

**Anahtar Sözcükler**  
Diller Arası Geçişlik; Geçişli Dil Süreçleri; Dil Öğretimi;  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

**Keywords**  
Translanguaging; Translanguaging Pedagogy;  
Language Teaching; Teaching Turkish As Foreign Language

İlhan, B. (2023). Dil Öğretiminde Geçişli Dil Süreçleri Pedagojisi Kullanımı: Bir Derleme Çalışması. *Dil Dergisi*, 174 (1). 1-30.

## DİL ÖĞRETİMİNDE GEÇİŞLİ DİL SÜREÇLERİ PEDAGOJİSİ KULLANIMI: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

### A REVIEW STUDY: THE USE OF TRANSLANGUAGING PEDAGOGY IN LANGUAGE TEACHING

• Berk İLHAN 

Öğr. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu, [berk.ilhan@alanya.edu.tr](mailto:berk.ilhan@alanya.edu.tr)

#### Öz

Uzun yıllardır tek dilli bakış açısıyla şekillenen dil öğretiminde, tüm dil kaynaklarının derslerde kullanılması gerektiğinin savunulduğu çok dilli dil öğretimi görüşü tartışmaları başlamıştır. Tek dilli bakış açısı, yalnızca öğretilen hedef dili sınıf içerisinde kullanır ve dili ana dil olarak kullanan bireylerin yeterliğini hedefler. Böyle bir sınıfta, öğrencilerin diğer dil kaynakları kullanılmaz. Ortak temel yeterlik ve dinamik çift dillilik tartışmaları, tüm dil kaynaklarının kullanılmasının hedef dili de geliştirebileceğini savunmuş ve içerik ve dil öğretiminin, tüm dil kaynaklarıyla yapılmasını önermiştir. Geçişli dil süreçleri kavramı, bu görüşün içindeki bir uygulama ve süreçtir. Geçişli dil süreçleri vasıtasıyla, iletişim durumunun gerektirdiği şekilde bireyler tüm dil kaynakları arasında geçiş yapabilir aynı zamanda tüm dil ötesi kaynaklarını kullanabilirler. Geçişli dil süreçleri pedagojisi ise bu kavramın öğretim amacıyla derslerde stratejik kullanımudur. Pedagojinin genellikle ikinci dil öğretimi bağlamında genel eğitim programlarında çalışılmasına rağmen vadettikleri yabancı dil öğretim bağlamında da kullanılabileceğini göstermektedir.

#### Abstract

In language teaching, which has been shaped by a monolingual perspective for many years, discussions of multilingual language teaching, in which it is argued that all language resources should be used in lessons, have started. The monolingual perspective uses only the target language in the classroom and aims the proficiency of native speakers. In such a classroom, students' other language resources are not used. Discussions of common underlying proficiency and dynamic bilingualism argue that using all language resources of students can improve the target language and suggest that content and language teaching should be done with learners' all language resources. The concept of translanguaging is a practice and process within this view. Through translanguaging, individuals can switch between all language resources and use all linguistic resources as required by the communication situation. Translanguaging pedagogy is the strategic use of this concept in lessons for teaching purposes. Recent studies show that although the pedagogy is generally studied in general education programs in the

*Geçişli dil süreçleri kavramı ve pedagojisi genellikle İngilizce ve diğer dillerin öğretimi bağlamlarında çalışılmıştır. Bu derleme makalesinin amacı hem kavram ve pedagojiyi özetlemek hem de yapılan çalışmaların derlenmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde gittikçe daha fazla yaygınlaşmaktadır ancak bu bağlamda geçişli dil süreçleri pedagojisi çalışmaları yok denecek kadar azdır. Kavramların özetlendiği ve çalışmaların sunulduğu bu derleme çalışmasının özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamındaki çalışmalara katkı sunabileceği öngörülmektedir.*

*context of second language teaching, it can also be used in the context of foreign language teaching. The concept and pedagogy of translanguaging has often been studied in the context of teaching English and other languages. The purpose of this review article is both to summarize the concept and pedagogy and to review the studies. Teaching Turkish as a foreign language is becoming more and more popular nowadays, but in this context, there are almost no studies on the translanguaging pedagogy. It is anticipated that this compilation study, in which the concepts are summarized, and the studies are presented, can contribute to the studies in the context of teaching Turkish as a foreign language.*

## Giriş

Farklı ulusal kimliklere sahip bireylerin ülkeler arası hareketliliğinin arttığı günümüzde bireysel ve ulusal değerleri etkileyebilecek birçok faktörde olduğu gibi dil öğrenimi ve öğretiminde de yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Daha önceleri çift dillilik üzerine yoğunlaşan çalışmaların yerini çok dillilik çalışmaları almıştır (Creese & Blackledge, 2010; Garcia, 2009). Çift dillilik ve çok dillilik, farklı dillerin sosyal ve bireysel boyuttaki var olma durumları ve bu dillerin etkileşimleri anlamına gelmektedir (Li Wei, 2013). Çift dillilik iki farklı dil bilme ve kullanmaya odaklanırken çok dillilik ikiden fazla dil bilme ve kullanmaya odaklanır. Günümüzdeki çok dillilik çalışmalarının çoğunun üç temel odak noktası bulunmaktadır. Bu temel odaklar, öğrenen kimliğinin korunması, öğretilen dilin ve kültürünün öğrenen kimliğine zarar vermeksizin öğretilmesi ve etkili dil öğreniminin ve öğretiminin sağlanmasıdır. Bu üç odak noktasını inceleyen çok dillilik çalışmaları genellikle İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği çok uluslu ülkelerde yapılmıştır. Eğitimin resmi dil ile yürütüldüğü çok uluslu ülkelerde öğrenenin kimliğine zarar vermeden yeni öğrendiği dil deneyimlerini kendi dil ve kültürel birikiminin üzerine kurulmasını hedefleyen bakış açılarının önemi artmaktadır. Bu bakış açısına Baker 'uyum bakış açısı' adını vermiştir (2001). Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında göçün artması, farklı ulusal kimliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda verilen eğitimler, çok uluslu toplumlarda ikinci dil edinimi ve öğretimi alanında 'asimilasyon', 'korumacı' ve 'uyum' görüşleri olmak üzere üç temel görüş ortaya çıkarmıştır (Baker, 2001). Asimilasyon görüşünü benimseyen bir dil eğitimi hedefe yalnızca hedef dil öğretimini koyup öğrencinin kendi dil ve kültürel bilgi birikimini önemsememektedir. Korumacı görüş, öğrencinin kendi dil ve kültürel birikiminin korunmasına daha fazla ağırlık vermektedir. Uyum görüşü ise yeni dil ve kültür öğreniminin öğrencinin kendi dil ve kültür birikimi ile geliştirilmesi gerektiğini savunarak hem halihazırdaki dil ve kültür birikime hem de hedef dil ve kültür birikimine önem vermektedir. Günümüzdeki dil edinim ve öğretim tartışmalarının birçoğu bu uyum görüşü çerçevesinde şekillenmektedir.

## 1. Çift Dillilik ve Çok Dillilik Tartışmaları

Çift dillilik ile ilgili ilk çalışmaların, Ferdinand De Saussure'un yapısalılık kuramı ile başladığı söylenebilir (Grosjean, 1985). Çift dillilik tartışmalarının ilk örnekleri genellikle tek dilli-ayrımsal bakış açısını (Heller, 1999) benimsemişlerdir (Baker,2001). Saussure'un yapısalılık kuramı ile şekillenen bu tartışmalarda her dil kendi kendine yeten bir yapılar sistemi olarak görülmüştür (Garcia & Li Wei, 2014). İlk çift dillilik tartışmalarından başlayarak dil öğretimi, ana dil olarak o dili konuşan bireylerin yetkinliği amaçlanarak gerçekleştirilmiştir (Grosjean, 1985; 1994). İkinci dil veya yabancı dil öğretiminde yalnızca hedef dili ana dil olarak kullanan bireylerin örnek alınarak

gerçekleştirilmesi asimilasyonu hedefleyen dil öğretimine neden olmuştur. Özellikle hedef dilin ikinci dil olarak öğretildiği bazı bağlamlarda öğrencilerin kendi dil ve kültürlerini unutmaları uğruna yalnızca hedef dil becerileri geliştirilmiştir (Baker,2001). Tek dilli-ayrımsal bakış açısına sahip dil eğitim modellerinde öğrencilerin anadiline değer verilmemiş ve çoğu zaman hedef dil öğretim bağlamında kullanımı engellenmiştir. Günümüzde dil eğitiminin bu bakış açısıyla yürütüldüğü bağlamlar oldukça fazladır.

Tek dilli-ayrımsal bakış açısına (Heller,1999) karşı olan ilk tartışmalar 1970'lerin ortalarında çıkmıştır. Bu yıllarda dillerin her birinin tek başına bir bütünsel yapı olarak değerlendirilmesine ve ikinci dil öğretiminde anadil kullanılmamasına en çok karşı çıkan araştırmacılardan birisi James Cummins olmuştur. Cummins öne sürdüğü 'eşikler hipotezi' ile çift dilli öğrencilerin çift dilli olmanın bilişsel faydalarını yalnızca ikinci bir dilde belirli yeterlik düzeyine ulaştıklarında edinebileceklerini savunmuştur (Cummins, 1976). Ana dilin kullanımına önem verilmeyen 1970'ler ortasında araştırmacının görüşleri dikkat çekmiştir. Eğitimin yalnızca hedef dilde yapıldığı çok uluslu bağlamlarda eğer öğrencilerin hedef dil seviyeleri yeteri kadar iyi değil ise öğrencilerin çift dilli olmanın bilişsel avantajlarına ulaşamayacakları öne sürülmüştür. Araştırmacı iki yıl sonra 'gelişimsel karşılıklı bağımlılık hipotezi' ni önermiştir (Cummins,1978). Bu hipotez, ikinci dilde yeterliğin kısmen anadildeki yeterliğe bağlı olduğunu öne sürmüştür. Hipotez ile öğrencilerin anadil yeterliklerinin geliştirilmesinin ikinci dildeki yeterliğe katkısı olacağı görüşü belirtilmiştir. Hipotezlerini geliştiren Cummins, 80'li yılların başında iki tane çift dillilik modelinden bahsetmiştir. Birincisi 'ortak temel yeterlik (Cummins, 1980) diğeri ise 'ayrı temel yeterlik' çift dillilik modelleri olmuştur (Cummins, 1981). 'Ortak temel yeterlilik' modeli, bilişsel sistemde dillerin ayrılmadığını ve etkileşim halinde olduğunu savunurken 'ayrı temel yeterlilik' modeli, bilinen dillerin bilişsel sistemde ayrıldığını öne sürer. Araştırmacı, ortak temel yeterlilik modeli için buz dağı benzetmesini kullanarak dil kullanıldığında dillerin farklı olduğunu öne sürerken yüzeyin altında, yani bilişsel sistemde, aynı yerden beslendiklerini iddia eder. Bu modellerin neticesinde, çok uluslu milletlerdeki öğrencilerin öğretim hedeflerinde başarılı olabilmeleri için eğitim dilinde belirli bir yeterliğe ulaşmaları gerektiği ve bu yeterliğin de anadildeki yeterlik ile geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Cummins tüm hipotez ve görüşlerinin sonucunda 1984 yılında 'karşılıklı bağımlılık kuramı' önermiş ve ikinci dilde yeterliğin ön koşulunun anadilde yeterlik olduğunu savunmuştur (Cummins,1984). Bu görüş, 1980' li yıllara kadar tek dilin öğretilmesine odaklanan ikinci dil öğretim görüşleri için bir reform niteliğinde olmuştur (Garcia, 2007). Bahsedilen yıllara kadar, öğrencilerin anadilleri her zaman ikinci dil öğrenimi için bir engel olarak görülmüştür. Bu yıllarda '...aslında tam tersi doğru olabileceken, birinci dili mümkün olduğunca hızlı şekilde ortadan kaldırmanın ikinci dilin öğrenilmesine yardımcı olacağına dair yanlış varsayım' hüküm sürmekteydi (Beardsmore, 2003). Aynı yıllarda, ilk dil edinim kuramları

ikinci dil öğretim yöntemlerini şekillendirmekteydi. Ancak çalışmalar ‘ikinci dil ediniminin, ikinci olmak gibi basit bir nedenden dolayı bile, ilke olarak ana dil öğreniminin tam bir kopyası olamayacağını’ göstermiştir (Edwards, 2003, s.29).

