



**International Journal of Languages' Education and Teaching**  
**Volume 9, Issue 4, December 2021, p. 232-249**

Received	Reviewed	Published	Doi Number
09.11.2021	22.12.2021	31.12.2021	10.29228/ijlet.54126

**Approaching Content and Language Integrated Learning Model (CLIL)  
from Different Perspectives**

*Rıfat GÜNDAY*<sup>1</sup>

**ABSTRACT**

The aim of this study is to examine and evaluate the position of the content and language integrated learning (CLIL) model in terms of content-based teaching models, its use in second language acquisition and foreign language learning, its limitations, at which teaching levels it can be used more efficiently, the difficulties that may be encountered, and its positive and negative aspects from different perspectives. One of the factors that are beneficial in achieving success in foreign language education is the approach, methods and techniques followed. Additionally, it is seen that there has been a lot of talk recently about models for second language and foreign language acquisition and teaching. One of these models is the Content and Language Integrated Learning model (CLIL). This model, which envisages teaching/learning the target language in an interdisciplinary framework, started to be applied especially for second language acquisition in Europe in the 1990s. This model is a focus on both the content and the target language at the same time. This complicates the process a little. Instead, when choosing the themes in foreign language education, the topics that are frequently used in communication and actions in daily life should be decisive, not the content themes of different courses. In the background of the content and language integrated learning model, there is the philosophy of interdisciplinarity and multilingualism. These models can be considered as models that can be applied in the second language acquisition/learning process of mostly bilingual or multi-lingual countries and societies, minority or immigrant groups.

**Key Words:** Language education, approach, method, model, CLIL.

**İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme Modeline Farklı Açılardan  
Yaklaşım**

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme (CLIL) modelinin içerik temelli öğretim modelleri açısından konumunu, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğreniminde kullanım durumunu, sınırlılıklarını, hangi öğretim düzeylerinde daha verimli kullanılabileceğini, karşılaşılabilecek güçlükleri, olumlu ve olumsuz yanlarını farklı bakış açılarından irdelemek ve değerlendirmelerde bulunmaktır. Yabancı dil eğitiminde başarıya ulaşmada etkili olan unsurlardan birisi de izlenen yaklaşım, yöntem ve tekniklerdir. Bunun yanında son zamanlarda ikinci dil ve yabancı dil edinim ve öğretimine yönelik modellerden de oldukça çok söz edildiği görülmektedir. Bu modellerden birisi de içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelidir. Hedef dilin disiplinler arası bir çerçevede öğretilmesi/öğrenilmesini öngören bu model, 1990'lı yıllarda Avrupa'da özellikle ikinci dil edinimine yönelik uygulanmaya başlamıştır. Bu modelde aynı anda hem içeriğe hem de hedef dile odaklanma söz konusudur. Bu durum süreci biraz zorlaştırmaktadır. Bunun yerine yabancı dil eğitiminde temalar seçilirken farklı derslerin içerik temaları değil, günlük yaşamda iletişim ve eylemlerde sıklıkla kullanılan konular belirleyici olmalıdır. İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelinin arka planında disiplinlerarasılık ve çok dillilik felsefesi bulunmaktadır. Bu modeller daha çok çift ya da daha fazla dilli ülke ve toplumlarla, azınlık veya göçmen gruplarının ikinci dil edinim/öğrenim sürecinde başvurulabilecek modeller olarak değerlendirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil eğitimi, yaklaşım, yöntem, model, İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi, rgunday@omu.edu.tr, 0000-0001-8356-5098.

## Giriş

Yabancı dil eğitiminde başarıya götürecekt en önemli etmenlerden birisi izlenen yöntemdir. Hedefe ulaşmada yöntem bir yol işlevi görmektedir. Yöntem, kapsayıcı bir kavram olarak değerlendirilip uygulanacak teknik, gerçekleştirilecek etkinlik veya görevler ile kullanılacak materyaller buraya entegre edilerek öğretim sürdürülebilir.

İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeline geçmeden önce yabancı dil eğitiminde yöntemle bağıntılı olan bazı kavramları kısaca irdelemek yararlı olacaktır. Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve tekniğin farklı kavram ve boyutlar olduğu yönündeki birçok değerlendirmeye karşın, yaklaşım ve yöntem veya yöntem ve tekniğin pek çok araştırmacı ve eğitimci tarafından birbirinin yerine kullanıldığı, birbirine karıştırıldığı ya da aradaki farkın ortaya konulmadığı görülmektedir (Kumaravadivelu, 2006, s.85). Kavramların karışmasında içerik anlamlarında zamanla meydana gelen değişiklikler etken rol oynamaktadır. "Bu durumun en önemli nedeni, bu kavramların kapsamlarının ve anlamlarının birbiriyle içi içe girmesidir" (Kuşçu & Karan, 2017, s.460).

Yaklaşım; dil, dil öğretimi ve öğreniminin doğasına ilişkin bir bakış açısını, felsefeyi ve düşüneyi içermektedir. Bir başka deyişle yaklaşım, dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili kuramsal ilkeleri kapsamaktadır. Yöntem ise, dil materyallerinin programlı bir şekilde öğretimi olup süreç bağıntılıdır. Öğretim içeriğinin belirlenmesi, programlanması, kullanılacak araç ve materyallerin düzenlenmesi yöntemle ilintilidir. Tekniğe gelince, hedefe ulaşmak için yönteme bağılı olarak sınıf içinde gerçekleştirilen her tür uygulamayı kapsamaktadır. Öğretim türlerinden alıştırmaya etkinliklerine sınıf içi uygulamaların hepsi teknik boyutu ile ilintilidir. Dolayısıyla üç kavram hiyerarşik bir şekilde birbiriyle bağıntılıdır ve yaklaşım, yöntem ve teknik şeklinde sıralanmaktadır (Antony 1963, ss.63-66; Richards & Rodgers, 2001, s.33; Günday, 2015, ss.23-24). Yöntem kavramının, izlenen yol olarak zaman zaman diğer kavramların da yerine kullanıldığı bilinmektedir. Richards ve Rodgers (2001, s.33), bu hiyerarşik üçlü boyutun hepsini yöntem genel adı altında değerlendirmektedir.

Bu üç kavramın dışında son zamanlarda yabancı dil eğitiminde model kavramının da çoğu kez yöntem veya yaklaşım kavramlarının yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa modeli iki şekilde değerlendirmek mümkündür: 1) henüz yaklaşım veya yöntem olma düzeyine erişememiş bir uygulama. 2) herhangi bir yaklaşım veya yöntemin içerisinde farklı bir uygulama biçimi. Bir yaklaşım veya yönteme bağılı olarak birçok model geliştirilebilir. Bununla birlikte belirli bir program bütünlüğü içermedikleri ve daha çok felsefi düşünce boyutundan hareketle doğrudan uygulandıkları için model kavramı yaklaşım kavramına daha yakın gözükmektedir.

Yabancı dil eğitiminin tarihçesine bir göz atıldığında ilk zamanlar daha çok yöntemlerden söz edilmektedir, örneğin dilbilgisi çeviri yöntemi, doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem, işitsel-görsel yöntem gibi. 1980'li yıllardan sonra yöntem yerine yaklaşım kavramının öne çıktığı görülmektedir, örneğin iletişimsel yaklaşım, görev temelli yaklaşım, eylem odaklı yaklaşım. Son dönemlerde, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren yabancı dil eğitiminde öğrenme modellerinin de varlığından sıkça söz edilmeye başlandığı görülmektedir. Yabancı dil eğitimine yönelik bu modelleri bir yöntem olarak değil de daha çok felsefi bir yaklaşım olarak kabul etmek daha doğrudur. Dolayısıyla bir felsefi görüşün birçok şekilde yansıması ve uygulanması söz konusudur. Bununla birlikte yaygın olarak kullanılan bazı içerik temelli ikinci dil veya yabancı dil öğretimi modelleri bulunmaktadır. Hepsinde temel ilke, içerik ve dil öğreniminin içerik üzerinden bütünleştirilmesidir. Yapıdan çok içerikten hareketle anlamlı öğrenme, parçadan hareketle bütünü öğrenmekten çok, bütünden hareketle parçaları kavrama ilkesi

benimsenmektedir. Bu bağlamda Amerika ve Avrupa'da kullanılmaya başlanan İçerik Temelli Öğretim modelleri ile İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme modeli (Content and language integrated learning / CLIL) dikkat çekmektedir.

