklenir.

Öğrencilerin değerlendirilmesi odaklanılması gereken bir başka konudur. Öğrencilerin sadece içerik açısından değil dil edinimi açısından da ne kadar geliştiğinin ölçülmesi gerekir. Dil ve içerik gelişimi ayrı ayrı ya da birlikte de ölçülebilir. Bu nedenle eğitmenler öğrencilere birden fazla değerlendirme seçeneği sunmalıdır.

1.9 İçerik Temelli Eğitimin Etkisini Gösteren Çalışmalar

Aruselvi'nin (2016) Hindistan'daki araştırmasında seçmeli İngilizce dersi alan başlangıç seviyesindeki üniversite öğrencilerinin içerik temelli İngilizce yöntemini kullanarak ne kadar başarılı oldukları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda içerik temelli yöntemin kullanıldığı sınıftaki 30 öğrencinin kontrol grubundaki diğer 30 öğrenciden daha başarılı olduğu t-test sonuçlarınca belirtilmiştir. Bu araştırmaya benzer olarak Li ve Chen (2019) akademik olarak ordu İngilizcesi öğrenen 120 öğrenci üzerinde ön-test ve eğitim sonrası test kullanarak içerik temelli eğitimin yeterliliği üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin eğitim sonrası testte ön teste kıyasla daha başarılı olduğu görülmüştür.

Çin Hong Kong Üniversitesinde yapılan araştırmada öğrencilere içerik olarak filmlerin kullanıldığı genel İngilizce derslerindeki gelişmelerini açıklamaları istenen sorular sorulmuştur (Chapple & Curtis, 2000). Araştırmanın sonucunda öğrenciler tüm dil becerilerinin özellikle de konuşma ve dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını, analitik düşünme becerilerinin geliştiğini, olaylara değişik perspektiflerden bakma olanağı yakaladıklarını ve filmler hakkında içerik bilgilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır.

Snow ve Brinton (1988) California Üniversitesindeki üniversiteye yeni kaydolmuş birinci sınıf öğrencilerinin yaz okulunda aldığı tamamlayıcı derslerdeki okuma, yazma, çalışma becerileri ve motivasyonlarını ölçen çalışmanın sonucunda öğrenciler okuma ve yazma anlamında daha başarılı olduklarını öne sürmüştür. Yaz okuluna katılmayan öğrencilerle kıyasla da yerleştirme testinde düşük puanlar

almalarına rağmen daha başarılı olmuşlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin zamanı başarılı kullanma, ders sırasında not alma ve okuma alanında başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Motivasyonları yükselmiş ve sınıf tartışmalarına katılmak için kendilerine olan özgüvenleri artmıştır.

Meehan (2010) Japonya'daki özel bir üniversitede "atölye" başlığı altında bir derste uygulanan içerik temelli yöntemin tematik ders modelini incelemiştir. İçerik değil dil amaçlı olan yedi haftalık bir derstir. Öğrenciler dönem sonunda derse devam, ders içindeki katılım ve ödevlerden oluşan portfolyolarla ölçülür. Meehan bu derslerde kullanılan okumalarda öğrencilerin bilmedikleri şeyleri fark edip bunların hakkında araştırma yapıp sınıfta bu konularla ilgili yapılan tartışmalara katıldıklarını gözlemlemiştir. Ancak öğrencilerin temel bilgi eksikliğinden kaynaklı bilişsel akademik dil becerileri yerine temel kişilerarası iletişim becerisini kullandığı görülmüştür.

İçerik temelli eğitimin kullanıldığı Hong Kong'daki ortaokulda içerik ve dil öğretmenlerinin birlikte çalışmasının ne kadar etkili olduğunu ölçen araştırmada Lo (2015) sekizinci sınıf öğrencilerine ön ardıl testlerle ölçülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerle de görüşmeler ve ders gözlemleri yapılmıştır. İçerik ve dil öğretmenlerinin iş birliği yaptığı sınıflarda öğrencilerin hedef dilbilgisi formlarında daha başarılı olduğu ve öğretmenlerin pedagojik odaklarının değiştiği görülmüştür.

İletişimsel yöntem ve içerik temelli yöntem karşılaştırıldığında hangi yöntemin İngilizce yaratıcı konuşma becerisini daha çok geliştirdiğini bulmayı amaçlayan Sunarwan'ın (2013) çalışmasında düzensiz örneklemle seçilen 80 kişi ile oluşturulan deney ve kontrol gruplarında içerik temelli eğitimin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin iletişimsel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundan İngilizce konuşma becerisinde daha yaratıcı oldukları görülmüştür.

İçerik temelli yöntem kullanımının okuma becerisindeki üzerindeki gelişmeyi göstermeyi amaçlayan araştırmada Adhikary (2020) dokuzuncu sınıf öğrencilerine deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı yedi haftalık içerik temelli eğitime

başlamadan önce öğrencilere ön test, eğitimin sonunda ardıl test uygulamıştır. Ön ve ardıl testler sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde %22,1'lik artış gözlemlenmiştir. Eğitim süresince yapılan 3 gelişme sınavlarında ise öğrencilerin başarısının arttığı gözlemlenmiştir. Yine aynı amaçla Khruawan ve Dennis (2017) Tayvan'da bir lisedeki onuncu sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimi ve içerik temelli eğitime olan tutumlarını ölçen bir araştırma yapmışlardır. Ardıl sınavdan sonra öğrencilerinin başarılarında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin derse karşı tutumu da iyi seviyededir.

Shibata (2019) İngilizce başlangıç seviyesindeki 105 lise öğrencisinin 9 ay boyunca kompozisyon yazma becerisini ve öğrencilerin içerik temelli eğitime olan tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda dokuz ayın başında öğrencilerin yüzde yetmişi içerik temelli eğitim hakkında olumsuz düşüncelere sahipken araştırma sonucunda öğrenciler kullandıkları kelimelerin çeşitliliğinin arttığını, aynı kelimeleri tekrardan kaçındıkları ve kompozisyonun amacına uygun yapılar kullandıklarını belirtmişlerdir. Yazma becerilerindeki gelişimleriyle birlikte öğrencilerin tutumu olumluya dönmüştür. Ancak bu yöntemin dilbilgisel doğruluk ve çeşitlilik açısından yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Ready and Wesche (1992) içerik temelli yöntemin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin iyileştiği ön ve ardıl testler sonucu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin ders içerisindeki motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir ve öğrencilerin hedef dili anlamalarında ilerleme görülmüştür.

Troncale 2002'deki araştırmasında öğrencilerin ikinci yabancı dilde bilişsel akademik dil yeterliliğinin gelişmesi için öğrencilerin yoğun bir çaba sarf etmeleri gerektiğini ve bu yeterliliğe ulaşmanın bir yolunun öğrencilere içerik temelli eğitimle birlikte işbirlikli öğrenme yoluyla kendi kendine yeterliliğin arttığını savunmuştur.

Edwards ve arkadaşlarının 1985'te üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada Fransızca ve İngilizce içerik temelli eğitim dersi alan deney grubuyla ikinci yabancı

dil olarak Fransızca ve İngilizce derslerini alan kontrol grubu ön-ardıl testlerle karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin dil gelişimi ve içerik öğrenimi açısından anlamlı bir farkla daha iyi olduğu görülmüştür. Buna benzer olarak Burger (1989) da üniversite öğrencileriyle yapılan ve bir dönem süren çalışmada içerik temelli eğitim alan psikoloji öğrencileriyle ikinci yabancı dil olarak İngilizce dersi alan kontrol grubundaki öğrenciler karşılaştırıldığında deney grubunun tüm dil becerilerinde kontrol grubundan daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Chaput'un (1993) Rusça hedef dilinin kullanıldığı içerik olarak ise dilbilim, sosyoloji, tarih ve edebiyat temalı derslerde öğrenciler bu ders boyunca pek çok çeşitli alandan bilgi edindiklerini, farklı bakışlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin hedef dilin kültürünü öğrenmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini ve devam niteliğinde olan diğer derslere de kayıt yaptırdıklarını ifade etmişlerdir.

Chaput'un araştırmasına paralel olarak Dupuy (2000) popüler edebiyat içeriğinin verildiği ve hedef dilin Fransızca olduğu içerik temelli derste ön-ardıl sınavların sonucunda öğrencilerin kelime bilgisinin önemli bir boyutta arttığını belirtmiştir. Motivasyon açısından ise öğrencilerin Fransızca konusunda kendilerine güvenlerinin arttığını birkaçının ise Fransızca çift anadal ve yandal programlarına kaydolmuşlardır. Dupuy'un çalışmasının İspanyolca versiyonu ise McQuillan (1996) tarafından yönetilmiş, araştırmanın sonucunda öğrencilerin kelime bilgisi açısından ilerledikleri ve İspanyolca okuma becerisine karşı tutumları iyileşmiş kendilerine olan özgüvenleri artmıştır.

Rodgers (2006) ise çalışmasında hedef dilin İtalyanca içeriğin ise coğrafya olduğu dersteki öğrencilerin dil gelişimini incelediği araştırmasında ön-ardıl test kullanarak ölçmüştür. Öğrencilerin içerik bilgisinin ikiye katlandığı, kompozisyon ve boşluk doldurma alıştırmalar kullanılarak ölçülen dil becerilerinde ise anlamlı bir artış gözlemlenmiştir.

1.10 İngilizce Öğreniminde Motivasyon Çalışmaları

Motivasyon ikinci bir dili öğrenmeyi etkileyen en büyük etkenlerden birisidir. Ana dili edinirken motivasyon gerekli değilken ikinci bir dil öğrenirken öğrencilerin motive olup olmaması o dilin ne kadar öğrenildiğini etkiler (Ushioda, 2010). Bu sebeple İngilizce öğretimi ve edinimi alanındaki motivasyon çalışmaları yirminci yüzyılın ortalarından beri yapılmaktadır.

Motivasyon alanında öncü olan Gardner ve Lambert'ın çalışmalarında sosyo-psikolojik açıdan incelemeler yapmışlardır. Gardner ve Lambert (1959) için motivasyon anketlerle ölçülebilen bir özelliktir. Onlara göre bir dilin iyi bir şekilde öğrenilmesi için öğrencilerin dilin hedef dile ve o kültüre uyum sağlaması gerekmektedir. Bunu içsel motivasyon olarak tanımlamışlardır. Bir diğer motivasyon tipi ise araçsal motivasyondur. Bu motivasyon tipinde öğrenme isteğinin sebebi öğrencilerin pragmatik yaklaşımlarıdır. Bu görüşle alanda pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak bunların dışında motivasyonu etkileyebilecek başka faktörler de yer almaktadır. Örneğin "seçilen materyalin zorluğu/kolaylığı, öğrencinin dil öğrenimindeki problemlere karşı olan istikrarı, sınıf içi aktivitelere olan katılımı ve dikkat süresi" bu faktörlerden bazılarıdır.

Gardner ve Lambert'ı takip eden zamanda Crookes ve Schmidt'in (1991) çalışmaları bireysel faktörlere, dil öğrenilen bağlama, öğrencilerin sınıf içerisinde kullanılan stratejileri kendilerine uyarlamalarına ve sınıf içi gözlemlere dayanır. Böylece motivasyonun belirleyici faktörü olarak bireysel etkilere değinen çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Örneğin Covington'un (1998) özsaygı teorisi öğrencilerin öncelikli olarak yapmaya hazır oldukları ve kendilerini yeterli hissettikleri zamanda istediklerini başarabileceklerini belirtir. Bandura'nın (1997) öz-yeterlilik kavramı da bunu destekler niteliktedir. Eğer bir öğrenci dış etkenlerden kaynaklanan problemleri kendi başına çözebiliyor ve etkili bir strateji oluşturabiliyorsa bunun sebebi etkili bir motivasyona sahip olmasıdır.

Dörnyei (2001) ise motivasyonu süreç bakımından ele almıştır. Ona göre "değişiklik göstermeyen zihinsel ya da duygusal bir durumdan ziyade, motivasyon şevkle başlanılan, harekete geçilen ve kötü etkileyecek bir faktöre kadar etkisini sürdüren ve önceden planlanmış amaca ulaştıran bir süreçtir". Gardner ve diğer sosyal psikologların aksine Dörnyei öğrencilerin tutumlarının davranışları üzerinde direkt bir etken oluşturmadığını savunur ancak Gardner'ın içsel motivasyon tanımı ve motivasyon çalışmalarında sıklıkla kullanılan Tutum/Motivasyon Ölçeği'nin alandaki önemini vurgular.

Dörnyei (1998) motivasyonu dil düzeyi, öğrenci düzeyi ve öğrenim durumu düzeyi 3 ana başlık altında incelemiştir. Dil düzeyinde Gardner'ın da ele aldığı içsel ve araçsal motivasyonu işlemiştir. Öğrenci düzeyinde ise başarı ihtiyacı ve özgüven yer alır. Bu seviyede dili kullanırken yaşanan endişe, öğrencinin ikinci dildeki başarı algısı ve Bandura'nın (1997) da belirttiği öz-yeterlilik kavramı yer alır. Öğrenme durumu düzeyini ders odaklı motivasyon, öğretmen odaklı motivasyon ve grup odaklı motivasyon olmak üzere üç altbaşlıkta incelemiştir. Ders odaklı motivasyon öğrencilerin derse karşı ne kadar ilgili olduğu, dersin uygunluğu, öğrencilerin beklentisi ve memnuniyetini kapsar. Öğretmen odaklı motivasyon ise öğretmenlerin davranışlarının, karakterlerinin ve eğitim stilinin üzerinde durur. Son olarak grup odaklı motivasyonda sınıfın bir grup olarak nasıl bir tutum içerisinde olduğu, belirli bir amaca yönelik çabası, öğrencilerin birbiriyle uyumu yer almaktadır.

1.11 Türkiye'de İngilizce Öğretimi ve İçerik Temelli Eğitim

Türkiye'de ikinci dil öğrenimi Osmanlı döneminde Arapça, Farsça ve Fransızca ile başlamış ancak Türkiye'nin NATO'ya üye olması, Avrupa Birliğine girme çabaları gibi siyasi dinamikler ülke kapsamında ikinci dil olarak İngilizce eğitimi verilmesini gerektirmiştir. Ayrıca dil eğitimi çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Yüksek Öğretim Kurumu'na devredilince profesyonel İngilizce eğitmeni yetiştiren eğitim fakülteleri açılmıştır (Yaman, 2018).

Sonraki yıllarda 4+4+4 sistemiyle birlikte ikinci dil ediniminde büyük önemi olan kritik yaş hipotezini destekler nitelikte olan bir değişimle öğrenciler isteğe bağlı bir şekilde 5 yaşında eğitime başlayabilme ve ikinci sınıfa geldiğinde İngilizce öğrenimine başlayabilme imkânına sahip olmuşlardır. Ders izlenceleri, materyalleri, ölçme ve değerlendirme teknikleri küçük yaştaki öğrencilerin ihtiyaçları, bilişsel ve dikkat kapasiteleri kapsamında düzenlenmiştir. Bunlara ek olarak bu değişikliklere uyum sağlayabilecek eğitimciler yetiştirme çalışmaları amaçlanmıştır (Bayyurt,2010).

Ayrıca Bayyurt (2013) makalesinde öğrencilerin kavramları anlayabilmesi için ders içeriğinin öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygunluğunu sağlayan iletişimsel yöntemin bir modeli olan içerik temelli eğitim model ile verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu yaklaşıma göre İngilizce dersinde işlenecek olan kavramların öncelikle diğer derslerde işlenmesi ve temelinin oluşturulması gerekmektedir. Böylelikle içeriğe hâkim olan öğrenci sadece dili öğrenmek için çaba harcaması ve sadece dili kavraması beklenmektedir. Öğrencilerin zorunlu olarak aldıkları matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, görsel sanatlar ve müzik derslerinde temeli oluşturan içeriğin İngilizce derslerinde kullanılması gerektiğini savunur. Dolayısıyla içerik ve ikinci dil arasındaki bağlantıyı kurabilen öğrenciler dili daha anlamlı bir şekilde edineceklerdir.

1.11.1 Türkiye'de Uygulanan İçerik Temelli Yöntemde Öğretmen Eğitimi İçin Öneriler

Türkiye'de İngilizcenin 2013-2014 eğitim dönemi itibariyle içerik temelli eğitim kullanılarak işlenmesine yönelik yapılan düzenlemede Bayyurt (2013) aşağıda belirtilen önerileri sunmuştur.

Öncelikle sınıf öğretmenlerinin üniversitede temel seviyede İngilizce eğitimi alması ve buna ek olarak İngilizce öğretmenliği formasyonun verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yabancı diller eğitim bölümünde ise küçük yaştaki öğrenci gruplarına uygun yöntem, ders izlencesi, materyal ve ölçme ve değerlendirme çalışmalarının

geliştirilmesine yönelik derslerin müfredata eklenmesi gerektiği tespit edilmiştir. 4+4+4 eğitim modeline göre ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin branşlara ayrılması böylelikle değişik yaş gruplarına yönelik formasyonlar verilebilmesi önerilmiştir.

Buna ek olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle yeterli İngilizce yeterliliğine sahip olabileceğini daha bunun Rwanda'daki yabancı dil eğitiminin Fransızcadan İngilizceye çevrilmesinden sonra Fransızca öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle İngilizce öğrenmesi ve İngilizce öğretmeni olarak görevlerini devam ettirmesini örnek göstermişlerdir.

İngilizce öğretmenin ana koşulu olarak Eğitim Fakültelerinin İngilizce Eğitimi bölümünden mezun, birinci ve ikinci dil edinimi, çocuk gelişimi, her yaşta öğrenciye yönelik İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim ve İngilizce öğretmenliğinde formasyonu olan kişilerin öğretmenlik yapması gerektiğini savunur. Anadili İngilizce olsa bile her eğitimcinin bir dili ikinci dil olarak nasıl öğretmesi gerektiğini bilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

1.11.2 Türk Öğrencilerin İngilizceye Olan Tutum ve Motivasyonlarına Yönelik Çalışmalar

Karahan (2007) Adana'daki özel bir ortaokulda okuyan 190 sekizinci sınıf öğrencisinin İngilizceye başlama yaşı ve dili öğrenmeye başladığı yer ile motivasyon arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ortalama tutumunun neredeyse olumlu olduğunu ve İngilizcenin öneminin farkında oldukları görülmüştür. İngilizceyi öğrenmeye başlama yaşı 0-6 yaş arasında olan öğrenciler İngilizceyi başlama yaşı 7 ve üstü olanlarla karşılaştırıldığında arada anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrenime erken başlayan grubun tutumunun daha olumlu yönde olduğu ve İngilizce konuşurken daha rahat olduklarını belirtilmiştir. Bu grupta öğrenciler İngilizcenin "zengin ve ilgi çekici" olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'de İngilizce kullanımının sosyal ve pragmatik açıdan önemli bulduklarını ancak eğitim

dilinin İngilizce olmaması gerektiğini düşünmektedirler. Veriye genel olarak bakıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür.

