

Received: 27.04.2023  
Accepted: 29.10.2023

Received in revised form: 20.07.2023  
Available online: 15.11.2023

### Original Research

Citation: Sözer, B., & İnal, E. (2023). Actual Situation of Institutions Working in the Field of Bilingualism / Multilingualism in the World. *Turkophone*, 10(2), 154-175. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1288881>

## ACTUAL SITUATION OF INSTITUTIONS WORKING IN THE FIELD OF BILINGUALISM / MULTILINGUALISM IN THE WORLD<sup>1</sup>

Burak SÖZER\*

Ezgi İNAL\*\*

### ABSTRACT

This study aims to determine the current state of bilingualism/multilingualism institutions around the world in terms of quality and quantity. In the study, which was structured on the basis of the concept of bilingual/multilingual education research and practices, document analysis from qualitative research data collection tools and content analysis from data analysis types were used. Within the scope of the study, 593 institutions from 100 countries were reached and these institutions were classified according to the continents and countries they are located in. The objectives, fields of activity and status of the identified institutions and organisations were determined. In order to limit the study, pre-school, primary and secondary private schools and public schools providing bilingualism/multilingualism education were not included in the study. Summer Institute of Linguistics, Global Civil Society Databases and Union of International Associations, Ethnologue and UNESCO databases were utilised in the data collection process. The findings were quantified in Excel and visualised in Mapchart. The focus study topics of the identified institutions were determined, coding was made by ensuring the unity of author and expert opinion and 7 themes were reached. According to the research context, existing institutions focus on heritage language education, intercultural communication, bilingual/multilingual education for children, language psychology, training of trainers, second language acquisition and migrant-refugee education. It has been found that the number of institutions conducting bilingualism/multilingualism research has increased especially in European and Asian countries, but not in sufficient numbers in African countries.

**Keywords:** Bilingualism, Multilingualism, Language Research, Language Centres

### 1. INTRODUCTION

The increase in the number of bilingual/multilingual speakers worldwide with globalization and the accompanying development of the field of foreign language teaching have made multilingualism an important issue that cannot be ignored. In this context, it has been observed that countries have made some changes in their national education policies, especially since the beginning of the 21st century. It

\* 0000-0002-1313-4900, Dr., Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Kazakhstan, [buraksozer90@hotmail.com](mailto:buraksozer90@hotmail.com)

\*\* 0000-0002-1573-9401, Lect., İstanbul Aydın University, Türkiye, [inalezgi@gmail.com](mailto:inalezgi@gmail.com)

is known that multilingualism is not a rare phenomenon worldwide and that bilingual/multilingual speakers are more numerous than monolinguals in the world. According to The Ethnologue (Eberhard et al., 2023), 7.668 billion people in 194 countries around the world speak approximately 7,168 languages, with an average of 37 languages per country. In addition, 94% of the world's population uses 5% of the world's languages, and a total of 23 languages are spoken by more than half of the world's population. This situation necessitates many people to live with multilingualism.

Multilingualism research is a comprehensive set of studies that examine the results of the cultural and social use of more than one language in a wide area in a society, as well as the nature of individual language use (two or more) (Edwards, 2013). On the other hand, it is seen that there is no common opinion in the terms bilingualism-bidialectalism and multilingualism. For example; Bhatia and Ritchie (2013) and Mackey (2013) stated that the term plurilingualism can be used as an umbrella concept used to indicate both bilingualism and multilingualism phenomena. Grin (2019), drawing attention to the difference between the terms bilingualism, multilingualism, and plurilingualism, has made a distinction as plurilingualism for individual multiple language use; and multilingualism for language diversity used at the community level (city, region, or country). The concept of bilingualism is a phenomenon that includes the psychological, political, and social situation where individuals communicate in a standard way in two or more languages, along with the term bidialectalism.

Bilingualism is the ability of an individual to think, speak, and express himself in writing in two languages (Haznedar, 2021; Saydı, 2013; Edwards, 2013; Ceyhan and Koçbaş, 2009). On the other hand, bilinguals are people who have various degrees of language skills in different areas in two or more languages, who need and use two or more languages or dialects in their daily social life. In addition, multilingual speakers are individuals or groups who have gained communicative competence in more than one language individually or socially and can interact with other multilinguals in society in various degrees of competence, written or spoken. The term bilingualism refers to a type of multilingual user who uses two languages, while the term multilingualism corresponds to a language user who uses more than two languages (trilingual, quadrilingual, etc.) (Grosjean, 2010; Butler, 2013). Also, according to Butler (2013), bilingualism is a multidimensional, non-static, heterogeneous, linguistic, psychological, and social phenomenon. The Council of Europe (2001) defined multilingualism as "the ability to use all knowledge and experience in languages that communicate and interact with each other"; however, the effects of monolingual education ideology continue even in institutions providing bilingual education, including Europe. Because, in many European and Asian countries, for the proper realization of social interaction and communication phenomena (for example, in education, professional development, etc.), individuals are required to have full competence in the dominant social language. This situation causes significant problems, especially for minorities and immigrants, and this criterion is needed in multilingual countries. In addition, schools and institutions that apply a monolingual perspective implement bilingualism in their curriculum as a contribution element aimed at developing the first language (Lambert, 1974). The fact that bilingualism in education consists of monolingual ideology leaves most learners out, especially those who have been marginalized, as it requires standardized languages to perform equally well for all purposes (Garcia and Tupas, 2009). This situation can sometimes lead to language losses.

Until the mid-20th century, foreign language teaching programs focused on grammar and reading skills, and being bilingual was a sign of belonging to a high and elite culture and required mastery of the literature and grammar rules of other languages. Towards the 21st century, the communicative approach and immersion method began to be preferred in foreign language teaching, and it was thought that bilingual learners should think and use the two languages separately. However, today,

neither explicit language teaching focusing on the structure of the learned language nor the immersion method focusing on communicative interaction in one language is suitable for bilingual learners in the long term. Instead, approaches and environments should be prepared where bilinguals can use all their linguistic repertoires and dynamic language practices (Garcia and Tupas, 2019).

The increase in scientific production in the field of language and education on bilingualism, the development of bilingual education worldwide, and its becoming an educational phenomenon have accelerated since the first half of the 1990s. Different definitions have been brought to bilingual education. According to Cummins (2013), bilingual education should aim to teach subject content, not just to teach languages, and should be within a social context. According to Bialystok (2018), bilingual education is an instructional program used to teach non-language-related academic subjects in contexts where the language of education is different from two or more languages. This education may not match the language spoken at home or in the community, but the structure of the education program should contribute to the impact of the relationship between the language(s) of education and the community on educational outcomes. According to May (2017), bilingual education or education in two languages is the use of two languages as an educational tool for any part or all of the school curriculum. This excludes programs that include bilingual students but do not include bilingual education, especially majority language programs where students receive education only in the majority language regardless of their language backgrounds. For a program to be accepted as bilingual, both languages must be used as a teaching tool and thus the curriculum content must be presented. An important point in defining bilingual education is also related to the learner population served by each program, as well as the philosophy and related educational goals of each program (May, 2017).

Despite different bilingual education classifications in the literature, there are three broad models that consistently appear in various typologies. These are: transitional models, maintenance models, and enrichment models of bilingual education. In addition to these three broad models, there are also models known as heritage language models, which are located somewhere between maintenance and enrichment approaches. These models are determined according to specific linguistic and educational goals. Models of education in two languages are defined in terms of "language planning goals and ideological orientations towards linguistic and cultural diversity in society" (Freeman, 1998; May and Hill 2005). According to Hornberger, bilingual education programs are determined more by specific contextual and structural characteristics than by models. Accordingly, contextual characteristics have been determined as the characteristics of the student population (numbers, stability/mobility in school, minority status, language history) and the characteristics of the teacher population (ethnic origin, degree of bilingualism, education, roles). Structural characteristics are listed as "program in school" (school-wide or targeted); "languages in the curriculum" (sequencing, oral/literary development and distribution of subjects in languages); and "language use in the classroom" (patterns and functions) (Hornberger, 1991).

The quality and objectives of bilingual education programs show great contextual differences across different countries. Although there is no common purpose for bilingual education worldwide, in some settings, the aim of these programs is to use the minority (second) language as an educational tool among learners from the dominant (first) language group to promote biliteracy. Known as "enriched bilingual education," this model was first implemented in French-speaking schools in Canada and international bilingual institutions in Europe. Another goal in different contexts is for speakers of minority languages to develop their skills in the majority language while preserving their mother

tongues (Pérez & Agugliaro, 2021). Examples of these programs can be seen in the education of Catalan and Basque speakers in Spain and Welsh speakers in the UK. Another bilingual education approach aims to use the minority language in early education to cope with the mainstream education process and then transition to the dominant language in subsequent educational stages. Known as "transitional bilingual education," these programs have been applied to individuals whose native language is Spanish or Latin since the late 20th century in the USA. Another method implemented in the USA is the "dual immersion" method, which aims to provide content education and language development in both languages. In these education programs, native English speakers and non-native speakers learn together.

Pedagogically, the development of bilingual education results from the application of different educational approaches at different educational levels in different geographical areas and continues to do so. Especially in the last 20 years, while bilingual education in Europe has focused on content and language integrated education, in North America, it has been implemented with immersion programs and content-based teaching approaches worldwide (Coleman, 2006). However, in general, it can be said that bilingual education models worldwide are moving towards a dual-focused educational approach that aims to teach both content and language. Content and language integrated education programs have spread from Canada to Europe and are the preferred bilingual education programs by most educational institutions (Pérez & Agugliaro, 2021). The fundamental pedagogical consensus in bilingual education approaches is that education languages should be kept as separate as possible (May & Dam, 2014; May, 2017).

On the other hand, multilingualism refers to the presence of multiple "language varieties" in a large or small geographical area. Multilingualism or plurilingualism indicates the repertoire of language varieties used by many individuals and is therefore the complete opposite of monolingualism; it includes language diversity referred to as 'mother tongue' or 'first language.' Multilingualism is often invisible. It can emerge not only in community use but also within the family. Multilingualism is often interpreted as having a population that knows or uses one or more national languages in addition to two or more main languages learned in school (King, 2018). For example, Spanish-speaking children, especially Mexican American children in America, have been educated in English only in public schools for decades. Especially after World War I, which began in 1917, the nationalism movement that started in the United States and worldwide has led to a monolingual and monocultural assimilation where all ethnic groups speak a common language, replacing cultural pluralism. This movement has elevated the idea of an "English-speaking society" in the USA (Buttaro, 2014). For instance, in some European countries like England, Greece, Italy, Portugal, and Turkey, classroom environments are usually monolingual during primary and secondary education. In contrast, Austria (German, Austrian – Bavarian), Catalan (Catalan and Spanish), and the Netherlands (Polish and regional languages) have more diversity in language environments. Additionally, in Malta, all official and state schools provide bilingual education in English and Maltese. In such societal bilingualism cases, bilingualism is at the level of social organization beyond the individual or nuclear family (Dockrell et al., 2020). Generally, it is observed that educational institutions centered on bilingualism/multilingualism worldwide exhibit a pedagogical approach according to the new world order created by external factors such as war and migration, influenced by the cultural, historical, and traditional structure of their societies. Furthermore, it can be said that in the 21st century, the approach to bilingual/multilingual education research has developed within the framework of pedagogical and applied linguistics, and there has been a noticeable increase.

### **1.1 Purpose of the Study**

The aim of this study is to identify private and public research institutes, centers, and laboratories operating worldwide considering bilingualism/multilingualism principles and to determine the current status of non-profit organizations focused on bilingualism/multilingualism. In line with this purpose, the following research questions have been determined.

1. What are the areas of activity of bilingualism/multilingualism research institutions and organizations?
2. What are the characteristics and current global distribution of institutions and organizations in the field of bilingualism and multilingualism?
3. What are the themes and orientations that institutions and organizations focus on?

To limit the research, pre-school, primary, and secondary private schools and state schools, as well as universities providing bilingual/multilingual education, have not been included in the study.

## 2. METHOD

This study is structured with a qualitative research method, and document review was used as a data collection method to identify private/public research institutes, centers, foundations, and laboratories working in the field of bilingualism/multilingualism. Document review was preferred in this study because it can provide a large sample size, the organization and review of accessed documents, its quality, and it allows for an original and time-extended type of analysis. The aim of this method is to analyze written, visual, and auditory materials related to the phenomena intended to be researched (Yıldırım and Şimşek, 2018). In this study, task sharing was made by the authors according to the research purpose with determined scope and limitations, and the review process has started. After the research process, the obtained data were evaluated with content analysis, one of the data analysis methods in qualitative research, with an inductive approach. In content analysis, the collected data were reviewed, extractions and additions were made, and concepts and themes were brought together in a general framework according to the data. The aim of content analysis is to make phenomena orderly and understandable through concepts and themes (Strauss and Corbin, 1990).

During the data collection process of the study, a search was made in Turkish and English to reach international institutions from general to specific to reach the mentioned institutions and organizations, and keywords such as "country name + bilingualism/multilingualism, bilingualism/multilingualism centers + country name, bilingualism/multilingualism institutes + country name, bilingualism/multilingualism + continent name, continent name + bilingualism/multilingualism, bilingualism/multilingualism centers + continent name, bilingualism/multilingualism institutes + continent name" were preferred. In addition, the Summer Institute of Linguistics "sil.org", Global Civil Society Databases and Union of International Associations "uia.org", and Ethnologue and UNESCO databases were used during the data collection stage. The findings obtained were digitized in the Excel program and visualized in the Mapchart program. Since there is no database where the institutions forming the research object are registered, the data could not be handled with a bibliometric approach. Therefore, there may be institutions not listed. While this situation constitutes the limitation of the study, it is aimed to have information about the general tendency and current situation of institutions working in the field of bilingualism/multilingualism worldwide with the analysis of the findings obtained in the study. The diagram showing the study method is shown in Figure 1.

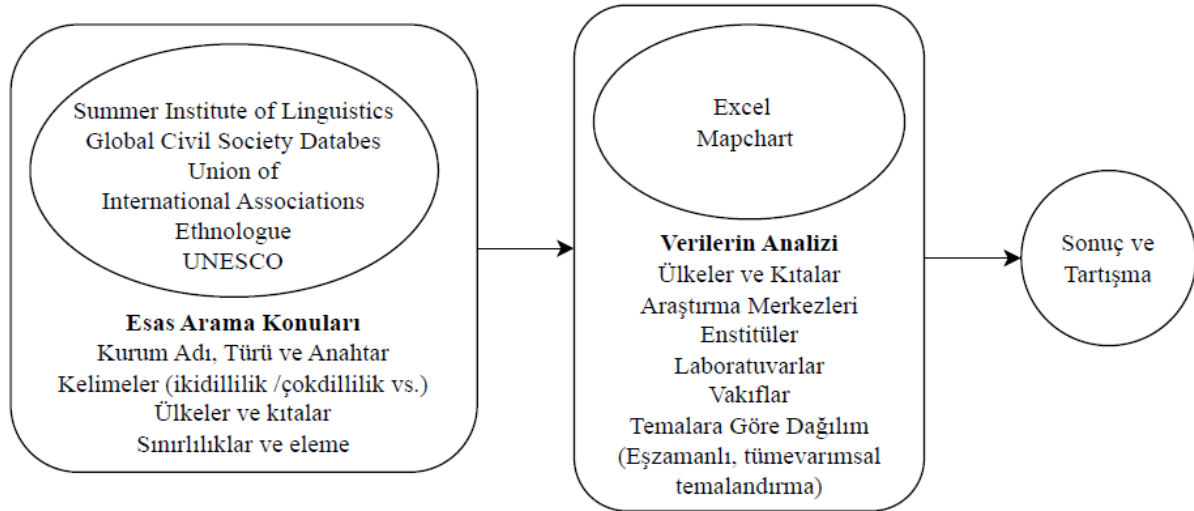


Figure 1. Steps of the Study Method

In the data analysis process of the study, cross-examination was conducted by the authors, and themes were determined within the scope of the field of activity and the establishment purpose of the mentioned institutions and organizations, and a final conclusion was reached. In the stage of creating themes, the identified institutions were accepted as data sources, their websites were examined, and the working areas of the institutions were coded. After naming the codes, a merging process was performed, and the codes were converted into themes. During the data reduction process, a consensus was reached among the authors, saturation point was reached, and the themes were named. In the coding and theming process, data analysis stages were applied according to the model of Creswell (2012) and Miles and Huberman (2014). Accordingly, data collection and analysis occurred simultaneously, and an inductive and interpretive approach was followed in form.