Alan yazında ve uygulamada birçok içerik temelli öğrenme modeli bulunmaktadır. Zaman zaman bu modellerin birbirine karıştırıldığı veya birbirinin yerine kullanıldığı da görülmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalarda içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelinin de içerik temelli öğrenme modelleri arasında gösterildiği çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar arasında bazı farklılıkların olmasına karşın ortak noktalar da söz konusudur. Ortak noktaları, hepsinin de farklı şekillerde de olsa içerik temelli olmalarıdır. Bu modeller alan/konu öğretimi ile dil öğretiminin bir arada gerçekleşebileceğini savunmaktadırlar. Bir başka deyişle söz konusu modellerde iki hedef yer alabilmektedir; içerik ve dil becerilerinin öğrencilere aynı zamanda kazandırılması (Wesche & Skehan, 2002; Lightbown & Spada, 2006; Yalçın, 2013, s.107). Ancak içeriğe veya dile verilen ağırlık düzeyi her modelde farklı olabilmektedir. Ayrıca, dil ya da içeriğin araç veya amaç olma hedefi bir modelden diğerine değişebilmektedir. Bu modellerin arka planındaki ortak düşüncelerden birisi, Krashen'in anlamlı girdilerin yabancı dil öğretimi kolaylaştırdığı düşüncesine dayanmalarıdır. Modeller genelde alan derslerinin içerik konularıyla birlikte otantik materyallerin kullanımına ağırlık vermektedirler. Bu modellerin ağırlıklı olarak iki ya da çok dilli toplumlar ile göçmen çocuklarına ikinci dil öğretiminde kullanıldığı, yabancı dil öğretiminde kullanımının ise çok yaygın olmadığı söylenebilir. Yukarıda aktarılan bilgiler doğrultusunda, bu çalışmada içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme bir yaklaşım veya yöntem olarak değil de bir model olarak adlandırılmıştır.

MEB'nın Türkiye'de yabancı dil eğitimiyle ilgili 2023 vizyonunda: 1) Yabancı dil eğitimi öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun metodolojiler kullanılarak ele alınacağı, 2) Disiplinler arası yaklaşımla Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar gibi farklı disiplinlerin İngilizce dil eğitimine entegrasyonu sağlanarak, öğrencilerin yabancı dili kullanımlarını farklı alanlara aktarmalarının mümkün kılınacağı, 3) Okul ve program türlerine göre yabancı dil beceri ve ihtiyaçlarının yapılandırılacağı belirtilmektedir. MEB'nın belirttiği farklı disiplinlerin yabancı dil eğitimine bütünleştirilmesi yaklaşımı içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeli ile ilintilidir.

### **Problem Cümlesi**

Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Öğrenme Modeli yabancı dil eğitimi açısından uygun mudur?

### **Alt Problem Cümleleri**

1. Alan yazında içerik temelli öğretim modelleri ile CLIL modeline ilişkin kavram ve sınıflandırma sorunu.
2. CLIL modelinin sınırlılıkları nelerdir?
3. CLIL modelinin izlenmesi durumunda karşılaşılabilecek güçlükler nelerdir?
4. CLIL modelinin olumsuz yanları nelerdir?
5. CLIL modelinin olumlu yanları nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme modelinin içerik temelli öğretim modelleri açısından konumunu, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğreniminde kullanım durumunu, sınırlılıklarını, hangi öğretim düzeylerinde daha verimli kullanılabileceğini, karşılaşılabilecek

güçlükleri, olumlu ve olumsuz yanlarını farklı bakış açılarından irdelemek ve değerlendirmelerde bulunmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeline dayalı bir araştırmadır. Doküman analizi Yıldırım & Şimşek tarafından “Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (2005, s.187) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu araştırmada, yabancı dil eğitimine yönelik uygulanmakta olan İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme modeli üzerine ne tür çalışmaların gerçekleştirildiğini saptamak amacıyla alan yazın taramasından yararlanılmıştır. Bu tarama modeli sayesinde ele alınan konuyla ilgili önemli gelişmeleri ve değişkenleri keşfetme olanağı bulunmaktadır (Hart, 2018). İncelenen kaynaklar yapılan değerlendirmeler açısından önemli rol oynamaktadırlar.

### Araştırmanın Evreni

Çalışma, yabancı dil eğitiminde içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelini kapsamaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışma, yazılı materyallerin incelenmesini içerdiği için konu üzerine yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar araştırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler, araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde yorumlanıp değerlendirilmiştir.

## Bulgular

### İçerik Temelli Öğretim Modelleri

İçerik temelli öğretim modellerinin farklı şekillerde adlandırıldıkları ve sınıflandırıldıkları görülmektedir. Bu bağlamda içerik temelli öğrenme şemsiye bir terim olup bu model altında farklı uygulama modelleri bulunmaktadır. “İçerik temelli yabancı dil eğitiminin Kuzey Amerika’daki ve Avrupa’daki uygulamalarına bakıldığında farklı birçok içerik temelli dil öğretim modelinin denendiği (...) görülmektedir” (Yalçın, 2013, s.111). İçerik temelli öğrenme modellerini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak oldukça güç olduğu gibi alan yazında kavram karmaşasından dolayı zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldıkları da görülmektedir.

İçerik temelli öğretim yaklaşımını daha geniş çerçevede düşünüp, Dil Daldırma (language immersion), Çift Dilde Eğitim ve İngilizce Aracılığıyla Öğretim (English medium instruction / EMI) modellerinden Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Öğrenme modeline kadar bütün modellerde içeriğe odaklanma söz konusu olduğundan içerik temelli modeller arasında gösterenler bulunmaktadır. Brown ve Bradfor (2017), içerik temelli öğretim yaklaşımlarını İngilizce aracılığıyla öğretim modeli (EMI), içerik-dil bütünleştirilmiş öğrenme modeli (CLIL) ve içerik temelli öğretim (CBI) şeklinde sınıflandırmaktadır. Her bir modelin benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Modellerin içerik veya dil güdümlülük düzeyleri bir modelden diğerine değişebilmektedir.

Bununla birlikte alan yazında içerik temelli öğretim (content based instruction / CBI) yaklaşımının daha çok üç alt modelle sınırlı tutulduğu görülmektedir. Bunlar, korumalı model (sheltered content

instruction), tamamlayıcı model (adjunct language instruction) ve tema temelli model (theme based instruction), bu üçlüye dördüncü model olarak çift dilde eğitim modelini de ekleyenler bulunmaktadır. Birbirine yakın farklı uygulama biçimleri ve tanımları olan içerik temelli öğretim modeli, 1990'lardan itibaren uygulanan bir modeldir (Richard & Rodgers, 2001; Stoller, 2002). Brinton, Snow & Wesche (2003) söz konusu modeli "alan içeriklerin dil öğretim amaçları ile entegrasyonu" ya da "akademik konu materyalleri ve ikinci dil becerilerinin birlikte öğretimi" olarak tanımlamaktadırlar. CBI, dil kuralları öğretimi yerine dilin kullanımına dayalı bir modeldir. Buradan hareketle bu modelin izlendiği durumda anlamlı özgün akademik içerikler ile öğrencilerin hem dil hem de içerik bilgilerinin geliştiği savunulmaktadır. Bunun yanında bazı uygulamalarda daha çok içeriğe odaklanılırken bazılarında dil üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir (Duenas, 2004).

Farklı adlandırılırsalar da dil daldırma eğitimi ile çift dilde öğretim modeli, korumalı model ile İngilizce aracılığıyla öğretim modeli, tamamlayıcı model ile içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modellerinin çok yakın modeller olduğu anlaşılmaktadır. Daldırma modeli, çift dilde öğretim modeli, korumalı model, İngilizce aracılığıyla öğretim modelinde dersler alan öğretmenleri ve ana dil konuşucuları tarafından yürütülmekte iken, tamamlayıcı model ya da içerik ve dil bütünleştirilmiş öğretim modelinde hem alan hem de yabancı dil öğretmenleri tarafından yürütülebilmektedir. Tema temelli öğretim modeli ise daha çok yabancı dil öğretmenleri tarafından yürütülebilen bir modeldir. İlk iki grupta yer alan modeller yabancı dil eğitimden çok ikinci dil edinim veya öğrenim sürecinde kullanılan modellerdir, üçüncü model olan tema temelli öğretim modeli yabancı dil eğitimine uyarlanabilecek bir modeldir. Günümüzde tasarlanan yöntem kitapları ve ders etkinlikleri temaya dayalı yapılandırılabilir.

