

**YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÖZEL AMAÇLI İNGİLİZCE
DERSLERİNDE İÇERİK TABANLI YABANCI DİL ÖĞRETİM
YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ ***

Elif İLHAN**

Yücel KAYABAŞI***

Öz

Eğitimin küreselleşmesi, öğrencilerin gereksinimleri ve iş dünyasının beklentileri yabancı dil (İngilizce) öğretiminin kuramsal ve uygulama boyutlarında değişikliklere sebep olmuştur. Bu değişikliklerin yabancı dil öğretim programlarına yansıtılması ise Özel Amaçlı İngilizce derslerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ancak yabancı dil öğretiminin özellikle öğretim programlarının geliştirilmesinden kaynaklanan sorunları başarısızlıkları beraberinde getirmiştir. Bu araştırmanın amacı İçerik Tabanlı Dil Öğretim Yaklaşımı (İTDÖY) Konu Temelli Modele (KTM) göre geliştirilen Özel Amaçlı İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın içerik bilgisi ile yabancı dil becerileri boyutlarında öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Bu araştırma deneysel modeldedir. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi MYO Bilgisayar Programcılığı Programı ikinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın veri toplama aracı Özel Amaçlı İngilizce Dersi Erişi Testi'dir. Veriler, bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgularından biri İTDÖY KTM'nin, içerik bilgisi ile yabancı dil becerileri boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını artırmış olması; diğeri ise İTDÖY KTM'nin, okuduğunu anlama becerisi hariç içerik (konu alanı) bilgisi ve yazma becerilerinde deney grubundaki öğrencilerin lehine erişim puanlarında önemli farklılıklara sebep olmasıdır. Bu sonuçlara göre Özel Amaçlı İngilizce Dersi Öğretim Programları, içerik tabanlı dil öğretim yaklaşımı ve konu temelli modele göre tasarlanabilir.

Anahtar kelimeler: İçerik tabanlı dil öğretim yaklaşımı, konu temelli model, özel amaçlı İngilizce dersler

* Bu çalışma, İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) Derslerinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Ahi Evran Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, elif_igrek@hotmail.com

*** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yucelk@gazi.edu.tr

Abstract

Educational globalization, students' needs and business expectations have led to various changes in theory and implementations of foreign language teaching. These changes have given rise to English for Specific Purposes in the field of foreign language teaching. However the problems about teaching foreign language caused by especially developing syllabuses have brought about failures. This study aims to determine the extent of the effects of English for specific purposes syllabus based on Theme-based teaching model of Content Based Instruction on the students' academic success in their foreign language skills and knowledge in the related subject area. In this study, pre-test – post-test control group design of experimental model was conducted. The sample of this research is constituted of the second grade students in the Computer Programming Department in Ahi Evran University Vocational Schools. An achievement test for English for specific purposes course was used as the data collection instrument of this research. In order to analyse the data, independent samples t-test was applied. One of the most important findings of the study is that the theme-based teaching model of the content-based teaching approach resulted in increasing the students' academic success of the experiment group in the dimensions of foreign language skills and content knowledge and another one is that it caused important differences in the achievement points of students in terms of content knowledge and writing skills except for reading comprehension skills. In the light of all of the findings, the theme-based model and the content-based teaching approach should be taken advantage during curriculum development studies of English for Specific Purposes courses.

Key words: Content-based teaching approach, theme-based model, English for specific purposes courses

Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yy'da yaşanan gelişmeler insanlar ve ülkeler arasındaki ilişkilerin tüm alanlarda yoğunlaşarak artmasına sebep olmuştur. Bu ilişkilerin kurulmasını ve sürdürülmesini sağlayan küresel iletişim dili ise İngilizce olarak kabul görmektedir. İngilizcenin küresel dil olarak kabul görülmesi sonucunda İngilizce yabancı bir dil olmaktan çok öteye giderek herkesin kazanması gereken önemli bir nitelik hâline gelmiştir (Wolff, 2003). Bu niteliği vatandaşlarına kazandırmak isteyen yaklaşık 100 ülke eğitim sistemine yabancı dil olarak İngilizceyi dâhil etmiştir (Crystal, 2003). Ülkemizde ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi yaklaşık iki asırlık geçmişe sahip olmasına rağmen 1988 yılında ortaokul birinci sınıf eğitim programına zorunlu ders olarak konulmasıyla İngilizce ülke genelinde yaygınlaşmıştır (Çelebi, 2006). 2012 yılı itibarıyla ise 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesi İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminin ilkökul ikinci sınıf seviyesine kadar inmesini sağlamıştır.

12 yıllık zorunlu eğitimin ardından yükseköğretim seviyesine gelindiğinde ise İngilizce dil bilgisi ve becerilerine odaklanılan genel İngilizce derslerinin 2547 sayılı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Kanunu çerçevesinde zorunlu tutulan yabancı dil dersleri olarak devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamının eğitim programlarında yer aldığı görülmektedir. Bu zorunlu derslerin haricinde kendini ispatlamış pek çok yükseköğretim kurumunda yabancı dil hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi verilmektedir. Ayrıca bazı yükseköğretim kurumlarının meslek yüksekokulları ve fakültelerinde ise öğrencilerin devam ettikleri alana uygun mesleki ve akademik İngilizcenin öğretildiği ve genel İngilizceden sonra verilen özel amaçlı İngilizce (ÖAİ) (Mesleki İngilizce) dersleri de mevcuttur. Ancak bu derslerde hedeflere ulaşılma düzeyi konusunda sorunlar yaşanmaktadır (Diken, 2006; Er, 2011; Sabuncuoğlu, 2010).

Hem genel İngilizce hem de ÖAİ konusunda yaşanan sorunlar geniş kapsamlı pek çok çalışma sonuçlarıyla da ortaya konmuştur (Aktaş, 2005; Enginarlar, 2003; Işık, 2008; Kuru ve Akesson, 2011; Oğuz, 1999; Paker, 2007; TEPAV, 2011; Tilfarlıoğlu ve Öztürk, 2007; YÖK, 2007). Örneğin, 2012 yılında hem anadili Türkçe olanların hem de Türkiye'de yerleşik olanların ortalama toplam Test of English as a Foreign Language

(TOEFL) puanı, Sudan ve Etiyopya gibi Latin alfabesi kullanmayan ülkelere benzer bir biçimde 120 üzerinden 75'tir. 2013 yılında gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne (EPI) göre Türkiye 60 ülke arasında 41. sırada yer almaktadır (TEPAV, 2011).

Yabancı dil öğretiminde yaşanan bu sorunlar, çoğunlukla eğitim durumlarının tasarımı (Paker, 2007), öğretim programlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılık göstermemesi (TEPAV, 2011), bilimsel bir yabancı dil planlamasının yapılmaması (Işık, 2008) ve metod sorunları (Enginarlar, 2003) gibi özellikle öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sırasında yapılan hatalardan kaynaklanmaktadır.

Yabancı dil öğretimini planlamada yaşanan aksaklıkların giderilmesinin ön koşulu öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınarak öğretim programlarının geliştirilmesidir (Çelik, 2003; Diken, 2006; Sabuncuoğlu, 2010). Genelde yabancı dil özelde ise İngilizce öğrenme ihtiyaçları eğitimin küreselleşmesi (Horn, 2011) ile çeşitlenmiştir. Bu çeşitlenen ihtiyaçlar doğrultusunda İngilizce öğretiminin amacı artık geleneksel yaklaşımda olduğu gibi yalnızca İngilizce dil bilgisi kurallarını öğretmek değil, İngilizceyi kullanarak iletişim kurabilen, bilimsel çalışmalara katılabilen ve meslek yaşamında etkin olabilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda genel İngilizceden ve geleneksel öğretim metodlarından uzaklaşıp özel amaçlı İngilizceye ve yeni öğretim yaklaşımlarına yönelimler olmuştur (Hutchinson ve Waters, 1987; Dudley-Evans ve John, 1998). Bu yönelimler, özel amaçlı İngilizce derslerinde kullanılmak üzere İçerik Tabanlı Dil Öğretim Yaklaşımı ve bu öğretim yaklaşımının Konu Temelli Öğretim Modeli'nin etkililiğine dair çalışmaları beraberinde getirmiştir (Brinton vd., 1989; Snow, 2001).

