

İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli

Şebnem Yalçın

Özet

İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli, yabancı dil ve içerik bilgisini farklı yoğunlukta olsa da aynı anda öğretmeyi amaçlar. Model, ikinci dil olarak İngilizce öğrenilen ülkeler ile çift dilde eğitim yapan kurumlarda sıklıkla uygulanmaktadır. Bu model, uluslararası yabancı dil öğretimi alanında sistemli bir şekilde araştırılan başarılı bir modeldir. Ancak, bu konuyla ilgili Türkiye gibi İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği ülkelerde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yakın bir zamana kadar bu alandaki bilgi kaynağının tamamını Amerika ve Kanada gibi ikinci dil ortamlarında yürütülen çalışmalar oluşturmaktaydı. Bu durum Avrupa'da da bu modelin yaygın şekilde uygulanmasıyla değişmiştir ve Avrupa'da dil ve içerik tümleştirilmiş modele ait yürütülen çalışmalar önemli katkılar sağlamaya başlamıştır. Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı'nun yeni yabancı dil eğitim müfredatlarında özellikle 7. ve 8. sınıflarda içerik temelli modelin uygulanmasını planlandığını açıklamasıyla içerik temelli model uygulamalarının artacağı öngörülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak bu modelin kırk yılı aşkın süredir araştırıldığı Kuzey Amerika örnekleri gözden geçirilmeli ve araştırmaların ortaya koyduğu sonuçların ışığında planlanmalıdır. Ayrıca Türkiye'de günümüze dek uygulanmış uygulama örnekleri ve araştırma çalışmalarının bulguları yeni programların oluşturulması aşamasında ele alınmalı ve programlar bu bağlamda oluşturulmalıdır.

Anahtar sözcükler: İçerik temelli yabancı dil öğretimi, içerik bilgisi, dil becerisi, biçim odaklı yabancı dil öğretim metodu

GİRİŞ

İçerik temelli öğretim modeli, dil öğretimini içerik öğretimine entegre etmeyi öneren bir dil öğretim metodudur. İçerik temelli öğretim, dilbilgisi temelli izlencenin sonucu olan dil ve içeriğin doğal olmayan ayrımını sona erdirip, aşağıdan yukarı yaklaşımlara alternatif olarak önerilmiştir (Wesche & Skehan, 2002). İçerik temelli model dil eğitimindeki dil hedeflerine ek olarak içerik hedefleri de planlayarak bir yerine iki kazanım sağlamayı amaçlamaktadır. Bu modelde öğrenciler için hedeflenen dil becerileri ile içeriğin aynı zamanda kazanılması hedeflenmektedir (Lightbown & Spada, 2006; Wesche & Skehan, 2002). Çift dilde eğitim ve içerik temelli programlar dünya çapında bir çok farklı öğrenci grubuna uygulanmıştır (Crandall & Kaufman, 2002; Cummins & Swain, 1986; Genesee, 1987; Johnson & Swain, 1997). İçerik temelli programların başarısını rapor eden bilimsel çalışmalardan sonra model Türkiye'de 80'li yıllarda Anadolu Liseleri'nde uygulanmıştır (Bayyurt & Yalçın, basımda). Günümüzde ise içerik temelli dil öğretim modeli haftalık yabancı dil dersi saatinin devlet okullarından daha fazla olduğu özel eğitim kurumlarında farklı yoğunlukta uygulanmaktadır.

Öğr. Gör. Dr. Şebnem Yalçın, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, sebnem.yalcin@boun.edu.tr

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 eğitim reformu dahilinde yabancı dil eğitiminde de değişiklikler yapılmıştır. Talim Terbiye Kurulu 2013 yılında 2. sınıftan 8. sınıfa kadar yabancı dil (İngilizce) müfredatlarını yenilemiş ve İngilizce öğretim modelinde köklü değişiklikler yapmıştır.¹ Yeni programda geçmiş yıllardaki programlara kıyasla dilbilgisel doğruluk yerine anlamsal doğruluk ve akıcı konuşma hedeflenmektedir. Yeni İngilizce öğretim programında tüm seviyeler için izlenceler yeniden yapılandırılırken, 7. ve 8. sınıflarda tematik öğretim planlanmaktadır. Bu programın tercih edilme sebebi ise çok dilliliğin özendirilmesi ve dil öğretiminde “sonuç” yerine “süreçe” odaklanmak olarak açıklanmaktadır. Talim Terbiye Kurulu, dil öğretiminin amacını yabancı dili doğru ve uygun kullanma becerisini arttırmak olarak açıklamaktadır. Talim Terbiye Kurulunca içerik temelli model ise “ (İngilizce, Fen Bilgisi, Matematik, Teknoloji gibi) dil öğretimi, bir konu çerçevesinde ele alınan sözcük ve dilbilgisi tümünün tema/konu etrafında bir araya getirilmesi olarak” tanımlanmaktadır (Talim Terbiye Kurulu İngilizce öğretim programı, s. V) .Talim Terbiye kurulunca açıklanan 7. ve 8. sınıf izlenceleri incelendiğinde konuların belirli temalar etrafında toplanabileceğini görmek mümkündür. Örnek olarak, *gezilecek yerler, çevremizi korumak, çevremizi geliştirmek, ekoloji, doğal ve kültürel miras* gibi konular verilebilir. Bilimsel çalışmalar, programların olumlu sonuçları ve Talim Terbiye Kurulu'nun da içerik odaklı modeli belirli seviye gruplarında önermesiyle birlikte içerik odaklı model için Türkiye gibi yabancı dil olarak İngilizce ortamlarında sistemli çalışmalar yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Bu makale, içerik temelli modelin altında yatan düşünceyi ve modeli etkileyen ikinci dil edinim modellerini özetledikten sonra modelin olumlu yönlerini kanıtlayan çalışmalardan bir örneklem sunacaktır. Daha sonra, modelin dil becerisi çıktılarına dair sorunları betimlenecek, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen uygulamalar için ikinci dil edinim çalışmaları sonuçlarına bağlı olarak önerilen çözümler sunulacaktır.

