

# DİL TERİMLERİ ve ÇOKDİLLİLİK KAVRAM REHBERİ

Dr. Dilara Koçbaşı &  
Dr. Müge Ayan

[ all together  
hep beraber •  
alle zusammen

[ çokdilli  
öğrenme •

# İçindekiler

1	Anadili.....	1
2	Aile Dili.....	1
3	Miras Dil.....	2
4	Çifttillilik.....	2
5	Çokdillilik.....	2
6	Dillerarası Hiyerarşi.....	3
7	Arttırıcı Çifttillilik.....	3
8	Eksiltici Çifttillilik.....	4
9	Noksanlık / Eksiklik Yaklaşımı.....	4
10	Kod Değişirme.....	5
11	Dillerarası Geçişlilik.....	5
12	Kaynakça.....	6

# DİL TERİMLERİ ve ÇOKDİLLİLİK KAVRAM REHBERİ <sup>(1)</sup>

Dr. Dilara Koçbaş<sup>(2)</sup> & Dr. Müge Ayan<sup>(3)</sup>

## Anadili

Anadili, kişinin ailesinin ya da kendisine bakım veren kişilerin konuştuğu ve ilk olarak ailesinden/kendisine bakım veren kişilerden edindiği dildir. Bu terimin genel tanımına göre, toplumun konuştuğu ve toplumdaki edinilen dil de kişinin anadili olarak tanımlanır. Aile dilleri ile toplum dilinin birbirinden farklı olduğu durumlarda kişinin iki veya daha fazla anadiline sahip olması mümkündür.

Dilbilimsel perspektiften bakıldığında bir dile dair en güvenilir yargılar ve sezgiler o dili anadili olarak konuşan kişiye aittir. Aşağıda da tartışıldığı gibi çiftdilli tanımlarındaki beceri düzeyine dair bir tanımlama içermemesine rağmen “anadili” terimi ileri seviyede dilsel, bilişsel, iletişimsel, söylemsel ve sembolik yeterliliğe işaret eder.

Hakim dil politikaları kişinin ailesinin konuştuğu anadiline ait beceri düzeylerini etkilediği için anadili terimi dil politikaları açısından da tartışılmaktadır çünkü hakim dilden farklı diller konuşan ailelerin çocuklarına aktardıkları anadili becerileri tekdilli eğitim politikalarından olumsuz etkilenerek giderek zayıflamakta ve bu durum da bu anadillerinin kaybolması tehlikesini yaratmaktadır.

Risk altındaki anadillerinde konuşucuların yeterliliklerini destekleyerek o dillerin kaybolmasını engellemek amacıyla “Anadili temelli dil eğitimi” modelleri gibi eğitim uygulamaları üretilmiştir. Bu modellerde bireylerin aile dilleriyle olan bağlarının güçlü ve aile dillerindeki becerilerinin belli bir seviyede olduğu varsayımı hakim olduğu için “dil canlandırma programları”ndan farklı bir uygulama takip edilir. Ancak aile dilleri ile bağı zayıflayan kişiler için daha çok dil canlandırma adımlarının uygun olduğu düşünülebilir.

## Aile Dili

Bu terim, kişinin ailesinde konuşulan dillere karşılık gelmektedir. Bazen çocuklar ailelerinde konuşulan dilleri konuşamayabilirler ya da o dillerdeki beceri seviyeleri anadili düzeyinde olmayabilir. Çocuğun ailesinin dilindeki dilsel, bilişsel, iletişimsel, söylemsel ve sembolik yeterliliği toplumun konuştuğu dildeki becerilerinin gerisinde kalabilir. Bu durumda bazı yayınlarda ailenin konuştuğu dilleri karşılamak için anadili terimi yerine aile dili terimi tercih edilmektedir. Ya da örneğin, çokdilli ailelerde birden fazla aile dilinin konuşulduğu durumlarda çocuklar bu dillerden birisini yetkin bir şekilde kullanabilirken diğer aile dilinde becerileri kısıtlı olabilmektedir. Bu durumda ailede konuşulan dillerden birini “anadili” diğerini “aile dili” olarak adlandırmak daha uygun olabilir.

