BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ
2025, Cilt 42-4, Sayı 2
https://doi.org/10.52597/buje.1588107

Eleştirel Çok Dillilik Pedagojilerinin İngilizce Öğretmenliği Eğitimine Dahil Edilmesi: Olanaklar ve Çıkarımlar

Eda Akgün Özpolat[a] ve İrem Çomoğlu[b]

Öz

Bu çalışmada, İngilizce öğretiminde baskın olan tek dillilik ideolojisi, Pierre Bourdieu'nün kültürel keyfilik kavramı çerçevesinde eleştirel bir bakışla ele alınmakta ve bu yaklaşıma alternatif olan çok dillilik pedagojileri incelenmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden anlatı durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışma, çok dillilik pedagojilerinin Türkiye'nin batısında bir üniversitede öğrenim gören dört İngilizce öğretmen adayının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışını nasıl şekillendirdiğine odaklanmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının oluşturdukları çok dilli pedagojik ürünler ve yazdıkları yansıtıcı raporlar veri toplama aracı olarak kullanılmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmen adayların eğitimine dahil edilmesiyle ortaya çıkan olanaklar ve imkanlar sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmeni eğitimi, çok dillilik pedagojileri, kültürel keyfilik, öğretmen adayı

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 19.11.2024
Düzeltme tarihi: 05.06.2025
Kabul tarihi: 05.06.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

Giriş

Günümüzde İngilizcenin sosyo-kültürel anlamda önemli bir yere sahip olması, gelişen ve dönüşen eğitim ve öğretim paradigmalarını hem doğrudan etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir. İngilizcenin diğer diller arasında merkezi ve baskın bir konumda yer almasına paralel olarak tek dillilik ideolojisi İngilizce öğretimi alanında belirleyici ve hâkim bir paradigma olarak kendini göstermektedir. İngilizce öğretimi alanında bu ideolojinin en somut yansıması ise 'yalnız-İngilizce' (English-only) politikasıdır. Bu politika çerçevesinde dayatılan öğretim yöntemleri, müfredat tercihleri, kullanılan materyaller ve hedef dili kullanım yoğunluğu (sınıf içi ve/veya dışı) gibi öğretiler kabul görmektedir. Yalnız-İngilizce politikasının öğretilerinin çoğunluk tarafından kabul görmesi onun meşru kılınmasına, dolayısıyla, keyfi olduğunun gizlenmesine ve unutturulmasına yol açmaktadır. Bu vesileyle yalnız-İngilizce politikasının alan içindeki, baskın konumu üretilmekte ve yeniden üretilmektedir. Bourdieu ve Passeron'nun (1990) terminolojisiyle ifade etmek gerekirse, tek dilliliği öne çıkaran ve alternatif yaklaşımları tehdit olarak kodlayan tek dilli yaklaşımın kültürel keyfiliği (cultural arbitrariness) dayatılmaktadır. Çoğunluk tarafından kabul görmesiyle bağlantılı olarak, tek dilli ideoloji karşısında konumlanan tüm yaklaşımları bastırmaktadır. Tek dillilik ideolojisinin baskın konumu alandaki güç ilişkilerinin, neyin doğru neyin yanlış olduğunu kabul ettiren dayatmalarının bir yansımasıdır.

Yalnız-İngilizce kullanımını temel alan öğretim yaklaşımlarının tarihsel süreçte inşa edilmiş olduğu gerçeğinin anlaşılması, alternatif yöntemlerin uygulanabilmesi için gerekli olan pedagojik farkındalığın gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ancak böylesi bir farkındalığın gelişmesi, öğrenme ortamlarında yerleşik kültürel pratiklerin geçerli olduğuna yönelik inançların (doxa) sorgulanması ile mümkündür (Deer, 2008). Bourdieu ve Passeron'a (1990) göre, baskın ideolojiler, yeniden inşa edilerek ve alandaki etkili aktörler tarafından dayatılarak varlığını sürdürmektedir. İngilizce öğretiminde tarihsel olarak yerleşmiş tek dillilik ideolojisi ve bu ideolojinin kabul gören öğretileri (nomos), belirli görme ve bölme ilkeleri (principles of vision and division) aracılığıyla dayatılmaktadır (Bourdieu, 1989; Bourdieu ve Wacquant, 1992). Bourdieu'nün (1989) kültürel keyfilik kavramı, belirli kültürel kodların ve pratiklerin doğal ve evrenselmiş gibi sunulması yoluyla meşrulaştırılmasını ifade eder. Bu çerçeveden bakıldığında, içselleştirilen öğretilerin yani kendiliğinden var

[a]*Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, eda.akgunozpolat@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1319-330X*
[b]*Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, irem.kaslan@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0186-9122*

Alıntılamak için: Akgün Özpolat, E. & Çomoğlu, İ. (2025). Eleştirel çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmenliği eğitimine dahil edilmesi: Olanaklar ve çıkarımlar. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 42-4*(2), 97-113. https://doi.org/10.52597/buje.1588107

olduğu sanılan öğretilerin ve uygulamaların, aslında çeşitli toplumsal dayatmaların sonucu olduğu ve bunların bilinçli ya da bilinçsiz biçimde benimsendiği anlaşılabilir.

