



Dil Öğretiminde Çok Dilli Bakış Açısı¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	28.02.2019	09.06.2019	25.10.2019

Gülşat Bican ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu çalışmanın amacı dil öğretiminde kullanılan tek dilli modeli, çok dillilik bağlamında yeniden ele almak ve alanyazındaki gelişmeler ışığında yeni yaklaşımları tanıtmaktır. Böylece disiplinlerarası bir bilim alanı olan dil öğretiminde var olan durum ve geliştirilmesi gereken yaklaşımlar tartışılabilecektir. Çalışma, betimsel bir araştırmadır ve alanyazın taramasıdır. Alanyazın tarama tekniklerinden geleneksel tarama ile yürütülen bu araştırmada, birden çok dil öğretimi ile ilgili alandaki temel kavramlar üzerinde, belirlenen amaç çerçevesinde inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede dil öğretimi alanındaki uzmanların dil öğretiminde, dillerin ayrılmasını savunan geleneksel yaklaşımlara seçenek olarak çok dilliliğe odaklanmayı önerdiği görülmüştür. Bu öneri, iki dillilik konusundaki araştırma ve gelişmelerden hareketle ortaya konulan bütüncül yaklaşımın sonucudur. Buna göre dillerin öğretiminde yeni bilgiyi var olan bilişsel yapılarla bütünleştirmek önemlidir. Böylece diller arası aktarım sağlanarak zayıf dilin gelişmesinde daha fazla yol alınabilir. Bu yaklaşımın temel çerçevesini, dil öğretiminde farklı dilleri bütünleştiren diller arası bağlantılar ve ders içeriklerini farklı dillerde sunan öğretim programı oluşturmaktadır. Bu çerçeve, iki dilli eğitimin güçlü modellerinde uygulanan çerçeve ile ortak özellikler taşımaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’de birden çok dil öğretimine yönelik programların geliştirilmesinde çok dilli yaklaşımın etkililiğini ortaya çıkararak dünyadaki iki dilli/çok dilli eğitim uygulamalarından yararlanılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Çok dillilik, iki dillilik, bütüncül yaklaşım, ana dili öğretimi, ikinci dil/ yabancı dil öğretimi.

¹Bu makale, 2018 yılında II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (USEAS 2018) yayımlanan yazara ait “Çok Dillilik Bağlamında Dil Öğretiminde Bütüncül Yaklaşımlar” isimli bildiriden yararlanılarak yazılmıştır.

²*Sorumlu Yazar:* Dr., Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkçe öğretmeni, E-posta: gulsat.bican@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2651-2261>

Çok dilliliğin uzun bir geçmişi vardır ancak küreselleşme ve nüfus hareketliliği gibi etkenlerden dolayı son zamanlarda görünürlüğü artmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezi'ne (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe –ECML, 2018) göre dünya nüfusunun yarısından fazlası iki ya da çok dillidir. İki dillilik ya da çok dillilik olarak adlandırılan, bireyin birden çok dil kullanması olgusu, kurumları, eğitim ortamlarını ve politikalarını pek çok yönden etkilemektedir. Avrupa ülkelerinde bireyin birden çok dil öğrenmesi, eğitim politikalarında öncelikli bir yere sahiptir.

Avrupa Komisyonu, 1995 yılında üç dilliliğin Avrupa eğitim sistemlerinin resmi hedefi olması gerektiğini açıkladıktan sonra Avrupa yurttaşları, zorunlu eğitim sırasında ana dillerine ek olarak iki dil öğrenmeye özendirilmiştir. 2000 yılında ise Avrupa Konseyi'nce Bilgi Ekonomisi üzerine yeni bir politika oluşturulmuş ve yabancı dil öğretiminde İçerik Temelli Öğrenme (Content and Language Integrated Learning-CLIL) yaklaşımlarının önemi vurgulanmıştır. CLIL modeli hemen hemen tüm Avrupa Birliği üye ülkelerinde vardır. Avrupa'da CLIL-modeli iki dilli programlar, öğretim programları içinde “çok dilliliğin uluslararası mozaığı”nin (Ruiz de Zarobe, 2013, s. 233, akt., Relano-Pastor, 2018) bir parçası olarak görülür ve çok dillilik bir zenginlik olarak benimsenir. Bu modelde üç dillilik hedefi için birden çok dilde öğretim yapılması söz konusudur ve dil öğretimi ile içerik öğretimi bütünleştirilerek dil becerilerinin içerikle birlikte kazandırılması hedeflenir (Lightbown ve Spada, 2006).

CLIL'in Avrupa ülkelerindeki hedefleri ve uygulanış biçimleri ülkelerin politik ya da yönetsel etkenlerine (birkaç resmi devlet dilinin varlığı, komşu ülkelerle yapılan işbirliği anlaşmaları) ve nüfus yapısına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneğin Çek Cumhuriyeti, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Bulgaristan'da CLIL tabanlı öğretim, yabancı dillere odaklanmaktadır. Slovenya ve Birleşik Krallık'ta (Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya), bu yöntemle yalnızca bir ya da daha fazla bölgesel ve/veya azınlık dili öğretilmesi hedeflenir. Belçika (Fransızca ve Almanca konuşan topluluklar), İrlanda, Lüksemburg, Malta ve Finlandiya'da ise iki resmi devlet dilinin kullanımı hedeflenir (Eurydice, 2006). Ülkemizde ise CLIL ile yabancı dil öğretimi hedeflenir ve bu model, yabancı dil ağırlıklı öğretim yapan devlet okulları ile çeşitli özel okullarda uygulanmaktadır. Ancak özellikle Avrupa'da yaygın olarak tercih edilen bu modelin etkinliği tartışılmaktadır. Helot ve Cavalli'ye (2017) göre CLIL modeli,

Öğrencilere yabancı dil öğrenme şansını daha çok verse de zayıf bir iki dilli eğitim biçimidir. Çünkü temel olarak yeni bir bütüncül eğitim modeli olarak değil, yenilikçi bir yabancı dil öğretim yaklaşımı olarak kavramsallaşmıştır. Bundan dolayı CLIL modeli çok az bağlamda etkili olur. (s. 479)

Okulda derslerin içeriğini ve yabancı dil öğretimini eşzamanlı ve birbiriyle ilişkili olarak sunma isteği, CLIL modelinin kuramını ortaya koyar. Ancak bu kuram her ne kadar övgü alsada sözü edilen program hakkında yapılan çalışmalar sonrası

çözumsuzlüklerle ilgili endişelerin tartışmasını içeren birçok çalışma yayınlanmıştır (Bruton, 2011; Cenoz, Genesee ve Gorter, 2013; Dalton-Puffer, Nikula ve Smit, 2010; Mehisto, 2008, Tabari, Heinze ve Sampaio, 2018). Bu endişelerin çoğu, CLIL modelinin yontembilimsel olarak belirsizlik taşıması, yaklaşım ve uygulamadaki çeşitliliğin fazla olması, hedef kitesinin her yaşta, her bağlamda ve her sosyo-ekonomik düzeydeki kişileri kapsıyor görünse de herkes için etkili olmaması ve değerlendirilme zorlukları gibi konular etrafında toplanmıştır.

Birçok ülkede yabancı dil/ikinci dil öğreten programlarda, beş yıl ya da daha uzun süre boyunca günde yaklaşık bir buçuk saat ikinci dil dersi verilmektedir (Baker, çev. 2011a). Ülkemizde yaygın olarak öğretilen ikinci dil/ yabancı dil İngilizcedir. İngilizce dersinin süresi, on iki yıllık zorunlu eğitim döneminde on yıl boyunca haftada yaklaşık dört saati geçmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet okullarında 2. sınıftan 12. sınıfa kadar toplam 1368 saatlik *damlama usulü* (Baker, çev. 2011a) ile İngilizce öğretimi yapılmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Ancak var olan görüşler, bu tür bir sistemle uzun yıllar sürdürülen ikinci dil öğretiminde, elde edilen sonuçların verimli olmadığı yönündedir (Işık, 2008). Suna ve Durmuşçelebi (2013), Türkiye’de dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerini ortaya koymak amacıyla yabancı dil öğrenme-öğretme sorunları ile ilgili alanyazın taraması yapmıştır. İnceledikleri çalışmalarda belirtilen sorunların ortak noktası, “Türkiye’de güçlü bir dil politikasının ve dil öğretim programının uygulanması için iyi tasarlanmış bir planlamanın olmamasıdır” (s. 7). Dil politikası, dil öğretiminde başarı sağlamanın öncelikli adımlarından biridir. Ancak dil politikaları güçlü programlar ve etkili yöntemlerle birlikte bilimsel bir çerçevede ele alınmalıdır. Ayrıca dil öğretiminde başarısızlık ülkemize özgü bir durum değildir. Örneğin Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de yapılan araştırmalar 12 yıl boyunca *damla damla dil öğretimi* modelindeki ikinci dil öğrenme programı ile çocukların çok azının yabancı dil/ikinci dilde gerçekten akıcı konuşabildiğini ortaya koymuştur. Üstelik en iyi durumda bile bu derslere katılan öğrencilerin küçük bir bölümü öğrendikleri dilde, o dili ana dili olarak konuşanlarla zar zor iletişim kurabilecek duruma gelmektedir (Baker, çev. 2011a). Baker’a (çev. 2011a) göre damla damla dil öğretimi okul dışında ikinci dillerini kullanmayan ve bu yüzden kısa süre sonra o dili unutan çocuklar yaratmaktadır.

Dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler, yeni yaklaşımların ve modellerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu makale, iki dillilik ve çok dillilik üzerine son yıllarda ortaya koyulan alanyazındaki güncel çalışmaları inceleyerek Türkiye’de yabancı dil öğretimi/ikinci dil öğretiminde yararlanılabilecek yenilikçi yaklaşımları tanıtmakta ve var olan politikaların gözden geçirilip yeni bilimsel gelişmeler ışığında dil politikasının ve dil öğretim yöntemlerinin güncellenmesini önermektedir.

Bu doğrultuda, ilk olarak çalışma alanındaki temel kavram olan iki dilliliğin tanımına ve kapsamına yer verilmiştir. Ardından alanyazında yer alan birden çok dil öğretimine yönelik geleneksel yaklaşımlara değinilmiştir. İlerleyen bölümlerde ise tartışmanın temelini oluşturan bütüncül yaklaşım ve onun dil öğretimindeki yeri

genişçe ortaya konularak iki dilli eğitim kavramı tanıtılmıştır. Tartışma ve sonuç bölümünde ise bağlamsal çerçeve üzerinden ek dillerin öğretimine yönelik uygulamalar, geleneksel ve yenilikçi bakış açıları tartışılmış, çeşitli öneriler sunulmuştur.

Tanımlar

İki dillilik alanında güncel kavrambilimin doğru anlaşılması, tartışmanın tutarlı ve anlaşılabilir bir düzlemde yapılması açısından önemlidir. Özellikle dil eğitimi gibi tartışmalı bir alanda kavramları belirtmek için kullanılan sözcüklerin karışıklığa yer vermemesi beklenir. Dil öğretim planlamaları yapılırken ortaya konulan hedefler, ilgili alana ait özel kavramlar üzerine şekillenir. Örneğin, *çift dilli*, *iki dilli* veya *çok dilli* kavramları temelde aynı kavrama göndermede bulunmasına karşın kaynaklarda farklı ifadelerle tanımlanmışlardır. Bu durum zaten karmaşık olan dil öğretimi alanının daha da karmaşık görünmesine neden olmaktadır. Benson (2009), çeşitli program hedefleri ve yaklaşımlardan söz ederken ortak bir kavram seti kullanmanın önemine dikkat çeker. Bu nedenle çalışmanın temel noktası olan iki dillilik kavramını ve kapsamını tanıtmakta yarar vardır. Örnekte belirtildiği üzere, iki dilli terimi, çift dilli veya çok dilli terimleri ile aynı kavramı anlatmak için kullanılan şemsiye bir sözcüktür (Baker, 2011b). İki dilliliğin tanımı uzun yıllar çok farklı boyutlarıyla tartışılmış olsa da “günümüzde birden çok dili günlük yaşantısında düzenli olarak kullanan bireyler iki dilli olarak kabul edilirler” (Grosjean, 2008, s. 10, akt., Bican, 2017). Akademik çevrelerde yaygın olarak benimsenen bu tanıma göre, bireyin iki dilli sayılabilmesi için günlük yaşantısında kullandığı tüm dillerde aynı düzeyde yetkin olması gerekmez. Söz konusu dillerde farklı düzeylerde yeterliğe sahip olan bireyler günlük yaşamlarında iki dili de kullanıyorlarsa iki dilli sayılırlar. Nitekim yabancı dil öğretimine yönelik ortak bir çerçeve sunan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) de bu tanımlamayı desteklemektedir. CEFR’de ikinci dil öğretiminin hedefi, birden çok dilde ideal ana dili konuşmacısı düzeyine ulaşmak olarak görülmemektedir. Nitekim bu düzey, ulaşılamaz ve adaletsiz bir hedef olarak görülür (Cook, 2010). Grosjean (2010), bildiği dillerde mükemmel konuşucu yetkinliğinde olanların genellikle çevirmenler olduğunu belirtmiştir. Bunun yerine, dil kullanıcısı, iki ya da daha çok dili hangi alanda kullanmaya gereksinim duyarsa o alana ilişkin sözcük ve kavramları, dilsel tavır ve becerileri edinir. CEFR’de ikinci dil/dillerin öğrenimi bireysel amaç ve gereksinimlerle sınırlandırılmıştır. Eylemlerin gerçekleşeceği alanlar, kişisel alan, kamu alanı, mesleki alan, eğitsel alan olabileceği gibi, farklı bir alan da olabilir (Council of Europe, 2001). Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere yabancı dil öğretimi/ikinci dil öğretimi ya da ek dil öğretimi, iki dillilikten bağımsız değildir. İki dillilik kavramı birden çok dil kullanımına yönelik farklı alanları kapsar. Bu bilgiler çerçevesinde birden çok dil öğretiminde geleneksel ve bütüncül yaklaşımlar aşağıda tanıtılmaktadır.

Geleneksel Yaklaşımlar

Birden çok dil öğretilen okul ortamlarında geleneksel olarak diller birbirinden ayrı tutulmaktadır. İki ya da daha çok dil öğretiminde her dile okulun öğretim programında genellikle ayrı ayrı yer verilir ve yalnızca hedef dilin sınıfta kullanılması istenir. Dilin özel bir konu alanı olarak ayrı bir sistemle öğretilmesi alışlagelmiş bir uygulamadır. Ayrıca okullarda her dil için farklı öğretmenlerin bulunması da yaygındır. Phillipson'a (1992) göre Anglo-Amerikan İngilizce öğretiminde kullanılan tek dilli yaklaşım, bilişsel, dilsel ve eğitimbilimsel açıdan geçerli değildir. Pennycook (1995) da "uluslararası kapitalizmin dili" (s. 43) olarak nitelediği İngilizcenin eğitim politikaları yoluyla dolaylı ya da doğrudan desteklenmesinin eğitim, iş ve sosyal çevrenin tek dilli bir elit lehine şekillenmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Dil öğretiminde izlenen tek dilli politikalar eğitim ortamlarına ve bu ortamlarda kullanılan dil öğretim uygulamalarına yansımaktadır. Cook'a (2001) göre tek dilli uygulamalar öğretmenler arasında çok az tartışılır ve bunlar dil öğretiminin temel taşları olarak kanıksanmış durumdadır. Özellikle D2'nin (ikinci dil) öğretildiği ortamlarda D1'in (ana dili) kullanımı uygun görülmez. Cook (2001), D2 sınıflarında D1'in kullanımını dışta tutan ilkeyi destekleyen olası nedenleri şöyle açıklamıştır: "(i) D2 edinim süreçleri ile D1 edinim süreçleri olabildiğince benzer şekilde ilerlemelidir. (ii) D1 ve D2'nin ayrı tutulmasının zihinde birbirine karışmayı önleyeceği varsayılmaktadır. (iii) Eğer D2 her zaman kullanılmazsa öğrenciler dil öğrenme olanaklarından yoksun kalırlar" (s. 404). Ancak bu varsayımları destekleyecek herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Cummins'e (2007) göre dilleri ayrı tutmanın bir açıklaması da okullardaki tek dilli anlatım yaklaşımlarının dünya genelindeki eğitim ve dil politikalarının etkisiyle süregelen egemenliğidir.

Alandaki araştırmacıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere yaygın olarak kullanılan ve ikinci dil öğretimini kendi içinde ayrı tutan uygulamaların etkililiğinin yeniden sorgulanması gerekmektedir. Üstelik çok dilli ortamlarda dil öğretimi politikaları her zaman sınıf içindeki dil uygulamalarıyla uyumlu olmayabilir. İkinci dil sınıflarında hem öğretmenler hem de öğrencilerin iki dil arasında kod değiştirmeleri (code-switching) ya da çeviriye başvurmaları sıklıkla rastlanılan bir olgudur. Her ne kadar derslerde D1 kullanımından uzak durulsa da özellikle D2'nin özel bir alan dersi olarak öğretildiği ortamlarda konunun anlaşılabilmesi için D1'in kullanımı kaçınılmazdır. Çünkü öğrenciler içeriği öğrenirken bir zorlukla karşılaştığında öğretmenlerden D1'i kullanarak açıklama yapmasını ya da bazı kavramların D1'deki karşılığını söylemesini isteyebilir. Çeşitli araştırmacılar, bu gibi durumları da göz önüne alarak dil öğretim süreçlerinde diller arasına sınır koymanın ve tek dilli öğretim yaklaşımlarının geçerliğini sorgulamaya başlamıştır. Anderson (2008) (akt., Creese ve Blackledge, 2010), var olan kalıplara kolayca uymayan bağlamlara yanıt veren dil öğretim yolları için daha esnek yaklaşımların benimsenmesi çağrısında bulunmuştur. Böylece yakın dönemde çok dillilik bağlamında geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarına seçenek olarak dil öğretimini daha geniş ve esnek bir çerçevede ele alan bütüncül yaklaşım öne çıkmıştır.