(1) Hazırlanış Tarihi: 08.10.2021

(2) Yeditepe Üniversitesi

(3) İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi (SEÇBİR)

## Miras Dil

Miras dil, azınlık ya da göçmen kişilerin ait oldukları kültürün taşıyıcısı olan dili tanımlamaktadır. Bu dil, ailede konuşuluyor olabilir ya da önceki kuşaklar tarafından aktif olarak kullanılmış ancak bugün ailede çok fazla kullanılmıyor olabilir. Kişiler ailelerinden gelen miras dili sahiplenip onu canlandırma ve yeniden öğrenme çabasına girebilirler ya da sahiplenmeyerek tamamen unutabilirler. Miras dil; anadilinden farklı olarak, kişilerin geleneksel dilleriyle olan bağlarının zayıfladığına işaret eden bir terimdir.

Türkiye'den Almanya'ya göç etmiş bir ailenin çocukları için, standart bir dil olan Türkçe miras dil olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra standart dilden farklılıklar içeren, yazı ve konuşma dili olarak kurumsallaşmamış yöresel ağız biçimleri de (Karadeniz lehçesi gibi) miras dil olabilir. Bir bölgede yaygınca konuşulan standartlaştırılmamış anadilleri de (Lazca gibi) miras dil olabilir.

## Çiftdillilik

Genel anlayışa göre “çiftdillilik”, bireylerin eş zamanlı olarak öğrendikleri iki farklı dili anadili seviyesinde kullanma becerilerine sahip oldukları durumları tanımlamak için kullanılır. Ancak bu tanım, dünyadaki çiftdilli insanların deneyimleri düşünüldüğünde eksik kalmaktadır. Örneğin, kişi dillerden birini konuşuyorken diğer dili sadece okuma ve yazmak için kullanıyor olabilir ya da konuştuğu dilde okuma yazmayı bilmiyor olabilir. Dillerden birinde becerileri zaman içinde geliştikçen, diğer dili kullanma becerileri zamanla geriliyor olabilir. Dillerden bir tanesinin daha değerli görülmesi durumu da kişilerin kullandıkları iki dile karşı tutumlarını ve bu dillerdeki becerilerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle, literatürde çiftdilliliğin farklı bağlamlarda nasıl şekillendiğinin ve zaman içinde nasıl evrildiğinin dikkate alınması ve “çiftdillilik” tanımının daha geniş tutulması kabul görmüştür.

Çiftdillilik tanımlarında kabul gören Bütünsel Yaklaşım, çiftdilliliği tanımlarken “tekdilli” bireylerin referans noktası olarak kabul edilmesine karşı çıkmaktadır çünkü çiftdilli kişiler iki tekdillinin toplamından farklıdırlar. Genellikle buldukları ortama, iletişimde buldukları kişilere ve duygu durumlarına göre dil kullanım seçimleri değişir. Örneğin, dillerden bir tanesini sadece okulda diğerini sadece evde kullanıyor olabilirler. Bu seçimden dolayı okul dilinde evle ilgili ifadeleri, evde kullandığı dilinde de okulla ilgili ifadeleri bilmeyebilir. Bu durum dikkate alınmadığında çiftdilli bireylere karşı onların dil becerilerini yetersiz gösteren olumsuz değerlendirmeler yapılmaktadır. Örneğin, çiftdilli kişi “okul dili”nde test edilirken ev yaşamına dair kelimeleri ve ifadeleri bilmemesi onun dildeki becerilerinin eksikliğinin kanıtı olarak kullanılamaz.

Sonuç olarak, iki dilde eş kullanım becerilerini ya da pratiklerini düşündüren idealize edilmiş “dengeli” çiftdillilik tanımları gerçeği yansıtmadığı için eleştirilmektedir. Günümüzde çiftdilli tanımı, dildeki beceri düzeylerine atıfta bulunan bir tanım olarak kullanılmamaktadır. Daha kapsayıcı bir tanımla “çiftdillilik”, farklı bağlamlar ve farklı amaçlar için farklı seviyelerde iki dilin kullanılması durumuna karşılık gelmektedir.

## Çokdillilik

Çokdilli olmak, farklı bağlamlar ve farklı amaçlar için farklı seviyelerde ikiden fazla dili kullanabilme durumunu tanımlar. Çiftdillilik çalışmalarına şekil veren Bütünsel Yaklaşım, çokdillilik teriminin de şekillenmesine katkıda bulunmuştur. Çiftdillilik teriminde olduğu gibi, çokdillilik terimi de kullanılan dillerdeki becerilere dair bir yargı belirtmez. Bu yaklaşıma göre bireyin kullandığı farklı dillerdeki becerileri, aynı seviyelerde olmasa bile ayrı ayrı beceriler olarak değil, bir beceriler bütünü olarak değerlendirilmelidir.