İçerik temelli öğretim modeli

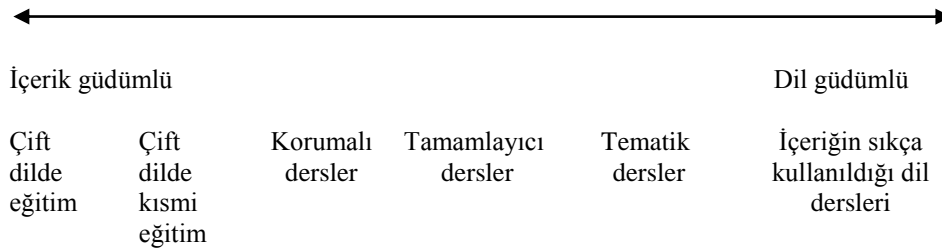
İçerik temelli dil öğretimi, geleneksel dil öğretim metotlarından farklı özelliklere sahiptir. Bu model, dili bir iletişim aracı olarak görür ve öğrencilerin dil ve içeriği aynı anda öğrenerek çifte kazanç sağlayabileceğini öngörür (Lightbown & Spada, 2006; Wesche & Skehan, 2002). Yabancı dil ediniminde anlam ve içeriğin art arda değil; aynı anda edinilmesini gerektiğini iddia eder. Brinton, Snow ve Wesche (1989) içerik temelli modeli içerik öğretiminin dil öğretim hedeflerine dahil edilmesi olarak tanımlanmıştır. Bu genel tanım içerik temelli modelin farklı şekillerde uygulanmasına imkan vermektedir. Bu farklı uygulamalar: konu odaklı dersler², tamamlayıcı dersler, korumalı dersler ve çift dilde eğitim programları olarak sıralanabilir. Tüm içerik temelli programlar ortak dil ve içerik öğretimi paydasında

¹ Detaylı bilgi için lütfen Bkz. Bayyurt (2013); Demirezen (2013)

² Metinde geçen konu odaklı programlar, ikinci dil edinim alanında 'theme-based' olarak bilinen programları, tamamlayıcı dersler de 'adjunct', korumalı dersler de 'sheltered' dersleri ve çift dilde eğitim ise 'immersion' programlarını ifade etmek için kullanılmıştır.

buluşsa da, dil ve içerik dengesi, program hedefleri ve uygulamada farklılık göstermektedir.

Met (1999) öğrencilerin içerik yoluyla ikinci dil ile temas halinde olmasını hedefleyen içerik odaklı modele dahil edilen programların dil ve içerik hedeflerinin göz önünde bulundurarak kıyaslamayı mümkün kılacak bir model önermiştir (Bkz. Şekil 1). Met'e göre çift dilde eğitim bu düzlemin içerik-güdümlü ucunda (öğrenciler okul izlencesini hedef dil aracılığıyla öğrendikleri ve dil eğitiminin hedefi içerik olduğu için) bulunur; diğer uçta ise içeriğin yabancı dil gelişimini desteklemek için kullanıldığı dil-güdümlü programlar vardır. Dil güdümlü programlarda içeriğin dil eğitimine ne şekilde katılacağını dil izlencesi ve dil edinim hedefleri belirler. Ayrıca programın paydaşlarının ve yöneticilerin tercihleri de belirleyici olmaktadır.



Şekil 1. İçeriğin Dil Programlarına Entegre Edilebileceği Modeller Düzlemi (Met, 1999)

İçerik odaklı modelin, farklı şekilde uygulandığı programlar mevcuttur. Her program farklı bir ihtiyacı karşılamak üzere planlanmış ve farklı özelliklere sahiptir.

Çift dilde eğitim

Genesee (1987) çift dilde eğitim modelini “çoğunluk dilini konuşan genellikle azınlık gruplarından olan öğrencilerin eğitimlerinin tamamını ya da bir kısmını birinci ya da ikinci dilleri aracılığıyla aldıkları bir program” (s.1) olarak tanımlamaktadır. Bu programlar amaçları, öğrenci profili ve öğretim yoğunluğu bakımından farklılık göstermektedir. Kırk yılı aşkın bir süredir yürütülen araştırmalar bu programların öğrencilerin içerik ve dil bilgisi becerilerine olumlu katkısını istikrarlı bir şekilde kanıtlamıştır (Cummins & Swain, 1986; Genesee, 1987; Swain & Lapkin, 1982).

Tamamlayıcı dersler

Bu modelde dersler, öğrencilerin iki bağlantılı ders olan alan dersi ve dil dersini eş zamanlı olarak takip edebileceği şekilde planlanır. İki ders içerik temelinde birbirini tamamlayacak şekilde planlanır ve ödevlerle koordine edilir (Brinton ve ark.,

1989). Bu program çoğunlukla üniversite seviyesinde ve ikinci dil ortamlarında tercih edilmektedir.

Korumalı dersler

Bu dersler genelde ikinci dil ortamlarında daha çok bir azınlık grubundan gelen ve kısıtlı dil becerisi olan öğrenciler için planlanan derslerdir. Bu derslerde öğrenciler matematik, fen ve edebiyat gibi alan derslerini hedef dilde takip edecek yeterli İngilizce seviyesine sahip olmadıkları için söz konusu alan derslerini ayrı sınıflarda basitleştirilmiş içerikte takip ederler. Korumalı derslerde amaç öğrencilerin içeriği öğrenmesini sağlamak ve alan derslerini desteksiz takip edebilecek hale gelmelerini sağlamaktır.