Yukarıdaki gelişmelerin yaşandığı 1980’li yıllarda, dil bilimci Grosjean çift dilli bireyler için ‘ayrimsal’ ve ‘bütünsel’ görüş olmak üzere iki karşıt bakış açısı öne sürmüştür (Grosjean, 1985). Ayrimsal bakış açısında çift dilli bireyler bir kişide iki tek dillilik olarak algılanır ve her iki dilde de ana dil benzeri yeterliği savunur. Fakat bütünsel bakış açısı, çift dilli bireylerin ayırt edici bir profilleri olduğunu savunur ve çift dilliliğin sadece iki ayrı dilde tamamen veya tamama yakın yetkinlik olmadığını savunur (Grosjean, 1985, 1994). Grosjean, çift dilli bireylerin değerlendirmelerinin iki dilde de ana dile benzer bir yetkinliği hedefleyerek yapılmasının yanlış olduğunu savunmuş ve özellikle ikinci dil değerlendirmelerinin iletişimsellik kriteri kullanılarak yapılması gerektiğini savunmuştur. 1989 yılında araştırmacı, dönemin dil bilimcilerine uyarı niteliğinde olan bir makalesinde, çift dilli bireylerin iki ayrı dilde yetkin bir birey olarak değerlendirilmemesini, onların ayrı bir dilbilimsel profile sahip olduklarını savunmuştur (Grosjean, 1989). Grosjean üç yıl sonra ‘tek dilli mod’ ve ‘çift dilli mod’ görüşlerini önermiş ve günlük hayatta çift dilli bireylerin, durumun gerektirdiği şekilde tek dilli veya çift dilli modlar arasında geçiş yaptığını öne sürmüştür (Grosjean, 1992). Örneğin, çift dilli bir birey, ana dilini bilen başka bir bireyle konuşurken ana dile de geçiş yaptığını, ana dilin yetmediği durumlarda, yabancı veya ikinci dilde iletişime devam ettiklerinden bahsetmiştir. Bu açıdan bakıldığında çift dilli bireylerin dillerini ayrı olarak tutmadıkları ve modlar arasında geçiş yaparken tüm dil repertuarlarından faydalandıkları söylenebilir. Grosjean tüm bu görüşlerinin neticesinde 1997 yılında ‘tamamlayıcılık ilkesi’ ni öne sürerek ‘çift dilli bireylerin, dilleri farklı amaçlar için, farklı kişilerle, farklı durumlar için edindiklerini ve kullandıklarını’ savunmuştur. Grosjean bu ilke ile ‘hayatın farklı yönlerinin genellikle farklı diller gerektirdiğini’ savunmuş ve çift dilli bireylerin iki ayrı dilde yetkinliğe sahip olan bireyler olarak değil bütünsel olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Grosjean, 1997, s.165). Grosjean’ın öne sürdüğü fikirler Cook’un ‘çoklu yetkinlik’ kavramında genişletilmiştir (Cook,1991). Cook da Grosjean gibi bütünsel bir çift dillilik anlayışı benimsemiştir ve birden çok dildeki yeterliğin bilinen her dildeki tek dilli yeterlik ile karşılaştırılmaması gerektiğini savunmuştur.

Geçişli dil süreçleri kavramı ilk olarak, 1994 yılında Cen Williams tarafından yazılan doktora tezinde ortaya çıkmıştır (Williams, 1994). Araştırmacı, orijinali Galler dilinde olan ‘İki Dilli Orta Öğretim Bağlamında Öğretme ve Öğrenme Yöntemlerinin Belirlenmesi’ adında doktora tezi yayımlamış ve geçişli dil süreçleri için ‘trawsieithu’ kelimesini kullanmıştır. Bu kavram Grosjean’ın ‘çift dilli bireyler iki ayrı tek dile sahip bireyler değildir’ savından esinlenmiştir (Grosjean,1989). Araştırmada çift dilli bir sınıfta hem İngilizce hem Galler dilinin kullanılmasının etkileri incelenmiştir. Dil girdisi dillerin birinde olmuş, çıktı ise diğerinde alınmıştır. Örneğin,

öğrenciler İngilizce metin okuyup Galler dilinde tartışmışlardır. Araştırmacı geçişli dil süreçlerinin hem hedef hem de anadil üzerindeki etkilerini çalışmış ve her iki dil gelişimi açısından da ilk defa öne sürdüğü 'trawsieithu' kavramının etkili olabileceğini savunmuştur. Baker, 2001 yılında 'Trawsieithu' kavramını 'translinguifying' olarak çevirmiş ve 2011 yılında günümüzde kullanılan 'translanguaging' kelimesi ile güncellemiştir (Baker, 2001;2011).

## 2. Dinamik Çift Dillilik

İlk olarak Williams (1994) tarafından ortaya çıkarılan ve Baker (2001) tarafından çevrilen 'geçişli dil süreçleri' kavramı asıl popülerliğini 2009 yılında sosyodilbilimci Ofelia Garcia ile kazanmıştır (Garcia, 2009). Garcia (2009) dönemin çift dillilik tartışmalarına 'dinamik çift dillilik' görüşüyle yeni bir bakış açısı kazandırmış ve geçişli dil süreçleri kavramını dinamik çift dillilikte doğal bir 'uygulama ve süreç' (Li Wei, 2014) olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, aynı zamanda ilk olarak pedagojik bir yöntem olarak ortaya çıkan geçişli dil süreçleri kavramına sosyodilbilimsel boyut kazandırmıştır. Dinamik çift dillilik, 'yirmi birinci yüzyılın giderek küreselleşen dünyasında çift dilli bireylerin karmaşık ve evrimleşen dil kullanımlarını' vurgular (May, 2014, s.84). Dinamik çift dillilik görüşü, tek dilli dil öğrenme görüşündeki ana dil ve ikinci dil ayrımını reddeder. Bu görüşte dil öğrenenler ve öğrenme 'gelişmekte olan çift dilli' seviyesinden başlayıp 'son derece yetkin çift dilli' seviyesine kadar çok dillilik sürekliliğini geçiren kişiler veya süreçler olarak algılanır (Garcia, 2009). Dil öğrenme, sonu ve başı belirsiz olabilen bir süreklilik olarak algılanır. Dinamik çift dillilik, 'yalnızca bir tane dil sistemi olduğu için çift dilli veya çok dilli bireylerin dil kullanımlarının karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğunu, doğrusal bir şekilde ortaya çıkmadığını ve dil sistemlerinin ayrı olarak işlemediğini' savunur (Garcia & Li Wei, 2014, s.14). Görüş, tek dil odaklı, eklemeli dil öğrenim görüşüne karşı çıkar ve çok dilli bireylerin bildikleri tüm dillerin birbiriyle ilişkili olduğunu savunur. Garcia, dinamik çift dillilik görüşünü öne sürerken Bakhtin'in 'heteroglossia' yani çeşitlilik görüşünden esinlendiğini belirtmektedir (Bakhtin, 1981). Bu görüşte Bakhtin, tek bir dilde bile farklı varyasyonlar olabileceğini ve dil öğreniminin sonu ve başı olmayan bir süreç olduğunu savunur. Bu görüşe göre, dil çeşitliliği ve bilinen tüm diller her zaman etkileşim halindedir. Bakhtin'in yanı sıra dinamik çok dillilik görüşü, 2002 yılında Herdina ve Jessner tarafından öne sürülen 'çok dilliliğin dinamik modeli' ile benzerlikler taşır (Herdina & Jessner, 2002). Bu model, dinamik sistemler kuramının uygulamalı dil bilime uyarlanması ile ortaya çıkmıştır. Çok dilliliğin dinamik modeli, bir eğitim ortamında çok dil kullanımının hem hedef dili hem ana dili geliştireceğini ve tüm dillerin birbiriyle dinamik bir etkileşim halinde olduğunu savunur. Ana dil de dahil olmak üzere, bütün çok dillilik sisteminin farklı diller kullanarak daha iyi gelişebileceğini savunur. Hem çok dilliliğin dinamik modeli hem de dinamik çift dillilik,

öğrencilerin bildikleri tüm dil repertuarlarının eğitimde kullanılması gerektiğini savunur ve çok dilli bireylerin dil kullanımları izlenirken diller arasındaki ilişkilerin de önemsenmesi gerektiğini vurgular.

Yirmi birinci yüzyılda okulların önündeki zorluk, öğrencilerin kendi dil uygulamalarının ikinci bir dil öğrenirken sadece bir “kolaylaştırıcı” olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin dil uygulamalarını bir araya getiren, hayatlarını değiştirebilecek bir uygulama olarak kullanıldığı, esnek, dinamik, iki dilli eğitim modellerinin nasıl oluşturulacağıdır. Sadece eğitimin ve devlet yetkililerinin gücüne boyun eğmek yerine, çok dilli konuşmacıların kendi değerlerine önem verilmesi gerekmektedir (Garcia & Lin, 2017, s.17).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere, dinamik çift dilliliğin çok dilli bireylerin haklarını koruyan politik bir tarafı da vardır (Li Wei, 2021).

Dinamik çift dillilik, bireylerin tüm dilsel kaynaklarını engibeli, (ve eşit olmayan) etkileşimli alanlardaki iletişimin zorluklarına ve özellikle toplumsal güçler tarafından okullardaki kontrol edilen dil kullanımının sınırlarına uyum sağlamak için kullandıkları bir arazi aracı (ATV) gibidir. (Garcia & Li Wei, 2014, s.16)

Bu çalışmada geçişli dil süreçleri olarak çevrilen kavram dinamik çift dilliliğin bir uygulamasıdır. Cummins, Garcia ve Li Wei (2014) tarafından önerilen geçişli dil süreçleri kavramının anlaşılabilmesi için dört temel noktanın kabul edilmesi gerektiğinden bahseder (Cummins, 2017, s.112). Birincisi, diller/lehçeler arasındaki sınırların belirsiz ve sosyolojik olaylar neticesinde oluşturulduğudur. İkincisi, gelişmekte olan çift dilli bireyler repertuarlarındaki tüm dilleri kullandığında bu dillerin hepsi etkileşim içinde olur ve tek bir sistemde kaynaşır (Ortak Temel Yeterlilik; Cummins,1980). Üçüncüsü, diller ve dil süreçleri, kültürlerin ve kimliklerin meşruiyetinin müzakere edildiği sosyal olarak çekişmeli alanlardır. Sonuncusu ise çok dilli öğrenciler yetiştiren eğitim programlarında öğrencilerin dilbilimsel ve kavramsal altyapılarına değer verilmesi ve bunların eğitim süreçlerinde kullanılıp bilinen tüm dillerin eğitim süreçlerine entegre edilmesidir (Cummins, 2017).