Özel Amaçlı İngilizce

Özel amaçlı İngilizce, ortak hedefleri olan bir grup öğrenciye belirli bir alan veya meslekle ilgili ihtiyaç duyacağı İngilizce bilgi ve becerilerinin öğretilmesidir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında yaşanan gelişmeler sonucunda İngilizceyi ne için öğrenmek istediğini bilen bir öğrenci kitlesinin ortaya çıkması (Hutchinson ve Waters, 1987) farklı ihtiyaçlara cevap verici nitelikte olan Özel Amaçlı İngilizceye duyulan talebin, dünya çapında artmasını ve yayılmasını sağlamıştır (Dudley-Evans ve John, 1998). ÖAI'nin Türkiye'deki yabancı dil öğretimine etkisi ise "Türk diliyle öğretim yapan orta ve yükseköğretim kurumlarında" özel amaçlı İngilizce derslerinin ortaya

çıkmasıdır (Demircan, 1990). Bu derslerde öğrencilere kendi mesleklerinde ihtiyaç duyacakları yabancı dil becerilerini kazandırmak amaçlanmaktadır. Ancak şimdiye kadar yapılan çalışmalar özel amaçlı İngilizce derslerinin hedeflerine ulaşmaktan çok uzakta olduğunu göstermektedir (Canbay, 2006; Çelik, 2003; Diken, 2006; Er, 2011; Sabuncuoğlu, 2010). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ‘geleneksel dil bilgisi derslerinin yerine, iletişim odaklı ve öğrenci gereksinimlere uygun ders tasarımları’ yapılma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyacın karşılanması ise öğrencilere hem alan bilgisi kazandırma hem de öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini artırma amacına hizmet edecek nitelikte olan içerik tabanlı dil öğretim yaklaşımı ile mümkündür (Canbay, 2006; Demirdirek vd., 2010; Doğan, 2003).

İçerik Tabanlı Dil Öğretim Yaklaşımı (İTDÖY)

İçerik tabanlı dil öğretim yaklaşımı, öğretim programında yer alan yabancı dil alanındaki hedeflerin konu alanındakilerle birleştirilerek eğitim durumlarının tasarlanmasını gerektirmektedir (Snow, 2001). Bu yaklaşımda, hedef dildeki içerik veya konu alanının içerikten ayrı bir dil öğretme çabasına girilmeden öğretilmesini hedeflemektedir (Krahnke, 1987). Daha açık bir ifadeyle öğrenciler bir bilgisayar programcısının yapmak zorunda olduğu görevler (konu alanındaki özel hedef) hakkında bir metin incelerken zorunluluk ifadesi olan ‘must’ kipini (yabancı dil alanındaki bir özel hedef) de özel bir çaba sarf etmeden öğrenirler.

İçeriğe dayalı dil öğrenme, geleneksel dil öğretme tekniklerinden farklı olarak, konu alanı üzerine yoğunlaşmaktadır (Stryker ve Leaver, 1997). İTDÖY’nin merkezindeki konu alanı yani içerik ‘konuların aktarılması için kullanılan dil değil öğrenilen konu veya bilgidir’ (Richards ve Rodgers, 2001). Öğrenilen bu konu veya bilgi ‘hangi dil bilgisi konusunun seçileceğine ve bu konuların nasıl sıralanacağına karar vermektedir’ (Brinton vd., 1989). Bu sebeple İTDÖY’nin merkezinde yer alarak aynı zamanda öğretim sürecine de yön veren içeriğin seçimi ve düzenlenmesi öğrencilerin hedeflere ulaşmasını sağlayan ana öğedir.

Hedeflere ulaşılma derecesini belirlemede önemli bir etkiye sahip olan içerik, öğrencilerin dil öğrenebilmesi için motive edici nitelikte olmalı, bilişsel temeller sağlamalı ve öğrencilerin sahip olduğu değerlere hitap ederek onlar için ilgi çekici olmalıdır (Brewster, 1999 akt. Kavaliauskiene, 2004). Daha somut bir ifadeyle, hangi

eğitim ortamında olursa olsun İTDÖY'nin uygulandığı derslerin içeriği öğrenciler için önemli, gerekli ve faydalı olmalıdır (Stryker ve Leaver, 1997).

İçerik-dil arasındaki ilişki ve dil-içerik doğrusunda hangi yöne daha fazla yaklaşılacağına dair tartışmalar İTDÖY'de farklı modellerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur: korumalı (sheltered), eklemeli (adjunct) ve konu-temelli (theme-based) modeller (Williams, 1995 akt. Heo, 2006). Korumalı modelde, yabancı dili öğrenenler, ana dili bu hedef dil olan öğrencilerden ayrı sınıflarda konu alanıyla ilgili bilgiler edinir. Eklemeli modelde, aynı hedef ve görevlerin olduğu yabancı dil ve alan dersi birleştirilir. Alan öğretmeni, akademik konulara; dil öğretmeni ise konu alanını kullanarak dil becerilerine odaklanır. Konu temelli modelde ise yabancı dil dersleri tüm becerilerin öğretileceği şekilde belirli bir konu veya tema çerçevesinde şekillendirilir (Brinton vd.,1989). Bu 'tema veya konu... bağlayıcı bir vida gibi hareket eder'(Cameron, 2001). Ancak yalnızca konuların belirlenmesi tek başına bu etkiyi gerçekleştiremez. Bu tematik yaklaşım 'parçalanmış ve ilişki içerisinde olmayan beceri alıştırmalarından da uzak durur' (Berry ve Mindes, 1993). Böylece 'belli bir konu etrafında şekillenen öğretim doğal öğrenme yoluyla uyumlu' şekilde gerçekleştirilmiş olur (Cameron, 2001). Bu doğal öğrenme yolu, 'öğrencilerin motivasyonunun artırılmasını ve öğrencilerin öğrenirken eğlenmesini' sağlayan 'dil ve içerik öğrenimini birleştiren' konu temelli İTDÖY modelidir (Davies, 2003).

Özel Amaçlı İngilizce Derslerinde Konu Temelli Modelin (KTM) Uygulanması

Özel amaçlı İngilizce derslerinin temel özellikleri; öğrenenlerin özgül ihtiyaçlarının karşılanması, öğretilen meslek alanının temelini oluşturan yöntem ve buna bağlı etkinliklerin kullanılması ve dil bilgisi, kelime dağarcığı, çalışma becerileri açısından öğretilenlerin meslek alanına uygun bir dil ile şekillendirilmesidir (Dudley-Evans ve John, 1998). Özel amaçlı İngilizce derslerinin bu özellikleri alan bilgisi ve yabancı dil becerilerinin bütünleştirilmesini gerektirmektedir. İTDÖY modelleri arasından Konu temelli modelin özel amaçlı İngilizce derslerinde uygulanması bu bütünleştirmeyi sağlayacaktır (Brinton, 2007; Canbay, 2006; Mehisto vd., 2008; Met, 1999). Çünkü KTM öğretim programında yer alan dil yapılarının tema veya konuyla belirlenmesini mümkün kılmaktadır (Brinton, 2003).

Yapılan alan yazın taraması ışığında, İTDÖY konu temelli modelin temel ilkelerine uygun özel amaçlı İngilizce dersi öğretim programları hazırlanırken aşağıdaki aşamaların takip edilmesi önerilebilir:

<i>Aşama I</i>	<i>Aşama II</i>	<i>Aşama III</i>	<i>Aşama IV</i>	<i>Aşama V</i>	<i>Aşama VI</i>
İhtiyaç analizinin yapılması	Genel hedeflerin belirlenmesi	İçeriğin belirlenmesi	Özel hedeflerin belirlenmesi	Derslerin tasarlanması	Değerlendirme
Öğrencilerin İngilizce öğrenme sebepleri nedir?	Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun genel hedefler nedir?	Belirlenen genel hedeflere uygun içerik nedir?	İçerik sayesinde ulaşılabilecek dil ve konu alanlarındaki hedefler nedir?	Hedeflere ulaşmada hangi yöntemlerle hangi materyaller kullanılır?	Dil ve alanı hedeflerin ulaşılma derecesi nedir?

Şekil 1.1 İTDÖY KTM'e Uygun Özel Amaçlı İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın Hazırlanma Aşamaları

(Şekil 1.1 araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır.)

1. İhtiyaç analizinin yapılması: KTM'nin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilerin kendi uzmanlık alanlarında ihtiyaç duyacağı konuların program içeriğine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, programla ilgili karar vermek, ilkeler oluşturmak ve kurumsal gelişim sağlamak amacıyla belirlenen bir dizi sistematik işlemler olarak tanımlanan ihtiyaç analizinin yapılması çok önemlidir (Witkin ve Altschuld, 1995). Çünkü Richards ve Rodgers'ın (2001) da ifade ettiği gibi 'öğrencilerin ihtiyaçları belirlendiğinde ve karşılandığında İTDÖY KTM daha etkili olacaktır'.