İnal, Evin ve Saraçoğlu (2005) lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dile olan tutumları ve başarıları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Kızıltepe (1999) yılında yaptığı çalışmada İstanbul'daki dört farklı lisede öğrencilerin İngilizceye öğrenmeye olan tutumu, İngilizce konuşulan kültürlere yakınlığı, İngilizce öğrenmeye yönelik içsel ve araçsal motivasyonu, öğretmenleri ve ders içeriğinin motivasyona etkileri araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşulan kültürlere karşı olumlu bir yaklaşımı olduğu ancak genel ortalamadan oldukça düşük bir seviyede olduğu, Amerikan kültürüne İngiliz kültüründen daha aşina olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları oldukça olumludur. Öğrencilerin araçsal motivasyonu içsel motivasyonuyla karşılaştırıldığında ise ilkinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak iş sahibi olmak için İngilizce bilen kişilerin tercih edilmesi, liberal ekonomiye göre hareket eden Türkiye'de dış ticaretin kolaylıkla yapılması için yabancı bir dile ihtiyaç olduğunun bilinmesidir. İlk üç okuldaki öğrenciler öğretmenleriyle iyi bir ilişki kurduklarını ve bu sebeple dersten memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Dördüncü okulda ise öğretmenlerini "duyarsız, sıkıcı, kötü, gergin…" olarak tanımlamışlar ve bu sebeple dersteki endişelerinin arttığını belirtmişlerdir. Ders içeriği olarak değerlendirildiğinde üçüncü okulda öğrencilerin içeriğin "sıkıcı ve monoton" olduğunu ve bunun derse olan motivasyonlarını kötü etkilediğini belirtmişlerdir. Dörnyei'nin (1994) üçlü motivasyon kavramından ders ve öğretmenlik odaklı motivasyonun önemini gösteren bir çalışmadır.

Kırkgöz (2005) çalışmasında eğitim dili İngilizce olan Çukurova Üniversitesindeki lisans öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin

İngilizce eğitim veren bir üniversiteyi seçmesindeki motivasyonun araçsal mı yoksa içsel mi olduğunu incelemiştir. Ayrıca birinci ve son sınıf öğrencilerinin genel İngilizce ve özel amaçlı İngilizce becerilerini nasıl bulduklarını araştırmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eğitim dili İngilizce olan bir üniversiteyi seçmelerinde amaçsal motivasyonun etkili ve uzun vadede daha iyi bir iş bulma ve yurt dışında çalışmak gibi faktörlerin belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Hem birinci hem de son sınıf öğrencileri genel İngilizcelerini değerlendirmesi istendiğinde algısal dil becerilerinde daha iyi olduklarını ancak yazma ve özellikle konuşmada başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak içerik temelli özel amaçlı İngilizce becerileri kıyaslandığında birinci ve son sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Dördüncü sınıf öğrencileri özel amaçlı İngilizce bakımından kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

Çakıcı (2007) İzmir Dokuz Eylül Üniversitesindeki farklı bölümlerden 427 birinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin aldıkları zorunlu İngilizce derslerine yönelik tutumunu araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yarısının olumsuz bir tutum sergilediği görülmüştür. Cinsiyete göre bakıldığında erkek ve kadın öğrencilerin arasında bir anlamlı farklılık yoktur. Ancak bölümler karşılaştırıldığında bazı bölümlerdeki öğrencilerin daha olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür. Örneğin Türk Dili ve Edebiyatı okuyan öğrenciler zorunlu İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahiptir. Bu sonuç Gardner ve Lambert'ın (1956) öğrencilerin İngilizce'ye olan olumlu tutumların dilsel farkındalık sayesinde olduğunu belirttiği yaklaşımıyla açıklanabilir.

Öztürk (2012) tez araştırmasında motivasyon ve konuşma endişe seviyesi arasındaki ilişkiyi göstermeyi amaçlamış ve Afyon Kocatepe Üniversitesindeki 383 hazırlık programı öğrencisinin ortalama İngilizce öğrenme motivasyonların orta derecede olduğunu belirtmiştir. İçsel ve araçsal motivasyon oranları karşılaştırıldığında ise öğrencilerin içsel motivasyonunun orta derecede olduğunu ancak öğrencilerin yarısından fazlasının (%67,1) araçsal motivasyonla hareket ettiği görülmüştür. Erkek ve kadın öğrenciler kıyaslandığında arada anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Kadın öğrencilerinin motivasyon seviyesinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yabancı dilde konuşma ve motivasyon arasında olumsuz bağıntı olduğu gösterilmiştir.

1.11.3.Türkiye'de İçerik Temelli İngilizce Eğitim Uygulamaları ve Yapılan Araştırmalar

Kızıltan ve Ersanlı'nın 2007 yılındaki içerik temelli İngilizce eğitiminin küçük yaşta dil öğrenen devlet okulundaki öğrenciler üzerinde etkisi üzerine gerçekleştirdikleri deneysel araştırmada ön ve ardıl yeterlilik sınavları uygulanmıştır. İlk yapılan testin sonucunda deney ve kontrol grubunun arasında anlamlı bir farklılık yok iken 15 haftalık algısal ve üretici dil becerilerinde yeterliliğin ölçülmesinin amaçlandığı içerik temelli İngilizce eğitimi sonrasında ise deney grubu ve kontrol grubunun ortalama başarı skoru arasında büyük bir fark olduğu ve yapılan ikinci başarı testinde deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin temaları kendileri seçmesi dersin eğlenceli ve yüksek motivasyonlu olmasını sağlamıştır. Araştırmanın sonunda verilen öneriler arasında Bayyurt'un (2013) görüşlerine paralel olarak İngilizce öğretmenlerinin derslerine içeriği entegre etmesi, mesleğe başlayacak olan öğretmen adaylarının bu konuda eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin alan öğretmenleriyle birlikte bir araya gelip dersleri koordine bir şekilde işlemesi ve son olarak ders materyallerinin temalar üzerinden hareket edecek şekilde düzenlenmesi yer almaktadır.

Armağan (2019) ilkokul seviyesindeki öğrenciler üzerindeki araştırmada biçim odaklı, içerik odaklı ve içerikle birleştirilmiş biçim odaklı derslerin öğrencilerin dil farkındalığı ve sözdizim becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki içerikle birleştirilmiş biçim odaklı dersleri alan ve kontrol grubundaki sadece içerik odaklı dersleri alan öğrenciler arasında dil farkındalığı ve sözdizim becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.

Ateş (2019) içerik temelli İngilizce eğitiminin ilkokul öğrencilerinin psikolinguistik gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmadan önce deney grubu önceden 9 aylık bir süreç boyunca içerik temelli İngilizce eğitimi görmüş kontrol grubunda ise sadece geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullanılmıştır. 12 haftalık araştırma boyunca içerik temelli eğitim almaya devam eden deney grubundaki öğrencilerin, bu yöntemi yeni kullanmaya başlayan öğrencilerle kıyaslandığında "kendi başına öğrenebilme, otonomi, özgüven, dersten zevk alma ve katılım" açısından daha başarılı oldukları ancak kontrol grubunun da bu konularda hızla ilerlediği görülmüştür. Araştırmanın sonucunda içerik temelli eğitime ne kadar erken başlanırsa alınacak olan verimin o kadar artacağı sonucuna varılmıştır.

Alptekin, Erçetin ve Bayyurt (2007) boylamsal ve yarı-deneysel araştırmada daha önceden hiç İngilizce eğitimi almamış öğrencilerin tematik dersler yoluyla dil becerilerinin nasıl geliştiğini ortaya koymuşlardır. İki yıllık araştırma sürecinde deney grubundaki öğrenciler tematik ders izlencesi takip ederken kontrol grubundaki öğrenciler dilbilgisel bir izlence takip etmiştir. Öğrenciler araştırmanın başında, ikinci dönemin başında ve sonunda olmak üzere 3 kere Cambridge Üniversitesi yayınlarının başlangıç seviye öğrenciler için hazırlanan İngilizce yeterliliğini ölçen sınava tabi tutulmuşlardır. Dinleme becerisi göz önünde bulundurulduğunda deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundakilerle karşılaştırıldığında oldukça başarılı bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler geri bildirimlerinde de İngilizce konuşurken kendilerine daha fazla güvendiklerini ve kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Okuma ve yazma becerisinde ise dinleme becerisine benzer olarak deney grubundaki öğrenciler daha başarılı olmuştur. Ancak iki gruptaki öğrencilerin de ikinci dönem yapılan sınavda daha düşük notlar aldığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebi olarak müfredattaki ani değişime bilişsel ve akademik olarak uyum sağlayamadıklarını araştırmaya katılan bir öğrencinin geri dönütünde de belirttiği üzere dördüncü ve beşinci sınıftaki konular karşılaştırıldığında beşinci sınıfta daha karmaşık sorular olduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise müfredat zor olduğu için 5. sınıfta İngilizce derslerine odaklanamadığını belirtmiştir.

İlkokul öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada Kışlal (2019) içerik temelli İngilizce dersi alan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerisi ön-ardıl testler, öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri formlar, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri kullanılarak incelenmiştir. Yapılan testler sonucunda okuma ve yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin istek ve başarı seviyesindeki artışı gözlemlediği, teknolojik eğitim öğretim tekniklerinin kullanıma açık olan bir yöntem olduğu ve güncel konulara yer vermesi açısından iyi bir öğrenme ortamı yarattığı ifade edilmiştir. Ders gözlemlerinde ise öğrencilerin iletişim kuracakları otantik ve istekli bir ortam yarattıkları, eğitimin merkezinde öğrencilerin olduğu ve somut yollarla dili öğrendikleri belirtilmiştir.

Elgün Gündüz (2017) İngilizce öğrenen 6. ve 9. sınıftaki öğrencilerin içerik temelli İngilizce yöntemiyle çoklu zekâ içeriklerinin kullanıldığı ön ve ardıl testlerle öğrencilerin dilbilgisi, kelime dağarcığı, okuma ve yazma becerilerini ve İngilizceye karşı tutumunun ölçüldüğü araştırmada iki grubun da ölçülen olgularda olumlu bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Ön testte dilbilgisi, kelime dağarcığı ve yazma skorları eşit olan deney ve kontrol grubu ardıl testte deney grubunun üstünlüğü ile sonuçlanmıştır. Okuma becerisinde yapılan ön testte iki grubun arasında bir farklılık olmamakla birlikte ardıl testte geleneksel eğitim alan kontrol grubunun bir gelişim göstermediği ancak deney grubunun geliştiği ve bu farklılığın sebebi olarak deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi ve kelime dağarcığının gelişmesi olabileceği belirtilmiştir. Tutum ölçeklerinin bulguları karşılaştırıldığında deney grubunun derse karşı olan tutumu olumlu olarak belirgin farklılıklar gösterirken kontrol grubunda anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

Mede ve Çınar (2018) hazırlık öğrencilerinin içerik ve dil temelli İngilizce dersinin öğrencilerin motivasyonu, dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerindeki etkisi adlı çalışmada 19 İngilizce hazırlık öğrencilerinin motivasyon, dilbilgisi ve kelime bilgisi seviyesi ön-ardıl testlerle ölçülmüştür. 8 haftalık eğitimin sonunda ardıl testlerde öğrencilerin motivasyonun daha yüksek olduğu, dilbilgisi ve kelime bilgisi

seviyelerinin olumlu açıdan gelişme gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin eğitim süreci boyunca yazdığı değerlendirme yazıları analiz edildiğinde sıklıkla rastlanan temalar bulunmuştur. Kelime dağarcığını geliştirmek ve mesleki İngilizce öğrenimi için yeterli, derse katılım ve sorumluluk hissini arttıran bir yöntem olmasıdır.

Can (2006) İstanbul'daki bir vakıf üniversitesindeki hazırlık yılı öğrencilerinin tema odaklı İngilizce derslerine olan tutumlarını araştırmıştır. Öğrencilerin %35'i derslerin çok etkili, %45'i etkili, %20'lik kısmı ise etkili bulmadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler konuşma ve kelime bilgisi alanında kendilerine güvenmediklerini ancak neredeyse yarısı algısal dil becerilerinde iyi olduğunu ve içerik temelli eğitimle kendilerini geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir.

İgrek (2013) içerik tabanlı yöntem kullanılarak verilen mesleki İngilizce dersinin 56 üniversite öğrencisinin akademik başarısına katkısını araştırmıştır. Araştırmanın başında yapılan ön testte deney ve kontrol grubunun arasında önemli bir farklılık bulunmazken araştırmanın sonunda yazma ve okuma becerisi karşılaştırıldığında deney grubunun daha başarılı olduğu ifade edilmiştir.

Uğurer (2018) 27 üniversite mimarlık öğrencisinin içerik odaklı İngilizce kitabını değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin neredeyse %58'i kullanılan materyalin İngilizceyi nasıl öğrenmeleri gerektiğini aşıladığını, %68'i kendi bölümleri hakkında araştırma yapmak için onları motive ettiğini, %72'si ise bireysel öğrenme isteğini arttırdığını belirtmiştir. 13 öğrenci genel İngilizce dersinin aksine içerik temelli İngilizce dersinin motivasyonlarını ve dikkatlerini arttırdığını, bütünleşmiş dil becerilerinin yanında modellemeler de yaptıklarını, grup ve partner çalışmalarının İngilizce becerilerini daha iyi hale getirdiğini, geleneksel dilbilgisi öğretim tekniğiyle kıyasladıklarında içerik odaklı eğitimin daha kalıcı olduğunu ve öğrendiklerinin akademik ve meslek hayatlarında onlara yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Doğan (2003) Ankara'daki bir vakıf üniversitesinde içerik temelli İngilizce yönteminin bir modeli olan tamamlayıcı derslere karşı bölüm ve İngilizce eğitmenlerinin düşüncelerini inceleyen çalışmada eğitmenlerin içeriği ve dili birlikte

vermenin öğrencilerin İngilizce pratik yapma fırsatlarını ve motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir.

Filiz (2019) üniversite öğrencilerinin ve öğretim görevlilerin seçmeli ders olarak sunulan tematik derslere karşı olan tutumlarını araştırmıştır. Ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle karma bir araştırma modelini seçen Filiz, öğrencilerin dört temel dil becerisine, dilbilgisi ve kelime öğrenmeye karşı olan genel tutumlarını ve motivasyon seviyelerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda bu derse karşı genel tutumun olumlu olduğu, öğrencilerin gelişim gösterdiklerini düşündüğü dil becerileri sırasıyla kelime bilgisi, dinleme, okuma becerileridir. Ancak dilbilgisi, konuşma ve yazma becerisi alanında diğer becerilerle kıyaslandığında gelişmediklerini belirtmişlerdir ve bu alanlarda olumsuz bir tutuma sahiptirler. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin bu dersi seçmelerindeki motivasyonları, bu konuya duydukları ilgi, ders ortamı, eğitmen ve materyal ile ilgili olan motivasyon artışı, akademik İngilizce becerilerindeki gelişme olduğunu ifade etmişlerdir.

Demirbaş (2018) üniversite 1. sınıf 11 iktisat bölümü öğrencilerinin aldıkları zorunlu İngilizce dersinde içerik temelli İngilizce eğitiminin okuma becerisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada otantik ve öğrencilerin seviyelerine uygun olarak okuma materyalleri uyarlanmıştır. Kullanılan yöntem ile öğrencilerin stratejik okuma becerisinin arttığı ve kelime dağarcığının geliştiği sonucuna varılmıştır. Dahası araştırmanın sonucunda bu derslerin hazırlık programına entegre edilerek daha fazla verim alınabileceği belirtilmiştir.

Erkan (2013) araştırmasında içerik temelli İngilizce eğitiminin öğrencilerin algısal ve üretici dilbilgisi becerilerindeki gelişmelerini incelemiştir. 10 hafta boyunca içerik temelli İngilizce eğitimi alan deney grubundaki gıda mühendisliği öğrencileri ve kontrol grubunda geleneksel dil eğitimi alan öğrenciler genel tutum ölçeğine tabii tutulmuş ve ön-ardıl testler uygulanmıştır. Tutum ölçeğinde genel olarak olumlu bir sonuç alındığı için Erkan öğrencilerin dilbilgisi becerilerindeki gelişmeleri inceleme ihtiyacı duymuştur. Testler karşılaştırıldığında öğrencilerin deney ve kontrol grubunun

okuma becerisi seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuş, öğrencilerin içerik bilgisinin ve stratejik okuma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi tanımlanacaktır. Araştırmada kullanılan desen, araştırma soruları, araştırma ortamı, katılımcılar, araştırma süreci, veri kaynağı, veri toplama araçları ve veri analiz süreci bu bölümde açıklanacaktır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesindeki hazırlık öğrencilerinin İngilizce hazırlık programında aldıkları UNIQUE dersi adı altındaki içerik temelli İngilizce dersine karşı olan tutum ve motivasyonlarını araştırmaktadır. Araştırma hem nitel hem nicel araştırma desenini içermektedir. Nicel veri öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçmek için sayısal bir veri sağlarken nitel veri toplama araçları ile edinilen veri ise öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını etkileyen sebeplerin nedenleri ve nasılları üzerine detaylı veri sunacaktır.

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma desenini birlikte kullanan karma araştırma desenine sahiptir. Bunun amacı nicel desenle edinilen sayısal veriyi nitel yaklaşımla derinlemesine sunarak ve analiz ederek iki desenin güçlü yönlerini birleştirmektir. Davies (2000) araştırmaların bütünselci bir yaklaşıma sahip olması ve araştırmanın farklı alanlarına ışık tutması amacıyla karma araştırma desenlerine başvurulabileceğini ifade etmiştir. Buna benzer olarak Rossman ve Wilson da (1991) üçgenlemenin kullanılmasının nicel verinin sebeplerini açıklayacak nitel veri sunma açısından yararlı olduğunu savunmuşlardır.

Araştırma sırasında önce nicel veriler toplanılmış ve bu verilerden hareketle yarı yapılandırılmış görüşme soruları şekillenmiştir. Nicel ve nitel veriler arasında önem bakımından bir farklılık yoktur. Bu nedenle Creswell'in (2007) sıralı dönüşümsel tasarım olarak adlandırdığı yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında her iki veriye de eşit önem verilmiştir. Sıralı dönüşümsel tasarım

kullanılmasının sebebi Adnan ve Gökçek'in (2012) araştırmasında da belirtildiği üzere "çalışılan olguyu daha iyi anlamak"tır.

Tablo 2.1. 1 Araştırma Deseni

Nicel Araştırma Deseni	Nitel Araştırma Deseni
Tutum ve Motivasyon Ölçeği	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler
Nicel Veri Toplanması	Nitel Veri Toplanması
İstatistiki Veri Analizi	Durumsal Veri Analizi
Veri Yorumlaması	Veri Yorumlaması

2.2. Araştırma Ortamı

Hazırlık programında "UNIQUE" dersi adı altında verilen içerik temelli derslere karşı tutumunu ve motivasyonunu ölçen bu araştırmada İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde gerçekleştirilmektedir. Üniversite 2015 yılında kurulmuştur. UNIQUE dersleri 2017 yılında hazırlık programına dahil edilmiştir. 5 senedir devam etmektedir. Temel olarak "UNIQUE", her fakülte ve bölüm için öğretim görevlileri tarafından hazırlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre A2, B1, B2 seviyelerinde 12 üniteden oluşan materyallerin kullanıldığı bir derstir. Dönem başında yapılan yerleştirme sınavına göre B1 seviyesinde olan veya A2 seviyesinde başlayıp B1 seviyesine geçen öğrenciler A2 materyallerini kullanmaya başlarlar. Öğrenciler temel İngilizce derslerine ek olarak cuma günleri 4 saat boyunca UNIQUE derslerini görürler.