Bu modelleri içerik odaklılık ve dil odaklılık durumuna göre 3 ana gruba ayırmak mümkündür:

1.grup; tamamen içeriğe odaklı ve hedef dilde eğitimin sürdürüldüğü modeller: Bunlar; dil daldırma eğitimi, iki dilde eğitim, İngilizce aracılığıyla öğretim, korumalı model.

2.grup; içerik ve dilin ikisine birden odaklanılan modeller: içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme ve tamamlayıcı model.

3.grup; içerik aracılığı ile dile odaklanılan model: Bu gruba, tema temelli model sokulabilir.

Daldırma eğitimi (içerik odaklı-tamamen hedef dil araç), iki dilde öğretim (içerik odaklı-hedef dil araç), korumalı model (içerik odaklı-hedef dil araç), tamamlayıcı model (içerik ve dil odaklı-hedef dil kısmen araç/kısmen amaç), tema temelli model (içerik ve dil odaklı-içerik araç/hedef dil amaç).

İçerik temelli dil öğretim modellerinin çoğunda ders ortamı anadil ediniminde benzerlik göstermektedir. Hedef dilin öğretiminden çok, anlamlı girdiler ve özgün materyaller aracılığı ile öğrenciler tarafından edinimi söz konusudur. Krashen'a (1982) göre ikinci dil edinimi anlamlı, yoğun ve anlaşılabilir girdiye maruz kalarak farkında olmadan gerçekleşmelidir. Crandall (1993), Krashen'in önerdiği koşulların, akademik izlenim içeriği hazırlanırken fen bilgisi, matematik, edebiyat, coğrafya, tarih gibi ders konularının öğrenci seviyesine göre hedef dilde sunumuna yer verilen anlamlı ortamlarda mümkün olduğunu vurgulamaktadır (akt. Yalçın, 2013, s.11).

İçerik temelli yabancı dil öğretim modelleri, 1965 yılında Kanada'da St. Lambert tarafından kullanılan Fransızca dil daldırma eğitimi çerçevesinde geliştirilmiştir. "İnsanlar dil öğrenme ihtiyaçlarını mesleklerine, ilgi alanlarına göre belirledikleri için ve dilbilim araştırmalarının dilin konuşulan ortama göre farklılık gösterdiği sonucunu desteklemesiyle dilin yapısal öğretiminden daha çok dilin kullanım öğretimi önem kazanmaya başlamıştır" (Memiş & Erdem, 2013, s.315). Bu durum alan bilgisi ile dil

öğrenimini birlikte sürdürme yaklaşımının yaygınlaşmasının yolunu açmıştır. İçerik temelli yabancı dil öğretim modelleri daha çok Amerika ve Kanada gibi göç alan ve İngilizcenin ikinci dil olduğu toplumlarda uygulanmaktadır. İçerik temelli öğretim modellerinin geneli, yabancı dilde eğitim modelinin farklı türleri olarak kabul edilebilir.

### **Dil Daldırma Programı**

Dil Daldırma programı, 1965 yılında Kanada'nın Quebec eyaletinde yaşayan ve İngilizce konuşan ailelerin çocuklarına Fransızca öğretme isteği üzerine, öğrencilerin doğrudan Fransızca eğitim gören sınıfta eğitim görmeye başlamasıyla gündeme gelmiş bir modeldir. İngilizce konuşan öğrenciler, doğrudan Fransızcanın eğitim dili olduğu sınıflarda ikinci dil olarak Fransızca'yı edinmeye/öğrenmeye başlamışlardır. Kanada'da İngilizce ve Fransızca çift dilde eğitim gören öğrencilerin akademik gereksinimleri hem içerik hem de dil becerileri bakımından incelenmiştir. Dersleri ikinci dil olan Fransızca da takip eden öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Barik & Swain, 1975; Genesee, 1987; Swain, 1978; Swain & Lapkin, 1982; Yalçın, 2013, s.113). Burada değerlendirmenin ana odağı içerik üzerinedir. Bu modelin temel felsefesi, öğrenciler hedef dili kullanırken onu edinebilirler (Messerklinger, 2021, s.36). Dil kampları da bu modele benzer bir model olarak değerlendirilmektedir (Hashim & Balakrishnan, 2006). Buralarda da öğrenciler yoğun bir iletişim ve etkileşim içerisinde hedef dili edinmektedirler. İki dilli toplumlarda çocukların ikinci dil öğretimi için uygun ve başarılı iken, yabancı dil eğitimi için aynı şeyi söylemek güçtür.

Bu modelin iki tür kullanımından söz etmek mümkündür. Birinci model Kanada, Belçika, İsviçre gibi öğrencilerin birden fazla dilde eğitim gördüğü durumlarda kullanımındadır. İkinci model, başta Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkeleri gibi fazla göç alan ülkelerde öğrencilerin hedef dili anadili olarak kullanan öğrencilerle birlikte ve diğer disiplinler aracılığı ile sınıfta ikinci dilin öğrenilmesidir.

### **Çift Dilde Eğitim**

Çift dilde eğitim uygulaması, daldırma modelinin bir başka türü olarak kabul edilebilir (Genesee, 1987, s.1). İkisini aynı model olarak değerlendirenler de bulunmaktadır. Bu modelde azınlık grubu çocuklarının eğitimlerinin tamamını veya bir kısmını birinci ya da ikinci dil aracılığıyla sürdürme durumu söz konusudur. Cummins ve Swain (1986) iki dille eğitimde öğrencilerinin algısal beceride anadil becerisine yakın derecede beceriler geliştirmelerine karşın üretmeye dayalı becerilerde anadildeki yetkinlik düzeyine ulaşmaktan uzak olduklarına dikkat çekmektedirler. Harley (1993) ise çift dilde eğitim sınıflarında dil bilgisel yapılarla ilgili özellikle iki noktaya özen göstermenin önemini vurgulamaktadır. Bunlardan birisi anadil ile hedef dil arasında farklılık gösteren dil bilgisel yapıların ayırdına varmak, diğeri ise düzensiz ve az sıklıkta rastlanan yapıları kavrayabilmektir. Söz konusu yapıların yeterince öğrenilememesi hedef dilin özellikle üretimsel boyutta kullanımında yetersizliklere veya eksikliklere neden olabilmektedir.

### **İngilizce Aracılığıyla Öğretim (EMI) / Yabancı Dilde Eğitim**

EMI, yabancı dilde eğitime eşdeğer bir modeldir. Bu model, "nüfusun çoğunluğunun anadilinin İngilizce olmadığı ülkelerde akademik konuların İngilizce olarak öğretilmesi" (Dearden, 2015, s.4) şeklinde tanımlanmaktadır. Yabancı dilde sürdürülen tüm eğitim modelleri için "bir şemsiye terim" olarak kabul edenler bulunmaktadır (Dearden & Macaro, 2016, s.56). Hedef, "sadece içeriğin öğretilmesine odaklı" (Simit & Dafouz, 2012, s.4) olup, dil bir araç konumundadır. Dolayısı ile dil öğretim amacı bulunmamaktadır.

### İçerik Temelli Öğretim (CBI)

Richards and Rodgers, “içerik temelli öğretimi öğrencilere ikinci dilin dilbilimsel bir çerçeveden çok içerik ve bilgi çerçevesinde öğretildiği bir yaklaşım” (2001, s.204) olarak tanımlamaktalar. Snow’a (2001, s.303) göre içerik temelli öğretim, konunun ikinci/yabancı dil öğretimi amacıyla kullanılmasıdır. Etkinlik ve materyaller programın düzeyine göre seçilmektedir (Saifurahman, 2019, s.1373). Mohan (1986) ise bu modeli, Amerika’da devlet okullarında anadili İngilizce olmayan çocukların, öğretmenlerin anadil konuşucuları olduğu normal sınıflarda matematik, fen bilgisi ve tarih gibi dersler aracılığı ile hedef dili öğrenmeleri şeklinde yorumlamaktadır. Stoller (2008, s.59) CBI’yi dil ve içerik hedeflerini bir arada içeren şemsiye terim olarak değerlendirmektedir. CBI modellerinde içerik ve dile vurgu düzeyi program düzenlemelerinde birinden diğerine değişmektedir. Cenoz’a (2015, s.10) göre, CBI bütün eğitim düzeylerinde izlenebilir. CBI, İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve Almanca gibi dillerin genelde ikinci dil olarak öğretiminde kullanılmaktadır.