### 3. FINDINGS

#### 3.1 Distribution of institutions by countries and continents

Within the criteria determined in the study, 593 non-profit institutions conducting work and research in the scope of bilingualism/multilingualism have been identified in 100 countries worldwide. It can be said that the number of private and public centers, institutes, laboratories, and organizations conducting research within these concepts has increased in recent years along the east-west axis, and competition is particularly noticeable between the United States and China.

According to the analysis of the data, the number of institutions in countries has been classified between 1 and 30. Accordingly, Europe is the continent with the most institutions, while Oceania has the fewest. In addition, it is noteworthy that the number of institutions operating in the field of bilingualism/multilingualism in African countries is low. Figure 2 shows the distribution of institutions and organizations involved in bilingualism/multilingualism studies by continent. The color classification has been made for situations where the number of institutions is between 1-5, 6-10, 11-15, and 16-30. Areas shown in white have no accessible institutions.

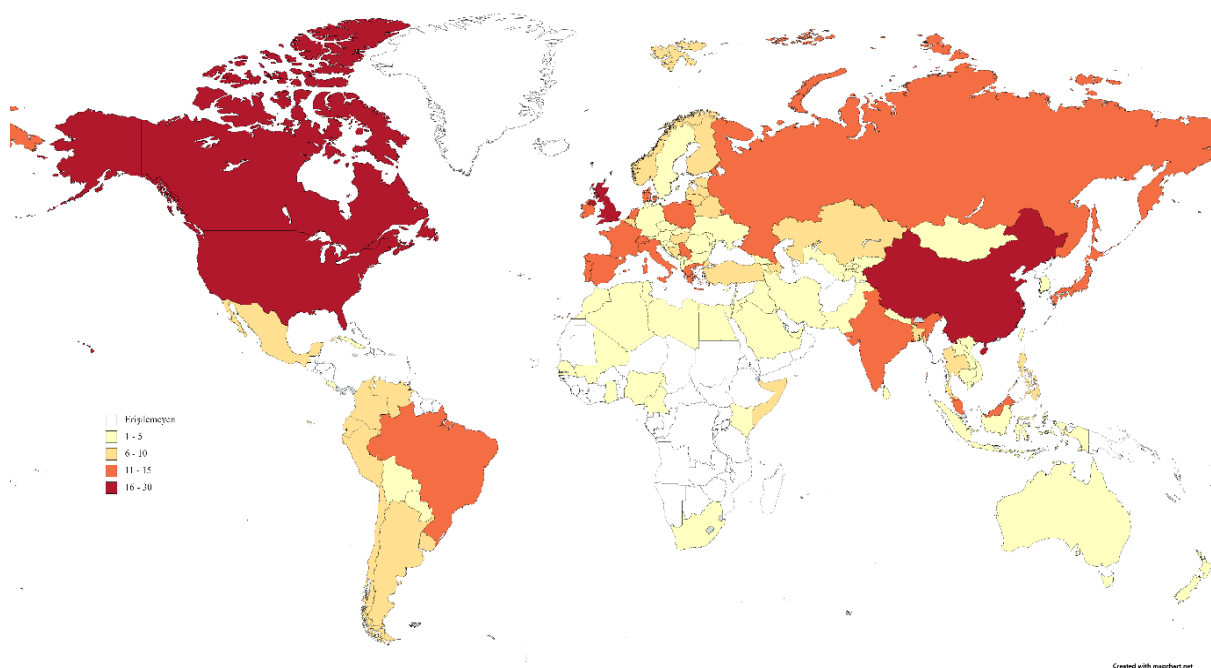


Figure 1. Distribution of Institutions by Country

The countries with the highest number of institutions actively operating in the field of bilingualism/multilingualism worldwide are, in order, China (27), the United States (20), Canada (18), the United Kingdom (16), Spain (15), and France (15). When looking at the continents in general, it is observed that the most institutions are located in Europe (279) and Asia (151). However, this number is reached in 38 countries in Europe and 32 countries in Asia. The continent where the institutions working in the field of bilingualism/multilingualism are located and the number of countries that the continents have are shown in Table 1.

Table 1

*Number of Institutions in Countries by Continent*

Continent	Number of Countries	Number of Institutions	Total %
Europe	38	279	47,05
Asia	32	151	25,46
Africa	14	33	5,56
America (North - South)	14	117	19,73
Australia	1	8	1,35
Oceania	1	5	0,84
Total	100	593	% 100

As seen in the table, a significant portion of the institutions working in the field of bilingualism/multilingualism are located in Europe, and the lowest number of institutions, as expected, is found on the continent of Oceania. The only countries in Oceania with institutions are New Zealand and Australia on the continent of Australia. The countries with the most institutions on their continent are shown in Table 2.

Table 2

*Countries with the Most Institutions on Their Continent (Top 5)*

Rankings	Europe	n	Asia	n	Africa	n	America	n
1.	United Kingdom	16	China	27	Somalia	8	USA	20
2.	Spain	15	India	13	Morocco	3	Canada	18
3.	France	15	Russia	12	South Africa	3	Brazil	11
4.	Switzerland	13	Malaysia	11	Algeria	3	Ecuador	10
5.	Germany	13	Bangladesh	8	Senegal	3	Argentina	8

When looking at the data, the United Kingdom ranks first with 16 institutions in Europe. Among the institutions working in the field of bilingualism/multilingualism in the United Kingdom are important organizations such as the Centre for Literacy and Multilingualism (CeLM) at the University of Reading, Multilanguage and Cognition Lab at University College London, and the Centre for Multilingual and Multicultural Research. In Spain, the Multilingualism and Education Research Group at the University of the Basque Country, the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA), and the Plurilingualism and Education Research Group at the Autonomous University of Madrid stand out. In France, the European Observatory of Plurilingualism (OEP), the International Association of Applied Linguistics (AILA), and the International Society of Functional Linguistics are present. Switzerland has institutions such as the Research Centre on Multilingualism, the Freiburg University Institute of Multilingualism, and the Swiss Association of Multilingualism. Germany has recently increased the number of institutions working in this field, including the European Network for Psycholinguistic Research on Multilingualism and Multilingual Development and the Berlin Interdisciplinary Network for Multilingualism. In Asia, there is a predominance of institutions based in China. Some of the institutions in China include the National Research Center for Foreign Language Education, the Beijing International Bilingual Academy, and the Fudan Multilingual Center. Despite being a multilingual and populous country, India lags far behind China in the number of academic research institutions in this discipline. Some of the Indian institutions include the Central Institute of Indian Languages and the ASAHII Language Institute. Russia is rich in bilingual/multilingual research centers affiliated with universities. Some of the centers in Russia include the Center for Multilingualism and Multiculturalism Studies, the Moscow Center for Bilingualism and Multiculturalism Research, and the Bilingualism and Multiculturalism Research Center. Malaysia and Bangladesh have been increasing their investments in bilingual/multilingual



research in recent years. The Institute of Modern Languages (IML) in Bangladesh and the Enhance Academy in Malaysia are some of the institutions working in this field.

When looking at the African continent, it is observed that Somalia stands out as the country with the most institutions on the continent, showing its importance to bilingualism/multilingualism research. Institutions such as the Somali Institute for Development and Research Analysis (SIDRA) and the Somali Language Academy continue their work in this field under the UNICEF bilingual education project called the Somali Bilingual Education Program. In Morocco, there is the Language Center in Casablanca, in South Africa, the Centre for African Language Learning, in Algeria, the National Centre for Research in Language and Literature (CNRL), and in Senegal, the Centre for Linguistics and Studies of African Languages (CLEA) are important bilingual/multilingual research institutions on the African continent.

Investments in research institutions in this field, especially in the United States and Canada, are seen to be increasing on the North and South American continents. In the United States, there are significant research organizations such as the Center for Multilingual and Intercultural Communication, the National Association for Bilingual Education, and the Purdue Bilingualism Lab. In Canada, the Language Acquisition, Multilingualism, & Cognition Lab and the Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) are among the continent's important institutions. In South America, Brazil is seen to attach importance to bilingualism/multilingualism research. The Center for Language Studies and Multilingualism - CELM and the Center for Studies and Research on Multilingualism - NEPM are prominent centers. In Ecuador, there is the Amauta Foundation, and in Argentina, the Multilingual Studies Group and the National Institute of Intercultural Bilingual Education are among the important research centers in the country and on the South American continent.

The continental states of Australia and New Zealand have built new organizations for research in the field of bilingualism/multilingualism. Among these are the Research Unit for Multilingualism and Cross-Cultural Communication at the University of Melbourne and the Multilingualism Research Centre in Australia, and the New Zealand Federation of Multicultural Councils operating in New Zealand are among the research institutions on the continent.

### **3.2 Distribution of institutions by type**

Institutions working in the field of bilingualism/multilingualism, although there are no clear distinctions, continue their work in the status of 'research center, institute, laboratory, foundation, academy.' Research centers, institutes, and laboratories are all types of research organizations, but they differ in their focus and scope. Research centers are organizations that conduct research in a specific field or area of interest. They can be affiliated with a university, government institution, or private company. Research centers usually have a specific focus or theme, and their staff conduct research related to that theme. Research centers may also have partnerships with other organizations and receive funding from various sources. For example, the Group Dynamics Research Center studies people's behavior in groups, while the Space Sciences and Applied Research Center conducts research in the field of space sciences (Han, et al., 2022). Institutes are generally larger and more comprehensive than research centers. They may have multiple research centers or departments focusing on different research areas. Institutes can be associated with universities, governments, or private organizations, and they may focus on interdisciplinary research. They typically have a mission statement and long-term goals. Institutes may have more administrative staff than research centers and may offer educational programs, conferences, and other social assistance activities. For example, the Genomic Research Institute has multiple departments focusing on different aspects of genomic

research (Yu, et al., 2001). Finally, laboratories are facilities focused on conducting scientific experiments and research, and on testing hypotheses. They can be part of a research center or institute, or independent facilities (Saini, 2012). In summary, both research centers and institutes conduct research, but an institute tends to be a larger and more comprehensive organization with a broader mission, while a research center may be a smaller, more focused unit that is part of a larger organization.

An academy is an institution or society of academics, artists, or scientists aimed at promoting and advancing knowledge and learning in a specific field or discipline. It is typically a prestigious institution with members who are recognized experts or leaders in their fields. Academies generally conduct research, publish academic journals or books, and provide educational programs and resources. They may also advise governments or other organizations on policy or best practices related to their fields. Due to such status differences in the naming of institutions, a classification of "research center, institute, laboratory, foundation, academy" has been made to determine the type of 593 institutions in data analysis. Accordingly, the types of institutions are shown in Table 3.

Table 3

*Distribution by Type of Institutions*

Institution Type	Number of Institutions	
Research Center	251	% 42,33
Institute	242	% 40,81
Laboratory	52	% 8,77
Academy	36	% 6,07
Foundation	12	% 2,02
Total	593	% 100

It is observed that institutions focusing on bilingualism/multilingualism research generally operate under the identity of research centers and institutes. For example, organizations such as the Center for Multilingualism in Society across the Lifespan (Norway), Boğaziçi University Center for Multilingualism Research (Turkey), and Núcleo de Pesquisas em Políticas Linguísticas (Brazil) are classified as research centers. Institutions like Meertens Instituut (Belgium), Official Languages and Bilingualism Institute (Canada), and Institute of Multilingualism (Switzerland) are institutes that focus on bilingualism/multilingualism disciplines and carry out projects. Laboratories that operate are typically based in the United States and Canada. Multilingualism and Literacy Lab and Bilingualism Experience Education Lab (Canada), Sign Linguistics & Language Acquisition Lab, and Bilingualism and Psycholinguistics Research Lab (USA) are significant bilingual/multilingual research laboratories. Additionally, in Europe, the Bilingualism and Aging Lab affiliated with the University of Groningen in the Netherlands, the Multilingualism Laboratory Network, and The QMUL Phonetics Lab in the UK are important scientific research points on the continent. Organizations that continue their research as academies, such as The Iszl Multilingual Academy (Switzerland), African Academy of Languages (Mali), and Institute of Linguistics of the Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan), typically operate as official organizations conducting bilingualism and multilingualism projects.

Foundations or associations that present work in this field, such as the Integration Foundation (Estonia), Aga Khan Foundations (Kazakhstan), The Japan Association for Language Teaching (Japan), and International Association of Multilingualism (Ireland), are official and private organizations that conduct projects and research across various continents and countries.

### 3.3 Focus areas of the institutions

Looking at the purpose of establishment and the areas of activity they focus on, it has been observed that there are some differences among the institutions conducting research, projects, and various studies in the field of bilingualism and multilingualism according to the education policies of countries worldwide. Although the concepts of bilingualism and multilingualism are determined as umbrella concepts, there is no specific criterion among the approaches of the institutions to this discipline. In this section of the study, the focus areas of the institutions in the data pool have been examined, and common themes have been identified. Information about the general mission and vision of these institutions, with examples from the institutions that make up the themes, is given in Table 4.

Table 4

*Themes Focused on by the Institutions*

Theme	Name of the Institution	General Description (Code)
Heritage Language Education	-Bilingualism Research Lab. (Australia)	Focusing on the language education of immigrants and minorities, working on preserving the heritage language of speakers and on cultural and language transmission.
	-Bilingualism and Language Contact Lab. (USA)	
	-Heritage Linguistics Lab. (Netherlands)	
	-Andean Program for Linguistic and Cultural Development (Peru)	
Intercultural Communication	-Research Unit for Multilingualism and Cross-Cultural Communication (Australia)	Promoting bilingual education in the context of the concept of intercultural communication and second language acquisition.
	-Bilingualism Matters London	
	Institute of Languages Cultures and Societies (England)	
	-Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (Ecuador)	

Bilingual/Multilingual Education in Children	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bilingual Matters (Greece)</li> <li>Lobo Language Acquisition Lab. (USA)</li> <li>Bilingual (Hungary)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Implementing and developing usage-based and cognitive-functional linguistics and bilingual education programs to support children's language development.</li> </ul>
Language Psychology	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Laboratorio LaTeC (Italy)</li> <li>-Experimental Linguistics Laboratory (Poland)</li> <li>-Purdue Bilingualism Lab. (USA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conducting research on the behaviors of bilinguals in the context of psycholinguistics, psycholinguistics, and sociolinguistics.</li> </ul>
Teacher Training	<ul style="list-style-type: none"> <li>-The Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) (Belgium)</li> <li>-Estonian Association for Applied Linguistics (Estonia)</li> <li>-Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (Colombia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bringing together researchers, teachers, and practitioners interested in applied linguistics, especially bilingualism and multilingualism, creating resources, and organizing training programs.</li> </ul>
Second Language Acquisition	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psychology of Multilingualism Lab. (USA)</li> <li>The QMUL Phonetics Laboratory (UK)</li> <li>Center for Advanced Research on Language Acquisition (USA)</li> <li>Multilingualism and Second Language Acquisition Research Group at the University of Salamanca (Spain)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conducting research and developing projects on the typical characteristics of bilingual or multilingual acquisition.</li> </ul>
Immigrant and Refugee Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>-The Danish Refugee Council (Denmark)</li> <li>-International Organization for Migration (Somalia)</li> <li>-Multimind (Poland)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Responding to the language learning needs of immigrants, refugees, and minorities who speak languages different from the majority languages of host countries in the context of</li> </ul>

-Mercator European bilingualism/multilingualism,  
 Research Centre on integrating them into society,  
 Multilingualism and and promoting cultural  
 Language Learning exchange.  
 (Netherlands)

---

In this section, which examines the working branches of institutions operating in the field of bilingualism/multilingualism, a total of 7 themes have been identified based on focus areas. Heritage language education, intercultural communication, bilingual/multilingual education in children, language psychology, teacher training, second language acquisition, and immigrant and refugee education are among the current topics that institutions are inclined towards.

### 3.3.1 Heritage Language Education

Heritage language education refers to the teaching and learning of languages spoken by immigrants or diaspora communities in a country, often referred to as 'heritage languages'. Individual bilingualism or multilingualism can be a product of personal biography as a heritage language (Grin, 2019; Bale, 2010), thus having an ethnolinguistic scope. In this process, mother tongue education can take place within or outside the formal education system and aims to maintain and enhance proficiency in the mother tongue. Mother tongue education can be important not only for maintaining ties with family, culture, and society, but also for promoting bilingualism and multilingualism. In recent years, there has been an increased awareness of the importance of mother tongue education, and efforts to support it through policy and programming have increased (Valdes, 2005; Jo, 2010). Therefore, there has been an increase in the number of institutions conducting research on heritage language education in the context of bilingualism/multilingualism. In addition to the institutions listed, research institutes such as the Serbian Language Institute (Serbia) and the Research Institute for Cultural Heritage and Tourism (Iran) can be given as examples.