Lisans döneminde alınan özel amaçlı İngilizce derslerinin aksine, UNIQUE dersinin amacı hazırlık dönemi boyunca öğrencilerin kendi fakülteleriyle ilgili içeriği hem de yabancı dil olarak İngilizceyi öğretmektir.

Derste kullanılan materyaller, her biri 3 üniteden oluşan 4 ana modülden oluşur. Üniteler içerik olarak dört dil becerisini ve ünite sonunda kısa dilbilgisi konularını kapsar. Her ana etkinlik ön hazırlık bölümüyle başlar. Ana etkinlikten sonra

ise etkinliğin çıktılarını kapsayan son bir aktivite yapılır. İçerik olarak grup etkinlikleri, partner etkinlikleri, yaratıcı görevler, kişiselleştirilmiş aktiviteler örneğin poster hazırlama, film izleme ve yorum yazma gibi aktiviteler bulunur. Öğrencilerin değerlendirilmesi dönem boyunca yapılan iki içerik temelli İngilizce sınavıyla yapılır. Bu iki sınav öğrencilerin dönem sonu geçme notunun %20'sini oluşturur.

İçerik temelli derse giren öğretmenler genellikle ilgili materyali hazırlayan ve materyallerle aşina olan yabancı dil olarak İngilizce dersini veren öğretim görevlileridir. Öğretim görevlilerin genel olarak UNIQUE dersindeki hedef içerik hakkında uzmanlığı bulunmamaktadır.

2.3. Veri Kaynakları

Royse ve arkadaşları (2009) üçgenlemenin kullanılmasının bir araştırmanın geçerliliğini arttırdığını belirtmiştir. Bu nedenle araştırmada nitel ve nicel veri kaynakları kullanılmıştır. Nicel veri kaynakları öğrencilerin içerik temelli eğitime karşı tutum ve motivasyonlarının genel eğilimini sayısal olarak ortaya koymayı amaçlar. Buna ek olarak değişkenler arasındaki ilgiyi, eğilimin sebeplerini, geliştirilmesi gereken yönlerin bulunması amacıyla yapılan görüşmeler nitel veriyi sağlamaktadır.

2.4. Örneklem Tipi

Kothari (2005) örneklemi evrenin tamamı yerine sadece bir bölümü temsil eden yapıyı çalışmak olarak tanımlar. Olasılıklı örnekleme bir başka deyişle rastgele örnekleme ve tesadüfi olmayan örnekleme olmak üzere iki türü vardır. Bu araştırmada tesadüfi olmayan örneklemenin bir türü olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmacının öğretim görevlisi olduğu kurum ve sınıf seçilmiştir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre araştırmaya katılanların seviyesi B1'dir.

2.5. Katılımcılar

Çalışmaya dönem başında yapılan yerleştirme sınavında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre B1 seviyesinde olan 13'ü kadın 14'ü erkek olmak üzere 27 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş aralıkları 18-22 aralığındadır. Görüşmeler yapıldığında öğrencilerin tamamı 13 haftalık güz dönemi ve 13 haftalık bahar dönemi boyunca toplamda 104 saatlik içerik temelli İngilizce dersine katılmışlardır.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından onaylanan onam formunu okuyup onayladıklarını ifade etmişlerdir. Onam formuna göre, araştırmacı katılımcıların bilgilerini hiçbir şekilde paylaşmayıp gizli tutmayı, görüşmeler sırasında alınan kayıtların araştırma boyunca şifrelenmiş bir dosyada tutup araştırma sonrasında ise imha etmeyi taahhüt etmiştir.

2.7. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada karma araştırma deseni kullanıldığı için nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel araştırma aracı olarak öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçen bir anket ve nitel araştırma aracı olarak katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

2.7.1. Tutum ve Motivasyon Ölçeği

Bu ölçek öğrencilerin içerik temelli eğitime karşı olan tutum ve motivasyonlarını ölçmek için tasarlanmıştır. Anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerinin alınması amacıyla cinsiyet, yaş, kaç yıldır İngilizce eğitimi aldığı ve son olarak hangi bölümde olduğu sorulmuştur. Motivasyon ölçeği "Motivations towards Learning English: The Case of Jordanian Gifted Students" (2015) makalesinin yazarı Fadi Maher Al-Khasawneh'ın Gardner'ın (1985) Attitude, Motivation Test Battery adlı ölçeğinden uyarladığı materyal Türkçeye çevrilip içerik

temelli derse göre uyarlanmıştır. Tutum ölçeği "Thai EFL High School Students' Attitude Toward Content-Based Instruction" (2017) adlı araştırmada Nakrobthai Wongnarut tarafından hazırlanan adlı ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Anketleri kullanmak için araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Anket Türkçeye uyarlandıktan sonra geçerliliği ve güvenirliğin ölçülmesi amacıyla 14 öğrenci üzerinde pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı olan Statistical ++ Package for Social Sciences (SPSS) kullanılarak her bir madde için madde analizi yapılmıştır. Analizin sonunda 18 maddelik tutum 0.906, 9 maddelik içsel motivasyon 0.922, 9 maddelik araçsal motivasyon anketi 0.972 olmak üzere anketin Cronbach alfa istatistiki sonucu 0.9 üzerinde çıkmıştır. Nakip'in (2003) ifade ettiği üzere güvenirlik katsayısı 0.8-1 arasında olan bir ölçek güvenilirdir.

2.7.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırmanın nitel veri kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydanılmıştır. Bunun amacı öğrencilerin içerik temelli eğitimle ilgili algılarını ve tutumlarını daha iyi anlamak, bu dersin dil becerilerini nasıl etkilediğini sorgulamak, içeriğe odaklanmanın lisans eğitimini nasıl etkileyeceği ve motivasyonlarının arttırılması için neler yapılabileceğini hangi konuların geliştirilebileceğini açıklamaktır. Bu görüşmeler kapsamında öğrenciler bu ders sırasındaki deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Hiçbir detayın atlanmaması amacıyla yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır ve hiçbir bilginin üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacağının taahhüdü verilmiştir.

2.8. Veri Analizi Yöntemi

Yukarıda belirtildiği üzere nicel veri için öğrencilerden 36 maddelik tutum ve motivasyon anketini doldurmaları istenmiştir. Ankette 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. SPSS ile veri analizi yapılabilmesi için sayısal olarak "Kesinlikle katılıyorum," 5 "Katılıyorum," 4 "Kararsızım," 3 "Katılmıyorum," 2 ve son olarak "Kesinlikle katılmıyorum," 1 olarak numaralandırılmıştır. Ölçek dört bölüme ayrılmıştır. İlk

bölümden öğrencilerden demografik bilgilerini doldurmaları istenmiştir. 18 maddelik ikinci bölüm öğrencilerin içerik temelli derse karşı olan tutumlarını, 9 maddelik üçüncü bölüm içsel motivasyonunu, 9 maddelik son bölüm ise araçsal motivasyonunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Betimsel analiz yöntemleriyle her bir maddenin ortalaması, frekansı, yüzdelik oranı ve standart sapması hesaplanmıştır.

Yüz yüze yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi için, görüşme sırasında alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Bunun amacı verinin güvenirliğini sağlamak ve veriye sadık kalmaktır. Her öğrenciyle yapılan görüşme bir dosya halinde MAXQDA ile analiz edilmiştir. Bu program sosyal bilimlerde nitel ve karma araştırmalarda içerik analizin planlı bir şekilde toplanmasını, organize edilmesini, analizini ve görselleştirilmesini kolaylaştırır. Sıklıkla tekrarlayan kelimeler ya da fikirlerden yola çıkarak kodlara ve benzer kodlardan temalara ulaşılmıştır. Bu temalar başlıklar altında toplanmış ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden alıntılar yapılmıştır.

2.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Detaylı veri toplama ve analiz çalışmalarına rağmen her çalışmada olduğu gibi bu araştırmanın bazı sınırlılıkları olmuştur. Öncelikle bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu nedenle seçilen grup araştırma evrenini tam olarak temsil etmiyor olabilir. Ayrıca hazırlık programında ek bir ders olarak içerik temelli eğitim verilen Türkiye'deki tek üniversite olduğu için araştırmanın kapsamı geniş değildir.

Bir başka sınırlılık ise bu araştırmaya katılan öğrencilerin seviyesi Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre B1 seviyesidir. Bu nedenle araştırmanın sonuçları diğer seviyedeki öğrencilere genellenemez. Araştırmanın sadece B1 seviyesindeki öğrencilerle kısıtlı olmasının sebebi olarak ise A2 seviyesindeki öğrencilerin güz döneminde UNIQUE dersi almaması, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin güz döneminden sonra hazırlık eğitimini tamamlayıp kendi bölümlerine

geçme ihtimali ve B1 seviyesindeki öğrencilerin 26 haftalık eğitimi tamamlamış olan grup olmasıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1 Tutum ve Motivasyon Anketinin Betimsel Analizi

Bu bölümde öğrencilerin içerik temelli İngilizce karşı olan tutum ve motivasyonunu ölçmeyi amaçlayan anketin betimsel analizi yapılacaktır.

3.1.1. Öğrencilerin İçerik Temelli İngilizce Dersine Olan Tutumları

Tablo 3.1.1. 1 Tutum Ölçeğinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Bu dönem aldığım İçerik Temelli İngilizce dersinden memnunum.	5	18.5	3	11.1	4	14.8	8	29.6	7	25.9
2. Ders içeriği gelecekte eğitimim ve işim için yararlı olacak.	3	11.1	4	14.8	2	7.4	8	29.6	10	37.0
3. İçerik Temelli İngilizce dersleri temel İngilizce derslerinden daha ilgi çekicidir.	6	22.2	4	14.8	6	22.2	4	14.8	7	25.9
4. İçerik Temelli İngilizce dersleri bireysel öğrenme isteğimi artırıyor.	3	11.1	3	11.1	6	22.2	11	40.7	4	14.8
5. Derste öğrendiğim içerik ilgimi çekiyor.	3	11.1	3	11.1	7	25.9	12	44.4	2	7.4
6. Ders içinde kullanılan	3	11.1	2	7.4	6	22.2	15	55.6	1	3.7

	materyal içeriği öğrenmemde yardımcı oluyor.										
7.	Ders içinde kullanılan materyaller İngilizceyi öğrenmeme yardımcı oluyor.	4	14.8	2	7.4	6	22.2	14	51.9	1	3.7
8.	Sınıf içerisindeki grup ve partner etkinliklerinde kendime güveniyorum.	3	11.1	1	3.7	5	18.5	10	37.0	8	29.6
9.	Ders içerisinde arkadaşlarımla çalışırken zorlanmıyorum.	1	3.7	1	3.7	4	14.8	11	40.7	10	37.0
10.	Arkadaşlarımla birlikte çalışırken onların bilgisinden yararlanıyorum.	2	7.4	2	7.4	2	7.4	12	44.4	9	33.3
11.	Arkadaşlarım ve ben problemlerle karşılaştığımızda fikir alışverişi yapıp birbirimize yardım ediyoruz ve bu bizim problem çözmemizi geliştiriyor.	3	11.1	1	3.7	1	3.7	11	40.7	11	40.7
12.	İçerik Temelli İngilizce derslerini seviyorum çünkü ileride bana gerekli olacak İngilizce yeterliliğini ve içerik bilgisini kazandıracağını düşünüyorum.	4	14.8	2	7.4	5	18.5	6	22.2	10	37.0

13.	İçerik temelli eğitimin içeriği olan grup aktiviteleri, oyunlar, resim çizme, sunum yapma, okuma ve yazma etkinliklerine katılmayı seviyorum.	4	14.8	3	11.1	6	22.2	8	29.6	6	22.2
14.	Genel İngilizce bilgim İçerik Temelli İngilizce dersinde bana yardımcı oluyor.	2	7.4	2	7.4	2	7.4	9	33.3	12	44.4
15.	Öğretmenim beni motive ediyor.	3	11.1	1	3.7	3	11.1	6	22.2	14	51.9
16.	İçerik Temelli İngilizce dersini seviyorum çünkü öğretmenimiz birlikte çalışmamıza izin veriyor.	3	11.1	-	-	5	18.5	10	37.0	9	33.3
17.	Öğretmenimin ders içinde kullandığı İngilizce beni tatmin ediyor.	3	11.1	-	-	2	7.4	12	44.4	10	37.0
18.	Öğretmenimiz açık ve anlaşılabilir bir biçimde dersi işliyor.	2	7.4	1	3.7	3	11.1	8	29.6	13	48.1
19.	Bu dersin değerlendirmesinden (sınavlar, ödevler) memnunum.	7	25.9	1	3.7	6	22.2	3	11.1	10	37.0
20.	Ders içeriğindeki kelimeleri anlamakta zorluk çekmiyorum.	3	11.1	5	18.5	3	11.1	13	48.1	3	11.1
21.	Dersin içeriği benim için çok zor.	10	37.7	10	37.7	6	22.2	-	-	1	3.7

22.	Bazı aktiviteler benim için zor.	6	22.2	9	33.3	7	25.9	3	11.1	2	7.4

Her bir maddenin beşli likert ölçeğinde öğrenci sayısı ve yüzdelik oran olarak dağılımını gösteren yukarıdaki tabloya bakıldığında UNIQUE dersine katılan öğrencilerin %55,5'i (s=15) bu dersten memnun olduğunu, %14,8'inin (s=4) kararsız olduğunu ve kalan öğrencilerin ise bu dersten memnun olmadıkları gözükmektedir.

Tablo 3.1.1. 2 Öğrenci Memnuniyetinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
1. Bu dönem aldığım İçerik Temelli İngilizce dersinden memnunum**.**	27	3.3	1.46

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin UNIQUE dersine karşı olan tutumlarının ortalaması 3.3'tür (SS=1.46). Buna göre bu madde bazında öğrencilerin bu dersten kısmen memnun oldukları ancak standart sapmanın yüksek olduğunu göz önünde bulundurarak öğrencilerin cevaplarının arasında farklılığın yüksek olduğu söylenilebilir.

Tablo 3.1.1. 3 Öğrencileri Memnuniyetinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları

Cinsiyet		N	Ort. (SS)	t	sd	p
1. Bu dönem aldığım İçerik Temelli İngilizce dersinden memnunum	Kadın	13	3.00 (1.47)	1.3	25.0	0.26
	Erkek	14	3.64 (1.44)			

Yukarıda verilen tabloya göre içerik temelli eğitim alan kadın öğrencilerin birinci maddeye dair ortalaması (Ort.= 3.00, SS=1.47) ve erkek öğrencilerin ortalamasına (Ort.=3.64, SS=1.44) bakıldığında birinci madde için aralarında anlamlı düzeyde (p=0.26>0.05) bir fark olmadığı görülmektedir.

Dersi içselleştirmeleriyle ilgili olan 2, 4 ve 14. maddeye ilişkin sonuçlar ise şu şekildedir. 2. madde göz önünde bulundurulduğunda ilk maddeye benzer olarak öğrencilerin %66'sı (s=18) bu derste aldıkları eğitimin gelecekte işe yarayacağını düşünürken %25'lik kesimin (s=7) bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel çalışma isteklerinin bu ders ile ilişkili olup olmadığını ölçen 4. maddeye göre öğrencilerin %55'i (s=15) UNIQUE dersinin bireysel çalışma isteklerini arttırdığını, %22'lik (s=6) kısmı ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Geriye kalan %22'lik kısımda ise öğrenciler kararsız kalmışlardır. Haftanın dört günü aldıkları genel İngilizce dersinin UNIQUE dersine katkı sağladığını düşünen öğrenciler grubun %77,7'lik kısmını oluşturmaktadır. Genel olarak bakıldığında UNIQUE dersi ve İngilizceyi içerik kullanarak içselleştirme açısından öğrencilerin tutumu olumlu yöndedir.

Tablo 3.1.1. 4 İçselleştirmenin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
İçselleştirmenin Tutuma Etkisi	27	3.67	0.99

Dersi içselleştirmenin tutuma olan etkisinin ortalama oranı 3.67 (SS=0.99) olmakla birlikte öğrencilerin çoğunluğunun (Mo=4.33) görüşü olumlu yöndedir. Bir önceki maddeyle kıyaslandığında dağılım arasındaki fark daha az olsa da (SS=0.99) öğrencilerin bu konuda fikir birliğinde olduğu söylenemez.

Tablo 3.1.1. 5 İçselleştirmenin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları

Cinsiyet		N	Ort. (SS)	t	sd	p
İçselleştirmenin Tutuma Etkisi	Kadın	13	3.66 (1.09)	0.06	25.0	0.95
	Erkek	14	3.69 (0.92)			

Yukarıda verilen tabloya göre içerik temelli eğitim alan kadın öğrencilerin içselleştirmenin tutuma etkisini ölçen maddelere dair ortalaması (Ort.= 3.66, SS=1.09)

ve erkek öğrencilerin ortalamasına (Ort.= 3.69, SS=0.92) bakıldığında aralarında anlamlı düzeyde (p=0.95>0.05) bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin içerik temelli derse karşı olan tutumların bu derse giren öğretmenlerin etkisini gösteren 15,16,17 ve 18. maddelerdir. Öğrencilerin %74,4'ü (s=20) öğretmenlerinin onları motive ettiğini belirtirken %14,8'i (s=4) öğretmenlerinin onları motive etmediklerini ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin %70,3'ün (s=19) öğretmenlerinin sınıf içi aktivitelerde öğrencilerin birlikte çalışması için öğrencileri cesaretlendirdiğini belirtmişlerdir. Buna benzer olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%77,7) öğretmenlerinin içerik temelli derste kullandığı İngilizceden tatmin olduğunu ve ders içerisinde öğrencilerin seviyesine uygun, açık ve anlaşılabilir bir dil kullandığını ortaya koymuşlardır.

Tablo 3.1.1. 6 Öğretmenin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
Öğretmenin Tutuma Etkisi	27	3.96	1.09

Öğretmenin tutuma olan etkisinin ortalamasına (Ort=3.96) bakıldığında ve öğrencilerin çoğunluğunun (Mo=5.00) öğretmenlerin bu derse karşı olan tutumlarının olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Fakat öğrencilerin bu konuda düşüncelerinin normal bir dağılım (SS=1.09) gösterdiği söylenemez.

Tablo 3.1.1. 7 Öğretmenin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları

Cinsiyet		N	Ort. (SS)	t	sd	p
Öğretmenin Tutuma Etkisi	Kadın	13	3.67 (1.28)	1.34	25.0	0.19
	Erkek	14	4.23 (0.84)			

Yukarıda verilen tabloya göre içerik temelli eğitim alan kadın öğrencilerin öğretmenin tutuma etkisini ölçen maddelere dair ortalaması (Ort.= 3.67, SS=1.28) ve

erkek öğrencilerin ortalamasına (Ort.= 4.23, SS=0.84) bakıldığında aralarında anlamlı düzeyde (p=0.19>0.05) bir fark olmadığı görülmektedir.