Günümüzde özellikle çok uluslu ülkelerdeki eğitim programlarında dinamik çift dillilik anlayışı önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle ilk, orta ve lise düzeyindeki programlarda öğrencilerin kendi dillerinin de derslerde kullanıldığı örnekleri görmek mümkündür.

### 3. Geçişli Dil Süreçleri: 'Translanguaging'

Bu makalede 'geçişli dil süreçleri' olarak Türkçeye çevrilen 'translanguaging' kavramı 'trans' ve 'languaging' olmak üzere iki sözcüğün birleşiminden oluşmaktadır. Kavramın yeterince anlaşılması için bu sözcüklerin anlamını irdelemek gerekmektedir. Garcia ve Li Wei (2014) 'trans' ön eki için üç potansiyel anlam önermişlerdir. Birinci anlam İngilizcede 'transcend' kelimesinin kısaltması olarak 'çoklu anlam oluşturma sistemlerini ve farklı öznelliklere sahip bireyleri kapsamak amacıyla dil sistemlerinin ve yapılarının ötesinde soyut iletişim araçları' anlamına gelmektedir (Garcia & Li Wei, 2014, s.3). Bu anlam, dil ve dil ötesi tüm iletişim araçlarının etkili iletişim amacıyla ve öznelliklerin korunabilmesi adına kullanımını vurgular. İkinci potansiyel anlam 'transformative' kelimesinin kısaltması olarak verilmiştir. Bu anlam için 'geçişli dil süreçleri uygulamaları, yalnızca dil sistemleri için değil aynı zamanda bireylerin bilişselliği ve sosyal yapılar için de dönüştürücüdür' açıklaması verilmiştir (Garcia & Li Wei, 2014, s.3). Bu anlam, geçişli dil süreçleri uygulamalarının hem sosyal yapıları hem de öğrenenlerin bilişsel yetkinliğini dönüştürebilecek güçte olduğunu vurgular. Üçüncü potansiyel anlam ise 'disiplinlerarası' dır. 'Transdisciplinary' kelimesinin ön ekinin alındığı bu potansiyel anlam ise 'dillerin yeniden kavramsallaştırılmasının, dil kullanımı ve dil öğrenimi, dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve eğitim için disiplinler arası sonuçlara sahip olabileceğini' (Garcia & Li Wei, 2014, s.3) belirtmektedir. Bu anlama bakıldığında dil öğreniminin öğrencilerin tüm dil repertuarlarını önemsenerak yapılmasının bahsedilen farklı alanlarda kavram değişikliklerine neden olabileceği anlaşılmaktadır. Geçişli dil süreçleri kavramının dil öğretimine uyarlanması özellikle dil edinimi kuramları ve görüşlerinde değişimlere sebep olabilecektir.

Bu makalede 'dil süreçleri' olarak çevrilen 'languaging' kavramı bir davranışsal dilbilimi kavramıdır. Kavram 'bilgi edinmek, anlam ifade etmek, birinin düşüncelerini ifade etmek ve dil kullanımı hakkında iletişim kurmak için dili kullanma sürecini ifade eder' (Li Wei, 2011, s.1224). 'Dil' anlamına gelen 'language' kelimesi bir isimdir ve çift dillilikteki geleneksel bakış açısında somut, tamamlanmış bir olguyu tanımlamaktadır. Becker (1988) 'language' kelimesine süreç bildiren '-ing' ekini ekleyerek dil öğrenmedeki devamlı süreci vurgulamıştır ve kavram ilk olarak araştırmacı tarafından öne sürülmüştür. Becker, dillerin yalnızca kurallar veya yapılar sistemi olmadığını savunmuştur. Bu nedenle 'language' kavramı yerine 'languaging' kavramını önermiş ve bu kavramın 'devamlı bir şekilde deneyimlerimizi şekillendirdiğini, depoladığını, geri aldığını ve ilettiğini' savunmuştur (Garcia & Li Wei, 2014, s. 62). Süreci vurgulamak adına 'languaging' kavramı bu makalede 'dil süreçleri' olarak çevrilmiştir. Dil süreçleri kavramı dil öğrenme ile ilgilidir ve dil edinimi ve öğrenimindeki süreçleri vurgulamaktadır.

Yukarıdaki üç potansiyel anlama sahip 'trans' ön ekinin süreci vurgulayan 'languaging' kelimesiyle birleşmesiyle pratiğe dayalı bir dil kuramı olan 'translanguaging' kavramı ortaya çıkmıştır. Kavramın Türkçesinin birçok çalışmada 'diller arası geçişlik' olarak çevrilmesine rağmen



hem sürece vurgu yapan hem de dillerin farklı isimlerle anılmasına karşı çıkan yapısı nedeniyle bu çalışmada ‘geçişli dil süreçleri’ olarak çevrilmesi uygun görülmüştür. Günümüzde kavram iki temel bakış açısıyla çalışılmaktadır; çift dilli pedagojik ve sosyokültürel (Li Wei, 2017). Çift dilli pedagojik bakış açısı, çok dilli öğrencilerin tüm dil repertuarlarını kullanarak farklı alanlardaki konuları nasıl öğrenebileceklerini ve öğreticilerin öğrencilerin tüm dil repertuarlarından yararlanarak nasıl daha iyi öğretebileceklerini ele alır. Sosyokültürel bakış açısı ise çok dilli bireylerin toplum içerisindeki keskin sınırları olmayan, birden çok dilin ve dil ötesi iletişim araçlarının da kullanıldığı ‘kendiliğinden gerçekleşen geçişli dil süreçlerini’ inceler (Garcia & Li Wei, 2014; s.20). Sosyokültürel bakış açısı daha çok sosyodilbilim çalışmalarında kullanılır ve çok uluslu milletlerdeki farklı tarihe, kültüre sahip bireylerin karmaşık iletişim araçlarını doğal bağlamlarında inceler. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamlarında pedagojik bakış açısının kullanılması daha uygun olabilecektir (Garcia & Li Wei, 2014).

Geçişli dil süreçleri kavramı somut bir nesne ve yapısal bir olgu değildir. Li Wei, geçişli dil süreçlerini bir ‘uygulama ve süreç’ olarak tanımlamıştır (Li Wei, 2017). Geçişli dil süreçleri, çok dilli bireylerin tüm dil repertuarlarını bütünleşmiş bir iletişim aracı olarak kullandıkları bir süreçtir. Bilinen diller arasındaki birinci, ikinci dil gibi dil hiyerarşilerine karşı çıkar ve tüm bilinen dilleri tek bir dil repertuarı olarak değerlendirir (Garcia, 2009). Geçişli dil süreçleri kavramına göre bireyler bildikleri tüm dilleri durumun gerektirdiği şekilde stratejik bir şekilde kullanır. Tek bir dil repertuarı tek bir anlam oluşturma sistemidir ve bu sistemin içinde bilinen tüm dillerin iş birliği gerçekleşmektedir (Garcia & Li Wei, 2014). Bu sistem içerisinde sadece diller değil aynı zamanda göstergebilimsel repertuar, işaretler, mimik ve anlamlı iletişimi sağlayabilecek tüm eylemlerin iş birliği bulunmaktadır. Sistem etkili iletişim, işlev, bilişsel etkinlik ve dil üretimi ile ilgilidir (Li Wei, 2017). Geçişli dil süreçleri kavramı, dillerin İngilizce, Türkçe, Almanca gibi adlandırılmasının sosyal bir olgu olduğunu öne sürer ve buna karşı çıkar. Bireylerin kısıtlı dilbilimsel kaynaklara rağmen bütünsel anlam oluşturma sistemi ve diğer göstergebilimsel ve bağlamsal kaynaklar sayesinde iletişime geçebildiklerini öne sürer.

Küreselleşmiş yirmi birinci yüzyılda, çok dilli bireyler, diğer çok dilli bireyler ile farklı bağlamlarda ve durumlarda iletişime geçmektedir. Bazen bu bireyler aynı dilsel geçmişli paylaşımlarına rağmen bir şekilde iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu durumlarda geçişli dil süreçleri kavramının öne sürdüklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Li Wei (2011), çok dilli bireylerin diğer çok dilli bireylerle anlamlı iletişim için bazen yalnızca dil kullanımının ötesine geçerek farklı iletişim araçlarından yararlandıkları veya bildikleri tüm dillerin bulunduğu tek repertuardan farklı dilleri kullanabildikleri, kendi tarihsel, kültürel altyapılarından faydalanabildikleri soyut bir iletişim alanı olan ‘translanguaging space’ yani ‘geçişli dil süreçleri alanı’ önermektedir. Kişinin bu geçişli dil süreçleri alanında, çok dilli bireyler, günlük yaşamlarında belirli iletişim etkileri elde

etmek amacıyla dil bilgilerinden yararlanmak için yeni stratejiler geliştirir (Garcia & Lin, 2017). Çok dilli bireylerin iletişime geçtikleri soyut alanları tanımlamak için Canagarajah (2013) ilk olarak Pratt (1991) tarafından öne sürülen 'contact zones' yani 'temas alanı' kavramını önermekte ve araştırmacıların, sınırlı yetkinliklere sahip bu temas bölgelerinde çok dillilerin nasıl verimli bir şekilde iletişim kurduklarını incelemelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Canagarajah temas alanlarındaki geçişli dil süreçlerini 'çok dilli bireylerin, repertuarlarını oluşturan çeşitli dilleri bütünleşik bir sistem olarak ele alarak diller arasında gidip gelme yeteneği' olarak tanımlamaktadır (Canagarajah, 2011, s.142). Günümüzde çok dilli bireylerin iletişim durumları göz önünde bulundurulduğunda bu soyut alanların oldukça önemli olduğu görülebilmektedir. Dillere farklı isimler vermek yerine anlamlı iletişimin önemini vurgulayan bu yeni bakış açıları dil öğrenimi ve ediniminde uzun zamandır bilinen kuram ve görüşleri değiştirebilecek güçtedir.

Garcia ve Lin (2017), geçişli dil süreçleri için 'güçlü' ve 'zayıf' olmak üzere iki ayrım önerirler. Araştırmacılar, geçişli dil süreçleri uygulamalarının, bireylerin dilleri ayrı varlıklar olarak kabul ederek diller arasındaki engelleri aşmaya çalıştıklarında zayıf olduğunu öne sürerler. Güçlü geçişli dil süreçlerinde ise bireyler çeşitli semiyotik kaynaklardan oluşan tek bir repertuar kullandıklarını kabul ederler. Yukarıda bahsedilen pedagojik ve sosyokültürel bakış açıları da bu ayrımla ilişkilidir. Pedagojik bakış açısına sahip geçişli dil süreçleri çalışmalarında genellikle zayıf bakış açısı kullanılmaktadır çünkü bu çalışmalar çoğu dillerin farklı yapılar olduğunu kabul ederler. Williams (1994) tarafından yapılan ilk geçişli dil süreçleri çalışması da zayıf geçişli dil süreçleri bakış açısına sahiptir. Güçlü bakış açısı daha çok sosyokültürel ve sosyodilbilim çalışmalarında kullanılmıştır. Zayıf bakış açısı ile gerçekleştirilen çalışmalar, birden çok dilin sınıf içerisinde planlı, sistematik ve işlevsel kullanışlarına odaklanmıştır (Bonacina-Pugh vd., 2021). Yabancı dil olarak dil öğretilen bağlamlarda zayıf bakış açısı ile çalışma yapılması daha mümkün olabilecektir. Güçlü bakış açısı, diller arasındaki ayrıma karşı çıktığı ve tüm dil ötesi repertuarların kullanımını incelediği için yabancı dil öğretim bağlamlarında çalışılmasının daha zor olabileceği öngörülebilir.