2. Genel hedeflerin belirlenmesi: İhtiyaç analizi ile ulaşılan veriler öğretim programının genel hedeflerinin belirlenmesine imkân sağlamaktadır. Özel amaçlı İngilizce dersi genel hedefleri İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) kapsamında geliştirilen programda 'öğrenciye; temel mesleki kavram ve tanımları ile temel mesleki dil bilgisi yeterliklerinin kazandırılması' olarak belirlenmiştir (İKMEP, 2010). İTDÖY KTM'nin uygulandığı bir öğretim programında ise genel hedefler şöyle sıralanabilir:

- Mevcut İngilizce becerilerini aktif hâle getirmek ve geliştirmek,
- İlerde dil öğrenme fırsatlarını kullanılabilecek öğrenme becerileri ve stratejileri edinmek,
- Tüm konu alanlarında üniversite öğrencileri için gerekli genel akademik becerileri geliştirmektir (Brinton vd., 1989).

3. İçeriğin belirlenmesi: Genel hedeflerin belirlenmesinden sonraki aşama, KTM'nin merkezinde yer alacak olan içeriğin belirlenmesidir. Bu kapsamlı süreçte Finch ve Crunkilton'a (1989) göre odaklanılması gereken üç temel husus vardır: Öğrenci zellikleri (yetenek, ilgi, motivasyon, hazır bulunuşluluk), ğretmen özellikleri (kalifiye olması, sayısı, yeterlilikleri) ve program düzeni (süre, kaynaklar ve materyaller). İTDY KTM'nin içerik ögesi oluşturulurken ğrenci özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda ğrenci özelliklerine uygun içerik belirlenmesi amacıyla alan araştırması ve sonrasında alan uzmanlarının görüşlerini alma süreçte kullanılabilir tekniklerdendir (Ersanlı ve Kızıltan, 2007).

4. Özel hedeflerin belirlenmesi: İçeriğin belirlenmesinden sonra özel hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu durum İTDY'de 'radikal bir değişikliğin' olduğunu gösterir, nkn 'derste öğretilecek dil ögelerinin seçimi ve sıralanmasını etkileyen veya yaptırın şey içeriğin seçimidir' (Qi-xuan, 2010). Brinton (2003) ise KTM'e uygun hazırlanan ğretim programında yer alan dil yapılarının, tema veya konu ile belirlendiğini ifade etmiştir. Daha yalın bir ifadeyle bu yaklaşıma uygun ğretim programlarının merkezinde yer alan tema ve konular derslerin hedeflerinin yani programın özel hedeflerinin ne olması gerektiğini belirlemektedir.

İTDY'de hem dil hem de konu alanında gelişme hedeflendiğinde özel hedefler  bölümden oluşur (Richard-Amato ve Snow, 2005):

a. Konu alanına özgü hedefler: Bilgi ve beceriye odaklanır. Belirli bir konu alanındaki kavramsal öğrenmelerle ilgilidir. Yerel, bölgesel ve ulusal standartlar bu içerik hedeflerini şekillendirir. Konu alanına özgü hedefler belirlenirken n öğrenmeler, deneyimler, inançlar ve değerler de dikkate alınmalıdır.

b. Yabancı dil alanına özgü hedefler: Dil bilgisi, kelime bilgisi gibi yabancı dille ilgili hedefleri içerir. Bu hedefler, öğrencilerin belirli bir konu alanını anlamasını ve iletişim kurmasını sağlamaktadır.

c. Genel hedefler: Uygulama ve çalışma becerileri, araştırma becerileri, öğrenme stratejileri ve sosyal becerilerdir. Bu hedefler öğrencilerin okuma parçalarına göz atmaları, ayrıntılarıyla okumaları, taslak çıkarmaları, özetlemeleri, dikkatlice dinlemeleri, not almaları, rapor yazmaları ve sunum yapmalarını kapsamaktadır.

5. Derslerin tasarlanması: Öğretim programının içerik ve özel hedefler öğeleri belirlendikten sonra bunlara paralel olarak derslerin hazırlanması gerekmektedir. İTÖ KTM’de en temel yapı olan ders içeriğine uygun eğitim durumlarının hazırlanabilmesi için Stoller ve Grabe’e (1997) ait *Altı T Yaklaşımı* kullanılmalıdır:

a. Temalar (Themes): Ünitelerin etrafında şekillendirildiği temel fikirlerdir. Öğrencilerin ilgisi, ihtiyaçları, hoşlandıkları şeyler, gereklilik ve öğretime uygunluk açısından incelenerek temalar belirlenir.

b. Konular (Topics): Öğrencilerin hem dili hem de içeriği keşfetmelerini sağlayan ortamlar hazırlar.

c. Metinler (Texts): Dersin hedeflerine ulaşılması için planın ilerlemesini sağlayan içerik kaynaklarıdır.

d. Bağlar (Thread): Bağlar, içeriğin ve farklı bakış açılarının da programa dâhil edilmesini sağlar.

e. Görevler (Tasks): Metinlerle uyumlu olacak şekilde dersin hedeflerine uygun eğitsel faaliyetlerdir.

f. Geçişler (Transitions): Belirli bir temadaki konular ve belirli bir konudaki görevlerde geçişi sağlayan önceden planlanmış aktivitelerdir.

6. Değerlendirme: İTDÖY KTM’de hem dil hem de içerik hedefleri olduğundan iki boyutlu değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Ancak bu zor bir görevdir ve ‘değerlendirmedeki zorluk dil hedeflerinin konu alanı hedeflerinden ayrılmasından kaynaklanmaktadır’ (Short, 1993). Bu durum İTDÖY’de geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ziyade değerlendirme türleri; kontrol listeleri, ürün dosyaları, görüşmeler gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Beckett ve Li, 2012).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İçerik Tabanlı Dil Öğretim Yaklaşımı Konu Temelli Modele göre hazırlanan Özel Amaçlı İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın öğrencilerin içerik (konu alanı) bilgisi ile yabancı dil becerileri (okuduğunu anlama- yazma) boyutlarındaki akademik başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İTDÖY KTM'ye uygun hazırlanan öğretim programının uygulandığı deney grubu ile araştırmacı tarafından öğretim sürecine herhangi bir müdahalenin gerçekleştirilmediği hâlihazırda kullanılmakta olan programa devam edilen kontrol grubunun son test puan ortalamalarına göre;

- a. Konu alan bilgisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Okuduğunu anlama ve yazma becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c. Toplam başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İTDÖY KTM'ye uygun hazırlanan öğretim programının uygulandığı deney grubu ile araştırmacı tarafından öğretim sürecine herhangi bir müdahalenin gerçekleştirilmediği hâlihazırda kullanılmakta olan programa devam edilen kontrol grubunun erişim puan ortalamalarına göre;

- a. Konu alan bilgisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Okuduğunu anlama ve yazma becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c. Toplam başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın önemi

Kocaman (1983) yabancı dil öğretiminde 'bulanık, sınırları iyi çizilmemiş, genel bir amaç yerine, kullanım bağlamına uygun düşen, çerçevesi iyi çizilmiş bir amaç' belirlenmesinin önemine vurgu yapmıştır. Aradan geçen otuz yıllık zamanda pilotlar için İngilizce, turizm İngilizcesi gibi belirli mesleki alanlara özgü özel amaçlı yabancı dil derslerine verilen önem artmıştır. Ancak bu dersleri hedeflerine ulaştırma ve öğrenciler için anlamlı hâle getirme ihtiyacı karşılanamamıştır (Çelik, 2003; Canbay, 2006; Diken, 2006; Sabuncuoğlu, 2010; Er, 2011). Bu çalışmada bu ihtiyaca cevap verici nitelikte olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanan İçerik Tabanlı Dil Öğretim Yaklaşımı'nın Konu Temelli Modeline uygun Özel Amaçlı İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın nasıl geliştirilmesi gerektiği açıklanmaktadır (Arslan ve Saka, 2010; Kavaliauskiene, 2004; Rodgers, 2006; Ruiz-Garrido ve Fortanet, 2009; Song, 2006). Bu çalışmanın İTDÖY KTM uygulanan bir öğretim programının etkililiğine dair kanıtlar

bulmayı hedefleyen deneysel bir çalışma olması sebebiyle kuramsal ve uygulama açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İTDÖY KTM'ye uygun hazırlanan öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada araştırma modellerinden deneysel model kullanılmıştır. “Neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleri” olan deneysel modeller arasından ise “ön test – son test kontrol gruplu” deneysel desene göre araştırma tasarlanmıştır (Karasar, 2009). Bu deneysel desene uygun olarak deney ve kontrol grubu yansız atama ile oluşturulmuş ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır (Balcı, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Bilgisayar Programcılığı programına devam eden ikinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın yürütüldüğü özel amaçlı İngilizce dersi İKMEP'e göre ikinci sınıf düzeyinde yer aldığından araştırmanın çalışma grubu ikinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk vd. (2012) tarafından temsil edici bir seçimin geçerli ve en iyi yolu olarak ifade edilen basit seçkisiz örnekleme modeli kullanılarak Merkez Meslek Yüksekokulundaki 28 öğrenci deney grubu; Akpınar ve Çiçekdağı Meslek Yüksekokullarındaki toplam 28 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupların denkliliğini sağlamak için gruplara hazırlanan eriş testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 1.1).