Olmedo (2013, s.73) içerik temelli eğitimin iki ilkeye dayandığını belirtmektedir: 1) öğrenenler, dili kendi başına bir amaç olarak değil, bilgi edinme aracı olarak kullandıkları için ikinci dili daha başarılı öğrenirler. 2) içerik temelli öğretim ikinci dil öğreniminde öğrenenlerin gereksinimini daha iyi yansıtır.

İçerik temelli öğretim (CBI), İçerik temelli dil öğretimi (CBLT) olarak da adlandırılmaktadır. İçerik temeli öğretim modelleri farklı genel başlıklar altında sınıflandırıldıkları gibi, CBI modeli de kendi içerisinde farklı uygulama türlerine sahiptir. CBI’nin alan yazında genelde üç alt türe ayrıldığı görülmektedir (Briton, Snow and Wesche, 2003): korumalı model, tamalayıcı model ve tema temelli model. Mehdiyev, Uğurlu ve Usta, (2019, s.409) bu üçlüye Beceri – temelli modeli (Skill- based model) eklemektedir. Met (1999) çift dilde eğitimi de bu model altında saymakta ve içeriğin dil öğretimine entegre edilebileceği modelleri içerik odaklılıktan dil odaklılık derecesine göre: çift dilde eğitim, korumalı dersler, tamalayıcı dersler ve tema odaklı dersler şeklinde sıralamaktadır.

#### Korumalı Model (Sheltered Content Instruction)

Bu model, genelde ikinci dil ortamında sürdürülen dersleri kapsamaktadır. Azınlık veya göçmen grubu çocuklarının matematik, fen bilgisi, edebiyat, coğrafya, tarih gibi dersleri hedef dilde takip edebilme yeterlilikleri olmadığı durumlarda söz konusu dersleri hedef dilde basitleştirilmiş içerikle öğrenme olanağı yaratılabilmektedir. Korumalı derslerde hedef, öğrencilerin içeriği öğrenmesini ve alan derslerini hedef dilde takip edebilecek düzeye gelmelerini sağlamaktır (Yalçın, 2013, s.110). Dil daldırma ve İngilizce aracılığıyla öğretim (EMI) modeline benzer bir uygulamadır. Bu modelde içeriğin öğretimine odaklanılmaktadır. Ayrıca öğretmen, belirli bir dersin içeriğiyle ilgili dilsel unsurları açıklamak için derste zaman ayırır. Ders öğretmeni alan öğretmendir (Olmedo, 2013, s.75). Alan öğretmeni de olsa dil öğretimi konusunda az çok bilgi sahibi olması beklenmektedir.

#### Tamamlayıcı Model (Adjunct Language Instruction)

Bu modelde, iki bağlantılı ders olan alan dersi ve dil dersi birbirini tamamlayacak şekilde planlanmakta ve koordine edilmektedir (Brinton, Snow ve Wesche, 1989). İçerik öğretiminin dil öğretim hedeflerine dahil edilmesi söz konusudur. Bu uygulama içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeline (CLIL) benzer bir uygulamadır. Öğrenciler aynı içeriği hem alan hem de dil derslerinde koordineli ve birbirini tamamlayacak şekilde almaktadırlar (Richard & Rodgers, 2001, s.216). Derslerde aynı içerik hem alan öğretmeni hem de dil öğretmeni tarafından verilmektedir. İki öğretmen eş güdümlü ilerlemek durumundadır. Biri belirli bir içeriğe dayalı bir ders, diğeri ise hedef dilin belirli dilsel özellikleri üzerine bir ders (Richards & Rodgers, 2001). İçerik dersinin ana hedefi öğrencilerin içeriğin konusunu

anlamaları, dil dersinin ana hedefi ise öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleridir (Olmedo, 2013, s.75). Hem dile hem içeriğe odaklanma söz konusudur.

### **Tema İçerikli Model: Temaya Dayalı Model (Theme-based Language Instruction)**

Tema temelli öğretim modelinin farklı şekillerde yorumlandığı görülmektedir. Crandall ve Tucker'e (1990, s.8) göre içerikte yer alan konular, materyaller ve görevler aracılığı ile bilişsel akademik dil becerileri üzerine odaklı birleşik dil öğretim yaklaşımıdır. Mesureur (2012, s.7), içerik kaynakları ile birlikte dil yetilerini harekete geçirerek öğrencileri güdülemek için iyi bir yol olarak değerlendirmektedir. Brinton, Snow ve Wesche (2003, s.2) ise bu modeli biraz daha içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeline yakın tanımlamaktadır, onlara göre bu model akademik konu ve ikinci dil becerilerinin birlikte öğretimine dayalıdır. Butler de benzer bir yaklaşımla "öğrencilerin dil ve konu bilgisini birlikte geliştirmeyi amaçlayan" (2005, s.229) bir yaklaşım olarak yorumlamaktadır.

Tematik içeriğe dayalı dersler, iletişimsel yaklaşımdan itibaren yöntem kitaplarının oluşumunda izlenen yola benzer bir uygulamadır. Yabancı dil eğitimi izlencesi ve dersi temalar üzerinden planlanır ve sürdürülür. Temel dil becerileri ve dil bileşenlerinin öğretimi bağlam oluşturan temalar aracılığı ile kazandırılmaya çalışılır. Bu model dile odaklıdır. Bu modelde içerik yabancı dil öğretimi için sadece destekleyici bir araç konumundadır. Örneğin Fransız devrimi konusu bir veya iki haftalık dil dersinin konusu olabilir. Temaya dayalı ortam hedef dilin edinilmesinde etkin rol oynar (Olmedo, 2013, s.74). Bu uygulamanın diğer üç uygulamadan ayrı olan bir diğer yanı "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" (Yalçın, 2013, s.110). Çağdaş yaklaşım ve yöntemlerdeki gibi farklı temalar üzerinden dilin kullanımını öğretmek/öğrenmek anlayışı benimsenmiştir. Temaya dayalı öğretim farklı yoğunluklarda hedef dilde sürdürülebilir. Belli derslerde belli saatler söz konusu temaların yabancı dilde işlenilmesine ayrılabilir. Örneğin matematikte "dört işlem", fen bilgisinde "çevremiz", hayat bilgisinde "ailemiz" konuları gibi. Değerlendirme boyutunda öğrencilerin içerik üzerine bilgileri değil, dil becerileri dikkate alınmaktadır.

Bağlama dayalı öğretim ve anlamlı girdilerle hedef dili öğrenme uygulamaları ile iletişim yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşım gibi çağdaş yaklaşımların ilkeleri ile örtüşmektedir. Ancak söz konusu yaklaşımlarda hedef dil becerilerinin iletişim ve etkileşime dayalı geliştirilmeleri önemli iken, içerik temelli modellerde daha çok akademik dil yeterliliği ön plandadır. Yabancı dil yöntem kitaplarında olduğu gibi dil öğelerine dayalı beceri geliştirme planlaması önceden belirlenmez. Tema temelli öğretim modelinin kullanıldığı durumlarda etkinliklerin planlanmasında içerik belirleyici role sahiptir. İçerik temaları, öğrenenlerin gerçek yaşamda her gün karşılaştıkları yiyecek, eğitim, meslek gibi konularda hedef dilin kullanımına dayanmaktadır. Sınıf içi etkinliklerin dışında öğrencilerden farklı temalara dayalı görevler de gerçekleştirmeleri istenebilir. Böylece öğrenciler hedef dili bağlam içerisinde ve yaparak-yaşayarak öğrenebilirler. Bu model iletişimsel yaklaşımın öngördüğü koşullara yakın bir yabancı dil öğretimi/öğrenimini hedeflemektedir.