Garcia (2009) geçişli dil süreçleri için 'adlandırılmış dillerin ötesinde' kavramını kullanmış ve geçişli dil süreçleri uygulamaları tek bir dil repertuarından beslendiği için dillerin farklı algılanmaması gerektiğini öne sürmüştür. Bu görüş Cummins (2021) tarafından eleştirilmiştir. Cummins 'adlandırılmış dillerin ötesinde' görüşünün farklı milletlerden kişilerin farklı diller kullanırken, adlandırılmış dillerin ötesine geçmenin ve dillerdeki farklı adlandırılmalara karşı çıkmanın desteksiz olduğunu savunur (Cummins, 2021). Araştırmacı, güçlü geçişli dil süreçleri kategorisine karşılık 'birleştirici geçişli dil süreçleri kuramı' ve zayıf geçişli dil süreçleri kategorisine karşılık 'farklı diller arasında geçişli dil süreçleri kuramı' önerir. Birleştirici geçişli dil süreçleri kuramı 'dillerin dilsel veya bilişsel gerçekliği olmadığını ve iki dilli bireylerin dil sisteminin birleştirici ve farklılaşmamış olduğunu' öne sürer (Cummins, 2021; s.4). Farklı diller arasında

geçişli dil süreçleri kuramı ise ‘iki dilli bireylerin aslında farklı dil durumlarını (İng. register) da içeren farklı dilleri kullandıklarını ve etkili öğretimin, diller arasında kavramsal ve dilsel aktarımı teşvik eden bir bakış açısıyla gerçekleştirilebileceğini’ savunur (Cummins, 2021; s.4). Yabancı dil öğretim bağlamında farklı dillerin olduğu yadsınamayacağı için bu bağlamdaki çalışmalar için farklı diller arasında geçişli dil süreçlerini kuramının kullanılması daha uygun olabilecektir.

Bonacina-Pugh vd. (2021) geçişli dil süreçleri çalışmaları için kapsamlı bir alan taraması yapmış ve çalışmalarda kullanılan ‘sabit dil yaklaşımı’ ve ‘değişken dil süreçleri yaklaşımı’ olmak üzere iki farklı yaklaşım belirlemişlerdir. Sabit dil yaklaşımı, dilleri ayrı, sınırları belirli olgular olarak kabul ederken, değişken dil süreçleri yaklaşımı, dili, dil ötesi işaretlerin ve dilbilimsel olguların değişken ve dinamik kullanımı olarak görür. Bu iki yaklaşım ayrımı Cummins’in (2021) yukarıda bahsedilen iki kuram ayrımıyla benzerlikler taşır. Diller arasında kod değiştirme ve çeviri yoluyla geçiş yapmak sabit dil yaklaşımında olağandır ancak değişken dil süreçleri yaklaşımı dilleri ayrı olarak düşünmez ve bu diller arasındaki geçişlere odaklanmaz. Sabit dil yaklaşımı genellikle geçişli dil süreçlerinin pedagojik etkilerine odaklanan çalışmalarda kullanılırken değişken dil süreçleri yaklaşımı sosyodilbilim çalışmalarda kullanılmaktadır. William (1994) tarafından gerçekleştirilen geçişli dil süreçleri çalışmasında ve kavramı pedagojik olarak ele alan Baker’ın (2001) çalışmalarında genellikle sabit dil yaklaşımı kullanılmıştır. Yabancı dil olarak dil öğretilen bir bağlamda dillerin farklı olgular olarak algılanması gerektiği için doğal olarak sabit dil yaklaşımı kullanımı daha uygun olacaktır. Ancak sabit dil yaklaşımı ile derse dahil edilen geçişli dil süreçleri uygulamalarının dil öğreticileri ve planlayıcılar tarafından iyi kavranması gerekmektedir. Çünkü, dillerin farklı algılanması ve diller arasındaki geçişlerin çeviri ve kod değiştirme ile sağlanması geçişli dil süreçleri kavramı ile çeviri ve kod değiştirme kavramlarının karışmasına neden olabilmektedir.

#### **4. Geçişli Dil Süreçleri, Kod Değiştirme ve Çeviri**

Geçişli dil süreçleri kavramı dinamik bir uygulama ve süreçtir ve kod değiştirme ve çeviri kavramlarına göre daha soyuttur. (Li Wei, 2017). İlk ve en önemli fark ‘uygulama ve süreç’ tanımında ortaya çıkmaktadır. Kod değiştirme ve çeviri, gözlemlenebilen, iletişimsel ihtiyaç dahilinde ortaya çıkan somut eylemlerdir. Geçişli dil süreçleri uygulaması ve sürecinde kod değiştirme ve çeviri etkinlikleri yapılabilmektedir yani bu bakımdan kavram bu iki eylemi kapsayan bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda, geçişli dil süreçleri uygulamalarında etkili iletişim için dil ötesi ve dilbilimsel tüm kaynaklar kullanılabilir. Bu üç kavramın altında yatan kuramlarda da farklılıklar vardır. Geçişli dil süreçleri, dil repertuarları arasında ayrım yapmadan, tüm bilinen dilleri tek bir repertuar olarak düşünür ancak kod değiştirme ve çeviri etkinliklerinde bilinen tüm diller ayrı ele alınır.

Bir kişi İngilizce bir belgeye sahip olduğunda ve içeriği İspanyolca konuşan bir kitlenin anlaması için İspanyolca yazdığına, bu çeviridir (Baker, 2001). Çift dilli iki birey, resmi olmayan bir konuşma yaparken ve dillerden birinde kalıp/sözcük anlamını bulamadıkları için bir strateji olarak dil değiştirdiklerinde, bu kod değiştirmedir (Gumperz, 1982). İngilizce bir makale okursam ve ardından içeriği İspanyolca olarak akranlarımla tartışırsam, bu geçişli dil sürecidir (García & Wei, 2014). (Ortega, 2019, s.158’de aktarıldığı gibi)

Ortega (2019) üç kavram arasındaki farkları şu şekilde açıklar: ‘geçişli dil süreçleri, çeviri ve kod değiştirme uygulamalarını da içerir ancak bu mutlaka diller arasında geçiş yapmak değil, iletişimin anlamlı olması için başvurulan çeşitli üretim ve anlama etkinliklerinden oluşan, ayrıntılı çift dilli dilbilim uygulamasıdır (s.159). ‘İletişimin anlamı olması için...’ ifadesi oldukça önemlidir çünkü anlam oluşturma geçişli dil süreçlerinin temel amacıdır. Kod değiştirme ve çeviri kavramları anlık durumlara bağlı olarak gelişebilen etkinliklerdir ancak geçişli dil süreçleri sistematiktir. Çok dilli bireylerin bilişsel etkinliklerine yeni bir bakış açısıdır.

## 5. Geçişli Dil Süreçleri Pedagojisi

Geçişli dil süreçleri pedagojisinin gelişimi, iki dillilik veya çok dilliliği ek dilleri öğrenmede bir engel değil bir avantaj olarak gören ideolojik değişim olarak düşünülebilir. Pedagojinin ortaya çıkışı çok uluslu ülkelerde genel eğitim bağlamlarında olduğu için temel amaç dil becerilerinin geliştirilip akademik içeriğin etkili öğrenilmesi ve öğretilmesi olmuştur. Buna rağmen, pedagojinin dil gelişimi açısından vadettikleri ve yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak dil öğretilen bağlamlarda da etkili bir pedagoji olabileceği düşünülebilir (Celic & Seltzer, 2013; Tian vd., 2020).

Pedagojik geçişli dil süreçleri için araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Li Wei (2017), pedagojiyi, çok dilli bireylerin eğitimde çok dillilik becerilerini mümkün olduğu kadar geliştirmek amacıyla dil girdisini bir dilde alıp dil çıktısını farklı bir dilde ürettiği pedagojik uygulama olarak tanımlar. Lewis vd. (2012), anlamayı arttırmak amacıyla bir dili (ana dil) diğer dilleri desteklemek için kullanmak olarak özetler. Garcia’ya göre, geçişli dil süreçleri pedagojisi kullanılan bir eğitim ortamında öğrencilere farklı isimler verilmiş dilleri kullanmaları yerine bütünleşik dil repertuarı kullanma imkânı sağlanarak tek bir sistemden beslenen tüm dil repertuarları geliştirilir (Garcia, 2017). Ortega (2019), geçişli dil pedagojisini, öğrencilere belirli etkinliklerde ana dillerini kullanma imkanının sağlandığı bir pedagojik yaklaşım olarak algılar. Tüm bu tanımlamaların ortak noktası, geçişli dil süreçleri pedagojisinin öğrencilerin daha etkili öğrenme için tüm dil kaynaklarını kullanmalarına izin vermesidir.

Baker (2001) geçişli dil süreçleri pedagojisinin faydalı bir uygulama olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir,

Öğrencilerin ders konularını daha derin ve tam olarak anlamalarına yardımcı olur. Eğer öğrenciler bir konuyu iki dilde anlayabiliyorlarsa tam anlama sağlanmış demektir. Bu özellikle günümüzde her bilginin internette kolayca bulunduğu dönemde önemlidir. Öğrenciler, bazen konu yalnızca tek dilde sunulduğunda bilgiyi anlamadan, sorgulamadan kopyalarlar. Fakat, öğrencilerden konu hakkında bilgileri bir dilde bulmaları istendiğinde ve başka bir dilde bir etkinlik hazırladıklarında konuyu derinlemesine anlamak durumundalardır (s.281).

