



İngilizce Hazırlık Programındaki Üniversite Öğrencilerinin İçerik Temelli İngilizce Öğretim Yöntemine Karşı Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Çoklu Durum Araştırması

Multiple Case Study on University Students' Motivation and Attitudes toward the Content-Based English Teaching Method in English Preparatory Year Program

Merve KESKİN* , Mehmet GÜRLEK** 



*İstinye Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, İstanbul, Türkiye

**İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID: M.K. 0000-0001-5993-3890;
M.G. 0000-0002-6761-0271

Sorumlu yazar/Corresponding author:
Merve KESKİN,
İstinye Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü,
İstanbul, Türkiye
E-posta: mkeskinn12@gmail.com

Başvuru/Submitted: 05.12.2022

Revizyon Talebi/Revision Requested:
03.01.2023

Son Revizyon/Last Revision Received:
14.01.2023

Kabul/Accepted: 20.01.2023

Online Yayın/Published Online: 26.01.2023

Atıf/Citation: Keskin M., Gurlek M. (2022). "İngilizce hazırlık programındaki üniversite öğrencilerinin içerik temelli İngilizce öğretim yöntemine karşı tutum ve motivasyonuna yönelik çoklu durum araştırması". *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 39, 105-119.
<https://doi.org/10.26650/jol.2022.1214731>

Öz

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 ve 16 farklı bölümden 27 öğrenci katılmıştır. İlk olarak öğrencilerin tutum ve motivasyonunu ölçmek amacıyla öğrencilere bir anket 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 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, Motivasyon, Tutum

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate students' motivation and attitudes toward the content-based English classes that are a part of the freshman year curriculum at a university in Istanbul, Turkey. This study has adopted the



integrated research design and includes 27 students from 16 different disciplines. The learners were first given a scale to measure their attitudes and motivation, and this makes up the quantitative portion of the study. Attitude scale was adapted from the scale "Thai EFL High School Students' Attitude Toward Content-Based Instruction" (2015) and motivation scale was adapted from "Motivations towards Learning English: The Case of Jordanian Gifted Students" (2015). After the adaptation and translation process, a pilot study was implemented to measure validity and reliability. Cronbach Alpha score of the scale was above 0.9. Therefore it is considered as reliable. (Nakip, 2003) Semi-structured interviews with the students were then conducted as part of the study's qualitative methodology. The study uses SPSS to conduct a descriptive analysis of responses from the attitude and motivation scale t-tests to see whether a substantial difference exists between the motivation and attitudes of male and female students. One-way analysis of variance (ANOVA) was also used to determine whether a significant difference exists for the students' attitude and motivation in terms of department. The study then carried out a situational data analysis of the semi-structured interviews using MAXQDA, with the results showing more than half the students (55.5%) to have favorable attitudes toward the course. The median score from the attitude scale was 3.48, from which one can say that the learners are generally optimistic. The mean score from the instrumental motivation scale ($M = 3.72$) was found to be slightly higher than the mean score from the intrinsic motivation scale ($M = 3.51$). No discernible difference was found between the male and female students' scores according to the results from the t-tests on the attitude and motivation scales nor among departments according to the one-way ANOVA. Six themes were revealed to impact students' attitudes and motivation as a consequence of the situational data analysis. These include interest in the subject matter, contribution to language skill development, contribution to vocabulary, impact of in-class activities, impact of course materials, and teacher's impact.

Keywords: Content-based English education, Thematic lessons, English preparatory program, Motivation, Attitude

EXTENDED ABSTRACT

This research takes as its subject the English preparatory classes that use content-based instruction, a method that combines language and content, where the content is used as a tool for learning the language without focusing too much on the form of the language. In general, this method also uses authentic materials suitable to the students' level and is applicable for students of all ages and levels. Different opinions are found on what the chosen content should be and whether content or language should be prioritized. For this reason, Met's (1999) content-based instruction is divided into six different topics: bilingual education, partially bilingual education, sheltered courses, adjunct models, theme-based courses, and language courses that focus more on the content.