### 3.3.2 Intercultural Communication

Intercultural communication plays a very important role in bilingual and multilingual education as it enables individuals to effectively communicate and interact with people from different cultural and linguistic backgrounds. In a multicultural and multilingual environment, intercultural communication facilitates the exchange of ideas, information, and knowledge among people with different languages, traditions, values, and beliefs (Trisnawati, 2017). In bilingual and multilingual education, intercultural communication helps develop mutual respect, understanding, and appreciation between different cultures and languages. It promotes the development of social and emotional intelligence, empathy, and cultural competence necessary for living and working in a different world. Additionally, in bilingual and multilingual education, intercultural communication helps prevent misunderstandings, conflicts, and stereotypes that may arise from differences in language, culture, and worldviews. It encourages students to become more aware of their own cultural backgrounds and biases, as well as those of others, and to develop the skills and strategies necessary to adapt to new and unfamiliar situations (Oskaar, 1992). In summary, intercultural communication is a vital component of bilingual and multilingual education as it enhances language learning, promotes cultural understanding, and prepares students to live and work in a global society. Therefore, there has been a significant increase in the number of bilingualism/multilingualism institutions emphasizing the importance of intercultural

communication to promote cultural understanding, respect, and identity development in different linguistic and cultural contexts.

### **3.3.3 Bilingual / Multilingual Education in Children**

Experiences of bilingualism / multilingualism in early periods of childhood have a critical importance for the use of existing languages later on (İnal & Çakır, 2021). In this context, it has been observed that the number of institutions conducting research on bilingual / multilingual education in children, especially in early childhood and primary education levels, has increased in recent years within the 21st Century education system that prioritizes cultural diversities and interactions. Bilingual / multilingual education in children is important for cognitive development, academic success, creating cultural awareness and sensitivity, improving communication skills, and obtaining career opportunities. Especially, institutions such as the European Network for Bilingual and Multilingual Approaches in Early Childhood (EBLUL), and the Association for the Study of Language in Pre-School Children (ASLP) (Japan) are organizations that conduct research on language acquisition in children and promote multilingualism in early childhood education.

### **3.3.4 Language Psychology**

Language psychology is an important aspect of bilingual / multilingual education as it helps educators understand how language development occurs in the brain and how language learning can be made appropriate. Language psychology focuses on cognitive processes involved in language acquisition and use, as well as social and cultural factors that affect language learning. In bilingual / multilingual education, understanding language psychology can help educators create effective language learning environments that take into account the cognitive and sociocultural background of the student (Marian and Shook, 2012; Dewaele, 2010). Also, understanding language psychology can help educators design language curricula adapted to the needs and abilities of the student. For example, language education can be adapted to different learning styles, and educators can use strategies to help students develop their language skills gradually and in stages. Therefore, it is important to increase and develop the number of institutions that help educators create more effective language learning environments and curricula by providing a basis for understanding how language is acquired, processed, and used, considering the concept of language psychology in bilingual / multilingual education. Centers working in this field also contribute to the field of bilingualism / multilingualism with psycholinguistic research.

### **3.3.5 Educator Training**

In order for an institution implementing bilingual / multilingual education programs to achieve its goal, it needs to have qualified educators. Various institutions operate in this field, especially to train and develop teachers who can implement bilingual / multilingual education curricula. In addition to the institutions listed in the table above, organizations such as the Multilingual Hungary Foundation (Hungary), Athens Network of Collaborating Experts in Multilingualism (Greece), and Instituto Superior de Educación (ISE) (Paraguay) are involved in activities such as promoting multilingualism and language learning, bringing together researchers, educators, and language experts who collaborate on projects in this field to form an interdisciplinary network, and offering undergraduate programs and professional development courses, including intercultural bilingual education programs.

### **3.3.6 Second Language Acquisition**

Second language acquisition plays a significant role in promoting linguistic, cognitive, cultural, social, and economic benefits, making it a fundamental component of bilingual/multilingual education.

Second language acquisition is seen as a key element of the new environment affecting individuals' social and cultural development following the acquisition of the mother tongue. Acquiring a second language in a foreign country, for various reasons, is crucial for individuals to adapt to their sociocultural environment (İnal & Çakır, 2021: 136). Therefore, research and educational institutions need to continue their work taking into account the theory of second language acquisition (Gass, 2015; Tong, 2018; Garcia & Lin, 2019). Institutions such as the Canadian Association of Second Language Teachers (Canada) and the Research Group on Multilingualism and Second Language Acquisition (Portugal) are seen to develop education programs and projects based on the principles of second language acquisition, adopting this approach.

### **3.3.7 Immigrant and Refugee Education**

In the context of bilingualism/multilingualism, immigrant and refugee education is important for several reasons. Firstly, many immigrants and refugees come from multilingual backgrounds and may already be bilingual or multilingual. Therefore, it is important to acknowledge and support their existing language skills, as well as help them develop proficiency in the language(s) of the host country. Secondly, language adaptation can be a key factor in terms of social inclusion. When language education and support are provided, immigrants and refugees can communicate better with their new communities, access educational and employment opportunities, and fully participate in social and cultural activities. Thirdly, language education can play a role in preserving cultural identity and heritage, which is important for many immigrants and refugees who have experienced displacement and loss of cultural ties (UNICEF, 2020; Duff, 2015; Wodak and Boukala, 2015). In addition, it is observed that the application of different methods such as translingual pedagogical practices provides language interaction by strengthening the multilingual and multicultural identity of immigrant and refugee learners through experiential learning, thus enabling societal integration (Mammou et al., 2023). Generally, in the context of bilingualism/multilingualism, immigrant and refugee education is important in terms of promoting social inclusion, facilitating integration, and preserving cultural identity. It helps individuals from different linguistic and cultural backgrounds to have the opportunity to succeed and develop in their new homes. In recent years, due to increasing migrations and population fluctuations worldwide, it has been observed that the importance given to bilingual/multilingual education programs in the stage of societal and cultural adaptation of immigrants and refugees and the number of institutions working in this field have started to increase.

## **4. RESULTS, DISCUSSION, AND SUGGESTIONS**

This study, which aims to reveal the current status of institutions conducting bilingualism / multilingualism research in the world, shows that these institutions have different goals and approaches. It can be said that these institutions act according to societal, individual, or the approaches of the institutions they are affiliated with. Therefore, there is no common bilingual education program or goal among the institutions. According to Garcia and Tupas (2019), for education programs to be bilingual, they need to serve three types of learners and social purposes. These are listed as elite and middle-class learners, minority members, and students in multilingual countries. The following programs should be implemented to ensure quality in bilingual education (Garau and Lyster 2018; Munoz and Spada, 2018):

- World language / foreign language education programs: According to these programs, which are the most popular second language learning management in the world, focus should be on the acquisition of the second language at the middle and higher education level.
- Content and language integrated learning programs: In these programs, it is used as a second language education tool beyond foreign language programs.
- Dual language immersion education programs: Language teaching is used through an intermediary language until instructional equality is achieved in both languages. These programs are widely used, especially in English teaching.
- Developmental bilingual education programs: These are education programs applied to elite, select, and middle-class students who want to be bilingual.

Institutions providing bilingual/multilingual education need to act according to a specific language policy and adopt a pedagogical approach in this process. Bilingual programs can be implemented in early childhood, primary and secondary school, and even high school and university. Although there is no consensus on when bilingual education should start, it can be said that learners should receive uninterrupted bilingual education throughout their stage (Cummins, 1979; Collier and Thomas, 2017). In addition, how much time is allocated to first and second language education, how many hours of first and second language education will be given per day or week is also a matter to be considered. In this process, a full-time or part-time bilingual teaching program should be implemented according to the dominant societal language and the culture in which it is located. According to Baker (2011), in order to ensure equality between the two languages, the duration of language instruction, in other words, the duration of linguistic inputs, should be shared equally between the languages. However, even if an appropriate bilingual teaching program is implemented, bilingual learners need 3 to 5 years to gain success in new skills and academic tasks. In addition, the learning process of bilinguals never ends and continues throughout life (Cummins, 1979).

Bilingual education involves the use of two or more languages in a classroom curriculum, drawing support from the mother tongue and the dominant societal language (Gonzalez, 2008; Wright, 2013). Therefore, in bilingual education classrooms, some content is taught through the mother tongue and some through the dominant societal language (Garcia, 2009). The fundamental premise here is that students learn best in the language they understand best. Although the development of multilingual education models may present a counter stance to the policies of monolingual states that could lead to potential language losses, the increasing number of institutions providing bilingual/multilingual education indicates a general shift towards a multilingual axis in the world. According to Cummins, the monolingual state concept and education policy lead to regression in second language acquisition, primarily in academic language acquisition and subsequently in communicative language proficiency, when a bilingual individual receives education in the dominant societal language and insufficient education in the home language. An individual continuing education in this way may eventually regress in the first and/or second language and may not reach the expected level of communicative skills in expressive form and academic level in both languages. The lack of development in bilingualism negatively affects the individual's cognitive and personal development, and the same is true in reverse (Cummins, 1976; 1979). In this process, it is necessary for the individual's first language to be valued in society, to be able to process the skills gained in the first and second languages jointly, and to enable interlingual transfer in the first and second languages. For example, an individual who has difficulty writing in the second language can focus on writing skills in the language they are strong in. Skill transfer and interaction between the two languages can be facilitated



until the problem in this skill is resolved. However, the individual's readiness level in both languages must be sufficient, and a sociocultural environment where both languages can be learned/used must be available (Cummins, 1981; Ceyhan and Koçbaşı, 2009). According to Hornberger (1999), institutions providing bilingual and multilingual education should promote multiple literacies in their programs, but not only through reading and writing activities; they should also extend to other areas such as visual, auditory, poetic, spatial, and behavioral fields that express the cultures of societies. Therefore, it is important for institutions to act according to interdisciplinary and interlingual transition disciplines.

Sociolinguistic and psycholinguistic studies show that bilinguals do not use their primary and secondary languages for the same purpose and with the same linguistic balance, yet educational institutions providing bilingual education aim to teach both languages with equal proficiency (Garcia and Tupas, 2019), or research centers expect participants in their studies to be able to use multiple languages actively. It is important for institutions to focus correctly in this context, as this will directly affect their needs and profiles. One of the most important factors that institutions need to consider is migration and population changes. The increasing international migration worldwide and the need for immigrants to integrate and contribute to host societies have led to an understanding of the importance of bilingual education. This situation underscores the need for a language policy that provides language and language skills to people worldwide. This need encompasses the language skills that immigrants will require both in their own countries and in their future global destinations.

#### **4.2 Conclusions and Recommendations**

The exchange between languages, with the role of social, psychological, and linguistic phenomena, brings forth the concepts of "bilingualism" and "multilingualism", and thus these studies continue to be considered as research objectives in the 21st century. The concept of bilingualism is considered in two separate ways, individually and socially. This concept is generally defined in the literature as an individual's ability to effectively use the four basic language skills in both languages, the individual's ability to speak both languages flawlessly, the ability to use both languages alternately, and the learning or acquisition of more than one language due to compulsory reasons, through traditional, holistic, psycholinguistic, and sociolinguistic approaches. The phenomenon of bilingualism/multilingualism, especially in a globalizing world, is a concept that needs to be followed up due to the rapid information and cultural interaction power of technology and should not be defined with independent criteria. Therefore, individuals and institutions working in the field of bilingualism/multilingualism need to receive support from branches of science such as sociology, psychology, linguistics, anthropology, pedagogy, and history, and experts in these fields need to work together. Based on this, the existence of institutions and organizations working on bilingualism/multilingualism becomes important, and the quality of the activities of these organizations comes to the fore.

In this research, where a total of 593 institutions in 100 countries operating for the purpose of bilingualism/multilingualism research were examined, it can be said that studies related to bilingual education, research, and projects have developed over time, and the number of investments made by countries in this field has increased. This trend is an indicator of the increasing awareness in the scientific framework on the subject of bilingualism. Especially, it can be said that the global research environment on bilingual education and project development has been formed in the last 50 years. Considering that the global competition on the east and west axis has also increased since the

beginning of the 21st century, it is thought that the number of institutions conducting research on bilingual/multilingual education will gradually increase.

Generally looking at the quantitative and qualitative characteristics of the institutions, it can be said that the bilingual/multilingual education policies in the United States, especially the expansion of approaches towards the rights of minorities, immigrants, and refugees living in this country, have positively affected the approach to bilingual/multilingual education programs. In addition, it is noteworthy that China, which closely follows the trends in the world in almost every issue while maintaining its historical and cultural traditions, both conducts multilingualism research in cooperation with different countries and has an attitude towards the development of the country's traditional multilingualism activities both inside and outside the country. In addition, it has been observed that there has been an increase in the number of institutions in countries that host multiple language speakers and ethnic groups, such as Canada, the United Kingdom, Spain, and France, in recent years. This situation is an important factor that enables each country to create a unique harmony with the bilingualism/multilingualism research conducted in the heterogeneous structure within the society. In South Asia, it can be said that institutions conducting bilingualism/multilingualism studies in countries such as India, Malaysia, and Bangladesh are in competition with Europe. On the other hand, it is seen that institutions operating in the field of bilingualism/multilingualism in Africa are lagging behind the general trend in the world. The fact that Somalia has become an important country in the region with 8 institutions in Africa, and the lack of sufficient number of institutions in terms of quantity and quality in North African countries with multiple languages and ethnic groups such as Tunisia, Algeria, and Morocco is noteworthy. In addition, it is seen that Brazil and Argentina are ahead in terms of the number of institutions compared to other countries on the North American continent, and in South America, the USA and Canada are putting forward global projects thanks to social, political, and economic cooperation. This situation contributes to institutional development by enabling the establishment of common education agreements between countries in the development of bilingual/multilingual education research.

Factors affecting the number of institutions in countries can be said to include elements such as geographical region, official languages used, bilingual education models, and societal education levels. Especially the increase in the number of institutions in European countries in the last 20 years and these institutions conducting joint projects with neighboring countries or other European Union countries indicate that institutions working in this field need to operate with the principle of "internationalization". For example, the "Center for Multilingualism in Society across the Lifespan", established with the support of the University of Oslo in Norway, conducts joint bilingual/multilingual research projects with countries such as Scandinavian and Baltic countries, Ukraine, Germany, and France.

Bilingual/multilingual research institutions operating on various continents are expected to increase global knowledge accumulation by considering the opportunities and challenges of bilingualism/multilingualism in society, regardless of their linguistic and social backgrounds, in order to put forward qualified projects and maintain their existence. In this way, it will be possible to encourage the representation of all individuals in societies and provide a better quality of life for everyone, especially immigrants.