Tablo 1.1 *Deney ve Kontrol Grupları Özel Amaçlı İngilizce Dersi Giriş Davranışları*

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Konu Alan Bilgisi	Deney	28	14,19	5,661305	54	,400	,691
	Kontrol	28	13,66	4,32917			
Okuduğunu Anlama	Deney	28	13,92	5,15629	54	1,616	,112
	Kontrol	28	11,78	5,75595			
Yazma Becerisi	Deney	28	6,60	4,45005	54	1,928	,059
	Kontrol	28	4,35	4,27927			
Toplam	Deney	28	36,16	11,82124	54	1,674	,100
	Kontrol	28	29,80	7,06103			

p> .05

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin özel amaçlı İngilizce dersi giriş davranışları arasında konu alan bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile toplam başarı puanları açısından anlamlı farklılık belirlenmemiş ve başarı seviyelerinin denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma çerçevesinde deney grubunda kullanılmak üzere İTDÖY KTM’ye uygun bir öğretim programı ve öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek üzere bir erişim testi hazırlanmıştır.

a. İTDÖY KTM’ye Uygun Özel Amaçlı İngilizce Dersi Öğretim Programı

Araştırmanın deney grubunda kullanılmak üzere aşağıdaki aşamalar izlenerek İTDÖY KTM’ye uygun bir öğretim programı hazırlanmıştır.

İhtiyaç analizinin yapılması: Eğitim ihtiyacını saptama işlemi, programlı bir eğitim çalışmasının ilk adımını oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için alan yazın taraması yapılmış ve mevcut ihtiyaç belirleme çalışmalarından öğrenci profili ve ders özellikleri açısından paralellik gösteren çalışma sonuçları esas alınmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yabancı dilde okuma ve yazma becerilerine ihtiyaç duydukları, öğrenci merkezli tasarımların ve grup çalışmalarının kullanılması gerektiği, kendi alanlarına yönelik metinler okumak istedikleri gibi ihtiyaçlar belirlenmiştir (Çelik, 2003; Diken, 2006; Sabuncuoğlu, 2010).

Genel hedeflerin belirlenmesi: Bu çalışmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin devam ettikleri özel amaçlı İngilizce dersi genel hedefleri İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) kapsamında geliştirilen programa uygun olarak “öğrenciye; temel mesleki kavram ve tanımları ile temel mesleki dil bilgisi yeterliklerinin kazandırılması”dır. Bu hedefi gerçekleştirmek üzere belirlenen öğrenme çıktıları ise özel amaçlı İngilizce bilgisini ve mesleki kavram ve tanımları kullanmaktır (İKMEP, 2010). Bu genel hedefler çerçevesinde içerik belirleme çalışması yapılmıştır.

İçeriğin belirlenmesi: Genel hedeflerin belirlenmesinden sonraki aşama, KTM’nin merkezinde yer alacak olan konuların belirlenmesidir. İçerik belirleme süreci oldukça kapsamlı bir süreçtir. Bu kapsamlı içerik belirleme sürecinde öğrenci

özelliklerine (ilgi, ihtiyaç, motivasyon) uygunluk ilkesi esas alınmıştır (Finch ve Crunkilton, 1989). Bu amaçla, ‘dersleri bir içerik alanından seçilmiş bir dizi temanın etrafında düzenleyebilmek’ (Crandall, 1993; Dupuy, 2000) için araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapıldıktan sonra deney ve kontrol gruplarına ders veren alan uzmanlarının görüşleri alınarak on farklı içerik ögesinden oluşan bir konu alanı tercih listesi hazırlanmıştır.

Tablo 1.2 Alan Araştırması Sonucu Hazırlanan Konu Alanı Tercih Listesi

1. Mesleki terminoloji ve kısaltmalar	6. Veri tabanları
2. Bilgisayar donanım ve yazılımları	7. İşletim sistemi hata mesajları
3. Programlama dilleri	8. İnternet site tasarımı
4. Bilgisayar karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları	9. Bilgisayar donanımlarını onarma
5. Güncel konular (e-alışveriş, blog, sosyal medya)	10. İnternet ve bilgisayar güvenliği
	Diğer:

Konu listesinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmasından sonra deney grubunu oluşturan öğrencilere bu konu listesi sunulmuş ve konuları kendileri için önem derecesini belirtecek şekilde *Önemli değil, Kısmen önemli, Ne önemli ne önemsiz, Önemli, Çok önemli* kategorilerini işaretlemeleri istenmiştir. Beşli likert tipi derecelendirme ölçeği ile toplanan bu veriler göre 1’den 5’e kadar puanlanmış ve öğrenciler tarafından en çok tercih edilen beş konu öğretim programının içeriği olarak kabul edilmiştir. Bu beş konu; programlama dilleri (%23), internet siteleri (%20), veri tabanları (%17), bilgisayar yazılım ve donanım birimleri (%15) ve hata mesajlarıdır (%15).

Özel hedeflerin belirlenmesi: İçeriğin belirlenmesinden sonra bu içerik alanlarıyla da uyumlu olacak şekilde deney grubunda uygulanmak üzere özel hedefler; konu alanına özgü hedefler, yabancı dil alanına özgü hedefler ve genel hedefler olmak üzere belirlenmiştir.

Tablo 1.3 Hata Mesajları ve Çözümü İçeriği için Belirlenen Özel Hedefler

İçerik (Hafta V)	Özel hedefler
Hata mesajları ve çözümü	Konu alanına özgü hedefler 1. Hata mesajlarıyla ilgili temel kavramların anlam bilgisi. 2. Hata mesajlarında bildirilen sorunları çözmeye izlenecek sırayı hatırlayabilme.
	Yabancı dil alanına özgü hedefler 1. Hata mesajları çözüm yollarını ifade etmede gerekli temel kavramların anlam bilgisi. 2. Hata mesajları çözmeye işlem basamaklarını sıralı cümlelere çevirebilme. 3. Hata mesajlarını çözmeye işlem basamaklarını tavsiye kipini (should) kullanarak istenilen cümle yapısına çevirebilme.

4. Tavsiye kipini (should) ve bağlaçları (after-before) hata mesajlarını çözme ile ilgili verilen durumlarda kullanabilme.
<p>Genel hedefler</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler iş birliği içinde ortak bir ürün ortaya çıkarır. 2. Öğrenciler kendi düşüncelerini ifade eder. 3. Öğrenciler arkadaşlarının düşüncelerine saygı gösterir.

Derslerin tasarlanması: Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak içeriğin ve özel hedeflerin belirlenmesinden sonra bu içeriğin merkeze alındığı İTDÖY KTM'ye uygun yedi haftalık özel amaçlı İngilizce ders planları ve materyalleri hazırlanmıştır. Ders planlarının ve materyallerinin hazırlanması sırasında İTDÖY KTM esasları dikkate alınarak hem konu alanında yani bilgisayar programcılığı hem de yabancı dil İngilizce alanında öğrencilerin becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Ders planları hazırlanırken Bilgisayar Programcılığı Bölümü özel amaçlı İngilizce dersi için hazırlanmış olan ders kitaplarından (Arıkan, 2008; Hill ve Olejniczak, 2010) ve araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine uygulanan 'Konu Alanı Tercih Listesi' analiz sonuçlarından yararlanılmıştır. İTDÖY KTM ilkeleri ders sürecinin her alanına yansıtılmış ve 'öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, yabancı dili nihai kullanım amaçları' dikkate alınarak dersler tasarlanmaya çalışılmıştır (Brinton, 2007). Derslerin tasarlanması sırasında İTDÖY KTM'nin uyulması gereken ilkelerine dikkat edilerek etkinlikler düzenlemiştir.