Sınıf içerisindeki arkadaş ortamının tutum üzerindeki etkisini göstermeyi amaçlayan 8, 9, 10 ve 11. maddelerdir. Öğrencilerin %66,6'sı (s=18) dersteki grup ve partner etkinliklerinde kendilerine güvendiklerini, %77,7'si (s=21) sınıf içerisinde arkadaşlarıyla birlikte çalışırken zorlanmadıklarını ve onların bilgilerinden yararlandıklarını, %81,4'ü (s=22) ise bu etkinliklerde birbirlerine yardım etmeleri problem çözme konusunda onlara yardımcı olduğunu belirtmiştir. Genel olarak öğrenciler grup ve partner çalışmalarının bu derse karşı olan tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3.1.1. 8 Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisi	27	3.89	1.04

Sınıf içerisinde öğrenci etkileşiminin ortalaması 3.89 olmakla birlikte öğretmenin tutuma etkisiyle kıyaslandığında daha düşük olmasına rağmen genel olarak öğrencilerin olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür. Diğer bölümlerde olduğu gibi normal bir dağılım göstermemektedir.

Tablo 3.1.1. 9 Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları

Cinsiyet		N	Ort. (SS)	t	sd	p
Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisi	Kadın	13	3.53 (1.10)	1.79	25.0	0.08
	Erkek	14	4.23 (0.90)			

Yukarıda verilen tabloya göre içerik temelli eğitim alan kadın öğrencilerin sınıf içi arkadaş etkileşiminin tutuma etkisini ölçen maddelere dair ortalaması (Ort.= 3.53,

SS=1.10) ve erkek öğrencilerin ortalamasına (Ort.= 4.23, SS=0.90) bakıldığında aralarında anlamlı düzeyde (p=0.08>0.05) bir fark olmadığı görülmektedir.

3, 5, 12, 13, 19, 20, 21. ifadeler ders içeriğine karşı öğrencilerin tutumunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin %55,5'i (s=15) bu dersin aldıkları genel İngilizce dersleriyle kıyaslandığında daha ilgi çekici olduğunu, %22'si (s=6) ise bu ifadeye katılmadıklarını ifade etmiştir. Buna benzer olarak öğrencilerin %51,8'i dersin içeriğinin ilgilerini çektiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu dersi sevmelerinin sebebi olarak ders içeriğinin onlara gerekli İngilizce ve içerik becerisini katacaklarına olan inançlarını ölçen 12. maddeye katılanlar katılımcıların %59,2'sini oluştururken %22'lik kesim bu maddeye katılmamaktadır. İçerik temelli eğitimde sıklıkla kullanılan tekniklerine olan tutumları %51,8 oranla olumludur. Ancak öğrencilerin bu dersin değerlendirmesiyle ilgili olan tutumu diğer maddelere kıyasla daha olumsuzdur. Öğrencilerin %29,6'sı (s=8) dersin sınavlarından ve alternatif değerlendirme ödevlerinden memnun olmadıklarını, %22,2'si (s=6) kararsız, %48'i (s=13) ise memnun olduklarını belirtmiştir. Dersin içeriğinin öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığını ölçen 20, 21 ve 22. maddelerin dağılımına göre durumu ise şöyledir. Öğrencilerin %59'u (s=16) ders içerisinde kullanılan materyaldeki kelimeleri anlamakta zorluk çekmediklerini, %75,4'ü (s=20) dersin içeriğinin onlar için kolay olduğunu ve %55,5'i (s=15) derste kullanılan aktivitelerinin kolay olduğunu belirtmiştir. Sadece bir öğrenci dersin içeriğinin seviyesine göre çok zor olduğunu ve 2 öğrenci aktivitelerde zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin ders içeriğine olan tutumlarına bakıldığında 19. madde hariç öğrencilerin yarısından fazlasının olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür.

Tablo 3.1.1. 10 Ders İçeriğinin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
Ders İçeriğinin Tutuma Etkisi	27	3.03	0.58

Ders içeriğinin etki ortalaması (Ort=3.03) göz önünde bulundurulduğunda öğretmen ve arkadaş faktöründen daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin genelinin bu yöndeki tutumunun kısmen olumlu olduğu söylenilebilir. Ayrıca bu konuda öğrencilerin görüşlerinin birbirine daha yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1.1. 11 Ders İçeriğinin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları

Cinsiyet		N	Ort. (SS)	t	sd	p
Ders İçeriğinin Tutuma Etkisi	Kadın	13	2.92 (0.57)	0.97	25.0	0.33
	Erkek	14	3.14 (0.59)			

Yukarıda verilen tabloya göre içerik temelli eğitim alan kadın öğrencilerin ders içeriğinin tutuma etkisini ölçen maddelere dair ortalaması (Ort.= 2.92, SS=0.57) ve erkek öğrencilerin ortalamasına (Ort.= 3.14, SS=0.59) bakıldığında aralarında anlamlı düzeyde (p=0.33>0.05) bir fark olmadığı görülmektedir.

Materyalin öğrencilerin tutumunun nasıl etkilediğini gösteren 6. ve 7. maddeye göre öğrencilerin %59,6'sı (s=16) derste kullanılan materyalin içeriği öğrenmeleri açısından yeterli olduğunu %55'i (s=15) materyalin İngilizce seviyelerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %22'si (s=6) bu konularda kararsız kalırken %18,5'i bu ifadelere katılmadığını belirtmiştir. Materyal açısından bakıldığında da diğer alt başlıklarda görüldüğü gibi öğrencilerin yarısından fazlasının olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür.

Tablo 3.1.1. 12 Materyalinin Tutuma Etkisinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
Materyalinin Tutuma Etkisi	27	3.27	1.05

Materyalin tutuma olan etkisinin ortalaması 3.27'dir (SS=1.05). Öğrencilerin çoğu (Mo=4.00) materyalin olumlu bir etkisi olduğunu düşünmekle birlikte sınıfın

genel görüşü kısmen katıldıkları üzerinedir. Yine öğrencilerin görüşlerinin dağılımı yüksektir.

Tablo 3.1.1. 13 Materyalinin Tutuma Etkisinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları

Cinsiyet		N	Ort. (SS)	t	sd	p
Materyalin Tutuma Etkisi	Kadın	13	3.23 (1.14)	0.22	25.0	0.82
	Erkek	14	3.32 (0.99)			

Yukarıda verilen tabloya göre içerik temelli eğitim alan kadın öğrencilerin materyalin tutuma etkisini ölçen maddelere dair ortalaması (Ort.= 3.23, SS=1.14) ve erkek öğrencilerin ortalamasına (Ort.= 3.32, SS=0.99) bakıldığında aralarında anlamlı düzeyde (p=0.82>0.05) bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.1.1. 14 Tutum Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
Tutum Ölçeği	27	3.48	0.73

Tutum ölçeğinin tamamı değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun bu derse karşı olan tutumunun kısmen olumlu olduğu görülmüştür. Etkenlerin ortalama sıralaması ise öğretmen, sınıf içi etkileşim, içselleştirme, materyal ve ders içeriği şeklindedir.

Ayrıca öğrencilerin bölümleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bunun sonucunda da aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere tüm faktörlerde bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 3.1.1. 15 Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
İçselleştirmenin Tutuma Etkisi	Gruplar Arası	8.292	12	0.691	0.557	0.842
	Gruplar İçi	17.37	14	1.241		
	Toplam	25.663	26			
Öğretmenin Tutuma Etkisi	Gruplar Arası	13.848	12	1.154	0.924	0.55
	Gruplar İçi	17.49	14	1.249		
	Toplam	31.338	26			
Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisi	Gruplar Arası	18.663	12	1.555	2.206	0.08
	Gruplar İçi	9.87	14	0.705		
	Toplam	28.532	26			
Ders İçeriğinin Tutuma Etkisi	Gruplar Arası	2.128	12	0.177	0.37	0.954
	Gruplar İçi	6.71	14	0.479		
	Toplam	8.838	26			
Materyalin Tutuma Etkisi	Gruplar Arası	12.417	12	1.035	0.891	0.574
	Gruplar İçi	16.25	14	1.161		
	Toplam	28.667	26			

3.1.2 Öğrencilerin İçerik Temelli İngilizce Dersine Karşı İçsel Motivasyonları

Tablo 3.1.2. 1 İçsel Motivasyon Ölçeğinin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Bu ders benim için önemlidir çünkü anadili İngilizce olan kişilerin kültürlerini ve geleneklerini anlayabilirim.	2	7.4	3	11.1	4	14.8	11	40.7	7	25.9
2.	Bu ders benim için önemlidir çünkü İngilizce hikayeleri, romanları ve edebiyatı anlayabilirim.	2	7.4	2	7.4	5	18.5	14	51.9	4	14.8
3.	Bu ders anadili İngilizce olan kişilerin yaşam biçimlerini daha iyi anlamama yardımcı oluyor.	4	14.8	2	7.4	5	18.5	10	37	6	22.2
4.	Bu ders yabancılarla kolayca arkadaş olmama yardımcı oluyor.	4	14.8	3	11.1	7	25.9	7	25.9	6	22.2
5.	Bu ders anadili İngilizce olan kişilerin değerleri ve inançları hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor.	5	18.5	2	7.4	5	18.5	10	37	5	18.5
6.	Bu ders İngilizce fıkraları	2	7.4	4	14.8	7	25.9	12	44.4	2	7.4

	anlamama yardımcı oluyor.										
7.	Bu ders İngilizce filmleri ve talk showları anlamama yardımcı oluyor.	2	7.4	2	7.4	4	14.8	16	59.3	3	11.1
8.	Bu ders İngilizce kitap, makale, gazete ve dergi okumama yardımcı oluyor.	1	3.7	1	3.7	3	11.1	15	55.6	7	25.9
9.	Bu ders İngilizce şarkıları anlamamda yardımcı oluyor.	2	7.4	2	7.4	8	29.6	11	40.7	4	14.8

Bu derse olan içsel motivasyonu ölçmeyi amaçlayan ölçek incelendiğinde öğrencilerin %81,5'i (s=22) aldıkları ders ile bilimsel makale ve dergileri takip edebileceklerini, %70,4'ü ise dili İngilizce olan film ve talk-showları izleyebildiklerini belirtmiştir. %66'dan fazlası bu dersin kültürel ve geleneksel olarak onları geliştirdiği ve İngilizce eserleri okuyabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası ise İngilizce fıkraları ve şarkıları anlayabildikleri, İngilizce konuşurların hayat tarzını, değerlerini ve inançlarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Dikkat çekici bir durum ise öğrencilerin sadece %48'i (s=13) bu dersin yabancı arkadaş edinmek için onlara yardımcı olduğunu düşünmektedir. Genel yüzdelik orana bakıldığında öğrencilerin %61,7'si bu dersin onları içsel olarak motive ettiğini belirtirken %18,5'i tam tersini ifade etmiştir.

Tablo 3.1.2. 2 İçsel Motivasyon Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	**Ort.**	**SS**
İçsel Motivasyon	27	3.51	0.92

Genel ortalamaya göre öğrenciler bu dersin içsel motivasyon olarak onları kısmen tatmin ettiği görülmüştür.

Tablo 3.1.2. 3 İçsel Motivasyon Ölçeğinin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları

Cinsiyet		N	Ort. (SS)	t	sd	p
İçsel Motivasyon	Kadın	13	3.66 (0.63)	0.81	25.0	0.42
	Erkek	14	3.37 (1.13)			

Öğrencilerin bu derse karşı içsel motivasyonun kadınlarda ortalaması (Ort.= 3.66, SS=0.63) ve erkek öğrencilerin ortalaması (Ort.= 3.37, SS=1.13) karşılaştırıldığında aralarında anlamlı düzeyde (p=0.42>0.05) bir fark olmadığı görülmektedir.

3.1.3. Öğrencilerin İçerik Temelli İngilizce Dersine Karşı Araçsal Motivasyonları

Tablo 3.1.3 1 Öğrencilerin Araçsal Motivasyonun Frakans ve Yüzde Değerleri

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Bu ders önemlidir çünkü İngilizce öğrenmek anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurmamı sağlar.	2	7.4	7	25.9	3	11.1	9	33.3	6	22.2
2.	Bu ders önemlidir çünkü İngilizce öğrenmek ileride iş bulmamda yararlı olacak.	2	7.4	4	14.8	-	-	8	29.6	13	48.1
3.	Bu ders önemlidir çünkü kariyerimde bu bilgilere ihtiyaç duyabilirim.	2	7.4	6	22.2	2	7.4	6	22.2	11	40.7
4.	Bu ders önemlidir çünkü	2	7.4	5	18.5	2	7.4	8	29.6	10	37

	beni daha bilgili kılar.										
5.	Bu ders önemlidir çünkü İngilizce öğrenmek beni daha saygıdeğer kılar.	2	7.4	4	14.8	5	18.5	8	29.6	8	29.6
6.	Bu ders önemlidir çünkü ileriki dönemdeki çalışmalarımda bana yardımcı olacaktır.	2	7.4	3	11.1	3	11.1	9	33.3	10	37
7.	Bu ders önemlidir çünkü yurtdışına çıktığımda bana yardımcı olacak.	2	7.4	4	14.8	4	14.8	6	22.2	11	40.7
8.	Bu ders önemlidir çünkü hazırlık programını başarıyla bitirmek istiyorum.	2	7.4	3	11.1	2	7.4	8	29.6	12	44.4
9.	Bu ders önemlidir çünkü akademik olarak daha başarılı olmamı sağlayacak.	3	11.1	3	11.1	3	11.1	7	25.9	11	40.7

Araçsal motivasyonun değerlendirildiği ölçeğe bakıldığında en yüksek orana sahip olan (%77,7) "Bu ders önemlidir çünkü İngilizce öğrenmek ileride iş bulmamda yararlı olacak," maddesidir. Bunu takip eden ikinci madde ise %74'lük oranla öğrencilerin bu dersi hazırlık programını başarıyla tamamlayabilmek için gerekli olduğunu düşünmeleridir. Ayrıca öğrencilerin %66,6'sı bu dersin akademik hayatlarında başarılı olmak için gerekli olduğunu ve %62,9'u mesleki kariyerlerinde ve yurt dışına çıktıklarında bu dersin onlara faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bunların aksine öğrencilerin %22'si bu dersin akademik ve kariyer hayatlarında onlara

bir faydasının bulunmadığını belirtmişlerdir. Genel duruma bakıldığında ise ortalama olarak öğrencilerin %66,1'i bu derse karşı araçsal olarak motiveyken %23,8'i değildir.

Tablo 3.1.3 2 Araçsal Motivasyonun Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
Araçsal Motivasyon	27	3.71	1.20

Genel ortalamaya (Ort=3.71) göre öğrenciler içsel motivasyona kıyasla bu derste araçsal motivasyon ufak bir farkla daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.3 3 Araçsal Motivasyonun Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren t-test Sonuçları

Cinsiyet		N	Ort. (SS)	t	sd	p
Araçsal Motivasyon	Kadın	13	3.88 (1.13)	0.67	25.0	0.50
	Erkek	14	3.57 (1.29)			

Öğrencilerin bu derse karşı araçsal motivasyonun kadınlarda ortalaması (Ort.= 3.88, SS=1.13) ve erkek öğrencilerin ortalaması (Ort.= 3.57, SS=1.29) karşılaştırıldığında aralarında anlamlı düzeyde (p=0.50>0.05) bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.1.3 4 İçsel ve Araçsal Motivasyonun Karşılaştırılmasını Gösteren t-test Sonuçları

		N	Ort. (SS)	t	sd	p
Motivasyon	İçsel	27	3.51 (0.92)	-0.71	52	0.47
	Araçsal	27	3.72 (1.20)			

Araçsal ve içsel motivasyon ölçeklerine ilişkisiz örneklemler t testi uygulandığında iki motivasyon türü arasında istatiksel olarak anlamlı (p=0.47> 0.05) bir farklılık yoktur.

Buna ek olarak öğrencilerin bölümleri ve motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere içsel ve araçsal motivasyonda bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 3.1.3 5 İçsel ve Araçsal Motivasyonun Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	9.885	12	0.824	0.935	0.542
	Gruplar İçi	12.341	14	0.881		
	Toplam	22.226	26			
Araçsal Motivasyon	Gruplar Arası	10.349	12	0.862	0.438	0.92
	Gruplar İçi	27.562	14	1.969		
	Toplam	37.91	26			

3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Tematik Analizi

3.2.1 İçeriğe Yönelik İlgi

Öğrenciler kendi bölümleri hakkında bir ders aldıkları için derse karşı motive ve hevesli olduklarını ifade etmişlerdir.

"Kendi bölümüm olduğu için daha hevesli dinleyebiliyorum."

-Ö11, Yeni Medya

"UNIQUE dersi tabii ki alanım olduğu için ve alanına ilgim olduğu için daha çok ilgimi çekiyor genel İngilizce dersleriyle kıyasladığımda."

-Ö20, Psikoloji

"UNIQUE dersinde sanki bölüme geçmişim ve bir proje yapıyormuş gibi ödevleri yapıyorum. Bu yüzden de beni ayrıca motive ediyor."

-Ö15, Yönetim Bilişim Sistemleri

"Motivasyonumu olumlu yönde etkiliyor çünkü içeriklerin ve materyallerin yeterli olması, ilgi çekici olması derse olan isteğimi arttırıyor ve bir sonraki hafta gelmemi de etkiliyor."

-Ö20, Psikoloji

"Bu bölümü istiyorum gerçekten ve bölüme de gerçekten büyük bir hevesim var. Hevesim olduğu için dersin katkısı fazla oluyor."

-Ö21, İşletme

"Yeni bir şeyler öğrendiğimiz için ve bölümümüzle ilgili olduğu için beni sürüklüyor. Açık konuşayım cuma günü daha istekli geliyorum okula.''

-Ö27, Endüstri Mühendisliği

Buna ek olarak derse olan ilgilerini bireysel çalışmalarla da destekliklerini belirtmişlerdir.

"Bölüm hakkında bilmediğim şeyleri UNIQUE dersinde yeni yeni öğrenmeye başlıyoruz ve bölüme de ilgim olduğu için kendi başıma araştırıyorum bu yüzden benim bireysel artırma özelliğini tetikliyor."

-Ö16, Elektrik Elektronik Mühendisliği

"Sınava çalışmama gerek kalmıyor. Kendim gayet zevk alarak öğrenerek çalışabiliyorum."

-Ö27, Endüstri Mühendisliği

Bu ilginin en büyük sebepleri olarak ise öğrenciler kendi bölümleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ve lisans hayatında daha rahat olacaklarını hissettiklerini bildirmişlerdir.

"Yani şimdi bölüme geçince en azından konulara yabancı olmayacağım çok fazla. Mesela bir dijital oyun tasarımcısı ne yapmalıdır ya da işte şu oyun şunu gerektirir bu oyunda şu teknolojiler kullanılmıştır vesaire falan bunlara bayağı bir katkı sağladı."