## REFERENCES

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Bale, J. (2010). Arabic as a heritage language in the United States. *International Multilingual Research Journal*, 4(2), 125-151. <https://doi.org/10.1080/19313152.2010.499041>
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (Eds.). (2013). Social and psychological factors in language mixing. In *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Buttaro, L. (2014). Effective bilingual education models. *Revue Francaise de Linguistique Appliquee*, XIX-2, 29-40. <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0029>
- Ceyhan, A. M., & Koçbaşı, D. (2009). *Çiftidillilik ve eğitim*. Eğitim Reformu Girişimi Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39, 1-14.
- Collier, V., & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203-217.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Language Policy Division/Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-51). California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (2013). Bilingual education and content and language integrated learning (CLIL): Research and its classroom implications. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 349, 6-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4138645>
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.
- Duff, P. (2015). Transnationalism, multilingualism, and identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 57-80. <https://doi.org/10.1017/S026719051400018X>

- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2023). *Ethnologue: languages of the world* (26th ed.). SIL International.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Freeman, R. (1998). *Bilingual education and social change*. Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Garcia, O., & Tupas, R. (2009). Doing and undoing bilingualism in education. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge University Press.
- García, O., & Lin, A. (2019). *Multilingual approaches for teaching and learning: From acknowledging to capitalizing on multilingualism in European mainstream education*. Multilingual Matters.
- Gass, S. (2015). Second language acquisition and bilingualism: A research agenda for the 21st century. *Language Teaching*, 48(4), 503-520.
- González, J. M. (2008). Introduction. In J. M. González (Ed.), *Encyclopedia of bilingual education* (Vol. 1, pp. 25-27). Sage.
- Grin, F. (2019). *The economics of bilingualism*. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Han, Y., Liu, Y., Lei, Z., Zhang, Z., & He, Y. (2022). Laser induced single event upset (seu) testing of commercial memory devices with embedded error correction codes (ECC). *Journal of Physics: Conference Series*, 1(2395), 012015. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2395/1/012015>.
- Haznedar, B. (2021). *Bilingualism and multilingualism: Learning multiple languages in early childhood*. Ankara, Turkey: Anı Publishing.
- Hornberger, N. (1999). Maintaining and revitalising indigenous languages in Latin America: State planning vs. grassroots initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(3), 159-165.
- Hornberger, N. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. García (Ed.), *Bilingual education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman* (pp. 23-45). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- İnal, E., & Çakır, M. (2021). Second language acquisition in preschool education process. In İ. Güleç, B. İnce, & H. N. Demiriz (Eds.), *Bilingualism and education of bilingual children* (pp. 135-176). Istanbul, Turkey: Kesit Publications.
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Soler-Vilageliu, O., Bešić, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Ralli, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Knudsen, H., Donau, P., Haznedar, B., Mikulajová, M., & Gerdzhikova, N. (2020). Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 293-320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>

- Jo, H. Y. (2001). 'Heritage' language learning and ethnic identity: Korean Americans' struggle with language authorities. *Language, Culture and Curriculum*, 14(1), 26-41. <https://doi.org/10.1080/07908310108666610>
- Juan-Garau, M., & Lyster, R. (2018). Becoming bilingual through additive immersive programs. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 213-232). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316831922.012>
- King, L. (2018). *The impact of multilingualism on global education and language learning*. Cambridge, UK: Cambridge Assessment English.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham, WA: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Mackey, W. F. (2013). Bilingualism and multilingualism in North America. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Wiley-Blackwell, UK.
- Mammou, P., Maligkoudi, C., & Gogonas, N. (2023). Enhancing L2 learning in a class of unaccompanied minor refugee students through translanguaging pedagogy. *International Multilingual Research Journal*, 17(2), 139-156. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2151762>
- Marian, V., & Shook, A. (2012). *The cognitive benefits of being bilingual*. Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science, 13.
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_4)
- May, S., & Dam, L. (2014). *Bilingual education and bilingualism*. Oxford Bibliographies. New York, NY: Oxford University Press.
- May, S., & Hill, R. (2005). Māori-medium education: Current issues and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 377-403.
- Miles, B. M., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Muñoz, C., & Spada, N. (2018). Foreign language learning from early childhood to young adulthood. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 223-249). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316831922.013>.
- Oskar, E. (1992). Intercultural communication in multilingual settings. *International Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 3-16.
- Saini, A. (2012). London's Olympic drug testing lab to become National Phenome Center. *Science*, 337(6094), 513-513. <https://doi.org/10.1126/science.337.6094.513>.
- Sánchez-Pérez, M. del M., & Manzano-Agugliaro, F. (2021). Worldwide trends in bilingual education research: A half-century overview. *Education Sciences*, 11(11), 730. <https://doi.org/10.3390/educsci11110730>.

- Saydı, T. (2013). Bilingualism, multilingualism, and education with a vision of the European Union. *International Social Research Journal*, 6(28), 269-283.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Tong, F. (2018). Second language acquisition and bilingualism: Current developments and future directions. *Foreign Language Annals*, 51(1), 187-205.
- Trisnawati, K. I. (2017). Maintaining the identity of bilingual individuals in multicultural/multilingual settings. *Englisia Journal*, 5(1), 8-16. <https://doi.org/10.22373/ej.v5i1.1660>.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2020). *Refugee and migrant response in Europe: Consolidated emergency report*. Europe and Central Asia Regional Office.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426. <http://www.jstor.org/stable/3588667>.
- Wodak, R., & Boukala, S. (2015). (Supra)national identity and language: Rethinking national and European migration policies and the linguistic integration of migrants. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 253-273. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000294>.
- Wright, W. E. (2013). Bilingual education. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch24>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Publishing.
- Yu, V. L., Maeda, K., & Small, P. M. (2001). User's guide to tuberculosis resources on the internet. *Clinical Infectious Diseases*, 32(11), 1580-1588. <https://doi.org/10.1086/3205>.



Geliş Tarihi: 27.04.2023  
Kabul Tarihi: 29.10.2023

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 20.07.2023  
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.11.2023

Citation: Sözer, B., & İnal, E. (2023). Actual Situation of Institutions Working in the Field of Bilingualism / Multilingualism in the World. *Turkophone*, 10(2), 154-175. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1288881>

## DÜNYADA İKİDİLLİLİK/ÇOKDİLLİLİK ALANINDA ÇALIŞAN KURUMLARIN GÜNCEL DURUMU<sup>1</sup>

Burak SÖZER\*

Ezgi İNAL\*\*

### ÖZET

Bu çalışma; dünya genelinde ikidillilik/çokdillilik üzerine çalışan kurumların nitelik ve nicelik bakımından güncel durumunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. İkidilli/çokdilli eğitim araştırmaları ve uygulamaları kavramı temel alınarak yapılandırılan çalışmada nitel araştırma veri toplama araçlarından doküman incelemesi, veri analizi türlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 100 ülkeden 593 kuruma ulaşılmış, bu kurumlar buldukları kıta ve ülkelere göre sınıflandırılmıştır. Tespit edilen kurum ve kuruluşların amaçları, faaliyet alanları ve statüleri belirlenmiştir. Araştırmaya sınırlılık getirmek amacıyla çalışmaya ikidillilik/çokdillilik eğitimi veren okul öncesi, ilk ve orta kademedeki özel okullar ve devlet okulları dahil edilmemiştir. Veri toplama sürecinde Summer Institute of Linguistics, Global Civil Society Databases, Union of International Associations, Ethnologue ve UNESCO veri tabanlarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Excel programında sayısallaştırılmış ve Mapchart programında görselleştirilmiştir. Tespit edilen kurumların odak çalışma konuları belirlenmiş, yazar ve uzman görüşü birliği sağlanarak kodlamalar yapılmış ve 7 adet temaya ulaşılmıştır. Mevcut kurumların araştırma bağlamına göre miras dil eğitimi, kültürlerarası iletişim, çocuklarda ikidilli/çokdilli eğitim, dil psikolojisi, eğitici eğitimi, ikinci dil edinimi ve göçmen-mülteci eğitimi alanlarına odaklandıkları görülmüştür. İkidillilik/çokdillilik araştırmaları yapan kurumların özellikle Avrupa ve Asya ülkelerinde sayısının arttığı fakat Afrika ülkelerinde yeterli sayıda bulunmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İkidillilik, Çokdillilik, Dil Araştırmaları, Dil Merkezleri

### 1. GİRİŞ

Dünyada küreselleşme ile çokdilli/ikidilli konuşurların sayısının artması ve beraberinde yabancı dil öğretimi alanının da gelişimi, çokdilliliği göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir konu hâline getirmiş ve bu bağlamda özellikle 21.yüzyılın başından itibaren ülkelerin ulusal eğitim politikalarında birtakım değişikliklere gittiği görülmüştür. Çokdilliliğin dünya genelinde ender görülen bir olgu olmadığı ve ikidilli/çokdilli konuşurların dünyada tekdillilerden daha fazla olduğu bilinmektedir. The Ethnologue'ye göre (Eberhard vd., 2023) dünyadaki 194 ülkede 7.668 milyar insan yaklaşık 7.168 dili konuşmakta ve ülke başına ortalama 37 dil düşmektedir. Ayrıca dünya nüfusunun %94'ü dünyadaki

<sup>1</sup> Bu çalışma IV. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İki Dillilik Çalışmaları Kongresinde sunulmuştur.

\* 0000-0002-1313-4900, Dr., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan, [burakozer90@hotmail.com](mailto:burakozer90@hotmail.com)

\*\* 0000-0002-1573-9401, Öğr. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, [inallezgi@gmail.com](mailto:inallezgi@gmail.com)

dillerin %5'ini kullanmakta ve toplam 23 dil dünya nüfusunun yarısından fazlası tarafından konuşulmaktadır. Bu durum birçok insanın çokdillilik ile yaşamasını zorunlu kılmaktadır.

Çokdillilik araştırmaları bireysel dil kullanımının (iki veya daha fazla) doğasının incelenmesinin yanı sıra bir toplumda birden fazla dilin geniş bir alanda kültürel ve sosyal kullanımının sonuçlarını inceleyen kapsamlı çalışmalar bütünüdür (Edwards, 2013). Diğer yandan ikidillilik-çiftedillilik ve çokdillilik adlandırmalarında ortak bir görüşün olmadığı görülmektedir. Örneğin; Bhatia ve Ritchie (2013) ve Mackey (2013) çokdillilik (plurilingualism) ifadesinin hem ikidillilik (bilingualism) hem de çokdillilik (multilingualism) fenomenlerini belirtmek amacıyla kullanılan çatı kavram olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. İkidillilik, çokdillilik ve çoğuldillilik (bilingualism, multilingualism, plurilingualism) terimleri arasındaki farka dikkat çeken Grin (2019), bireysel çoklu dil kullanımına çoğuldillilik (plurilingualism); topluluk düzeyinde (şehir, bölge veya ülke) kullanılan dil çeşitliliğine çokdillilik (multilingualism) olarak bir ayırım getirmiştir. İkidillilik kavramı ise çiftedillilik terimiyle birlikte bireylerin iki veya daha fazla dilde ölçünlü bir şekilde iletişim kurduğu psikolojik, politik ve sosyal durumunu da içeren bir olgudur.

İkidillilik (bilingualism) bireyin iki dilde düşünmesi, konuşması ve kendini iki dilde de yazılı olarak ifade edebilme kabiliyetinin olmasıdır (Haznedar, 2021; Saydı, 2013; Edwards, 2013; Ceyhan ve Koçbaş, 2009). Öte yandan ikidilliler, iki veya daha fazla dilde farklı alanlarda çeşitli derecelerde dil becerilerine sahip, günlük sosyal yaşamında iki veya daha fazla dile ya da lehçeye ihtiyacı olan ve kullanan kişilerdir. Buna ek olarak çokdilli konuşurlar, bireysel veya toplumsal olarak birden fazla dilde iletişimsel yeterlilik kazanan ve çeşitli yeterlilik derecelerinde yazılı veya sözlü olarak toplumdaki diğer çokdilliler ile etkileşime geçebilen kişi veya gruplardır. İkidillilik terimi, iki dil kullanan çokdilli kullanıcıların bir türüne işaret ederken çokdillilik terimi iki dilden daha fazlasını kullanan dil kullanıcılarına (üçdilli, dördü dilli gibi) karşılık gelmektedir (Grosjean, 2010; Butler, 2013). Ayrıca Butler'a göre (2013) ikidillilik, çok boyutlu, statik olmayan, heterojen, dilbilimsel, psikolojik ve sosyal bir olgudur. Avrupa Konseyi (2001) çokdilliliği; "birbirleriyle iletişim ve etkileşimde olan dillerde tüm bilgi ve deneyimin bir arada kullanılabilme yeterliliği" olarak tanımlamıştır; fakat Avrupa da dahil olmak üzere dünyanın çeşitli bölgelerinde, iki dilli eğitim veren kurumlarda dahi tekdilli eğitim ideolojisinin etkileri devam etmektedir. Çünkü, pek çok Avrupa ve Asya ülkesinde toplumsal etkileşim ve iletişim olgularının uygun biçimde gerçekleştirilebilmesi için (örneğin eğitimde, mesleki gelişim vb. alanlarda) bireylerde baskın toplumsal dilde tam yeterlilik şartı aranmaktadır. Bu durum özellikle azınlıklar ve göçmenler için önemli sorunlara neden olmakta ve çokdilli ülkelerde de bu kriterlere gereksinim duyulmaktadır. Bunun yanı sıra tekdilli bakış açısını uygulayan okullar ve kurumlar, öğretim programlarında ikidilliliği, birinci dili geliştirmeye yönelik katkı unsuru olarak uygulamaktadır (Lambert, 1974). Eğitimde ikidilliliğin tekdilli ideolojiden ibaret olması standartlaştırılmış dillerin tüm amaçlar için eşit derecede iyi performans göstermesi çoğu öğrenciyi, özellikle de azınlık hâline getirilmiş olanları dışarıda bırakmaktadır (Garcia ve Tupas, 2009). Bu durum kimi zaman dil kayıplarına neden olabilmektedir.

20. yüzyılın ortalarına kadar yabancı dil öğretim programları dil bilgisi ve okuma becerisine odaklanırken, ikidilli olmak yüksek ve elit bir kültüre mensup olmanın göstergesi ve diğer dillerin edebiyat ve dil bilgisi kurallarına hâkim olmanın gerekliliğini içermekteydi. 21. yüzyıla doğru iletişimsel yaklaşım ve daldırma yöntemi yabancı dil öğretiminde tercih edilmeye başlanmış, ikidilli öğrencilerin ise iki dili birbirinden ayrı düşünmeleri ve kullanmaları gerektiği düşünülmüştü. Ancak günümüzde özellikle ikidilli öğrenme programlarında ne öğrenilen dilin yapısına odaklanan açık dil öğretimi ne de bir dilde iletişimsel etkileşime yoğunlaşan daldırma yöntemi uzun vadede ikidilli



öğrenciler için uygun değildir. Bunun yerine ikidillilerin tüm dilsel repertuarlarını ve dinamik dil pratiklerini kullanabilecekleri yaklaşımlar ve ortamlar hazırlanmalıdır (Garcia ve Tupas, 2019).

İkidillilik üzerine dil ve eğitim alanında bilimsel üretimin artması, ikidilli eğitimin dünya çapında gelişmesi ve bir eğitim olgusu olması 1990'lı yılların ilk yarısından itibaren hızlanmıştır. İkidilli eğitime farklı tanımlar getirilmiştir. Cummins'e göre (2013) ikidilli eğitim, dillerin sadece kendilerini öğretmek için değil konu içeriğini öğretmeyi amaçlamalı ve sosyal bir bağlam içerisinde olmalıdır. Bialystok'a göre (2018) ikidilli eğitim, iki veya daha fazla dilin, eğitim dilinin farklı olduğu bağlamlarda dille ilgili olmayan akademik konuların öğretilmesinde kullanılan öğretim programıdır. Bu eğitim, evde veya toplumda konuşulan dil ile uyuşmayabilir fakat eğitim programının yapısı, eğitimin dil(ler)i ve toplum arasındaki ilişkinin eğitim çıktıları üzerindeki etkisine katkıda bulunmalıdır. May'e göre (2017) ikidilli eğitim veya iki dilde eğitim, iki dilin okul müfredatının herhangi bir bölümü veya tamamı için eğitim aracı olarak kullanılmasıdır. Bu, ikidilli öğrencileri içeren ancak ikidilli eğitim içermeyen programları, özellikle de öğrencilerin dil geçmişlerine bakılmaksızın yalnızca çoğunluk dilinde eğitim aldıkları çoğunluk dili programlarını konunun dışında tutmaktadır. Bir programın ikidilli olarak kabul edilebilmesi için, her iki dilin de öğretim aracı olarak kullanılması ve böylece müfredat içeriğinin sunulması gerekmektedir. İkidilli eğitimin tanımlanmasında önemli bir nokta da her bir programın felsefesi ve ilgili eğitim hedeflerinin yanı sıra her bir programın hizmet ettiği öğrenci kitlesiyle ilgilidir (May, 2017).

Alanyazındaki farklı iki dilli eğitim sınıflandırmalarına rağmen, çeşitli tipolojilerde tutarlı bir şekilde yer alan üç geniş model vardır. Bunlar: geçiş (transitional) modelleri, sürdürme (maintenance) modelleri ve iki dilli eğitimin zenginleştirilmesi (enrichment) modelleridir. Bu üç geniş modele ek olarak, bakım ve zenginleştirme yaklaşımları arasında bir yerde yer alan ve ana dil modelleri olarak bilinen modeller (heritage) de vardır. Bu modeller, özel dilsel ve eğitsel amaçlara göre belirlenir. İki dilde eğitim modelleri "dil planlama hedefleri ve toplumdaki dilsel ve kültürel çeşitliliğe yönelik ideolojik yönelimler" açısından tanımlanır (Freeman, 1998; May ve Hill 2005). Hornberger'e göre ikidilli eğitim programları; modellerden çok özel bağlamsal ve yapısal karakteristik özelliklere göre belirlenir. Buna göre bağlamsal özellikler; öğrenci nüfusunun özellikleri (sayılar, okuldaki istikrar/hareketlilik, azınlık statüsü, dil geçmişi) ve öğretmen nüfusunun özellikleri (etnik köken, ikidillilik derecesi, eğitim, roller) olarak belirlenmiştir. Yapısal özellikler ise "okuldaki program" (okul çapında veya hedefli); "müfredattaki diller" (sıralama, sözlü/edebi gelişim ve dillerin konu dağılımı); ve "sınıf içi dil kullanımı" (kalıplar ve işlevler) olarak sıralanır (Hornberger, 1991).