Tablo 1.4 İTDÖY KTM İlkelerine Dayalı Hazırlanan Derslerin Analizi

İTDÖY KTM İlkeleri	İlgili Ders içi Etkinlikler	Açıklama
İçerik materyali doğrultusunda dilin yapısının sunulması, dil ve konu alanının eşzamanlı çalışılması (Brinton vd., 1989)	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaç alanı olarak belirlenen web sitesi içeriği kapsamında gerekli yabancı dil becerilerinin konu alanı bilgisiyle eş zamanlı aktarıldığı metinler ve aktiviteler (<i>Tüm Etkinlikler</i>)	Dil ve içerik hedeflerinin aynı anda öğrencilere aktarılmasıyla Brinton'un (2007) ifade ettiği gibi 'dil ve içerik arasındaki keyfi ayrım' ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.
Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve akademik hedeflerine uygun içeriğin belirlenmesi (Nunan, 2003)	Öğrencilerin web sitesi çeşitlerine dair bir metin okumaları ve ilgili aktiviteler (<i>Tüm etkinlikler</i>)	Derslerde önceden belirlenmiş olan öğrenci ilgi, ihtiyaç ve akademik hedeflere uygun olarak 'internet siteleri' içerik alanına odaklanmıştır.
Dil ölçütlerinden ziyade içerik ölçütlerine uygun olarak dersin şekillendirilmesi (Nunan, 2003)	Öğrencilerin ders süresince kendi programlarına uygun olarak web siteleri, web siteleri türleri ve internet sitelerinin tanıtılmasına dair çalışmalar yapması (<i>Etkinlik I ve II</i>)	Öğrencilerin konu alan bilgisi esas alınarak bu bilgiyi edinmeleri ve kullanmalarına yardımcı olacak yabancı dil becerilerine odaklanılmıştır.
Dersin tüm aşamalarına öğrencileri dâhil etmek (Nunan, 2003)	Öğrencilerin ikili gruplar hâlinde ve bireysel olarak sürece katılması (<i>Tüm etkinlikler</i>)	Ders süresince gerek soru-cevap yöntemi gerekse de ikili çalışmalar sayesinde öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine katılmışlardır.
Anlam odaklı bir sürecin sağlanması (Graaf vd., 2007).	Öğrencilerin zihin haritasını doğru bir şekilde doldurması ve bu bilgileri kullanarak her bir internet sitesi türüne ait site örnekleri yazması (<i>Etkinlik I</i>)	Yeni öğrenilen kelimelerin anlamlarının kontrolü, dönüt kullanımı ve gerekli yazma aktivitesiyle yani özel görevlerle öğrencilerin materyali anlamlandırması sağlanmıştır.
Otantik metinlerin seçilmesi (Nunan, 2003)	İnternette bulunan ve öğretim amacıyla hazırlanmamış olan internet sitelerine dair bir metnin öğrenci seviyesine uygun hâle getirilerek derste kullanılması (<i>Etkinlik II</i>)	Eğitsel amaçla hazırlanmamış bir otantik materyal eşliğinde öğrencilerin akademik hedeflerine uygun şekilde hedef dilin nasıl kullanıldığını görmesi sağlanmıştır.
Dil özelliklerine dikkat çekilmesi	Örnek bir metinden yola çıkılarak hedef dil	Öğrencilere gerekli dil becerileri yazılı bir

(Nunan, 2003)	kelime ve yapılarının öğrencilere keşfettirilmesi (<i>Etkinlik II</i>)	metinden yola çıkarak kazandırılmaya çalışılmıştır.
Öğretmenin çıktı üretimi için imkânlar sağlaması (Graaf vd., 2007).	Öğrencilerden yeni öğrendikleri kelime ve ifadeleri kullanarak en çok beğendikleri web sitesini tanıtan bir metin yazmalarının istenmesi (<i>Etkinlik III</i>)	Öğretmen öğrencilerin yazılı ürünler ortaya çıkarmasını sağlamış ve süreçte onlara rehber olmuştur.

Deney grubunda geliştirilen öğretim programı uygulanırken, kontrol grubunda ise dersler YÖK kur tanımında belirtilenler çerçevesinde derse giren öğretim elemanının planladığı biçimde yürütülmüştür.

Değerlendirme: Bu çalışmada değerlendirme, İTDÖY KTM'ye uygun olarak hazırlanan ders planlarındaki hedefler doğrultusunda öğrenci başarı seviyelerini belirlemek amacıyla bir erişim testi ile yapılmıştır.

b. Erişim Testinin Hazırlanması

Özel amaçlı İngilizce dersi erişim testi, dersin amacına uygun olabilecek şekilde yabancı dil alanında okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişimini gözlemek için okuduğunu anlama etkinliği (25 puan) ve yazma görevi (25 puan); içerik (konu) alanındaki gelişimi gözlemek amacıyla 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir testten (50 puan) oluşmaktadır. Testin pilot uygulamasının ardından madde analizleri yapılarak teste son hâli verilmiştir. Yapılan madde analizi sonucunda madde ayırt edicilik indeksine göre testi oluşturan maddelerin sekiz tanesinin (3.,4.,10.,11.,12.,13.,15. ve 19. maddeler) madde ayırt etme gücünün çok yüksek (0.40 ve üstü) ve diğer maddelerin ise madde ayırt etme gücünün iyi (0.30-0.39) olduğu belirlenmiştir. Madde güçlük indeksine göre ise testi oluşturan maddelerin beş tanesinin (1.,4.,6.,12. ve 18. maddeler) zor (0,00-0,29); altı tanesinin (3.,5.,7.,9.,10. ve 17. maddeler) orta güçlükte (0,30-0,49); altı tanesinin (2.,11.,13.,14.,15. ve 19. maddeler) kolay (0,50-0,69) ve iki tanesinin (8. ve 16. maddeler) ise çok kolay (0,70-1,00) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca soruların öğrenci seviyesine ve dersin hedeflerine uygunluğunu belirlemek için uzman görüşlerine başvurulmuş ve belirteci tablosu hazırlanarak testin geçerliliği analiz edilmiştir. Güvenirliliği belirlemek için ise Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır ($\alpha=0,68$).

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde erişim testinin ön-test ve son-test şeklinde uygulanması sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca deney ve

kontrol gruplarının başarı seviyelerindeki değişimi belirlemek ve iki bağımsız örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ön ve son test sonuçlarından elde edilen veriler bağımsız gruplar t-testi ile SPSS-15 ortamında analiz edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Bulgular ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde İTDÖY KTM'ye uygun geliştirilen öğretim programının uygulandığı deney grubu ile araştırmacı tarafından öğretim sürecine herhangi bir müdahalenin yapılmadığı hâlihazırda kullanılmakta olan programa devam edilen kontrol grubunun son test puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı konu alan bilgisi, okuduğunu anlama becerisi, yazma becerisi alanlarında ve toplam puanlar açısından incelenmiştir.

Tablo 2.1 Öğrencilerin Konu Alan Bilgisine İlişkin Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Deney	28	26,32	7,65000	56	7,680	,000*
Kontrol	28	12,03	6,19278			

* $p < .05$

Tablo 2.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son testten elde ettikleri toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasında [$t(56) = 7,680$, $p < .05$] düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre İTDÖY KTM, konu alan bilgisi boyutunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını artırmıştır. Bu sonuç farklı ülkelerde yükseköğretim düzeyinde yürütülmüş olan pek çok çalışma sonucuyla paralellik göstermektedir (Andrade ve Makaafi, 2001; Daryl, 2006; Kasper, 1994; Papai, 2000; Rodgers, 2006; Tsai ve Shang, 2010; Winter, 2004). Papai (2000) da bu çalışmalara benzer olarak Pennsylvania Üniversitesi'nde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada tematik üniteler eşliğinde İTDÖY'nin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin konu alan bilgisinin arttığını vurgulamıştır.

