



**DİLLER ARASI GEÇİŞLİLİK (TRANSLANGUAGING): ÇIKARIMLAR VE TÜRKİYE
BAĞLAMINDA ARTAN İHTİYAÇ**

Türkiye'deki Yazma Derslerindeki Etkilerine İlişkin İlgörüler

Dr. Hatice ALTUN*

ÖZ

Yabancı dil öğretimi günümüzde bir paradigma değişikliğine tanıklık etmektedir. Yabancı dil öğrencileri için önceleri ana dili konuşurlarının performansı nihai hedefti. Bu da ister istemez diller arasında hiyerarşik bir anlayış ortaya koymaktaydı. Ancak günümüzde dil öğrencisinin ana dilinin (ve/veya başka dillerinin) ve kültürünün (ve/veya kültürlerinin) de göz ardı edilemeyeceği ve bunlar arasında keskin sınırlar olmadığı anlayışı tartışılmaktadır. Artık yabancı dil öğrencisinin repertuarında bulunan tüm dillerin ihtiyaca göre gerektiği zaman kullanılabilmesi düşünülmektedir. Dolayısıyla İngilizce başta olmak üzere kimi dillerin diğer dillerden daha prestijli oldukları gibi bir anlayış da eleştirilmektedir. Diller arası geçişlilik (translanguaging) kavramı bu değişikliğin kalbinde yer almaktadır. Uygulamalı dilbilimde diller arası geçişlilik yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır ve ilgili kuramlaştırmada önerilen iyileştirmelerin dilötesi pedagojilerle de desteklenmesi gerektiği anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu literatür incelemesinde önce diller arası geçişlilik yaklaşımının teorik temelleri ve bunları örneklendiren ampirik örnekler sunulmuştur. Sonra Türkiye'deki dil öğretimi uygulamaları gözden geçirilip Türkiye'deki İngilizce ve Türkçe dil hazırlık sınıflarındaki özellikle yazma derslerinde ve İngilizce eğitim dili kullanılan alan derslerinde (English Medium of Instruction - EMI) diller arası geçişlilik yaklaşımından faydalanmak için muhtemel pedagojik uygulamaların neler olabileceğine dair akıl yürütülmüştür. Çünkü dil öğrenme ortamlarının bir parçası olarak sözkonusu çokdilli uygulamaların olağan hale getirildiğinde öğrencilerin eğitimini zenginleştirdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: çokdillilik, çift dillilik, diller arası geçişlilik (translanguaging), yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, yazma

TRANSLANGUAGING: INFERENCE AND THE INCREASING NEED IN TURKEY

Insights Into Its Effects On Writing Classes In Turkey

ABSTRACT

Foreign language teaching is witnessing a paradigm shift today. The performance of native speakers was the ultimate goal for foreign language learners. Such an approach, inevitably, imposed a hierarchical positioning of languages. However, today it has been acknowledged that the language learner's first/other language(s) and culture(s) cannot be ignored and that there are no sharp boundaries between them. Now, it is thought that all languages in a foreign language student's repertoire can be used when needed. Therefore, an understanding that some languages, especially English, are more prestigious than other languages, is also criticized. The concept of translanguaging is at the heart of this change. Translingualism in applied linguistics is emerging in this context as a new approach, and the improvements that have been made in theorization about translingual practices need to be accordingly supplemented with translingual pedagogies. Therefore, in this literature review, first, the theoretical foundations of the translanguaging approach and empirical studies exemplifying them are presented. Then, the language teaching practices in Turkey were reviewed and the pedagogical implications are discussed to benefit from the translanguaging approach in language preparatory classes (English and Turkish), particularly in writing classes and English medium of instruction courses (EMI) in Turkey. It can safely be argued that if these multilingual

* Pamukkale Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu/Yabancı Diller Bölümü/Yabancı Diller Anabilim Dalı/, haticealtun@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-4096-4018

applications are prevalent in language learning environments, they enrich the language learning experience of students.

Key Words: multilingualism, bilingualism, translanguaging, teaching English as a foreign language, teaching Turkish as a second language, writing

Giriş

Başarılı dil öğretimi öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmekle başlar. İyi dil öğretimi sırasında öğrencilere farklı edinim süreçleri ve imkânları sunulması gerekir. 21. yüzyılda ikidilli ya da çokdilli eğitim, dil öğretimi alanlarının inkar edilemez gerçeklerinden olsa da, çokdilli sınıf ortamlarında söz konusu diller birbirlerinden keskin bir şekilde ayrılıp ikidilli öğrencilere “bir bedende iki tekdilli insan” (Grosjean 2010) muamelesi yapılmakta ve böylece hem öğrencilerin nasıl öğrendiği sorusu ıskalanmakta hem de öğrenciler, öğrenmelerini sağlayacak çok temel bir imkandan yoksun kalmaktadır. Çünkü dilbilimsel bağlamda iletişim ve dil yeterliliği, tekdilliliğin ve ulus devletin normları çerçevesinde belirlenmektedir (Velasco ve García 2014). Ama son yıllarda artan çokdilliliğin ortaya çıkardığı sosyal ve dilbilimsel ortamlar için akademisyenler, dil derslerindeki bu keskin ayrıma karşı çıkıp ‘diller arası geçişlilik,’ yani ‘translanguaging’ anlayışına yer açmışlardır (Blackledge ve Creese 2010; Canagarajah 2007, 2016, 2018; Cummins 2017; Li 2018; Lynch 2011; Pennycook 2007; Velasco ve García 2014). Bugün akademide ‘diller arası geçişlilik’ önemli ilgi odağı olmaktadır. Çünkü dünyada az gelişmiş ülkelere doğru artan hareketlilik yüzünden çokdillilik neredeyse her zaman tekdilli olduğu düşünülen toplumlara bile etkiler hale gelmiştir. Dolayısıyla ulus-devlet ideolojileriyle üretilen diller arası hiyerarşi daha çok sorgulanır olmuştur (Otheguy vd. 2015).

Ne var ki, diller arası geçişlilik yaklaşımının sosyal hayattaki pratikleri – şehirlerdeki gençlerin karşılaşmaları, dilsel atlas ve manzaralar ve internet bağlamı– çalışma konusu edilmekteyse de çeperdeki sınıflarda çoklu bir dil yetkinliğine olanak tanıyan etkinliklerin nasıl geliştirileceğine dair yeteri kadar çalışma yapılmamıştır. Blackledge and Creese (2010), yakın tarihli sayılabilecek diller arası geçişlilik pratiklerini tartıştıkları bir çalışmada çift dilliliğe olanak tanıyacak şekilde dil öğretmek için ne tip öğretilebilir pedagojiler geliştirilebileceğine ve buna elverişli kaynakların neler olabileceğine dair daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Diller arası geçişlilik, daha ziyade, çokdilli ve çok kültürlü olduğu bilinen ‘Dış Çeper’ (Outer Circle) bağlamlarında dilsel sosyal adaleti sağlama işlevi ile ilgili olarak ele alınmıştır. Ancak Türkiye’nin de içinde bulunduğu, çoğunlukla tekdilli olduğu düşünülen ‘Genişleyen Çeper’ (Expanding Circle) ülkelerinde diller arası geçişlilik kavramı daha az çalışılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de giderek daha çokdilli ve çok uluslu hale gelen eğitim ortamlarında –(İngilizce-Türkçe) dil hazırlık sınıflarında ve eğitim dili olarak İngilizce kullanılan alan derslerinde (EMI)– diller arası geçişlilik bakış açısının yararlı bir pedagojik yaklaşım sergileyip sergilemeyeceği tartışılmaya başlanmıştır.

Tüm bu sözü geçen çokdillilik hem alan derslerinin İngilizce anlatıldığı EMI sınıflarında, hem de İngilizcenin yabancı dil ve Türkçenin de yabancılara ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda uygun pedagojiler geliştirmek bağlamında zorluklar oluşturmaktadır. Çokdilli bir üniversite, bilgi seferberliği ve yüksek öğretime erişim için bazı benzersiz fırsatlar sunabilir. Bu nedenle, mevcut (küreselleşmiş) üniversite

sisteminde diller arası geçişlilik bağlamında dil becerisi derslerinin tekrar değerlendirilmesi gerekmektedir. Ama diller arası geçişlilik, yeni bir dilbilimsel olgu olduğundan Türkiye bağlamında çalışılmamıştır. Dolayısıyla bu literatür incelemesinde, diller arası geçişlilik yaklaşımı ile ilgili kavramsal ve pedagojik çalışmalar taranarak Türkiye'deki bağlama uygulanabilecek pedagojik yaklaşımlar geliştirilmesine de yardımcı olacak bir derlem sunulması hedeflenmektedir. Ayrıca, yeni bir kuram geliştirildiğinde bu kuramın en net örnekleri yazma becerisiyle ortaya konulabileceği düşünüldüğü için (Canagarajah 2011) diller arası geçişlilik pedagojisinin özellikle yazma becerisinin (pedagoji, öğretmen gelişimi, ve dil politikası bağlamında) geliştirilmesine etkisini irdelemek için literatürde var olan sınıf uygulaması çalışmaları incelenmiştir. Genel olarak da bu çalışmalara dayanarak yerel Türkiye sınıf ortamına uygun dil öğrenme ve yazma metodolojileri üzerine nitel bir bakış sunmak amaçlanmıştır.

Çokdillilik ve İzdüşümleri

Küresel çağın en öne çıkmış özelliklerinden biri olan çokdillilik neredeyse dünyanın her yerinde yaygın bir olgu haline gelmiştir. Bırakın bugünkü '*superdiverse*' (ileri derecede çeşitli) (Rampton vd. 2015) ve unsurları karşılıklı olarak bağlantılı (interconnected) dünyayı, Michael Clyne (1997) günümüzden yirmi beş yıl önce bile iki ya da çokdilli insanların tekdilli insanlardan daha fazla sayıda olduğunu iddia etmiştir. Ne var ki, çokdilliliğin tanımı ve etkileri üzerine akademide kesin bir görüş birliği yoktur. Birtakım dilbilimciler bu terimi dillerin ölümü ve değişiminde olduğu gibi (Brutt-Griffler 2002; Nettle ve Romaine, 2000; Pennycook 1994) makro ölçekte bir dil olayı olarak görür. Bir diğer grup ise çokdilliliği mikro ölçekte değerlendirir – örneğin, konuşma sırasında kod değiştirme (code-switching) (Auer 1998; Brutt-Griffler 2002; Levine 2011; Toribio 2006; Turnbull ve Dailey-O'Cain 2009). Bir başka grup ise, çokdilliliği bir dilbilim olayına dahil olmuş bütün diller olarak değerlendirir, mesela diller arası geçişlilik (code meshing, translanguaging) (Canagarajah 2016; Clyne 1997; Grosjean 2010; Henn-Reinke 2012) buna örnek olabilir. Bu literatür özetinde ise çokdillilik bir dil becerisi ya da EMI dersinde görülen iki ya da ikiden fazla dil ve onların geçişliliği düşünülerek kullanılmıştır.