İkidilli eğitim programlarının niteliği ve amaçları farklı ülkelerde bağlam olarak büyük farklılıklar göstermektedir. İkidilli eğitimin dünya genelinde ortak bir amacı olmasa da bazı ortamlarda bu eğitim programlarının amacı baskın dil (birinci) grubundan öğrenenler arasında bir eğitim aracı olarak azınlıktaki (ikinci) dili kullanarak çift okuryazarlığı teşvik etmektir. "Zenginleştirilmiş ikidilli eğitim" olarak bilinen bu model ilk olarak Kanada'daki Fransızca eğitim veren okullarda ve Avrupa'daki uluslararası ikidilli eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Diğer bağlamdaki bir başka amaç ise azınlık dillerini konuşanların ana dillerini korurken çoğunluk dilinde becerilerini geliştirmektir (Pérez ve Agugliaro, 2021). Bu programların örnekleri İspanya'da Katalan ve Bask bölgesi ile İngiltere'de Galce konuşurların eğitimlerinde görülmektedir. Bir diğer ikidilli eğitim yaklaşımı ise ana akım eğitim süreci ile başa çıkmak için erken dönem eğitimde azınlık dilin kullanılmasıyla sonraki eğitim aşamalarında baskın dile geçmeyi amaçlamaktadır. "Geçiş dönemi ikidilli eğitim" olarak bilinen bu programlar, 20.yüzyılın sonlarından itibaren ABD'de ana dili İspanyolca veya Latince olan bireylere uygulanmıştır. Yine ABD'de uygulanan bir diğer yöntem, "çift taraflı daldırma" yöntemi

olarak adlandırılan ve her iki dilde de içerik eğitimi ve dil gelişimi sağlamayı amaçlayan yöntemdir. Bu eğitim programlarında ana dili İngilizce olanlar ve olmayanlar birlikte öğrenim görür.

Pedagojik açıdan bakıldığında ikidilli eğitimin gelişimi, farklı coğrafi alanlarda farklı eğitim kademelerinde eğitim yaklaşımlarının uygulanmasıyla sonuçlanmakta ve devam etmektedir. Özellikle son 20 yılda ikidilli eğitim, Avrupa’da içerik ve dil uyumlu eğitime odaklanmaktayken Kuzey Amerika’da daldırma programları ve dünya genelinde içerik temelli öğretim yaklaşımları ile uygulanmaktadır (Coleman, 2006). Ancak genel olarak bakıldığında dünya genelinde ikidilli eğitim modellerinin hem içeriğin hem dilin öğretilmesini amaçlayan çift odaklı eğitim yaklaşımına yöneleceği söylenebilir. İçerik ve dil uyumlu eğitim programları Kanada’dan başlayarak Avrupa’ya yayılmış ve çoğu eğitim kurumu tarafından tercih edilen ikidilli eğitim programlarıdır (Pérez ve Agugliaro, 2021). İkidilli eğitim yaklaşımlarındaki temel pedagojik fikir birliği, eğitim dillerinin mümkün olduğunca ayrı tutulması gerektiği yönündedir (May ve Dam, 2014; May, 2017).

Öte yandan çokdillilik, büyük ya da küçük bir coğrafi alanda birden fazla “dil çeşidinin” varlığını ifade eder. Çokdillilik veya çoğuldillilik (plurilingualism) birçok bireyin kullandığı dil çeşitlerinin repertuarını belirtir ve bu nedenle tek dilliliğin tam tersidir; ‘anadil’ veya ‘ilk dil’ olarak adlandırılan dil çeşitliliğini içerir. Çokdillilik genellikle görünmezdir. Topluluk içinde kullanıldığı gibi sadece aile içinde de ortaya çıkabilir. Çokdillilik genellikle okulda öğrenilen iki veya daha fazla esas dile ek olarak bir veya daha fazla ulusal dili bilen veya kullanan nüfusa sahip olmak olarak yorumlanır (King, 2018). Örneğin, İspanyolca konuşan çocuklar, özellikle de Amerika’daki Meksikalı Amerikalı çocuklar devlet okullarında onlarca yıl sadece İngilizce eğitim görmekteydi. Özellikle 1917’de başlayan Birinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika Birleşik Devletleri’nde ve dünya genelinde başlayan milliyetçilik akımı, kültürel çoğulculuğun yerini tüm etnik grupların ortak bir dilde konuştuğu, tek dilli ve kültürlü bir asimilasyona neden olmuştur. Bu akım ABD’de “İngilizce konuşan toplum” düşüncesini yükseltmiştir (Buttaro, 2014). Örneğin İngiltere, Yunanistan, İtalya, Portekiz ve Türkiye gibi bazı Avrupa ülkelerinde ilk ve ortaöğretim döneminde sınıf ortamları genellikle tek dillidir. Buna karşılık Avusturya (Almanca, Avusturyaca – Bavyeraca) Katalan (Katalanca ve İspanyolca) ve Hollanda (Lehçe ve bölgesel diller) dil ortamlarında daha fazla çeşitliliğe sahiptir. Bunun yanı sıra Malta’da resmî ve devlet okullarının tamamında İngilizce ve Maltaca iki dilli eğitim verilmektedir. Bu tür toplumsal ikidillilik durumlarında ikidillilik, birey ya da çekirdek ailenin ötesinde toplumsal örgütlenme düzeyindedir (Dockrell vd., 2020). Genel olarak bakıldığında dünyada ikidillilik/çokdillilik merkezli eğitim kurumlarının buldukları toplumun kültürel, tarihi, geleneksel yapısından etkilenerek savaş ve göç gibi dış etkenlerin ortaya çıkardığı yeni dünya düzenine göre bir pedagojik yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra 21.yüzyılda ikidilli/çokdilli eğitim araştırmalarına yaklaşımın pedagojik ve uygulamalı dilbilim çerçevesinde geliştiği ve gözle görülür bir artışın olduğu söylenebilir.

### 1.1 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, dünya genelinde ikidillilik / çokdillilik prensiplerini dikkate alarak çalışan özel ve resmî araştırma enstitüleri, merkezleri ve laboratuvarlarının tespit edilerek ikidillilik/çokdillilik odaklı kâr amacı gütmeyen kuruluşların güncel durumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma soruları belirlenmiştir.

1. İkidillilik / çokdillilik araştırma kurum ve kuruluşlarının faaliyet alanları nelerdir?
2. İkidillilik ve çokdillilik alanındaki kurum ve kuruluşların özellikleri ve dünya genelindeki güncel dağılımı nasıldır?

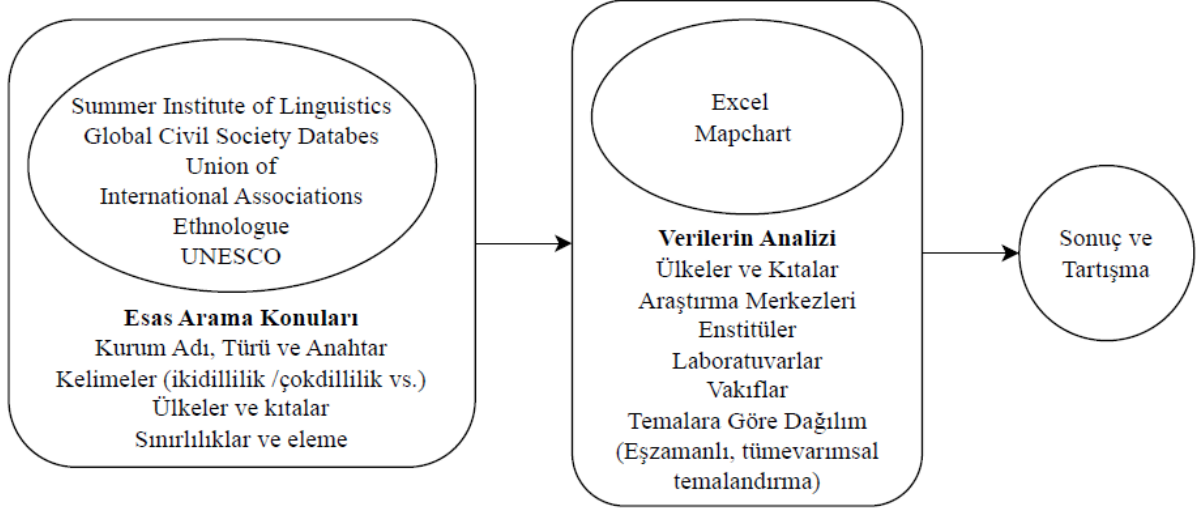
### 3. Kurum ve kuruluşların odaklandıkları tema ve yönelimler nelerdir?

Araştırmaya sınırlılık getirmek amacıyla çalışmaya ikidillilik/çokdillilik eğitimi veren okul öncesi, ilk ve orta kademedeki özel okullar ve devlet okulları ile üniversiteler dahil edilmemiştir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmış, ikidillilik/çokdillilik alanında çalışmalar yapan özel/resmî araştırma enstitülerinin, merkezlerin, vakıfların ve laboratuvarların tespiti için doküman incelemesi veri toplama metodu olarak kullanılmıştır. Doküman incelemesi, geniş bir örneklem büyüklüğü sağlayabilmesi, ulaşılan dokümanların organize edilmesi ve gözden geçirilmesi, nitelikli olması, özgün ve zamana yayılan bir analiz türü olması nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir. Bu yöntemde amaç, araştırılması hedeflenen olgularla ilgili yazılı, görsel ve sesli malzemelerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, kapsam ve sınırlılığı belirlenen araştırma amacına göre yazarlar tarafından görev paylaşımı yapılmış ve inceleme süreci başlamıştır. Araştırma süreci sonrasında elde edilen veriler, tümevarım yaklaşımıyla nitel araştırmada veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde, toplanan veriler gözden geçirilmiş, çıkarma ve eklemeler yapılmış, verilere göre kavramlar ve temalar genel bir çerçevede bir araya getirilmiştir. İçerik analizinde amaç, kavramlar ve temalar sayesinde olguların düzenli ve anlaşılır olmasını sağlamaktır (Strauss ve Corbin, 1990).

Çalışmanın veri toplama sürecinde söz konusu kurum ve kuruluşlara ulaşabilmek için genelden özele doğru uluslararası kurumlara ulaşmak amacıyla Türkçe ve İngilizce olarak arama yapılmış “ülke adı + ikidillilik/çokdillilik (İng. Bilingualism/multilingualism), ikidillilik/çokdillilik merkezleri + ülke adı, ikidillilik/çokdillilik enstitüleri + ülke adı, ikidillilik/çokdillilik + kıta adı, kıta adı + ikidillilik/çokdillilik, ikidillilik/çokdillilik merkezleri + kıta adı, ikidillilik/çokdillilik enstitüleri + kıta adı” gibi anahtar kelimeler tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra veri toplama aşamasında Summer Institute of Linguistics “sil.org”, Global Civil Society Databases ve Union of International Associations “uia.org” ve Ethnologue ve UNESCO veri tabanlarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Excel programında sayısallaştırılmış ve Mapchart programında görselleştirilmiştir. Araştırma nesnesini oluşturan kurumların kayıtlı olduğu bir veri tabanı bulunmaması nedeniyle, veriler bibliyometrik bir yaklaşımla ele alınamamıştır. Dolayısıyla listede yer almayan kurumlar söz konusu olabilir. Bu durum çalışmanın sınırlılığını oluşturmakla birlikte çalışmada elde edilen bulguların analizi ile dünya genelinde ikidillilik/çokdillilik alanında çalışan kurumların genel eğilimi ve güncel durumu hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Çalışma metodunu gösteren diyagram Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çalışma Metodunun Adımları

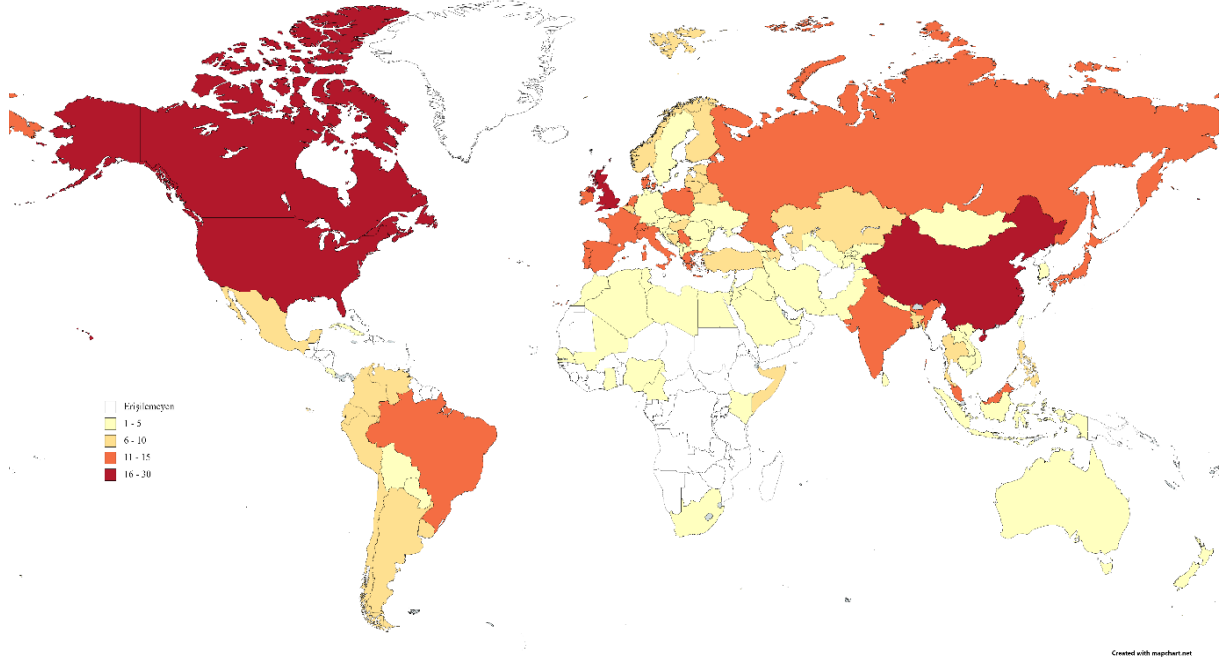
Çalışmanın veri analizi sürecinde yazarlar tarafından çapraz inceleme yapılarak söz konusu kurum ve kuruluşların faaliyet alanı ve kuruluş amacı çerçevesinde temalar belirlenmiş ve nihai sonuca varılmıştır. Temaların oluşturulması aşamasında, tespit edilen kurumlar veri kaynağı olarak kabul edilmiş, bu kurumların internet siteleri incelenmiş ve kurumların çalışma alanları kodlanmıştır. Kodların adlandırılmasının ardından birleştirme işlemi yapılmış ve kodlar temaya dönüştürülmüştür. Verilerin indirgenmesi sürecinde yazarlar arasında görüş birliği sağlanarak doyumluluk noktasına ulaşılmış ve temalar adlandırılmıştır. Kodlama ve temalandırma sürecinde veri analizi aşamaları Creswell (2012) ve Miles ve Huberman (2014) modeline göre uygulanmıştır. Buna göre veri toplama ve analizi eş zamanlı gerçekleşmiş ve biçim olarak tümevarımcı ve yorumlayıcı yaklaşım izlenmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1 Kurumların ülkelere ve kıtalara göre dağılımı

Çalışmada belirlenen ölçütler kapsamında, dünya genelinde 100 ülkede ikidillilik/çokdillilik kapsamında çalışma ve araştırmalar yapan kâr amacı gütmeyen 593 kurum tespit edilmiştir. Bu kavramlar kapsamında araştırmada bulunan özel ve resmî merkez, enstitü, laboratuvar ve kuruluşların doğu ve batı ekseninde son yıllara göre sayısının arttığı ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri ile Çin arasında rekabetin görüldüğü söylenebilir.

Verilerin analizine göre ülkelerde bulunan kurum sayıları 1 ile 30 arasında sınıflandırılmıştır. Buna göre en fazla kurumun bulunduğu kıta Avrupa en az kurumun bulunduğu kıta ise Okyanusya olmuştur. Bunun yanı sıra özellikle Afrika ülkelerinde ikidillilik/çokdillilik alanında faaliyet gösteren kurumların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Şekil 2'de ikidillilik/çokdillilik çalışmalarında bulunan kurum ve kuruluşların kıtalara göre dağılımı gösterilmiştir. Renk sınıflandırması kurum sayısının 1-5, 6-10, 11-15 ve 16-30 arasında olduğu durumlara yapılmıştır. Beyaz renkle gösterilen bölgelerde herhangi bir kuruma ulaşamamıştır.