Pedagojinin özellikle yabancı dil olarak dil öğretilen bağlamlarda kullanımında planlanması gereken en önemli nokta, geçişli dil süreçlerine ayrılacak zamandır. İkinci dil olarak dilin öğretildiği bağlamlarda veya içerik ve dil bazlı eğitim programlarında amaç hem dili geliştirmek hem de o dilde etkili bir içerik öğretimi sağlamaktır. Ancak, yabancı dil olarak dilin öğretildiği bağlamlarda amaç hedef dilin geliştirilmesidir. Bu süreçte çok farklı konularda okuma, dinleme, konuşma ve yazma yapılmaktadır ancak tüm bunların amacı yabancı dil gelişimidir. Geçişli dil süreçleri pedagojisinin yabancı dil öğretim bağlamlarında kullanılmasında en önemli noktalardan birisi öğrencilerin öğretilen yabancı dil haricindeki dil kaynaklarına ne kadar süre ayrılacağıdır. Baker (2001), bunu 'stratejik ders dili planlaması' olarak tanımlamış ve önemine dikkat çekmiştir. Yabancı dil olarak dil öğretimi bağlamlarında dersin çoğu hedef dilde olmalı, öğrencilere kendi dil kaynaklarını kullanmaları için kısıtlı bir zaman dilimi verilmelidir. Kaynak dillerin kullanımının hedef dil kullanımını geçtiği durumlarda hedef dil gelişimini amaçlamak mümkün olmayacaktır. Geçişli dil süreçleri kavramı ortaya çıkmadan önce Fishman (1991) tarafından 'nefes alanı' kavramı öne sürülmüştür. Araştırmacının yaptığı çalışma, iki dilli programlarda öğrencilere ana dillerini kullanabilecekleri nefes alanı olarak adlandırılacak kısıtlı zamanlar sağlamanın öğrencilerin başarısını arttırabileceğini savunmuştur. Yabancı dil öğretim bağlamında geçişli dil süreçleri için kısıtlı bir zaman sağlanması bu nefes alanı kavramına benzemektedir. Beceri derslerinde öğrencilere konuşma veya yazma görevlerini planlama, okuma sırasında bilinmeyen kelimeleri, cümleleri, ana fikri, detayları tartışma ve özet çıkarma, dinleme sırasında anlaşılmayan yerlerin, ana fikrin veya detay bilgilerin tartışılması veya dinleme metni hakkında özet çıkarmak için kısıtlı geçişli dil süreçleri zamanı sağlamak hedef dil gelişimine fayda sağlayabilecektir. Öğrenciler hedef dilde gerçekleştirecekleri görevlere hazırlığı ana dillerinde yapabilecek ve kendi kaynaklarını kullanabileceklerdir. Ancak bu konuda yapılan az sayıda çalışma bulunmaktadır ve özellikle yabancı dil öğretim bağlamlarında daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Çok dilli bireyler için ikinci dil olarak İngilizce öğretimi bağlamlarında geçişli dil süreçleri uygulamalarını kullanabilmek için stratejiler geliştirmek amacıyla 2011 yılında New York Üniversitesi tarafından 'Gelişmekte olan İki Dilli Bireyler için New York Eyaleti Girişimi' projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında, geçişli dil süreçlerinin derslerde kullanımı hakkında strateji

geliştirmek amacıyla çok sayıda rehber oluşturulmuştur ([www.cuny-nysieb.org](http://www.cuny-nysieb.org)). Celic ve Seltzer tarafından 2013 yılında yayınlanan rehber, özellikle yabancı dil öğretimi bağlamında geçişli dil süreçleri kullanımı açısından fikirler sunmaktadır (Celic & Seltzer, 2013). Rehberdeki çoğu stratejinin ikinci dil olarak dil öğretilen bağlamlar için önerilmesine rağmen çalışmanın önsözünde, stratejilerin tüm bağlamlardaki dil öğreticilerinin işine yarayabilecek stratejiler olduğundan bahsedilmektedir (Celic & Seltzer, 2013; s.5). Stratejilerin hemen hepsinde ortak amaç geçişli dil süreçleri vasıtasıyla çok dilli bir çıktı üretmektir ve bunun öğrencilere özgün bir amaç ve motivasyon sağlayacağı stratejilerin temel dayanaklarından biridir. Çalışmada üç temel çok dilli ürün önerilmektedir:

1. Öğrenciler belirli amaç için bir ürün hedef dilde oluşturabilir ve bu ürün ile alakalı bir başka etkinliği ana dillerinde yapabilirler,
2. Hedef dilden ana dillerine çeviri yapabilirler,
3. Hedef dil ve anadillerini beraber kullandıkları, belirli bir amaç doğrultusunda çok dilli ürün oluşturabilirler (Celic & Seltzer, 2013; s.15).

Bir ders ünitesinin geçişli dil süreçleri uygulamaları ile planlanmasının avantajları da rehberde sunulmaktadır. Buna göre geçişli dil süreçleri uygulamaları;

- akademik içeriğin, dilin anlaşılmasını ve yabancı dil okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırır,
- öğrenciler anadillerini bir araç olarak kullandıklarında ders içeriğini daha iyi anlayabilirler,
- öğrenciler geçişli dil süreçleri uygulaması vasıtasıyla bildiklerini ve yapabildiklerini daha iyi sunabilirler,
- öğrenciler, çok dilli muhataplar için ve çeşitli amaçlarla geçişli dil süreçleri uygulamaları ile bir ürün oluşturduklarında daha eleştirel düşünebilir ve üst düzey düşünme becerilerini kullanabilirler,
- öğrenciler, geçişli dil süreçleri uygulamaları yoluyla kendi çok dilli kimliklerinin farkına varabilir veya kimliklerini inşa edebilirler (Celic & Seltzer, 2013, s.17).

Geçişli dil süreçleri pedagojisiyle ilgili bu bahsedilen faydalar yabancı dil öğretimi alanındaki araştırmacıların da ilgisini çekmektedir. Temel amacın hedef dil öğretimi olduğu bu bağlamlarda ana dil kullanımının stratejik planlanmasının yukarıdaki vaatleri ne derecede sağlayacağı üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

## 6. İlgili Çalışmalar

İkinci dil öğretilen bağlamlarda yapılan pek çok çalışma, geçişli dil süreçleri pedagojisinin, öğrencilerin belirli akademik etkinlikler için gerekli dil becerilerini geliştirdiğini öne sürmüştür (Creese & Blackledge, 2010; Fitts, 2009; García, 2009, 2013, 2014, García, Flores & Woodley, 2012; Heller & Martin-Jones, 2001; Hornberger & Link, 2012; Lewis, Jones & Baker, 2012; Li Wei, 2011; Lin, 2013; Palmer & Martínez, 2013; Sayer, 2008, 2013). Bu derleme çalışmasının amacı, genel olarak geçişli dil süreçlerinin dil öğretimi ve özellikle yabancı dil öğretim bağlamındaki etkileri olduğu için sadece bu bağlamdaki çalışmalar ele alınmıştır. Fu (2003) Çinli öğrencilerin İngilizce 'de yazma etkinliği yaparken kendi ana dillerini de kullanabildikleri yazma etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları ışığında, öğrencilerin kendilerine ana dillerine ifade etmelerine izin verildiğinde, fikirlerini daha açık bir şekilde organize edebildikleri ortaya çıkmış ve bununda ikinci dilde yazma etkinliklerini geliştirdiği öne sürülmüştür. Kibler (2010), geçişli dil süreçleri becerisinin yazma becerisi üzerine benzer bir çalışma yapmış ve çalışma bulguları, öğrenciler yazmaya başlamadan önce konu üzerinde ana dillerinde tartışmalar gerçekleştirdiklerinde, ikinci dilde üretilen yazıların daha detaylı ve doğru organizasyona sahip olduğunu göstermiştir.

Geçişli dil süreçlerinin yabancı dil öğretilen bağlamlarda çalışılması gerektiğini savunan en güncel kaynak 2020 yılında yayınlanan orijinali 'Translanguaged TESOL Profession' olan 'Geçişli Dil Süreçli Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretimi' olarak çevirisi yapılabilecek kaynak olmuştur (Tian vd., 2020). Geçişli dil süreçli bir yabancı dil sınıfında, dil öğrencileri, dili anadili olarak kullananlar ile kıyaslandığında eksik yeterliğe sahip olan bireyler yerine, eksiksiz dil repertuarına ve yeteneklere sahip bireyler olarak görülür (Garcia & Kleifgen, 2018). Bu tarz dil sınıflarında temel amaç, dili anadili olarak kullanan kişilerin seviyesine erişmek değil, değişken, dinamik, karmaşık dil kullanımları gerektiren durumlarda, dili etkili kullanabilecek yeterliğe sahip, çok dilli kullanıcı seviyesine erişebilmektir (Sembiente & Tian, 2020). Geçişli dil süreçleri ile yapılmış bir yabancı dil sınıfı, dil öğretiminin geleneksel yaklaşım ve yöntemlerine yeni bakış açısı getirmektedir. Bu bakış açısında, yalnızca hedef dili, hedef dil kullananları ve hedef dil kültürünü merkeze koymak yerine, tüm dil öğrenenleri geliştirmekte olan çift dilli bireyler olarak görmek bulunur. Öğrencilerin tüm dil ve kültür kaynaklarını kullanarak anlam oluşturmalarını ve akademik etkinliklere katılmalarını teşvik eder.

Günümüze kadar yabancı dil olarak dil öğretimi bağlamlarında yapılmış olan geçişli dil süreçleri pedagojisi çalışmaları incelendiğinde iki temel odak bulunmuştur; öğretici ve öğrencilerin geçişli dil süreçleri uygulamaları, inançları ve geçişli dil süreçleri pedagojisinin dilin kelime, okuma, yazma, konuşma gibi farklı becerilerine ve sınıf / etkinlik katılımına etkisi.

Öğretici ve öğrencilerin diller arası geçişli süreç için inanç ve tutumlarını inceleyen çalışmaların çoğu sabit dil yaklaşımı kullanmış ve dilleri ayrı olgular olarak düşünmelerine rağmen sınıf içerisinde tüm dil kaynaklarının kullanımıyla ilgili inanç ve tutumları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır (Aghai, Sayer & Vercellotti, 2020; Anderson, 2018; Burton & Rajendram, 2019; Caldas, 2019; Cogo, 2016; Flint & Dollar, 2020; Gallego-Balsà & Cots, 2019; Haukås, 2015; Itoi & Michaud, 2021; Kucuk, 2018; Rajendram, 2021; Scopich, 2018; Thomas, vd., 2020; Wang, 2019). Anderson (2018), 116 yetişkin çok dilli İngilizce öğrencilerinin gelecekte öğrendikleri yabancı dili hangi durumlarda kullanacaklarını ve bu durumlarda geçişli dil süreçleri uygulamalarının yerini incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin yüzde 19,8' inin İngilizceyi tek dil olarak kullanacaklarına, yüzde 20,7'sinin ise geçişli dil süreçleri ile kullanacaklarına dair inançlarını ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların neredeyse yarısı (%47,4) öğrendikleri yabancı dili kimi durumlarda tek, kimi durumlarda ise diğer dil kaynaklarına geçiş yaparak kullanacaklarına dair inançlarını belirtmiştir. Katılımcıların %76'sı gelecekte dili kullanmaları gereken durumlarda geçişli dil süreçlerine ihtiyaçları olacağını belirtmiştir. Araştırma sonuçları, yabancı dilin kullanıldığı durumlarda geçişli dil süreçlerine duyulabilecek ihtiyacı göstermesi açısından önemlidir. Benzer sonuçlar Cogo' nun çalışmasında da bulunmuştur (Cogo, 2016). Araştırmacı, farklı milletlerden bireylerin çalıştığı bir işyerinde kişilerin iletişim durumlarını incelemiş ve İngilizcenin ortak dil olarak kullanıldığı böyle bir bağlamda, geçişli dil süreçlerinin doğal olarak kullanıldığını öne sürmüştür. Scopich (2018), yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğreticilerin ve öğrencilerin geçişli dil süreçleri inançlarını araştırmıştır ve sonuçlar hem öğrencilerin hem öğreticilerin geçişli dil süreçleri uygulamalarının faydalı olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, öğrencilerin geçişli dil süreçlerini, arkadaşlarına yardım etmek, öğretici sorularına cevap vermek ve içerik ile ilgili ve etkinlik ile ilgili tartışmalar için kullandıkları bulunmuştur. Öğreticilerin ise uygulamayı, kelime ve dilbilgisi konularını açıklarken ve tekrar ederken, sınıf yönetimi, öğrencileri cevap vermeye teşvik etmek, önemli noktaları vurgulamak ve geri dönüt sağlamak için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı aynı zamanda gözlem ve anket yoluyla uygulamada fark olup olmadığını incelemiş ve herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır. Küçük (2018), Türkiye'de, üniversite ilk sınıfta öğretim dili İngilizce olan bir programda öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve geçişli dil süreçleri uygulamalarını incelemiş ve bunların hem öğrenci hem öğretici tarafından ne kadar sık kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin, geçişli dil süreçlerini akranları ve öğreticiler ile içerik anlamayı kolaylaştırıcı bir araç olarak kullandıkları ve not aldıklarında çeviri yaptıkları görülmüştür. Öğreticilerin ise içeriğin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmak, yeni kelime ve kavramları açıklamak ve öğrencilerin katılımını artırmak, onları teşvik etmek ve rahatlatmak için geçişli dil süreçleri yaptıkları bulunmuştur. Caldas (2019), etnografik bir çalışma yoluyla, öğretici adaylarının geçişli dil süreçleri ve kod değiştirme inançlarını incelemiş ve öğretici adaylarının