Çokdillilik, genel itibarıyla, tekdilliliğe istinaden tanımlanan bir kavram olagelmıştır, çünkü ulus devlet bütün sosyal yaşamı, sınırlarını "ana dil" (mother tongue) ile belirlediği "vatan" (fatherland) üzerinden kurar ve her türlü özgün etnisiteyi, kültürü ve milleti bireyler ve kurumlar için bu anlayış üzerinden tasnif eder (Bonfiglio 2010; Brutt-Griffler 2008; Jenkins 2013; Yıldız 2012). Dolayısıyla bu tip bir öğreti verili bir ulus devletin toprakları içerisinde ana dili konuşmayan her tür etnisiteyi, kültürü ve milleti marjinalleştirir ve diğer dillerle ilgili her tezahürü azımsar (Bonfiglio 2010; Brutt-Griffler 2008). Bugünkü dünyanın dil dinamikleri, ulus devlet duruşunun yan etkisidir ve sömürgecilik, milliyetçilik, din ve ticaret de bu duruşun etkisiyle ortaya çıkan diğer unsurlardır (Ostler 2010).

Benzer bir anlayışla Brutt-Griffler (2008) uluslararası ortak bir dil olarak İngilizcenin tarihte benzeri görülmedik şekilde yayılmasının ve İngilizce konuşan ülkelerdeki (ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya, vb.) çokdilliliğin temel sebebi olarak modern ulus devleti görür. Brutt-Griffler'in bakışında, ulus devlet küreselleşme yüzünden tehdit altına girdiğinden, kendisini korumak için dili (İngilizceyi) sanki bir

organizmaymış gibi suçlu gösteren bir sav geliştirmiştir; bu sava göre, İngilizce, öldürücü dildir ve dil çeşitliliğini öldürmektedir. Halbuki küreselleşmenin arkasındaki temel güç olan bu ülkeler şimdi yüksek oranda aldıkları göçler yüzünden adeta diğer dillerin saldırısı altındadır ve gündelik yaşamda çokdillilik hayatın her alanını işgal etmiş durumdadır (Brutt-Griffler 2008; Brutt-Griffler ve Davies 2006). İşte bu noktada Brutt-Griffler (2008) hegemonik bir güç olan ulus devlet yapısının halihazırdaki durumunu koruyabilmek için üç temel aktörünü (ulus, dil ve kültür) canlı tutmaya çalıştığını iddia eder. Aynı sebepten tarihinde ilk defa Amerika'da 'sadece İngilizce kullanın' ('English only') hareketinin başladığını ve aynı anlayışın Avrupa'ya da hakim olduğunu (vatandaşlık dil testleri bunun bir örneğidir) söyler. İngilizce, bu nedenle, ikili bir açmaz içindedir: Hem dünyada milyonların her alanda kullandığı bir iletişim aracı, hem de kendi Anglo-Amerikan kültürlerini bile tehdit eden bir tehdit unsuru olarak algılanmaktadır. Ortaya çıkan çokdillilik ise bu Anglo-Amerikan kültürlerin istikrarını bozup onları kültürel melezleşmeye maruz bırakır.

Yıldız (2012) da rüzgârın sert sınırlar çizen tekdilliliğe karşı dönüp çokdillilikten yana estiğini savunur ve bu bağlamda Avrupa Birliğini örnek gösterir. Avrupa Birliği gibi milletler üstü tüzel kuruluşlar çokdilliliği bertaraf etmek yerine düzenlemeye tabi tutmayı tercih etmektedirler. Çünkü 1971'den beri, Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri (CERF- the Common European Framework of Reference for Languages) Avrupa'daki bütün öğrenciler için çokdillilikte yetkinliği hedefler. Bu düşünceyle paralel şekilde, öğrencilerden farklı dillerde çeşitli fonksiyonlara hizmet etmeleri için okuryazarlık geliştirmeleri beklenir. Mesela öğrenci İspanyolcayı tarih, Fransızcayı coğrafya ve Almancayı felsefe okumak için öğrenmelidir. Bu kriterlere göre, diller, birbirlerini tamamlayıcı birer yetkinlik unsuru olarak algılanır ve böylece öğrenciler aynı dilde aynı şeyleri yapma tekrarından da kurtulurlar. Ayrıca göç ve coğrafi hareketliliğin yanı sıra gelişmiş teknoloji unsurları ve yaygın kitle iletişim araçları da çokdilliliğin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Yıldız'a (2012) göre çokdillilik geçtiğimiz yüzyıllarda da var olmasına rağmen türdeşliği (homogeneity) vurgulayan tekdilli paradigmalarda sınırlandırılmıştır. Ama bu engellemelerle ulus devlet aslında çoktüreli (heterogeneity) kabul etmiştir ve çokdilliliği de istemeyerek de olsa tanımıştır. Diğer bir deyişle, ulus devlet, türdeşlik vurgusunu sadece içine gömülü çoktürelikten korunmak için yapmaktadır.

Graddol (1997 2006) bugün ortaya çıkan çokdilliliği ve İngilizcenin yayılışını ulus devlet yapılanması için oldukça olumsuz olarak değerlendirir. Ona göre İngilizce eğitimden teknolojiye o kadar çok alana yayılmıştır ki sonunda İngiltere ve Amerika'yla tarihi bağlarını koparma noktasına gelecektir. Öte yandan Ostler (2010) daha olumlu bir tavır takınıp Çince ve İspanyolca gibi fazla konuşulan dillerin de çok etkili olacağını ama İngilizcenin en güçlü ortak geçer dil (lingua franca) olmaya devam edeceğini ve çokdilliliğin artık sadece Anglo-Amerikan ya da Anglo-Sakson kültürlerde görülmeyp dünya çapında öne çıkan bir olgu olacağını öngörmüştür. Dolayısıyla insanların diğer dillerin kullanıcılarını mülteciler ve göçmenler sayesinde kendi ülkelerinde görmeye alışacağını ve 11 resmi dilli Güney Afrika örneğinde olduğu gibi çokdilliliği kucaklayan devletlerin kurulacağını da öngörmüştür.

Son yıllarda Türkiye'de de birçok Anglo-Amerikan ya da Anglo-Sakson ülkedekine benzer bir şekilde, çokdillilik toplumsal boyutta çok fark edilen ve sınıf

ortamlarında da sıklıkla görülen bir olay haline gelmiştir (Balcı 2020; Haznedar 2021; İnal vd. 2021; Yıkılmaz 2017; Yıldız ve Kılıç 2020). Çünkü çokdillilik, her ne kadar Amerika, Avrupa ya da Afrika gibi kıtalarda bulunan büyükşehirlerle özdeşleştirilen bir terim olsa da son yıllarda resmi dil olarak görünüşte tekdilli olan gelişen ülkelerde de savaş ve ekonomik imkânsızlıklar yüzünden toplu göçler yaşanmış ve çokdillilik her coğrafyada yaygın bir dilbilimsel olgu haline gelmiştir (Brutt-Griffler 2008; Wei 2020). Bu bağlamda Türkiye de çokdilliliği devlet hukukunda tanıyan birçok ülkeyi içinde barındıran Avrupa Birliği'ne halen üye olmaya çalışan ve sınırları içerisinde çokdillilik paradigmasını yaşayan, resmi olarak tekdilli bir ulustur (Gunes ve Zeydanlioglu 2013). Türkiye devlet hukukunda tanınmamış olan çokdillilik olgusu son yıllarda ortaya çıkan birçok tartışmanın konusu olmuştur (Hassanpour 2006; Skutnabb-Kangas ve Bucak 1994). Türkiye bağlamında mevcut çokdillilik olgusunun en temel katmanını, etnik kökenlerin yanı sıra, göçmenler ve dünyadaki pek çok ülkeden gelen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından yayımlanan 2018 yılı verileri itibarıyla Türkiye, 125 bin 138 öğrenci sayısı ile yükseköğretimde dünyada en çok uluslararası öğrenciye sahip 10. ülke olmuştur. Bu anlamda Türkiye'nin de çokdilliliğin merkezlerinden biri olma yolunda ilerlediği düşünülebilir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) başkanı Saraç'ın (2020) yakın zamanda yaptığı bir değerlendirmede Türkiye'de son beş yılda ciddi bir şekilde artan yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci sayısının 2021 yılında pandemi koşullarına rağmen 220 bini geçeceği öngörülmüştür. Türkiye göç raporuna göre de Türkiye'de dünyanın 190 ayrı ülkesinden 850 binden fazla öğrenci vardır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Nisan 2019).

Ostler'in (2010) on yıl kadar önce öngördüğü gibi, çokdillilik artık Türkiye dahil dünyanın her yerinde yaygın bir fenomen haline gelmiştir. Dolayısıyla bu kadar yaygınlaşmış bir olayın uygulamalı dilbilimi etkilememesi düşünülemez. Rampton'a (2015) göre, mesela, uygulamalı dilbilim artık "superdiversity," "translanguaging," ve "metrolingualism," "plurilingualism" kavramlarını bugün dünyada yaşanan sosyal dilbilim değişikliklerini anlamlandırmak için kullanır. Ortaya çıkan kozmopolit bağlamda daha önceden kesin bir şekilde tanımlanan birinci dil (L1) ve ikinci dil (L2), ana dili konuşuru ve yabancı dil konuşuru, standart dil ve standart olmayan sınıf dili gibi kavramların ayrımlarını daha da bulanık hale getirmiştir. Dolayısıyla uygulamalı dilbilim alanında pek çok akademisyen çokdilliliğin dil derslerinde ve okullarda yarattığı kuramsal ve pratik durumlar üzerine son on yılda epeyce çalışmışlardır. Horner, Lu, Royster, and Trimbur (2011) bu çeşitliliği ve farklılığı daha kapsayıcı ve açıklayıcı bir paradigma değişikliği için çağrıda bulunmuştur. Bu yazarlar bütün bu farklılıkları engel olarak değil, dilde 4 beceriyi edinirken bir anlam yaratma kaynağı olarak gören translingualism yaklaşımını yaygınlaştırmayı önerirler. Onlara göre diller arası geçişlilik sürekli değişen pedagojik ihtiyaçlara cevap verecek olan ve yavaşça değişip gelişen bir anlam yaratma yaklaşımıdır; dolayısıyla sınıf uygulamalarının tekdillilik temelli ideolojilerden kaynaklanan pedagojilerden kurtulup bu değişime ayak uydurması gerekir (Horner ve Tetreault, 2017). Li (2018) de benzer bir anlayışla her türlü dil etkinliğinin aslında diller arası geçişlilik olarak değerlendirilmesi gerektiğini çünkü tekdillilerin bile bir dilin pek çok ağız, diyalekt ve değişkesiyle oluşan bir repertuarlarının olduğunu ve uygun şekilde bundan faydalandıklarını öne sürer. Diller arası geçişlilik

yaklaşımının temel hedefi, öğrenci ve öğretmenlerin baskın bağlam sistemlerine karşı duracak alternatif okuma ve yazma yöntemleri arayıp kimliklerini inşa edecek söz söyleyebilmesidir (Pandey 2013). Aynı şekilde Tardy (2016 2017) de dil farklılığı ve değişikliği konusunda farkındalık yaratmak için bu yaklaşımın potansiyel değerini onaylar. Takip eden bölümde diller arası geçişlilik pedagojisinin temel prensipleri ve uygulamalı dil bilime yön vermiş araştırma örnekleri sunulmuştur.