Şekil 2. Kurumların Ülkelere Göre Dağılımı

Dünyada ikidillilik/çokdillilik alanında aktif olarak faaliyet gösteren kurumların en fazla olduğu ülkeler arasında sırasıyla Çin (27), Amerika Birleşik Devletleri (20), Kanada (18), İngiltere (16) İspanya (15) ve Fransa (15) yer almaktadır. Kıtalar genel olarak bakıldığında ise en fazla kurumun Avrupa (279) ve Asya (151) kıtalarında yer aldığı görülmektedir. Ancak bu sayıya Avrupa 38, Asya 32 ülkede ulaşmaktadır. İkidillilik/çokdillilik alanında çalışan kurumların buldukları kıta ve kıtaların sahip olduğu ülke sayısı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Kıtalar Göre Ülkelerdeki Kurum Sayıları*

Kıta	Ülke Sayısı	Kurum Sayısı	Toplam %
Avrupa	38	279	47,05
Asya	32	151	25,46
Afrika	14	33	5,56
Amerika (Kuzey – Güney)	14	117	19,73
Avustralya	1	8	1,35
Okyanusya	1	5	0,84
Toplam	100	593	%100

Tabloda görüldüğü üzere ikidillilik/çokdillilik alanında çalışan kurumların önemli bir kısmı Avrupa’da bulunmakta ve en az kurum sayısı beklenildiği gibi Okyanusya kıtasında yer almaktadır. Okyanusya kıtasında kurumun bulunduğu tek ülke Yeni Zelanda ve Avustralya kıtasındaki Avustralya’dır. Bulunduğu kıtada en çok kuruma sahip olan ülkeler ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Bulunduğu Kıtada En Çok Kuruma Sahip Ülkeler (İlk 5)*

Sıralama	Avrupa	n	Asya	n	Afrika	n	Amerika	n
1.	İngiltere	16	Çin	27	Somali	8	ABD	20
2.	İspanya	15	Hindistan	13	Fas	3	Kanada	18
3.	Fransa	15	Rusya	12	Güney A.	3	Brezilya	11
4.	İsviçre	13	Malezya	11	Cezayir	3	Ekvador	10
5.	Almanya	13	Bangladeş	8	Senegal	3	Arjantin	8

Verilere bakıldığında Avrupa’da İngiltere 16 kurumla ilk sırada yer almaktadır. İngiltere’de ikidillilik/çokdillilik alanında çalışan kurumlar arasında Centre for Literacy and Multilingualism (CeLM) University of Reading, Multilanguage and Cognition Lab. University College London, Centre for Multilingual and Multicultural Research gibi önemli kurumlar yer almaktadır. İngiltere’yi takip eden İspanya’da ise Multilingualism and Education Research Group at the University of the Basque Country, Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA), Plurilingualism and Education Research Group at the Autonomous University of Madrid kurumları ön plana çıkmaktadır. Fransa’da Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP), International Association of Applied Linguistics (AILA) Soci t  Internationale de Linguistique Fonctionnelle, İsviçre’de Research Centre on Multilingualism, Freiburg University Institute of Multilingualism ve Swiss Association of Multilingualism gibi kurumlar bulunmaktadır. Almanya ise son zamanlarda bu alanda çalışan kurum sayısını artırmıştır ve European Network for Psycholinguistic Research on Multilingualism and Multilingual Development ve Berlin Interdisciplinary Network for Multilingualism gibi kurumlar başta olmak üzere çeşitli kurumlar ile çalışmalarını sürdürmektedir.

Asya kıtasında özellikle Çin merkezli kurumların ağırlıklı olduğu görülmektedir. National Research Center for Foreign Language Education, Beijing International Bilingual Academy, Fudan Multilingual Center Çin’deki kurumlardan bazılarıdır. Hindistan ise çokdilli ve geniş nüfuslu bir ülke olmasına rağmen bu disiplinde akademik araştırmalar yapan kurumların sayısı Çin’in oldukça gerisindedir. Central Institute of Indian Languages, ASAHII Language Institute bu kurumlardan bazılarıdır. Rusya, üniversitelere bağlı ikidilli/çokdilli araştırma merkezleri bakımından zengindir. Center for Multilingualism and Multiculturalism Studies, Moscow Center for Bilingualism and Multiculturalism Research Center ve Bilingualism and Multiculturalism Research Center Rusya’daki üniversitelere bağlı araştırma merkezlerinden bazılarıdır. Malezya ve Bangladeş ise son yıllarda ikidilli/çokdilli araştırmalarına yaptığı yatırımları artırmaktadır. Institute of Modern Languages (IML) Bangladeş’te, Enhance Academy ise Malezya’da bu alanda çalışan kurumlardan bazılarıdır.

Afrika kıtasına bakıldığında Somali'nin ikidillilik/çokdillilik araştırmalarına önem verdiği ve kurum sayısının kıtada en fazla olduğu ülke olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Somali Bilingual Education Program adı verilen UNICEF ikidilli eğitim projesi öncülüğünde Somali Institute for Development and Research Analysis (SIDRA), Somali Language Academy gibi kurumlar bu alanda çalışmalarını sürdürmektedir. Fas'ta Language Center in Casablanca, Güney Afrika'da Centre for African Language Learning, Cezayir'de Centre National de Recherche en Langue et Littérature (CNRL) ve Senegal'de Centre de Linguistique et d'Études des Langues Africaines (CLEA) Afrika kıtasındaki önemli ikidilli/çokdilli araştırma kurumlarıdır.

Kuzey ve Güney Amerika kıtasına özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'nın bu alandaki araştırma kurumlarına yönelik yatırımlarının arttığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Center for Multilingual and Intercultural Communication, National Association for Bilingual Education ve Purdue Bilingualism Lab. Gibi önemli araştırma kuruluşları bulunmaktadır. Kanada'da Language Acquisition, Multilingualism, & Cognition Lab. Ve Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) kıtanın önemli kuruluşları arasındadır. Güney Amerika kıtasında Brezilya'nın ikidillilik/çokdillilik araştırmalarına önem verdiği görülmektedir. Centro de Estudos de Linguagem e Multilinguismo – CELM ve Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Multilinguismo – NEPM öne çıkan merkezlerdir. Ekvador'da Fundación Amauta, Arjantin'de Grupo de Estudios Multilingües ve Instituto Nacional de Educación Intercultural Bilingüe ülkedeki ve Güney Amerika kıtasındaki önemli araştırma merkezleri içerisindedir.

Kıta devletleri olan Avustralya ve Yeni Zelanda ikidillilik/çokdillilik alanındaki araştırmalara yönelik yeni kuruluşlar inşa etmiştir. Bunlar arasında Avustralya'da bulunan Research Unit for Multilingualism and Cross-Cultural Communication, University of Melbourne, Multilingualism Research Centre ve Yeni Zelanda'da faaliyet gösteren New Zealand Federation of Multicultural Councils kıtanın araştırma kurumları arasındadır.

### 3.2 Kurumların türlerine göre dağılımı

İkidillilik/çokdillilik alanında çalışma yapan kurumları, her ne kadar arasında belirgin ayrımlar olmasa da “araştırma merkezi, enstitü, laboratuvar, vakıf, akademi” statüsünde çalışmalarını sürdürmektedir. Araştırma merkezleri, enstitüler ve laboratuvarlar araştırma kuruluşlarının tüm türleridir, ancak odak noktaları ve kapsamaları bakımından farklılık gösterirler. Araştırma merkezleri, belirli bir alanda veya ilgi alanında araştırma yapan kuruluşlardır. Bir üniversiteye, devlet kurumuna veya özel bir şirkete bağlı olabilirler. Araştırma merkezinin genellikle belirli bir odak noktası veya teması vardır ve personeli bu temayla ilgili araştırmalar yürütür. Araştırma merkezlerinin başka kuruluşlarla ortaklıkları da olabilir ve çeşitli kaynaklardan fon alabilirler. Örneğin, Grup Dinamikleri Araştırma Merkezi insanların gruplar içindeki davranışlarını incelerken, Uzay Bilimleri ve Uygulamalı Araştırma Merkezi uzay bilimleri alanında araştırmalar yürütmektedir (Han, vd. 2022). Enstitüler ise genellikle araştırma merkezlerinden daha büyük ve daha kapsamlıdır. Farklı araştırma alanlarına odaklanan birden fazla araştırma merkezine veya bölüme sahip olabilirler. Enstitüler üniversiteler, hükümetler veya özel kuruluşlarla ilişkili olabilir ve disiplinler arası araştırmalara odaklanabilirler. Ayrıca tipik olarak bir misyon beyanı ve uzun vadeli hedefleri vardır. Enstitüler, araştırma merkezlerinden daha fazla idari personele sahip olabilir ve eğitim programları, konferanslar ve diğer sosyal yardım faaliyetleri sunabilir. Örneğin, Genom Araştırmaları Enstitüsü genomik araştırmaların farklı yönlerine odaklanan birden fazla departmana sahiptir (Yu, vd., 2001). Son olarak, laboratuvarlar bilimsel deneylerin ve araştırmaların yürütüldüğü, deneyler yapmaya ve hipotezleri test etmeye odaklı tesislerdir. Bir araştırma merkezinin ya da enstitünün parçası olabilirler ya da bağımsız tesisler

olabilirler (Saini, 2012). Özetle hem araştırma merkezleri hem de enstitüler araştırma yürütürken, bir enstitü daha geniş bir misyona sahip daha büyük ve daha kapsamlı bir kuruluş olma eğilimindeyken, bir araştırma merkezi daha büyük bir kuruluşun parçası olan daha küçük, daha odaklanmış bir birim olabilir.

Akademi ise belirli bir alanda veya disiplinde bilgi ve öğrenimi teşvik etmeyi ve iletmeyi amaçlayan akademisyenler, sanatçılar veya bilim insanlarından oluşan bir kurum veya topluluktur. Tipik olarak, kendi alanlarında tanınmış uzmanlar veya liderler olan üyelere sahip prestijli bir kuruluştur. Akademiler genellikle araştırma yapar, akademik dergiler veya kitaplar yayınlar ve eğitim programları ve kaynakları sağlar. Ayrıca kendi alanlarıyla ilgili politika veya en iyi uygulamalar konusunda hükümetlere veya diğer kuruluşlara tavsiyelerde bulunabilirler. Kurumların adlandırmaları arasında bu gibi statü farkları olması nedeniyle, veri analizinde 593 kurumun türünü belirlemek amacıyla “araştırma merkezi, enstitü, laboratuvar, vakıf, akademi” sınıflandırması yapılmıştır. Buna göre kurum türleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Kurumların Türlerine Göre Dağılımı*

Kurum Türü	Kurum Sayısı	
Araştırma Merkezi	251	% 42,33
Enstitü	242	% 40,81
Laboratuvar	52	% 8,77
Akademi	36	% 6,07
Vakıf	12	% 2,02
Toplam	593	% 100

İkidillilik/çokdillilik araştırmalarına odaklanan kurumların genellikle araştırma merkezi ve enstitü kimliğiyle faaliyet gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Center for Multilingualism in Society across the Lifespan (Norveç), Boğaziçi University Center for Multilingualism Research (Türkiye), Núcleo de Pesquisas em Políticas Linguísticas (Brezilya) gibi kurumlar araştırma merkezleri statüsündedir. Meertens Instituut (Belçika), Official Languages and Bilingualism Institute (Kanada), Institute of Multilingualism (İsviçre) gibi kuruluşlar enstitü olarak ikidillilik/çokdillilik disiplinlerine odaklanmış ve projeler yürüten kurumlardan bazılarıdır. Laboratuvar olarak faaliyet gösteren kurumların ise genellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada merkezli olduğu görülmektedir. Multilingualism and Literacy Lab. ve Bilingualism Experience Education Lab. (Kanada), Sign Linguistics & Language Acquisition Lab. ve Bilingualism and Psycholinguistics Research Lab. (ABD) önemli ikidilli/çokdilli araştırma laboratuvarlarıdır. Bunun yanı sıra Avrupa’da Hollanda’da Groningen Üniversitesine bağlı Bilingualism and Aging Lab., Multilingualism Laboratory Network ve İngiltere’deki The QMUL Phonetics Lab. Kıtanın önemli bilimsel araştırma noktalarıdır. Akademi olarak araştırmalarını sürdüren kuruluşlar ise The Iszl Multilingual Academy (İsviçre) African Academy of Languages (Mali) Institute of Linguistics of the Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaycan) gibi genellikle resmî organizasyonlar olarak ikidillilik ve çokdillilik projeleri yürütmektedir.



Vakıf veya dernek statüsünde olup bu alanda çalışmalar ortaya koyan kurumlar Integration Foundation (Estonya) Aga Khan Foundations (Kazakistan) The Japan Association for Language Teaching (Japonya) ve International Association of Multilingualism (İrlanda) gibi resmî ve özel organizasyonlar olup çeşitli kıtalarda ve ülkelerde projeler ve araştırmalar yürütmektedir.

### 3.3 Kurumların odak çalışma konuları

Dünya genelinde ülkelerin eğitim politikalarına göre ikidillilik ve çokdillilik alanında araştırma, proje ve çeşitli çalışmalar yürüten kurumların kuruluş amacı ve odaklandıkları faaliyet alanlarına bakıldığında birtakım farklılıklar olduğu görülmüştür. Her ne kadar ikidillilik ve çokdillilik kavramları çatı kavram olarak belirlense de kurumların bu disipline yaklaşımları arasında belirli bir ölçüt bulunmamaktadır. Çalışmanın bu bölümünde veri havuzundaki kurumların odaklandıkları çalışma alanları incelenmiş ve ortak? Temalar ortaya konmuştur. Temaları oluşturan kurumlardan örnekler verilerek bu kurumların genel misyonu ve vizyonu hakkında bilgi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

#### *Kurumların Odaklandıkları Temalar*

Tema	Kurum Adı	Genel Tanım (Kod)
Miras Dil Eğitimi	-Bilingualism Research Lab. (Avustralya) -Bilingualism and Language Contact Lab. (ABD) -Heritage Linguistics Lab. (Hollanda) -Andean Program for Linguistic and Cultural Development (Peru)	Göçmenlerin ve azınlıkların dil eğitimine odaklanarak, konuşurların miras dilini korumak ve kültür ve dil aktarımı üzerine çalışmalar yapmak.
Kültürlerarası İletişim	-Research Unit for Multilingualism and Cross-Cultural Communication (Avustralya) -Bilingualism Matters London Institu of languages cultures and societies (İngiltere) -Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (Ekvador)	Kültürlerarası iletişim kavramı bağlamında ikidilli eğitimi teşvik etmek ve ikinci dil edinimi
Çocuklarda İkidilli/Çokdilli Eğitim	-Bilingual Matters (Yunanistan) - Lobo Language Acquisition Lab. (ABD)	-Çocukların dil gelişimini kullanıma dayalı ve bilişsel-işlevsel dilbilim ve ikidilli eğitim programları uygulama-geliştirmek

Dil Psikolojisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilingual (Macaristan)</li> <li>-Laboratorio LaTeC (İtalya)</li> <li>-Experimental Linguistics Laboratory (Polonya)</li> <li>-Purdue Bilingualism Lab. (ABD)</li> </ul>	-Psikolinguistik, psikodilbilim ve toplumdilbilim bağlamında ikidillilerin davranışları üzerine araştırmalar yapmak
Eğitici Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>-The Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) (Belçika)</li> <li>-Estonian Association for Applied Linguistics (Estonya)</li> <li>-Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (Kolombiya)</li> </ul>	-İkidillilik ve çokdillilik başta olmak üzere uygulamalı dilbilimle ilgilenen araştırmacıları, öğretmenleri ve uygulayıcıları bir araya getirmek, kaynaklar oluşturmak ve eğitim programları düzenlemek
İkinci Dil Edinimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psychology of Multilingualism Lab. (ABD)</li> <li>- The QMUL Phonetics Laboratory (İngiltere)</li> <li>- Center for Advanced Research on Language Acquisition (ABD)</li> <li>- Multilingualism and Second Language Acquisition Research Group at the University of Salamanca (İspanya)</li> </ul>	- İkidilli veya çokdilli edinimin tipik özellikleri üzerine araştırmalar yapmak ve projeler geliştirmek
Göçmen ve Mülteci Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>-The Danish Refugee Council (Danimarka)</li> <li>-International Organization for Migration (Somali)</li> <li>-Multimind (Polonya)</li> <li>-Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning (Hollanda)</li> </ul>	-Ev sahibi ülkelerin çoğunluk dillerinden farklı dilleri konuşan göçmenlerin, mülteci ve azınlıkların ikidillilik/çokdillilik bağlamında dil öğrenimi ihtiyaçlarına cevap vermek, topluma entegre etmek ve kültürel alışverişi teşvik etmek.