### **İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme (CLIL)**

1990'lı yıllardan itibaren Avrupa'da uygulanmaya başlanan bir modeldir. "CBI, aynı yaklaşımla Avrupa'da CLIL adıyla kullanılmaktadır" (Saifurahman, 2019, s.1373). İçerik temelli öğrenme modeline benzer yanları olmakla birlikte CLIL modeli ilk kez 1994 yılında David Marsh tarafından onlardan farklı bir model olarak oluşturulmuştur. 1996 yılında Finlandiya'da Jyväskylä Üniversitesi UNICOM



programı yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. İçerik ve yabancı dilin bütünleşik bir şekilde aynı anda öğretilmesi/öğrenilmesi öngörülmektedir. Özellikle Finlandiya ve İspanya gibi ülkelerde yoğun bir şekilde uygulandığına tanık olunmaktadır. İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeli, içerik temelli öğrenme modelleri ile aynı temellere dayanmakta ve pedagojik açıdan birbirinden farklı değildir. İkinci dil öğrenim aracı olarak değerlendirilmektedir (Cenoz, 2015, s.8). CLIL'i bir dil dersi olarak tanımlamak doğru değildir. İçerik ve dilin birlikte öğretilmesini benimseyen bir yaklaşımdır (Coyle, Hood & Marsh, 2010, s.6). Amaç içerik konusunu ve yabancı dili aynı anda öğretebilmektir. "İçerik ve dil üzerine ikisine birden odaklanılmaktadır" (Mars, 2008, s.1986). Hem CBI hem de CLIL modelinde akademik içerik önplanda ve hedef dilin bağlam içerisinde öğretimi/öğrenimi hedeflenmektedir.

CBI örneğindeki gibi CLIL'i de şemsiye bir terim olarak değerlendirip daldırma eğitimi, iki dilli eğitim, çok dilli eğitim ve zenginleştirilmiş dil programları şeklinde modeller içerdiği belirtilmektedir (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, s.12). Ruiz de Zarobe (2008, s.61) CBI ve CLIL modellerini eşdeğer olarak kabul etmektedir. CLIL'in daldırma modeli ağırlıkta olmak üzere CBI'nin türlerinden oldukça farklı olduğunu savunanlar da bulunmaktadır (Lasagabaster & Sierra, 2010; Pérez-Cañado, 2012). Bir veya birden fazla konunun ikinci dil aracılığı ile öğretimi söz konusudur, içerik-tema temelli modele yakın bir uygulama olarak da kabul edilebilir. Programda içerik odaklılığa veya dil odaklılığa verilen ağırlığa göre iki türe ayrılabilir. İçerik odaklı türü, yabancı dil aracılığı ile içeriğin öğretimi hedeflediği için daldırma modeline yakın bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Massler, Stotz & Queisser (2014).

Diğer içerik temelli öğrenme modellerine göre CLIL yönteminde sınırlı da olsa bilinçli bir şekilde yabancı dil eğitim boyutundan söz etmek mümkündür. Alan dersi ve dil dersi içerik temelinde birbirini tamamlayacak şekilde planlanır ve koordine edilir (Brinton ve ark. 1989). Adeta disiplinler arası temaya dayalı bir öğretim söz konusudur. CLIL, matematik, fen bilgisi, sosyal bilimler gibi ders içerikleriyle birlikte yabancı dilin de öğretilmesini hedefleyen bir modeldir. Örneğin, İngilizce işlenen fen bilgisi dersinde öğrencilerin hem fen bilgisi konularını hem de İngilizce başta sözcük öğrenimi olmak üzere dil becerilerini geliştirmelerini kapsamaktadır. Model ne tam bir alan dersi sınıfı, ne tamamen yabancı dilde eğitim sınıfı ne de normal yabancı dil eğitimi sınıfı gibidir. Hem bilgi edinilmekte hem de dil becerileri geliştirilmektedir (Wiseman, 2018). CLIL, geleneksel yabancı dil öğrenim programlarının dışında bir program tasarımı öngörmektedir. İçerik aracılığı ile dilin dil aracılığı ile içeriğin öğrenildiği çift eksenli bir model.

CBI öğretim yaklaşımı arasında yer alan tamamlayıcı model ile çok benzerdir. Bununla birlikte söz konusu modelde alan ders içerikleri ile yabancı dil dersi içeriği eşgüdümlü olarak planlanıp farklı iki öğretmen tarafından öğretimi söz konusu iken, CLIL modelinde içerik ve yabancı dil eğitimi aynı öğretmen tarafından verilmek durumundadır.

Dersleri hem alan öğretmeni hem de dil öğretmeni yürütebilmektedir. Ancak alan öğretmeni ise hedef dilin öğretimi, dil öğretmeni ise içerik konusunda bilgi ve donanım sahibi olması gerekmektedir. Ayrıca, içeriği öğretirken hangi noktalarda dile de odaklanması gerektiğini iyi takip etmek gerekir. Bununla birlikte içerikle ilintili metin, görsel, işitsel ve görsel-işitsel her türlü materyal öğretim sürecinde kullanılabilir.

### **CLIL Modelinin Sınırlılıkları**

Söz konusu model farklı akademik öğretim alanları ile dil alanını bir bütün olarak değerlendirmektedir. Bu bakış açısı, hedef dili her akademik alanda kullanabilme durumunu gerekli kılmaktadır. Bu da içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelini hangi konuma oturtmak gerektiği sorununu ortaya

koymaktadır? CLIL, yabancı dil öğrenimi mi yoksa yabancı dil yoluyla öğrenme ya da yabancı dilde eğitim kapsamına mı girmektedir? Araştırmacılara göre, CLIL modeli, yabancı dil aracılığı ile farklı derslerin öğrenilmesi süreci, aynı zamanda söz konusu yabancı dilin de öğretilmesini kapsamaktadır.

Bir, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, güzel sanatlar gibi derslerin içeriklerinin her biri ne kadar yabancı dil dersine entegre edilebilir. Örneğin, fizik dersinin İngilizce işlendiği bir sırada aynı zamanda öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim kurabilme becerileri ya da dilbilgisi konularını kavramaları nasıl yeterli düzeyde ve eksiksiz şekilde gerçekleşebilir? Her dersin hedefleri farklıdır ve ulaşılması belli bir süre gerektirmektedir. Bunlara bir de yabancı dil öğretimi hedefi eklenip, eğitimin de söz konusu yabancı dilde sürdürülmesi durumunda ciddi bir süre sorunuyla karşılaşmamak oldukça zordur. Tüm yıl boyu veya eğitim dönemi boyunca içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeline dayalı bir yabancı dil eğitimi sürdürmek olanaksız gözükmemektedir. Bu modelin uygulanması ancak ikinci dil eğitimi için yararlı olabilir. “CBI ve CLIL genellikle çoğunluk dillerini konuşanları hedefler ancak çift dil eğitimi gibi hem çoğunluk hem de azınlık dillerini konuşanları hedefleyen bazı programlar vardır” (Cenoz, 2015, s.22).

Yabancı dil eğitimi açısından ise disiplinler arası bir anlayışa dayalı içerik ve dilin birleşmesi çok sınırlı düzeyde gerçekleştirilebilir. Bu da daha çok okul öncesi ve ilkökul yabancı dil derslerinde mümkün olan bir durumdur. Bunun dışında her akademik alandan günlük yaşamla yakından ilgili bazı konular belli zamanlarda proje kapsamında yabancı dil dersi ile bütünleşik olarak işlenebilir. Farklı alandan temel kavramların yer aldığı konular ancak sınırlı ölçüde yabancı dil derslerine tema bağlamında entegre edilebilir.

Farklı disiplinleri bir arada birleştirerek yabancı dil öğretimi yerine farklı alanlardan temalara göre yabancı dil eğitimi program içeriği hazırlamak daha doğru ve yararlı bir yaklaşım olabilir. Günlük yaşamda sıklıkla karşı karşıya olduğumuz temalara, yabancı dil eğitimi hedef ve programları ile sınıf içi etkinliklerde yer verilebilir.