Tematik dersler

Tematik dersler, Met'in (1999) önerdiği modelde dil-güdümlü uçta bulunmaktadır. Bu modelde yabancı dil öğretmeni dil hedeflerini gerçekleştirebilmek için bir ya da birden fazla tema seçer. Böylece dil dersi temalar etrafında planlanır. Ana hedef içeriğin dil öğretimini desteklemesidir. Bunun için okuma, yazma ve gramer alıştırmaları için seçilmiş temalar kullanılmaktadır (Met, 1999). Çift dilde eğitim programları, korumalı dersler gibi programlarda yabancı dil öğretmenlerinin içeriğe dair alan bilgisine sahip olmaları beklenirken yabancı dil öğretmenleri tematik dersleri alan uzmanlığına ihtiyaç duymadan hazırlayabilirler. Dil öğretmenlerinde temaya bağlı alan uzmanlığı gerektirmediği için Türkiye'de ve bir çok yabancı dil ortamında farklı seviyelerde örnekleri bulunmaktadır. Çok yaygın bir içerik temelli model olmasına rağmen dil becerileri doğrultusunda planlandığı için içerik/temaya dair hedefler çoğu zaman gözden kaçmaktadır. Bu uygulamada hedefler dil becerilerine dayalı olarak planlandığı için içerik bilgisinin ölçülmesi pek yaygın bir durum değildir. Bu bakımdan içerik temelli modelin kazançlarından tam anlamıyla faydalanıldığı söylenemez.

İçerik ve dil tümleştirilmiş dil öğretimi³

Avrupa'da değişen eğitim politikaları, küreselleşme ve eğitimdeki sosyal değişimlerin de etkisiyle içerik temelli model tercih edilen bir yabancı dil öğretim yöntemi olmuştur. Avrupa Birliği 2000'li yılların başında her vatandaşın anadili dışında iki yabancı dilde yetkin dil becerisine sahip olmasını hedefleyen bir eylem planı hazırlamıştır (Holdsworth, 2004; Lorenzo, 2007; Marsh, 2003). Bu eylem planı çerçevesinde hazırlanan rapor öncelikli olarak Finlandiya, İspanya, İtalya gibi bir çok Avrupa Birliği ülkesinde yabancı dil eğitiminde içerik temelli model uygulamalarının hız kazanmasında önemli bir rol oynamıştır (Lorenzo, 2007).

İçerik temelli yabancı dil eğitiminin Kuzey Amerika'daki ve Avrupa'daki uygulamalarına bakıldığında farklı bir çok içerik temelli dil öğretim modelinin

³ İçerik ve dil tümleştirilmiş dil öğretimi modeli, içerik temelli modelin Avrupa'daki uygulaması olan 'content and language integrated' modeli için kullanılmıştır.

denendiği ve dil ve içerik entegrasyonu ile ilgili olumlu sonuçlar rapor edildiği açıkça görülmektedir. Ancak bütün bu olumlu sonuçlara rağmen bu programların başarısında yönetici ve öğretmenlerin programı yada bir dersin hedeflerini nasıl tanımladıklarının da göz ardı edilmemesi gerektiği ve buna bağlı olarak programların başarısının değişebileceği göz önünde bulundurulması gereken bir etkidir. Met'in de (1999) belirttiği gibi her hangi bir programın başarılı olarak uygulanması ve o programla ilgili daha güvenilir kararlar alınmasında program hedeflerinin iyi saptanması çok büyük önem taşımaktadır.

İçerik temelli modelin düşünce temelleri

İçerik ve dilin dil öğretme hedefiyle ilişkilendirilmesi yönündeki en güçlü sav içerik temelli dil eğitimi ile hedeflenen ortamın anadil edinimindeki doğal süreç benzerliğidir. Dil öğrenme etkinliklerine gerçek ve anlamlı bir amaç uğruna atılan küçük yaştaki öğrencilerin dil edinimi için en temel motivasyonu iletişimdir. Bu bağlamda, küçük yaşta dil öğrenenlerin dil öğrenmedeki asıl güdülerinin dünyayı anlamak, anlamlandırmak ve yakın çevresindekilerle iletişim kurmak olduğu unutulmaması gereken bir husustur (Met, 1991; Snow, Met, & Genesee, 1989). Öğretmen ve izlenen yazarları küçük yaştaki öğrencilere yönelik izlenen oluştururken içerik ve dil öğretme amaçlarını birleştirerek öğrencilerin anlamlı buldukları etkinliklerle dil öğrenmelerini sağlayacak akademik ortamlar yaratabilecektir. Bu şekilde işlenen derslerde içerik temelli model geleneksel yabancı dil sınıflarındaki doğala aykırı olan dil ve anlam ayırımına son vererek dil öğretiminde içeriğin önemini arttıran dil öğrenme ortamı yaratacaktır (Mohan, 1986; Snow ve ark., 1989).

İkinci olarak Krashen'a (1982) göre ikinci dil edinimi anlamlı, yoğun ve anlaşılabilir girdiye maruz kalarak farkında olmadan gerçekleşmelidir. Bu şartlar birinci dil ediniminde mevcuttur. Bu şekilde hazırlanan bir izlenede, başarılı ikinci dil eğitiminin çocuklardaki birinci dil edinimine benzer şartlarda gerçekleşmesi hedeflenmelidir. Crandall'a (1993) göre Krashen'in önerdiği şartlar akademik izlenecek ait içeriğin (örneğin, fen bilgisi, matematik, edebiyat) anlamlı bir ortam yaratmak için kullanıldığı ve hedef dilin öğrenci seviyesine göre ayarlandığı ortamlarda mümkündür. Bu ortamların dil edinimini kolaylaştıracağı ve akademik içeriğin ikinci dilin öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlayacağı varsayılmaktadır (Brinton ve ark., 1989; Crandall, 1993; Grabe & Stoller, 1997).