## Dillerarası Hiyerarşi

Anadili olarak konuşulan her dil, farklı toplumsal ihtiyaçlara göre evrilmiş karmaşık bir sisteme sahiptir; bu nedenle dillerin değerli veya değersiz olarak görülme durumunu belirleyen şey dilbilimsel ölçütler değil, tarihsel, sosyal ve politik koşullardır. Avrupalı sömürgeciler işgal ettikleri topraklarda kendi egemenliklerini pekiştirmek için yerli toplulukları değersiz gösterme çabasıyla onların yeterince gelişmiş bir dillerinin olmadığı, ya da dildeki yapıların yetersiz olduğu gibi iddialar yaymışlardır. Bu iddiaya göre, yerli dilleri “yetersiz” oldukları için eğitimde ve idari işlerde kullanılmaya uygun değildir; bu yüzden yerli dilleri yerine sömürgecilerin dilleri kullanılmalıdır.

Benzer tarihsel ve toplumsal koşullar dünyanın her yerinde bazı dillerin daha değerli görülerek diğerlerinden daha çok öne çıkarılmasına yol açmıştır. Ulusal ve/veya resmi dil olarak idari, eğitsel ve sosyal alanlarda standartlaştırılmak üzere seçilen diller, değer sıralamasında üste çıkabilmişlerdir çünkü standartlaştırma ve resmi dil olarak kurgulanma aşamaları sonucunda öne çıkarılan dil, yeni alanlarda çeşitli işlevler için toplumun farklı kesimleri tarafından kullanılmaya başlar. Örneğin, eğitim dili olarak belirlenen dil, akademik gereksinimleri karşılama sürecinde yeni kelimeler ve yeni yapılar geliştirir; eğitim sürecine dahil olan herkes tarafından kullanılmaya başlar. Bu süreçte söz konusu fırsatlardan yararlanamadıkları için diğer dillerin kullanım alanlarının giderek daralmakta olduğunu görürüz. Bir dilin kullanım alanı daraldıkça, o dilin kelime haznesi gibi unsurları da daralır; sonuç olarak da dilin ifade kapasitesinde bir eksilme yaşanır. Dillerarası hiyerarşi bu tür bir süreç sonucunda iyice pekişerek diller arasında “doğal” bir işbölümü ya da sıralanma olarak algılanmaya başlar.

Dillerin küresel ölçekte kullanım alanı bulup bulamama durumları da dillerarası hiyerarşiyi etkileyen bir durumdur. Örneğin, çocuk hem İngilizce hem Türkçe çiftdilli olabilir ama İngilizce'nin uluslararası alanlarda daha değerli görülmesi, ailenin İngilizce becerilerine daha çok yatırım yapmasına yol açabilir. Bu durumda Türkçe becerilerin desteklenmesini geri plana atılabilir.

Sonuç olarak hiyerarşide üst sıralarda olan dillerin konuşucuları; akademik, sosyal, ve ekonomik avantajlar elde ederken bu dilleri bilmeyen bireyler bir çok alanda engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle ailelerin kullandıkları farklı anadillerini bırakarak dillerarası hiyerarşide daha değerli görülen dilleri kullanmaya başlamaları bireylerin kendi seçimleri değil, dillerarası hiyerarşiyi oluşturan etkenlerin belirlediği bir eğilimdir.

## Arttırıcı Çiftkillilik

Dünya nüfusunun çoğunluğunun çokdilli olması ve insanların kullandıkları dillerle yaşadıkları deneyimlerin çeşitli olması nedeniyle çok farklı çiftkillilik türleri saptanmıştır. Arttırıcı çiftkillilik ve onun karşıtı olan eksiltici çiftkillilik, iki dil arasındaki dengeye vurgu yaparak diğer çiftkillilik kategorilerinden ayrılır.