Tablo 2.2 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Deney	28	16,07	6,98	54	2,221	,031*
Kontrol	28	11,96	6,85			

*p< .05

Tablo 2.2'deki verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi boyutundaki puanlarının aritmetik ortalamaları arasında [$t_{(54)} = 2,221, p < .05$] düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Benzer bulgular farklı çalışmaların sonucunda da elde edilmiştir (Kasper, 1997; Lasagabaster, 2008; McDonald, 1997). Bu çalışmalardan biri Kasper (1997) tarafından Kingsborough Community College'da 152 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamlı deneysel çalışmada İTDÖY'nin öğrencilerin akademik performansına etkilerini değerlendirmek için deney grubunda öğrencilerin akademik alanlarına uygun olan, kontrol grubunda ise kendi akademik alanları dışındaki konular programa dâhil edilmiştir. Deneysel süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuma alanındaki puanları 81; kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ise 68 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yeterli ön bilgi sağlandığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini göstererek mevcut çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca McDonald (1997) tarafından gerçekleştirilen bir diğer deneysel çalışmada İTDÖY'nin kullanıldığı grup ile diğer programa devam eden grubun son test puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Lasagabaster (2008) tarafından da ifade edilmiştir. Lasagabaster (2008) İTDÖY ile klasik yöntemin karşılaştırıldığı deneysel bir çalışmada İTDÖY'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama alanında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu veriler ışığında, İTDÖY KTM'ye uygun olarak öğrenciler kendi alanlarıyla ilgili okuma parçaları üzerinde çalışmalar yaptıklarında okuma becerilerinin geliştiği ifade edilebilir.

Tablo 2.3 Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Deney	28	15,21	6,59044	54	8,795	,000*
Kontrol	28	3,03	3,20280			

*p< .05

Tablo 2.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisi boyutundaki puanlarının aritmetik ortalamaları arasında [$t_{(54)} = 8,795$, $p < .05$] düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İTDÖY ile öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğine dair bu sonuç farklı araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır (Kavaliauskiene, 2004; Korosidou ve Griva, 2013; Loranc-Paszyk, 2009; Pally, 2002; Rodgers, 2006). Örneğin Rodgers (2006) yaptığı deneysel bir çalışmada İTDÖY'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin on haftalık süreç sonunda yaklaşık iki katına ulaştığı belirtmiştir ($\bar{X}_{(öntest)} = 21.98$, $\bar{X}_{(sontest)} = 49.42$). Loranc-Paszyk'ın (2009) ifade ettiği gibi "İTDÖY KTM, öğrencilerin uzmanlık alanına uygun metne bağlı yazma aktiviteleri ile zengin bir bağlam sunarak" öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Tablo 2.4 Öğrencilerin Son test Toplam Başarı Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	28	58,19	14,40379	54	9,920	,000*
Kontrol	28	27,5	7,78769			

*p< .05

Tablo 2.4 incelendiğinde, özel amaçlı İngilizce dersi erişim testinin son uygulamasında konu alanı (içerik) ve yabancı dil becerileri alanındaki toplam puanlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasında [$t_{(54)} = 9,920$, $p < .05$] düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, İTDÖY KTM'nin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine dair daha genel bilgi vererek uygulanan yöntemin etkililiğini göstermiştir. Benzer şekilde Korosidou ve Griva (2013) yürüttükleri deneysel çalışmada İTDÖY'nin öğrencilerin konu alanı bilgisini, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu sonuç İTDÖY KTM'nin etkili

bir dil öğretim modeli olduğunu ortaya koyan alan yazındaki pek çok çalışma verileriyle de tutarlıdır (Coleman, 2006; Grabe ve Stoller, 1997; Heo, 2006; Kasper, 1997; Kavaliauskiene, 2004; Zarobe, 2008). Tüm bu çalışmalardan çıkan ortak sonuç ise İTDÖY'nin öğrencilerin dil öğrenme sürecinde bilişsel olarak daha aktif olmalarını sağladığı (Van de Craen vd., 2008) ve buna bağlı olarak da öğrencilerin hem konu alanı hem de yabancı dil becerileri açısından daha başarılı olduğudur.

1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem çerçevesinde İTDÖY KTM'nin uygulandığı deney grubu ile hâlihazırda kullanılmakta olan programa devam edilen kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı konu alan bilgisi, okuduğunu anlama becerisi, yazma becerisi alanlarında ve toplam puanlar açısından incelenmiştir.

Tablo 2.5 Öğrencilerin Konu Alan Bilgisine İlişkin Erişim Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	28	12,1250	8,11677			
Kontrol	28	-1,6250	5,30134	54	7,505	,000*

*p< .05

Tablo 2.5 incelendiğinde Özel Amaçlı İngilizce Dersi Erişim Testi'nin ön ve son uygulamasında konu alanı (içerik) bilgisine dair erişim puanlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişim puanlarının aritmetik ortalamaları arasında [$t_{(54)} = 7,505, p < .05$] düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Deneysel işlem süreci sonunda kontrol grubunun konu alan bilgisi boyutundaki puan ortalamalarında düşüşün aksine deney grubundakilerde artış gözlenmesi deney grubunda uygulanan İTDÖY KTM'nin etkili olduğu sonucuna işaret etmektedir. Bu sonuç, İTDÖY'nin öğrencilerin konu alan bilgisini geliştirdiğini vurgulayan çok sayıda çalışmayla benzerlik göstermektedir (Andrade ve Makaafi, 2001; Daryl, 2006; Kasper, 1994; Winter, 2004; Tsai ve Shang, 2010). Ancak alan yazında bu konudaki çalışmalardan elde edilen genel sonucun aksine Coleman (2006) yaptığı bir araştırma İTDÖY'nin İngilizce bilgisini artırdığı ancak öğrencilerin konu alan bilgisine ise herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 2.6 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Erişi Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	28	2,1429	7,50661	54	,995	,324*
Kontrol	28	,1786	7,26256			

*p< .05

Tablo 2.6 incelendiğinde Özel Amaçlı İngilizce Dersi Erişi Testi'nin ön ve son uygulamasında okuduğunu anlama becerisine dair erişiş puanlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişiş puanlarının aritmetik ortalamaları arasında [$t_{(54)} = ,995, p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının Özel Amaçlı İngilizce Dersi Erişi Testi'nin ön ve son uygulamasında aldıkları erişiş puanlarının ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deneyisel işlem sürecinin sonunda okuduğunu anlama becerisi boyutunda deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki artış kontrol grubundakilerin puan ortalamalarındaki artışa göre daha yüksek olmasına rağmen ($\bar{X}_{(\text{deney})} = 2,142, \bar{X}_{(\text{kontrol})} = 0,178$) bu durum deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında bu boyutta anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Bu noktada kontrol grubunda uygulanan yöntemin de öğrencilerin okuduğu anlama becerisine katkı sağladığı düşünülebilir. Bu durumun bir başka sebebi ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Özel Amaçlı İngilizce Dersi Erişi Testi'nin ön test okuma puanlarının oldukça yüksek olması ve süreç sonunda da her iki grupta da öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi boyutunda yüksek puanlar alması olabilir. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuç alan yazındaki bazı çalışmalarla çelişmektedir. Örneğin, Hellekjær (2001) tarafından Amerika'da gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerisi boyutundaki puan ortalamaları arasında 33 puanlık bir fark gözlenmiştir. Bir başka deneysel çalışmada ise Loranc-Paszyk (2009) deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisi boyutundaki puan ortalamalarında %21'lik bir artış gözlemlerken kontrol grubunda bu artış yalnızca %1'dir.

Tablo 2.7 Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Erişi Puanları Farkı

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	28	8,6071	5,88997	54	7,775	,000*
Kontrol	28	-1,3214	3,31164			

*p< .05

Tablo 2.7 incelendiğinde Özel Amaçlı İngilizce Dersi Erişi Testi'nin ön ve son uygulamasında yazma becerisine dair erişim puanlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin erişim puanlarının aritmetik ortalamaları arasında [$t_{(54)} = 7,775, p < .05$] düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu İTDÖY'nin öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. İTDÖY'nin yazma becerisi üzerine etkisini araştıran alan yazında çalışmaların sonuçları mevcut çalışmanın sonucunu desteklemektedir (Beckett vd., 2004; Kavaliauskiene, 2004; Loranc-Paszylk, 2009; Rodgers, 2006; Tütüniş, 2000). Ayrıca yerli alan yazındaki İTDÖY ile ilgili tek deneysel çalışma olan ve Trakya Üniversitesinde Tütüniş (2000) tarafından gerçekleştirilen 'Yazma Projesi' adlı çalışmanın sonuçları da mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Beckett vd. (2004), İTDÖY ilkelere uygun olarak hazırladığı derslerin yazma becerisine etkisini araştırdıkları ve İTDÖY'nin özel amaçlı İngilizce yazma derslerinde kullanılabilirlik etkili bir model olduğu sonucuna ulaştıkları çalışmadan elde edilen veriler de mevcut çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultudadır. Yükseköğretim düzeyinde Rodgers (2006) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise mevcut çalışmanın sonuçlarına paralel şekilde İTDÖY'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri on haftalık süreç sonunda yaklaşık iki katına ulaşmıştır.