İki Dilliliğe Yönelik Bütüncül Yaklaşım

Yakın dönemde iki dillilik alanında yapılan çalışmaların çoğunda birden çok dil kullanan bireylerin farklı ve özel bir dil yapısına sahip olduğu görüşü yaygınlaşmıştır (Bialystok, Craik ve Luk, 2012; Block, 2007; Creese ve Blackledge, 2010; Cenoz, 2019). Bu bakış açısı, Grosjean'ın 1982'de ortaya koyduğu görüşlerden etkilenmiştir. Grosjean (2010) dil kullanımına bakarak tek dilliler ve iki dilliler arasında önemli farklılıklar olduğunu, iki dillilerin tek dillilerle veya aynı dilleri paylaşan diğer çok dillilerle farklı şekilde iletişim kurduğunu bildirmiştir. Adı geçen araştırmacı ayrıca, zihinde yer alan iki ya da daha çok dilin etkileşimli olduğunu ve bütüncül bir dil yapısı oluşturduğunu ileri sürer. Alanyazında bütüncül (*holistic*) ya da iki dilli (*bilingual*) yaklaşım olarak adlandırılan bu düşünceye göre, “iki dilli bireyin sahip olduğu özel dil yapısı kendi içinde kaynaşmış bir bütündür ve dil sistemleri, yerine göre bağımsız yerine göre etkileşimli çalışır” (Grosjean, 2008, s. 23). Bu görüş, iki dilli bir bireyi tek dilli bireyden ayırmakta ve iki dillilerin farklı bilişsel özelliklere sahip olduğuna işaret etmektedir.

Cook, 1991'de D2 kullanıcılarını bir bütün olarak incelemek için çokluyetkinlik (*multicompetence*) kavramını kullanır. Cook (2013) çokluyetkinliği, “aynı zihin ya da aynı toplulukta birden fazla dilin bilinmesi” (s. 447) olarak tanımlar. Cook'a (2013) göre dilsel yeterliliğin incelenmesinde dil kullanıcısı, D2'nin tamamlanmamış bir konuşmacısı olarak değil, bir bütün olarak ele alınmalıdır. Buradaki fikir, birden fazla dil kullanan bireyin farklı bir dil sistemine sahip olduğu, tek dilli ölçütlere göre değerlendirilmemesi ve eksik olarak görülmemesi üzerine kuruludur. Luk ve Bialystok (2013) da dillerin birbirinden ayrı ve bağımsız olmadığını, her iki dile ait dil dağarcığındaki deneyimlerin etkileşim içinde olduğunu dile getirmiştir. Adı geçen araştırmacıların görüşlerinden anlaşıldığı üzere iki dilli bir bireyin sahip olduğu dil dağarcığı, içinde farklı dilleri barındırır da birbirleriyle kesişen ya da etkileşime giren özelliklerden dolayı bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Bütüncül yaklaşıma göre iki dilli bireyler, iki dilden fazlasını üretmek üzere her iki dilin bilgisini birbiriyle bütünleştirir. Böylece diller birbirinin işlevselliğini artırır. Grosjean (2010)'e göre iki dilli bir kişi, iletişim sırasında konuştuğu tüm dilleri aynı ölçüde kullanmaz ve diğer iki dillilerle iletişim kurarken farklı dillerindeki kaynakları kullanabilir. İki dilli birey, sahip olduğu dil sistemiyle gereksinimlerinin gerektirdiği ölçüde dilsel yeterlilikler geliştirmiştir. İki ya da daha çok dile sahip bir kişi, dillerini farklı amaçlarla, farklı alanlarda, farklı kişilerle kullanır. Çünkü iki dilin gereksinimi ve kullanımları genellikle çok farklıdır. Birden çok dil kullanımına yönelik ortaya konulan bu düşünceler, geleneksel yaklaşımda dillerin ayrı olarak ele alınmasından farklıdır. Bu farklılıklar dillerin öğretimini yenilikçi bir bakış açısıyla yeniden ele almayı gerekli kılmaktadır.

Çok Dilli Eğitimde Bütüncül Yaklaşımlar

Dil öğretim yöntemleri sürekli olarak değişmektedir ve bir ülkeden diğerine hatta aynı ülke içinde bile değişkenlik gösterebilmektedir. Deneyimler ve araştırmalar

dil ediniminin uzun sürdüğünü göstermiştir (Collier, 1989; Cummins, 1991). Sürecin uzunluğu ve yabancı dil/ikinci dil öğretiminin sonuçlarını etkileyen değişkenlerin çokluğu, bu alanda etkililiği uzmanlarca kabul edilen ölçünlü (standart) yolların belirlenmesini güçleştirmektedir. Bundan dolayı birden çok dil öğretiminde kullanılan, birbirinden farklı çok sayıda model ve program geliştirilmiştir.

Son yıllarda iki dilli eğitim alanında gerçekleşen aşamalı gelişmelerin sonucu olarak dil öğretimine yönelik farklı yollar öneren kuram ve uygulamalar çoğalmıştır. Dil öğretimi alanında çalışmalar yürüten bazı araştırmacılar ikinci dil/dillerin öğretiminde, dillerin ayrılmasını vurgulayan geleneksel yaklaşımlara seçenek olarak çok dilliliğe odaklanmayı önermektedir (Cenoz ve Gorter, 2011; Creese ve Blackledge, 2010; Cummins, 2007, 2017; Garcia, 2007). Bu önerinin altyapısında iki dillilik alanında ortaya konulan görüşlerin yansımaları ve bu görüşlerle birlikte geliştirilen yeni kavramlar vardır.

Dillerin öğretimi alanındaki yeni kavramlardan *diller arası aktarım* (*translanguaging*), iki dilli konuşmacının en ayırt edici davranışıdır. Diller arası aktarım, en genel anlamda farklı dillerin birlikte kullanımı olarak tanımlanır. Eğitim bilimci Cummins'in (2007) tanımladığı bu ilkeye göre farklı dillerin sözdizinsel, dilbilgisel vb. yapıları birbirinden farklı olsa da bütün dillerin altında yatan bazı bilişsel ve dilsel özellikler vardır. Bu özellikler bir dilden diğerine aktarılırlar. Baker'a (2011a) göre "dilimimgeleri, söz dizimi, yazım kuralları gibi yönleri aktarıma uygun olmasa da ilk dilde kelimelere bağlanan kavramlar, kolayca ikinci dile aktarılır. Üstelik dilde yer alan anlamlar sistemi, kişinin kavram haritası ve becerileri iki dil arasında aktarıma hazırdır" (s. 223). Bu, birinci dildeki bazı becerilerin kazanımının ikinci dilde aynı becerinin kazanımını kolaylaştırdığı anlamına gelir. Örneğin okuma-yazma becerisini ilk dilinde kazanan bir iki dillinin bu beceriyi ikinci dilinde yeniden öğrenmesine gerek yoktur. Cummins'e (2000) göre diller arası aktarım ilkesi sayesinde birinci dili gelişmiş olan çocukların ikinci, üçüncü, hatta dördüncü dillerde okuryazar olması kolaylaşır.

Infante ve Licona'nın (2018) araştırma sonuçlarına göre, diller arası aktarım, gelişmekte olan iki dillilerin bilimsel uygulamalara ve müfredat içeriğine erişiminin sağlanmasına dilsel olarak yanıt veren pedagojik bir yaklaşım olarak işlev görmektedir. Garcia (2009), diller arası aktarımı, iki dillilerin var olan iletişimsel olanakları en üst düzeye çıkarmak için gerçekleştirdikleri bir eylem olarak tanımlar. Burada vurgulanan, diller arası aktarımın dilin kendisi ile ilgili değil iletişim ile ilgili olduğudur. Diller arası aktarım, dilin doğru ve yetkin kullanımına odaklanmaz. Bundan ziyade bu kavram, öğrencilerin yeni bilgi ve kavramları araştırırken, fikirler arasında bağlantılar kurarken ya da iletişim esnasında başkalarını anlamada onlara yardımcı olmak için tüm dil kaynaklarını ve dilsel becerilerini birlikte kullanmaları ile ilgilidir. Diller arası aktarım, dil eğitiminde dillerin kesin çizgilerle ayrı tutulduğu, Cummins'in (2008) *iki ayrıık* (*two solitudes*) yaklaşım olarak adlandırdığı tek dilli yaklaşımlara ve bu yaklaşımları öneren tek dilli eğitim politikalarına eleştirel bir gözle bakmayı gerektirir.