Cummins'in 1980'de önerdiği kişilerarası temel iletişim becerileri⁴ ile bilişsel akademik dil becerisini ayıran teorisi de içerik temelli eğitimi destekler niteliktedir. Kişilerarası temel iletişim becerileri öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve diğerleriyle sosyal olarak söyleşebilmesini içeren dil becerisinin sosyal boyutunu oluştururken bilişsel akademik dil becerisi ise okuma, yazma becerileriyle alan derslerindeki performansı da içeren dil becerisinin soyut boyutunu içermektedir. Cummins'e göre kişilerarası temel iletişim becerilerini kazanmak 2-3 yıl sürerken, bilişsel akademik dil becerilerini edinmek bir çok değişkene bağlı olarak 5 ile 7 yıl arasında sürebilir.

⁴ *Basic interpersonal communication skills and cognitive academic language proficiency (Cummins, 1980)*

İngilizce'nin ikinci dil kullanıldığı ortamlarda sosyal dil becerileri hızla edinilebilirken alan derslerinde matematik problemleri ya da laboratuvar raporları için gerekli akademik dili edinmede zorluk yaşanabilir. Stoller ve Grabe'ye (1997) göre içerik temelli model bilişsel akademik ve kişilerarası iletişim becerilerinin aynı anda gelişmesine yardımcı olabilecek niteliktedir. Bu becerilerin edinilmesinde akademik hedef odaklı ve daha karmaşık dil becerileri gerektirdiğinden bunların daha gerçekçi ve karmaşık içerik yoluyla öğretilebileceği öngörülmektedir (Crandall, 1987; Cantoni-Harvey, 1987; Short, 1991).

Motivasyon içerik temelli model için diğer önemli bir faktördür. İçerik öğrenciler için önemli ve motive edici seçilirse içeriğin bilişsel ve motive edici temelleri gerçekleştirilebilir (Snow ve ark., 1989). Genel okul izlencesindeki derslere ait konular öğrenciler için kolaylıkla motive edici olarak kullanılabilir. Bu şekilde öğrenciler içerik ve dil becerilerinin gelecekteki eğitimleri için gerekli olduğunun farkına varabilirler. Böylece materyallerin ve sınıf aktivitelerinin öğrenci ihtiyaçlarına bağlantılı olması sağlanarak öğrencileri motive etmek mümkün olacak ve sürecin verimliliğinin artması sağlanabilecektir (Genesee, 1994; Mohan, 1986).

İçerik temelli dil sınıflarındaki dil öğrenme etkinlikleri bilişsel psikoloji alanındaki derinlemesine işleme⁵ modelinin ilkeleriyle uyum göstermektedir. Derinlemesine işlem modeline göre "ilave her çeşit bilgi belleğe girecek her hangi bir bilgi birimi için fazladan bir çeşit detaylandırma olacaktır. Detaylandırma ise ilave geri çağırma yollarıyla çıkarım yeniden yapılandırmaya izin vererek hatırlatmayı kolaylaştırır. Detaylandırıcı olarak işlenmiş her çeşit materyal için daha iyi hafıza üretmektedir" (Anderson, 1990, s.74). İçerik temelli modelde, sınıfta sürekli olan içerik sayesinde öğrenciler eski bilgiye ilaveler yapar ve konu hakkında kendi görüşlerini geliştirebilirler.

Sosyokültürel yaklaşımlar da içerik temelli model ilkeleriyle uyum göstermektedir. Sosyal yapılandırmacı eğitim modeli etkileşim yoluyla öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Bu da bilgi paylaşımını içeren içerik temelli modelle uyumludur (Lyster, 2007). İçerik odaklı yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin öğrenme sürecinde incelenecek problemler olarak gördükleri işgörevleri, kavramları ve meseleleri aktif rol alır. Öğrenciler bu süreçten geçerken bilgiyi yeniden yapılandırma gereğini duyarlar (Williams & Burden, 1997). Ayrıca Grabe ve Stoller'a (1997) göre de içerik temelli model Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel öğrenmede önerilen modele uygundur, çünkü içerik dil öğrenme ile ilişkilendirildikçe öğrencilere daha karmaşık seviyelerde bilgiyi tartışabilmeleri ve genişletebilmeleri için fırsatlar sunulmaktadır. Bunun yanısıra içerik temelli sınıflarda öğrencilerin bilgi girdisini ayrıştırabilecekleri, kişisel konuşmaya dahil olabilecekleri durumlar da ortaya çıkmaktadır.

İçerik temelli model farklı araştırma alanlarından kavramsal modellerle desteklenmektedir. Program çıktıları da içerik temelli model için destek kaynağıdır. Programın olumlu çıktıları içerik temelli modelin yabancı dil öğretim modeli olarak

⁵ *Depth of processing hypothesis (Anderson, 1990)*

etkinliğini desteklemektedir. Çift dilde eğitim ortamlarındaki çalışmalar içerik temelli model hakkında ortaya konmuş en geniş bilgi kaynağıdır (Örneğin, Cummins & Swain, 1986; Swain & Lapkin, 1982). Kanada’da çift dilde eğitim gören öğrencilerin akademik gereksinimleri hem içerik hem de dil becerileri bakımından incelenmiştir (Barik & Swain, 1975). Bu çalışmada küçük yaştaki iki dilde eğitim gören öğrenci grubu ile ikinci dil olarak Fransızca öğrenen küçük yaştaki öğrenci grubu karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre iki dilde eğitim gören öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. İki dilde eğitim öğrencileri standart testlerde algısal becerileri alanlarında ortalama puanlar olsa da 2. sınıf seviyesinde Frankafon öğrenciler kadar başarılı edim göstermişlerdir (Genesee, 1987; Swain, 1978; Swain & Lapkin, 1982).