İkidillilik/çokdillilik alanında faaliyet gösteren kurumların çalışma kollarının incelendiği bu bölümde odak noktalara göre toplam 7 tema belirlenmiştir. Miras dil eğitimi, kültürlerarası iletişim, çocuklarda ikidilli/çokdilli eğitim, dil psikolojisi, eğitici eğitimi, ikinci dil edinimi, göçmen ve mülteci eğitimi kurumların eğilim gösterdiği güncel konular arasında yer almaktadır.

### 3.3.1 Miras dil eğitimi

Miras dil eğitimi, bir ülkedeki göçmenler veya diaspora toplulukları tarafından konuşulan ve genellikle “miras diller” olarak adlandırılan dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi anlamına gelir. Bireysel ikidillilik veya çokdillilik bir miras dil olarak kişisel biyografinin bir ürünü olabilir (Grin, 2019; Bale, 2010). Dolayısıyla etnolingustik bir kapsama sahiptir. Bu süreçte ana dili eğitimi örgün eğitim sistemi içinde veya dışında gerçekleşebilir ve ana dilinde yeterliliğin sürdürülmesini ve geliştirilmesini desteklemeyi amaçlar. Ana dili eğitimi aile, kültür ve toplumla bağların sürdürülmesinin yanı sıra ikidilliliğin ve çokdilliliğin teşvik edilmesi açısından da önemli olabilir. Son yıllarda, ana dili eğitiminin öneminin daha fazla farkına varılmış, politika ve programlama yoluyla desteklenmesine yönelik çabalar artmıştır (Valdes, 2005; Jo, 2010). Dolayısıyla ikidillilik/çokdillilik bağlamında miras dil eğitimi üzerinde araştırmalar yapan kurumların sayısında artış gözlemlenmiştir. Serbian Language Institute (Sırbistan) ve Research Institute for Cultural Heritage and Tourism (İran) gibi araştırma enstitüleri listede yer alan kurumlara ek olarak örnek verilebilir.

### 3.3.2 Kültürlerarası iletişim

Kültürlerarası iletişim, bireylerin farklı kültürel ve dilsel geçmişlerden gelen insanlarla etkili bir şekilde iletişim ve etkileşim kurmasına olanak tanıdığı için ikidilli ve çokdilli eğitimde çok önemli bir rol oynar. Çokkültürlü ve çokdilli bir ortamda kültürlerarası iletişim, farklı dillere, geleneklere, değerlere ve inançlara sahip insanlar arasında fikir, bilgi alışverişini ve enformasyonu kolaylaştırır (Trisnawati, 2017).

İkidilli ve çokdilli eğitimde kültürlerarası iletişim, farklı kültürler ve diller arasında karşılıklı saygı, anlayış ve takdirin geliştirilmesine yardımcı olur. Farklı bir dünyada yaşamak ve çalışmak için gerekli olan sosyal ve duygusal zekâ, empati ve kültürel yeterliliğin gelişimini teşvik eder. Ayrıca, ikidilli ve çokdilli eğitimde kültürlerarası iletişim, dil, kültür ve dünya görüşündeki farklılıklardan kaynaklanabilecek yanlış anlamaları, çatışmaları ve klişeleri önlemeye yardımcı olur. Öğrencileri kendi kültürel geçmişlerinin ve önyargılarının yanı sıra başkalarınınkilerin de daha fazla farkına varmaya ve yeni ve alışılmadık durumlara uyum sağlamak için gerekli beceri ve stratejileri geliştirmeye teşvik eder (Oskaar, 1992).

Özetle, kültürlerarası iletişim, dil öğrenimini geliştirdiği, kültürel anlayışı teşvik ettiği ve öğrencileri küresel bir toplumda yaşamaya ve çalışmaya hazırladığı için ikidilli ve çokdilli eğitimin hayati bir bileşenidir. Bu nedenle farklı dilsel ve kültürel bağlamlarda kültürel anlayış, saygı ve kimlik gelişimini teşvik etmek için kültürlerarası iletişimin önemini vurgulayan ikidillilik/çokdillilik kurumlarının sayısında önemli bir artış görülmektedir.

### 3.3.3 Çocuklarda ikidilli / çokdilli eğitim

Çocuklarda erken dönemlerde gerçekleşen ikidillilik/çokdillilik deneyimleri daha sonra mevcut dillerin kullanımına yönelik kritik bir öneme sahiptir (İnal & Çakır, 2021). Bu bağlamda kültürel çeşitlilikleri ve etkileşimleri ön planda tutan 21. Yüzyıl eğitim sistemi içinde erken çocukluk ve ilköğretim kademeleri başta olmak üzere çocuklarda ikidilli/çokdilli eğitime yönelik araştırma yapan kurumların son yıllarda arttığı görülmektedir. Çocuklarda ikidilli/çokdilli eğitim; çocukların bilişsel gelişiminde, akademik başarısında, kültürel farkındalık ve duyarlılık oluşturmada, iletişim becerilerini geliştirmesinde ve kariyer fırsatları elde etmesinde önemlidir. Özellikle European Network for Bilingual and Multilingual Approaches in Early Childhood (EBLUL), ve Association 166ort he Study of Language in Pre-School Children (ASLP) (Japonya) gibi kurumlar başta olmak üzere

yukarıda verilen kuruluşların çocuklarda dil edinimi üzerine araştırmalar yürüten ve erken çocukluk eğitiminde çokdilliliği teşvik eden bir kuruluşlar olduğu görülmektedir.

### 3.3.4 Dil psikolojisi

Dil psikolojisi, eğitimcilerin dil gelişiminin beyinde nasıl gerçekleştiğini ve dil öğreniminin nasıl uygun hâle getirilebileceğini anlamalarına yardımcı olduğu için ikidilli/çokdilli eğitimin önemli bir yönüdür. Dil psikolojisi, dil edinimi ve kullanımında yer alan bilişsel süreçlerin yanı sıra dil öğrenimini etkileyen sosyal ve kültürel faktörlere odaklanır. İkidilli/çokdilli eğitimde, dil psikolojisini anlamak, eğitimcilerin öğrencinin bilişsel ve sosyokültürel geçmişini dikkate alan etkili dil öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olabilir (Marian ve Shook, 2012; Dewaele, 2010) Ayrıca, dil psikolojisini anlamak, eğitimcilerin öğrencinin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre uyarlanmış dil müfredatı tasarlamalarına yardımcı olabilir. Örneğin, dil eğitimi farklı öğrenme stillerine uyacak şekilde uyarlanabilir ve eğitimciler, öğrencilerin dil becerilerini kademeli ve aşamalı olarak geliştirmelerine yardımcı olacak stratejiler kullanabilir. Dolayısıyla ikidilli/çokdilli eğitimde dil psikolojisi kavramını dikkate alarak dilin nasıl edinildiğini, işlendiğini ve kullanıldığını anlamak için temel sağlayan, eğitimcilerin daha etkili dil öğrenme ortamları ve müfredatları oluşturmalarına yardımcı olan kurumların sayısının artması ve geliştirilmesi önemlidir. Bu alanda çalışan merkezler de psikolinguistik araştırmalarla ikidillilik/çokdillilik alanına katkıda bulunmaktadır.

### 3.3.5 Eğitici eğitimi

İkidilli/çokdilli eğitim programlarını uygulayan bir kurumun amacına ulaşabilmesi için nitelikli eğitimcilere sahip olması gerekmektedir. Bu alanda özellikle ikidilli/çokdilli eğitim müfredatlarını uygulayabilecek öğretmenleri eğitmek ve geliştirmek amacıyla çeşitli kurumlar görev yapmaktadır. Yukarıdaki tabloda yer alan kurumlara ek olarak Multilingual Hungary Foundation (Macaristan) Athens Network of Collaborating Experts in Multilingualism (Yunanistan) Instituto Superior de Educación (ISE) (Paraguay) gibi kurumlar, çokdilliliği ve dil öğrenimini teşvik etmek, bu alanda projeler üzerinde iş birliği yapan araştırmacılar, eğitimciler ve dil uzmanlarını bir araya getirerek disiplinlerarası bir ağ oluşturmak ve kültürlerarası ikidilli eğitim programları da dahil olmak üzere lisans programları ve mesleki gelişim kursları sunmak gibi faaliyetlerde bulunmaktadır.

### 3.3.6 İkinci dil edinimi

İkinci dil edinimi dilsel, bilişsel, kültürel, sosyal ve ekonomik faydaların teşvik edilmesinde önemli bir rol oynar ve bu da onu ikidilli/çokdilli eğitimin temel bir bileşeni hâline getirir. İkinci dil edinimi, anadil ediniminin ardından bireylerin sosyal ve kültürel gelişimlerini etkileyen yeni ortamın temel unsuru olarak görülmektedir. Çünkü çeşitli nedenlerle yabancı bir ülkede anadilinin dışında ikinci bir dil edinmek, insanlar için bulunduğu sosyokültürel ortama uyum sağlamaları noktasında oldukça önemlidir (İnal & Çakır, 2021: 136). Bu nedenle araştırma ve eğitim kuruluşlarının ikinci dil edinimi kuramını dikkate alarak çalışmalarını sürdürmesi gerekmektedir (Gass, 2015; Tong, 2018; Garcia ve Lin, 2019). Bu yaklaşımı temel edinerek çalışan Canadian Association of Second Language Teachers (Kanada), Research Group on Multilingualism and Second Language Acquisition (Portekiz) başta olmak üzere kurumların ikinci dil ediniminin prensiplerine göre eğitim programları ve projeler geliştirdiği görülmektedir.

### 3.3.7 Göçmen ve mülteci eğitimi

İkidillilik/çokdillilik bağlamında göçmen ve mülteci eğitimi birkaç nedenden dolayı önemlidir. İlk olarak, birçok göçmen ve mülteci çokdilli geçmişlerden gelmektedir ve hâlihazırda ikidilli veya çokdilli olabilirler. Bu nedenle, mevcut dil becerilerini kabul etmek ve desteklemenin yanı sıra ev

sahibi ülkenin dil(ler)inde yeterlilik geliştirmelerine yardımcı olmak önemlidir. İkinci olarak, dil uyumu ve sosyal içerme açısından kilit bir faktör olabilir. Dil eğitimi ve desteği sağlandığında, göçmenler ve mülteciler yeni toplumlarıyla daha iyi iletişim kurabilir, eğitim ve istihdam fırsatlarına erişebilir ve sosyal ve kültürel faaliyetlere tam olarak katılabilirler. Üçüncü olarak, dil eğitimi kültürel kimlik ve mirasın korunmasında rol oynayabilir; bu da yerinden edilme ve kültürel bağlarını kaybetme deneyimi yaşamış birçok göçmen ve mülteci için önemlidir (UNICEF, 2020; Duff, 2015; Wodak ve Boukala, 2015). Bunun yanı sıra dil ötesi pedagojik uygulamalar gibi farklı yöntemlerin uygulanmasıyla yaparak ve yaşayarak öğrenmenin göçmen ve mülteci öğrenciler üzerinde çokdilli ve çok kültürlü kimliği güçlendirerek dil etkileşimi sağladığı ve böylece toplumsal entegrasyonun sağlanabileceği görülmektedir (Mammou vd. 2023). Genel olarak, ikidillilik/çokdillilik bağlamında göçmen ve mülteci eğitimi, sosyal içermenin teşvik edilmesi, entegrasyonun kolaylaştırılması ve kültürel kimliğin korunması açısından önemlidir. Farklı dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen bireylerin yeni evlerinde başarılı olma ve gelişme fırsatına sahip olmalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Son yıllarda dünya genelinde artan göçler ve nüfus dalgaları nedeniyle göçmen ve mültecilerin toplumsal ve kültürel uyumu aşamasında ikidilli/çokdilli eğitim programlarına verilen önemin ve bu alanda çalışan kurumların sayısının artmaya başladığı görülmüştür.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

##### 4.1 Tartışma

Dünyada ikidillilik/çokdillilik araştırmaları yapan kurumların güncel durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada kurumların farklı hedef ve yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Bu kurumların toplumsal, bireysel veya bağlı buldukları kurumun yaklaşımlarına göre hareket ettikleri söylenebilir. Bu nedenle kurumlar arasında ortak bir ikidilli eğitim programı veya amacı bulunmamaktadır. Garcia ve Tupas'a göre (2019) eğitim programlarının ikidilli olabilmesi için üç tip öğrenciye ve sosyal amaca hizmet etmesi gerekmektedir. Bunlar; elit ve orta sınıf öğrenci, azınlık mensupları ve çok dilli ülkelerdeki öğrenciler olarak sıralanır. İkidilli eğitimde kaliteyi sağlamak için şu programlar uygulanmalıdır (Garau ve Lyster 2018; Munoz ve Spada, 2018):

- Dünya dili / yabancı dil eğitim programları: Dünyadaki en popüler ikinci dil öğrenme yönetimi olan bu programlara göre orta ve yükseköğretim düzeyinde ikinci dilin edinimine odaklanılmalıdır.
- İçerik ve dil entegreli öğrenme programları: Bu programlarda yabancı dil programlarının ötesinde ikinci dil eğitim aracı olarak kullanılmaktadır.
- İki dilli daldırma eğitim programları: Her iki dilde öğretimsel eşitlik sağlanana kadar ara dil aracılığıyla dil öğretimi kullanılır. Özellikle İngilizce öğretiminde bu programlar yaygın olarak kullanılmaktadır.
- Gelişimsel iki dilli eğitim programları: Elit, seçkin ve iki dilli olmak isteyen orta sınıf öğrencilere uygulanan eğitim programlarıdır.

İkidilli/çokdilli eğitim veren kurumların, belirli bir dil politikasına göre hareket etmeleri ve bu süreçte pedagojik yaklaşımı benimsemeleri gerekmektedir. İkidillilik programları; erken çocukluk döneminde, ilkökul ve ortaokulda hatta lise ve üniversitede uygulanabilir. İkidilli eğitimin hangi dönemde başlaması gerektiği hakkında bir görüş birliği bulunmasa da öğrencilerin buldukları kademe süresince aksamadan ikidilli eğitim almaları gerektiği söylenebilmektedir (Cummins, 1979; Collier ve

Thomas, 2017). Bununla birlikte birinci ve ikinci dil eğitimlerinde hangi dil öğretimine ne kadar zaman ayrıldığı, günde veya haftada kaç saat birinci ve ikinci dil eğitimi verileceği de dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bu süreçte baskın toplumsal dile ve içinde bulunulan kültüre göre tam zamanlı veya yarı zamanlı iki dilli öğretim programı uygulanmalıdır. Baker'a göre (2011) iki dil arasında eşitlik sağlamak amacıyla, dillerin öğretim süresi bir başka ifade ile dilsel girdilerin süresi diller arasında yarı yarıya paylaştırılmalıdır. Ancak uygun iki dilli öğretim programı uygulansa dahi, iki dilli öğrencilerin yeni beceriler ve akademik görevlerde başarı kazanabilmesi için 3 ila 5 yıla ihtiyacı vardır. Bunun yanı sıra iki dillilerin öğrenme süreci hiçbir zaman sona ermez ve hayat boyu devam eder (Cummins, 1979).