Dil öğretiminde bütüncül yaklaşım, tek dilli yaklaşımdan pek çok yönüyle farklıdır. Bütüncül yaklaşım, birden çok dilin öğretildiği bağlamlarda, bireyin kullandığı dilleri birbirinden ayrı olarak değil bir bütün olarak ele alır ve dil öğretiminde D1 ve D2'nin, dil becerilerini kazandırmada birbirlerine katkı sunduğunu ileri sürer. Bütüncül yaklaşımın Cummins'in (1991) bağımlılık ilkesi ile (interdependence principle) ortak görüşü yansıttığı söylenebilir. Bu ilkeye göre dillerin gelişimi birbiriyle bağlantılıdır ve dillerin öğretiminde yeni bilgiyi var olan bilişsel yapılarla bütünleştirmek önemlidir. Çünkü önceki bilgi, yeni bilgiyi yorumlamanın temelidir (Cummins ve Persad, 2014). Bu görüşü savunan uzmanlar dil öğretiminde öğrencilerin kendi kavramsal bilgisini etken duruma getirmek ve genişletmek için ana dili (D1) kullanımının dil dersleri dışındaki derslerin anlatımında özendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Böylece diller arası aktarım sağlanarak konunun anlaşılmasında ve zayıf dilin gelişmesinde daha fazla yol alınabilir (Baker, 2011a).

Cenoz ve Gorter (2011, 2015) konuşucuların tüm dil dağarcığı göz önünde bulundurulduğunda, onların dilsel kaynaklarını etkinleştirebileceğini ve bunun dilleri ayrı olarak öğrenmekten daha fazla etkili olacağını savunur. Cummins'e (2001a) göre eğitim ortamı çocukların her iki dile de erişimine izin verdiği sürece bu iki dil birbirini besler. ECML ağ sitesine (2018) göre ise her öğrenen bildikleri ya da kullandıkları farklı dillerde kendi dil dağarcığını oluşturur. Bir dilde kazanılan beceriler bir başkasını öğrenmede kullanılabilir. Bilinen diller arasında tamamlayıcılık ve etkileşim bulunmaktadır. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere bütüncül yaklaşımda öğrenilen diller birbirinden ayrı olarak ele alınmamakta ve dil dağarcığı gelişirken dillerin birbirlerine sunduğu katkı göz önünde bulundurulmaktadır.

Bazı dil becerilerinin bir dilden diğerine aktarımı ve bireylerin bildiği diller arasındaki etkileşim gibi çeşitli olgular, birden çok dilin öğretilmesinde, ilgili konuları bir bütün olarak ele almayı gerektirmektedir. Bu bağlamda bütüncül yaklaşımların temel çerçevesini, farklı dilleri bütünleştiren diller arası bağlantılar ve ders içeriklerini farklı dillerde sunan öğretim programı oluşturmaktadır. Bütüncül yaklaşımda birden çok dil öğrenenlerin dilbilimsel kaynaklarını etkinleştirmeleri ve dillerin ayrı ayrı öğrenildiği zamandan daha etkili dil öğrenenler durumuna gelebilmeleri için konuşmacıların tüm dilbilimsel bilgileri göz önüne alınmaktadır. Kramsch (2012), bu yeni eğilimleri tartışmakta ve bütüncül yaklaşımın uygulamalı dilbilim alanı için önemli kuramsal ve uygulamaya yönelik sonuçları olduğunu düşünmektedir. Cummins (2014) de dil programlarının birbirinden ayrı tutulmasını desteklemek için kanıt olmadığını açıklamaktadır. Eğitim bağlamında, bu kavramlar diller arasındaki sınırları yumuşatma eğilimindedir. Bazı uzmanlar, bu görüşlerden yola çıkarak dil öğretimini bütünsel olarak ele almayı ve program geliştirirken diller arası bağlantıları göz önünde bulundurmamayı önerir. Bu öneri dikkate alındığında iki dilli eğitimin güçlü modellerinde kullanılan yöntembilimin, çok dilli bakış açısının kuramsal önerileri ile ortak özellikler taşıdığı görülmüştür. Bu nedenle etkili bir ikinci dil öğretimi için iki dilli eğitimin tanımını, temel özelliklerini ve yöntembilimini ele almak önemlidir.

İki Dilli Eğitim

Çoğu ülkede yirmi birinci yüzyılın gelecek kuşaklarını dil zengini yetiştirmeye yönelik çeşitli dil öğretim modelleri bulunmaktadır. Bu modellerin, zayıf ve güçlü biçimleri vardır ve bunlardan güçlü olarak kabul edilenler birden çok dilde öğretim yapılmasını önerenlerdir (Baker, 2011b). Birden çok dil öğretimi için etkili olduğu belirtilen modellerde iki dilli eğitim (*bilingual education*) kavramı ön plana çıkmaktadır. İki dilli eğitimin genel bir tanımını United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) yapmıştır. Bu tanıma göre iki dilli eğitim, iki ya da daha çok dilin öğretim aracı olarak kullanılmasıdır (UNESCO, 2003). İki dilli diğer adıyla çift dilli eğitim, yabancı dil ya da ikinci dil eğitimi anlamına gelmemektedir. İki dilli eğitimde, adının da açıkça belirttiği gibi birden çok dil söz konusudur. İki dilli eğitimde öğretilmesi hedeflenen dil, programda öğretim dili ya da eğitimde araç dil olarak kullanılır (Field, 2011). Hedef dil, programda dil dersi olarak konumlanmasının yanı sıra diğer derslerde de öğretim dili olarak yerini alır.

May (2008), iki dilli eğitim programlarını üç başlık altında sınıflandırmıştır: *Geçişli (transitional)*, *koruyucu (maintenance)* ve *zenginleştirici (enrichment)* iki dilli eğitim modeli. Bu modellerden koruyucu ve zenginleştirici adıyla anılan modeller, güçlü model olarak kabul edilirken geçişli model, zayıf bir iki dilli modeldir (Baker, 2011b). Bu nedenle iki dilli eğitim modeli olarak adlandırılan programların hepsinin aslında iki dilli olmadığını söylemek olanaklıdır. Örneğin, özellikle Amerika'da İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi için yaygın olarak kullanılan ESL (*English as a Second Language*) programları her ne kadar iki dilli eğitim modeli olarak anılsa da iki dilli eğitimin temel çerçevesine uymaz. Çünkü öğretim programındaki konular sadece İngilizce ile sunulur. İki dilli eğitim ise eğitim etkinliklerinin iki (veya daha çok) farklı dilde yürütülmesini belirtir (Cummins, 2001b).

Alanyazında yaygın olarak kullanılan tanıma göre iki dilli eğitim, iki dille ders öğretimidir ve bu iki dilin okulun öğretim programının tamamında ya da bir bölümünde öğretim aracı olarak kullanılmasıdır (Baker ve Prys-Jones, 1998; Cummins ve Hornberger, 2008; Freeman, 1998; Hamers ve Blanc, 2000). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere iki dilli eğitim, öğretim programında yer alan çeşitli derslerin en az iki dil aracılığıyla yapıldığı eğitim türüdür. Bir programın, iki dilli sayılabilmesi için hem ana dilinin (D1) hem de ikinci dilin (D2) eğitim programındaki içeriğin aktarılmasında kullanılması gerekmektedir (Andersson ve Boyer, 1970, akt., Cummins ve Hornberger, 2008). May'e (2008) göre bu tanım, iki dilli öğretimi içermeyen programları doğrudan dışarıda bırakması nedeniyle önemlidir. Bunun ötesinde D1 temelli programlardaki öğrencilerin sadece D1'de eğitim-öğretim aldığı programlar da dil arka planları ne olursa olsun bunun dışında kalır. Ayrıca bu tanım ikinci bir dilin sadece konu olarak öğretildiği programları da dışarıda bırakır. Bir programın iki dilli bir program olarak kabul edilebilmesi için hem öğretim dili olarak hem de ders içeriğinin aktarımı bakımından iki dili sağlaması gerekir. Lindholm-Leary, (2001), bir programın her iki dilde de öğretim ve öğrenme amacıyla yer

almasının, hem D1 hem de D2’de dil öğrenenlere dil becerilerini uygulamada eşitlik sağlayacağını belirtmektedir.