Yalnız-İngilizce politikası, öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin, öğretim-öğrenim uygulamalarını doğrudan şekillendirmektedir. Bu politika, ana dili İngilizce olan bireylerin bağlamından hareketle geliştirilen eğitim stratejilerinin, evrensel olarak uygulanabilir oldukları varsayımına dayanmaktadır. Başka bir deyişle, İngilizce öğretiminde belirlenen bilgi ve beceri düzeyleri, tek dilli bir bakış açısıyla idealize edilmektedir. Bu bağlamda, yalnız-İngilizce politikaları, İngilizce öğretiminde hedef dil olarak yalnızca İngilizcenin kullanılmasını destekleyen mekanizmaları öne çıkarmaktadır. Bu politikanın dayattığı yaklaşımlar sınıf ortamında yalnızca İngilizce kullanımını teşvik etmekte, anadili İngilizce olmayanların veya anadil düzeyinde İngilizce konuşamayanların 'düşük', anadili İngilizce olanların veya anadil düzeyinde İngilizce konuşanların ise 'yüksek düzey' olarak algılanmasına yol açmaktadır. Ancak, bu yaklaşımların gerçekliği ve yabancı dil öğrenen bireylerin belirlenen hedeflere ulaşma potansiyeli tartışmaya açıktır (Alptekin, 2002). Dolayısıyla, yalnızca İngilizce politikasını benimseyen kurum ve bireylerin hedefledikleri beceri ve başarı düzeyine ulaşmalarının gerçeklikten uzak olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, alan yazında çok dillilik pedagojilerine vurgu yapan (örn., Conteh ve Meier, 2014; Cummins, 2011; Garcia ve Flores, 2012) araştırmalardan hareketle İngilizce öğretiminde baskın olan tek dillilik ideolojisini kültürel keyfilik kavramı çerçevesinde incelemektedir. Tek dillilik ideolojisine alternatif olarak çok dillilik pedagojisinin İngilizce öğretmen eğitimindeki rolü ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı, çok dillilik pedagojisinin İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilmesinin, öğretmen adaylarının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamaya çalışmaktır.

İngilizce Öğretimine Yeni Bir Bakış: Çok Dilliliğe Geçiş

Ulus devletlerin ortaya çıkışı, başta Avrupa olmak üzere tek dilli eğitime odaklanan bir dil eğitiminin dünya çapında yaygınlaşmasına yol açmıştır (Flores ve Schissel, 2014). İngilizce öğretimi de bu tek dillilik ideolojilerin sınırları içinde yer alan politika ve uygulamalardan etkilenmektedir. Dil eğitimi perspektifinden bakıldığında, bir terim olarak ideoloji, "insanların olayları nasıl yorumladığını temelden belirleyen, dil ve dil davranışı hakkındaki örtük, genellikle bilinçsiz varsayımlar" anlamına gelmektedir (Tollefson, 2006, s. 26). İngilizce öğretimi uygulamalarında yalnızca İngilizceye odaklanarak dile aşırı derecede maruz kalmanın kendi başına dil öğrenimini kolaylaştırdığı anlayışı nedeniyle bu politikaların etkili olduğuna inanılmaktadır (Tollefson, 2006). Yalnız-İngilizce kullanımına yönelik politikalara bağlı olmak kendi keyfiliğinin keyfi olduğunu unutturan bir eğitim sistemine meşruluk kazandırmaktadır (Arocena-Egaña vd., 2015; Cummins, 2014). Böylelikle, tek dillilik ideolojileri, ana odak noktasının hedef dil olduğu politikaların yükselişini destekleyen bir hakimiyet yaratmaktadır.

Bu yaygın görüş karşısında, dil öğretiminin tek boyutla sınırlandırılmaması gerektiğine olan inanç dil öğretiminde farklı bir alan açma ihtiyacı olduğuna dikkat çekmektedir. Tek dillilik ideolojisine bir alternatif olarak, bireylerin sahip olduğu dilleri birbirinden ayrı nesneler olarak görmek yerine dilin karmaşık, dinamik ve bütünsel bir süreç olarak algılanmasına (Flores ve Schissel, 2014) vurgu yapan, egemen normlara meydan okuyan uygulamalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Aslında dil, karmaşık ve sürekli değişen şekillerde var olmaya devam eden bir yapıya sahiptir. Konuşmacılara ve birbirleriyle olan ilişkilerine, iletişim nedenlerine ve dile erişilebilirlik düzeyine göre dil ile kurulan ilişki çeşitlilik göstermektedir (Cummins ve Davison, 2007). Tüm bunları göz ardı eden, tek bir pencereden bakış sunan anlayışa karşı İngilizce öğretimi alanındaki yaygın politikaları ve bu politikaların işleyişlerini araştıran eleştirel bir analize ihtiyaç duyulmaktadır (Tollefson, 2006). Son dönemde, İngilizce öğretimine odaklanan araştırmaların odağı, dilin hiyerarşik ilişkilerinin ve beraberinde getirdiği sosyal çağrışımların ötesine kaymaktadır (Piccardo, 2013). Bu şekilde önemli bir paradigma değişiminin temelleri atılmıştır.