geçişli dil süreçleri uygulamalarını faydalı bulduklarını, aynı zamanda, bunu gelecekteki sınıflarında kullanacaklarıyla ilgili görüşleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, her bir öğrencinin farklı ihtiyacına göre geçişli dil süreçleri uygulamasının planlanması ve geliştirilmesi ile hedeflenen dile daha fazla zaman ayrılması gerektiğini savunmuşlardır. Burton ve Rajendram (2019), ikinci dil olarak dil öğretimi yapılan bağlamda, dört dil öğreticinin geçişli dil süreçleri inançlarını incelemiş ve olumlu inançlarına rağmen uygulamada süreçlerden faydalanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğreticiler, buna sebep olarak, uygulamaya dayalı herhangi bir strateji bulunmadığını göstermiş ve bu da yabancı dil öğretimi alanında, pratiğe dayalı, uygulanabilir geçişli dil süreçleri stratejileri çalışmalarına ihtiyaç olduğunu kanıtlamıştır. Wang (2019), Çin bağlamındaki başlangıç seviye dil sınıflarında gerçekleştirdiği çalışmada öğretici ve öğrencilerin geçişli dil süreçleri inançlarını ve uygulamalarını anket, görüşme ve gözlem yoluyla incelemiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin neredeyse yarısının geçişli dil süreçleri uygulaması yaptıklarını, fakat öğretmenlerin buna karşı mesafeli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf gözlemi yoluyla elde edilen veriler ise geçişli dil süreçleri pedagojisi kullanıldığında sınıfın daha iletişime açık olduğunu, öğrenci ve öğretmenlerin daha çok iletişime geçtiklerini göstermiştir.

Geçişli dil süreçlerine ilişkin inanç ve tutum çalışmalarının birçoğu öğrenciler ve öğretmenlerin süreç hakkındaki olumlu düşüncelerini ortaya çıkarmaktadır. Ancak bahsedilen çoğu çalışmada hem öğrenciler hem öğretmenler, geçişli dil süreçleri uygulamasının hedef dili öğrenirken kullanımı konusunda çekimcelere sahiptir. Bu bulgu, geçişli dil süreçleri hakkında farkındalık oluşturma ve sınıf içi kullanım için strateji geliştirmenin önemini göstermektedir.

İnanç ve tutum çalışmalarına ek olarak, geçişli dil süreçlerinin yabancı dil öğretimi bağlamında farklı dil becerilerinin öğretimine olan etkisi ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların altı temel odak noktasına bulunmaktadır. Geçişli dil süreçlerinin bir bütün olarak dört temel dil becerisine, kelime öğrenmeye, okuma becerisine, yazma becerisine, konuşma becerisine ve sınıf / etkinlik katılımına olan etkisini inceleyen odak noktalarına ayırmak mümkündür.

Geçişli dil süreçleri pedagojisinin beceri ayrımı yapmadan dil becerilerinin öğretimine etkisini inceleyen çalışmaların çoğu sabit dil yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir (De Los Reyes, 2019; Jain, 2014; Khatib, 2021; Llanes & Cots, 2020; Ramirez, 2019; Seals vd., 2020, Sulaiman & Taqi, 2020; Yuzlu & Dikilitas, 2021). De Los Reyes (2019), Filipinler’de, üçüncü sınıf bağlamında, öğretici ve öğrencilerin dil uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin geçişli dil süreçlerini, dersleri sunmak, sınıf tartışmaları yapmak, öğrencilerin anlamalarını güçlendirmek ve sınıf yönetimi için kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ise sınıf tartışmaları sırasında ve aynı zamanda, bilgi ve becerilerini göstermek için kullandıkları

ortaya çıkmıştır. Araştırma hem öğretmenlerin hem öğrencilerin, tüm dil repertuarlarını, anlamayı güçlendirmek için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Jain (2014), uygulayıcı araştırmacı olarak bir yansıtıcı öğretim çalışması gerçekleştirmiş ve dil sınıfında öğretici olarak kendisinin ve öğrencilerin geçişli dil süreçleri uyguladığı aralıkları incelemiştir. Bu aralıklarda öğrenciler genellikle farklı İngilizce varyasyonları arasındaki kelime ve kalıp farklılıklarını geçişli dil süreçleri vasıtasıyla tartışmışlardır. Araştırma, geçişli dil süreçleri uygulaması ile yapılan sınıf içi tartışmaların, günümüzde gerekli olan geçişli dil yeterliğine katkısı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma, herhangi bir strateji sunmamasına rağmen sınıf içinde geçişli dil süreçlerinin kullanılabilmesi durumları sunması açısından değerlidir. Khatib (2021), geçişli dil süreçleri uygulamasının yabancı dil sınıflarında kullanılmasına engel olabilecek durumları incelemiştir ve stratejik sınıf dili planlamasında, dillerin toplumdaki konumunun ve öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin farklı dillere olan tutumlarının başarıyı etkileyebileceğinden bahsederek geçişli dil süreçleri ile yapılan bir eğitimde tüm bunların dikkatli düşünülüp planlanması gerektiğini savunmuştur. Llanes ve Cots (2020), deney ve kontrol grubu olarak iki farklı iş İngilizcesi sınıfı oluşturmuş ve deney grubunda dersler geçişli dil süreçleri uygulamalarıyla yapılırken kontrol grubunda sadece hedef dilde yapılmıştır. Katılımcıların başarısı, konuşmada akıcılık, kelime repertuarı kullanımı, dil bilgisi ve doğruluk boyutlarında incelenmiştir. İki grup da bağımsız bir uzman tarafından, dil, iletişimsel başarı, içerik ve organizasyon açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları, iki grubun da benzer başarılarla sahip olduğunu gösterse de bazı noktalarda geçişli dil süreçleri uygulamalı sınıfın başarısı artmıştır. Yazma ve kelime bilgisi açısından deney grubu daha başarılı sonuçlar vermiştir. Aynı zamanda, konuşma etkinliklerinde, deney grubunun kendine olan güveni ve aktif katılımı daha fazla bulunmuştur. Ramirez (2019), yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve kontrol grubundaki dersi iletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla yaparken deney grubunu geçişli dil süreçleri pedagojisiyle gerçekleştirip geçişli dil süreçlerinin öğrencilerin öğrenimine olan etkisini incelemiştir. İstatistiksel sonuçlar, geçişli dil süreçleri pedagojisinin, öğrencilerin dil bilgisi ve kelime öğreniminde olumlu etkisi olabileceğini göstermiştir. Seals vd. (2020), geçişli dil süreçleri pedagojisini etkinliğe dayalı dil öğretimi yaklaşımına uyarlamış ve bu yaklaşım ile yapılan yabancı dil sınıflarında pedagojiyi kullanmanın dil öğrenimine olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, geçişli dil süreçleri pedagojisinin görev yönetimi, yardım alıp verme ve anlamın tartışılması açısından faydalı olduğu bulunmuştur. Pedagoji öğrencilere özellikle iş birliği yapmaları açısından faydalı olmuştur. Sulaiman ve Taqi (2020), pedagojinin öğrencilerin öğrenimi ve performansına olan etkisini incelemişlerdir. Pedagojinin öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığını ve daha üst seviye bilgi işlemeye yardımcı olduğu bulunmuştur. Ancak araştırmacılar, sınıf içerisinde etkinliklerde olan başarının yabancı dil yeterliğine olacak etkisi konusunda tam bir sonuca ulaşamamışlardır. Bu bulgu, stratejik sınıf dili planlamasının dikkatli yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Yüzlü ve Dikilitaş (2021), yarı deneysel çalışmalarında,

kontrol grubunda dilbilgisi-çeviri yöntemi ile dersler gerçekleştirirken deney grubunda geçişli dil pedagojisi kullanmışlardır. Araştırma, pedagojinin dört dil becerisini de geliştirme potansiyelini ortaya çıkarmış ve öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencilerin pedagojiyi en çok anlam oluşturma ve tartışma için kullandıklarından bahsedilmiştir.

Geçişli dil pedagojisinin yabancı dil öğretimi bağlamında dört dil becerisinin öğretiminde kullanılmasını inceleyen bu çalışmalar, pedagojinin faydalarından bahsetmişlerdir. Ancak, bu çalışmaların hiçbiri, pedagojinin sınıf içi pratik kullanımına dayalı bir teknik önermemektedir. Tüm yabancı dil öğreticilerinin kullanabileceği, farklı dil becerileri için, geçişli dil pedagojisi ile şekillenmiş teknikler konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Pedagojinin etkilerinin araştırıldığı diğer konu kelime olmuştur (Galante, 2020; Illman & Pietila, 2018; Rahmawansyah, 2019; Ong & Zhang, 2018). Galante (2020), çalışmasında, geçişli dil süreçleri pedagojisinin akademik kelime öğrenimine olan etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenilen akademik kelimeler için yapılan sınavda, geçişli dil süreçleri pedagojisi kullanılan deney grubu, yalnızca hedef dilin kullanıldığı kontrol grubundan daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Illman ve Pietila (2018), çalışmalarında, farklı kültürlere sahip öğrencilerin geçişli dil süreçlerini incelemişler ve araştırmada uygulamanın en çok kelime öğreniminde kullanıldığını gözlemlemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler ise çok dillilik ile ilgili belirli bir eğitimleri olmamasına rağmen geçişli dil süreçleri pedagojisini özellikle kelime öğretiminde kullanmak için belirli stratejiler geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Rahmawansyah (2019), çalışmasını Endonezya yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında gerçekleştirmiş ve geçişli dil süreçleri pedagojisinin etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulguları, geçişli dil süreçleri pedagojisinin, öğrencilerin sınıf içi daha aktif olmalarına, öğretici ve öğrenciler arasında daha etkili iletişim kurmalarına ve özellikle öğretici tarafından yapılan geçişli dil süreçleri uygulamalarının başlangıç seviyelerdeki öğrencilerin kelime gelişimlerine önemli katkılar sunduğundan bahsedilmiştir. Ong ve Zhang'ın (2018) çalışmalarında, geçişli dil süreçleri sabit dil yaklaşımıyla ele alınmış ve kelime öğretimi kod değiştirme ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kod değiştirme ile yapılan kelime öğretimi yalnızca hedef dilde yapılan öğretimden daha etkili olmuştur. Çalışmalardan görüleceği üzere, pedagojinin yabancı dil kelime öğrenimine olan etkisi üzerine yapılan çalışmaların ortak sonucu olumlu etki olmuştur.