Helot ve Cavalli (2017), iki dilli eğitime geniş ve kapsamlı bir tanımlama getirmiştir. Onlara göre iki dilli eğitim, “öğrencilerin dilbilimsel ve kültürel kaynakları, kendi dilleri, eğitim dilleri ve öğretim programında yer alan ek diller arasındaki (iki veya daha çok dil) tüm olası yakınlaşmaları ortaya çıkarmayı amaçlayan bütünlükçü öğretim biliminin yenilikçi bir yaklaşımıdır” (Helot ve Cavalli, 2017, s. 485) Aslında bu tanımlama yukarıda sözü edilen kavramlardan yola çıkarak birden çok dil öğrenen bireyi, öğretim sürecinde geliştirdiği dillerini, bu diller arasındaki ilişkileri de göz önünde bulundurarak iki dillinin sahip olduğu dil ve kültür dağarcığını bir bütün olarak ele alır. Avrupa Komisyonu’na (Council of Europe, 2018) göre iki dilli ya da çok dilli eğitim, birden çok konunun öğretimi konusunda bütüncül bir yaklaşım uygular. Örneğin, bunlar arasında geçiş bağlantılarını ya da kesişim noktalarını bulur ve düzenler. Çünkü dil becerisi her ne kadar farklı konulara bölünse de tek bir bütündür. Görüldüğü üzere son dönemde iki dilli eğitim bütüncül yaklaşımla birlikte anılmaktadır. Ayrıca iki dilli eğitim sadece dil öğretimi ile sınırlı değildir. İki dilli eğitimde iki dilliliğin yanı sıra iki dilli okur-yazarlık ve iki kültürlülük de amaçlanır (Baker, çev. 2011a). Yerinde ve gereksinimlere yanıt veren iki dilli güçlü bir program tasarımı, öğrencilere çok yönlü bir gelişim fırsatı sunmakla birlikte dil ve kültüre dair anlayışların zenginleşmesine katkı sağlar.

İki dilli eğitim kavramı genel olarak azınlık dillerinin ya da yüksek konumlu dillerin öğretiminin yapıldığı bağlamlarda yaygındır. Aynı zamanda göçmen dillerinin öğretiminde ya da miras dillerin öğretiminde de iki dilli eğitim modellerinden yararlanılır. İki dilli eğitimin farklı amaçlara yönelik çeşitli modelleri bulunmaktadır. Bazı modeller eklemeli (additive) iki dilliliği desteklerken bazıları eksiltici (subtractive) tek dilliliğe neden olur (Baker, 2011b). Araştırmacıların çoğu bu durumu göz önünde bulundurarak iki dilli eğitim programlarını temel olarak eklemeli ve eksiltici modeller adı altında tanımlamıştır. Eklemeli modeller, güçlü model olarak anılırken eksiltici modeller zayıf iki dillilik modeli olarak adlandırılırlar.

Amerika ve Kanada’da çeşitli bağlamlarda iki dilli eğitimin güçlü modellerine rastlanmaktadır. Özellikle 1960’larda Kanada’da geliştirilen Fransız daldırma programları uluslararası alanda oldukça iyi bilinmektedir. Kanada’daki Fransızca-İngilizce iki dilli daldırma programları güçlü modeller olarak ünlenmiştir (Baker, 2011b). Birçok iki dilli modelde fen, teknoloji ve matematik gibi dersleri İngilizce ya da başka bir uluslararası dilde öğretme söz konusudur. Ancak Baker’a (çev. 2011a) göre burada gizli bir çağrışım vardır ve bu tarz bir yönelim, öğrencilere diğer dilin çağdaş olmadığı, bilimsel kullanım açısından yeterli olmadığı izlenimi verebilir. Bu durum ikinci dile saygınlık kazandırırken öğrencilerin ana diline daha az değer vermesine neden olabilir. Bu nedenle program tasarımında diller arasında bir denge gözetmek, iki dilin de öğretim programında eşit ağırlıkta yer almasına dikkat etmek ve matematik, fen, teknoloji gibi soyut kavramların ağırlıkta olduğu dersleri D1 ile sunmak önemlidir.

Lindholm-Leary ve Block'un (2010) Kaliforniya'da ana akım İngilizce ya da çeşitli iki dilli programlara katılan 659 İspanyol öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre hem İngilizce yeterlilik hem de matematik testlerinde iki dilli programlara katılan öğrenciler, ana akım İngilizce programına katılanlardan daha yüksek başarı elde etmiştir (akt., Bialystok, 2018). Bialystok'un (2018) makalesinde, iki dilli öğretimin her iki dilde de öğrencilerin dil ve okuryazarlık becerileri için uzun süreli yararları olduğuna ilişkin farklı uzmanlar tarafından yapılmış pek çok araştırma sonucu yer almaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkılacak olursa, birden çok dilin öğretiminde var olan şartlar doğrultusunda öğrenci gereksinimlerine yanıt verecek çok dilli programlar tasarlanması ve ders içeriklerinin D1 ve D2 dillerinde sunulması, öğrenilen dillerden beklenen başarıyı elde etmeye önemli katkı sunacağı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim politikalarının değişen dünya koşullarına göre yenilenmesi, yeni gelişmelere ayak uydurabilmenin ve uluslararası gereksinimleri karşılayabilmenin öncelikli adımlarından biridir. Dünya genelinde ve özellikle Avrupa'da, çok dillilik hedefi, eğitim politikalarında öncelikli bir yere sahiptir ve özendirilmektedir (Council of Europe, 2001). Dillerin öğretimine yönelik program geliştirme konusunda ikinci dil edinimi alanının önemli bir bilgi kaynağı olduğu belirtilmektedir (Haznedar, 2012). İki dillilik ya da çok dillilik alanında yapılan araştırmalar sayesinde, son yıllarda alanyazına birden çok dil öğretilen bağlamlara yönelik yeni kavramsal çerçeveler ve öneriler getirilmiştir. Dil öğretimi alanında çalışma yürüten çeşitli uzmanlar, birden çok dilin öğretiminde dillerin birbirinden ayrı tutulmasını savunan geleneksel yaklaşımlar yerine çok dilliliğe odaklanmayı önermektedir (Cenoz ve Gorter, 2015; Cummins ve Persad, 2014; ECML, 2018; Helot ve Cavalli, 2017; Kleyn ve Garcia, 2019; Lin, 2013; Sierens ve Van Avermaet, 2014). Bu öneri, iki dillilik alanındaki araştırma ve gelişmelerden hareketle ortaya konulan bütüncül yaklaşımın bir uzantısıdır. Birden çok dil öğretiminde farklı dilleri bütünleştiren, diller arası bağlantılar kuran öğretim programları, dilleri ayrı bölümler olarak ele alan programlardan daha etkili olabilir (Helot ve Cavalli, 2017). Kramsch (2012), bütüncül yaklaşımdan hareketle geliştirilen çok dilli bakış açısının "kuramsal ve uygulamalı dilbilimin tüm temellerini ve yabancı dil öğretiminin geleneksel ve ulusal temellerini sorguladığı" (s. 109) için devrim niteliğinde olduğunu düşünmektedir (akt., Cenoz, 2019). Kramsch'ın ifadesi oldukça yerinde bir belirlemedir. Çünkü çok dilli bakış açısının benimsenmesi, eğitim politikalarında ve uygulamalarında köklü ve yapısal değişiklikler gerektirmektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinden başlayarak çeşitli uygulamaların değerlendirilmesine kadar olan süreçte tüm aktörler (alan uzmanları, alan uygulayıcıları, okul yöneticileri, veliler ve yetkili paydaşlar) dil öğretimi alanında çok dillilik çerçevesinde oluşan değişiklik, gelişme ve araştırmalar ile ilgili bilgi sahibi olmalı ve bu doğrultuda gereken değişiklikler için çalışmalar başlatmalıdır. Yetkili kişiler, var olan bilgiler ışığında ülkenin eğitim hedefleriyle ve gerçekleriyle uyumlu, bilimsel çerçeveye göre yapılandırılmış, işlevsel bir dil öğretim politikası belirlemelidir. Belirlenecek politikada okul öncesinden yüksek öğretimin

sonuna kadarki öğretim süreçlerini kapsayan ve yaşam boyu öğrenmeyi de göz önüne alan birbirine uyumlu ve tutarlı hedefler yer almalıdır.

Farklı ülkelerde çok dilli uygulamaların sonuçlarına yönelik yürütülen araştırmalar, okulların öğrencilerin çok dilli dağarcıklarının farkına varması ve değerlendirmesi durumunda, onlara daha başarılı bir eğitim şansı sunduğu sonucunu ortaya koymuştur (Jaffe, 2003; Martin-Jones ve Saxena, 2001; Moodley, 2007; Moschkovich, 2002; Olivares ve Lemberger, 2002; Olmedo, 2003; Peterson ve Heywood, 2007; Verhelst ve Verheyden, 2003) (akt., Sierens ve Van Avermaet, 2014). ECML'ye (2018) göre öğretim ortamlarında her bir dili birbirinden ayrı sistemler olarak ele almak yerine, sunulan tüm dillerin (belli bir ülkenin ya da bölgenin resmi dilini içeren öğretim dili -language of schooling-, öğrencilerin evde konuştukları farklı diller ya da okullarda ders olarak öğretilen yabancı diller) ortak yöntemler ve çoklu yardımcı yaklaşımlar yoluyla farklı konuları öğretmek için kullanılması, dillerin daha etkili öğrenilmesini sağlayabilir. Üstelik iki dilliliğin bireylerde dillerin gelişimi, bilişsel ve akademik gelişim üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu konusunda alan uzmanları arasında büyük ölçüde görüş birliği vardır (Baker, 2011b; Bialystok, 1991, 2001; Bialystok ve diğ., 2012; Early Childhood Learning ve Knowledge Center- ECLKC, 2016). Bu nedenle dillerin öğretiminin bütünlük bir çerçevede ele alınması, hem öğrenen hem de öğretene açısından başarıya götüren yolda önemli bir etkiye sahiptir.