### **CLIL Modelini İzlemede Karşılaşılan Güçlükler**

İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelinde dil konuları ile içerik uyumunu ya da dengesini sağlamak pek kolay olmayacaktır. Konuya odaklanıldığı durumda, içerik materyali bir araç olmaktan çıkıp bir amaç haline dönüşebilir ve dil hedeflerine ulaşma ikinci plana düşebilir. Dil hedeflerine odaklanıldığında dil bir araç olmaktan çıkıp amaç haline dönüşür ve diğer alanların içerik bilgisinin öğrenimi ikinci plana düşebilir. Bir diğer sorun bu model içerik ve dil çift odaklı olduğu için, temalar alan derslerinin programına göre mi yoksa öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak mı belirlenecek? İçerik kapsamında yabancı dil becerilerinin gelişimi için gerekli olan kavram ve dil yapılarının konu alanı bilgisiyle eş zamanlı verilmesini sağlayacak materyal ve etkinliklerin düzenlenmesi oldukça önemlidir, ancak bu modele göre özgün materyaller üzerinde bunun sağlanması oldukça güçtür. Ağırlığın alana yönelik otantik materyallere verilmesi durumunda, öğrencilerin dilsel gelişim sürecine uygun materyallere daha az yer verilebilecek, bu da onların dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecektir. Wolff’a (2003) göre yabancı dil aracılığıyla içerik öğretmek veya içerik ve dil bütünleştirilmiş öğretimi sürdürmek gibi çok boyutlu hedefler söz konusu olduğu durumlarda buna uygun program geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Ancak alan konularını ve dil konularını içeren öğretici materyaller hazırlanarak bu sağlanabilir. Fakat her alan ve tüm konular için bu tür öğretici materyaller hazırlamak olanaksızdır.

Yaşanan güçlüklerden birisi öğretmenlerle ilgilidir. Öğretmen, alan öğretmeni ise, dil öğretimini sürdürmede güçlük yaşayabilir, dil öğretmeni ise alan bilgisini vermekte güçlük çekebilir. Bu modelin izlendiği durumda öğretmen hem dil hem de içeriğe yönelik bilgi sahibi olmak ve ders içi etkinlikleri sürdürürken uyum ve dengeyi çok iyi ayarlamak durumundadır. Alan konularını yabancı dilde işlerken, nerede öğrencilere dille ilgili açıklama yapmanın yararlı olacağını ve zaman zaman konuyu hedef dili basitleştirerek anlatabilmenin önemini farkına varabilmelidir. Öğretmen dil öğretmeni ise içerikle ilgili konulara hâkim olabilmeli, temel kavramları yeterince anlaşılır bir şekilde öğretebilmelidir. İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme programının planlanmasında ve içerik tasarımı ve işlenişinde normal bir alan dersi ya da dil dersine göre çok daha fazla özen ve çaba gerekmektedir.

Öğrenciler açısından karşılaşılabilecek güçlükler de bulunmaktadır. Öğrenciler hem alanla ilgili öğretilecek konulara hem de hedef dil üzerine odaklanmak durumundadır. Bu modelin yabancı dil eğitimi kapsamında izlenmesi durumunda öğrenciler henüz hâkim olmadıkları bir dilde alan bilgisini kavramak ve hatta bu dilde alana yönelik üretim boyutunda etkinlikler gerçekleştirmek zorundadırlar. Bu durum onları oldukça zorlayabilir, kaygı ve motivasyon düşüklüğüne neden olabilir. Alana ağırlık vermeleri durumunda, yabancı dile yönelik bilgi ve becerileri arzulan düzeyde gelişemeyebilir.

Değerlendirme içerik ve dil şeklinde farklı iki boyutta mı yapılacak? Tek boyutta yapılacak ise içerik bilgisi yanında dil becerilerinin gelişimi nasıl ölçülecek? Bu durum, CLIL modelindeki sorunlu alanlarından birisidir. Öğrencilerin hedef dili günlük yaşamda kullanımlarına yönelik beceri düzeylerini saptamak ve ilerlemelerini izlemek güçtür.

#### **CLIL Modelinin Olumlu Yanları**

CLIL modelini izlemenin yabancı dil öğrenimi açısından bazı yararları bulunmaktadır. Bunlar:

- 1) CLIL modeli, her şeyden önce ana diline yakın bir şekilde hedef dilin anlamlı girdilerle edinimi ve öğrenimine olanak sağlamaktadır. Coleman (2006, s.4), içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelinin uygulandığı durumda öğrenenlerin hedef dili doğal bir şekilde öğrendiklerini belirtmektedir. Bu da hedef dile daha yoğun odaklanmalarını sağlayabilir.
- 2) CLIL, içeriğe farklı perspektiflerden bakabilmektedir. İçerik bağlamında disiplinler arası bağlantılar kurabilirler. Temalara dayalı öğrenme daha etkin bir şekilde gerçekleşebilir.
- 3) Öğrenciler hedef dili teorik bilgi ve kurallardan yola çıkarak öğrenmek yerine doğrudan bağlama dayalı kullanımlar üzerinden edinmeye ve öğrenmeye çalışırlar. Dil parçalarından hareketle dili öğrenmek yerine bağlama dayalı bir bütünlük içerisinde öğelerin öğrenimi söz konusudur.
- 4) Konu ve materyal çeşitliliği oldukça zengindir. CLIL modelinde otantik materyallerin yanı sıra didaktik materyaller de kullanılabilir.
- 5) Hedef dili görevlere dayalı öğrenme olanağı bulunmaktadır. Öğrencilerin yaparak öğrenme ve öğrenim sürecine aktif katılma olanağı yüksektir.
- 6) Grup çalışmalarına daha uygundur ve işbirliğine dayalı öğrenme imkânı bulunmaktadır.
- 7) Sınırlı da olsa dört dil becerisinin entegre şekilde öğrenimi ve bir bütünlük içerisinde gelişimi söz konusudur.
- 8) Öğrenciler, dile değil içeriğe odaklandıkları için hedef dille ilgili ne tür hatalar yaparım kaygısından ve dilin kurallarına odaklanmaktan çok, dilin doğrudan kullanımına odaklanma olanağı bulurlar.

- 9) Karmaşık ve anlaşılması güç olan konular bağlam içerisinde daha kolay anlaşılabilir.
- 10) Öğrenciler, matematik, fen bilgisi, sosyal bilimler gibi farklı alanlarda çeşitli kavramları hedef dilde tanıma ve kavrama olanağı yakalarlar.
- 11) CLIL modelinde hedef dille ilgili yapıların veya kavramların öğretilmesine ayrıca yer verilebilir.
- 12) Hedef dil aracılığı ile eleştirel düşünme ve tartışma becerileri daha çok gelişebilir.
- 13) Konuların çok çeşitli alanlardan olması öğrencilerin ilgisini ve dolayısı ile de motivasyonlarını artırabilir.

### CLIL Modelinin Olumsuz Yanları

- 1) İçerik ve dil ilişkisinin bütünleştirilerek öğretilmesi pek kolay değildir. Her ne kadar içerik ve dil birbirini bütünleyici olarak düşünülse de alan bilgisi ve dil üzerine bilgi ve beceri geliştirme etkinliklerini bir arada dengeleme konusunda bazı sorunlar yaşanabilir. CLIL modelinde içerik eğitimi ile birlikte zaman zaman hedef dilin kendisine odaklanılsa da bu bütünleştirilmiş modelin içerik ve dil öğrenme hedeflerindeki ikili bağ, söz konusu yabancı dili öğrenme açısından eksiklere neden olabilir. Anadilde konular öğrenilirken öğrenciler anadile değil içeriğe odaklanmaktadır. Zira zaten anadilini edinmiş durumdadır. Farklı alan bilgisini yabancı dilde öğrenirken iki açıdan sorun oluşacaktır. 1) Öğrenciler hedef dile henüz hâkim olamadıkları için içeriği anlamada güçlük yaşayacaklardır. 2) İçeriğe odaklandıklarında hedef dil üzerine öğrenmeleri gereken bazı bilgileri yeterince öğrenemeyeceklerdir.
- 2) Alana yönelik içerikler uzun ve karmaşık anlatım içeriyor olabilir. Bazen içerikte yer alan karmaşık veya istisna dil kullanımı durumlarında açıklamalara gereksinim duyulabilir, bu durum içeriğin öğretimi açısından dikkat dağılmasına yol açabilir.
- 3) Anlam ve yapı ilişkisinin çözümlenmesine ve dolayısıyla kavranmasına yeterli zaman ayrılamayabilir. İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelinin de yer aldığı içerik temelli programlarda içerik eğitimi süresince dil bilgisel boyuta rastlantısal olarak değinmek yeterli olmaz, zira öğrencilerin maruz kaldığı yabancı dil girdisi onların hedef dilin yapıları ve dil bilgisel alt sistemleri öğrenmeleri bakımından kısıtlı kalmaktadır (Lyster, 2007, s.29). Dil bilgisi öğretiminde kolaydan zora ilkesini takip etmek oldukça güçtür.
- 4) Öğrenciler, farklı alanlarda (matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, güzel sanatlar, edebiyat, coğrafya, tarih) akademik dili öğrenmek durumundadırlar. Güncel konular üzerinden günlük dilin öğretimini sürdürme konusuna yeterince ağırlık verilemeyebilir. Özellikle sosyal ve kültürel bağlama odaklı dil öğrenme konusuna yeterince odaklanılamaz.
- 5) Öğrencilerin dil becerileri yeterince gelişemediği durumda karmaşık içerik bilgilerini de anlamaları o denli güç olur.
- 6) İçerik ve dil aynı anda öğretilmeye çalışıldığı için öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi daha uzun süre almaktadır. Dil becerilerini geliştirmekten çok farklı alanlarda hedef dilin kullanımını öne çıkaran bir modeldir.
- 7) Öğrencilerin motivasyonu, dil becerilerinin gelişiminden çok alanın konularına bağlı olabilir. Bu da dil gelişimini olumsuz yönde etkiler. Bunun önüne geçmek için öğretim sürecinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik materyallere ve etkinliklere de yer verilmesi gerekebilir. Öğrenciler hedef dili günlük yaşama dayalı iletişim ve etkileşim içerisinde öğrenirlerse güdülenmeleri daha yüksek olur.