1. Diller Arası Geçişlilik Pedagojisi

Diller arası geçişlilik ilk kez Galli bir eğitimci olan Colin Williams (1996) tarafından öne sürülmüş ve Garcia (2009), Blackledge ve Creese (2010) ve Canagarajah (2011) tarafından geliştirilmiştir. Translingualism'in yükselişi ABD'de son 20-30 yıl içinde ortaya çıkan dil farklılığına yönelik tutumun değişmesi çerçevesinde düşünülmelidir; lehçelerin (dialect) ve miras dillerin giderek daha çok resmiyet kazanmasına yol açan ve çokdilliliğin yabancı dil öğretimi üstündeki olumlu etkilerinin de fark edilmesiyle ortaya çıkan bu anlayış diller arası geçişlilik yaklaşımını daha da ön plana çıkarmıştır (Wible 2013). Diller arası geçişlilik yaklaşımı, sinerjilerinden yeni dil bilgisi yapıları ve kelime anlamları doğan ve sürekli etkileşim halinde olan çift ya da çokdilli kişilerin rezervlerindeki dillerin etkileşimine istinaden oluş(turul)muş bir perspektiftir (Canagarajah 2016). Pedagojik bir felsefe olarak algılansa da diller arası geçişlilik aslında güzel söz söyleme etkisi (retorik) yaratmak için farklı dilleri veya *dil dizgelerini* (registers) harmanlamak olan kod birleştirme (code-mixing) kavramına dayalı kod bağlama (code-meshing) (Canagarajah 2011) olarak değerlendirilir. Daha geniş anlamda ise kod bağlama güdülü bir şekilde ister lehçeler, ister uluslararası diller, yerel deyimler, sohbet-odası (chat-room) jargonu, isterse resmi ya da gayri resmi söz edimi içindeki etnik veya kültürel grupların bütün güzel söz söyleme (retorik) deyişleri olsun, var olan bütün dilbilimsel kaynakların entegrasyonudur (Young 2010). Bu yaklaşım, dili tamamıyla bütünsel görsel, işitsel, ve dokunsal bir kiplik (modality) olarak görür. Bu kiplik çift ya da çokdilli insanların dillerini ayrı dil sistemleri olarak görmez ve bu kişilerin sürekli dilsel repertuarlarından iletişim sağlamak için esnek ve anlamlı seçimler yaptıklarını öne sürer (Li 2018).

Bu saiklerle hareket eden diller arası geçişlilik eğilimi, dillerin bir iletişim durumunda birbirlerini tamamlayacak ve yeni formlar ve anlamlar üretmek üzere birbirlerini değiştirecek şekilde sürekli iletişim halinde olduğu farkındalığı ile hareket eden yazma ve okuma becerisi öğretimini teşvik eder. Bu anlamda translingual yazma ise yazarların göstergesel kaynaklarını baskın yazma geleneklerine istinaden müzakere etmesiyle tanımlanan yerleşik edebi bir uygulamadır. Bu tip bir uygulamadan ortaya çıkan metinler her bağlamda muhataplarına, ideolojilere, normlara, amaçlara göre değişkenlik gösterebilir. Böyle bir yazma eğilimi bağlama uygun olacak şekilde öğrencileri mevcut dil repertuarlarından çıkardıkları stratejileri müzakere etmeleri için yüreklendirir. Her öğrencinin içinde bulunduğu bağlam, temel janr (genre) ve yazma ortamı farklı olduğundan, öğretmenler onları duruma uygun pedagojiler, dönütler ve değerlendirme yöntemleri bulmaları için teşvik ederler (Lu ve Horner 2013).

Canagarajah'nın deyişiyle (2013c) yerel dil öğelerinin yazıda kullanılması akademik camiada alternatif söylemleri dillendirecek bir direniş stratejisidir ve akademik yazmayı tektipleştirici ve kısıtlayıcı olmaktan çıkarıp "çoğullaştırarak" "polifonik" hale

getirir (s.119). Translingual yazma ise yazarların rezervlerindeki dillere ait baskın retorik ve dilsel eğilimleri arasındaki göstergebilimsel (semiotic) kaynaklarını müzakere süreci olarak görür. Translingualism'in temel hedefi öğrenci ve öğretmenlerin baskın bağlam sistemlerine karşı duracak alternatif var oluş yöntemleri aramasıdır (Pandey 2013). Böylece, translingualism bakışında öğrenci yazarlar konuşma lehçelerini kullanmaları için teşvik edilirlerken, en temelinde kısıtlayıcı ve eksiltici tek ve standart dil eğitime karşı direnç gösterip seslerini kimlikleriyle ilgili olarak yükseltmelerine olanak sağlanır.

Diller arası geçişlilik her ne kadar yeni bir yaklaşım olarak görülüp öğretmenlere ve araştırmacılara yeni fırsatlar sağlasa da (De Costa 2015; Lee 2016) bazı akademisyenler bunu şüpheyle karşılamaktadır (Gevers 2018; Matsuda 2013). Bu yaklaşımın pedagojik faydası ve yazma derslerine getirdiği 'yeniliğin' sorgulanmaksızın kullanılması birtakım akademisyenlerce tartışmalı bulunmuştur (Atkinson vd. 2015). Bir diğer grup ise, diller arası geçişlilik yaklaşımının, etnik ya da dil kökeni yüzünden marjinalleşmiş öğrencilere sosyal adalet sağlama işlevinin çok ötesine geçip dil farklılıklarını hep benzer şekilde tek boyutlu ele alan 'farklı modellerin aynılaşması' sendromundan mustarip olduğunu iddia etmiştir (Gilyard 2016; Kubota 2016). Bir başka eleştiri de diller arası geçişlilik yaklaşımının yoğun bir şekilde kuram temelli (bkz. Canagarajah 2016; Krall-Lanoue 2013; Pandey 2013) olup pedagojik uygulamalarının pek de geliştirilemediğini, dolayısıyla translingualism farkındalığında olan öğretmen ve öğrencilerin baskın bağlam beklentilerini karşılamaya çalışmakla kendi retorik hassasiyetlerini ifade etme arasında bir denge tutturma çelişkisi içinde olduklarını iddia eder (Matsuda 2014: 483):

Öğrencilerden kendi dil kaynaklarını paylaşmayan bir okuyucu kitleleriyle – bazen öğretmen de dahil – dillerini bağdaştırmaları beklenip bunun istenmesi başka şeylerin de göz önüne alınmasını gerektirir. Eğer öğretmen tekdilliyse sınıfta bu tip bir kod bağlama pratiği çok iyi gitmeyecektir. Ya da tam tersi de doğru olabilir bazen. Mesela İngilizce-baskın bir ortamda büyüyen bir kişinin Afrikalı-Amerikalı İngilizcesi konuşmaya çalıştığını düşünün, sonuç kırıcı değilse bile utandırıcı olacaktır.

Aynı şekilde Ruecker (2014), diller arası geçişlilik pratikleri sınıfa tanıtılmadan evvel öğrencilerin perspektiflerinin dikkate alınması gerektiğini söyler. Ona göre eğer öğrenciler kod bağlamıyla meşgul olmak istiyorlarsa öğretmen bunun için bir alan oluşturmakla yükümlüdür. Ama eğer onlar baskın bağlamları çalışmak istiyorlarsa bunun da saygı duyulması gereken bir seçim olduğu düşünülmelidir. Ruecker (2014) öğrencilerin sosyal, ekonomik ve eğitimsel baskılardan ötürü standart yazma İngilizcesi öğrenmek istiyor olabileceklerini göz ardı edemeyiz diye devam eder. Ama aynı zamanda şunu da düşünmeliyiz ki eğer öğretmenler küreselleşen dünyada daha da karmaşık hale gelen dil ortamlarının bir gereği olarak öğrencilerine bu tip durumlarda nasıl müzakere edeceklerini öğretmezlerse, bu da ihmalkârlık olacaktır. Dolayısıyla diller arası geçişlilik için mi yoksa akademik amaçlar için mi İngilizce çalışılması gerektiğine ve bunu nasıl dengeleyeceğine öğretmen karar vermelidir.

Diller arası geçişlilik pedagojisini, Canagarajah (2013c), kod bağlama stratejilerini sınıf ortamında çalıştığı bu çalışmasında daha görünür hale getirir. Bu

çalışmada yazar yazılı metinlerde kod bağlamanın etkili kullanılması ve yorumlanması için dört tane müzakere (negotiation) stratejisi önerir: *Seslendirme, yeniden bağlamsallaştırma, etkileşim, ve bağlamdan ayırma (envoicing, recontextualization, interaction, ve entextualization)*. Bu stratejilerin her biri okuyucu ile yazar arasındaki müzakerenin farklı açılara hitap eder. Seslendirme stratejileri yazarı neyin kod bağlama kullanmaya sevk ettiğini değerlendirir. Yeniden bağlamsallaştırma stratejileri hedef temel janr (genre) ve bağlam gelenekleri üzerinden yapılan müzakereleri sağlam bir temele oturtmaya çalışır. Karşılıklı etkileşim stratejileri yazarın ve okurun anlamı tekrar inşa ederken kullandıkları stratejilerdir. Bağlamından ayırma ise müzakerelerin sonucu olarak zaman ve mekâna bağlı şekilde metnin yeniden biçimlendirilmesini içerir. Bütün bu stratejilerin uygulaması dinamik, işteştir ve muhataplar retorik hedeflerini geliştirecek stratejileri kullanırken amaçlarına hizmet etmeyenleri bertaraf ederler. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin ve göçmenlerin de bulunduğu EMI ya da yazma derslerinde yazma süreci boyunca ortaya çıkan iletişimlerde (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) kullanılan translingual eğilimleri bu dört strateji ile tespit etmeye çalışan somut araştırmalar yapılması Türkiye'deki çokdillilik bağlamının tanımlanması açısından aydınlatıcı olabilir.

2. Diller Arası Geçişlilik Çerçevesi Araştırma Örnekleri

Diller arası geçişlilik yaklaşımının pedagojik uygulamasını pek çok çalışmada görmek mümkündür. Bu alanın önde gelen isimlerinden Canagarajah (2013b) bir örnek olarak incelemesinde ileri seviyedeki yazma öğrencilerinin ikinci dilde yazma sırasında kullandıkları kod bağdaştırma stratejilerini müzakere etme süreçlerini incelemiş, çokdilli öğrencilerin alfabetik olmayan ve görsel kodları nasıl akademik yazıya dahil ettiklerine dair çoklu biçimli veya çoklu göstergesel kod bağdaştırma örneklerini sunmuştur. Bu çalışma, öğrencilerin yazma sırasındaki karmaşık müzakere süreçlerini göstermesi açısından diller arası geçişlilik yaklaşımının ikinci dilde yazma derslerine ne denli uygun olacağını ortaya koymuştur. Ayrıca diller arası geçişlilik pedagojisinin ikinci dilde yazma öğretimine uygunluğunu sorgulama noktasında da bu çalışma önem arz eder, çünkü Canagarajah (2013c) geleneksel anlamda ikinci dilde öğrenci-yazarların, yazılarında iki ayrı dil yerine bir dilin farklı lehçeleri arasında gidip gelen çift lehçeli (bidialecticals) öğrencilerle benzerliklerini de ortaya koymuştur. Canagarajah (2013c), bütün öğrencilerin bu söyleşimsel (dialogic) (Bakhtin 1981) yaklaşımdan faydalanabileceğini söyler ve bu tip bir söyleşimsel yaklaşımın kod bağlama stratejilerini açıktan öğretmek yerine farkındalık yaratma üstüne yoğunlaştığını belirtir.