Çok dilli bakış açısının temel çerçevesini, dil öğretiminde farklı dilleri bütünlükten diller arası bağlantılar ve ders içeriklerini farklı dillerde sunan öğretim programı oluşturmaktadır. Nitekim bu temel çerçeve, iki dilli eğitimin güçlü modellerinde (koruyucu ve zenginleştirici iki dilli öğretim modelleri) uygulanan çerçeve ile ortak özellikler taşımaktadır. Özellikle Kanada'da Quebec eyaletinde, Avrupa'da Lüksemburg, Malta, İspanya, İtalya, Hollanda, Belçika, İsveç, Finlandiya ülkelerinde; Birleşik Krallık'ta Galler ve İskoçya'da iki dilli eğitimin güçlü modellerini uygulayan çeşitli okullar bulunmaktadır. Bu tür güçlü modellerde ders içerikleri D1 ve D2 ile birlikte sunulmakta ve öğretilen dillerde iki dilli okuryazarlık ve iki kültürlülük hedeflenmektedir. Ancak güçlü iki dilli eğitim modellerinde uygulanan yöntemle çoğu Avrupa ülkesinde benimsenmiş olan CLIL'de uygulanan yöntemle karıştırılmamalıdır. Güçlü iki dilli eğitim modellerinde konu alanları sınırlı değildir ve D1 ile birlikte, D2'de de okuryazarlık becerilerinin kazandırılması hedeflenir. CLIL'de ise sadece bir ya da en çok iki temel konu D2 aracılığıyla öğretilir. Üstelik bu modelde konu içeriğinin anlaşılabilirliği için yüksek düzeyde bir dil yeterliliği gerektirdiği varsayımından yola çıkılarak model öncesinde öğrencilere bir veya iki yıl yoğunlaştırılmış D2 öğretimi sunulmaktadır. İki dilli eğitimin güçlü modellerinde ise erken yaşlardan itibaren D1 ve D2'nin birlikte kazandırılması söz konusudur. Güçlü modellerde D1 ve D2 öğretiminde bir denge olması gözetilir. Ayrıca bu modellerde dilin işlevsel olarak kazandırılması ve dil kullanımının sürekliliği önemlidir. Güçlü iki dilli programlarda D1'in göz ardı edilmesi ya da geride bırakılması söz konusu değildir. Bu tür programlarda dillerin, içeriğin aktarımında birlikte ve birbirini destekleyecek şekilde yer almasına dikkat

edilir. CLIL modelinde ise konuların öğretiminde ağırlıklı olarak tek bir dile (D1 ya da D2) yer verilir ve öğretimi hedeflenen ikinci dil, içeriğin aktarılmasında belirli konularla sınırlandırılır. Bu nedenle CLIL modeli daha güçlü bir iki dilli programa giriş yapmak için kullanılan bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Helot ve Cavalli, 2017).

Ülkemizde birden çok dilin öğretildiği bağlamlarda dillerin öğretimi için birbirinden farklı programlar uygulanmaktadır. Var olan programların çoğunda yabancı diller ayrı bir konu alanı olarak sunulmakta ve programlarda ikinci dil/dillere sınırlı bir süre ayrılmaktadır. Özel okulların çoğunda ise kullanılan yöntemler öğrenci özellikleri, program hedefleri ve öğretim yoğunluğu açısından çeşitlilik gösterse de ikinci dil öğretiminden beklenen akıcı konuşma ve anlamsal doğruluk hedeflerine var olan uygulamalar yoluyla ulaşmak her durumda olanaklı olmamaktadır. Üstelik bazı okullarda konu içeriğinin tamamını ya da büyük çoğunluğunu yabancı dil ile sunan programlar, D2 öğretirken Türkçenin (D1) ihmal edilmesine ve Türkçedeki *bilişsel akademik dil yeterliği (Cognitive Academic Language Proficiency-CALP)* (Cummins, 2015) gelişiminde aksamalara neden olmaktadır. Bu nedenle bu tür programların Türkçede ve yabancı dilde beklenen akıcılığı, üst düzey dil ve düşünme becerilerini kazandırmada yeterince etkili olup olmadığı araştırılarak tartışılmalıdır. Nitekim Tabari, Heinze ve Sampaio (2018), Türkiye’den örnek vererek matematik ve fen derslerini İngilizce alan öğrencilerin üniversite sınavlarında başarısızlığa uğradığını belirtmişlerdir. Hellekjaer’in (2010) (akt., Tabari, Heinze ve Sampaio, 2018) araştırmasına göre, üniversitedeki ders içeriklerini D2 aracılığıyla sunmak, araştırmaya katılan öğrencilerin % 42’sinde sorunlu görünmektedir. Örneğin bu konuda Almanya, önceliğinin öğrenci başarısı olması gerekçesiyle genel olarak CLIL uygulamalarında bilim içerikli dersleri ve matematiği Almanca sunmaktadır. Demircan (2013) kitabında “yüksek düşünce ürünü yaratma”nın yolunun temel derslerin ana dili ile öğretilmesinden” (s. 330) geçtiğini belirtmiştir. Program tasarlarken Türkiye koşullarına uygun hedefler belirlenmeli, 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilen üst düzey düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini sağlamak için temel dersler ve bilimsel içerikli derslerin öğretiminin Türkçe ile yapılması planlanmalıdır.

İki dilli eğitim, seçkin sınıfların, azınlık gruplarının ya da göçmenlerin dil eğitimine yönelik bir program olarak görülmemeli; yalnızca bu bağlamlarla sınırlandırılmamalıdır. Birden çok dil öğretilen tüm bağlamlar için iki dilli eğitimin başarılı örnekleri ve modelleri incelenmeli, olanaklar ve gereksinimler doğrultusunda yeni programlar geliştirilmelidir. Böylece iki dilli eğitim, yabancı dil/dillerin öğretimi için ya da ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için içerik yöntembilimini geliştirmede yenilikçi bir adım olabilir. Bu, birden çok dil öğretilen bağlamlarda disiplinler arası yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Ayrıca iki dillilikle ilgili ana dili, baskın dil ve ek dillerdeki dil edinimi kavramlarının paylaşılması ya da tartışılması, iki dilli olmak ve iki dilde öğrenmenin ne anlama geldiğine yönelik ortak kavramlar ve programda yer alan dillerin rolü hakkında ortak bir anlayış gereklidir. Bunların yanı sıra tüm öğretim etkinliklerinin uygulama ve değerlendirme aşamaları

ortaya koyulmalı ve incelenmelidir. Yapılan incelemelerde dil ve içerik öğretmek için iki dil kullanımının, öğrencilere uygulanan aktarım stratejilerinin ve öğrenmeyi destekleyen öğretici yöntemlerinin iki dil kazandırmadaki rolü ortaya konulmalıdır. Ancak tüm bunların gerçekleşebilmesi için eğitim politikaları, iki dillilik ve çok dillilik gibi kavramları desteklemeli, çok dilliliği, ülkenin gelişmesine katkı sunan bir kaynak ve zenginlik olarak benimsemeli ve var olan uygulamaları eksik ya da hatalı yönleriyle yeniden gözden geçirmelidir. Dil öğretim politikalarında 19. yüzyılın dünya görüşüne göre şekillenmiş eğitim sistemleri yerine 21. yüzyılın yeni gereksinimlerine göre geliştirilmiş yaklaşımların ön plana alınması gerekmektedir (Helot ve Laoire, 2011).

İki dilli eğitim programında yer alacak öğretmenlerin eğitimi, ele alınması gereken diğer önemli konudur. İki dilli programlarda çalışacak öğretmenlerin iki dilli eğitim modellerinin karmaşıklığını kavraması ve uygulama stratejilerini geliştirebilmesi gereklidir. Helot ve Laoire'e (2011) göre çok dilli bakış açısı değişiminin kalbinde yer alan ana aktörler öğretmenlerdir. Bundan dolayı iki dilli eğitim verecek öğretmenler, eğitimbilim ve dilbilim alanını ve güncel öğretim yöntemlerini bilmeli, iki dilli eğitime yönelik olumlu tutum sergilemeli, ayrıca kültürlerarası iletişimci olmalıdır (Benson, 2004). Başarılı iki dilli eğitimin özel koşullarını ortaya koyacak en önemli özne öğretmen olduğu için ilgili alanda çalışacak öğretmenler iki dillilik konusunda donanımlı olmalıdır.