Bu paradigma değişiminin dayanağı olan çok dillilik anlayışı, dil eğitiminde her öğrenciye eşit hakların sunulmasına yönelik var olan ihtiyaçtan yola çıkmaktadır (Conteh ve Meier, 2014; Cummins, 2011; Garcia ve Flores, 2012). Dil öğrenimi ve öğretimindeki bu ihtiyaca karşılık geliştirilen bu 'çok dilli dönüşe' (multilingual turn) yapılan vurgu (Conteh ve Meier, 2014), dil eğitimine yönelik eylemsel ve kuramsal dönüşümlere işaret etmektedir. Bir tür eleştirel bir hareket olarak adlandırılan çok dilli dönüş, son dönemdeki çalışmaların odak noktalarının güç ilişkileri yoluyla bilginin (yeniden) nasıl yapılandırıldığına işaret eder (Meier, 2017). Tüm öğrencilerin sesinin duyulur olmasını ve herkese eşit bir şekilde eğitim sunulması gerektiği beklentisini destekleyen eleştirel çok dilli bir farkındalığın yükselişi göze çarpmaktadır (Garcia, 2017).

Çok dilli dönüşe olan ihtiyacın en önemli nedenlerden biri İngilizce sınıflarının, dünyanın birçok yerinde, kaçınılmaz olarak farklı dillere ve kültürlere sahip öğrenci ve öğretmenlerden oluşması ve bu sınıfların yapılarının her zamankinden daha karmaşık hale gelmesidir (Garcia, 2008; Lotherington, 2007; Nguyen, 2019). Bununla bağlantılı olarak İngilizcenin dünya genelindeki rolü ve önemi, dilsel ve kültürel çeşitliliğin artması, İngilizcenin uluslararası bir dil olarak küresel düzeyde daha fazla öne çıkması, toplumsal dinamiklerdeki değişimler ve öğrencilerin birbirinden farklı geçmişlere sahip olmaları ile ilgilidir (Murray, 2020; Nguyen, 2019). Benzer şekilde, Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm kademe ve sınıflardaki öğrenci profilindeki değişim somut örneklerle açıklanabilir. Türkiye, özellikle son yıllarda uluslararası öğrenciler için bir hedef ülke haline gelmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) göre, 2022 yılı itibariyle 198 ülkeden 300 binin üzerinde uluslararası öğrenci bir Türk üniversitesinde eğitim görmektedir (YÖK, 2023). Buna ek olarak, Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK, 2022) yıllık göç rakamlarına ilişkin istatistikleri düzenli olarak yayınlamaktadır. Son rapor, 2022 yılında 495 bin 52 kişinin Türkiye'ye göç ettiğini göstermektedir. Türkiye, 16 Kasım 2023 tarihi itibariyle 1 milyonun üzerinde ikamet iznine sahip göçmene ev sahipliği yapmaktadır (Türkiye Göç İdaresi [TGİ], 2025). Hem uluslararası hem göçmen olarak ülkemizde eğitim gören birçok öğrenci sınıfların demografik yapısını etkilemektedir. Dünyada ve Türkiye'deki sınıflarda yaşanan bu dönüşümler, dilsel ve kültürel çeşitliliğin İngilzice öğretim uygulamalarına dahil edilmesine yönelik ihtiyacı gündeme getirmektedir.

Çok Dillilik ve İngilizce Öğretmen Eğitimi

İngilizce öğretiminde baskın olan tek dilli anlayışın yeniden ele alınmasına paralel olarak İngilizce öğretmeni eğitimi politikalarının da yeniden gözden geçirilmesi gereklidir (Bayyurt vd., 2019; Çomoğlu et al., 2024; Murray, 2020). Öğretmenlerin çok dillilik pedagojilerine dair farkındalıklarının geliştirilmesine odaklanan araştırmalar öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçlarını daha da görünür hale getirmektedir (Deng ve Hayden, 2021; Vettorel ve Corrizzato, 2016). Örneğin, Portoles ve Marti (2020) İspanya'da yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının çok dilli eğitim hakkındaki mevcut inançlarını araştırmıştır. Çalışmanın sonunda, çok dillilik pedagojilerinin çeşitli avantajlar sağladığı ancak İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında bu tür pedagojilerin uygulanması konusunda zorluk çektikleri ve bunların öğretmen eğitimi programları aracılığıyla aşılabileceği belirtilmiştir. Benzer doğrultuda, Vetterol ve Corrizzato (2016) İtalya'da gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim uygulamaları için dilsel çeşitlilik ve kültürel farklılıklar konusundaki anlayışlarını geliştirmeleri gerektiğini ve bunun çok dillilik eğitimi yoluyla sağlanabileceğini iddia etmektedir. Catalano ve Hamann (2016) ise, Amerika Birleşik Devletleri bağlamında her ne kadar öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri tarafından çok dilliliğin uygulanmasının gerekliliği kabul edilse de hem hizmet-öncesi hem de hizmet-içi öğretmenlerin bu tür pedagojileri yürütecek becerilerden yoksun olduklarını ortaya koymuştur. Benzer bir bağlamda, Van Gorp ve arkadaşları (2023) bir İngilizce öğretmen adayının bir İngilizce öğretmeni yardımıyla eleştirel çok dilli farkındalık geliştirme sürecini incelemiştir. Bu süreçte hem öğretmen adayı hem de öğretmenin diller ötesilik pedagojisini (translanguaging) kullanarak güç ilişkilerini kavradığı ve bunu bireysel deneyimleriyle birleştirerek dilsel farkındalığa ulaştıkları ortaya çıkmıştır.