Öğrencilerin ek bir dildeki geçmiş yazma deneyimlerine ve kültürlerine değer veren pedagojiler literatürde hep yararlı bulunmuştur. Cummins (2009) çift dilli öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin geçmiş ve bugündeki zorluklarını ve deneyimlerini tüm dilbilimsel ve kültürel kaynaklarını kullanarak yazmalarını istediğinde öğrencilerin daha iyileşmiş metinler ürettiğini görmüştür. Cummins bu metinlere "kimlik metinleri" der ve bunların öğrencilerin çoklu kiplikleri (modalities) – konuşulan, yazılan, müzikal, görsel ve dramatik – kullanmalarına olanak tanıdığını söyler. Ona göre bu kimlik metinleri bilişsel ve dilbilimsel olanın ötesine geçer ve öğrencilerin öğrenmede rol oynayan duygusal, kültürel ve kişilik özelliklerinin etkilerini ortaya koyar. Seloni (2014) de İspanyol tez öğrencisinin metin incelemesini yaptığı çalışmada öğrencinin alışılmadık ve genel yazma geleneklerine aykırı bir şekilde İspanyolca harita çizimi,

İspanyolca ve İngilizce görsel detaylı bibliyografi yazımı gibi çeşitli birçok dilbilimsel ve retorik kaynaktan faydalandığını ortaya koymuştur.

Yazma üstüne görece eski bir Edelsky (1986) çalışmasında ise yazma sistemlerini paylaşmayan ayrı diller söz konusu olsa bile, dil pratiklerinin ne kadar bağlantılı olduğu görülmektedir. Yarı kırsal bir göçmen okulunda bir, iki ve üçüncü sınıf ilkokul İspanyolca konuşuru öğrencilerin İngilizce yazdıkları 500 kompozisyonun incelendiği kapsamlı çalışmasında Edelsky (1986), öğrencilerin İspanyolcadaki okur-yazarlığının İngilizce yazınsal edinimlerine kesinlikle katkısının olduğu sonucuna varmıştır. Edelsky'nin çalışmasında öğrenciler İngilizce yazdıkları zaman ilk dilleri olan İspanyolca'da bildikleri okuryazarlık sisteminden yola çıkmış ama asla İspanyolca kullanmamışlardır. Bu, literatürde çok önemli bir bulgu olarak kabul edilir, çünkü bu çift dilli çocuklar İngilizce okul sistemi içinde yazmanın onları sadece İngilizce kullanmaya mecbur kılan akademik bir uğraşı olduğunun farkındadırlar. Edelsky bu çalışmayla 1980'lerin ikinci-dil edinim literatürüne hakim olan negatif ve pozitif transfer anlayışının aksine öğrencilerin bütünsel bir uslamla geliştirildiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, diller arası geçişlilik yaklaşımının yazma sürecinde –bu tek bir dilde yapılıyorsa bile– öğrencilerin bütün bir dil repertuarını kullandıkları fikrini destekler niteliktedir. Ama öte yandan bu çalışma, öğretmenlerin çiftdillilere onların bütün dil repertuarlarını kullandırtmama ısrarları ve kendi rezervlerinde var olan dillerini de ayrı ayrı değerlendirme ideolojisini öğrencilere nasıl dayattıkları konusunda da önem arz eden bir çalışmadır.

Bir diğer çalışmada Canagarajah (2011) Suudi bir üniversite öğrencisi olan Buthainah'ın yazısında neden kod bağlama tekniklerini kullandığını araştırmış ve bir dizi sebep sıralamıştır. Bunlardan ilki Buthainah'ın aktif bir şekilde okuyucunun rahatlık seviyesini arttırmak için farklı miktarda ve çeşitte kod bağlama kullanarak yeniden bağlamsallaştırma yapmak istemesidir. İkincisi, kod bağlamanın kimlik için bir sesleniş olduğunu düşünmesidir. Bir diğer sebep ise, bunun okuyucuyu da sürece dâhil eden bir etkileşim yarattığını düşünmesidir. Canagarajah, kod bağlamayı estetik kaygılar için güzel söz söyleme aracı ve ikna etme sürecinin bir parçası olarak tanımlamıştır. Buthainah, kod bağlama süreci üzerine düşündüklerini aksettirirken bir yazar olarak kendisine dair daha derin bir anlayış edinmiştir. Ayrıca dil hatalarını söz söyleme unsurlarından ayırt ettiği için Buthainah'ın üstdilbilimsel farkındalığı da derinleşmiştir. Aynı şekilde Krall-Lanoue (2013) de yazma sürecinin fark edilen hataları düzeltmek yerine öğrenciyle anlamı oturtmak ya da dil seçimini rasyonalize etmek için bir diyalog süreci başlatmak olduğunu ileri sürer.

Celic and Seltzer (2011) de New York Şehir Üniversitesi için yaptıkları bir çalışmada, bir diller arası geçişlilik uygulayıcısı öğretmen rehberinde çokdillilere yönelik bir dizi diller arası geçişlilik stratejileri önermiştir. İki yazar içerik ve yazma talimatları için öğretmenlerin diller arası geçişlilik stratejilerini nasıl kullandıklarını tanımlamalarını istemiş ve bu stratejilerin interaktif yazma, dil tecrübesi yaklaşımı, bağımsız yazma ve çoklu tarz yazma ile nasıl bir etkileşim içinde olduğuna dair araştırma yapmışlar ve bütün bu yaklaşımlarla translangugaing pedagojisinin çift ya da çokdilli yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna varmışlardır.

3. Türkiye Bağlamı ve Diller Arası Geçişlilik

Bir fizikçi ve sosyal göstergebilimci olan Jay Lemke, disiplinlerarası ilham verici düşünüşüyle diller arası geçişlilik fikrini biyolojik ve ekolojik etkileşimler içinde

değerlendirir (Lemke 2016; Lin vd. 2020). Ona göre diller arası geçişlilik madde temelli bir ontolojiden ziyade birden fazla zaman ölçeğinde birbirine bağlanan ortamlar içinde ve bunlar aracılığıyla gerçekleşen süreç tabanlı bir ontolojiyi vurgular. Farklı süreçlerin farklı zaman dilimleri arasındaki etkileşimleri veya karşılıklı bağımlılığını ifade eden 'heterokroni' kavramı bu kavramsallaştırmada önemlidir (Lemke 2002). Lemke, diller arası geçişlilik yaklaşımını dinamik bir kavram olarak görür ve dinamik süreçlerin zaman içinde ve tabii ki birden çok zaman ölçeğinde gerçekleştiğini vurgular. Bu düşünüşe göre diller arası geçişlilik sadece konuşma anında gerçekleşen bir olay değildir ve bedenimizde, konuşma alışkanlığımızda (habitus, Bourdieu 1991) ve diğer insanlarla önceki etkileşimlerimizde, maddi bir geçmişte bulunur. O halde diller arası geçişlilik bir topluluk yani ekosistem olgusudur. Türkiye'deki diller arası geçişlilik olgusuna Lemke'nin perspektifi ile bakılabilir ve bu olgunun tarihi bir süreç içinde gerçekleşmekte olan sosyolojik ve politik bir durum olduğu düşünülebilir. Bu tarihsel bakış açısıyla Türkiye'de İngilizcenin Türkçeden sonra en çok kullanılan eğitim dili olduğu görülür ve sembolik olarak İngilizce, elitizmi ve modernleşmeyi simgelediğinden büyük ölçüde toplumda benimsenmiştir (Doğançay-Aktuna 1998, 2004; Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe 2005). İngilizce, bu anlamda hiyerarşik olarak her zaman diğer yabancı dillerin üstünde konumlanmıştır. Bununla birlikte, Türk toplumunun gündelik iletişimde belirgin bir şekilde İngilizce kullanılsa da İngilizce dil eğitimi devletçe yoğun bir biçimde desteklenmektedir (Doğançay-Aktuna 2004). Örgün eğitimin tüm seviyelerinde ek yabancı diller de (Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Arapça) sunulmasına karşın yabancı dil eğitimi yoğun bir şekilde İngilizce olarak yapılmaktadır. Doğançay-Aktuna'nın (1998) neredeyse 25 yıl önce yaptığı aydınlatıcı analizden bu yana Türkiye'de İngilizcenin rolü ve statüsü büyük ölçüde değişmemiştir. Aksine İngilizcenin yayılması ve kullanımı artık sadece eğitimde değil toplumsal alanda da iyice görünür olmuştur (Altun-Evci 2014; Selvi 2011). Günümüzde toplumsal alanda yalnızca İstanbul gibi metropollerde değil, Denizli gibi görece küçük şehirler dahil neredeyse her yerde karşımıza çıkacak şekilde İngilizce ortak dil (ELF- English as a Lingua Franca) karşılaşmaları yaşanmaktadır. Jenkins (2015), İngilizcenin ortak dil olarak kullanıldığı etkileşimlerin hepsini çokdillilik pratiği olarak görür ve çokdilliliği bu manada en kapsayıcı kavram olarak niteler. Seidlhofer (2017) da bu görüşü paylaşır ve bir ELF etkileşiminde İngilizcenin yanı sıra çoklu dil kaynaklarının kullanımına dikkat çeker. Jenkins ve Seidlhofer'ın bakışına paralel olarak Türkiye sahil şeritlerinde, pazarlarda, mağazalarda, emlakçılarda, restoranlarda, mülteci, göçmen ve uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda geçen ELF etkileşimlerinin hepsini çokdillilik paradigması içinde değerlendirebiliriz.

Bugün Türkiye'de eğitim dili tamamen İngilizce olan 22 devlet üniversitesi vardır ve kısmen İngilizce eğitim veren pek çok devlet ve vakıf üniversitesi de mevcuttur (YÖK Mevzuat). Ülkemizde birçok devlet ve vakıf üniversitesinde eğitim dili yüzde 100, yüzde 70, yüzde 50-30 gibi değişen oranlarda İngilizcedir. Ancak eğitim dilinin İngilizce olmasının alan derslerine sağladığı verimlilik halen tartışma konusudur (Başibek vd. 2013; Kırkgöz 2014). Kısmen ya da tamamen İngilizce eğitim veren üniversiteler, herkes için bir yıllık yoğun İngilizce hazırlık sunar; yabancı dil ön yeterlik sınavında başarılı olamayan yeni gelen öğrenciler bu hazırlık derslerinde eğitim görür. Bu bölümlerde okuyacak olan yabancı uyruklu öğrencilerin de derse devam edebilmeleri için Türkçe hazırlık eğitiminden sonra ikinci bir hazırlık aşaması olan

İngilizce hazırlık sınıfında da okumaları ve istenen İngilizce dil yeterliliğini sağlayana dek öğretim görmeleri istenir.