İkidilli eğitim, bir sınıf müfredatında ana dili ve toplumsal baskın dilden destek alarak iki veya daha fazla dilin kullanılmasıdır (Gonzalez, 2008; Wright, 2013). Bu nedenle ikidilli eğitim sınıflarında kullanılan içeriklerin bazılarında ana dil aracılığıyla bazılarında ise baskın toplumsal dil aracılığıyla eğitim gerçekleştirilir (Garcia, 2009). Burada temel öncül öğrencilerin en iyi anladıkları dilde öğrenim görmeleridir. Günümüzde çokdilli eğitim modellerinin gelişimi, tek dilli devletlerin olası dil kayıplarına neden olabilecek politikalarına yönelik karşıt bir duruş sergilese de ikidilli/çokdilli eğitim veren kurumların sayısının artması, dünyada genel eğilimin çokdillik eksenine kaydığını söyleme olanağı sağlamaktadır. Cummins'e göre tekdilli devlet anlayışı ve eğitim politikası, ikidilli bir bireyin, baskın toplumsal dilde eğitim alması ve evde konuşulan dilde yeterli eğitim alamaması neticesinde ikinci dil edincinde; öncelikle akademik dil edincinde ve sonrasında iletişimsel dil yeterliliğinde gerilemeye yol açmaktadır. Eğitim hayatına bu şekilde devam eden birey, bir süre sonra birinci ve/veya ikinci dilinde gerileyebilir ve her iki dilde de beklenen ifade edici formda iletişimsel beceriler ve akademik seviyede beklenen düzeye gelemeyebilir. İkidilliliğin gelişmemesi, bireyin bilişsel ve kişisel gelişimine olumsuz etki eder ve aynı durum tam tersi için de geçerlidir (Cummins, 1976; 1979). Bu süreçte bireyin birinci dilinin toplumda değer görmesi, birinci ve ikinci dilinde kazandığı becerileri ortak olarak işleyebilmesi, dillerarası aktarım sürecinin birinci ve ikinci dillerde dillerarası etkileşim sağlanabilmesi gerekmektedir. Örneğin ikinci dilinde yazma zorluğu yaşayan bir birey, güçlü olduğu dilde yazma becerisine yoğunlaşabilir. Bu becerideki sorun giderilinceye kadar iki dil arasında beceri aktarımı ve etkileşimi sağlanabilir. Fakat burada bireyin her iki dilde hazırbulunmuşluk seviyesinin yeterli olması ve her iki dilin de öğrenilebileceği/kullanılabileceği sosyokültürel ortamın bulunması gerekmektedir (Cummins, 1981; Ceyhan ve Koçbaş, 2009). Hornberger'e göre (1999) de iki ve çokdilli eğitim veren kurumların programlarında çoklu okuryazarlıkları teşvik etmesi ancak bunu sadece okuma ve yazma aktiviteleri ile değil görsel, işitsel şiirsel, uzamsal ve davranışsal alanlar gibi toplumların kültürlerini ifade ettikleri diğer alanlara genişletmesi gerekmektedir. Dolayısıyla kurumların disiplinlerarası ve diller arası geçiş disiplinlerine göre hareket etmesi önemlidir.

Sosyolinguistik ve psikolinguistik çalışmalar, ikidillilerin birincil ve ikincil dillerini aynı amaçla ve aynı dilsel dengede kullanmadıklarını göstermelerine rağmen, ikidilli eğitim veren öğretim kurumlarının dil kullanıcılarına iki dili de eşit yeterlilikte öğretmeyi amaçladıkları (Garcia ve Tupas, 2019) ya da araştırma merkezlerinin araştırmalarına katılanlarda birden fazla dili aktif düzeyde kullanabilirlik durumunu bekledikleri görülmektedir. Kurumların bu kapsamda doğru alanda odaklanmaları önem arz etmektedir. Nitekim bu, kurumların ihtiyaçlarını ve profillerini doğrudan etkileyecektir. Kurumların dikkate alması gereken en önemli unsurlardan biri de göç ve nüfus değişimleridir. Dünya genelinde artan uluslararası göç ve göçmenlerin ev sahipleri toplumlara entegre olma ve katkıda bulunma gereksinimi, ikidilli eğitimin önemini anlaşılmasını sağlamıştır. Bu durum, dünya genelinde insanlara dil ve dil becerisi sağlayan bir dil politikasına duyulan ihtiyacın altını

çizmektedir. Bu ihtiyaç, göçmenlerin hem kendi ülkelerinde hem de gelecekteki küresel varış noktalarında gereksinim duyacakları dil becerilerini kapsamaktadır.

#### 4.2 Sonuç ve öneriler

Diller arasındaki alışveriş; sosyal, psikolojik ve dilbilimsel olguların rolüyle “ikidillilik” ve “çokdillilik” kavramlarını ortaya çıkarmakta ve dolayısıyla bu çalışmalar birer araştırma amacı olarak 21.yüzyılda değerlendirilmeye devam etmektedir. İkidillilik kavramı bireysel ve toplumsal olarak iki ayrı şekilde ele alınır. Söz konusu kavram genel olarak alanyazında bir bireyin iki dilde de dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kullanılabilmesi, bireyin iki dili de kusursuz konuşabilmesi, iki dili dönüşümlü olarak kullanabilmesi, zorunlu nedenlerden dolayı birden fazla dilin öğrenilmesi veya edinilmesi şeklinde geleneksel, bütüncül, psikolinguistik ve sosyolinguistik yaklaşımlarla tanımlanmaktadır. İkidillilik/çokdillilik olgusu özellikle küreselleşen dünyada teknolojinin hızlı bilgi ve kültür etkileşimi gücü nedeniyle güncelliğinin takip edilmesi ve birbirinden bağımsız ölçütlerle tanımlanmaması gereken bir kavramdır. Dolayısıyla ikidillilik/çokdillilik alanında çalışan kişi ve kurumların sosyoloji, psikoloji, dilbilim, antropoloji, pedagoji ve tarih gibi bilim dallarından destek alması ve bu alanlarda uzman kişilerin birlikte çalışması gerekmektedir. Bundan hareketle ikidillilik/çokdillilik konusunda çalışan kurum ve kuruluşların varlığı önem kazanmakta ve bu kuruluşların faaliyetlerinin niteliği ön plana çıkmaktadır.

İkidillilik/çokdillilik araştırma amacıyla faaliyet gösteren toplam 100 ülkede 593 kurumun incelendiği bu araştırma genel olarak ikidilli eğitim, araştırma ve projelerle ilgili çalışmaların zaman içerisinde gelişim gösterdiğini, ülkelerin bu alanda yaptığı yatırımların sayısının arttığını söylemek mümkündür. Bu eğilim, ikidillilik konusunda bilimsel çerçevede artan farkındalığın bir göstergesidir. Özellikle ikidilli eğitim ve proje geliştirme konusunda küresel araştırma ortamının son 50 yılda oluştuğu söylenebilir. 21.yüzyılın başlarından itibaren doğu ve batı eksenli küresel rekabetin de arttığı düşünüldüğünde ikidilli/çokdilli eğitim araştırmaları yapan kurumların sayısının giderek artacağı düşünülmektedir.

Genel olarak kurumların nicel ve nitel özelliklerine bakıldığında Amerika Birleşik Devletlerindeki ikidilli/çokdilli eğitim politikalarının özellikle bu ülkede yaşayan azınlık, göçmen ve mülteci haklarına yönelik yaklaşımların kapsamının artırılmasının ikidilli/çokdilli eğitim programlarına olan yaklaşımı da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca tarihi ve kültürel geleneklerini sürdürürken hemen her konuda dünyadaki eğilimleri de yakından takip eden Çin’in hem farklı ülkelerle iş birliği hâlinde çokdillilik araştırmaları yürütmesi hem de ülkenin geleneksel çokdillilik faaliyetlerinin ülke içinde ve ülke dışında geliştirilmesine yönelik tutumu dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra Kanada, İngiltere, İspanya ve Fransa gibi birden fazla dil konuşuru ve etnik grubu barındıran ülkelerin kurumlarının sayısında son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Bu durum, toplum içindeki heterojen yapının gerçekleştirilen ikidillilik/çokdillilik araştırmaları ile her ülkenin kendisine özgü bir harmoni oluşturabilmesini sağlayıcı önemli bir etkidir. Güney Asya’da ise Hindistan, Malezya ve Bangladeş gibi ülkelerde ikidillilik/çokdillilik çalışmaları gerçekleştiren kurumların Avrupa ile rekabet hâlinde olduğu söylenebilir. Öte yandan özellikle Afrika ülkelerinde ikidillilik/çokdillilik alanında faaliyet gösteren kurumların dünyadaki genel eğilime göre geride kaldığı görülmektedir. Afrika’da Somali’nin 8 kurumla bölgenin önemli bir ülkesi hâline gelmesi, Tunus, Cezayir, Fas gibi çoklu dil ve etnik gruba sahip Kuzey Afrika ülkelerinin kurum niceliğinde ve niteliğinde yeterli sayıda olmaması dikkat çekmektedir. Ayrıca Kuzey Amerika kıtasında da Brezilya ve Arjantin’in diğer ülkelere göre kurum sayısı bakımından önde olduğu, Güney Amerika’da ise ABD ve Kanada’nın toplumsal, siyasi ve ekonomik iş birliği sayesinde küresel projeler ortaya koyduğu görülmektedir. Bu durum,

ikidilli/çokdilli eğitim araştırmalarının gelişmesinde ülkeler arasındaki ortak eğitim anlaymalarının yapılmasını sağlayarak kurumsal gelişime katkı sağlamaktadır.

Ülkelerde bulunan kurum sayısını etkileyen faktörler arasında coğrafi bölge, kullanılan resmî diller, çift dilli eğitim modelleri, toplumsal eğitim seviyeleri gibi unsurların bulunduğu söylenebilir. Özellikle Avrupa ülkelerinde kurum sayısının son 20 yılda artması ve bu ülkelerdeki kurumların komşu ülkeler veya diğere Avrupa Birliğı ülkeleri ile ortak projeler yürütmesi bu alanda çalışan kurumların “uluslararasılaşma” prensibi ile hareket etmeleri gerektiğini göstermektedir. Örneğın Norveç’te Oslo Üniversitesi desteğı ile kurulan “Center for Multilingualism in Society across the Lifespan” İskandinav ve Baltık ülkeleri başta olmak üzere Ukrayna, Almanya ve Fransa gibi ülkelerle ortak ikidilli/çokdilli araştırma projeleri yürütmektedir.

Çeşitli kıtalarda faaliyet gösteren ikidilli/çokdilli araştırma kurumlarının nitelikli projeler ortaya koymaları ve varlıklarını devam ettirmeleri için dilsel ve sosyal geçmişleri fark etmeksizin toplumdaki ikidillilik/çokdillik fırsatlarının ve zorluklarının göz önünde bulundurularak küresel bilgi birikimini artırması beklenmektedir. Böylece toplumdaki tüm bireylerin temsiliyetini teşvik etmek ve başta göçmenler olmak üzere herkes için daha iyi bir yaşam kalitesi sunmak mümkün olabilecektir.

#### KAYNAKÇA

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Bale, J. (2010). Arabic as a heritage language in the United States. *International Multilingual Research Journal*, 4(2), 125-151, <https://doi.org/10.1080/19313152.2010.499041>.
- Bhatia, Tej K. ve Ritchie, William C. (2013). Social and psychological factors in language mixing. Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Edition). Wiley-Blackwell: UK.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Edition). Wiley-Blackwell: UK.
- Buttaro, L. (2014). Effective bilingual education models. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX-2 (29-40). <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0029>.
- Ceyhan, Ayan M. ve Koçbaşı, D. (2009). *Çiftidillilik ve eğitim*. Eğitim Reformu Girişimi Sabancı Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language teaching*, 39, 1-14.
- Collier, V. e Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203-217.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Division/Cambridge: Cambridge University Press.



- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.2307/1169960>.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (ss. 3-51). Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (2013). Bilingual education and content and language integrated learning (CLIL): Research and its classroom implications. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*. 349, 6–10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4138645>
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan: UK.
- Duff, P. (2015). Transnationalism, multilingualism, and identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 57-80. <https://doi.org/10.1017/S026719051400018X>.
- Eberhard, David M., Gary F. Simons ve Charles D. Fennig (Eds.). (2023). *Ethnologue: languages of the world*. (26th edition). Dallas, Texas: SIL International.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Edition). Wiley-Blackwell: UK.
- Freeman, R. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O. ve Tupas, R. (2009). Doing and undoing bilingualism in education. Annick De Houwer ve Lourdes Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge University Press:UK.
- García, O. ve Lin, A. (2019). *Multilingual approaches for teaching and learning: From acknowledging to capitalizing on multilingualism in European mainstream education*. Multilingual Matters.
- Gass, S. (2015). Second language acquisition and bilingualism: A research agenda for the 21st century. *Language Teaching*, 48(4), 503-520.
- González, Josu é M. (2008). Introduction. Josué M. González (ed.), *Encyclopedia of bilingual education*. Vol. 1. (ss. 25-27). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Grin, F. (2019). The economics of bilingualism. Annick De Houwer ve Lourdes Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge University Press:UK.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Han, Y., Liu, Y., Lei, Z., Zhang, Z. ve He, Y., (2022). Laser induced single event upset (seu) testing of commercial memory devices with embedded error correction codes (ECC). *Journal of Physics: Conference Series*, 1(2395), 012015. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2395/1/012015>.

- Haznedar, B. (2021). *İkiddillilik ve çokdillilik: Erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hornberger, N. (1999). Maintaining and revitalising indigenous languages in Latin America: State planning vs. grassroots initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2 (3): 159 – 65.
- Hornberger, N. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. İçinde O. García (Ed.), *Bilingual education*. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman. Amsterdam: John Benjamins.
- İnal, E. ve Çakır, M. (2021). Okul öncesi eğitim sürecinde ikinci dil edinimi. İ.Güleç, B.İnce ve H.N. Demiriz (Editörler), *İkiddillilik ve ikidilli çocukların eğitimi* (ss.135-176). İstanbul: Kesit Yayınları
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Soler-Vilageliu, O., Bešić, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Ralli, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Knudsen, H., Donau, P., Haznedar, B., Mikulajová, M. ve Gerdzhikova, N. (2020). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 293–320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>.
- Jo, H.Y. (2001). 'Heritage' language learning and ethnic identity: Korean Americans' struggle with language authorities. *Language, Culture and Curriculum*, 14(1), 26-41, <https://doi.org/10.1080/07908310108666610>.
- Juan-Garau, M. ve Lyster, R. (2018). Becoming bilingual through additive immersive programs. Annick De Houwer ve Lourdes Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (ss. 213-232) Cambridge University Press:UK. <https://doi.org/10.1017/9781316831922.012>.
- King, L. (2018). *The impact of multilingualism on global education and language learning*. Cambridge Assesment English. UK: Cambridge.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. F. E. Aboud ve R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (ss. 91–122). Bellingham, WA: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Mackey, William F. (2013). Bilingualism and multilingualism in North America. Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Edition). Wiley-Blackwell: UK.
- Mammou P., Maligkoudi C. ve Gogonas N. (2023). Enhancing L2 learning in a class of unaccompanied minor refugee students through translanguaging pedagogy, *International Multilingual Research Journal*, 17(2), 139-156, <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2151762>.
- Marian, V. ve Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum : the Dana forum on brain science*, 13.
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. García, O., Lin, A., May, S. (Ed.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_4)
- May, S. ve Dam, L. (2014). *Bilingual education and bilingualism*. Oxford Bibliographies. New York: Oxford University Press.

- May, S. ve Hill, R. (2005). Māori-medium education: Current issues and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 377–403.
- Miles, B.M., Huberman, M.A. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Arizona State University Third edition. California: SAGE Publications.
- Muñoz, C. ve Spada, N. (2018). Foreign language learning from early childhood to young adulthood. Annick De Houwer ve Lourdes Ortega (Ed.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (ss. 223-249) Cambridge University Press:UK. <https://doi.org/10.1017/9781316831922.013>.
- Oskar, E. (1992). Intercultural communication in multilingual settings. *International Journal of Applied Linguistics*, (2),1. 3-16.
- Saini, A. (2012). London's olympic drug testing lab to become National Phenome Center. *Science*, 6094(337), 513-513. <https://doi.org/10.1126/science.337.6094.513>.
- Sánchez-Pérez, M. del M. ve Manzano-Agugliaro, F. (2021). Worldwide trends in bilingual education research: a half-century overview. *Education Sciences*, 11(11), 730. <https://doi.org/10.3390/educsci11110730>
- Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* (6), 28, 269-283.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Sage.
- Tong, F. (2018). Second language acquisition and bilingualism: Current developments and future directions. *Foreign Language Annals*, 51(1), 187-205.
- Trisnawati, K. I. (2017). Maintaining the identity of bilingual individuals in multicultural/multilingual settings. *Englisia Journal* 5(1), 8-16. <https://doi.org/10.22373/ej.v5i1.1660>.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2020). *Refugee and migrant response in Europe: Consolidated emergency report*. Europe and Central Asia Regional Office.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410–426. <http://www.jstor.org/stable/3588667>.
- Wodak, R. ve Boukala, S. (2015). (Supra)national identity and language: Rethinking national and European migration policies and the linguistic integration of migrants. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 253-273. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000294>.
- Wright, Wayne E. (2013). Bilingual education. Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Edition). Wiley-Blackwell: UK. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch24>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, Victor L., Maeda, K., Small ve Peter M. (2001). User's guide to tuberculosis resources on the internet. *Clinical Infectious Diseases*, 11(32), 1580-1588. <https://doi.org/10.1086/3205>