-Ö25, Dijital Oyun Tasarımı

"İlk seneki derslerime çok katkısı olacak. Ekonomiye giriş ve işletmeye giriş derslerinde çünkü giriş seviyesinde bilgiler aldık."

-Ö21, İşletme

"Yeni medyada sosyal medya araçları olsun sosyal medyadaki teoriler olsun onları öğrendik. Radyo televizyonla beraber olduğu için de ise oradaki kameraları, kamera açılarını öğrendik. Daha bölüme geçmeden bayağı katkıda bulunuyor."

-Ö19, Yeni Medya

"Mesleki ve teknik bilgimi geliştirecek. Literatüre hâkim olmamı sağlayacak. İleride bölümde alacağım dersler üzerine katkısı olacağını düşünüyorum."

-Ö16, Elektrik Elektronik Mühendisliği

Eğitim hayatına ek olarak gelecekte iş hayatında da faydalı olacağını düşünen öğrenciler vardır.

"Örnek vermek gerekirse Endüstri 4.0 diye bir bölüm vardı kitabımızda. Mesela o direk hayatım boyunca kullanacağım bilgiler içeriyordu."

-Ö14 Endüstri Mühendisliği

"İleriki dönemlerde mezun olduğumuzda İngilizce birçok görüşme yapacağız. Bize o dili öğretti yani mesleki açıdan dil öğretti."

-Ö13, Makine Mühendisliği

3.2.2 Dil Becerilerine Katkı

İçerik temelli eğitimde önemli bir yeri olan bütüncül dil stratejileri dört temel dil becerisinin de aynı anda geliştirilmesi gerektiğini vurgular. UNIQUE dersinin ana amaçlarından birisi de üretici ve algılayıcı dil becerilerinin birlikte bir tema etrafında verilmesidir. Bu sebeple görüşmeler sırasında öğrenciler iki dönem boyunca aldıkları içerik temelli İngilizce derslerinde işlenen dil becerileri hakkındaki tecrübelerini sıklıkla aktarmışlardır.

3.2.2.1 Okuma

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma becerisinin geliştiği ve bu dersin okuma becerisi kapsamında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

"...Okuma becerim UNIQUE dersinden de iyi bir şekilde etkilendi. Eskiden bir sıkıntım varsa da artık olmadığını düşünüyorum"

-Ö4, Psikoloji

"...Okuma kısmı da yine aynı şekilde okuduğum makaleler olsun yaptığımız ödevlerimiz olsun veya farklı kaynaklar olsun bana bayağı katkıda bulunuyor."

-Ö12, Yeni Medya

"...Uzun okumalar vardı bölümümle ilgili, mühendislikle ilgili spesifik paragraflar vardı. Okumayı destekleyen bazı işitsel materyaller vardı. O bakımdan çok zengin."

-Ö13, Makine Mühendisliği

Ayrıca öğrenciler okudukları materyallerin alanlarıyla ilgili olmasının onların bu derse karşı ilgisini, motivasyonunu ve bireysel çalışma ihtiyacını artırdığını belirtmişlerdir. Bu okumaların bölümlerine geçtiklerinde onlara faydalı olacağını düşünmektedirler.

"...Kendi bölümünüzde alakalı bir sürü yeni makale okuyoruz. Sonuçta gelecekte makale okuyacağız ve bu yüzden yine çok faydalı olduğunu düşünüyorum."

-Ö26, Moleküler Biyoloji ve Genetik

"...Ders dışında da bölümüm hakkında okuduğum İngilizce makalelerde benim daha iyi anlayabilmem daha iyi kavrayabilmem konusunda bana yardımcı oldu. Bu sayede kendi bölümümle ilgili makaleler okuyorum ara sıra. Bu kaynaklar İngilizce olduğu için o yönde de bana bir katkısı oldu yani UNIQUE derslerimin."

-Ö12, Yeni Medya

"...Okumada etkisi var hocam. Çünkü metinler bayağı uzun ve sağlık alanında olduğu için benim de ilgimi çekiyor. En çok ilgimi çeken konu okuma alabilir ve uzun olduğu için insanın okudukça okuyası geliyor ve egzersiz yapmış oluyor."

-Ö24, Sağlık Bilimleri

3.2.2.2 Dinleme

Materyallerde bulunan dinleme parçaları ve videolarla ve altyazılarla desteklenen dinleme bölümlerine karşı öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir.

"...Çok fazla video izliyoruz hocam. O anlamda iyi etkiliyor. Dinleme olarak etkiliyor."

-Ö24, Sağlık Bilimleri

"...Dinlemede de bizim videolarımız oluyor UNIQUE dersinin dinleme becerisine de yine katkı sağladığını düşünüyorum. Videoları izlediğimizde hiç altyazı açık olmasa bile yine yakalayabiliyoruz."

-Ö26, Moleküler Biyoloji ve Genetik

"Bu derste videolar izliyoruz. Altyazılı izliyoruz daha kolay olsun diye ve etkisi oluyor çünkü hem duyup hem görmem benim için daha iyi oluyor."

-Ö11, Yeni Medya

"Dinlenme olarak daha çok geliştirdi. Çünkü sürekli video izleyip dinleme yaptık. Onlar hakkında sorular falan cevapladık. Bu da benim dinlememi geliştirdi."

-Ö1, Sağlık Bilimleri

"Hani dinlemelerdeki kalıplar, oradaki insanların söyledikleri şeyler… Bunların üstünden çalışıyoruz ve bence bayağı etkili çünkü sonuç olarak kâğıt ve kalem bir yere kadar işe yarıyor. Bence konuşmak ve duymak ve anlamak daha önemli."

-Ö7, Elektrik Elektronik Mühendisliği

Genel kanı dinleme becerisinin geliştiği yönünde olsa da bir öğrenci genel İngilizce derslerinde duymaya alıştıkları standart İngilizceyi UNIQUE dersinde kullanılan otantik materyallerde bulamadıklarından konuşucularının aksanlarını anlamakta zorluk çektiğini belirtmiştir.

"...Aslında dinlemelerde iyiyim. Sadece eğer konuşan kişi farklı bir aksan kullanıyorsa mesela anadili Rusçaysa ama İngilizce konuşuyorsa anlamakta zorluk çekiyorum"

-Ö4, Psikoloji

3.2.2.3 Yazma

UNIQUE dersinde üretici dil becerilerinden yazma öğrencilerin görüşmelerinde sıklıkla karşılaşılan bir başka temadır. Genel olarak öğrenciler bu dersin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.

"Yazma becerisi olarak gerçekten iyi çünkü her ders en az bir şey yazıyoruz. Mesela çevirmeye de çalışsak ya da kendi düşüncelerimizle ilgili bir etkinlik de yapsak yazma becerisini gerçekten etkiliyor."

-Ö6, Mütercim Tercümanlık

Öğrenciler ayrıca dersin kalan kısımlarında öğrendikleri kelimelerin dağarcıklarını geliştirdiğini ve özgüvenlerinin arttığını bu sebeple yazma becerilerinin ilerlediğini belirtmiştir.

"...Evet zaten en çok yazma yapıyoruz. Yazma ve konuşma yapıyoruz. Onlarda da geliştiğimi görüyorum. Şu an açıkçası başladığım zamana göre çok ilerledim. Dönem başladığında kötüydüm. Şu an iyi olduğunu düşünüyorum. Çok fazla kelime öğrendiğimiz için yazabildiğimi görüyorum. O yüzden iyi hissediyorum"

-Ö3, Uluslararası Ticaret

"Yazma olarak örneğin psikolojik bir teorinin üzerinden gidiyoruz. Onun devamını getiriyoruz. Onun hakkında fikirlerimizi vesaire yazıyoruz. Kelime dağarcığı ile o cümleleri daha güzel kuruyorum. Yazma bunu etkiledi"

-Ö9, Psikoloji

"Bu ders bölümlerimizle ilgili terimlere odaklandığı için onları öğrenince yazmak kolay oluyor. Mesela bilgisayarın bir parçasını anlatacağız. Bunu tanımını öğrenince yazma konusunda kendime güveniyordum çünkü biliyorum bunu."

-Ö15, Yönetim Bilgi Sistemleri

UNIQUE dersindeki yazma bölümlerinden öğrencilerin öğretmenlerinden aldığı geri dönütlerin yazma becerilerine olan etkisi işe şu şekildedir.

"Yazma bölümünde bazen araştırmalar yapıyorduk. Bunları hocaya götürdüğümde geri dönüş yaptığında o da bayağı etkili oldu"

-Ö7, Elektrik Elektronik Mühendisliği

"Yazmada yaptığımız ödevler bayağı etki etti çünkü hocamız da geri dönüt veriyor. Yanlışlarımızı görebiliyoruz."

-Ö15, Yönetim Bilişim Sistemleri

Genel görüşten zıt olarak iki öğrencinin yazma becerisiyle ilgili görüşü şöyledir.

"UNIQUE dersi bana yazmayla ilgili çok fazla bir şey katmadı."

-Ö26, Moleküler Biyoloji ve Genetik

"Yazma konusunda pek geliştirdiğini düşünmüyorum."

-Ö27, Endüstri Mühendisliği

3.2.2.4 Konuşma

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi öğrencilerin çoğunluğu konuşma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca bu derste genel İngilizce derslerine kıyasla öğrenciler konuşurken daha rahat oldukları ve dilbilgisel doğruluğa takılmadıklarını ifade etmişlerdir.

"Aslında bence bu ders daha çok geliştiriyor. Dilbilgisine odaklanmayıp demek istediğini anlatabilmek insanın motivasyonunu arttırdığı için daha rahat konuşuyorum. Dilbilgisi sonradan halledilebilir ama ilk başta dilbilgisi odaklı kaldıktan sonra halledilmiyor."

-Ö3, Uluslararası Ticaret

"Hocalar nasıl konuştuğumuza değil neyi anlatmak istediğimize dikkat ediyorlar."

-Ö8, Doğa Bilimleri

"Konuşma açısından geliştiğini düşünüyorum çünkü kendimi kasmıyorum düzgün cümle kuracağım diye diğer günlerde kastığım gibi."

-Ö17, Bilgisayar Mühendisliği

Buna ek olarak öğrenciler bölümleriyle ilgili konuştukları için bu derste daha aktif olabildiklerini belirtmişlerdir.

"Ders mühendislikle ilgili olduğu için katılma isteği duydum. Bu da beni konuşmaya itti. O yüzden konuşmayı bayağı geliştirdi"

-Ö7, Elektrik Elektronik Mühendisliği

"Bölümüm hakkında çok fazla sunum yaptığımız için daha çok konuşmuş oluyorum aslında."

-Ö10, İnşaat Mühendisliği

Öğrenciler ders içinde yapılan etkinlikler ve grup aktivitelerinin de konuşma becerisini etkilediğini ifade etmişlerdir.

"...Grup çalışmaları yaptığımızda da arkadaşlarımla İngilizce konuşuyorum. İki dönemdir aynı arkadaşlarımla derse girdiğim için de rahatım bu konuda. O yüzden gayet konuşuyorum bu derste."

-Ö17, Bilgisayar Mühendisliği

"Dönemin başında daha kimseyi tanımadığım için hiç özgüvenim yoktu ama insanlarla kaynaştım yani grup etkinliklerinde katkıda bulunarak. Bunun konuşmamı da yazmamı da etkilediğini düşünüyorum şimdi."

-Ö25, Dijital Oyun Tasarımı

"Daha fazla egzersiz vardı hocam bizim genel İngilizce derslerimizle kıyaslandığında. Daha aktif konuşabiliyorduk."

-Ö13, Makine Mühendisliği

Bu dersin kelime haznelerine olan katkısının konuşma becerilerine yansıdığını düşünen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir.

"Zaten bölümümüzle ilgili belli başlı kelimelerimiz var. Onları da öğrendiğimiz için sorun olmuyor yani konuşuyorum."

-Ö21, İşletme

"Tabii ki de kelime öğrendiğim için ayrıca dinlemelerde nasıl okunduğunu da duyduğum için aklımda kalıyor. Konuşurken daha rahat hissediyorum."

-Ö22, Yönetim Bilişim Sistemleri

"Kelime haznemi geliştirdiği için daha fazla kelime ve farklı kelimeler kullanarak konuşabiliyorum."

-Ö18, Sağlık Bilimleri

İki öğrenci ise bu dersin konuşma becerisine hiçbir katkıda bulunmadığını belirtmiştir.

"Konuşma açısından bir gelişme görmedim kendimde."

-Ö8, Doğa Bilimleri

"Konuşma anlamında etki sıfır bence"

-Ö24, Sağlık Bilimleri

3.2.3 Kelime Dağarcığına Katkı

Bütün öğrenciler kelime dağarcığı olarak geliştiklerini düşünmektedirler.

"Bana kelime anlamında bir şeyler katıyor. Bu anlamda memnunum hani zaten diğer derslerimizde İngilizceye dair geri kalan kısmı öğreniyoruz bu derse sadece kelime odaklı bakıyorum.''

-Ö2, Yönetim Bilgi Sistemleri

"Çok etkiledi diyebilirim çünkü çok fazla kelime öğrendik UNIQUE dersinin ben bayağı etkili olduğunu düşünüyorum. Hatta diğer günkü derslerden daha etkili."

-Ö7, Elektrik Elektronik Mühendisliği

"Grup çalışması yaptık. Mesela tüm sene boyunca öğrendiğimiz kelimelerle ilgili tabu şeklinde bir oyun oynadık. Orada baya kelime öğrendik."

-Ö10, İnşaat Mühendisliği

Öğrenciler bu derste öğrendikleri kelimelerin lisans eğitimleri ve meslek hayatı boyunca karşılaşacakları kelimeler olduğunun farkında olup bu açıdan yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

"Bence bu dersin amacı öğrencinin mesleki İngilizcesini geliştirmek ve kendi bölümümüz hakkındaki terimlere hâkim olması sağlamak."

-Ö16, Elektrik Elektronik Mühendisliği

"Bazı bilgisayar terimlerini öğrendiğim için bana iyi geliyor çünkü gelecek sene de göreceğim. Yardımcı olacak bana."

-Ö17, Bilgisayar Mühendisliği

"Ben sağlık alanını seçmeyi düşünmediğim için hani hiç bu alana yönelmemiştim ama kitaplarda olsun sağlık terimleri olduğu için sağlık alanında İngilizce terim açısından geliştim."

-Ö18, Sağlık Bilimleri

"Dönemin başıyla kıyasladığımda çok fazla fark var. Dönemin başında hiçbir şey bilmiyordum yani İngilizce moleküler biyoloji ile ilgili kelimeleri. Şu zamana gelinceye kadar arada dağlar kadar fark var."

-Ö26, Moleküler Biyoloji ve Genetik

Kelime etkinliklerinin sadece hedef kelimeyi öğretme amaçlı olmaması buna ek olarak kelime türetmeye odaklanması öğrencilerin kelime haznesini geliştirmiştir.

"Mesela zıt ve eş anlamlı olarak kelimeleri öğreniyoruz. Bir fiili isim sıfat zarf yapmayı öğreniyoruz. Bu kelime açısından beni zenginleştiriyor çünkü yeni şeyler görüyorum."

-Ö6, Mütercim Tercümanlık

"Her ünitenin sonunda o ünitelerin zor kelimeleri ya da bilmediğimiz kelimelerin bulunduğu bir aktivite oluyor. Kelimenin anlamlarını değil de o kelimeyi türetmemizi istiyor. Böylece güzel bir şekilde katkı sağlıyor."

-Ö2, Dijital Oyun Tasarımı

3.2.4 Ders İçi Aktivitelerin Etkisi

Ders içinde yapılan grup aktiviteler, öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirlikli bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya ek olarak aynı zamanda öğrencilerin yabancı bir dilde konuşurken yaşadığı endişeyi azalttığı ve kendilerine olan güven duygusunu arttırdığı görülmüştür.

"Genel olarak çok sosyal bir insan değildim bu aktiviteler sayesinde biraz daha sosyalleştiğimi hissettim. Yani grup çalışmaları pek benlik şeyler değildi. Yapa yapa artık alıştım ve iyi geldi."

-Ö4, Psikoloji

"Biz sunum yaptık birkaç defa. Bunlar hem benim evde UNIQUE dersine çalışmama, alanım hakkında daha fazla şeyler öğrenmeme yardımcı oluyor hem de arkadaşlarımla kaynaşıyoruz. Biraz da özgüvensizliği kırıyoruz sunum yaparak."

-Ö10, İnşaat Mühendisliği

"Aktivitelerin kişinin grup içerisindeki katılımını olumlu etkilediğini düşünüyorum. Üzerine daha fazla sorumluluk alması gerektiği kısımları oluyor."

-Ö26, Moleküler Biyoloji ve Genetik

"Arkadaşlarımla daha çok kaynaştık yani ne bileyim konuşma açısından olsun ilk başladığımda konuşurken utanıyordum ama şu an öyle bir durum yok çünkü insanlarla daha çok kaynaştık. Öyle utanma gibi bir durum ortadan kalktı yani bu grup çalışmalarıyla."

-Ö25, Dijital Oyun Tasarımı

"Bu dersteki arkadaşlarımızla haftada bir kez görüşüyoruz. İster istemez insanda bir çekingenlik olabiliyor. Ama etkinliklerin aramızdaki iletişimi etkilediğini düşünüyorum. Mesela ilk defa reklam filmi tarzı bir şey çekmiştik hep beraber ve o cidden etkiledi."

-Ö23, Yeni Medya

Aynı zamanda öğrenciler derste kullanılan aktivitelerle eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir.

"Oyunlarla eğlenerek geçiyor dersler. Eğlendiğimiz için kelimeler daha akılda kalıcı kalıyor çünkü arada bir şaka geçiyor mesela o kelimeyi kapıyorsun, orada anlıyorsun yani."

-Ö10, İnşaat Mühendisliği

"Derslerimizde genellikle reklamlar fragmanlar izleyerek analiz ediyoruz ya da biz çektiğimiz için eğlenceli geçiyor ve oradan bir şeyler katabildiğimi düşünüyorum hocam sayesinde."

-Ö19, Yeni Medya

"Biz genelde oyun falan oynuyoruz daha eğlenerek öğrenme odaklı."

-Ö2, Yönetim Bilişim Sistemleri

"Hocamız grup ödevleri veriyor bize. Beraber video çekiyoruz ve sonra hocamıza atıyoruz. Birlikte olunca hem daha eğlenceli oluyor hem de birbirimizden bir şeyler öğreniyoruz. Katkı sağlıyor gayet."

-Ö19, Yeni Medya

Ancak öğrencilerden bazıları çeşitli sebeplerle bireysel çalışmayı sınıf içerisinde yapılan grup çalışmalarını tercih etmişlerdir.

"Sınıf içinde konuşma etkinlikleri oluyor, grup çalışmaları oluyor fakat ben bunlara katılmayı sevmiyorum çünkü arkadaşlarla pek samimi değilim zaten."