Üniversitelerde uygulamalı dilbilim araştırma merkezleri kurularak bu merkezlerde birden çok dil öğretimine yönelik başarılı programların geliştirilmesi için çok dilli bakış açısının etkililiğini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca diğer ülkelerde var olan iki ya da çok dilli uygulamalar incelenmeli, uygulamaların işleyen ya da işlemeyen yönleri kendi içinde değerlendirilmeli ve işleyen yönlerinden program tasarlarken yararlanılmalıdır. Bu merkezlerde iki dilli eğitimin farklı bağlamlarda edinme düzeylerini karşılaştırmak, iyi uygulama örneklerini incelemek ve başarılı dil eğitimine giden özel koşulları tanımlamak için düzenli bir araştırma tabanı oluşturulmalıdır. Geliştirilen modeller pilot okullarda uygulanmalı ve başarılı olduğu durumda ülke genelinde yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca bu merkezlerde görev alan akademisyenlerin hem okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilere hem Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere hem de yabancı dil öğretimi bölümünde okuyan öğrencilere iki dilli ya da çok dilli eğitim ile ilgili bilgiler vermesi ve bu alanda çalışacak öğretmenlerin donanımını arttırması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Baker, C. (2011a). *Anne-babalar ve öğretmenler için rehber ikidilli eğitim* [A parents' and teachers' guide to bilingualism]. (S. Güvener, Çev.). İstanbul: Heyamola. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2007)
- Baker, C. (2011b). *Foundations of bilingual education*. New York, NY: Multilingual Matters.

- Baker, C., and Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Benson, C. (2004). Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, (2-3), 204-221, doi: 10.1080/13670050408667809
- Benson, C. (2009). Designing effective schooling in multilingual contexts: The strengths and limitation of bilingual 'models.' A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, and T. Skutnabb-Kangas (Eds.), in *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 63-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- 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. doi: 10.1080/13670050.2016.1203859
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., and Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends Cogn. Sci.* 16, 240–250. doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366. doi: 10.16916/aded.298779
- Block, D. (2007). Bilingualism: Four assumptions and four responses. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 66–82.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532. doi: 10.1016/j.system.2011.08.002
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*. 46, 71-86.
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85. doi: 10.1017/S0261444817000246
- Cenoz, J., and Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal* 95, 356–369.
- Cenoz, J., and Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. J. Cenoz and D. Gorter (Eds.), In *Multilingual education: navigating between language learning and translanguaging* (pp. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cenoz, J., Genesee, F., and Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243–262, doi: 10.1093/applin/amt011
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-531.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402–423.
- Cook, V. (2013). Multi-competence. P. Robinson (Ed.), *The routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 447–451). New York, NY: Routledge.
- Cook, V. (2010). The relationship between first and second language acquisition revisited. E. Macaro, (Ed.), in *The continuum companion to second language acquisition* (pp. 137-157). London: Continuum.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe (2018). *Plurilingual and intercultural education: Definition and founding principles*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>
- Creese, A., and Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94, 103-115.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language-proficiency in bilingual children. E. Bialystok (Ed.), In *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001a). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 19 (7), 15-20.
- Cummins, J. (2001b). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a diverse society*. Los Angeles, California CA: California Association for Bilingual Education Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10, 221–240.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. J. Cummins and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education Vol. 5: Bilingual education* (2nd Ed.). Boston: Massachusetts, MA: Springer.

- Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00358
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education* 26(6): 455-468.
- Cummins, J., and Hornberger, N. H. (2008). *Bilingual education*. New York, NY: Springer.
- Cummins, J., and Persad, R. (2014). Teaching through a multilingual lens: The evolution of EAL policy and practice in Canada. *Education Matters* 2, 3-40.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. O. García, A. Lin, and S. May (Eds.), in *Bilingual education. Encyclopedia of language and education* (pp. 103-115). Berlin: Springer.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., and Smit, U. (Eds.). (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamin.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancıdil öğretim yöntemleri*. İstanbul: DER yayımları.
- Early Childhood Learning ve Knowledge Center (2016). *An office of the administration for children and families*. Retrieved from <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/benefits-of-being-bilingual-eng.pdf>
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2018). Plurilingual and intercultural education. Retrieved from <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx>
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Retrieved from http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf
- Field, F. W. (2011). *Key concepts in bilingualism*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Freeman, R. D. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2007). Intervening discourses, representations and conceptualizations of language. S. Makoni, and A. Pennycook (Eds.), in *Disinventing and reconstituting languages* (preface). Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas (Eds.), In *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Blackswan.

- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. USA: Harvard University Press.
- Hamers, J. F., and Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haznedar, B. (2012). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-28.
- Helot, C., and Cavalli, M. (2017). Bilingual education in Europe. O. Garcia, A. Lin, and S. May (Eds.), in *Encyclopedia of bilingual and multilingual education* (pp. 472-487). Cham: Springer International Publishing.
- Helot, C., and Laoire, M. O. (2011). Introduction: From language education policy to a pedagogy of the possible. C. C. Haelot, and M. O. Laoire (Eds.), In *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible* (pp. 11-25). Bristol: Multilingual Matters.
- Infante, P., and Licona, P. R. (2018). Translanguaging as pedagogy: Developing learner scientific discursive practices in a bilingual middle school science classroom,. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Online First. doi: 10.1080/13670050.2018.1526885
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Kleyn, T., and Garcia, O. (2019). Translanguaging as an act of transformation. L. C. de Oliveira (Ed.), in *The handbook of TESOL K-12*, (pp. 69-82). doi: 10.1002/9781119421702.ch6
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*. 1, 107–128.
- Lightbown, P. M., and Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Luk, G., and Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605–621. doi: 10.1080/20445911.2013.795574
- May, S. (2008). Bilingual/immersion education: What the research tells us. J. Cummins and Hornberger, N. H. (Eds.), In *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 19-34). Boston, Massachusetts, MA: Springer.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: recognizing and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal* 1(1), 93-119. Retrieved from <http://www.icrj.eu/11/article8.html>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *İngilizce dersi öğretim programı. İlköğretim*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *İngilizce dersi öğretim programı. Ortaöğretim*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden edinilmiştir.
- Pennycook, A. (1995). English in the world/the world in English. J. W. Tollefson (Ed.), In *Power and inequality in language education* (pp. 34-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Relano-Pastor, A. M. (2018). Bilingual education and neoliberal CLIL practices. J. W. Tollefson and M. Pérez-Milans (Eds.), in *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 505-525). Oxford: Oxford University Press.
- Sierens, S., and Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. D. Little, C. Leung, and P. Van Avermaet (Eds.), In *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204–222). Bristol: Multilingual Matters.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 7-24.
- Tabari, F., Heinze, E. G., and Sampaio, A. (2018). How far from the premise: a meta-analysis and critical appraisal of literature on content and language integrated learning. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 60-103. doi: 10.5281/zenodo.1450984
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Education in a multilingual world. UNESCO Education position paper*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>



Multilingual Perspective in Language Teaching¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	02.28.2019	06.09.2019	10.25.2019

Gülşat Bican ²

Ministry of National Education

Abstract

This study aims to reconsider the prevalent strategies used for teaching more than one language in the context of multi-lingualism and to introduce new approaches in the light of developments in the literature. Thus, the current condition in the interdisciplinary area of language education and related approaches required to be developed will be discussed. The study is a descriptive one and is based on literature review. Using a traditional literature review, an examination of a complex set of up-to-date studies published by academically reliable and competent specialists has been conducted. Some specialists suggest focusing on multilingualism as an alternative to conventional approaches that emphasize the separation of languages in learning more than one language. This suggestion is a result of a holistic approach based on the research and developments in the field of bilingualism. Accordingly, the integration of new knowledge to the existing cognitive structures of an individual is crucial, as old information is the basis of interpreting new information. Interlingual connections combining different languages and a curriculum presenting course contents in different languages constitute a basic framework of this approach. As a result, using of worldwide bilingual-/multilingual educational practices and disclosing the effectiveness of the multilingual approach to develop programs for teaching of multiple languages in Turkey is suggested.

Keywords: Multilingualism, bilingualism, holistic approach, mother tongue education, second language education.

¹This article is written by the author having benefitted from a conference paper of the author: "Holistic Approaches In Language Teaching In Terms Of Multilingualism" published at 2nd International Symposium of Limitless Education And Research (ISLER 2018).