Ne var ki, Türkiye’de yabancı dil öğrenimi, Milli Eğitim Bakanlığının konuya ilişkin bütün gayretlerine rağmen, öğrenci performansları düşünüldüğünde yetersiz kalmaktadır. 2013 yılında British Council ve TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) tarafından ortak yapılan “Türkiye’de İngilizcenin yüksek öğretimdeki durumu” (‘The state of English in higher education in Turkey’) adlı çalışma Türkiye’deki öğrencilerin dil yetersizliğine dair detaylı bir rapor sunmuştur (Vale vd. 2013). 48 devlet okulunda farklı şehirlerden 19.380 öğrenci ile 1394 velinin katıldığı bir anketin yanı sıra pek çok öğretmen ve ilgili şahısla yapılan röportajlar ve derinlemesine sınıf gözlemlerinin ortaya koyduğu haliyle, Türkiye’de dil öğrenmeye çalışan öğrencilerin %90’ı 1000 saati aşkın eğitime rağmen en temel düzeyden ötede İngilizce öğrenememektedir. Raporda ayrıca Türkiye’nin uluslararası İngilizce Yeterlilik Endeksinde (EPI) 60 ülke içinden 41inci olduğu ve Türk öğrencilerin 2012 TOEFL (Test of English as a Foreign Language - İngilizcenin bir yabancı dil olarak testi) ortalama notunun 120 üzerinden 75 olduğu da belirtilmiş, bu başarısızlığın temel nedeni olarak kötü İngilizce öğretim yöntemlerine ve yıllar içerisinde kaybolan öğrenci motivasyonuna işaret edilmiştir. Ayrıca başka bir çalışmadaki öğrencilerin dil öğrenme hikâyeleri de ortaya koymuştur ki, Türkiye’de dil öğretimi, öğrencilere dünyada hızla değişen ve çeşitlenen iletişim ihtiyaçlarının gerektirdiği rekabetçi yetkinliği sağlamakta yetersiz kalmaktadır (Altun, 2017).

TEPAV ve British Council iş birliğiyle hazırlanmış bir diğer raporda ise Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında İngilizcenin kullanımına ilişkin bir durum analizi yapılmıştır (TEPAV ve British, 2015). Yükseköğretimde şimdiye kadar yapılan en kapsamlı çalışma olan bu rapor 15 ildeki 38 üniversitede sınıf gözlemleri ve röportajlara dayanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkiye’nin yükseköğretim kurumlarının pek çoğunun dünyadaki saygın araştırma üniversiteleri arasına girememesinin temel nedeni bu kurumlardaki ‘İngilizce açığı’dır. Hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin İngilizce yeterliliğinin düşüklüğü onlar için akademik kaynaklara erişim ve uluslararası yayın yapmayı ve takip etmeyi kısıtlayan temel etmendir. Hazırlanan raporda hem İngilizcenin hazırlık sınıflarında öğretimi hem de İngilizcenin eğitim dili olarak kullanılması konularındaki sorunlara değinilmiş ve çözümler önerilmiştir. Hazırlık sınıflarındaki öğretmenlerin akademik ve spesifik İngilizce öğretimi alanlarında eğitimlerinin olmamasından dolayı materyal ve program geliştirme konusunda sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin genelde sınıf içi etkileşimi tetikleyebilecek her türlü etkileşim fırsatını kaçırıp öğrencileri dil kullanımı için motive edemedikleri de gözlemlenmiştir. İngilizcenin eğitim dili olarak kullanıldığı alanlarda ise hem akademisyenler hem de öğrenciler İngilizceyi kullanmaktan kaçınmalarını sağlayacak stratejiler geliştirmişler ve raporda EMI programlarının etkisizliği ile verimsizliğine vurgu yapılmıştır. Ortaöğretim kurumlarından gelen öğrencilerin yetkinliğinin CEFR B1 seviyesinde mezun olma seviyesine çıkarılana kadar bu EMI programlarına yenilerinin eklenmemesi konusunda tavsiyelerde bulunulmuştur. Ayrıca bu programlardaki eğitimcilerin ders içeriklerinin anlaşılması için öğrencilere gerektiğinde dil öğretmeni gibi dil desteği sağlayacak şekilde eğitim vermelerinin daha yerinde olacağı da vurgulanmıştır.

TEPAV raporunun da ortaya koyduğu gibi Türk akademisyenlerin ve öğrencilerin İngilizce yetersizliği Türkiye'deki üniversitelerin dünyada sıralamaya girememesinin temel nedeni olarak açıklanıyor. Bugün dünyada gözlemlediğimiz gibi İngilizce bilimsel ve akademik araştırma dili olsa da pek çok akademisyen bu durumu İngilizce bilmeyen ya da istenen ölçüde standart İngilizce yazamayan bilim insanlarının çalışmalarını dünyayla paylaşmalarını engelleyen eşitlikler yarattığı gerekçesiyle eleştirmişler ve bu konuyu sosyal adalet bağlamında ele almışlardır (Canagarajah, 1996; Gazzola ve Grin, 2007; Hyland ve Pejman, 2019; Sasaki, 2020; Van Parijs, 2007). Gerçekten de İngilizce bilmeyen akademisyenler küresel akademik etkileşimlerden belirgin bir şekilde dışlanmaktadır. Türk akademisyenlerin karşılaştıkları dilsel zorluklar da alanyazında yer bulmuştur (Altun 2021; Akşit 2010, Güngör ve Uysal 2020; Önder 2014; Ozturk ve Kose 2016). Bu gerçeğin yakın gelecekte giderek artan bir şekilde her unsuruyla birbirine bağlanan bir dünyada değişmesi pek muhtemel görünmeyebilir. Özellikle de İngilizcenin küresel akademik iletişimin kalesi olması işlevinin kendini *Genişleyen Çeperde* de üreterek sağlamlaştırmaya devam ettiği düşünülünce bu sözü edilen gerçekliğin yalnızca önümüzdeki yıllarda yoğunlaşması mümkündür. Ancak gelgitin yön değiştirebileceğinin bir örneğini bize Fishman (1999) tarihten örnek göstererek verir. Küreselleşmenin yerel dilleri önemsiz kıldığı fikrini açıkça reddeden Fishman (1999), İngilizce tekdillilik dayatmasının küresel iş ve ticaret uygulamalarını olumsuz etkilediğini savunur. Tam bu noktada ilginç ve beklenmedik bir gelişme olabileceğini Latince örneği üzerinden öne sürer. Fishman'a göre, yerel dillerin ortaya çıkması nedeniyle zamanında uluslararası bir dil olan Latince gereksiz bir dil olmuş ve ortadan kalkmıştır; İngilizcenin de aynı akıbete uğraması mümkündür. Dolayısıyla yakın gelecekte akademik çevrelerimizin içindeki, arasındaki ve dışındaki iletişimimizin dilsel çeşitliliğimiz nedeniyle -buna rağmen değil- güçlenmesi işten bile değildir.

TEPAV 2015 raporunda Türkiye'deki üniversitelerin küresel araştırma üniversitesi sıralamasında yer alamamasının temel nedeni olarak 'İngilizce açığı' sunulsa da G 20 ülkelerindeki yükseköğretim politikalarının aksine Türkiye'de üniversitelerin sayıca artırılırken kalite yönünün geliştirilmesi için yeterli gayret sarf edilmediği de vurgulanmıştır. Bir başka deyişle, İngilizce yetersizliklerinin yanı sıra üniversitelerdeki öğretim üyelerinin bilimsel yetkinlikleri de küresel ölçekte kabul görecektir araştırma örnekleri sunmaya elverişli değildir. Aslına bakılırsa bilimsel alanda yetkinliğe erişmek yabancı dil yetersizliği yüzünden küresel akademik etkileşime katılamamaktan daha hayati bir sorun oluşturmaktadır. Dolayısıyla belki de şöyle bir argüman geliştirilebilir: *Genişleyen Çeperde* çalışan bilim insanlarının Hardt ve Negri'nin (2005) tanımladığı gibi akademide ihmal edilen insan gruplarının bir alt bölümü olduğu düşünülürse (*Dış Çeperde*ki bilim insanlarının yanı sıra) bu akademisyenlerin diller arası geçişlilik yaklaşımıyla var olan tüm kaynaklarını kullanarak kendi dillerinde bilimsel yetkinliklerini arttırmaları daha etkin bir çözümdür. Bu akademisyenlerin geliştirecekleri bilimsel yetkinlikleri sayesinde İngilizce becerileri yeterli olmasa bile Hardt ve Negri'nin (2005) "İmparatorluk" olarak tanımladığı zorba küresel kapitalist sürece karşı potansiyel bir direniş olarak anlaşılabilir ilerici bir güç oluşturacakları ileri sürülebilir. Çünkü Hardt ve Negri (2005), çağdaş üretim sahnesinin, fikir ve bilgi gibi maddi olmayan ürünler üreten emek tarafından dönüştürüldüğünü ve bu sürecin kolayca akademik çalışmaya da genişletilebileceğini savunmaktadır. Bu

anlamda akademik literatüre adil erişimin yanı sıra Anglo-Sakson olmayan çevrelerde çalışan bilim insanlarının bilimsel eserlerini geniş kitlelere yayma yeteneklerinin yetersiz kalmasının 21. yüzyıl akademisinin temel zorluklarından biri olmaya devam edeceği açıktır.

4. Sınıf Uygulamaları ve Eğitim Politikası için Diller Arası Geçişlilik Yaklaşımının Türkiye Bağlamındaki Muhtemel Etkileri