Arttırıcı çiftkillilik, her iki dildeki dilsel ve bilişsel becerilerin birbirini destekleyerek ilerlemesi durumunu tanımlayan bir terimdir. Bu kategoride kişinin bir dildeki becerilerinin artıyor olması diğer dildeki becerilerini geriletmez. Kişi her iki dildeki becerileri arasında aktarım yapabilecek düzeydedir. Bu nedenle, çiftdilli eğitim modellerinde temel hedef, öğrencilerin her iki dildeki becerilerinin desteklenerek zenginleştirilmesi ve arttırıcı çiftdilli olarak yetişmelerinin sağlanmasıdır.

Dillerarası hiyerarşi, çiftkilliliğin arttırıcı ya da eksiltici olarak şekillenmesine etki eder. Her iki dilin de toplumda değerli görülmesi arttırıcı çiftkillilik durumunu yaratan sosyal koşulların en önemlisidir. Aynı zamanda arttırıcı çiftdilli olabilmeleri için bireylerin her iki dilde kullanacakları kaynaklara güvenli ve kolay bir şekilde erişebiliyor olmaları gerekmektedir.

## Eksiltici ÇiftDillilik

Arttırıcı çiftdillikten farklı olarak eksiltici çiftdillik durumunda bireyin dillerinin birinde becerileri artarken diğer dilindeki becerilerinde gerileme görülür. Zamanla kişi, gerileyen dilindeki üretken dil becerilerini tümüyle kaybedebilir. Kişinin dillerinden birinde yeterince kurumsal destek (eğitimde, medyada, idari alanlarda vb.) bulamaması sonucu dillerden biri desteklenmeyen dilin yerini alır. Örneğin, dillerden birinin toplumda değersiz görüldüğü ortamlarda eğitimin daha değerli görülen diğer dilde verilmesi sonucunda çocuğun eğitim dilindeki becerileri sürekli gelişirken diğer dildeki becerileri geriler. Çiftdilliliğin tanımını yaparken değindiğimiz bütünsel yaklaşıma göre, dillerden birindeki bu tür bir erozyon çocuğun dilsel, bilişsel ve sosyal becerilerinin tümünü olumsuz etkiler çünkü bir dilde geliştirilen beceriler sadece o dile özgü bilginin geliştirilmesiyle sınırlı kalmaz, daha derin bilişsel ve dilsel becerilere de katkıda bulunur. Çiftdilli bireylerde bu beceriler iki dil üzerinden bir bütün olarak şekillendiği için dillerden birinin eksilmesinin dil becerilerinin ötesinde olumsuz bir etkisi olur.

## Noksanlık / Eksiklik Yaklaşımı<sup>(4)</sup>

Toplumda çiftdilli ve göçmen/azınlık çocuklara dair en yaygın olumsuz tavrın noksanlık / eksiklik yaklaşımı olduğunu söyleyebiliriz. Bu yaklaşım, çiftdilli çocukların akademik ve sosyal başarı-zlıklarının toplumsal koşullar tarafından yaratıldığı gerçeğini görmezden gelerek başarısızlıkların nedeni olarak çocukların ya da ailelerin dilsel ve bilişsel eksikliklerini göstermektedir.

Örneğin, Almanya'da aile dili Türkçe olan ailelerin çocuklarının gündelik dilde Almancayı çok akıcı konuşabilir-ken okulda Almanca ile işlenen derslerde başarısız olduklarını görebiliriz. Bu durumdaki çocukların eksikliklerinin dilsel değil (çünkü tenefüste arkadaşlarıyla akıcı bir şekilde Almanca konuşabilmektedirler); bilişsel olduğu iddiası öne çıkarılmaktadır.

Ancak çiftdilli çocuğun tenefüste Almancayı akıcı konuşuyor olması akademik Almancayı aynı derecede yetkin kullanabileceğinin bir göstergesi olarak algılanmamalıdır zira bir dilin gündelik formu ile okul dili olarak kullanılan akademik formu arasında önemli farklılıklar vardır. Gündelik dil daha basit ve sürekli tekrarlanan yapılardan oluşur; ayrıca bağlamsal öğelerin yardımıyla daha kolay anlaşılabilir. Ancak aynı dilin okuldaki derslerde kullanılan akademik formunda cümleler daha uzun ve karmaşıktır. Ayrıca bilgiyi metinden çıkarabilmek için yine aynı metin içindeki diğer dilsel öğelerin takip edilmesi gerekir. Bu nedenle akademik dil becerilerinin gelişmesi gündelik dil becerilerinden daha uzun zaman alır.