Üzerinde pek çok araştırma çalışmaları yapılmış diğer bir içerik temelli program da Los Angeles Kaliforniya Üniversitesi’ndeki birinci sınıf öğrencilerine yönelik yaz okulu programıdır. Bu programın kurucuları olan Snow ve Brinton (1988) programı yakından inceleme ve değerlendirme fırsatı bulmuşlardır. Snow ve Brinton (1988) program ile ilgili sonuçları sundukları makalede yaz okuluna (tamamlayıcı derslerle) devam eden öğrencilerin okula adapte olma sürecinin kolaylaştığını belirtmektedirler. Akademik başarı bakımından bu öğrenciler program öncesi yerleştirme sınavında düşük başarı göstermelerine rağmen program sonrasında dinleme içeren yazma, sentez gerektiren okuma anlama aktivitelerinde karşılaştırma grubundakilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçları ışığında, Snow ve Brinton üniversite için gerekli akademik ve dil becerileri eksik olan öğrenciler için tamamlayıcı derslerin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya benzer çalışmalara başka bir örnek olarak da 1981’ den beri bünyesinde çeşitli korumalı ve tamamlayıcı dersler açılan Ottawa Üniversitesi’nde yapılan çalışmalar gösterilebilir Ottawa Üniversitesinde bu dersleri alan ve ikinci dil olarak İngilizce ya da Fransızca öğrenen öğrencileri performansını kontrol gruplarıyla karşılaştıran bir çok çalışma yapılmıştır (Burger & Chretien, 2001; Hauptman, Wesche & Ready, 1988). Bu çalışmaların sonuçlarını içeren raporlarda korumalı sınıflardaki öğrenciler ileri seviyedeki yabancı dil öğrencileriyle aynı seviyede dinleme ve okuma becerisi gösterdiği belirtilmiştir. (Edwards ve ark., 1984, Hauptman ve ark., 1988).

İçerik temelli model, Türkiye gibi yabancı dil olarak İngilizce öğrenilen ortamlarda yapılan görgül çalışmalarla da desteklenmiştir. Alptekin, Erçetin ve Bayyurt (2007) içerik temelli modele dayalı olarak geliştirdikleri konu odaklı izlenme modelinin Türkiye içinde uygunluğunu kanıtlamışlardır. Çalışmada küçük yaştaki öğrenciler araştırmacılar tarafından geliştirilen konu odaklı bir izlenmeyi takip etmişlerdir ve dinleme, okuma ve yazma becerilerinde kontrol grubundan daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca başka bir çalışmada, Bayyurt ve Alptekin (2000) konu odaklı izlenmenin farklı dil becerilerine yönelik örneklerini sunmuşlardır. Bu çalışma ile özellikle erken yaş grupları için içerik temelli izlenmelere kaynak olabilecek özellikle kişilerarası iletişim becerileri ve bilişsel akademik dil becerilerini hedef alan aktiviteler önermişlerdir ve farklı seviyelere uygulanabilmesi için ilkeler ortaya koymuşlardır.

Rogers Amerika’da üniversite seviyesinde bir İtalyanca sınıfında coğrafyanın konu olarak seçilmesinin öğrencilerin içerik ve dil bilgisinin geliştirdiğini ortaya

koymuştur (2006). Aynı şekilde, Yalçın (2007; 2012) tematik derslerin üniversite seviyesinde özellikle akademik yazma dersleriyle birleştirilmiş olarak sunulan öğrencilerin ilgisini çekecek bir konunun on iki haftalık bir süreçte öğrencilerin içerik ve dil becerisi kazanımlarını olumlu olarak etkilediğini saptamıştır. Globalleşme ve eğitimdeki sosyal değişmelerle beraber içerik temelli modeli Avrupa'daki bir çok ülke yabancı dil eğitim programlarında uygulamaya başlamıştır . Avrupa'da içerik dil tümleştirilmiş öğrenme adıyla bilinen model yaygın olarak farklı yaş gruplarında, değişik yoğunlukta uygulanmaktadır. Bu bağlamda Avrupa'da yapılan bir çok görgül çalışma modelin olumlu sonuçlarını ortaya koymuştur. Örneğin Serra'nın (2007) İsviçre'deki bir ilkokulda gerçekleştirdiği boylamsal bir çalışmada matematik izlencesini iki farklı grupta Romansça ve İtalyanca olarak takip edilmiştir. Birinci sınıf dışındaki, 2. 3. ve 4. sınıflardaki deneysel gruplar standart matematik sınavlarında kontrol gruplarına göre eşit ya da daha fazla başarı göstermiştir.

İngilizcenin ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda yürütülen çalışmalar içerik temelli modelin olumlu sonuçlarını göstermektedir. Bu programlardaki öğrencilerin içerik ve dil becerileri bakımından geliştiği gözlenmiştir. Bazı çalışmalarda da öğrencilerin dil öğrenme güdülerinde artış ve kişisel tutumlarda iyileşmeye neden olduğu da görülmüştür (Gaffield-Vile, 1996; Alptekin, Erçetin, & Bayyurt, 2007). Bununla beraber, içerik temelli modelin ortaya konulmuş olumlu sonuçlarına rağmen, zorlukları da bulunmaktadır. İçerik temelli model öğrencilerin kazançlarının iki kat olacağını var saymaktadır fakat bu her şart ve her ortam için kesinleştirilmiş bir durum değildir. Modelin başarısı içerik ve dil dengesinin öğrenci ihtiyaçları, ortamın sağladıkları ve izlenceye bağlı olarak planlı ve etkili şekilde kurulmasıyla yakından ilişkilidir.