Literatüre bakıldığında sınıf uygulamaları ve eğitim politikası açısından diller arası geçişlilik bakış açısının Türkiye'deki dil sınıflarında da olumlu etkilerinin olabileceğine dair kanıtlar bulunabilir. Sadece öğretilen dile yoğun olarak maruz bırakma pedagojisini (immersion) zorlayacak alternatif pedagojik yaklaşımlar vardır. Bu pedagojiler, kimi dillerin (çoğunlukla İngilizcenin) geleneksel hiyerarşisini sarsacak bir anlayış geliştirirler ve bütün dillerin eşit statüye sahip olarak iletişimsel kaynakları kullanıp anlam yarattığına vurgu yaparlar. Bu anlayışa göre dil edinimi bir bitiş noktası olmadan sürekli bir akışı ve döngüyü üreten dinamik bir süreçtir. Lin (2015) tarafından önerilen *Çoklukluluklar-Bağlamdan Ayırma Döngüsü* (MEC- *Multimodalities-Entextualization Cycle*) böyle bir örnektir. Kuralcı bir pedagoji olmayan *Çoklukluluklar-Bağlamlaştırma Döngüsü* öğretmenlerin kullanabileceği deneyimsel bir düşünme aracıdır. Lin (2015) üç aşamalı bir model önerir: İlk iki aşamada öğrencide ilgiyi harekete geçirerek bir konu hakkında okuyup not almak bulunur. Öğrenci bu sırada kendi dilinden çeviri yapabilir, çeşitli görseller, videolar vb. kullanabilir; bir diğer deyişle, tüm çoklukluluklar okuma ve yazma esnasında kullanılabilir. Üçüncü aşama ise 'yeni bir bağlama yerleştirip metinleştirme' olarak tanımlanır. Öğrencinin bu aşamada istenen bir dil üretme biçimine uygun şekilde örneğin bir özet ya da küçük bir sunum ile içgörüsünü metinleştirmesi beklenir. Döngü herhangi bir en iyi bitiş hedefi belirlemediği için hiyerarşik bir yapılanmayı da tekrar tekrar üretmez. Hedef dil/janr/değişke/tarz öğrencilerin günlük dillerinden/janrlarından/değişkelerinden/üsluplarından üstün görülemez. Bunun yerine, bu ikisi birbirinin içine geçer ve Bakhtin'in (1981) deyişiyle öğrencilerin kültürel ve iletişimsel repertuarlarını çoksesli (polifonik) hale getirip canlandırır. Örneğin, öğrenciden bir paragraf yazması istendiğinde bu paragraf alınıp onun üzerine biraz daha konuşulup öğrenciden bu sefer daha geniş bir repertuar kullanması istenebilir. MEC uygulamasının hem dil sınıflarında hem de EMI sınıflarındaki (Lin ve He 2017; Wu ve Lin 2019) başarılı uygulamalarının örnekleri verilmiştir. Ders türüne ve öğrencilerin yeterlilik düzeylerine bağlı olarak, L1/L2 kullanımı arasındaki denge her aşamada günlük/akademik/sözlü/yazılı çoklu kiplik kaynaklarla değişebilir ve öğretmenler bunu kendi bağlamlarına uyarlayabilir. TEPAV and British (2015) raporunda da önerildiği gibi dil desteği ile zenginleştirilmiş EMI sınıflarında öğretmenler, öğrencilerle dil/göstergesel sistemler arası çeviri yapabilir ve ders içeriğini birlikte oluşturabilir. Bu kavramsal bilgi, sonrasında daha karmaşık bilimsel içeriği ifade etmek için kullanılabilir.

Özellikle yazma üzerine uzmanlaşmış akademisyenler sınıf ortamlarında çokdilliliğin eğitimciler tarafından tanınması gerektiğini savunurlar (Canagarajah 2005 2011 2016; Creese ve Blackledge 2015; Velasco ve García 2014). "Dilin türdeşliği" mitinin (Matsuda ve Tardy 2006) artık kabul edilemez olduğunu ileri süren bu akademisyenler öğrencilerin yazarken var olan bütün dillerle ilgili kaynaklarını amaçlarına uygun şekilde sürekli esnek bir biçimde kullandıklarını saptamışlardır. Canagarajah (2013a, b) farklı eğitim ve dil geçmişlerinden gelen öğrencilerin baskın

standart dil eğitimi içinde kendi dil kaynaklarından hareketle yazı içinde kimliklerini ifade edecek dilbilimsel ve göstergebilimsel alternatif söylemler geliştirdiklerini öne sürmüştür. Dolayısıyla Türkiye’de üniversitelerdeki dil hazırlık ya da EMI derslerine devam eden öğrencilerin ana dili Türkçe olan öğrenciler dışında pek çoğunun vizeli öğrencilerden veya göçmenlerden olduğu ya da Türkçenin bir lehçesinin (Çuvaşça, Yakutça, Azerice, vs.) konuşulduğu Türki Cumhuriyetlerden geldiği ve çok sayıda dil geçmişiine sahip oldukları göz önünde bulundurulursa, dil derslerinde diller arası geçişlilik yaklaşımı içeren çalışma önerileri sunmak çok yerindedir.

Neredeyse 60 yıl önce Kaplan (1966) “Kültürler Arası Eğitimde Kültürler Arası Düşünme Örüntüleri” (“Inter-Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education”) adlı makalesiyle ikinci dilde yazma alanında çığır açan büyük bir katkıda bulunmuştur. Kaplan bu tip bir düşünüş şeklini ilk kez tanıttığı bu makalede her dilin ve kültürün kendine has güzel söz söyleme (retorik) gelenekleri bulunduğunu söylemiş ve öğrencilerin ilk dillerinin ikinci dilde yazmalarına karıştığını iddia etmiştir. Canagarajah (2016) ise yazma eğitiminde kullanılan *İç Çeperin* düşünüş şeklinden ithal edilmiş doğrusal yazma/yazdırma tarzını kişinin kendi fikirlerini kendine ve kültürüne özgü bir şekilde sunmasını engelleyici ve kısıtlayıcı bir bilgi inşa etme ve yaratma yoluna zorladığı için eleştirir ve bu dayatmacı tekilliğin bugün çeperde İngilizceyi ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediğini iddia eder. Türkiye eğitim ortamlarının hala yoğunlukla tekdilli olduğu düşünülürse, Türkçe, Kürtçe, Farsça ve Arapça ya da Türkçenin bir lehçesini (Çuvaşça, Yakutça, Azerice, Kırgızca vs.) ilk dil olarak edinmiş bir öğrenci kullandığı mecaz ve benzetmelerde yahut da herhangi bir söz sanatını İngilizce yazarken kullandığında bu İngilizce akademik yazma alanında çok kabul görececek bir dil kullanımı olarak görülmeyecektir (Yiğitbilek ve Yazıcı 2018). Kaldı ki, öğrenci çift dilli olmasa bile örgün eğitimde verilen Türkçe yazma dersleri bugün sadece üniversite hazırlık sınıflarında öğretilen standart İngilizce yazma prensipleriyle örtüşmediğinden, bir yabancı dil öğrencisi Türkçe yazma adına öğrendiği her şeyi yok sayıp silbaştan İngilizce akademik yazma öğrenmek zorundadır. Bütün bunların ötesinde, Li (2018) tekdillilerin bile repertuarlarında bulunan bir dile dair farklı janrlar, stiller, farklı değişkeler, hatta farklı lehçeler çok düzeyli çoklukluk içeren bir yeterliliğe sahiptir der. O yüzden Li (2018) her türlü dil etkileşimini doğası itibarıyla diller arası geçişlilik olarak görür. Bir dil sınıfı ya da bir EMI sınıfı da zaten ister çokdilli ve çok uluslu ister baskın bir tekdilli ve tek uluslu olsun, sınıf içindeki bireysel farklar, kültürler, farkındalıklar ve geçmişler pedagojik olarak yeterince karmaşık ve çeşitlidir. Yazma alanında bu öğrencilerin farklı beklentileri ve ifade şekilleri mevcuttur. Ama hâlihazırda hazırlık sınıflarında uygulanan standart yazma dersleri ve prensiplerinin çok tektipleştirici şekilde normatif olduğu düşünülürse bu öğrencilerin yazma derslerinde varlık göstermelerinin zorlaşacağı açıktır (Li 2018).

Bu bağlamda, Türkiye’de üniversitelerdeki İngilizce dil hazırlık sınıflarında standart İngilizce yazma dersleri İngilizcenin retorikğine bağlı olarak şekillenen okul müfredatı ve öğretmen beklentisi yüzünden öğrencilerin yukarıda bahsedilen geçmiş öğrenmelerini dikkate almadan onları yoğun bir akademik jargona tabi tutar. Ya da Türkçe dil hazırlık sınıflarında standart Türkçenin yazma retorikği Merkez veya Güney Asya’dan, Afrika’dan veya farklı yerel söyleyiş kültürlerinden gelen öğrencilere tektipleştirici şekilde öğretilir. Öğrencilerden yoğun miktarda akademik kelime bulunan ve asla duygu ifadesi içermeyen giriş-gelişme-sonuç paragraflı kompozisyonlar

yazmaları beklenir. Halbuki bir öğrenci-yazarın fikirlerini kendine has bir şekilde geçmiş öğrenmelerini ve tecrübelerini de dahil edecek yazılar yazmasına izin vermeyen bir sistem çok eksiltmeci bir yaklaşım içindedir (Canagarajah 2013b). Öğrencilerden ille de ithal edilmiş bir yazma sistemiyle tekil ve doğrusal bir şekilde kendini ifade etmesini istemek öğrencilerin merkez dışı alanlarda yaşadığı dil ortamlarını (İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlar – EFL) yok saymakla kalmaz, onların kendilerini sunabilecekleri birçok dil ve söyleyiş farklılığını merkezdeki (İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ortamlar – ENL, ELL) öğrencilerle bir tutar. Dolayısıyla bu anlayış, çeperdeki (ESL– EFL ortamındaki) öğrencilerin özel ihtiyaçlarını göz ardı etmek anlamına gelir (Canagarajah 2013b). Ancak diller arası geçişlilik anlayışına göre, çiftdilliler ayrı birer ilk dil ve ikinci dile sahip değildirler. Sahip oldukları tek bir kompleks dil repertuarından ister akademik ister sosyal amaçlarına uygun olacak şekilde sosyo-kültürel ortama uygun dil kullanımına yönelirler; yani bu anlayışa göre eksiltmeci ve dışlayıcı bir tutum takınıp öğrencilerin bir dillerinden öteki için vazgeçmeleri istenmez (García vd. 2017; Garcia ve Kleyn 2016). Dolayısıyla hazırlık sınıflarında bu tip bir farklılığı ve çeşitliliği kucaklayacak yazma dersleri uygulamaları geliştirmek daha çok öğrenciye ulaşmak için önemlidir. Ayrıca böyle bir yaklaşım öğrencilere yazma alanında kendileriyle barışık olmalarını sağlayacak başka var olma yöntemleri de sunabilir. Dolayısıyla Türkiye bağlamında da sözü edilen eksiltmeci tutuma karşı daha kapsayıcı bir pedagoji öneren diller arası geçişlilik pedagojisinin uygulanacağı çalışmalar yapmak bu konuya ilişkin somut veriler elde etmemizi sağlar. Ancak Türkiye'deki İngilizcenin azaltmacı yöntemle öğretilmesi pratiğinin değişmesi zor görünmektedir. Yuvayapan (2019), İngilizce öğretmenlerinin diller arası geçişlilik yaklaşımına dair görüşlerini istediği çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin bazı özel durumlarda bu konuda olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, kurumlarının, meslektaşlarının ve öğrenci velilerinin beklentileri nedeniyle bu pedagojiyi sıklıkla kullanmak taraftarı olmadıkları sonucuna varmıştır.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği hazırlık sınıflarında da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği hazırlık sınıflarındakine benzer bir sorunla karşılaşmaktadır. Yazının ilk kısmında da bahsedildiği gibi ülkemizde üniversite eğitimi almak için gelen çok sayıda yabancı uyruklu öğrenci mevcuttur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Nisan 2019). Bu anlamda Türkçe hazırlık sınıflarının tam olarak çokdilli öğrencilerden oluştuğu gözlemlenmektedir. Asya ve Afrika'dan gelen bu öğrenciler 4 ya da 5 yerel ya da ulusal dil konuşmaktadırlar. Türkçe derslerinde de sadece Türkçe konuşulması idealize edilmiştir (Turkish immersion) ve örneğin tam olarak bir ortak geçer dil işlevi gören İngilizcenin kullanımı tamamıyla reddedilmektedir. Dolayısıyla İngilizce derslerinde görülen eksiltmeci tutum bu Türkçe derslerinde de ortaya çıkmaktadır.