Bir öğretmeni öğretmen yapan, yani öğretmen kimliğini oluşturan şeylerin ne olduğunu anlamak öğretmen eğitiminin temelini oluşturur. Norton'a (2013) göre kimlik, bir kişinin dünya ile ilişkisini anlama biçimi, bu ilişkinin zaman ve mekân boyunca nasıl inşa edildiği ve kişinin geleceğe yönelik olasılıkları nasıl anladığı ile ilgilidir. İngilizce öğretmen kimliği ise kişisel değerlerin yanı sıra anadilin kullanımı gibi belirli davranış türlerini kısıtlarken bağlamsal gereklilikleri içerir (Pennington ve Richards, 2016). Bir başka deyişle, İngilizce öğretmeni kimliğini kabullenmek, bağlamla ilişkili olanları göz ardı edip onun yerine dayatılan düşünce ve davranış yapılarını içselleştirmek demektir. Bourdieu'nun belirttiği gibi; "Her yerleşik düzen, kendi keyfiliğinin doğallaştırılmasını üretme eğilimindedir" (Bourdieu, 2013, s.164). Buna göre, öğretmen kimliği, kültürel değerlerin 'keyfi olarak' (Bourdieu ve Passeron, 1990) dayatılması ile şekillenmektedir. Tüm bu tartışmalar, İngilizce öğretmen eğitiminin nasıl tasarlanması ve sunulması gerektiği hakkında ihtiyaç duyulan değişikliklerin görünür olmasını sağlamaktadır. Öğretmenleri öğretmen yapan unsurların ve dil-kimlik ilişkisinin incelenmesi, devamında bir dönüşüm ve değişim ihtiyacı doğurmaktadır. Bu bağlamda, Kubanyiova'ya (2012, s.15) göre, öğretmen değişimi için "öğretmenlerin önceki deneyimleriyle yüzleşmek, belirli bir sosyokültürel bağlam ışığında yeni bilgiler üzerinde düşünme fırsatları sağlamak ve destekleyici ve duyarlı bir iklim yaratmak" gereklidir. Öğretmenlerin beraberlerinde getirdiklerini, kendi öğrenme deneyimlerinden uzak tutmak İngilizce öğretmen eğitiminin olanaklarını sınırlamak ile eşdeğerdir. Bunun yerine, öğretmen eğitimi içeriği ile öğretmen adaylarının yaşamları arasında daha güçlü bağlantılar kurmaları teşvik edilmelidir (Motha vd., 2012; Ortaçtepe, 2015; Yazan, 2019). Öğretmenlerin beraberlerinde getirdikleri bireysel ve kolektif nitelikler aslında öğrencileriyle, diğer insanlarla ve çeşitli kurumlarda uyguladıkları öğretme pratikleriyle yakından ilişkilidir (Varghese vd., 2016). Böyle bir bağlantı İngilizce öğretmenlerinin öğrenim sürecini ve dolayısıyla dil öğretim pratiklerini güçlendirmeye destek olacaktır.

İngilizce Öğretmen Eğitimine Çok Dillilik Pedagojilerinin Dahil Edilmesi

Çok dillilik pedagojiler yabancı dil eğitiminde öğrencilerin tüm dilsel ve kültürel kaynaklarına ulaşmak, böylece tüm dilsel ve kültürel repertuvarların etkin kullanımını teşvik etmek amacıyla tasarlanır. Sınıf içerisinde farklı dillerin varlığı söz konusu olduğunda çok dillilik pedagojilerinin uygulama aracı olarak kullanmak, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir düzenlemeye gitmek önemlidir (Garcia ve Flores, 2012).