İçerik temelli modelin zorlukları nelerdir?

İkinci dil öğretim modeli olarak içerik temelli programların kuramsal ve deneysel olarak araştırmacılar tarafından destek almasına rağmen bazı araştırmalarda da bu programların uygulamaya ilgili sorunları da olduğu ortaya konulmuştur. Öncelikle dil ve içerik ilişkisinin bazı yabancı dil öğretmenlerince gerilim ve çatışma olarak algılandığı bilinmektedir. Dil ve içerik birbirini bütünleyici olarak düşünülse de, yabancı dil ve alan öğretmenleri bu ikisini dengelemeye dair sıkıntılarını dile getirmektedir. Bu dengeyi kurmak oldukça zordur. Yabancı dil aracılığıyla öğretmek öğrenme sürecini yavaşlatabilir ve içeriğin daha az işlenebilmesine sebep olabilir. Buna benzer olarak düşük dil becerisi içeriğin karmaşık olarak algılanmasına katkı sağlayabilir (Dalton-Duffer, 2007). Bu kaygılar içerik temelli modelin kapsadığı iki farklı dil hedefi çeşidi göz önüne alınarak aşılabılır (Snow ve ark., 1989). Aynı çalışmaya göre *içerik uyumlu* ve *içerik zorunlu* olmak üzere iki tür dil hedefi vardır. *İçerik zorunlu hedefler*; belirgin içerik hedefleriyle yakından bağlantılı ve öğrencilerin bu yapıyı öğrenmeden içeriği de öğrenemeyecekleri türden hedeflerdir. *İçerik uyumlu hedefler* ise içerik odaklı bir derste kolaylıkla öğretilbilir malzeme, kelime ve dil fonksiyonları olmadan da öğrenilebilir türden hedeflerdir. Bu hedefler göz önünde bulundurulursa öğretmen ve izlence hazırlayanlar için planlama daha kolay yapılabilir.

Dilbilgisel Zorluklar

İçerik temelli modellerin dil ile ilişkili sonuçları ikinci dil edinim çalışmaları kapsamında da araştırılmıştır. Bu bağlamda, Fransızca-İngilizce iki dilli eğitim programları bu alandaki araştırmacılar tarafından yoğun olarak çalışılmıştır. (Örneğin, Genesee, 1987; Lyster, 2007; Swain & Lapkin, 1982; Swain, 1996). İçerik temelli modeli detaylı şekilde inceleyen ikinci dil edinim araştırmacıları, programların bazı kısıtlamalar olduğunu rapor etmiştir. Örneğin, Lyster (2007) içerik temelli programlarda kırk yılı aşkın araştırma geçmişine dayanarak “içerik eğitimi süresince dilbilgisel forma rastlantısal olarak değinmenin yeterli olmadığını çünkü öğrencilerin maruz kaldığı yabancı dil girdisinin hedef yapılar ve dilbilgisel alt sistemleri bakımından kısıtlı olduğunu belirtir” (s. 29).

Kanada’da oldukça yaygın olan çift dilde eğitim programlarının değerlendirmeleri de bu eksikliklerin bazılarını rapor etmiştir. Örneğin, Cummins ve Swain (1986) iki dille eğitimde öğrencilerinin algısal beceride anadil becerisine yakın derecede beceriler geliştirmelerini sağlasa da üretmeye dayalı becerilerde anadil yetkinliğine uzak kalmaya devam ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Swain (1996) tüm içerik eğitimi alternatiflerinin iyi eğitim olmayacağını iddia etmiştir. Öğretmenlerin içerik öğretmeye çalışırken öğrenciler için çok önemli olan biçim ve anlam ilişkilerine odaklanmadığını ve dahası öğrencilere verilen genellikle kısa cevapların ve rastlantısal geri dönütlerin öğrencileri yapısal doğruluk bağlamında çaresiz bıraktığını iddia etmektedir. Swain (1993) üretime dayalı becerilerdeki eksiklere dayanarak Çıktı Hipotezi⁶ olarak adlandırılan bir model önermiştir. Bu modele göre konuşma ve yazma becerilerinin açık şekilde ilgi görmesi gerekmektedir. Diğer araştırmacılar da sadece anlam odaklı etkileşimin ikinci yabancı dilin farklı boyutlarında kalıcı zorluklara sebebiyet vereceğini kabul etmektedir. (Harley, 1993; Lightbown & Spada, 2006).

Anlam odaklı dil eğitiminin en önemli örneklerinden olan içerik temelli programların ikinci dil edinimi araştırmacıları tarafından ortaya çıkarılan zorluklara karşılık bu zorlukları ortadan kaldırmak için alternatif yaklaşımlar da önerilmiştir.

İçerik temelli modelde biçim odaklı öğretim

Biçim odaklı öğretim (form-focused instruction) anlam odaklı programlarda yaşanan zorluklar, içerik öğretimini dil becerileriyle ilişkili hedefler konusunda sistemli olarak desteklemek amacıyla ortaya atılmış eğitimsel bir yaklaşımdır. Spada (1997) biçim odaklı öğretimi “öğrenenlerin dikkatini açıkça ya da üstü kapalı bir şekilde dilbilgisel biçime yöneltecek herhangi bir pedagojik bir çaba” olarak tanımlamaktadır (s. 73). Biçim odaklı öğretimin anlam odaklı iletişimsel ortamlarda uygulandığında daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Lightbown & Spada, 2006; Norris & Ortega, 2000; Spada, 1997).