8) CLIL modelinin izlendiği durumda, yabancı dil öğretimine özgün bir yöntem kitabından söz etmek olanaksızdır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### Tartışma

Brinton (2007), bu model sayesinde içerik ve dil hedeflerinin aynı anda öğrencilere sunulmasıyla içerik ve dil arasındaki ayrımının ortadan kaldırılma olanağı yaratıldığına dikkat çekmektedir. Rogers (2006) Amerika'da bir üniversite İtalyanca sınıfında coğrafya konusu üzerinden sürdürülen bir araştırma sonuçlarının öğrencilerin hem içerik hem de dil bilgisinin geliştiğini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte modelin başarısı içerik ve dil dengesinin öğrenci ihtiyaçları ve izleneye bağlı olarak planlı ve etkili şekilde kurulmasıyla yakından ilişkilidir (Yalçın, 2013, s.114). Alanlara yönelik içerik yapılarına fazla yoğunlaşıp, hedef dil üzerine bilgi ya da biçim boyutunun ihmali durumunda bu modelde arzulanan dil becerilerinin gelişimi hedefine ulaşmak oldukça güçtür.

İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeli, Krashen'in anlamlı girdiler ilkesine uygun konu bağlamında hedef dilin öğretimi/öğrenimine olanak sunmaktadır. Dilin kullanımına yönelik materyaller aracılığıyla hedef dil, anadili edinimine benzer doğal bir şekilde edinildiğinden söz edilebilir. Öğrenciler bir yandan hedef dilde alana yönelik bilgileri alıcı konumunda öğrenirken anlamaya yönelik becerilerini geliştirir, diğer yandan da söz alarak derslere katılımları ile hedef dili aktif şekilde kullanabilmektedirler (Omoto, 2013, s.237). Bir yandan yabancı dil aracılığıyla alan bilgisini öğretmek, öğrenme sürecini yavaşlatıp içeriğin daha az işlenebilmesine yol açabilir (Dalton-Duffer, 2007; Yalçın, 2013, s.14). Diğer yandan, içerik bağlamında alana odaklanılması da dil becerilerinin karmaşık bir şekilde ve daha düşük düzeyde gelişmesine neden olabilir. CLIL çift odaklı olan bir modeldir, ancak bu dengeyi sağlamak pek kolay değildir. İçeriğe ağırlık verilme durumunda dil öğretiminde geri kalınacak, dil öğretimine ağırlık verildiğinde ise içerik bilgisinin kazanılmasında eksiklik olacak veya ikisinin de istenen düzeyde başarıya ulaşamama durumu söz konusu olabilecektir. İkinci dil edinimi açısından yararlı gözükse de disiplinler arası alanlara yönelik konu içerikleri ile dil öğretme/öğrenme hedef ve süreçlerini örtüşürmenin güçlüğü özellikle yabancı dil eğitimi açısından önemli sorun yaratabilir. İçerik yabancı dilde öğretildiği için öğrenciler konuyu anlamada güçlükler veya derse katılımda sorunlar yaşayabilirler. Bu gibi durumlarda normal bir sınıfa göre öğretmenlere daha çok görev düşmektedir. Öğrencilerin durumuna göre gerekli düzenleme ve müdahaleleri yapabilmelidirler.

Swain (1996) bütün içerik temelli yabancı dil eğitim modellerinin iyi bir alternatif olmayabileceğine dikkat çekmektedir. Ona göre öğretmenler, içeriği öğretmeye çalışırken öğrenciler için çok önemli olan biçim ve anlam ilişkilerine odaklanılamayabilir ve ayrıca öğrencilere verilen kısa cevaplar ve yetersiz geri dönütler onların yapısal doğruluğu kavrama bağlamında çaresiz kalmalarına sebebiyet verebilir. Sadece içerik temelli anlama odaklı bir süreç ve etkileşim, hedef dilin farklı boyutlarının öğrenimi açısından telafisi güç zorluklara neden olabileceği belirtilmektedir (Harley, 1993; Lightbown & Spada, 2006). İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelinde dil edinimi veya öğrenimi tamamen akademik içeriğe bağlı ve içerikte yer alan konularla sınırlıdır. Buna karşın, Krashen (1982, s.6), yabancı dil ediniminde dilbilgisi kurallarının bilinçli bir şekilde ve yoğun olarak kullanımına gerek olmadığını belirtmektedir.

Ateş, M. (2019, s.vi), erken çocukluk döneminde psikodilbilimsel gelişim ve içerik ve dil entegre öğrenim modeli arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik araştırmasında içerik ve dil bütünleştirilmiş

öğrenme modeline daha fazla maruz kalan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek, daha başarılı ve psikolinguistik olarak daha gelişmiş olduklarını vurgulamaktadır. Modele dayalı motivasyon yüksekliği ile özellikle sözcük öğrenimi düzeyinin yüksekliği arasındaki bağa dikkat çekilmiştir.

CLIL modelinin takip edildiği durumda hedef dilde özellikle sözlü dil becerilerinin daha iyi geliştiğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Rasgen, 2020, s.41). Ancak bu durum daha çok ikinci dil edinimi açısından geçerlidir, yabancı dil eğitiminde bu sonucu doğrulayan çalışmalar bulunmamaktadır. Hedef dilde günlük iletişim becerilerinin gelişimi daha yavaştır. Her ne kadar Grabe ve Stoller'a (1997) göre içerik temelli model Vygotsky tarafından (1978) önerilen sosyokültürel öğrenme modeline uygun bulunsa da gerçekte bu modelde hedef dili sosyal bağlamlara dayalı öğrenme olanakları sınırlı kalmaktadır.

CLIL modeline dayalı yabancı dil eğitimini sürdüren öğrencilerin uluslararası dil sınavlarında gösterdikleri başarı durumu iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşım gibi dünyanın her tarafında yabancı dil eğitiminde izlenen yaklaşımlardaki başarı durumu ile karşılaştırmalı olarak incelenip değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu model, başta Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan ölçütler olmak uluslararası değerlendirme hedef ve ilkelerine uygun bir eğitim programı gereklerini içermekte midir?

CLIL modelinin evrenselliği ve başarısı henüz kanıtlanmamıştır. "İçerik merkezli dil öğretim yöntemine getirilen eleştirilerin başında, yöntemin dünyanın her yerinde aynı sistematik özellikleri taşıyan evrensel bir olgu niteliği taşımadığı ve farklı ülkelerde farklı uygulama biçimi ve gelişim hızı gösterdiği için genel geçer bir yöntem olma özelliğini kazanamadığını gelmektedir" (Memiş & Erdem, 2013, s.316)

CLIL'in yabancı dil eğitiminde kullanımının uygulama boyutunun sonuçlarına yer veren pek araştırma bulunmamaktadır. Türkiye'de bu alanda uygulamalı çalışma yok denecek düzeydedir. Bununla birlikte MEB, 2023 vizyonu çerçevesinde yabancı dil eğitiminin içerik ve dilin bütünleştirildiği model izlenerek verilmesini öngörmektedir. Özellikle ilkökul düzeyinde bu modelin başarılı bir şekilde uygulanabileceği belirtilmektedir. Böylece öğrencilerin farklı derslerdeki konularla ilgili temel kavramların yabancı dilde verilmesi hedeflenmektedir. Ancak bu yaklaşım CLIL modelinin hafifletilmiş bir versiyonu olarak kabul edilebilir. Zira CLIL modelinin katı uygulanması durumunda matematik, fen bilgisi ve hayat bilgisi gibi farklı alanlarda konuların hedef dilde de verilmesi gerçeği söz konusudur.