Çok dilli ve çok kültürlü öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dil sınıflarında uygulanabilecek olan ve İngilizce öğretmen adaylarına tanıtılması gereken çeşitli pedagojik araçlar bulunmaktadır. Dil portresi (language portrait), dil otobiyografisi (language autobiography), dilsel benlik (linguistic self) ve anlam çemberi (significant circle) çok dillilik pedagojik araçlarına örnek olarak gösterilebilir. Dil portresi, dilsel kaynakların görsel ve sözel olarak temsil edilmesi için tasarlanmış pedagojik bir araçtır (Busch, 2012). Öğretmen adaylarından, dilsel repertuvarlarını, yaşamlarında rol oynayan dilleri, kullandıkları ifade araçlarını ve etkileşim yollarını vücut şeklinde bir desen üzerinde çeşitli renklerde çizim ve boyama yaparak aktarmaları istenir. Ardından ikili veya üçlü gruplar halinde dilsel portreleri üzerine konuşarak derinlemesine düşünmeleri için bir alan yaratılır. Dil portresi öğretmen adaylarına, kimliklerinin bir parçası olan dillerin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstererek kültürel-dilsel geçmişlerini daha iyi anlamanın yollarını sunar (Busch, 2012; Neville ve Johnson, 2022). Bir diğer araç olan dil otobiyografisi, öğretmen adaylarının sahip oldukları dilleri ve bu dillerdeki okur yazar olma süreçlerini aktardıkları bir araçtır. Bu araç ile öğretmen adaylarının çeşitli dillerle okul-içi ve okul-dışı etkileşimleri üzerine yansıtma yapmaları, duygu, düşünce ve deneyimlerini çok modlu (yazılı, görsel, işitsel vb.) bir şekilde aktarmaları istenmektedir (Neville ve Johnson, 2022). Bu şekilde dil otobiyografisi oluşturmak, çok dilli kimliklerinin farkına varmalarını mümkün kılmaktadır. Canagarajah'a (2020) göre özellikle yazılı anlatılar kimlik inşası için bir araç değil, bunun yanı sıra inşa edilen kimliğin kendisidir. Dilsel benlik bireylerin bağlı oldukları çeşitli toplulukları belirlemelerini ve paylaşmalarını hedefleyen bir tür dil haritalandırma tekniği olarak tasarlanan bir diğer pedagojik araçtır (Phillips Galloway vd., 2022). Öğretmen adayları ortak ilgi alanları, akademik, sosyal, iş, aile vb. alanlarda dahil oldukları bir ya da iki topluluk örneği sunarak bu topluluklarda etkileşim içinde oldukları dil ve kelime kalıplarını istedikleri şekilde sunar. Yüz yüze (örn. aile yakınları, okul ve okul dışı arkadaş grupları, spor, müzik vb. etkinlik grupları) ya da dijital alanda (örn. sosyal medya toplulukları, bloglar, forumlar, oyun grupları vb.) dahil oldukları bu topluluklarda kullandıkları dil kaynaklarını belirtir (8iki kelimeyle, kendileri için daha önemli olanları dairenin merkezine yakın, daha az önemli olanları göreceli uzak yerleştirirler.

Bu tür araçlar sayesinde, öğretmen adayları kendi İngilizce öğrenme deneyimlerine geri döner ve kendi öğrenme süreçlerine dışarıdan bir gözle bakma fırsatı yakalar. Bu fırsat ile kendi öğrencileri için de farklı anlayış ve uygulamaların mümkün olabileceğini kavramalarına olanak sağlanır. İngilizce öğretmen adayları, kendi deneyimlerinden yola çıkarak tek dilli ideolojilerin aslında kültürel keyfiliğin bir parçası, başka bir deyişle bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde içselleştirilmiş dayatmaların sonucu olduğunu fark edebilir. Bu pedagojik araçlar öğretmen adaylarının dil öğretimine dair basmakalıp inanç ve düşünceleri yapı bozumuna uğratmalarında yardımcı olabilir (Motha vd., 2012). Bu düşünceden yola çıkarak, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmaktadır:

- İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilen çok dillilik pedagojileri, öğretmen adaylarının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışını nasıl şekillendirmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürütmekte olduğu çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilmesine yönelik tasarlanan doktora çalışmasının bir parçasıdır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan anlatı-durum (narrative case) çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir duruma derinlemesine odaklanarak bütünsel ve gerçek dünya perspektifini korumak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Durum çalışmalarında tek bir kişi veya belirli sayıda kişilerden oluşan küçük gruplar çalışmanın grubunu oluşturabilir (Yin, 2018). Bu çalışmada derse katılanlar arasından araştırma sorusuna en zengin şekilde cevap veren dört öğretmen adayı bu çalışmanın grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmen eğitiminde anlatı çalışması, öğrenme deneyimlerinin ötesine geçen bir aktarım süreci olarak kavramsallaştırılmakta ve öğretmen adaylarının süregelen anlatılarıyla şekillenmektedir (Clandinin, 2020). Anlatı çalışması, öğretmen eğitiminin yaşanmış bir deneyim olarak ele alınıp derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlar. Ayrıca

katılımcıların, öğretmen adayı olarak kimliklerini anlamlandırmaları ve yorumlamaları için bir alan teşvik eder (Golombek ve Johnson, 2004).

Araştırma Bağlamı ve Katılımcılar

Bu çalışma, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına yönelik tasarlanan Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi seçmeli dersinin bir parçasıdır. 12 hafta 2 saatlik olarak yürütülen ders kapsamında öğretmen adaylarının çok dilli sınıflarda İngilizce öğretimine hazırlanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, çok dillilik pedagojilerine ait teorik kavramlar ve pratik uygulamalar paylaşılmıştır. Diller ötesi geçiş (translanguaging), bilgi birikimi (funds of knowledge), kimlik birikimi (funds of identity) ve kültürler arası iletişimsel yeterlilik (intercultural communicative competence) gibi çok dilli öğretime imkân sağlayan kavramlar dersin temelini oluşturmaktadır. İlk olarak öğretmen adaylarının kendi deneyimlerine odaklanarak pedagojik araçları oluşturmaları için onlara rehberlik edilmiştir. Böylece, öğretmen adayları kendilerine ait dil portrelerini, dil otobiyografilerini, dilsel benlik ve anlam çemberlerini oluşturmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarından, bu araçları ve kavramları kullanarak materyal tasarımları ve ders planları yapmaları istenmiştir. Her iki aşamanın sonunda öğretmen adayları deneyimleri üzerine yansıtıcı raporlar yazmıştır. Bu çalışmada, dersin ilk bölümü olan çok dillilik pedagoji araçları ile aşina olma süreçleri üzerine odaklanılmıştır.