Türkçe her ne kadar İngilizce kadar keskin doğrusal bir yazma modeli önermese de başka dil ve retorik geçmişleri olan bu öğrenciler için onların kendilerini Türkçe kullanarak ifade edebilme çabalarında kısıtlayıcı ya da azımsayıcı olabilmektedir. Bir diğer deyişle, dünyanın herhangi bir ülkesinden Türkçe öğrenmek için gelmiş bir yabancı uyruklu öğrencinin de kendi ilk dili ya da ilk dillerinden aktardığı mecaz ya da başka söz sanatlarının sarf edildikleri özgün dilleri içinde çok takdir edilecek bir yazma şekli olsa da bunların bu öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları Türkçe akademik yazım kurallarıyla pek de örtüşmediği düşünülecektir. Bu öğrencilerin

Türkçe hazırlık sınıflarını tamamladıktan sonra eğitim-öğretim dili İngilizce olan bölümlerde okuyabilmek için bir de İngilizce hazırlık okudukları düşünülürse ve ayrıca, bu öğrencilerin halihazırdaki sınıflarında mevcut çeşitliliğe katkıda bulunacağı ve en nihayetinde İngilizce öğrenirken yukarıda bahsedilen zorluklarla karşılaşacağı düşünülürse, diller arası geçişlilik yaklaşımının bu öğrenciler için de daha esnek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir dil eğitim fırsatı sunacağı düşünülebilir. Dolayısıyla Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde bu tarz bir translingualism yaklaşımı bu yabancı öğrenciler için de daha kapsayıcı bir dil öğrenme fırsatı sağlayacaktır.

Hızla değişen eğitim ortamlarının öğrenmeye daha elverişli hale gelmesi ve etkin bir eğitim sağlaması için eğitim alanlarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilecek yeni yaklaşımlara yüzümüzü dönüp öğretmen ve bilhassa öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır. Her iki TEPAV ve British Council (2013 2015) raporunda da dil öğretimindeki temel sıkıntının motivasyon eksikliği olarak belirtildiği düşünülürse, diller arası geçişlilik bu anlamda Türkiye'deki hazırlık ya da EMI derslerinde öğrenciyi daha merkeze alan bir yaklaşımla İngilizce öğretilmesine faydalı olabilir. Dolayısıyla diller arası geçişlilik söz konusu rapordaki dil yetersizliklerinin hepsine bir çare bulmak iddiasında olmasa da, geliştirilecek diller arası geçişlilik pedagojileri en azından belli bir alan içinde motivasyon yaratıcı olması itibarıyla da önemlidir.

Sonuç

Covid- 19 sonrası dünyada hemen her alanda paradigma kaymaları yaşandığı gözlenmektedir. Dijital devrim ve dönüşüm, yapısalılık sonrası anlayış, küreselleşme, sosyal adalet(sizlik) ve çokdilliliğin getirdiği hemen her alana olan *geçişli, çoklu-* ve *-sonrası (trans-, multi- ve post-)* yaklaşımlar ütopyik bir zaman, mekan ve anlam yaratma perspektifi sunmaktadır. Uygulamalı dilbilimde de bu yaklaşımlar diller arası geçişlilik teorisi ile vücut bulmuştur. Temel olarak, diller arası geçişlilik, insanların birden çok dil, göstergebilimsel ve bilişsel kaynakları kullandığı yaratıcı ve dinamik iletişimsel süreçleri anlamının pratik kaygılarından ortaya çıkar. Bu literatür incelemesinde de detaylandırıldığı gibi söz konusu yaklaşım, iletişimsel repertuarın kapsamını genişletip geleneksel ikili karşıtlık ve hiyerarşilere meydan okuyarak dönüştürücü pedagojik uygulamalar önerir. Daha net bir ifadeyle, diller arası geçişlilik bakış açısı, tüm iletişimsel semiyotik kaynakları (yani adlandırılmış tüm dilleri, L1, L2, vb., görseller, eylemler, malzemeler, mekansal kaynaklar vb.), farklı stilleri, değışkeleri, janrları eşit değere sahip olarak değerlendirir ve bunların harmanlamasının ve etkileşimlerinin birbirlerini aydınlatan, sürekli, bütünsel bir anlam yaratma süreci oluşturduklarını ifade eder. Bir diğere deyişle, sadece tek bir tür veya semiyotik araç kullanılıyorsa bunun imkansız olacağını, polifonik yaklaşımın iletişimlerin karmaşasını daha iyi ifade edeceğini vurgular. Bu tip bir kavramsallaştırmayla diller arası geçişlilik tüm eğitim ortamlarında bir yere sahiptir. Farklı amaçlarla farklı şekilde uygulanabilir; ikidilli, çokdilli, hatta tekdilli öğrenciler ve eğitim ortamları için bile bu uygulama göz ardı edilemez.

Farklı bağlamlardaki Türkiye'deki dil sınıflarına derinlemesine bakıldığında tekdilliliğin veya tek diyalektiğin giderek daha da çeşitlenen bu öğrenme ortamlarını doğru bir şekilde tanımlayamadığı görülür. Genel olarak öğrenilen dile maruz bırakma pedagojisi üzerine kurulu yabancı dil öğretme pratiği de artık sorgulanır olmuştur. Bunun yerine öğretmenler, çeşitli dil uygulamalarını görünür kılmak için sınıflarının tüm

iletişim kaynaklarını düşünen ve kullanan pedagojik tasarımlarla çokdilliliği ortaya çıkarabilirler. Bu anlamda diller arası geçişlilik sadece baskın dile giden bir köprü olarak değil, aynı zamanda dil pratiklerini öğrenmek ve bütünleştirmek için çok yönlü bir cadde olarak görülmelidir. Bu çokdilli uygulamalar olağan hale getirildiğinde öğrenme ortamlarının bir parçası olarak öğrencilerin eğitimini zenginleştirirler. Böylece Türkiye’de dil öğrenme ve öğretme problemlerine çözüm üretecek şekilde öğrenci motivasyonunu artıracak hazırlık sınıfı uygulamaları üretilebilir. EMI sınıfları için ise diller arası geçişlilik yaklaşımı içerik öğreniminin desteklenebilmesini sağlar. Öğrencilerin kendi dilleri ve ek bir dil aracılığıyla içeriği öğrenirken dil yetkinliklerini de geliştirmelerine fırsat verir. Dolayısıyla günümüzde dil öğretmenleri İngilizce veya başka bir dil öğrenmek için bir kaynak olarak öğrencilerin repertuarlarındaki bütün dillerden yararlanmak için neler yapabileceğini düşünmelidir.

KAYNAKLAR

Akşit, Z. 2010. “*Teachers and Research: A case study of attitudes in an EFL context.*” Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Altun-Evci, H. 2014. *English as an International Language: International English Teachers' Perceptions*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Altun, H. 2017. “*A Language Ecology Perspective On Second Language Socialization Of Undergraduate Turkish International Students In Terms Of Their Linguistic, Social And Cultural Identity Development.*” Doktora Tezi, SUNY at Buffalo, Buffalo, NY.

Altun, H. 2021. “Türkçe Anadilli Genç Araştırmacıların Akademik İngilizce Yazma Tercihlerine Öğrenen Derlemi Gündümlü Bir Bakış.” *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD, 46)*.

Atkinson, D., Crusan, D., Matsuda, P. K., Ortmeier-Hooper, C., Ruecker, T., Simpson, S., ve Tardy, C. 2015. “Clarifying the Relationship between L2 Writing and Translingual Writing: An Open Letter to Writing Studies Editors and Organization Leaders.” *College English, 77(4)*, 383.

Auer, P. 1998. *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.

Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Balçı, T. 2020. “Die Wochenmarktsprache in der Türkei und in Deutschland.” *SEFAD, 43*, 243-256. doi:<https://doi.org/10.21497/sefad.756088>

Başıbek, N., Dolmacı, M., Cengiz, B. C., Bür, B., Dilek, Y., ve Kara, B. 2013. “Lecturers’ perceptions of English medium instruction at engineering departments of higher education: a study on partial English medium instruction at some state universities in Turkey.” *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 111*, 1819-1825.

Blackledge, A., ve Creese, A. 2010. *Multilingualism*. London, England: Continuum.

Bonfiglio, T. P. 2010. *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. Walter de Gruyter.

- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Brutt-Griffler, J. 2002. *World English: A study of its development*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Brutt-Griffler, J. 2008. "Intellectual culture and cultural imperialism: Implications of the growing dominance of English in academia." İçinde C. Gnutzmann (Ed.), *English in Academia: Catalyst or Barrier?* (pp. 59-72). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brutt-Griffler, J., ve Davies, C. (Eds.). 2006. *English and Ethnicity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Canagarajah, S. 1996. "Nondiscursive" requirements in academic publishing, material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production." *Written Communication*, 13(4), 435-472.
- Canagarajah, S. 2005. *Changing communicative needs, shifting pedagogical priorities, revised assessment objectives*. Paper presented at the Paper presented at featured symposium on The Assessment of World Englishes. 14th World Congress of Applied Linguistics, Madison, WI.
- Canagarajah, S. 2007. "Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition." *The Modern Language Journal*, 91, 923-939. doi:10.2307/4626141
- Canagarajah, S. 2011. "Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging." *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
- Canagarajah, S. 2013a. *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. New York: Routledge.
- Canagarajah, S. 2013b. "Negotiating translingual literacy: An enactment." *Research in the Teaching of English*, 48(1), 40-67.
- Canagarajah, S. 2013c. *Translingual practice: Global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Canagarajah, S. 2016. "Translingual Writing and Teacher Development in Composition." *College English*, 78(3), 265.
- Canagarajah, S. 2018. "Transnationalism and Translingualism: How They Are Connected." İçinde X. You (Ed.), *Transnational Writing Education: Theory, History, and Practice*: Taylor ve Francis.
- Celic, C., ve Seltzer, K. 2011. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. The City University of New York: The Graduate Center: CUNY-NYSIEB.
- Clyne, M. 1997. "Multilingualism." İçinde F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Creese, A., ve Blackledge, A. 2015. "Translanguaging and Identity in Educational Settings." *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35. doi:10.1017/S0267190514000233