-Ö7, Elektrik Elektronik

"Karşımdaki insanı da kendim kadar yetersiz görüyorum grup çalışmalarında. Tabii ki karşımdakini ilk önce tanımam gerekiyor ama şu an sınıfımda da herkes belli bir seviyede ve ilerisi olmadığı için ikimiz de birbirimize bir şey katmıyoruz o yüzden onlara güvenemiyorum."

-Ö18, Sağlık Bilimleri

"Grup etkinliğini fazla sevmiyorum. Genelde Quizlet tarzı bireysel aktivitelere katılmayı seviyorum."

-Ö22, Yönetim Bilişim Sistemleri

3.2.5 Ders Materyalinin Etkisi

Öğrencilerin bir kısmı hazırlanan materyalin yeterli olduğunu düşünmektedirler.

"Bence UNIQUE kitabımız gayet güzel aslında. Çok güzel şeyler öğrenebiliriz bence yeterli. Bir eksiği olduğunu düşünmüyorum."

-Ö1, Sağlık Bilimleri

"Materyalin içeriğini hocamız hazırlıyor. Gayet güzel hazırlanmıştı yani. Hiç sıkmıyor ama çok şey öğretiyor."

-Ö4, Psikoloji

"Kitabımız gerçekten güzel düzenlenmiş. Hocamız mı yazdı bilmiyorum ama hani sıkıldığımız yerde videolar da var. Görsellerle de güzel desteklenmiş. İçerik de çok güzel ben çok beğeniyorum"

-Ö20, Psikoloji

İçerik temelli derslerin materyallerinde sıklıkla kullanılan şemalar, grafikler, görseller öğrencilerin ilgisini çekmiştir.

"Bence güzel bir kitap. Çok renkli, çok fazla görsel var."

-Ö13, Makine Mühendisliği

"Ben görsel yoldan öğrenmenin daha iyi olduğunu düşünüyorum yani benim için en azından. Görsel hafızam daha iyi olduğu için daha iyi hatırlıyorum."

-Ö15, Yönetim Bilişim Sistemleri

"Bu derste kitapçık tarzı şeylerden ilerliyoruz ve videolar izliyoruz. O bizim öğrendiklerimizi görsel zekamızla bağdaştırmaya çalışıyor."

-Ö6, Mütercim Tercümanlık

Ancak bazı öğrenciler materyalin içeriğinin yüzeysel olduğundan ve materyalde daha fazla detay görmek istediklerini belirtmişlerdir.

"Daha detaylı materyallerle anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Sanırım sağlık alanında bu daha önemli oluyor. Öğrenciye daha çabuk geçiyor bence."

-Ö18, Sağlık Bilimleri

"Yüzeysel değil de biraz daha ayrıntılı olmasını isterdim."

-Ö5, Uluslararası Ticaret

"Bence yeterli. Yüzeysel ama uygun."

-Ö16, Elektrik Elektronik

"Çünkü çok şey var. Spesifik değil genel olarak geçtiği için çok detaya inmiyoruz."

-Ö13, Makine Mühendisliği

"Bölüm yazılımla da içli dışlı bir bölüm olduğu için yazılım dilleri hakkında bir bilgilendirme yok mesela derslerde materyallerde ama mesela bilgisayarı ilk kim icat etti bunu biliyoruz."

-Ö22, Yönetim Bilişim Sistemleri

"Mesela ülkelerin iç yapısını öğrenmek isterdim. Ticarette biz bunları çok yüzeysel işledik. Hangi ülke hangi ülke ile ticaret yapıyor ve nasıl yapıyor bunu öğrenmek isterdim."

-Ö3, Uluslararası Ticaret

Bunlara ek olarak iki öğrenci materyalin kısa olduğundan bu sebeple derslerde etkinliklere çok uzun zaman tanındığını ifade etmiştir.

"Müfredat çok kısa. O yüzden bayağı yayarak işliyoruz ve odağım dağılıyor açıkçası çünkü bir derste bir buçuk sayfa falan işliyoruz. Bir egzersizi 15 dakikada 20 dakikada yapıyoruz."

-Ö24, Sağlık Bilimleri

"Mesela bir dersi konuyu 2 derste de işleyebilirsiniz 10 derste de işleyebilirsiniz yavaş yavaş. Bence bu ders 4 ders yerine 2 derste de halledilebilir."

-Ö2, Yönetim Bilişim Sistemleri

3.2.5 Öğretmenin Etkisi

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ders veren öğrencilerin uzmanlığının İngilizce öğretimi olması ve içerik hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebepten ötürü öğrencilerin bazıları bu derslerin kendi bölümlerinden gelecek ve İngilizce ders verecek yeteneğe sahip olan öğretim görevlileri tarafından verilmesini talep etmişlerdir.

"Dersimi verimli almış ve aynı zamanda dinlemiş olsaydım çok güzel olabilirdi ama tek sorun öğretmende değil ama öğretmenin yeterli olmaması benim ders için olan isteğini kırdı."

-Ö1, Sağlık Bilimleri

"İlk olarak öğretmenimiz gerçekten çok iyi araştırıp geliyor. Bunun farkındayım ama yine de kendi bölümümden öğretmenimin girmesini tercih ederdim."

-Ö3, Uluslararası Ticaret

"Bence bölüme hâkim olan hocalar olsa daha çok bize de katkı sağlar."

-Ö10, İnşaat Mühendisliği

"Kendi bölümündeki alan hocalarımızın gelip ders vermesi, çünkü onlar alana daha hâkim."

-Ö13, Makine Mühendisliği

"Bölümde İngilizce bilen hocaların bu derslere girmesi gerektiğini düşünüyorum."

-Ö18, Sağlık Bilimleri

Ancak öğretmenlerinden ve öğretmenlerinin ders işleyişinden memnun olan öğrenciler de fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir.

"2 dönemdir çok memnunum. Hocamızla iletişimimiz çok iyi. Hocanın hazırladığı ders içeriği, anlatış tarzı hepsi çok iyi."

-Ö4, Psikoloji

"Hocamız çok pozitif ve sürekli aktif. Yani bizden daha çok çalışıyor. Kendi bölümü olmamasına rağmen katılım sağlamamız için elinden geleni yapıyor. Hiç derse katılmayan insanlar olsa bile onları teşvik etmeye çalışıyor."

-Ö25, Dijital Oyun Tasarımı

"Hocamızın tavrını çok beğeniyorum. Hem meslek İngilizcesi olarak çok fazla bilgi katıyor hem de kafama takılan anlamadığım soruları sorduğum zaman sınıfla beraber tekrar ediyor. Çok kaliteli dersi."

-Ö7, Elektrik Elektronik Mühendisliği

"Bizim bölümüzde alakalı çok fazla şey getiriyor sınıfa sektörden."

-Ö11, Yeni Medya

"Hocamız alanı olmamasına rağmen gerekli araştırmaları yapıp gerekli materyalleri derste sağlıyor."

- Ö20, Psikoloji

"Beni gerçekten motive ediyor. Kendi meslek aşkının da fazlasıyla yüksek olduğunu düşünüyorum hatta bize her dönem başı ödevler veriyor mesela o ödevler sayesinde o akademiyi birazcık da olsa hissedebiliyoruz sayesinde."

-Ö23, Yeni Medya

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1 Tartışma

Karma desenli bu araştırma üniversite hazırlık öğrencilerinin hazırlık yılında aldıkları içerik temelli derse karşı olan motivasyonlarını ve tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu olarak dil öğretiminin farklı boyutlarıyla bu dersin etkisi, yeterliliği ve öğrencilerin bu derse karşı olan görüşleri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın sonuçları kavramsal çerçeve kapsamında değerlendirilecektir.

İlk olarak tutum ve motivasyon ölçeği betimsel olarak analiz edilmek üzere öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarını ve motivasyonlarını ifade etmeleri için 5'li Likert ölçeğindeki maddelere "Kesinlikle katılmıyorum," ve "Kesinlikle katılıyorum," aralığında bir cevap vermeleri istenmiştir. 22 maddeden oluşan ilk ölçek öğrencilerin sadece bu derse karşı olan tutumlarını ölçmeyi, 18 maddelik ikinci ölçek ise içsel ve araçsal motivasyonu ölçmeyi amaçlar. Betimsel analiz olarak öğrencilerin her bir maddeye vermiş oldukları cevapların yüzdelik dağılımı verilmiş, erkek ve kadın öğrenciler arasındaki farklar t-test uygulanarak, farklı bölümler arasındaki farklar ise tek yönlü varyans testlerinin sonuçlarıyla ortaya konulmuştur.

Bir bütün olarak tutum ölçeğinin betimsel analizi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yarısından fazlasının (%55,5) bu derse karşı kısmen olumlu bir tutum sergilediği gözler önüne serilmiştir. Tutum ölçeği Dörnyei'nin (1998) tutum ve motivasyon düzeylerinden esinlenerek alt-boyutlara ayrılmış ve öğrencilerin bu derse karşı olan tutumu içselleştirme, öğretmen, sınıf içi arkadaş etkileşimi, ders içeriği ve materyal açısından incelenmiştir. Dersi içselleştirmenin tutuma olan etkisinin ortalaması 3.67, öğretmenin etkisinin ortalaması 3.96, sınıf içi arkadaş etkileşiminin etkisi 3.89, ders içeriğinin etki ortalaması 3.03, materyalin

etkisinin ortalaması ise 3.27'dir. Buradan hareketle ikincil araştırma sorularına cevap olarak alt-boyutların tutuma olan etkinin sıralaması şu şekildedir: Öğretmen, ders içi arkadaş etkileşimi, dersi içselleştirme, materyal ve son olarak içerik gelmektedir.

Yukarıdaki sıralamaya bakıldığında Met'in (1991) öğretmen eğitimi hakkındaki görüşlerinin önemi görülmektedir. Dil öğretme alanında uzmanlaşmış eğitmenlerin içerik hakkında da yeterli bilgiye sahip olmasının önemi büyüktür. Eğer bu dersi verecek olan eğitmen içerik alanında uzmansa dil öğretme alanındaki stratejilere ve tekniklere hâkim olmasının yeri büyüktür. Met'e ek olarak Bayyurt'un (2013) içerik temelli dersler veren öğretmenlerin eğitimleri hakkındaki önerileri göz ardı edilmemelidir.

İkinci olarak içerik temelli eğitimde yeri büyük olan işbirlikli öğrenmeyi odağına alan sınıf içi grup ve partner çalışmalarının öğrencilerin bu derse karşı olan tutumunu etkilediği görülmüştür. Crandal (1993) her öğrencinin kendine ait olan ve bireysel ürettiği stratejileri sınıf arkadaşlarıyla beraber olarak deneyimlemesinin ikinci dil edinimine büyük bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Spada'nın (2008) öğrenciler arasında iletişim sırasındaki kopuklukları onarmak için etkileşimi sürdürürken dili anlamlı bir şekilde kullanma fırsatı doğduğunu belirtmiştir.

Üçüncü olarak içerik temelli İngilizce dersinde öğrencilerin sadece dil becerilerine odaklanmaktansa eğitim ve iş hayatında karşılarına çıkacak içeriği önceden deneyimleyebilecekleri ve bireysel çalışmalarla destekleyebilecekleri Crandal (1993) tarafından ifade edilmiştir. Bu çalışma UNIQUE dersinin içselleştirmenin etkisini arttırdığını gösterir. Buna ek olarak aynı anda hem Temel Kişilerarası İletişim Becerilerinin hem de Bilişsel Akademik Dil yeterliliğini arttırarak öğrencilerin bu iki beceriyi de aynı anda kazanmasını sağlar (Cummins,1984).

Bu derste kullanılan ve öğrencilerin kendi bölümlerine ve doğal olarak ilgi alanlarına yönelik olan materyaller öğrencilerin tutumunu etkileyen bir diğer faktördür (Genesee,1997). Öğrencilerin dili mantıklı ve ilgi duydukları bir bağlam içerisinde gördükleri için zorlu yapıları kavramalarının daha da kolaylaştığı ifade edilmiştir

(Corrales ve Maloof, 2011). Ancak burada çok önemli olan bir faktör hazırlanan materyalin öğrencilerin seviyesine uygun olması ve bu sebeple materyallerin seçilirken hem dil hem de içerik uzmanlarının fikir beyan etmesi mühimdir. Buna ek olarak materyalin bütüncül dil stratejisine uygun olarak tüm dil becerilerini kapsaması ve çeşitli grafik ve şekillerle desteklenmesi gerektiği (Crandal, 1993) göz ardı edilmemelidir.

Yapılan t-test sonuçlarına göre yukarıda bahsedilen ölçeğin alt-boyutları göz önünde bulundurulduğunda alt-boyutların hiçbirinde kadın ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı zamanda farklı bölümlerin tutumlarının karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizinin sonuçlarında öğrencilerin bölümleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İçsel motivasyon ölçeğinin betimsel analizine bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hemfikir olduğu madde bu dersin onları kendi alanları hakkında makaleleri, dergileri ve yayınları genel olarak takip edebilecek yeterliliğe sahip olacak seviyeye getirmesidir. Ayrıca öğrenciler bu dersin sadece içerik anlamında değil onları İngilizce dilinin konuşurlarının kültürüne ve geleneklerine aşina olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin içsel motivasyon ölçeğine verdiği yanıtların ortalaması 3.51 olmakla birlikte bu derse katılanların içsel motivasyon açısından kısmen olumlu bir şekilde etkilendiği çıkarımı yapılabilir. Araçsal motivasyon ölçeğinde ise öğrencilerin en fazla beklentisi olduğu kısım bu dersin ileride iş bulmalarına yardımcı olacağıdır. Sonrasında akademik başarı ve kariyerleri için bu dersin gerekli olduğu düşünmektedirler. Bu ölçeğin ortalaması ise 3.71 olarak içsel motivasyondan biraz daha yüksektir. İki ölçeğin ortalaması karşılaştırıldığında araçsal motivasyonun ortalamasının içsel motivasyondan biraz daha yüksek olduğu görülmüştür ancak t testi sonuçlarına göre arada anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca kadın ve erkek öğrencilerin arasındaki farkı ortaya koymak için yapılan t-teste ve öğrencilerin bölümlerine ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre Öztürk (2012) Kırkgöz'ün (2005) çalışmaları aksine cinsiyetler ve Çakıcı'nın (2007) çalışmasına zıt olarak bölümler arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ortaya temel olarak çıkan temalar ise şu şekildedir: İçeriğe yönelik ilgi, dil becerilerine katkı, kelime dağarcığına katkı, ders içi yapılan aktivitelerin etkisi, ders materyalinin etkisi ve son olarak öğretmenin etkisidir.

İlk olarak öğrencilerin içeriğe yönelik ilgisinin bu derse karşı olan motivasyon ve tutumu üzerinde yadsınamaz bir etki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu içerik temelli derslerin kendi bölümleri etrafında düzenlenmesinden kaynaklı bu derse karşı olan motivasyon ve ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğrenciler genel İngilizce dersleri ile kıyaslandığında bu derse karşı daha motive geldiklerini ve bu derste daha hevesli olduklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de Uğurer (2018), Filiz (2019), Ateş (2019) ve yurtdışında Snow ve Brinton'ın (1988) araştırmalarının sonuçlarına paralel olarak öğrenciler bu derse karşı motive olduklarını, dersi ilgi çekici bulduklarını ve bu ders için hevesli olduklarını belirtmişlerdir. Yine bu araştırmaların ortaya koyduğu üzere, bu araştırmada da benzer şekilde öğrenciler özgüvenlerinin ve bireysel çalışma isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bölümleri hakkında bilgi sahibi oldukları için lisans eğitimine başladıklarında daha rahat olacaklarını ve öğrendikleri bilgilerin eğitim ve kariyer hayatlarında işe yarayacağını ifade etmişlerdir.

Görüşmelerde ortaya çıkan ikinci bir tema ise öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun dil becerilerinde gelişmelerini düşünmeleridir. Bu görüş literatürdeki diğer araştırmalarla da desteklenmektedir. Can (2016), Erkan (2013), Chapple ve Curtis (2000), Aruselvi (2016), Rodgers (2016) ve Burger (1989) araştırmalarında öğrencilerin tüm dil becerilerinde gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir.

İlk olarak okuma becerisi göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler materyaldeki okuma metinlerinin kendi alanlarıyla ilgili olduğu için okuma parçalarını daha etkili bir şekilde okuduklarını, bunları ileride bölümlerinde okuyacakları makaleler için bir basamak olarak gördüklerini ve okuma becerilerinin dönemin başına kıyasla daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Kışlal (2019), Demirbaş (2018), Snow ve

Brinton (1988), Adhikary (2020), Khruawan ve Dennis'in (2017) araştırmalarında olduğu gibi öğrenciler okuma becerisi göz önünde bulundurulduğunda daha başarılı olduğu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin hemfikir olarak ilerlediklerini düşündükleri bir diğer dil becerisi ise dinlemedir. Bu derste kullanılan materyaller, dinleme parçaları ve videolar bakımından oldukça zengindir. Videolar öğrencilerin bilgilerini görsel olarak da pekiştirmeyi destekler ve altyazı seçeneği sayesinde dinlemenin takibi kolaylaşır. Ancak bu derste otantik materyaller kullanıldığı için öğrenciler alışık oldukları standart İngilizceyi duymadıklarında dinleme bölümlerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü olarak yazma becerisinde Shibata (2019), Snow ve Brinton (1988) ve Elgün Gündüz'ün (2017) çalışmasına benzer olarak öğrenciler daha iyi performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler yazma aktiviteleri sırasında, öğrendikleri kelimeleri kullanmalarının onların hem kelime bilgisini hem de yazma becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda üstünde durulması gereken bir konu ise yapılan aktivitelere öğretmenler tarafından gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında verilen geri dönütlerdir. Öğrenciler bunların faydalı olduğunu düşünmektedirler çünkü Lapkin ve Swain'in (2013) de belirttiği üzere biçime odaklanılmayan içerik temelli eğitimde öğrencilerin yaptığı hatalara geri dönüt alması önemlidir. Bu bağlamda öğretmenin ve verdiği geri dönütün etkisi de göz ardı edilmemelidir.

Öğrencilerin çoğunun geliştiklerini belirttikleri son dil becerisi ise konuşmadır. Öğrenciler özellikle bu derste konuşurken diğer derslere kıyasla daha rahat olduklarını ve dilbilgisel doğruluk yerine akıcılığa önem verdiklerini söylemişlerdir. Bu sebeple dilbilgisine odaklanılmayan bu derste öğrencilere konuşma açısından daha konforlu bir alan sunulduğu söylenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir konu öğrencilerin dilbilgisel doğruluğa önem vermemesidir. İçerik temelli eğitimde biçime odaklanılmaması öğrencilerin dilbilgisel olarak yanlış bir şekilde üretici becerilerini kullanmasına sebep olmaktadır (Swain, 1988). Ancak içerik temelli eğitime ek olarak

hafta için aldıkları ve dilin biçimine de odaklanılan genel İngilizce derslerinde öğrenciler yaptıkları hataların farkına varma şansına sahip olabilirler (Lightbown ve Spada, 2008; Harley, 1993; Lyster, 1994). Öğrencilerin yorumları Alptekin, Erçetin ve Bayyurt'un (2007) konuşma sırasında öğrencilerin daha özgüvenli ve rahat ve Kışlal'ın (2019) içerik temelli derslerde konuşma becerisi için otantik bir ortam oluştuğundan öğrencilerin daha istekli olduğunu belirttikleri araştırmaya paraleldir. Ayrıca ders bir tema etrafında döndüğü için Sunarwan'ın (2019) da belirttiği gibi öğrenciler daha yaratıcı konuştuğunu ifade etmişlerdir.