⁶ *Output Hypothesis (1993)*

Harley (1993) çift dilde eğitim sınıflarında dilbilgisel yapılara dikkat gerektiren durumları şu şekilde listelemektedir:

1. anadil ile hedef dil arasında farklılık gösteren dilbilgisel yapılar
2. düzensiz ve az sıklıkta rastlanan yapılar
3. iletişim işlevi olmayan yapılar

Harley'e göre bu dilbilgisel yapılarda yaşanabilecek sorunları engellemek için biçim odaklı model uygulanabilir. Biçim odaklı model ise özellikle 90'lardan sonra yaygın bir şekilde araştırılmıştır. Bu model, anlamın dil öğretiminin temel hedefi olması koşuluyla da faydalı bir model olarak savunulmuştur.

İkinci dil edinimi alanında içerik ve dil entegre edilen sınıflarda biçim odaklı öğretimin etkilerini araştıran bir çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların çoğunda hedef dilbilgisi yapısı Harley'in (1993) önerdiği üç potansiyel zorluk alanından seçilmiştir. Harley (1989), 6. sınıf Fransızca iki dilli eğitim sınıflarında 'perfect'/'imperfect' zaman yapılarının öğretildiği bir sınıfta, biçimsel odaklı metodun etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmada, öğrencilere 8 hafta boyunca hedef dilbilgisi yapısını destekleyecek şekilde anlamlı dil üretimi için arttırılmış fırsatlar sunulmuştur. Sonuçlar biçim odaklı yöntemle öğrenen grubunun benzer iki sonuç testinde de kontrol grubundan daha başarılı olduğunu göstermiştir. Yine benzer bir çalışmada Harley (1998) Fransızca'da zor olduğu bilinen cinsiyet 'tu/vous' dilbilgisel yapısına biçim odaklı öğretimin etkisini araştırmıştır. Sonuçlar hedef dilbilgisi yapısının biçimsel özelliklerine dikkat etmelerini sağlayan etkinliklere katılan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermiştir. Dahası öğrencilerin kazanımlarının ileri tarihli testlerde de devam ettiği gözlenmiştir. Başka bir çalışmada ise Lyster (1994) 'tu/vous' yapısının öğretiminde dil bilgisel yapıya sistemli destek öngören fonksiyonel ve analitik yöntemin etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada 8.sınıfta iki dilli eğitim gören öğrencilere yönelik sosyal farklılıklar, ortam ve sosyal rolleri içeren bir uygulama yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin sözlü ve yazılı üretim testlerindeki toplumdilbilimsel etkinliklerinde iyileşme olduğunu göstermiştir.

Doughty ve Varela (1998) başka bir çalışmada ikinci dil olarak İngilizce derslerinde fen bilimlerinin içerik olarak dil hedeflerine birleştirildiği bir sınıfta biçim odaklı öğretimin etkilerini araştırmıştır. Araştırmacılar fen bilimleri öğrenmekte olan öğrencilerin dikkatini genel iletişim yönelimini bozmadan dilbilgisel yapılara çekmiştir. Sonuçlar deney grubunun dilbilgisel bakımdan daha yüksek edinim sağladığını göstermiştir. Araştırmacılar bu belirtilen biçim odaklı yöntemin fen bilgisi öğretimiyle iyi örtüştüğünü ve yabancı dil öğretmenlerinin biçim odaklı dil öğretim modelini fen bilgisi dersiyle birleştirmede sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Buna benzer başka çalışmalarda da bir dilbilgisi yapısını hedef alan anlamlı geri dönütlerin faydaları ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmalar, dilbilgisi yapılarıyla ilgili ve dikkati biçime yönelten geridönütün başarılı olduğunu belirtmişlerdir (Lapkin & Swain, 1996). Day ve Shapson (1991, 1996) planlı ve plansız biçim odaklı yöntemin Fransızca-İngilizce iki dilli eğitim sınıflarındaki işleyişini incelemiş ve şartlı cümleler üzerine planlanmış düzeltici geri dönütün etkili olduğunu rapor etmiştir.

Yukarıda örneklendiği üzere ikinci dil edinim çalışmalarında öngörülen ve tespit edilen eksikler deneysel olarak araştırılmıştır. İki dilli eğitim sınıflarındaki biçim odaklı yöntemin öğrencilerin ikinci dil gelişimine olumlu etkileri kaydedilmiştir. Yukarıdaki çalışmaların sonuçlarına bakarak içerik temelli modelin yabancı dil öğretiminde etkin bir model olduğunu savunmak mümkündür. Farklı ortamlarda değişik yöntemlerle raporlanmış olumlu sonuçlar veren bu modelin özellikle Türkiye gibi İngilizce'nin yabancı dil olduğu ortamlar için de tercih edilen bir model haline getirilmesinin mümkün olduğu görülmektedir. Bu tür yeni programlarda 7. ve 8. sınıfların da tematik derslerle tanışma fırsatı olacağını düşünülerek, içerik temelli modelin ülkemizde de her düzeyde (okulöncesinden yüksek öğretime kadar) daha yaygın bir şekilde uygulanan bir model haline gelebilir.