Eksiklik yaklaşımı sadece çiftdilli göçmen/azınlık gruplarda değil; toplumun diğer kesimlerindeki dezavantajlı tüm gruplar söz konusu olduğunda da karşımıza çıkar. Örneğin eğitim seviyesi düşük olan, anadili Türkçe olan ailelerin tekdilli çocukları da okulda aynı sorunu akademik Türkçeyle yaşayabilmektedir. Bu sorun yaşandığında genellikle, aileler sorunun hem kurbanı hem de kaynağı olarak öne çıkarılırlar. Bu tür sorunların kaynağı olarak çözülmesi çok zor ve bireylerin kendilerinden kaynaklanan nedenleri ileri süren bu yaklaşımın asıl işlevi, dezavantajlı grupları marjinalize ederek toplumdaki önemli kaynaklara erişimlerini kısıtlamaktır.

(4) Bu terim, İngilizce Deficiency Approach'un çevirisi olarak kullanılmıştır.

## Kod Değiştirme

En genel tanımıyla kod değiştirme, iki farklı kodun (dil, lehçe, biçem vb.) bir arada kullanılması durumudur. Kod değiştirme kavramı çiftdillilik literatüründe sıkça tartışılan önemli bir kavramdır. Genel anlayışa göre çiftdillilerin kod değiştirme yapması yani bir konuşma içinde iki farklı dil arasında gidip gelmeleri toplumda ya da eğitim ortamlarında olumsuz karşılanan bir durumdur.

Ancak çiftdilli olsun olmasın tüm insanlar, gündelik dil kullanımı sırasında sıklıkla kod değiştirmeyi yaparlar. Tekdilli insanlar aynı konuşma ya da tümce içinde konuştukları dilin farklı stillerini ya da konuştukları dilin farklı değişkelerini bir arada kullanır. Örneğin, standart Türkçe konuşan biri konuşmasının arasında Ege lehçesinden kelimeler kullanabilir. Benzer bir şekilde iki dil kullanan kişiler de aynı konuşma içerisinde sıklıkla iki farklı dilden öğeler kullanırlar çünkü temel olarak kod değiştirme iki farklı kodun bir arada varolması ve etkileşimde olmasının doğal bir ürünüdür.

Genel anlamının yanı sıra kod değiştirme terimi çiftdillilik bağlamında daha kısıtlı ve özgül bir çerçevede tartışılmaktadır. Literatürde, kod değiştirmenin, çiftdilli bireylerin iki dildeki repertuarlarının zenginliğini gösteren bir iletişim biçimi olarak tanımlanması hakimiyet kazanmaktadır. Bunun nedeni güncel çalışmalarda çiftdilliliğe dair bütünsel yaklaşımların giderek yaygınlaşmasıdır. Dil edinimi araştırmalarıyla da desteklenen çiftdilliliğe dair bütünsel yaklaşımlar, kod değiştirmeyi ortaya çıkaran etkenin dil becerilerindeki eksiklik olmadığını iddia etmektedir. Bu görüşe göre, kod değiştirme, çiftdillilerin dili bağlamına uygun kullanma becerilerinin gelişmesi sonucu ortaya çıkan bir stratejidir.

## Dillerarası Geçişlilik

Dillerarası geçişlilik, çokdilli yaklaşımlar tarafından şekillenen eğitim pratiklerini kapsayan genel bir terim olarak kullanılır. Çokdilliliği tanımlayan bütünsel yaklaşımlar, eğitimde dillerarası geçişlilik uygulamalarının da altyapısını oluşturur. Daha önce de tartışıldığı gibi, bütünsel yaklaşım çoklu dil becerilerinin ve bu diller tarafından şekillenen bilişsel, sözel, söylemsel ve sembolik becerilerin ayrı ayrı, birbirlerinden bağımsız geliştikleri varsayımını kabul etmez. Diller ve bu diller etrafında şekillenmiş beceriler üretildikleri bağlam içinde belirlenmiş bütün bir repertuar olarak kullanılır. Diğer bir ifadeyle, çiftdillilerin kullandıkları iki dili ne ölçüde harmanladıkları ve ne ölçüde ayrı tuttuklarını belirleyen şey kullandıkları sosyal bağlamdır. Örneğin, çiftdilli bireyin iletişim kurduğu bağlamda tekdilli insanlar varsa çiftdilli kişi iki dili arasında geçiş yapmayı tercih etmez. Bu açıdan çiftdilliliğin dinamik bir yapısı vardır. Bu tür bir teorik çerçeve ile şekillenen dillerarası geçişlilik pratiklerinin asıl hedefi çokdillilerin doğal dil kullanımlarını model olarak eğitim uygulamalarını dinamik bir model olarak inşa etmektir.