²Corresponding Author: PhD, Teacher of Turkish Language, E-mail: gulsat.bican@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2651-2261>

Purpose and Significance

Developed countries have been renewing their educational policies to meet their needs according to the rapidly changing global conditions and to adapt themselves to new developments. Across the world, and particularly in Europe, the aim of multilingualism has a prior place and is encouraged within educational policies of the developed countries. Languages are traditionally kept apart in teaching environments where more than one language are taught. In teaching two or more languages each language is generally presented separately in the teaching program of schools and only the target language is asked to be used in the classroom. The teaching of a language as a specific subject is a common practice. Besides, it is also widespread that different teachers are employed for different languages in schools. In many countries, language courses are taught for about one and a half hours for five or more years in programs providing a foreign/second language (Baker, trans. 2011a). In Turkey, English is the widely-taught foreign/second language. Through the twelve-year long compulsory education, English-teaching is provided for ten years and the time devoted for does not exceed approximately four hours. In public schools of the Ministry of National Education (MoNE-MEB, 2018a, 2018b) 1368 hours of English language teaching is provided from second to the twelfth year of the education by *dripping method* (Baker, trans. 2011a). However, existing studies indicate that results taken through such a system of second language teaching for long years are not productive (Işık, 2008). For instance, studies conducted in Canada, the United States, and the United Kingdom has revealed that few of the children can really speak a foreign/the second language fluently with such second language programmes for twelve years (Baker, trans. 2011a).

Method

The study is a descriptive one and is based on literature review. Using a traditional literature review, an examination over a complex set of data collected from up-to-date studies published by academically reliable and competent specialists of multi-lingual education has been conducted in the framework of the defined target of the study.

Results

The following are the major headlines outlining the findings and conclusions of the study.

Wholistic approach. New approaches and concepts have been brought up as critical problems are met while teaching more than one language and major deficiencies are observed in language programs of schools. Some specialists studying on language teaching suggest focusing on multilingualism as an alternative means to traditional approaches embracing the separation of languages in teaching of more than one language (Cenoz and Gorter, 2015; Cummins and Persad, 2014; ECML, 2018). This suggestion is grounded on the holistic view which has recently been presented based on research and development in the field of bilingualism. Accordingly, the

unification of new and existing knowledge can be a base to structure the knowledge while teaching languages. Thus, more distance can be taken to develop the weaker language providing transfer across languages.

This suggestion reflects the wholistic perspectives presented in the subject area of bilingualism and the new concepts developed accordingly alongside. *Translanguaging* is the most common trait of a bilingual speaker. According to the principle defined by Cummins (2007), each language has certain cognitive and lingual properties, though syntactic and grammatical structures underlying each one differs. These properties are the traits transferred from one of one's languages to another. For Baker, although the symbols, syntaxes, or spelling rules are not always appropriate to transfer, the concepts attached to words in the first language are easily transferred to another. Besides, a person's system of thinking, personal map of concepts, and other lingual abilities are ready to cross-lingual transfer (Baker, 2011b). This means that the achievement of certain abilities in the first language (L1) catalyzes the same skills in the second language (L2). For instance, it is not necessary for a one to learn the skill of reading and writing in the second language if he had already learned it in the first one.

According to Cummins (2000), thanks to the principle of cross-lingual transferring, children who have advanced skills in their first languages are more likely to be literate in a second, third, and even in a fourth language. The holistic approach to language teaching in multilingual contexts takes the languages one uses not separately but as a whole in hand; and depends on the claim that L1 and L2 contribute to each other in achieving lingual skills. Cenoz and Gorter (2011, 2015) argue that the approach also activates speakers' lingual resources -the totality of their multi-lingual vocabulary- and this will be more effective than learning each language individually. For Cummins (2001a), the two languages feed each other back as soon as the educational environment allows children to access both of the languages.

These concepts tend to soften the boundaries between languages in terms of education. Building on these phenomena, some specialists suggest taking language teaching holistically and keeping the interlingual binds in mind in developing educational programmes. As these suggestions are examined deeply, it has been realized that they have common traits with theoretical suggestions of the methodologies of successful models of bilingual education.

Bilingual education. There exist various models of language teaching worldwide aimed to bring-up linguistically-rich generations of the twenty-first century. these models have both weak and strong forms. Those accepted as strong ones suggest that education should be provided in more than one language. In these strong models the concept of bilingualism appears as a primary trait. UNESCO (2013) has provided an overall definition of bilingual education. According to this definition, bilingual education represents that two or more languages are utilized as tools of teaching. Bilingual or multi-lingual education does not refer to the provision of a second or foreign language. In bilingual education, the target language to be taught is

indicated as teaching language in the programme and language of implementation in education (Field, 2011). However, not all programs named as bilingual ones are really bilingual. For instance, despite being widely used in the USA to teach English as a second language, ESL-English as a Second Language- programs do not fit into the basic conceptual framework of bilingual education, because all curricular subject is presented in English. However, bilingual education refers to the conducting of educational activities in two or more languages (Cummins, 2001). According to the widely accepted definition in the literature, bilingual education is teaching of courses in two languages and use of these two languages in teaching program of -at least in certain part of it- a school as a tool of education (Baker and Prys-Jones, 1998; Cummins and Hornberger, 2008; Freeman, 1998; Hamers and Blanc, 2000;). As can be grasped by this definition, for a programme to be accepted as a bilingual one, it should both provide the two languages as a teaching medium and transfer the course content in the two languages.

Discussion and Conclusions

The fundamental framework of a holistic approach is made of translanguaging connections and a curriculum providing course contents in different languages in teaching more than one language. This framework has common traits with that applied in the successful models of bilingual education. In those models, course contents are presented in target languages and translanguaging transfer of skills are benefited. According to Helot and Cavalli (2017), translanguaging connections and the curriculum unifying different languages can be a more effective method than compartmentalizing languages. However, this methodology applied in strong bilingual education models (preserving and enriching models) should not be confused with the methodology applied in CLIL which has been embraced in many European countries. Subject areas are not limited in strong educational models, and literals skills in the additional language is targeted as well as in mother tongue. On the other hand, in CLIL, only one or, at most, two fundamental subjects are taught through the additional language. In the strong models of bilingual education, L1 and L2 are taught beginning from early languages. In these models, a balance in teaching of L1 and L2 is sought for. In these programs, L1 is not overlooked or left aside. In such programs, care is devoted to the use of languages to support each other in the transfer of the content. However, in the CLIL model, mostly one of the languages (either L1 or L2) is used in teaching subjects. Therefore, successful bilingual programs in plans made for functional teaching of more than one language provides more input than the CLIL does in both languages and has more continuity. Therefore, the CLIL model is accepted as an innovative methodology towards a more intense bilingual programme (Helot and Cavalli, 2017).

In Turkey, a variety of programmes are embraced in contexts where more than one language is taught. In many of the existing programmes, the foreign languages are presented as specific subject areas and limited time is devoted to the second language/other languages. Whereas, in many private schools, although methodologies

vary in line with student characteristics, programme targets, and intensity of education, it seems to be difficult to achieve fluency of speech and semantic correctness targeted in bilingual education through existing practices. Besides, some programmes in those schools providing all or most of the subject content in foreign languages lead to deficiencies in the development of cognitive academic language proficiency-(CALP) (Cummins, 2015) in Turkish. Therefore, further discussion over and deeper research into such programmes is required to uncover whether the level of fluency achieved/expected in Turkish and the foreign languages are enough to provide advanced skills of language and thinking.

Bilingual education should not be seen and/or limited solely for as a program intended for language education distinguished classes, minority groups, or immigrants. For all contexts where more than one language is taught, successful instances and strong models of bilingual education should be examined; new programmes should be developed in line with local possibilities and contextual requirements. This means that there is a need for developing interdisciplinary approaches for a variety of purposes. Moreover, a deepened discussion on concepts of mother tongue, dominant language, language acquirement in additional languages, being a bilingual individual, what means to be bilingual, and the roles of targeted languages should be made to develop a common understanding. Reconsidering failures and deficiencies, educational policies should embrace the concepts of bilingualism and multilingualism and consider them as resources and richness.

In addition to this, the implementation and assessment stages of all educational activities should be determined and examined. Teachers to work in bilingual programmes should also grasp the meaning and methodology of the models; as the most critical subject of a successful bilingual education is the teacher. Thus, they should be competent and well-equipped in terms of bilingualism. It is also crucial to found linguistic research centres under universities to facilitate research for developing multilingual programs matching contextual realities in the light of the holistic approach. A regular research base should be created examining global trends and best practices to develop new conditions to build successful language education. The centres would also contribute to inform and educate students of pre-school education, foreign languages, and Turkish language to equip those to work in the field.

Finally, in developing successful programs for second language teaching current global bilingual or multilingual practices should be benefited. Nevertheless, it is critical to evaluate the working/non-working sides of these practices. In order to put forward programs of successful language teaching, it is necessary to conduct systematic studies examining best practices of bilingual education applied in different contexts.