Kaynakça

- Alptekin, C., Erçetin, G., ve Bayyurt, Y. (2007). The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28, 1-17.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3. Basım). New York: W. H. Freeman.
- Bayyurt, Y. (2013). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. A. Sariçoban 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.
- Bayyurt, Y., ve Alptekin, C. (2000). EFL syllabus design for Turkish young learners in bilingual school contexts. J. Moon & M. Nikolov (Haz.), *Research into teaching English to young learners* (pp.312-322). Pécs, Hungary: University of Pécs Press.
- Bayyurt, Y., ve Yalçın, Ş. (2014). Content-based instruction. Basım için teslim edilmiş metin.
- Barik, H.C., ve Swain, M. (1975). Three-year evaluation of a large scale early grade French immersion program: The Ottawa study. *Language Learning*, 25, 1-30.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., ve Wesche, M. J. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Burger, S., ve Chrétien, M. (2001). The development of oral production in content-based second language courses at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 84-102.
- Cantoni-Harvey, G. (1987). *Content-area language instruction: Approaches and strategies*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Crandall, J. (1987). *ESL through content-area instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Crandall, J. (1993). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Crandall, J., ve Kaufman, D. (Eds.). (2002). *Content-based instruction in higher education settings*. TESOL: USA.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency:

- Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.
- Cummins, J., ve Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Day, E. ve Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French Immersion: An experimental study. *Language Learning*, 41, 25-58.
- Day, E. ve Shapson, S. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Demirezen, M. (2013). 4+4+4 Yasasının Eğitimsel Yapısı ve Uygulanmasındaki Olgular. A. Sarıçoban ve H. Öz (Haz.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (ss. 107-114). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Doughty, C., ve Varela, E. (1998). Communicative focus on form. C. Doughty & J. Williams (Haz.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (ss. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., ve Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty ve J. Williams (Haz.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, H., Wesche, M., Krashen, S., Clement, R. ve Kruidenier, B. (1984). Second Language acquisition through subject-matter learning: A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa. *Canadian Modern Language Review*, 41, 268-282.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(1), 1-46.
- Gaffield-Vile, N. (1996). Content-based second language instruction at the tertiary level. *ELT Journal*, 50, 108-114.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Language and content: Lessons from immersion* (Educational Practice Report No.11). Washington DC: Center for Applied Linguistics, and National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Grabe, W., ve Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M.A. Snow ve D. M. Brinton (Haz.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Harley, B. (1998). The role of form-focused tasks in promoting child acquisition. In C. Doughty ve J. Williams (Haz.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 156-174). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hauptman, P.C., Wesche, M. B., ve Ready, D. (1988). Second language acquisition

- through subject-matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa. *Language Learning*, 38, 433-475.
- Holdsworth, P. (2004). EU policy on language learning and linguistic diversity as it relates to content and language integrated learning and higher education. In R. Wilkinson (Haz), *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education* (ss. 20-27). Maastricht: Maastricht University Press.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (Haz.). (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lapkin, S. ve Swain, M. (1996). Vocabulary teaching in a grade 8 French immersion classroom: a descriptive study. *Canadian Modern Language Review*, 53, 242-256.
- Lightbown, P. M., ve Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3. Basım). Oxford: Oxford University Press.
- Lorenzo, F. (2007). An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: The European dimension. *Language and Education*, 21, 502-513.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, 264-287.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, D. (2003). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *ELC Information Bulletin* 9 Nisan 2003. <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> adresinden alınmıştır.
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24, 281-295.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. Washington, DC: The National Foreign Language Center. <http://www.carla.umn.edu/cobalt/modules/principles/decisions.html> adresinden alınmıştır.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Norris, J. M., ve Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Rogers, D. M. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90, 373-386.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 582-602.
- Short, D. J. (1991). *How to integrate language and content instruction: A training manual*. Washington DC: CAL.
- Snow, M. A., ve Brinton, D. M. (1988). Content-based language instruction: investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL Quarterly*, 22, 553-574.
- Snow, M. A., Met, M., ve Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the

- integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Stoller, F.L., ve Grabe, W.B. (1997). Six T's approach to content-based instruction. M. A. Snow & D. M., Brinton (Haz.), *Content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. (ss. 78-94). White Plains, NY: Longman
- Swain, M. (1978). French immersion: Early, late or partial? *Canadian Modern Language Review*, 34, 577-585.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Swain, M. (1996). Manipulating and complementing content teaching to maximizing second language learning. R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith ve M. Swain (Haz.), *Foreign/Second language pedagogy research* (p.234-250), Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Swain, M., ve Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wesche, M.B., ve Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. R. B. Kaplan (Haz.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (ss. 227-228). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Williams, M. ve Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yalçın, Ş. (2012). Content-based instruction at tertiary level in Turkey. Y. Bayyurt & Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research perspectives on teaching and learning English in Turkey: Policies and Practices* (ss. 217-234). Frankfurt: Peter Lang.
- Yalçın, Ş. (2007). *Exploring the effects of content-based instruction on skill-development, domain-specific knowledge and metacognition in the L2*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- İnternet Kaynağı:
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151>

Content-Based Language Instruction

Abstract

Content-based instruction (CBI) has drawn support from Second Language Acquisition (SLA) and other related fields of research and it has been a successful pedagogical approach to L2 teaching. Research has demonstrated positive outcomes of CBI programs across various levels such as primary, secondary and university in EFL and ESL contexts. Immersion programs have been extensively studied and research of more than forty years has shown that there are limitations in relation to linguistic gains. Current SLA research addresses those challenges and suggests Form-focused instruction (FFI) as a pedagogical approach to aid such limitations. Research revealed FFI activities in CBI classes have provided a systematic focus on language form and helped learners to gain more accuracy in L2. Implementations in EFL context are relatively new compared North American and European programs; therefore curriculum developers should take the research findings into consideration when designing content-based programs.

Keywords: Content-based instruction, content knowledge, L2 proficiency, and form-focused L2 instruction.