Sınıf içinde kullanılan dillerarası geçişlilik pratiğinde temel hedef, öğrencilerin kullandıkları tüm dillerin aktif olarak eğitim sürecine dahil edilmesidir. Her iki dilden eğitim materyallerinin kullanılması, bir dilden diğerine çeviri ya da kod değiştirmeyi yapılması, dillerin yapısal olarak karşılaştırılmaları, dillerdeki kelimelerin anlamlarının karşılaştırılmalı olarak verilmesi gibi eylemlerin bütünü dillerarası geçişlilik pratiğini oluştururlar. Bu uygulamalar öğretmen tarafından planlı ya da hazırlıksız/spontane bir şekilde uygulanabilir. Önceki benzer yaklaşımların aksine bu pratikte öğrencilerin kullanılan tüm dillerde üretim yapmaları beklenmektedir. Bir dilin diğerini güçlendirmek için kullanılması bütünsel yaklaşıma aykırı olacağı için en ideal dillerarası geçişlilik pratiklerinde dillerin eşit oranda kullanılmasına önem verilir. Temel çıkış noktası dillerarası eşitlik ve dile ilgili temel hak ve özgürlükler olduğu için, dahil edilen diller eşit oranda değerli görülür. Bu ideal tanımının yanı sıra dillerarası geçişlilik pratikleri eğitim ortamlarının koşullarına bağlı olarak farklı bağlamlarda farklı şekillerde uygulanabilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ayan-Ceyhan, M., & Koçbaşı, D. (2009). Çift dillilik ve eğitim. İstanbul: Eğitim Reform Girişimi, Sabancı Üniversitesi. <http://erg.sabanciuniv.edu/cift dillik ve egitim>
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual matters.
- Brizic, K. (2006). The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (3), 339-362.
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 309-321). Springer.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Cummins, J. (2000). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J. Cenoz and U. Jessner, (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 54-84). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition (pp. 71 - 83), Volume 2: Literacy. New York: Springer.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Davies, A. (2004). The native speaker in Applied Linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 431-450). Malden: Blackwell Publishing.
- Edwards, J. D. (2004). Foundation of bilingualism. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 7-31). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978113738576>.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Cognitive Processing in Bilinguals* 83, 51-62.
- Grosjean, F. (2001). Individual bilingualism. In Mesthrie, R. (Ed.). *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics* (pp. 10-16). Oxford: Pergamon Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.



Hamers J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics* (Vol. 121). Multilingual Matters.

Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4th edn.). New York: Routledge.

Hornberger, N. H. (2003). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. In *Bilingual Education and Bilingualism 41: An Ecological Framework for Educational Policy* (pp. 315-339). Clevedon: Multilingual Matters.

Küçükali, E., & Koçbaşı, D. (2021). Benefits and issues of translanguaging pedagogies on language learning: Students' perspective. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 6(3), 55-85.

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F.E. Aboud & R.D. Meade (Eds), *Cultural Factors in Learning and Education*. 5th Western Washington Symposium on Learning, Bellingham, Washington.

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, W. (2000). *The bilingualism reader*. Routledge.

Mackey, W. F. (2000). Description of bilingualism. In Wei, L. (2000). *Bilingualism Reader*. (pp. 22-50). Routledge.

Meisel, J. M. (2000). Early differentiation of languages in bilingual children. In Wei, L. (2000). *Bilingualism Reader*. (pp. 335-359). Routledge.

Özsoy, S. A., Kocaman, A., İmer, K. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, T. (2015). Language Rights. In Wright, Wayne E., Boun, Sovicheth, and García, Ofelia (Eds). *Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. WileyBlackwell, 185-202.

Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. (2008). Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn., Vol. 5) (pp. 3-17). New York: Springer.

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (Eds.). (1994). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Wright, W. E. (2013) - Bilingual education. In *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Second Edition. Edited by Tej K. Bhatia & William C. Ritchie. Blackwell Publishing Ltd.