Tablo 2.8 Öğrencilerin Toplam Puanlarına İlişkin Erişim Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	28	24,0357	12,78956	54	8,708	,000*
Kontrol	28	-2,3036	9,62283			

* $p < .05$

Tablo 2.8 incelendiğinde Özel Amaçlı İngilizce Dersi Erişim Testi'nin ön ve son uygulamasında konu alanı bilgisi ve yabancı dil becerileri alanındaki toplam erişim puanlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin toplam erişim puanlarının aritmetik ortalamaları arasında [$t_{(54)} = 78,708, p < .05$] düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu, İTDÖY KTM'nin etkililiğine dair genel bir sonuç niteliğindedir. Alanyazında İTDÖY KTM'nin yükseköğretim düzeyinde etkili bir dil öğretim modeli olduğunu iddia eden çeşitli çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Dupuy, 2000; Wolff, 2003; Tsai ve Shang, 2010). İTDÖY'nin etkililiğine dair önemli araştırmalar

yapan Wolff (2003) İTDÖY'yi 'Şüphesiz üniversite seviyesinde denemeye değer bir yabancı dil yaklaşımı' olarak nitelendirerek bu yaklaşımın etkililiğine işaret etmektedir. Ayrıca mevcut araştırmanın bulguları İTDÖY KTM'nin kullanılmasıyla öğrencilerin ön öğrenmeleri artırıldığı, zihinsel şemalar oluşturulduğu, okuma sürecindeki öz biliş geliştirildiği ve okuduğunu anlama stratejilerinin etkili kullanmasını sağladığı teziyle de örtüşmektedir (Tsai ve Shang, 2010).

Sonuç ve Tartışma

İçerik tabanlı dil öğretim yaklaşımının konu temelli modeline göre geliştirilen Özel Amaçlı İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın konu alan (içerik) bilgisi ile yabancı dil becerileri (okuduğunu anlama-yazma) boyutlarında öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği bu çalışmada İTDÖY KTM'nin öğrencilerin akademik başarısını tüm boyutlarda olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucuna göre İTDÖY KTM, özel amaçlı İngilizce derslerinde öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayan etkili bir modeldir.

Özel amaçlı İngilizce derslerine dair yerli alan yazında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sınırlı sayıdaki çalışmaların hemen hemen hepsinde bu derslerde hedeflere ulaşma konusunda yaşanan başarısızlıklara değinilmiş ancak derslerin etkili hâle getirilmesine dair herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir (Diken, 2006; Er, 2011; Sabuncuoğlu, 2010). Bu açıdan mevcut çalışmanın sonuçları, yükseköğretim düzeyindeki özel amaçlı İngilizce derslerinde İTDÖY KTM'nin etkili bir model ve yabancı dil öğretiminde yaşanan mevcut sorunları çözmeye önemli bir adım olacağını göstermektedir. Ancak bu modeldeki gibi 'yabancı dil aracılığıyla içerik öğretmek' veya 'bütünleştirilmiş içerik ve dil öğretimi' sağlamak gibi çok boyutlu hedefler söz konusuysa buna uygun program geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Wolff, 2003).

Avrupa Yaşam Kalitesi Araştırması'nda (2012) belirtildiği gibi İngilizcenin daha yüksek ücretler ve daha geniş kariyer olanakları için bir seçim ölçütü hâline geldiği çağımızda iş dünyasında ihtiyaç duyulan becerilerin kazandırılmasını hedefleyen özel amaçlı İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların çözülebilmesi ve küresel ekonomide ülkemizin payının artırılabilmesi için İçerik Tabanlı Dil Öğretim Yaklaşımı Konu Temelli Model'in özel amaçlı İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesinde kullanılması önerilmektedir.

The Effects of Content Based Instruction on Academic Success of Students in the English for Specific Purposes Courses in Tertiary Level

English language which has been accepted as the global language has always been an important part of curricula in almost every county in the world. In Turkey, beginning from the primary school to the universities, students have to take English courses. Apart from these General English courses, in some vocational schools and faculties there are compulsory English for Specific purposes courses. However, there are important problems in both general English courses (Aktaş, 2005; Enginarlar, 2003; Işık, 2008; Koru and Akesson, 2011; Oğuz, 1999; Paker, 2007; TEPAV, 2011; Tilfarlıoğlu and Öztürk, 2007; YÖK, 2007) and English for Specific purposes courses (Diken, 2006; Er, 2011; Sabuncuoğlu, 2010).

These problems are mainly caused by the problems about the development and implementation of syllabuses such as the design of teaching (Paker, 2007), the syllabuses not being changed according to students' needs (TEPAV, 2011), lack of systematic foreign language planning (Işık, 2008) and the problems related to methodology (Enginarlar, 2003). In order to solve these problems, effective syllabuses should be developed in accordance with students' needs (Çelik, 2003; Diken, 2006; Sabuncuoğlu, 2010). However, it shouldn't be underestimated that students' needs have been transformed enormously thanks to the educational globalization (Horn, 2011). These needs include communicating in English, participating in scientific studies using English and using oral and verbal English in business life etc. As a result, new approaches and models for these so called English for specific purposes have been required. One of these approaches and models is Content-based teaching approach and Theme-based model.

CBI is "...the integration of particular content with language teaching aims... the concurrent teaching of academic subject matter and second language skills" (Brinton et al., 1989). The concurrent learning of a specific content and related language use skills in a "content driven" curriculum, i.e., with the selection and sequence of language elements determined by the content (Brinton, 2006). The approach has three different models as sheltered, adjunct and theme-based (Williams, 1995 akt. Heo, 2006). Theme-

based model has been widely used in language courses of university level students with different backgrounds since it also serves as a basis for English for Academic Purposes (Snow, 2001).

This study aims to determine the extent of the effects of a Vocational English Programme based on Theme-based teaching model of Content Based Instruction to the students' academic success in their foreign language skills and knowledge in the related subject area. In this study, pre-test – post-test control group design of experimental model was conducted. The sample of this research is constituted of the second grade students in the Computer Programming Department in the Ahi Evran University Vocational Schools.

In order to apply theme based model into English for specific purposes courses, six steps have been constructed by the researcher to be followed by the curriculum designers: (1) need assessment, (2) determining aims, (3) selecting and organizing content, (4) determining objectives, (5) course development and (6) evaluation.

And an achievement test for English for Specific Purposes Course was used as the data collection instrument of this research. The test includes two parts: foreign language part (reading comprehension and writing) and content part. After applying the materials, independent samples t-test was applied in order to analyse the obtained data.

One of the most important findings of the study is that the theme-based teaching model of the content-based teaching approach resulted in increasing the academic success of the students in the experiment group in the dimensions of foreign language skills and content knowledge. The result has some similarities with the results of various experimental studies in different countries (Andrade and Makaafi, 2001; Daryl, 2006; Kasper, 1994; Papai, 2000; Rodgers, 2006; Tsai and Shang, 2010; Winter, 2004). Another result of the study is that the theme-based teaching model caused important differences in the achievement points of student in terms of content knowledge and writing skills except for reading comprehension skills. (Beckett et al., 2004; Dupuy, 2000; Kavaliauskiene, 2004; Loranc-Paszylk, 2009; Rodgers, 2006; Tütüniş, 2000). In the light of all these findings, it can be stated that the theme-based model and the content-based teaching approach should be taken advantage during curriculum development studies of English for Specific Purposes courses. As Wolff (2003) emphasized “it is worth trying to implement CBI in tertiary level”.

KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89.
- Andrade, M. S. & Makaafi, J. H. (2001). Guidelines for establishing adjunct courses at the university level. *TESOL Journal*, 10(2/3), 33-39.
- Arıkan, A. (2008). *Computers and the internet*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, R. Ş. & Saka, C. K. (2010). Teaching English to science students via theme-based model of content-based instruction. *Journal of Turkish Science Education*:7(4), 26-36.
- Avrupa Yaşam Kalitesi Araştırması (2012). İnternette 01.03.2015'te elde edilmiştir: <http://www.eurofound.europa.eu/surveys/eqls>.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (4.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beckett, G., Gonzalez, V. & Schwartz, H. (2004). Content-based ESL writing curriculum: A language socialization model. *NABE Journal of Research and Practice*, 2, 161-175.
- Beckett, G. & Li, F. (2012). Content-based English education in China: Students' experiences and perspectives. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 7 (1), 47-63.
- Berry, C.F. & Mindes, G. (1993). *Planning a theme-based curriculum: Goals, themes, activities, and planning guides for 4s and 5s*. Glenview, IL: Good Year Books.
- Brinton, D. M. (2003). Content-based Instruction. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Brinton, D., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brinton, D. (2007). Two for one? Language enhanced instruction. Paper presented at *TESOL ESP Symposium*, Buenos Aires, Argentina.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canbay, M. O. (2006). *Strengthening a content-based instruction curriculum by a needs analysis*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education, *Language Teaching*, 39, 1-14.
- Crandall, J. (1993). *Content-centered language learning*. İnternette 02.09.2012'de elde edilmiştir: <http://www.cal.org/ericll/digest/cranda01.html>.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- Çelik, S. (2003). *Niğde Üniversitesi meslek yüksekokullarındaki büro yönetimi ve sekreterlik bölümü öğrencilerinin akademik ve mesleki İngilizce gereksinimlerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Daryl, M. R. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90, 373-386.
- Davies, S. (2003). “Content-based instruction in EFL contexts”. *The Internet TESL Journal*, 4 (2). İnternette 03.10.2012’de elde edilmiştir: <http://iteslj.org>.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Yayıncılık.
- Demirdirek, N., Özgirin, N. & Salatacı, R. (2010). E-documentaries in content-based instruction (CBI) in an academic EFL setting. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 203-209.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Diken, Ü. (2006). *Gereksinim çözümlemesi kullanılarak uygulanan özel amaçlı dil öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Doğan, E. B. (2003). *Integrating language and content learning objectives: The BU adjunct model*. Unpublished M. A. Thesis. Bilkent University, Ankara.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dupuy, B.C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annuals*, 33(2), 203-223.
- Ekici, N. (2003). *A needs assessment study on English language needs of the tour guidance students of Faculty of Applied Sciences at Baskent University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Enginarlar, H. (2003). *İlköğretim çağında yabancı dil öğretimi, Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları*. İstanbul: Özel Okullar Derneği.
- Er, İ. (2011). *Türkiye’deki bir üniversitede çalışan yabancı dil öğretmenlerinin içerik temelli öğretim hakkındaki görüşleri ve uygulamaları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ersanlı, C. Y. & Kızıltan, N. (2007). The contributions of theme-based CBI to Turkish young learners’ language development in English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (1).
- Finch, C. R. & Crunkilton, J. R. (1989). *Curriculum development in vocational and technical education*. Boston:

- Allyn and Bacon, Inc.
- Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 603–624.
- Grabe, W. & Stoller, E.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* (s. 5-21). White Plains, NY: Longman.
- Heo, Y. (2006). Content-based instruction. *TESL Working Paper Series*, 4(2), 25- 32.
- Hellekjær, G. (2001). From the CLIL classroom to teacher education: New skills, new education needed?, In Piet van de Craen (ed.), *The Multilingual Challenge. Printulibro Intergrup*, S.A. Barcelona. ISBN 84-607-2274-0. s 125 – 137.
- Hill, D. & Olejniczak, M. (2010). *English for information technology*. NY: Pearson ELT.
- Horn, B. (2011). The future is now: Preparing a new generation of CBI teachers. *English Teaching Forum*. 49(3).
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İşık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 15-26.
- İKMEP (2010). *İnsan kaynaklarının mesleki eğitim yoluyla geliştirilmesi projesi*. İnternette 01.08.2012’de elde edilmiştir: <http://ikmep.yok.gov.tr/>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasper, L. F. (1994). Improved reading performance for ESL students through academic course pairing. *Journal of Reading*, 37(5), 376-384.
- Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16(4).
- Kavaliuskiene, G. (2004). Students reflections on learning English for specific purposes. *ESP World*. 2(15). İnternette 01.09.2012’de elde edilmiştir: http://www.espworld.info/Articles_15/issue_15.htm.
- Kocaman, A. (1983). *Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları*. TED Bilimsel Toplantısı. Ankara: Şafak Matbaası.
- Korosidou, E. & Griva, E. (2013). ‘My country in Europe’: A content-based project for teaching English as a foreign language to young learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 229-243.
- Koru, S. & Akesson, J. (2011). Turkey's English deficit. Economic policy research foundation of Turkey. *Policy Note*.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood, NJ: PrenticeHall.

- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Loranc-Paszylk, B. (2009). Integrating reading and writing into the context of CLIL classroom: Some practical solutions. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 47-53.
- McDonald, B. (1997). The impact of content based instruction: Three studies. *Focus on Basics*, 1(D).
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. (1st Ed.). New York. MacGraw Hill.
- Nunn, M. (1996). What is the role of CBI for high school students who learn Japanese as a heritage language (JHL) İnternetten 02.08.2012'de elde edilmiştir: www.clas.pdx.edu/media/nunn.ppt.
- Oğuz, E. (1999). *İlköğretimde yabancı dil (İngilizce) öğretimi sorunları* (The Problems of foreign language (English) teaching in elementary schools). Unpublished Master Thesis. Kocaeli University: Kocaeli.
- Paker, T. (2007). Problems of teaching English in schools in Çal Region and suggested solutions. *21. Yüzyıla GİRERKEN GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÇAL YÖRESİ: BAKLAN, ÇAL, BEKİLLİ. ÇAL YÖRESİ YARDIMLAŞMA VE DAYANIŞMA DERNEĞİ YAYINI*, 3, 684-690.
- Pally, M. (2002). What is learned in sustained-content writing classes along with writing? *Journal of Basic Writing*. 21 (1), 90-115.
- Papai, N. D. (2000). Literacy development through content based instruction: A case study. *Working Papers in Educational Linguistics*, 16(2), 81-95.
- Qi-xuan, Z. (2010). Content-based instruction in the English for music education classroom. *US-China Foreign Language*. 8(3), 40-46.
- Richard-Amato, P. & Snow, M.A. (Eds.) (2005). *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, D. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90(3), 373-386.
- Ruiz-Garrido, M., & Fortanet Gómez, I. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols-Martin, S. Hughes, & G. Langé (Eds.). *CLIL*

- Practice: Perspectives from the field* (pp. 179-188). University of Jyväskylä.
- Sabuncuoğlu, A. (2010). *Meslek liselerinde özel amaçlı İngilizce öğretimine yönelik gereksinim çözümlemesi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Short, D. J. (1993). Assessing integrated language and content instruction. *TESOL Quarterly*, 27(4), 627-656.
- Song, B. (2006). Content-based ESL instruction: Long-term effects and outcomes. *English for Specific Purposes*, 25(4), 420-437.
- Snow, A. M. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 303-318). Boston: Heinle ve Heinle.
- Stoller, F. & Grabe, W. (1997). A six-T's approach to content-based instruction. In M.A. Snow ve D.M. Brinton (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (s. 78-94). İnternetten 02.09.2012'de elde edilmiştir: <http://uregina.ca/~laplantb/CBI/index.htm>.
- Stryker, S., & Leaver, B. (Eds.). (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Tsai, Y. & Shang, H (2010). The Impact of Content Based Language Instruction on EFL Students' Reading Performance. *Asian Social Science*. 6 (3), 77-85.
- TEPAV (2011). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. İnternetten 03.09.2012'de elde edilmiştir: www.tepav.org.tr.
- Tilfarlioglu, F. Y. & Öztürk, A. R. (2007). An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 202-217.
- Tsai, Y. & Shang, H (2010). The impact of content based language instruction on EFL students' reading performance. *Asian Social Science*. 6 (3), 77-85.
- Tütüniş, B. (2000). *Content- based academic writing*, The Internet TESL Journal, 2000.
- Van de Craen, P, Mondt, K , Allain, L. & Gao, Y (2008). Why and how CLIL works, *Vienna English Working Papers*, 16, 70-79.
- Winter, W. E. (2004). The performance of ESL students in a content-linked psychology course. *Community Review*, 18,76-82.
- Witkin, B. R. & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *ASp*, 41(42), 35-46.

Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country.

International CLIL Research Journal, 1(1), 60-73.

YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. İnternette 02.08.2012'de elde edilmiştir:http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-çb13-4870-aba1-6742db37696