This study aims to measure students' attitudes and motivation toward the content-based English courses that are integrated into the preparatory year program of a foundation university in Istanbul, Türkiye. The study uses the mixed-methods research design, and 27 students from 16 different departments participated in the study. First, a questionnaire was applied to the students to measure their attitudes and motivation. This part constitutes the quantitative section of the research. The qualitative section of the study conducted semi-structured interviews with the students. Descriptive analyses of the students' responses to the attitude and motivation scale was analyzed using SPSS. T-tests were implemented to see if a significant difference occurs between the male and female students in terms of attitudes and motivation. Additionally, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied to see if a significant difference occurs in the students' attitudes and motivation in terms of department. The situational data analysis of the semi-structured interviews was conducted using MAXQDA.

The results show more than half the students (55.5%) to have positive attitudes toward this course. The mean score from the attitude scale was 3.48, and the students can thus be said to have partially positive attitudes. While the mean score from the intrinsic motivation scale was 3.51, the mean score from the instrumental motivation scale was slightly higher ($M = 3.72$). As a result of the t-tests performed regarding the students' scores from the attitude and motivation scales, no significant difference was found to have occurred between the female and male students, while the results from the one-way ANOVA also found no significant difference among the scores in terms of department. As a result of situational data analysis, six themes emerged that are shown to affect students' attitudes and motivation: interest in the content, contribution to developing language skills, contribution to lexicon, the effect of in-class activities, the effect of the course material, and the teachers' effect.

Giriş

Hızlı bir şekilde gelişen dünyada ortak dil önemli bir konumdur. Statistica Araştırma Departmanının verisine (2022) göre İngilizce bir buçuk milyarı aşan konuşucu sayısı ile 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. 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 metod 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 ayırmıştır.

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 sağlamak için kullandığı anlam tartışması 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 çalışmalarını 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 fırsatını doğurma (Genesee,1991), dikkatini artırma (Anderson,1993), dil ve anlam arasında bir köprü kurarak uzun süreli hafızada saklanmasını sağlama (Byrnes ve Sprang,2003) ve motivasyonlarını artırma (Curtain ve Haas, 1995) gibi olumlu yanları vardır.

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 parçasını 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 kavramını ortaya koymuş ve ikinci dil araştırmacıları tarafından ve bu araştırmada da kullanılan “*Attitude/Motivation Test Battery*” adlı tutum-motivasyon ölççeğini geliştirmiştir. Bireysel farklılıkların motivasyon üzerindeki etkileri üzerinde 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 dil düzeyi, öğrenci düzeyi ve öğrenim durumu düzeyi olmak üzere üç ana başlık altında inceler.

Bu araştırma tutum ve motivasyon kavramlarını içerik temelli İngilizce öğretimi 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 araştırma sorularına cevap aranmıştır: İngilizce Hazırlık Programındaki üniversite öğrencilerinin içerik temelli İngilizce öğretim yöntemine karşı tutumları nasıldır? İngilizce Hazırlık Programındaki üniversite öğrencilerinin içerik temelli İngilizce öğretim yöntemine karşı motivasyonları nasıldır?

Yöntem

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. 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. 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. 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. 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. Tutum ve motivasyon ölçeğinin betimsel analizi yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ise durumsal analiz ile incelenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

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.

Tablo 1: Tutum Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Ort.	SS
Tutum Ölçeği	27	3.48	0.73

Tutum ölçeği Dörnyei'nin (1998) tutum ve motivasyon düzeylerinden esinlenerek alt-boyutlara ayrılmış ve öğrencilerin bu derse karşı olan tutumunu içselleştirme, öğretmen, sınıf

İçerik 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.