Çalışma için etik izin onayı ve tüm katılımcılardan yazılı onam formu alınmıştır. Lisans eğitiminin ikinci, üçüncü ve dördüncü senesinde okuyan 43 öğretmen adayı derse katılmıştır. Bu durum çalışmasında tüm katılımcılar arasından dört öğretmen adayı birer durum olarak sunulmak üzere belirlenmiştir. Amaçsal örneklem seçiminde katılımcılar, konumları, deneyimleri ve/veya kimlikleri nedeniyle araştırılan olguya ilişkin iç görü sağlama olasılıkları yüksek olduğu için kasıtlı olarak seçilir (Saldaña ve Omasta, 2016). Yaşları 21 ile 23 arasında değişen dört kadın öğretmen adayı, kullandığımız çok dillilik pedagojilerinin öğretmen adaylarının çok dillilik anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini en iyi şekilde anlattığı için amaçsal örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının kimlikleri gizli tutulmuş olup, gerçek isimleri yerine takma adlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ürünleri ve öğretmen adaylarının yazdıkları yansıtıcı raporlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 12 haftalık eğitim döneminin ilk yarısında öğretmen adayları kendilerine tanıtılan pedagojik araçları üretmiştir. Öğretmen adayları ürünleri şunlardır: (1) dil portresi, (2) dil otobiyografisi, (3) dilsel benlik ve (4) anlam çemberi. Öğretmen adaylarından, dönem ortasında ve sonunda 500-750 kelimeden oluşan yansıtıcı rapor yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları bu raporlarında, derste öğrendikleri kavram ve pedagojik araçların kendi dil öğrenme ve geleceğe yönelik öğretme süreçleri üzerine yansımalarını aktarmışlardır. Öğretmen adayları yansıtıcı raporlarını sırasıyla şu iki soru çerçevesinde hazırlamışlardır: (1) Dil öğrenim süreçlerinize odaklanarak çok dillilik pedagojileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (2) İngilizce öğretiminde çok dillilik pedagojilerine odaklanan bu dersten bir öğretmen adayı olarak çıkarımlarınız nelerdir? Öğretmen adaylarının raporları Yansıtıcı Rapor 1 (YR1) ve Yansıtıcı Rapor 2 (YR2) olarak adlandırılmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada, özellikle basılı ve görsel medya verilerine uygulanabilen ve veri analizine yönelik sistematik bir yaklaşım olan içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemiyle, basılı ve görsel medya ürünlerindeki konu, tema, kavram ve düşünceler nitel yaklaşımla belirli bir düzen içerisinde incelenir (Saldaña ve Omasta, 2016). Nitel veri analizinin bir diğer yönü de farklı modlardaki veri biçimlerinin sunduğu ortak örüntüler arasında ilişkiler kurmaktır. Bu durum göz önünde bulundurularak bu çalışmanın analizi hem görsel hem yazılı araçlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Farklı modlarda sunulan örüntülerin bulunması ve aynı zamanda karşılıklı ilişkilerin analizi yoluyla veri analizini birleştirmek gerekmektedir (Saldaña ve Omasta, 2016). Bu birleşim, bir anlatının unsurları birbirine bağlanarak sağlanabilir. Bu çalışmada süreç, yani insan eylemlerinin yörüngeleri göz önünde tutularak örüntülerin aşamaları ve etkileri bir bütün olarak ele alınıp analiz edilmiştir. Verilerin birbirini tamamlayan yönlerine odaklanılarak anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Çalışmada toplanan tüm veriler iki yazar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Daha sonra bir araya gelen yazarlar arasında durumlar hakkında fikir birliği sağlanmıştır.

Araştırmacı Konumsallığı

Çalışmanın birinci yazarı, 12 yıllık İngilizce öğretmenliği deneyimine sahiptir ve İngilizce öğretmenliği alanında doktora çalışmasını ikinci yazarın danışmanlığında sürdürmektedir. Birinci yazar ders süreçlerini deneyimli bir öğretmen eğitimcisi olan ikinci yazarın gözetiminde yürütmüştür. İki araştırmacı süreci her ders sonrasında değerlendirmeler ve yeniden planlamalar yaparak birlikte yürütmüşlerdir. Bu etkileşim sayesinde öğretmen adaylarıyla çalışma bağlamında güven odaklı bir iletişim kurulmuştur. Dil araştırmalarında, çalışma katılımcılarıyla güven tesis etmek iki temel nedenden ötürü çok önemlidir (Consoli, 2024). Birincisi, katılımcılara erişimi ve veri toplamayı kolaylaştırır. İkincisi, araştırmanın metodolojik titizliğini ve epistemik kavrayışını geliştirir. Araştırmacılar, bu çalışmayı öğretmen adayları ile güven üzerinden bir iletişim kurarak, çalışmanın yöntemine ve kuramsal bağlamına bağlı kalarak titizlikle yürütmüştür.