Okuma ve yazma becerileri, geçişli dil süreçleri pedagojisinin çok çalışıldığı beceriler olmuştur. Kimi çalışmalar yalnızca okuma becerisine odaklanmış (Chu, 2017; Hungwe, 2019; Nagy, 2018; Pacheco vd., 2019; Parra & Proctor, 2021; Vaish & Subhan, 2015), kimileri sadece yazmaya odaklanmış (Ali, 2021; Karabulut, 2019; Kaufhold, 2018; Lee, 2014; Turnbull, 2019) bazı çalışmalar ise okuma ve yazmayı beraber ele almıştır (Abdulaal, 2020; Mbrimi-Hungwe, 2016).

Chu (2017), geçişli dil pedagojisinin okuduğunu anlamaya olan etkisini incelemiştir. Pedagojiyi, öğrenci değerlendirme amacıyla kullanmış ve araştırma bulguları geçişli dil pedagojisi kullanılan deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek not aldıklarını ortaya koymuştur. Hungwe (2019), geçişli dil pedagojisi ile eş anlamlı cümle stratejisini birleştirip bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, okuma metinlerini ödev olarak hem kendi dillerinde hem de hedef dilde almış, sınıfa döndüklerinde sınıfta metinlerin ana fikri ile ilgili ana dillerinde tartışabilmişlerdir. Daha sonra sınıf içinde yalnızca hedef dilde yapılan tartışmalarda öğrencilerin yüksek katılımı gözlemlenmiştir. Araştırmacı ‘...geçişli dil süreçleri pedagojisi İngilizce metinlerin anlamlarını tartışmak açısından öğrencilere bir sığınak gibi olmuştur...’ ifadesiyle pedagojinin etkisinden bahsetmiştir (Hungwe, 2019; s.7). Nagy (2018) okuma çalışmalarında öğrencilerin geçişli dil süreçleri uygulamalarını incelemiş ve öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Pacheco vd. (2019) Canagarajah’ın (2011) geçişli dil süreçleri hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak bir okuma dersi planlamışlardır. Geçişli dil süreçleri stratejilerinin küçük gruplar halinde kullanıldığı ve okuma parçalarının analizinin yapıldığı bu çalışmada, öğrencilerin tüm dil kaynaklarını kullanmalarının, iş birliğine ve metnin anlamının oluşturulmasına olumlu etkileri olmuştur. Yalnızca okuma becerisi üzerine yapılan diğer çalışmalar da benzer sonuçlar göstermiş ve geçişli dil süreçleri pedagojisi özellikle okuma parçalarındaki kelimeler, anlaşılmayan yapılar üzerine etkili bir iş birliği yoluyla anlam çözümlemeye yardımcı olmuştur (Parra & Proctor, 2021; Vaish & Subhan, 2015).

Yazma becerisi, geçişli dil süreçleri için çalışma yapılan diğer dil becerisi olmuştur (Ali, 2021; Karabulut, 2019; Kaufhold, 2018; Turnbull, 2019). Ali (2021), geçişli dil süreçleri pedagojisinin, öğrencilere konu hakkında etkili tartışma ortamı oluşturduğunu ve tartışmalardan sonra yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilerin etkili yazma çalışmaları oluşturduğunu belirtmektedir. Karabulut (2019), yaptığı yarı deneysel çalışmada, geçişli dil süreçleri pedagojisinin, yazma etkinliklerinde organizasyon, planlama, etkili iş birliği, dil bilgisi, kelime ve bağlaçlar konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir. Deney ve kontrol gruplarının yazma etkinlikleri incelenmiş ve bu bahsedilen alanlarda deney grubu istatistiksel olarak farklılıklar göstermiştir. Kaufold (2018) ve Turnbull (2019) aynı şekilde akademik yazma derslerinde geçişli dil süreçleri pedagojisinin öğrencilerin yazma etkinliklerini geliştirebileceğini belirtmektedir. Bu iki çalışma, özellikle yazma etkinliğinin planlama aşamasında geçişli dil süreçleri pedagojisinin faydalı olabileceğini öne sürmektedir.

Abdulaal (2020) ve Mbrimi-Hungwe (2016), çalışmalarında, geçişli dil süreçleri pedagojisinin hem okuma hem yazma becerilerine olan etkilerini incelemişlerdir. Abdulaal (2020), sınıf içinde yapılan okuma ve yazma etkinliklerinden önce öğrencilere anadillerinde okuma yapabilecekleri zaman sağlamış ve okuma ve yazma konusu ile ilgili öğrencilerin tüm dil kaynaklarını kullanmalarını amaçlamıştır. Kontrol ve deney gruplarıyla yapılan çalışma

sonucunda geçişli dil süreçleri pedagojisinin uygulandığı deney grubu IELTS sınavı okuma ve yazma bölümlerinde kontrol grubundan daha yüksek not almışlardır. Mbrimi-Hungwe (2016) ise okuma ve okuma sonrası ana fikri özetleme çalışması yapmış ve geçişli dil süreçleri pedagojisi ile gerçekleştirilen okuma çalışmalarından sonra öğrencilerin hedef dilde daha etkili özetler çıkardığını gözlemlemiştir.

Geçişli dil süreçleri pedagojisinin konuşma becerisine (Aoyama, 2020; Flynn vd., 2019; Moore, 2013; Pierwieniecki & Smith, 2021; Sahib vd., 2021) ve sınıf etkinliklerine aktif katılımına (Daniel vd., 2017; Kwihangana, 2021; Mbrimi-Hungwe & McCabe, 2020; Muguruza vd., 2020; Rabbidge, 2019) olan etkisini inceleyen çalışmalar genellikle öğrenciler arası etkili iş birliğine ve konuşma öncesi planlama aşamasına odaklanmıştır. Çalışmaların ortak bulgusu, konuşma öncesi planlama aşamasında geçişli dil süreçleri pedagojisinin kullanılması, hedef dilde daha etkili konuşma performansı ile neticelenmiş ve bu sayede sınıfta etkili bir iş birliği sağlanmıştır. Özellikle, etkinlikler öncesi geçişli dil süreçleri için belirli bir zaman sağlandığında öğrencilerin hedef dildeki etkinliklerde daha aktif olduklarından bahsedilmiştir.

## 7. Sonuç ve Öneriler

İkinci dil öğretimi bağlamlarındaki dil sınıflarında, özellikle hem içerik hem de dil gelişimini amaçlayan genel eğitim programlarında pedagojinin hem dil gelişimine katkı sağladığı hem de içerik öğrenimini kolaylaştırdığına dair pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak, kavramın, yabancı dil öğretim bağlamlarında çalışması, kavram anlaşılmadığı takdirde, çeşitli riskler taşımaktadır (Renandya & Chang, 2022). Yabancı dil öğretiminin temel amacı hedef dilin geliştirilmesidir. Derslerdeki içeriklerin hepsi bu amaç doğrultusunda şekillenmektedir. İçerik ana dile dönüştürüldüğünde, hedef dilin ne kadar geliştirilebileceği ilk risk faktörüdür. Ancak diğer yandan, özellikle ilgili çalışmalar bölümünde bahsedilen birçok çalışmada, belirli bir süre için ön hazırlığın ana dilde yapıldığında ve grup ya da eşli çalışmalarda diğer grup üyeleriyle tartışmaların ana dilde yapıldığında, hedef dilde üretilen dilin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretim bağlamındaki çalışmalar incelendiğinde, geçişli dil süreçleri pedagojisinin olumlu etkileri, kelime öğrenimi, sınıf arkadaşlarıyla etkili iş birliği ve anlaşılmayan bölümlerin tartışılması üzerine olmuştur. Bu olumlu etkileri sunan çalışmalar, pedagojinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının mümkün olabileceğini göstermektedir.

Dil sınıflarında eşli çalışmalar ve grup çalışmalarından sıklıkla yararlanılmaktadır ve bu çalışmalarda öğrenciler kendi arkadaşlarıyla hedef dilin pratiğini yapmaktadır. Burada şu soruyu sormak mantıklı olabilir; bir dil sınıfı gözlemlendiğinde, grup çalışmalarında, öğrenciler arasındaki iletişimin tümünün hedef dilde olması mümkün müdür? Çoğu grup etkinliklerinde, öğrencilerin

ana dillerini kullanmaları yabancı dil sınıflarının bir gerçeğidir. Bu gerçek, yine ilgili çalışmalar bölümünde bahsedilen geçişli dil süreçleri inanç ve tutum çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Birçok yabancı dil öğreticisi, grup çalışmaları sırasında ana dil kullanımının hedef dilin gelişimine engel olacağını düşündüğü için ana dildeki etkileşime müdahalede bulunur. Ancak, geçişli dil süreçleri çalışmalarının çoğu, öğrencilerin kendi kültürel ve dil kaynaklarının kullanılmasının hedef dilde gelişime katkısı olacağını sunmaktadır. Günümüzde farklı milletlerden birçok birey, diğer bireylerle farklı durumlarda tüm dil ve dil ötesi kaynaklarını kullanarak iletişime geçmektedirler. Günümüz şartları düşünüldüğünde, dinamik çift dillilik ve geçişli dil süreçleri kavramlarının, yabancı dil öğretimine uyarlanması kaçınılmaz görünmektedir.

Yabancı dil öğretimi bağlamında geçişli dil süreçleri pedagojisinin kullanılmasında en önemli faktör stratejik sınıf dili planlamasıdır (Baker, 2001). Hedef dilin geliştirilmesi amacıyla geçişli dil süreçleri pedagojisinin sadece kısıtlı zamanlarda kullanılması uygun olacaktır. Öğrenciler, eşli veya grup çalışmalarında arkadaşlarıyla ana dillerinde iletişime geçebilmektedir. Stratejik sınıf dili planlaması sayesinde ana dilin kullanımı sistematik bir duruma getirilebilir. Geçişli dil süreçleri pedagojisi uygulanan bu kısıtlı alanlar haricinde öğrenciler birbiriyle veya öğretici ile yalnızca hedef dilde iletişim kurabilir kuralı yabancı dil öğretiminin temel hedefi olan hedef dil gelişimini sağlama amacından sapmamaya yardımcı olabilir. Bu kısıtlı zamanın ne kadar olacağı ile ilgili yabancı dil öğretimi bağlamında çalışmalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda, kavramın yabancı dil öğretimine uyarlanması henüz yeni olduğu için, öğreticilerin, geçişli dil pedagojisi teknikleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaçları vardır. Örneğin, pedagoji dört temel dil becerisinin öğretildiği sınıflarda sistematik olarak nasıl kullanılabilir? Geçişli dil süreçleri araları hangi etkinliklerde ve ne amaçla verilmelidir? Bu konularda daha fazla çalışma oldukça, özellikle ikinci dil öğretimi bağlamlarında başarısı kanıtlanan geçişli dil süreçleri pedagojisinin yabancı dil öğretimi bağlamında kullanılıp kullanılmayacağı sorusu da açıklığa kavuşabilecektir.

**ETİK BEYAN:** Bu makalenin yazarı, çalışmasında kullandığı materyal ve yöntemlerin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Abdulaal, M.A.A. (2020). A shift from a monglossic to a heteroglossic view: Metalinguistic stego-translanguaging lens approach. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(4), 461-473.
- Aghai L., Sayer P. & Vercellotti M.L. (2020). Effects of teachers' language ideologies on language learners' translanguaging practices in an intensive English program. Z. Tian, L. Aghai, P.