- Cummins, J. 2009. "Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students." İçinde A. Mohanty, P. Minati, R. Phillipson, ve T. Skutnabb-Kangas (Eds.), (pp. 19-35). Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2017. "Teaching for transfer in multilingual school contexts." İçinde O. Garcia, A. Lin, ve S. May (Eds.), *Bilingual education. Encyclopedia of language and education* (pp. 103–115). Berlin: Springer.
- De Costa, P. I. 2015. "Review of Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms by A. S. Canagarajah." *Writing ve Pedagogy*, 7(1), 181-186.
- Dođanay-Aktuna, S. 1998. "The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile." *Journal of multilingual and multicultural development*, 19(1).
- Dođanay-Aktuna, S. 2004. "Language planning in Turkey: Yesterday and today." *International Journal of the Sociology of Language*, 2004(165), 5-32.
- Dođanay-Aktuna, S., ve Kızıltepe, Z. 2005. "English in Turkey." *World Englishes*, 24(2), 253-265.
- Edelsky, C. 1986. *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Norwood, NJ: Ablex.
- Fishman, J. 1999. *Handbook of langugae and ethnic identity*. Toronto: Oxford University Press.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford, England: Blackwell/Wiley.
- García, O., Johnson, S. I., ve Seltzer, K. 2017. *Translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Garcia, O., ve Kleyn, T. 2016. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gazzola, M., ve Grin, F. 2007. "Assessing Efficiency and Fairness in Multilingual Communication: Towards a General Analytical Framework." İçinde C. Augusto ve A. Ulrich (Eds.), *Linguistic Inequality in Scientific Communication Today* (pp. 87-105). Amsterdam: John Benjamins.
- Gevers, J. 2018. "Translingualism revisited: Language difference and hybridity in L2 writing." *Journal of Second Language Writing*, 40, 73-83. doi:10.1016/j.jslw.2018.04.003
- Gilyard, K. 2016. "The rhetoric of translingualism." *College English*, 78(3), 284-289.
- Gö İdaresi Genel Müdürlüğü, T. C. Nisan 2019. *2016 Türkiye Gö Raporu*. Retrieved from http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf
- Graddol, D. 1997. *The future of English* London: The British Council.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. British Council.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Gunes, C., ve Zeydanlioglu, W. (Eds.). 2013. *The Kurdish Question in Turkey: New Perspectives on Violence, Representation and Reconciliation*. New York: Routledge.
- Güngör, F., ve Uysal, H. H. 2020. "Lexical bundle use and crosslinguistic influence in academic texts." *Lingua*, 242, 102859. doi:10.1016/j.lingua.2020.102859
- Hardt, M., ve Negri, A. 2005. *Multitude: War and democracy in the age of empire*. New York, NY: Penguin.
- Hassanpour, A. 2006. "Kurdish on death row." *Idea's: The Arts & Science Review*, 3(2), 33-35.
- Haznedar, B. 2021. *İkidillilik ve çokdillilik*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Henn-Reinke, K. 2012. *Considering Trilingual Education*: Routledge.
- Horner, B., Lu, M.-Z., Royster, J. J., ve Trimbur, J. 2011. "Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach." *College English*, 73(3), 303-321.
- Horner, B., ve Tetreault, L. 2017. *Crossing Divides: Exploring Translingual Writing Pedagogies and Programs*. Logan: Utah State University Press.
- Hyland, K., ve Pejman, H. (Eds.). 2019. *Novice writers and scholarly publication: Authors, mentors, gatekeepers*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- İnal, D., Bayyurt, Y., Özturhan, M., ve Bektaş, S. 2021. "Multilingualism in the linguistic landscape of Istanbul." *World Englishes*, 40(2), 280-289. doi:10.1111/weng.12514
- Jenkins, J. 2013. *English as a Lingua Franca in the International University The Politics of Academic English Language Policy*. New York: Routledge.
- Jenkins, J. 2015. "Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca." *English in Practice*, 2, 49-85.
- Kaplan, R. B. 1966. "Cultural thought patterns in inter-cultural education." *Language Learning*, 16, 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- Kırkgöz, Y. 2014. "Students' perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey." *Turkish Studies*, 9(12), 443-459.
- Krall-Lanoue, A. 2013. "And yea I'm venting, but hey I'm writing isn't I": A translingual approach to error in a multilingual context. İçinde S. Canagarajah (Ed.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (pp. 228-234). New York: Routledge.
- Kubota, R. 2016. "The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics." *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494.
- Lee, J. W. 2016. "Beyond translingual writing." *College English*, 79(2), 174-195.
- Lemke, J. L. 2002. "Becoming the village: education across lives." İçinde G. Wells ve G. Glaxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford: Blackwell.

- Lemke, J. L. 2016. *Translanguaging and flows*. New York: Routledge.
- Levine, G. 2011. *Code choice in the language classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Li, W. 2018. "Translanguaging as a practical theory of language." *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- Lin, A. M. Y. 2015. "Egalitarian bi/multilingualism and trans-semiotizing in a global world." İçinde W. E. Wright, S. Boun, ve O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 19-37). West Sussex, UK Wiley Blackwell.
- Lin, A. M. Y., ve He, P. 2017. Translanguaging as Dynamic Activity Flows in CLIL Classrooms. *Journal of language, identity, and education*, 16(4), 228-244. doi:10.1080/15348458.2017.1328283
- Lin, A. M. Y., Wu, Y. A., ve Lemke, J. L. 2020. " 'It Takes a Village to Research a Village': Conversations Between Angel Lin and Jay Lemke on Contemporary Issues in Translanguaging." İçinde S. M. C. Lau ve S. V. Viegen (Eds.), *Plurilingual Pedagogies Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education* (pp. 47-74). Cham, Switzerland: Springer.
- Lu, M., ve Horner, B. 2013. "Translingual literacy, language difference, and matters of agency." *College English*, 75, 582-607.
- Lynch, A. W. 2011. "Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective by Ofelia Garcia." *International Multilingual Research Journal*, 5(1), 80-82. doi:10.1080/19313152.2011.539491
- Matsuda, P. K. 2013. "It's the wild West out there: A new linguistic frontier in U.S. college composition." İçinde A. S. Canagarajah (Ed.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (pp. 128-138). New York: Routledge.
- Matsuda, P. K. 2014. "The lure of translingual writing." *PMLA*, 129(3), 478-483.
- Matsuda, P. K., ve Tardy, C. M. 2006. "Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review." *English for Specific Purposes*, 26(3), 235-249.
- Nettle, D., ve Romaine, S. 2000. *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages* Oxford: Oxford University Press.
- Önder, N. 2014. "Diagnosing the EAP needs of Turkish medical students: A longitudinal critical needs analysis." *Ibérica (Castellón de la Plana, Spain)*, 28(28), 35-58.
- Ostler, N. 2010. *The Last Lingua Franca*. New York: Walker ve Company.
- Otheguy, R., García, O., ve Reid, W. 2015. "Clarifying translanguaging and deconstructing the named languages: A Perspective from linguistics." *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Ozturk, Y., ve Kose, G. D. 2016. "Turkish and native English academic writers?: Use of lexical bundles." *The journal of language and linguistic studies*, 12(1), 149-165.

- Pandey, A. 2013. *When "Second" comes first e हिन्दी to the eye? Sociolinguistic hybridity in professional writing*. New York: Routledge.
- Pennycook, A. 1994. *The cultural politics of English as an International language*. London and New York: Longman.
- Pennycook, A. 2007. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
- Rampton, B. 2015. "The next ten years for applied linguistics?" *Working Papers in Urban Languages and Literacies.*, 165.
- Rampton, B., Blommaert, J., Arnaut, K., ve Spotti, M. 2015. "Superdiversity and sociolinguistics, introduction." İçinde B. Rampton, J. Blommaert, K. Arnaut, ve M. Spotti (Eds.), *Language ve Superdiversity*. New York: Routledge.
- Ruecker, T. 2014. "Here they do this, there they do that." *College Composition and Communication*, 66(1), 91-119.
- Saraç, Y. 2020. Türkiye Yükseköğretimde Dünyada İlk 10 içerisinde Yer Aldı [Basın açıklaması]
- Sasaki, M. 2020. "Living on the periphery: Cause of despair or source of hope?" İçinde L. Plonsky (Ed.), *Professional development in applied linguistics: A Guide for graduate students and early career faculty* (pp. 60-62). Amsterdam: John Benjamins.
- Skutnabb-Kangas, T., & Bucak, S. 1995. "Killing a mother tongue-How the Kurds are deprived of linguistic human rights." İçinde T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Seidlhofer, B. 2017. "English as a lingua franca and multilingualism." İçinde J. Cenoz, D. Gorter, ve S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (pp. 391-404). Berlin Springer.
- Seloni, L. 2014. " 'I'm an artist and a scholar who is trying to find a middle point': A textographic analysis of a Colombian art historian's thesis writing." *Journal of Second Language Writing*, 79-99.
- Selvi, A. F. 2011. "World Englishes in the Turkish sociolinguistic context." *World Englishes*, 30(2), 182-199. doi:10.1111/j.1467-971X.2011.01705.x
- Tardy, C. M. 2016. *Beyond convention: Genre innovation in academic writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tardy, C. M. 2017. "Crossing, or creating, divides? A plea for transdisciplinary scholarship." İçinde B. Horner ve L. Tetrault (Eds.), *Crossing divides: exploring translingual writing pedagogies and programs*. Logan, UT: Utah State University Press.
- TEPAV, ve British, C. 2015. *Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi: Bir Durum Analizi Kasım 2015*
- Toribio, A. 2006. "Linguistic displays of identity among Dominicans in national and diasporic settings." İçinde J. Brutt-Griffler ve C. E. Davies (Eds.), *English and ethnicity* (pp. 131-155). New York: Palgrave Macmillan.

- Turnbull, ve Dailey-O'Cain (Eds.). 2009. *First language use in second and foreign language learning: Intersection of theory, practice, curriculum and policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vale, D., Özen, E., Alpaslan, I., Çağlı, A., Özdoğan, I., Sancak, M., Sökmen, A. 2013. *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. Retrieved from Ankara.
- Van Parijjs, P. 2007. Tackling the Anglaphones' 'free ride': Fair linguistic Cooperation with a Global Lingua Franca In C. Augusto ve A. Ulrich (Eds.), *Linguistic Inequality in Scientific Communication Today* (pp. 72-86). Amsterdam: John Benjamins.
- Velasco, P., ve García, O. 2014. "Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners." *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6-23. doi:10.1080/15235882.2014.893270
- Wei, L. 2020. "Foreword: Multilingualism in Context." In Piotr Romanowski ve M. Guardado (Eds.), *The Many Faces of Multilingualism: Language Status, Learning and Use Across Cotexts*. Boston, Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wible, S. 2013. *Shaping language policy in the US: The role of composition studies*. Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press.
- Williams, C. 1996. "Secondary education: Teaching in the bilingual situation." İçinde C. Williams, G. Lewis, ve C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock*. (pp. 193–211). Llangefni, Wales: Canolfan Astudiaethau Iaith.
- Wu, Y., ve Lin, A. M. Y. 2019. "Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL biology class in Hong Kong: Whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making." *Classroom Discourse*, 10((3-4)), 252-273.
- Yiğitbilek, D., ve Yazıcı, İ. G. 2018. "Translingual Approach to Teaching Writing and Corrective Feedback." *International Journal of Media Culture and Literature*, 4(1), 67-78.
- Yıkılmaz, A. 2017. "The Spoken Language of Minorities in Turkish Literature." *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 1(2), 11-19.
- Yıldız, M., ve Kılıç, V. 2020. "In a Cosmopolitan City Facilitative Factors of Bilingualism and Multilingualism in Foreign Language Learning Process." *International Journal of Media Culture and Literature* 6(1), 59-72.
- Yıldız, Y. 2012. *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham Univ. Press.
- Young, V. A. 2010. "Should writer's use they own English?" *Iowa Journal of Cultural Studies*(12), 110-117.
- Yuvayapan, F. 2019. "Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices." *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2). doi:10.17263/jlls.586811