## Sonuç

CLIL modelini tüm yıl veya dönem boyunca yabancı dil eğitiminde kullanma olanağı pek bulunmamaktadır, ancak proje veya zaman zaman etkinlik şeklinde yabancı dil derslerinde bu modelin dayandığı disiplinlerarasılığa yer verilebilir. Günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ve diğer alanlarda yer alan bazı konuların yabancı dil derslerine de entegre edilerek işlenmesi mümkündür. Ancak bu şekilde yabancı dil dersi ile diğer dersler arasında disiplinler arası bağlantılar kurulabilir.

CLIL modelinde içeriğe odaklanma söz konusudur, ancak bu içerik öğrenenin farklı alanlarda bilgisini gerektirmektedir. Bunun yerine yabancı dil eğitiminde temalar seçilirken farklı derslerin içerik temaları değil, günlük yaşamda iletişim ve eylemlerde sıklıkla kullanılan konular belirleyici olmalıdır. İletimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşım gibi çağdaş yaklaşımlar yabancı dil öğretimini zaten tematik yapılanmaya göre tasarlanmasını uygun görmekteler ve yöntem kitaplarında içerikler bu şekilde düzenlenmektedir. Dolayısıyla CLIL gibi bir yaklaşım veya modele gereksinim olmayabilir. Bu yaklaşımların izlendiği durumlarda öğrenciler hedef dili günlük yaşamdaki kullanımları ile iletişim ve

etkileşim içerisinde daha çok sosyo-kültürel bağlama dayalı öğrenme olanakları bulacaktır. Bu durumlar aynı zamanda onların hedef dile karşı ilgilerini ve güdülenmelerini daha çok artıracaktır.

İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelinin arka planında disiplinlerarasılık ve çok dillilik felsefesi bulunmaktadır. Bu nedenle Avrupa’da desteklenen bir modeldir. İngilizce ve Fransızcanın ikinci dil olduğu Afrika ülkelerinde de CLIL modelinin uygulanması hedeflenmektedir. İkinci dil, yabancı dil, bölgesel dil veya azınlık dili öğretiminde kullanılabilen bir modeldir (Eurydice, 2006). İçerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modeli de dâhil içerik temelli öğretim modelleri, Türkiye gibi ülkelerde yabancı dil öğretimi/öğrenimi için pek uygun değildir. Bu modeller daha çok çift ya da daha fazla dilli ülke ve toplumlarla, azınlık veya göçmen gruplarının ikinci dil edinim/öğrenim sürecinde başvurulabilecek modeller olarak değerlendirilebilir.

### Öneriler

- 1) CLIL modelinin yabancı dil eğitime katkısı, uygulamaya yönelik çalışmalarla araştırılabilir.
- 2) Farklı öğrenim düzeyleri açısından kullanımı ve başarı durumları araştırılabilir.
- 3) CLIL modelinin dil becerilerinin her birinin gelişimi açısından başarı durumu ayrı ayrı değerlendirilebilir.

### Kaynakça

- Ateş, M. (2019), Psycholinguistic development and content and language integrated learning (CLIL) across early childhood, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barik, H.C. & 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. (2003). Content-Based Instruction. In Nunan, D. (Ed.), *Practical English Language Teaching*. McGraw-Hill Contemporary.
- Brinton, D. M. (2007). CBI, EAP, and ESP: Charting the boundaries. Paper presented at the Centre for Research in Education Conference, Auckland, New Zealand.
- Briton, D., Snow, M.A. & Wesche, M.B (2003). *Content Language Instruction*. University of Michigan Press.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M. J. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Ed.), *Transformation in language education*. Tokyo: JALT.
- Butler, Y. G. (2005). Content-based instruction in EFL contexts: Considerations for effective implementation. *JALT Journal*, 27, 227-245.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and contentand language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28/1, 8–24.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39, 1-14.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Crandall, J. (1993). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Crandall, J., & Tucker, G. R. (1990). Content-based language instruction in second and foreign languages. In S. Anivan (Ed.), *Language teaching methodology for the nineties* (s.83-96). Ann Arbor: University of Michigan.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction – A growing phenomenon*. London, UK: British Council.
- Dearden, J., & Macaro, E. (2016). Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6, 455-486.
- Duenas, M. (2004). The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education. *International Journal of English Studies*, 4/1, 73-96.
- Eurydice. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Retrieved from <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/> Erişim tarihi: 10.09.2021.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M.A. Snow ve D. M. Brinton (Edt.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (s.5-21). White Plains, NY: Longman.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review Releasing the Research Imagination*. UK: Sage Publications.
- Hashim, F. & Balakrishnan, V. (2006). Language Immersion for Low Proficiency ESL Language Learners: The Alemac Project. *The Reading Matrix*, 6/2, 170-185.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kuşçu, E. & Karan, D. (2017). Yabancı dil Fransızca öğretiminde yöntemler konusuna genel bir bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10/49.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 64, 367–375.
- Lightbown, P. M. % Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3. Basım). Oxford: Oxford University Press.



- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Massler, U. Stotz, D. & Queisser, C. (2014). Assessment instruments for primary CLIL: The conceptualisation and evaluation of test tasks. *The Language Learning Journal*, 42, 137–150.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C.Y. & Usta, H.G. (2019). İngilizce Dil Öğreniminde İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8/2, 408-422.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. London: Macmillan Education.
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8/9, 297-318
- Messerklinger, J. (2021). Language immersion and content-based language learning, what's the difference? A survey of different language programs View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk. Erişim tarihi, 15.09.2021.
- Mesureur, G. (2012). Content-based instruction for all levels of EFL students. *Keisen University Bulletin*, 24, 71-80.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Mohan, B.A., *Language and Content*. Addison-Wesley, MA, 1986.
- Olmedo, B.V. (2013). *Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching*. *Innovaciones Educativas*, XV/20, 73- 83.
- Omoto, M.P. (2013). *Wesonga Justus Nyongesa, Content- Based Instruction: A Study of Methods of Teaching and Learning English in Primary Schools in Butula District*. *International Journal of Business and Social Science*, 4/5, 236-244.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 315–341.
- Rasgen, S. (2020). İçerik ve dil entegreli öğrenme modelinin farklılaştırılma öğretim yöntemi olarak kullanılması, Bahçeşehir Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University press.
- Rogers, D. M. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90, 373-386.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International Journal of CLIL Research*, 1, 60–73.
- Saifurahman, A. L. Z. (2019). *Content-Based Instruction*. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 8/6, 1372-1375.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25, 1-12.

- Snow, M. (2001). Content Based and Immersion Models for Second and Foreign Language-Teaching. In Celce-Murcia, M. (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language. Third Edition. Boston, MA: Heinle & Heinle Thompson Learning.
- Stoller, F. (2008). Content-based instruction. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Ed.), Encyclopedia of language and education. Volume 4: Second and foreign language education. New York: Springer.
- Stoller, F. (2002). Promoting the acquisition of knowledge in a content based course. In J.Crandall & D. Kaufman (Ed.), Content-based instruction in higher education settings (s.59-70). Alexandria, VA: TESOL.
- 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 (s.234-250).
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). Evaluating bilingual education: A Canadian case study. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wesche, M.B. & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. R. B. Kaplan (Haz.). The Oxford handbook of applied linguistics (s. 227-228). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wiseman, J. (2018). What is Content and Language Integrated Learning? (<https://www.english.com/blog/author/joanna-wiseman/>) July 25, 2018), Erişim tarihi: 10.09.2021.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of lan-gauge ensured.<https://scholar.google.com.tr/scholar?> Erişim tarihi: 02.10.2021.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30/2, 107-121.
- <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 15.10.2021.