Kelime dağarcığına katkı öğrencilerle yapılan görüşmelerden çıkan ve her öğrencinin katıldığı bir temadır. Öğrenciler bu dersin kelime bilgisi açısından onları geliştirdiğini, kendi bölümleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bu derste öğrendikleri kelimeleri eğitim ve kariyer hayatlarında karşılarına çıkacaklarını düşünmektedir. Ayrıca kelime etkinliklerinin kelime üretmeye de odaklanması öğrencilerin kelime dağarcığını daha da gelişmesine katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin de kelime bilgisi açısından geliştiğini ifade etmeleri Elgün Gündüz (2017), Mede ve Çınar (2018) ve Filiz'in (2019) araştırmalarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ders içerisinde yaptıkları aktiviteler ve ders içerisindeki iletişim öne çıkan bir başka temadır. Öğrenciler özellikle grup ve partner çalışmaları sayesinde İngilizceyi kullanırken duydukları endişenin azaldığını, sınıf arkadaşlarıyla kurdukları ilişkinin daha iyi bir hale geldiğini, sorumluluk bilinçlerini ve otonomilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Bu Krashen'ın (1983) dil öğrenilen ortamın endişe ve stresten uzak olması görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca Corrales ve Maloof'un (2001) çalışmasında da içerik temelli İngilizce sayesinde öğrencilerin duyduğu endişenin azaldığı görülmüştür. Bunlara ek olarak içerik temelli eğitim modelini destekleyen eğitim stratejileri, grup ve partner çalışmalarının hedef dilin sınıf içerisinde kullanımını arttırdığını gösteren çalışmalar bu araştırmayı desteklemektedir (Crandall, 1992; Cochran, 1989). Genesee'nin (1991) belirttiği gibi bu ders sayesinde öğrenciler grup çalışmalarıyla birlikte sınıf ortamında bilişsel ve sosyal gelişimlerini sürdürebilirler. Öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurması bu görüşle

paraleldir. Grup ve partner çalışmalarına ek olarak sunumlar ve oyunlar da ders içinde kullanılan diğer aktivitelerdir. Sunumlar öğrencilerin prosedürel bilgilerinin otomatikleşmesine katkıda bulunur (Anderson, 1993). Öğrenciler oyunlarla birlikte öğrendikleri için daha keyifli bir eğitim deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Stresin ve endişenin az olduğu ortamda dili öğrenme kolaylaşır (Krashen, 1983).

Ders materyali içerik temelli eğitimin zorluklarından bir tanesidir. İyi hazırlanan bir materyal hem içerik hem de dile odaklanmalı ve öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır (Bayyurt, 2013). Bazı öğrencilerin ders materyali hakkındaki yorumları olumludur. Örneğin psikoloji, dijital oyun tasarımı ve yeni medya bölümleri için hazırlanan materyali kullanan öğrenciler materyalin çok güzel hazırlandığını, ilgi çekici ve seviyelerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Ancak diğer öğrenciler bilişim yönetim sistemleri, uluslararası ticaret ve sağlık bilimleri için kullanılan materyallerin çok genel ve yüzeysel olduğunu daha spesifik konular görmek istediklerini ve bu nedenle sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu fikirleri, Uğurer (2018), Curtain ve Haas (1995) ve Gardner ve Lambert'ın (1959) ilgi çeken materyalin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonu ve derse katılımı arttırdığını belirttikleri görüşlere paraleldir.

Öğretmenin etkisi görüşmelerin analizinden çıkan son temadır. Eğitimde öğretmenin önemi yadsınamaz bir olgudur. Ancak içerik temelli eğitimde belki de bu durum daha önemli bir hal almaktadır. Kuramsal çerçevede detaylı bir şekilde açıklanan Met'in (1991) içerik temelli yöntemde öğretmen eğitimini vurguladığı makalesinin önemi bu araştırmada da görülmektedir çünkü öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin içeriği öğrenmek için çaba sarf ettiğini gördüklerini ve ders işleyişinden memnun olduğunu ifade etseler bile derslerine kendi bölümlerinden alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin girmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu dersi veren öğretmenlerin uzmanlık alanlarının sadece İngilizce eğitimi olması ve dil eğitimi hakkında pedagojik yeterliliğe sahip olmasına rağmen içeriği öğretebilmek için kullanılan materyale hâkim olması, içeriği bir şekilde öğrenmesi ve içerikle alakalı gerekli araştırmayı yapması gerekmektedir. Var olan materyal her öğrencinin

seviyesine uygun olmayabilir. Bu sebeple dersten aldığı geri dönüte göre materyali uyarlaması gerekmektedir (Met,1991). Hiç şüphesiz tüm bunlar bir öğretmen için oldukça emek ve zaman harcamasını gerektiren bir durumdur. Ancak bu emeği ve zamanı ayıran öğretmenler hakkında gelen yorumlar olumludur.

Öğrencilere bu dersin geliştirilmesi ve iyileştirmesi gereken yönler sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı öğretmenlerin kendi bölümlerinden gelen uzman öğretmenler olmasını istediğini belirtmiştir. Bu mümkün olmasa bile dönemde bir ya da iki kere bölümden bir öğretmenin derse gelip öğrencilere kısa bir konuşma yapması talep edilmiştir. Ayrıca materyaller hazırlanırken bölümdeki öğretmenlerle iş birliği yapılması ve onların da fikirlerini sunmalarını gerektiğini düşünen öğrenciler vardır. Yeni medya bölümünde okuyan bir öğrenci derslerinde daha fazla uygulamaya yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler materyal içeriğinin biraz daha kompleks olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sağlıkla ilgili birkaç bölümün ortaklaşa kullandığı materyalin sadece tıp öğrencileri için kullanılması gerektiğini, hemşirelik ve fizyoterapi gibi bölümlerin kendi materyallerinin oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak ikinci dönem B1 ve B2 öğrencilerinin aynı anda aynı dersi almalarının özellikle seviyesi düşük öğrenciler tarafından zor olduğu ifade edilmiştir.

4.2 Öneriler

İçerik temelli eğitim modeli dil ve içerik bilgisini aynı anda öğretmeyi amaçlayan bir dil öğretme yöntemi olup sınıf ortamı, materyal hazırlama ve öğretmen yetiştirme gibi zorluklarından dolayı oldukça zahmetlidir. Yurtdışında içerik temelli eğitim hakkında yapılan birçok araştırma olmasına rağmen Türkiye bağlamında ise bu alanda yapılan araştırmaların çok daha sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak son yıllarda bu alanda yapılan araştırmaların artış gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırma hazırlık yılı programına ek olarak öğrencilerin bölümleriyle ilgili tematik derslerin verildiği bir vakıf üniversitesindeki hazırlık öğrencilerinin içerik temelli eğitime olan tutum ve motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamıştır. UNIQUE adı

altındaki bu dersler 27 farklı bölüm için tasarlanmıştır. Ancak bu araştırmaya katılan öğrenci sayısı sınırlıdır ve sadece 16 farklı bölümden öğrenci katılmıştır. Bu araştırmaya ek olarak her bölümden öğrencinin katıldığı ve katılımcı sayısının daha fazla olduğu bir araştırma yapılırsa çalışmanın genellenebilirliği artacaktır.

Ek olarak bu dersin değerlendirilmesinde kullanılan sınavlar kullanılarak ön ve ardıl testlerin uygulandığı ve öğrencilerin dönem başı ve sonundaki dil ve içerik bilgisinin arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmayı amaçlayan bir çalışma da yapılabilir.

Bu araştırmanın kapsamının dışında olan ancak başka bir araştırmaya konu olabilecek bir diğer husus ise bu dersi veren öğretmenlerin bu derse karşı olan tutumları ve görüşleridir.

Öğrencilerin görüşlerinden hareketle dil ve içerik uzmanlarının birlikte hazırlayacakları materyallerin kullanıldığı, öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun içeriğin seçildiği derse karşı tutum ve motivasyonu ve başarısı araştırılabilir. Böylece bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılarak bu ders için düzenlemeler yapılabilir.

SONUÇ

Bu araştırma İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin içerik temelli İngilizce dersine karşı olan tutum ve motivasyonunu araştırmaktadır. Genel tutum ve motivasyonu ölçmek için öğrencilere bir anket uygulanmış ve sonucu betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kısım araştırmanın nicel kısmını oluşturmaktadır. Nicel desenin sağladığı sayısal verilerin derinlemesine incelenmesini amaçlayan kısımda ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılıp nitel desenin gücü kullanılmıştır. Kısacası bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır.

Betimsel analizin sonucunda tutum ölçeğine genel olarak bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının bu derse karşı kısmen olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür. Ölçeğin alt-boyutlarını oluşturan içselleştirme, öğretmen, sınıf içi arkadaş etkileşimi, ders içeriği ve materyalin öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediği görmek için bu boyutların ortalamasına bakıldığında sıralama büyükten küçüğe öğretmen, ders içi arkadaş etkileşimi, dersi içselleştirme, materyal ve içeriktir. Tüm alt-boyutlar ele alındığında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı zamanda farklı bölümlerdeki öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre de bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin motivasyonunu ölçmeyi amaçlayan içsel motivasyon ölçeğinin betimsel analiz sonucunun ortalaması 3.51 iken araçsal motivasyon ortalaması 3.71'dir. Sonuç olarak aradaki fark az da olsa öğrencilerin bu derse karşı araçsal motivasyonu daha yüksektir. İçsel ve araçsal motivasyon arasında bir fark olup olmadığını ölçmek için uygulanan t-test sonucu arada anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak içsel ve araçsal motivasyon için kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca tek yönlü varyans analizi sonucuna göre motivasyon ve öğrencilerin bölümleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu araştırmanın ikinci boyutu olan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz sonucuna bakıldığında öğrencilerin tutum ve motivasyonuna katkısı olan temalar; içeriğe yönelik ilgi, dil becerilerine katkı, kelime dağarcığına katkı, ders içi yapılan aktivitelerin etkisi, ders materyalinin etkisi ve son olarak öğretmenin etkisidir. Tüm temalar literatür taramasında karşılaşılan araştırmalarla paralel ve bunları savunur nitelikte ilerlemektedir. Sonuç olarak öğrencilerin bu derse karşı tutum ve motivasyonlarının olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bu derse karşı olan motivasyonlarının yüksek olmasının sebeplerinden biri olarak içerik temelli dersin temasının öğrencilerin kendi bölümleri etrafında şekilleniyor olması ve bu derste öğrendiklerinin eğitim ve kariyer hayatlarında onlara yardımcı olmasıdır.

İkinci bir neden ise öğrencilerin hem algılayıcı hem de üretici dil becerilerinin geliştiğini düşünmesidir. Öğrenciler okuma metinleri kendi alanlarıyla alakalı olduğundan ilgilerinin arttığı için okuma becerilerinin, görsel ve işitsel olarak zengin olan materyal sayesinde dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Kelime bilgisinin artması ve öğretmenlerin verdikleri geri-dönütlerle yazma becerisinin; dilbilgisel doğruluğa takılmadan ve endişe duymadıkları rahat bir ortamın sağlandığı bu derste konuşma becerilerinin dönemin başına kıyasla daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Her öğrencinin hemfikir olduğu ve motivasyonlarını arttıran bir diğer konu bu dersin kelime bilgisine olan katkısıdır.

Ders içerisinde yapılan grup ve partner etkinlikleri, oynanan oyunlar ve yapılan sunumlar öğrencilerin endişesini azaltıp öğrenmeyi hızlandırmıştır. Öğrencilerin otonomisini ve sorumluluk bilincini artırmıştır. Ayrıca öğrenciler sosyo-bilişsel olarak da geliştiklerini ifade etmişlerdir.

Bu derse karşı motivasyon ve tutumu etkileyen öğrencilerin belirttiği bir diğer tema materyaldir. Bazı bölümlerde okuyan öğrenciler materyalden memnun olduklarını ve materyallerin çok güzel hazırlandığını belirtirken diğer bölümlerdeki öğrencilerden kullandıkları materyalin biraz daha derinleştirilmesi talebi gelmiştir.

Öğretmenin motivasyona olan ilgisi ise karşılaşılan son temadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu derse giren hocaların içerik alanında uzman olmadığından yakınmaktadırlar ve bölümden alanında uzman bir öğretmenin bu dersi vermesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerinden, ders işleyiş şeklinden ve hazırladıkları materyallerden memnun olan öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilere motivasyonlarının arttırılması için neler yapılması gerektiği sorulduğunda bazı öğrenciler dersleri bölümden alanında uzman olan öğretmenlerin vermesi gerektiğini bazıları ise materyal içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ikinci dönem farklı seviyelerden oluşan sınıflarda özellikle seviyesi düşük olan öğrenciler kendilerini baskı altında hissetmişler ve sadece kendi seviyelerinde olan öğrencilerle aynı sınıfta olmak istemişlerdir

KAYNAKÇA

ADHIKARY, R. P.: 2020 — Effectiveness of Content–based Instruction in Teaching Reading. **Theory and Practice in Language Studies,** 10(5), 510-519.

ALPTEKIN, C., ERÇETIN, G., & BAYYURT, Y.: 2007 — The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. **Journal of Multilingual and Multicultural Development,** 28(1), 1-17.

ANDERSON, J. R.: 1993 — Problem solving and learning. **American psychologist,** 48(1), 35.

ANDERSON, J. R., & CRAWFORD, J.: 1980 — Cognitive psychology and its implications (p. 500). San Francisco: wh freeman.

ARMAĞAN, T.: 2019 — **The effect of form-focused instruction in a primary school CLIL context on language awareness** (Master's thesis, Bahçeşehir Üniversitesi)

ARULSELVI, E.: 2016 — The Effectiveness of Content-Based Instruction in English Language Teaching. **Excellence in Education Journal**, 5(2), 36-51

ASHER, J. J.: 1969 — The Total Physical Response Technique of Learning**. The Journal of Special Education,** 3(3), 253–262.

ATEŞ, M.: 2019 — **Psycholinguistic development and content and language integrated learning (CLIL) across early childhood** (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

BANDURA, A.: 1997 — Self-efficacy—the Exercise of Control. New York: Freeman.

BAYYURT, Y.: 2013 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. A.Sarıçoban ve H. Öz (Haz.), Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri** (ss. 115-126). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

BİLLAH, M.: 2015 Eclectic Approach to Teaching Language. Retrieved from http://www.observerbd.com/2015/02/13/72233.php

BİLOON, J. R. S.: 2016 The use of the eclectic method in an English language classroom for learning specific skills. **Journal of English Education**, 1(2), 140-146.

BRİNTON, D. M., & SNOW, M. A.: 2017 The evolving architecture of content-based instruction. **The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content**, 2-20.

BROWN, H. DOUGLAS.: 1994 Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New Jersey. Prentice Hall.

BURGER, S.: 1989 Content-Based ESL in a Sheltered Psychology Course: Input, Output and Outcomes. **TESL Canada Journal,** 6(2), 45-59.

BYRNES, H., & SPRANG, K. A.: 2003 Fostering advanced L2 literacy: A genre-based, cognitive approach.

CAN VATANDAŞ, S.: 2006 Content-task based approach in English language teaching: A study

CHAPPLE, L., & CURTİS, A.: 2000 Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. **System**, 28(3), 419-433.s

CHAPUT, P.: 1993 "Revitalizing the Traditional Program," 148-57, in Merle Krueger and Frank Ryan, eds., **Language**

and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study. Lexington, MA: DC Heath.

COCHRAN, C.: 1989 **Strategies for involving LEP students in the all-English medium classroom: A cooperative learning approach.** Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. [ED 337 039]

COVİNGTON, M.W.: 1998 **The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People**. Cambridge: Cambridge University Press.

CR KOTHARİ.: 1995 **Research Methodology Methods and Techniques**. 2nd ed. revised edition, New age international publishers; p. 55–67.

CRANDALL, J.: 1992 Content-Centered Learning in the U.S. **Annal Review of Applied Linguistics**, 13, 110-126.

CRESWELL, J. W., & TASHAKKORİ, A.: 2007 Differing perspectives on mixed methods research. **Journal of mixed methods research**, 1(4), 303-308.

CROOKES, G. AND R. W. SCHMİDT.: 1991. 'Motivation reopening the research agenda'. **Language Learning** 41/4: 469–512

CUMMİNS, J.: 1981 The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. **Schooling and language minority students. A theoretical framework.**

CURTAİN, H., & HAAS, M.: 1995 **Integrating foreign language and content instruction in grades K-8.** ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.

ÇAKICI, D.: 2007 Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 27(3), 21-36.

DAVİES, P.: 2000 Contributions from Qualitative Research. In H. T. Davies, M. N. Sandra, & P. Adnan, B., & Gökçek, T. (2012). KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARINA GENEL BİR BAKIŞ. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,** 11(42), 1-21.

DEMİRBAŞ, B.: 2018 **İçerik temelli öğretime dayalı okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi ve eğitim hakkında öğrenci görüşleri.** (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi)

DOĞAN, E. B.: 2003 **Integrating language and content learning objectives: the Bilkent University adjunct model** (Doctoral dissertation, Bilkent University).

DÖRNYEİ, Z.: 1998 Motivation in second and foreign language learning. **Language teaching,** 31(3), 117-135.

DUENAS, M.: 2004 The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. **International journal of English studies**, 4(1), 73-96.

DUPUY, B.: 1996 **"Promoting Language and Literacy in the Intermediate French Classroom: The Effects of an Extensive Reading Program."** Paper presented at the 1996

DUPUY, B. C.: 2000 Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes?. **Foreign language annals,** 33(2), 205-223.

EDWARDS, H., WESCHE, M., KRASHEN, S., CLEMENT, R., & KRUİDENİER, B.: 1984 Second-language acquisition through subject-matter learning: A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa**. Canadian Modern Language Review,** 41(2), 268-282.

ELGÜN GÜNDÜZ, Z.: 2017 Effects of multiple intelligences activities in a content-based context on grammar, vocabulary, writing and reading comprehension and attitudes of learners and teachers of English.

FİLİZ, H. İ.: 2019 **Students and instructors' perceptions of elective theme-based courses in an English preparatory school** (Master's thesis, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa).

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,** 13(4), 266.

GATTEGNO, C.: 2010 **Teaching foreign languages in schools: The silent way.** Educational Solutions World.

GENESEE, F.: 1994 **Integrating language and content: Lessons from immersion.** Educational Practice Report 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

GRABE, W., & STOLLER, F. L.: 1997 Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow, & D. M. Brinton (Eds.), **The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content** (pp. 5-21). NY: Longman.

HARLEY, B.: 1993 Instructional strategies and SLA in early French immersion. **Studies in second language acquisition,** 15(2), 245-259.