- Sayer & J. L. Schissel, (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* içinde (s. 345-362). Switzerland: Springer.
- Ali, A. (2021). Understanding the role of translanguaging in L2 acquisition: Applying Cummins' CUP Model. *Journal of Cultura and Lingua*, 2(1), 15-25.
- Anderson, J. (2018). Reimagining English language learners from a translanguaging perspective. *ELT Journal*, 72(1), 26-37.
- Aoyama, R. (2020). Exploring Japanese high school learners' L1 use in translanguaging in the communicative EFL classroom. *TESL-EJ*, 23(4), 1-18.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). *Dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beardmore, H.B. (2003). Who's afraid of bilingualism? J.M. Dewaele, A. Housen & Li Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* içinde (s. 10-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Becker, A. L. (1988). Language in particular: A lecture. Tannen, D. (Ed.) *Linguistics in context* içinde (s. 17–35). Norwood, NJ: Ablex.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd Ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bonacina-Pugh, F, Da Costa Cabral, I & Huang, J. (2021). A state-of-the-art review of translanguaging in education. *Language Teaching*. Retrieved from: <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/a-state-of-the-art-review-of-translanguaging-in-education>
- Burton, J. & Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-resource: University ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21-47.
- Caldas, B. (2019). To switch or not to switch: Bilingual pre-service teachers and translanguaging in teaching and learning. *TESOL Journal*, 10, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.485>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. Li Wei (Ed.), *Applied linguistics review* (Vol. 2) içinde (s. 1–27). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.

- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB.
- Chu, C.S. (2017). Translanguaging in reading comprehension assessment: implications on assessing literal, inferential, and evaluative comprehension among ESL elementary learners in Taiwan. *NYS TESOL Journal*, 4(2), 20-34.
- Cogo, A. (2016). Conceptualizing ELF as a translanguaging phenomenon: Covert and overt resources in a transnational workplace. *Waseda Working papers in ELF*, 5, 61-77.
- Cook, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7, 103–117.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian–English programs. Paradis, M. (Ed.). *Aspects of bilingualism* içinde (s. 249-260). Columbia: Hornbeam Press.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Alatis, J.E. (ed.). *Georgetown University round table on languages and linguistics* içinde (s.146-160). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority learners. California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority learners: A theoretical framework* içinde. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. O. Garcia, A.M.Y. Lin & S. May. (Eds.). *Bilingual and multilingual education* (3rd Ed.) içinde (s. 103-117). Switzerland: Springer.
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. Juvonen, P. & Källkvist, M. (Eds.) *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* içinde. Bristol: Multilingual Matters.



- Daniel, S.M., Jimenez, R.T., Pray, L. & Pacheco, M.B. (2017). Scaffolding to make translanguaging a classroom norm. *TESOL Journal*, 10, DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.361>
- De Los Reyes, R.A. (2019). Translanguaging in multilingual third grade ESL classrooms in Mindanao, Philippines. *International Journal of Multilingualism*, 16(3), 302-316. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1472268>
- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. Dewaele, J.M., Housen, A. & Li Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* içinde (s. 28-42). Clevedon: Multilingual Matters
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fitts, S. (2009). Exploring third space in a dual language setting: Opportunities and challenges. *Journal of Latinos and Education*, 8(2), 87-104.
- Flynn, E.E, Hoy, S.L., Lea, J.L. & Garcia, M.A. (2019). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Journal of Early Childhood Literacy*, (9)2, 1-27.
- Fu, D. (2003). *An island of English. Teaching ESL in Chinatown*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Galante, A. (2020). Translanguaging for vocabulary development: A mixed-methods study with international learners in a Canadian English for academic purposes program. Tian, Z., Aghai, L., Sayer, P. & Schissel, J. L. (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* içinde (s. 293-328). Switzerland: Springer.
- Gallego-Balsà, L. & Cots, J. M. (2019) Managing the foreign language classroom translingually: the case of international learners learning Catalan in a study abroad situation. *International Journal of Multilingualism*, 16(4), 425-441, DOI: 10.1080/14790718.2018.1545020.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Kleifgen, J. (2018). *Educating emergent bilinguals. Policies, programs and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, O., Flores, N. & Woodley, H. H. (2012). Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. A. Yiakoumetti (Ed.) *Harnessing linguistic variation for better education* içinde (s. 45-76). Bern: Peter Lang.
- García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Garcia, O. & Lin, A.M.Y. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. O. Garcia, A.M.Y. Lin & S. May. (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd Ed.) içinde (s. 1-20). Switzerland: Springer.

- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467–477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Cognitive Processing in Bilinguals*, 83, 51–62.
- Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. R.E. Asher & J.M. Simpson (Eds.). *The encyclopaedia of language and linguistics* (Vol. 3) içinde (s.124-146). Oxford: Pergamon.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1/2), 163–187.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Haukås, A. (2015) Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. & Martin-Jones, M. (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278.
- Hungwe, V. (2019). Using a translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year learners. *Reading & Writing*, 10(1), 216-224. DOI: <https://doi.org/10.4102/rw.v10i1.216>
- Illman, V. & Pietila, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal*, 72(3), 237-248.
- Itoi, K. & Michaud, M. (2021). Reflections on translanguaging practices in English education in Japan. *Indonesian JELT*, 16(1), 53-66.
- Jain, R. (2014). Global Englishes, translanguistic identities, and translanguaging practices in a community college ESL classroom: a practitioner-researcher reports. *TESOL Journal*, 5(3), 490-522.

- Karabulut, A. (2019). *Translanguaging as a Pedagogical Tool for Turkish EFL Learners in Writing Classes*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul; Bahcesehir University.
- Kaufhold, K. (2018). Creating translanguaging spaces in learners' academic writing practices. *Linguistics and Education*, 45, 1-9.
- Khatib, R.I.E. (2021). *The Use of L1 in EFL Classrooms across Various Multilingual Contexts: An Integrative Synthesis of Research*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beirut; Beyrut Amerikan Üniversitesi.
- Kibler, A. (2010). Writing through two languages: First language expertise in a language minority classroom. *Journal of Second Language Writing*, 19, 121–142.
- Kucuk, C. (2018). *Investigating Translanguaging as a Teaching and Learning Practice in an English Medium Higher Education Context in Turkey*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana; Çukurova Üniversitesi.
- Kwihangana, F. (2021). Enhancing EFL learners' participation through translanguaging. *ELT Journal*; DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa058>
- Lee, M. E. (2014). Shifting to the World Englishes paradigm by way of the translingual approach: Code-meshing as a necessary means of transforming composition pedagogy. *TESOL Journal*, 5(2), 312-329, DOI: <https://doi:10.1002/tesj.121>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7) 641–654.
- Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- LiWei. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. T.K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Ed.) içinde (s. 26-53). U.K.: Wiley-Blackwell.
- Li Wei. (09 Aug. 2017). Translanguaging as a theory of language: Some conceptual and methodological considerations [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=j8xT1XKZ14c&ab\\_channel=OUHKChannel](https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=j8xT1XKZ14c&ab_channel=OUHKChannel)
- Llanes, A. & Cots, J. M. (2020). Measuring the impact of translanguaging in TESOL: a plurilingual approach to ESP. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753749>

- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Mbrimi-Hungwe, V. (2016). Translanguaging as a strategy for group work: Summary writing as a measure for reading comprehension among university learners. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(3), 241–249.
- Mbrimi-Hungwe, V. & McCabe, R. M. (2020). Translanguaging during collaborative learning: A ‘transcollab’ model of teaching. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 38(3), 244–259.
- Moore, P. J. (2013). An emergent perspective on the use of the first language in the English-as-a-foreign- language classroom. *The Modern Language Journal*, 97(1), 239–253.
- Muguruza, B., Cenoz, J.& Gorter,D. (2020). Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753749>
- Nagy, T. (2018). On translanguaging and its role in foreign language teaching. *Acta Universitatis Sapientiae*, 10(2), 41-53.
- Ong, K.K.W. & Zhang, L.J. (2018). The effects of code-switched reading tasks on late-bilingual EFL learners’ vocabulary recall, retention, and retrieval. *System*, 72, 13-22.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Pacheco, M.B., Daniel S.M., Pray, L.C. & Jimenez, R.T. (2019). Translingual practice, strategic participation, and meaning-making. *Journal of Literacy Research*, 51(1), 75-99.
- Parra, M. O. & Proctor, C.P. (2021). Translanguaging to understand language. *TESOL Quarterly*. DOI: 10.1002/tesq.3011
- Rabbidge, M. (2019). The effects of translanguaging on participation in EFL classrooms. *The Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1305-1322.
- Rahmawansyah, B.S. (2019). The use of translanguaging as a pedagogical strategy in EFL. *Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 9(2), 22-48.
- Rajendram, S. (2021). Translanguaging as an agentive pedagogy for multilingual learners: affordances and constraints. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898619>

- Palmer, D. & Martínez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual Children. *Review of Research in Education*, 37, 269–297.
- Renandya, W. A., & Chang, A. C. (2022). Translanguaging: Does it work in EFL contexts? *TESL-EJ*, 26(3), DOI: <https://doi.org/10.55593/ej.26103a25>
- Pierwieniecki, M. & Smith, H. (2021). As much English as you can: Scaffolding discussions with translanguaging. *CELE Journal*, 29, 88-111.
- Ramirez, E.A.V. (2019). *The Effects of the Integration of Translanguaging as a Pedagogical Strategy in the EFL University Classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cuenca, Ecuador; Universidad De Cuenca.
- Sahib, R., Mursyid, A.M.M., Kafryawan, W. & Nawing, N. (2021). Code-switching habits in group discussions by learners of English as foreign language. *Journal of English Language Teaching and Literature*, 2(1), 25-37.
- Sayer, P. (2008). Demystifying language mixing: Spanglish in school. *Journal of Latinos and Education*, 7(2), 94–112.
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly*, 47(1), 63–88.
- Scopich, D. (2018). *Translanguaging in an EFL classroom: Attitudes and Practice*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hırvatistan; Rijeka Üniversitesi.
- Seals C.A., Newton J., Ash M., Nguyen B.T.T. (2020). Translanguaging and task-based language teaching: Crossovers and challenges. Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer & J. L. Schissel, (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* içinde (s. 275-292). Switzerland: Springer.
- Sulaiman, R.S. & Taqi, H.A. (2020). Translanguaging as an ESL learning strategy: A case study in Kuwait. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 54-63.
- Thomas, H.H., Stewart, M.A., Flint P. & Dollar, T. (2020). Co-learning in the high school English class through translanguaging: emergent bilingual newcomers and monolingual teachers. *Journal of Language, Identity & Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726759>
- Tian, Z., Aghai, L., Sayer, P. & Schissel, J.L. (2020). Envisioning TESOL through a translanguaging lens in the era of post-multilingualism. Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer & J. L. Schissel, (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* içinde (s. 1-22). Switzerland: Springer.

- Turnbull, B. (2019). Translanguaging in the planning of academic and creative writing: A case of adult Japanese EFL learners. *Bilingual Research Journal*, 42(2), 232-251. DOI: <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1589603>
- Vaish, V. & Subhan, A. (2015). Translanguaging in a reading class. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 338-357. DOI: <https://doi.org/10.1080/10.1080/14790718.2014.948447>
- Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: learners and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.12317737>
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bangor: Galler Üniversitesi.
- Yüzlü, M.Y. & Dikilitaş, K. (2021). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1892698>