Tablo 2: Tutumu Etkileyen Faktörlerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları			
	N	Ort.	SS
İçselleştirmenin Tutuma Etkisi	27	3.67	0.99
Öğretmenin Tutuma Etkisi	27	3.96	1.09
Sınıf İçi Arkadaş Etkileşiminin Tutuma Etkisi	27	3.89	1.04
Ders İçeriğinin Tutuma Etkisi	27	3.03	0.58
Materyalinin Tutuma Etkisi	27	3.27	1.05

Yukarıdaki sıralamaya bakıldığında Met'in (1991) öğretmen eğitimi hakkındaki görüşlerinin önemi görülmektedir. Dil öğretme alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin içerik hakkında da yeterli bilgiye sahip olmasının önemi büyüktür. Eğer bu dersi verecek olan eğitimci içerik alanında uzmanlaşmış 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 dil öğretiminde 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 artırdığını gösterir. Buna ek olarak aynı anda hem Temel Kişilerarası İletişim Becerilerinin hem de Bilişsel Akademik Dil yeterliliğini artırarak 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 yayımları genel olarak takip edebilecek yeterliliğe sahip olacak seviyeye getirmesidir. Ayrıca öğrenciler bu dersin sadece içerik anlamında değil onların İngilizce 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.

	N	Ort.	SS
İçsel Motivasyon	27	3.51	0.92
Araçsal Motivasyon	27	3.71	1.20

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 Ugurer (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), Arulselvi (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 alışıktıkları 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, 1993). 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 karşılımlarına 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'in (1982) 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 çalışmalarlarıyla 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'in (1959) ilgi çeken materyalin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonunu ve derse katılımını 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 eğitimi vurguladığı makalesinin önemi bu çalışmada 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.

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 yapıp 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 alanlarındaki konularla örtüşüyor 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 bilgilerinin 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 yakınmaktadır ve bölümden alanında uzman bir öğretmenin bu dersi vermesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerinden, ders işleyiş şekline ve hazırladıkları materyallerden memnun olan öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilere motivasyonlarının artırılması 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.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- 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.
- Arulselvi, E. (2016). The Effectiveness of Content-Based Instruction in English Language Teaching. *Excellence in Education Journal*, 5(2), 36-51.
- 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.
- Brinton, 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.
- 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. (2016). Content-task based approach in English language teaching: A study
- Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28(3), 419-433.s
- 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]
- Covington, M.W. 1998. *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, J. (1992). Content-Centered Learning in the U.S. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 110-126.
- Crookes, G. and R. W. Schmidt. 1991. 'Motivation reopening the research agenda'. *Language Learning* 41/4: 469-512
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students. A theoretical framework*.
- Curtain, H., & Haas, M. (1995). *Integrating foreign language and content instruction in grades K-8*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.
- Çakıcı, D. (2007). Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-36.
- Demirbaş, B. (2018) İçerik temelli öğretime dayalı okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi ve eğitim hakkında öğrenci görüşleri. (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi)
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- 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.
- Filiz, 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., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- 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.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in second language acquisition*, 15(2), 245-259.
- Khruwan, P., & Dennis, N. K. (2017). A study of English reading comprehension using content-based instruction approach. *International Journal of Research: Granthaalayah*.
- Kirkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101-123.
- Kışlal, 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).
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. NY: Pergamon Press.

- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied linguistics*, 15(3), 263-287.
- Malooof A, César & Corrales, K. (2011). Student Perceptions on how content based instruction supports learner development in a foreign language context. *Zona Próxima*.
- Mede, E., & Çınar, 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.
- 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).
- 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.
- Rodgers, D. M. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90(3), 373-386.
- Shibata, N. (2019). The effectiveness of content-based instruction on beginners' writing skills. *Diversity and inclusion*, 352-359.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1988). Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL quarterly*, 22(4), 553-574.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in second language acquisition*, 15(2), 205-224.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated?. *TESOL quarterly*, 42(2), 181-207.
- 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)).
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In *Researching pedagogic tasks* (pp. 109-128). Routledge.
- Uğurer, H. (2018) Üniversite Seviyesindeki Türk Mimarlık Öğrencileri için İçerik Odaklı İngilizce Ders Kitabı Geliştirme ve Değerlendirme: Örnek Olay İncelemesi