Bulgular

Aşağıda ele alınan durumların her birinde, bir pedagojik aracın söz konusu öğretmen adayının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışını nasıl şekillendirdiğine yer verilecektir. Her bir öğretmen adayının anlatısında, farklı bir pedagojik araca yer verilmektedir ve anlatı bütünlüğü öğretmen adaylarının ürünleri ve yansıtıcı raporları ile desteklenmiştir.

Durum 1: Ayşe'nin Dil Portresi

Dil portresi, öğretmen adaylarının sahip oldukları dilsel repertuvarları bir beden figürü üzerinde farklı renklerde boyayarak aktardıkları pedagojik bir araçtır. Dil portresi ile öğretmen adaylarının dil ile olan ilişkilerini anlamaları/anlatmaları ve sahip oldukları diller arasındaki etkileşim üzerine düşünmeleri teşvik edilmektedir. Dil portresi, öğretmen adaylarının sahip oldukları çeşitli dilsel repertuvarları, önem ve etkileşim şekillerine odaklanarak nasıl ifade ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, bu pedagojik araç öğretmen adaylarının çok dilli kimliklerine dair farkındalıklarının gün yüzüne çıkmasına yardımcı olmaktadır.

Çok dillilik pedagoji araçlarının anlatıldığı ikinci haftadaki dersin ilk bölümünde tüm öğretmen adayları dağıtılan renkli boya kalemleri ve kağıtları kullanarak kendi dil portrelerini oluşturdular. Ardından, üç veya dört kişilik gruplarda resmettikleri portreleri grup arkadaşları ile paylaşıp dilsel repertuvarları üzerine yansıtıcı tartışmalar gerçekleştirdiler. Bu derse katılan öğretmen adaylarından Ayşe'nin dil portresi seçilerek bu çalışmaya dahil edilmiştir. Ayşe dil portesinde, etkileşim içinde olduğu Türkçe, İngilizce, Korece ve Almanca dillerini farklı renklerle duygu ve önem boyutuna göre boyamıştır. Bu diller için sırasıyla turuncu, mor, yeşil ve sarı renkleri kullanarak dil portresini oluşturmuştur (Şekil 1).

Şekil 1

Ayşe'nin Dil Portresi



Sarı renkle temsil ettiği Almanca dilini hayatında fazla yer kaplamadığı için tek bir bölgede kullanmayı tercih etmiştir. Türkçe, İngilizce ve Korece için seçtiği renkleri birbirine yakın miktarlarda vücudunun farklı yerlerini boyamak için kullanmış ve sahip olduğu dilsel repertuvarın çeşitliliğini göstermiştir. Böylelikle Ayşe, bir İngilizce öğretmeni adayı olarak çok dilli kimliğini yansıtmaktadır. Ayşe için bu dillerin kendi hayatındaki önemi portreyi çizip üzerine yansıtma yaptıktan sonra daha görünür olmuştur. Ders sürecinde yaşadığı deneyimini aktarmak için yazdığı yansıtıcı raporda Ayşe şu ifadeleri kullanmıştır: *"Daha önce dil ve dil öğrenimi hakkında birçok şey bildiğimi düşünüyordum. Ancak bu ders dille ilgili daha derin gerçekleri fark etmemi sağladı. (YR1)"*. Lisans eğitiminin son sınıfında olan bir öğretmen adayı olarak Ayşe, İngilizce öğrenimine ve öğretimine dair halihazırda sahip olduğu düşüncelerin yanı sıra bu ders sürecinde etkileşime girdiği araçlar yardımıyla farklı bir anlayış geliştirmeye başlamıştır.

Ayşe için dil ile kültür arasındaki ilişki, dillerle kurduğu yakın bağlar aracılığıyla daha fazla belirgin hale gelmiştir. Zaten çok dilli bir repertuvara sahip bir İngilizce öğretmeni adayı olarak Ayşe, bu farkındalık sayesinde hem kültürün önemini kavramış hem de kendi kişisel kimliğine daha fazla güven duymaya başlamıştır. Çok dillilik ve çok kültürlülük arasındaki ilişki hakkındaki düşüncelerini yansıtıcı raporunda şu şekilde aktarmıştır:

> *Çok dilli olmak, çok kültürlülük kavramıyla da oldukça ilişkili ve ben bunu yeni fark ettim. Bireyler, bu iki yetkinliği elde ettiğinde tüm dilleri iletişim amacıyla kullanabilir. Sosyal olarak aktif olmak, iletişim kurmak, isteyen bir kişi, farklı dillerde değişen derecelerde yeterliliğe ve çeşitli kültürel deneyimlere sahip olabilir ve bu birikimiyle kültürlerarası etkileşimde yer alabilir. Artık bu terimleri öğrendiğim için kendimi çok dilli bir kişi olarak görüyorum. (YR1)*