HUMPHREY, J. H.: 1967 **Academic skill and concept development through motor activity**. Presented at the second general session of the American Academy of Physical Education, Las Vegas.

ISMAİL, M.A.: 2017 Revisiting the Implementation of Task-Based Language Teaching (TBLT) In Indonesian Secondary School: Current Issues and Possibilities. PEOPLE: **International Journal of Social Sciences,** 3(3), 601-612.

İGREK, E.: 2013 **İçerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının mesleki yabancı dil (İngilizce) derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi.** (Master Thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İNAL, S., EVİN, İ., & SARACOĞLU, A. S.: 2005 The Relation between Students' Attitudes toward Foreign Language and Foreign Language Achievement. **International Journal of Scientific and Research Publications**, 3(6)

KARAHAN, F.: 2007 Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. **Çankaya University Journal of arts and sciences,** 1(7), 73-87.

KHRUAWAN, P., & DENNİS, N. K.: 2017 A study of English reading comprehension using content-based instruction approach. **International Journal of Research: Granthaalayah.**

KIZILTEPE, Z.: 1999 Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenimine olan tutumları ve güdüleri.

KİRKGÖZ, Y.: 2005 Motivation and student perception of studying in an English-medium university**. Journal of Language and Linguistic Studies,** 1(1), 101-123.

KİŞLAL, İ.: 2019 **An overview of content based instruction with young learners through student self-reported literacy achievement, teacher interview and classroom observation** (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

KİZİLTAN, N., & ERSANLİ, C.: 2007 The contributions of theme-based CBI to Turkish young learners' language development in English. **Journal of Language and Linguistic Studies,** 3(1), 133-148.

KRASHEN, S.: 1982 **Principles and practices in second language acquisition.** NY: Pergamon Press.

KRASHEN, S.: 1985 **The input hypothesis: Issues and implications.** NY: Longman

LANTOLF, J. & APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research.** Norwood, NJ: Ablex.

LARSEN, DİANE, ET.AL.: 2001 **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press

LEAVER, B. L., & STRYKER, S. B.: 1989 Content-based instruction for foreign language classrooms. **Foreign language annals**, 22(3), 269-275.

LEECH, G., & THOMAS, J.: 2002 Language, meaning and context: pragmatics. **In An encyclopedia of language** (pp. 105-124). Routledge

Lİ, Y., & CHEN, Z.: 2019 The effectiveness of Content-Based Language Teaching and Task-Based Language Teaching in teaching reading to learners of military English.

English Language, Literature & Culture, 4(2), 39-43.

LO, Y. Y.: 2015 — A glimpse into the effectiveness of L2-content cross-curricular collaboration in content-based instruction programmes. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,** 18(4), 443-462.

LO, Y. Y., & MACARO, E.: 2015 — Getting used to content and language integrated learning: what can classroom interaction reveal?. **The Language Learning Journal,** 43(3), 239-255.

LYSTER, R.: 1994 — The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. **Applied linguistics**, 15(3), 263-287.

MALOOF A, CÉSAR & CORRALES, K.: 2011 — Student Perceptions on on how content-based instruction supports learner development in a foreign language context. Zona Próxima.

MCQUİLLAN, J.: 1996 — How should heritage languages be taught?: The effects of a free voluntary reading program. **Foreign Language Annals,** 29(1), 56-72.

MEDE, E., & ÇİNAR, S.: 2018 — Implementation of Content and Language Integrated Learning and Its Effects on Student Motivation. **Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning,** 11(2), 215-235.

MEEHAN, K.: 2010 — An analysis of content-based language instruction at a Japanese university.

MEMİŞ, M. R., & ERDEM, M. D.: 2013 Yabanci dil öğretiminde kullanilan yöntemler, kullanim özellikleri ve eleştiriler**. Turkish Studies,** 8(9), 297-319.

MET, M.: 1991 Learning language through content: Learning content through language. **Foreign language annals,** 24(4), 281.

MET, M.: 1993 Foreign Language Immersion Programs. ERIC Digest. MLA Convention, Washington DC (December).

NAKIP, M.: 2003 **Pazarlama araştırmaları teknikler ve (SPSS destekli) uygulamalar**, Seçkin Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.

NİSHANTHİ, R.: 2018 Importance of learning English in today's world**. International Journal of Trend in Scientific Research and Development**. Volume-3.

NUNAN, D.: 2005 An introduction to task-based language teaching (Nunan, 2004). **The Asian EFL Journal Quarterly** June 2005 Volume, 7, 25-28.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U.:1990 Learning strategies in second language acquisition. Cambridge university press. Overhaul of English Language Learning for Non-native English Learners. **International Journal of English Language Education,** 3(1), 115.

ÖZTÜRK, G.: 2012 **Foreign language speaking anxiety and learner motivation: a case study at a Turkish state university** [M.S. - Master of Science]. Middle East Technical University.

READY, D., & WESCHE, M.:1992 An evaluation of the University of Ottawa's sheltered program: Language teaching strategies

that work. **Comprehension-based second language teaching,** 389-405.

RENNER, C. E.: 1996 Enriching Learners' Language Production through Content-Based Instruction.

RİCHARD, J. C., & ROGERS, T. S.: 2005 **Approaches and methods in language teaching.** New York: Cambridge University Press.

RODGERS, D. M.: 2006 Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. **The Modern Language Journal,** 90(3), 373-386.

ROSSMAN, G. B., & WİLSON, B. L.: 1985 Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. **Evaluation review,** 9(5), 627-643.

ROYSE, D., THYER, B. A., & PADGETT, D. K.: 2010 **Program evaluation: An introduction.** Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

RUSTİPA, K.: 2011 Suggestopedia: How does it Accelerate Language Learning. LITE: **Jurnal Bahasa, Sastra, dan Budaya,** 7(1), 1-7.

SHİBATA, N.: 2019 The effectiveness of content-based instruction on beginners' writing skills. **Diversity and inclusion,** 352-359.

SİNGER, M.: 1990 Cognitive correlates of adolescents' aspirations to leadership: a developmental study. **Journal of adolescence,** 13(2), 143-155.

SMİTH, R., & MCLELLAND, N.: 2014 An interview with John Trim (1924–2013) on the history of modern language learning and teaching. **Language & History,** 57(1), 10-25.

SNOW, M. A., & BRİNTON, D. M.: 1988 Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. **TESOL quarterly**, 22(4), 553-574.

SPADA, N., & LİGHTBOWN, P. M.: 1993 Instruction and the development of questions in L2 classrooms. **Studies in second language acquisition,** 15(2), 205-224.

SPADA, N., & LİGHTBOWN, P. M.: 2008 Form-focused instruction: Isolated or integrated?. **TESOL quarterly,** 42(2), 181-207.

STEFÁNSSON, E. G.: 2013 **Second language acquisition: The effect of age and motivation** (Doctoral dissertation).

STOLLER, F. L.: 2002 Content-based instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning. Retrieved June, 16, 2006.

SUNARWAN, A.: 2013 **The Effectiveness Of Content-Based Instruction To Teach Speaking Viewed From Students' Creativity (An Experimental Study At The Third Semester Students Of Stain Jurai Siwo Metro In The Academic Year Of 2012/2013)** (Doctoral dissertation, UNS (Sebelas Maret University)).

SWAİN, M.: 1993 The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. **Canadian modern language review**, 50(1), 158-164.

SWAİN, M., & LAPKİN, S.: 2013 Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. **In Researching pedagogic tasks** (pp. 109-128). Routledge.

TABASSUM, P.: 2018 Effect of the Eclectic Approach of Teaching on English communication skills at Elementary Level. **Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)**, 8(6), 138-146.

TRONCALE, N.: 2002 Content-based instruction, cooperative learning, and CALP instruction: Addressing the whole education of 7-12 ESL.

UĞURER, H.: 2018 Üniversite Seviyesindeki Türk Mimarlık Öğrencileri için İçerik Odaklı İngilizce Ders Kitabı Geliştirme ve Değerlendirme: Örnek Olay İncelemesi

WESCHE, M.: 1993 French immersion graduates at university and beyond: What difference has it made?. **Language, Communication, and Social Meaning: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**, 208-240.

WİDDOWSON, H. G.: 1993 **Communication, community and the problem of appropriate use'**. Language, Communication and Social Meaning, Georgetown University Press, Washington DC, 305-315.

WİLLİAMS, C.: 2007 Research methods. **Journal of Business & Economics Research (JBER),** 5(3).

YAMAN, İ.: 2018 Türkiye'de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, (11), 161-175.

ZABLOTSKA, A.: 2021 The Spread Of English As Global Means Of International Communication. **Faculty for Pedagogy and the Humanities,** 216.

EKLER

EK1: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Merve Keskin tarafından Doçent Doktor Mehmet Gürlek danışmanlığında yürütülen "İngilizce Hazırlık Programındaki Üniversite Öğrencilerinin İçerik Temelli İngilizce Öğretim Yöntemine Karşı Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Çoklu Durum Araştırması" başlıklı yüksek lisans çerçevesi kapsamındaki araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Araştırmanın amacı İngilizce Hazırlık Programındaki üniversite öğrencilerinin İçerik Tabanlı İngilizce Öğretim Yöntemine karşı tutum ve motivasyonunu araştırmaktır. Bu amacı araştırmak için "İngilizce Hazırlık Programındaki üniversite öğrencilerinin İçerik Tabanlı İngilizce Öğretim Yöntemine karşı tutumları ve motivasyonları nasıldır?" sorusuna cevap aranacaktır. Araştırmada sizden tahminen 30 dakikayı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 9 kişi katılacaktır. Araştırma için öncelikle 40 ifadeden oluşan bir anketi yanıtlamanız istenmektedir. Buna ek olarak dönem boyunca dört kere görüşme yapılacaktır. Çalışma sırasında yapılan mülakatın ses kayıtları araştırmacının bilgisayarında şifreli bir dosyada saklı tutulacak ve araştırma sonunda silinerek imha edilecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi mkeskin12@gmail.com ve (539) 421-17-27 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının [2]:

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını; □ kabul ediyorum □ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Şahidin:[3]

Adı-Soyadı:.....

EK2: ETİK KURUL ONAYI

Tarih ve Sayı: 09.03.2022-799969

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı :E-35980450-663.05-799969
Konu :Merve KESKİN

Sayın Merve KESKİN

İlgi : 10.02.2022 tarihli, 747943 sayılı yazı

Sorumlu araştırıcılığını üstlendiğiniz 2022/29 dosya numaralı "İngilizce Hazırlık Programındaki Üniversite Öğrencilerinin İçerik Tabanlı İngilizce Öğretim Yöntemine Karşı Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Çoklu-Biyografik Durum Araştırması" başlıklı çalışma, Kurulumuzun 21.02.2022 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ
Başkan

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BS5S3ET7E2 Pin Kodu :19052 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-ebys

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü
34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul
Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88
e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr
Kep Adresi: istanbuluniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için : Süleyman ARIK
Dahili : 10689

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Tarih ve Sayı: 03.03.2022-788215

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

İlgili makama,

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilimi Araştırmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Merve KESKİN** "İngilizce Hazırlık Programındaki Üniversite Öğrencilerinin İçerik Tabanlı İngilizce Öğretim Yöntemine Karşı Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Çoklu-Biyografik Durum Araştırması" başlıklı, **2022/29** dosya numaralı 10.02.2022 tarih ve **747943** sayılı başvurusu ile İ.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurmuştur. 21.02.2022 tarihinde gerçekleşen inceleme sonucunda, adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oybirliği ile karar verilmiştir. Gereğini bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma ile ilişki	Karar	İmza
Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ (Başkan)	İktisat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Çiğdem Börke TUNALI (Başkan Yardımcısı)	İktisat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Eray YURTSEVEN (Başkan Yardımcısı)	İstanbul Tıp Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Aydın TOPALOĞLU	İlahiyat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Yasemin IŞIKTAÇ	Hukuk Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selahattin KARABINAR	İktisat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Seyhan NİŞEL	İşletme Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR	Edebiyat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selim YAZICI	Siyasal Bilgiler Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Rasim İlker GÖKBULUT	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Enes KABAKCI	Edebiyat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Haluk ZÜLFİKAR	İktisat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hanife Özlem SERTEL BERK	Edebiyat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Şerife Sema KARAKELLE	Edebiyat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Dr. Öğr. Üyesi Göklem TEKDEMİR YURTDAŞ	Edebiyat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Dr. Öğr. Üyesi Bengi PİRİM DÜŞGÖR	Edebiyat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Elif YAVUZ SEVER	Edebiyat Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Güven GÜNVER	İstanbul Tıp Fakültesi	E ○ H ○	○ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	

EK3: TUTUM VE MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Madde No	İçerik Temelli Derse Karşı Tutum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bu dönem aldığım İçerik Temelli İngilizce dersinden memnunum.					
2	Ders içeriği gelecekte eğitimim ve işim için yararlı olacak.					
3	İçerik Temelli İngilizce dersleri temel İngilizce derslerinden daha ilgi çekicidir.					
4	İçerik Temelli İngilizce dersleri bireysel öğrenme isteğimi artırıyor.					
5	Derste öğrendiğim içerik ilgimi çekiyor.					
6	Ders içinde kullanılan materyal içeriği öğrenmemde yardımcı oluyor.					
7	Ders içinde kullanılan materyaller İngilizceyi öğrenmeme yardımcı oluyor.					
8	Sınıf içerisindeki grup ve partner etkinliklerinde kendime güveniyorum.					
9	Ders içerisinde arkadaşlarımla çalışırken zorlanmıyorum.					
10	Arkadaşlarımla birlikte çalışırken onların bilgisinden yararlanıyorum.					
11	Arkadaşlarım ve ben problemlerle karşılaştığımızda fikir alışverişi yapıp birbirimize yardım ediyoruz ve bu bizim problem çözmemizi geliştiriyor.					
12	İçerik Temelli İngilizce derslerini seviyorum çünkü ileride bana gerekli olacak İngilizce yeterliliğini ve içerik bilgisini kazandıracağını düşünüyorum.					
13	İçerik temelli eğitimin içeriği olan grup aktiviteleri, oyunlar, resim çizme, sunum yapma, okuma ve yazma etkinliklerine katılmayı seviyorum.					
14	Genel İngilizce bilgim İçerik Temelli İngilizce dersinde bana yardımcı oluyor.					
15	Öğretmenim beni motive ediyor.					
16	İçerik Temelli İngilizce dersini seviyorum çünkü öğretmenimiz birlikte çalışmamıza izin veriyor.					
17	Öğretmenimin ders içinde kullandığı İngilizce beni tatmin ediyor.					
18	Öğretmenimiz açık ve anlaşılabilir bir biçimde dersi işliyor.					
19	Bu dersin değerlendirmesinden (sınavlar, ödevler) memnunum.					
20	Ders içeriğindeki kelimeleri anlamakta zorluk çekmiyorum.					
21	Dersin içeriği benim için çok zor.					
22	Bazı aktiviteler benim için zor.					

Madde No	İçerik Temelli Derse Karşı Motivasyon	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bu ders benim için önemlidir çünkü anadili İngilizce olan kişilerin kültürlerini ve geleneklerini anlayabilirim.					
2	Bu ders benim için önemlidir çünkü İngilizce hikayeleri, romanları ve edebiyatı anlayabilirim.					
3	Bu ders anadili İngilizce olan kişilerin yaşam biçimlerini daha iyi anlamama yardımcı oluyor.					
4	Bu ders yabancılarla kolayca arkadaş olmama yardımcı oluyor.					
5	Bu ders anadili İngilizce olan kişilerin değerleri ve inançları hakkında bilgi edinmeme yardımcı oluyor.					
6	Bu ders İngilizce fıkraları anlamama yardımcı oluyor.					
7	Bu ders İngilizce filmleri ve talk showları anlamama yardımcı oluyor.					
8	Bu ders İngilizce kitap, makale, gazete ve dergi okumama yardımcı oluyor.					
9	Bu ders İngilizce şarkıları anlamamda yardımcı oluyor.					
10	Bu ders önemlidir çünkü İngilizce öğrenmek anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurmamı sağlar.					
11	Bu ders önemlidir çünkü İngilizce öğrenmek ileride iş bulmamda yararlı olacak.					
12	Bu ders önemlidir çünkü kariyerimde bu bilgilere ihtiyaç duyabilirim.					
13	Bu ders önemlidir çünkü beni daha bilgili kılar.					
14	Bu ders önemlidir çünkü İngilizce öğrenmek beni daha saygıdeğer kılar.					
15	Bu ders önemlidir çünkü ileriki dönemdeki çalışmalarımda bana yardımcı olacaktır.					
16	Bu ders önemlidir çünkü yurtdışına çıktığımda bana yardımcı olacak.					
17	Bu ders önemlidir çünkü hazırlık programını başarıyla bitirmek istiyorum.					
18	Bu ders önemlidir çünkü akademik olarak daha başarılı olmamı sağlayacak.					

EK4: YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Genel İngilizce ve Unique dersleri arasında ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
2. Bu farklılıklar İngilizceyi öğrenmenizi nasıl etkiledi?
3. Unique dersinde kullanılan yöntem ve teknikler (grup çalışmaları, sunum yapma, rol yapma, oyunlar) öğrenim deneyiminizi nasıl etkiledi?
4. Unique dersi bölümünüzle ilgili bilginizi nasıl etkiledi?
5. Bu ders konuşma ve yazma becerinizi nasıl etkiledi?
6. Bu ders okuma ve dinleme becerinizi nasıl etkiledi?
7. Bu dersin güçlü yönleri nelerdir?
8. Bu dersin zayıf yönleri nelerdir?
9. Bu dersin daha iyi bir hale getirilebilmesi için öğretim uygulamaları, sınıf ortamı, materyal, etkinlikler, öğretmen tutumu gibi faktörler göz önünde bulundurulduğunda önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı

Merve Keskin

2. Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Dilbilim Çalışmaları	İstanbul Üniversitesi	2019 - 2022
Lisans	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	Boğaziçi Üniversitesi	2013 - 2018

3. Akademik ve Mesleki Deneyim

Görev	Kurum	Yıllar
Modern Diller Bölümü Koordinatörü	İstinye Üniversitesi	2023 - Devam
İngilizce Öğretim Görevlisi	İstinye Üniversitesi	2020 - Devam
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticisi	İstinye Üniversitesi	2020 - Devam
İngilizce Öğretim Görevlisi	Nişantaşı Üniversitesi	2018 - 2020

4. Sertifikalar

- Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA)
- 31. Ulusal Dilbilim Kurultayı Katılım Sertifikası – Anadolu Üniversitesi
- Techniques of Language Learning and Innovation Katılım Sertifikası
- 11th Students' Conference of Linguistics Katılım Sertifikası

5. Yabancı Diller

Dil	Düzey
İngilizce	İleri Düzey / Native or Bilingual
Türkçe	Ana Dil

6. Uzmanlık Alanları

- İngilizce Dil Eğitimi
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Dilbilim

7. Akademik İlgi Alanları

- Uygulamalı Dilbilim
- Yabancı Dil Öğretimi
- İkinci Dil Edinimi
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Dil Öğretim Teknikleri ve Yenilikçi Yaklaşımlar