Ayşe için belirli bir dildeki becerinin değişkenlik göstermesi oldukça doğal hale gelmiştir. Ona göre bir dili anadil gibi konuşmak yerine kültürel ve dilsel anlamda değişen düzeylerde bilgiye sahip olmak yeterlidir. Bu noktada kendisine yönelik bakışı da değişmiş ve artık kendisini çok dilli olarak tanımlamaya başlamıştır. Bu farkındalığın etkileri, önce kendi durumunu değerlendirmesine ardından bunu gelecekteki öğrencilerine yansıtmasıyla görünür olmaktadır. Ayşe bir öğretmen adayı olarak öğrendiklerinden gelecekte nasıl yararlanabileceğini bu sözlerle ifade etmiştir: *"Bu ders, öğretmen olduğumda öğrencilerin dilsel kaynaklarını dil öğretiminde nasıl kullanabileceğimi bulmama yardımcı oldu (YR1)"*. Ayşe için bu derste kullandığı araçlar ve yansıtıcı raporlar yardımcı ve yol gösterici bir rol oynamaktadır.

Ayşe, genel olarak bu ders sürecinde edinmiş olduğu teorik ve pratik bilgiler yoluyla kendi deneyimleri üzerinde düşünme fırsatı bulmuştur. Ders sürecinde öğrendiklerinin, kullandığı pedagojik araçların ve öğrendiği kavramların, farkındalığını artırdığından şu ifadelerle bahsetmiştir: *"Bu derste öğrendiğim şey, dil portrelerinin iki ve çok dilliler için önemli olduğudur. Kişisel olarak, dillere bakışım ve dil öğrenme motivasyon kaynaklarım hakkında pek çok şeyin farkına vardım (YR1)"* Ayşe kendi dil portresini çizerken sahip olduğu dilleri neden öğrendiğini ve bu nedenlerin önemini vurgulamıştır. Bu farkındalıkla birlikte İngilizce öğretimine yönelik düşünceleri de değişime uğramıştır. Dönem sonunda yazdığı yansıtıcı raporda şu ifadelere yer vermiştir: *"Sınıfta bu (çok dillilik pedagojileri ile ilgili) kavramlardan yararlanmanın öğrencilerin olumlu bir benlik duygusu geliştirmelerine ve kendi kimliklerini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olacağını fark ettim (YR2)"*. Ayşe için öğrencilerin benlik duygularını geliştirmelerine yardımcı olmanın yolları görünür olmuştur.

Dil portresinin İngilizce öğretmen eğitiminde pedagojik bir araç olarak kullanılması, öğretmen adaylarının sahip olduğu dilleri, bu dilleri öğrenme süreçlerini ve bu dillerin kendi hayatındaki önemini aktarmak için bir alan sağlamıştır. Bu çalışmanın katılımcısı olarak seçilen Ayşe'nin anlatısı, onun oluşturduğu dil portresi aracı ve üzerine yazdığı yansıtıcı raporlar sayesinde, yabancı dil öğrenimine yönelik farklı bir bakış açısı geliştirdiğini göstermektedir.

Durum 2: Pınar'ın Dil Otobiyografisi

Dil otobiyografisinde amaç, öğretmen adaylarının sahip oldukları dilsel repertuvarlarını ve okur yazar olma süreçlerini yazılı, görsel veya işitsel olmak üzere çok modlu olarak aktarmasıdır. Öğretmen adayları, dersin üçüncü haftasında dil otobiyografilerini çeşitli modlar kullanarak üretmiştir. Daha sonra yazdıkları yansıtıcı raporlarda bu ürünü üretme süreçleri üzerine düşünmeye teşvik edilmiştir. Dil otobiyografisi aracı ile öğretmen adaylarına, çocukluktan başlayarak dil edinme ve öğrendikleri dilleri geliştirme deneyimlerini aktarma alanı oluşturulmaktadır.

Bir diğer dördüncü sınıf öğretmen adayı olan Pınar, İngilizce öğretmen adayı olarak çok dillilik pedagojileriyle bu ders sürecinde tanışmıştır. Pınar'ın dil otobiyografisinde dil öğrenme süreçlerini çeşitli

kaynaklara dayanarak aktarması dikkat çekmektedir. Pınar için dilsel repertuvar ve bu repertuvarın varlığına dair olan farkındalık önemli bir yerdedir. Pınar, ders kapsamında dil otobiyografisini yazılı olarak sunmuştur. Pınar'ın dil otobiyografisinde iki durum dikkat çekmektedir: (1) çok dilli bir geçmiş ve (2) önceki öğrenme deneyimleri. Pınar, küçük yaşlardan itibaren ana diline ek olarak etrafındaki diğer dillerin varlığının dikkatini çektiğini yazmıştır. Dil otobiyografisinde, bir Asya ülkesinde doğduğundan ve ailesiyle birlikte erken yaşta Türkiye'ye geri döndüğünden bahsetmektedir (Şekil 2).

Şekil 2

Pınar'ın Dil Otobiyografisi[c]



Pınar, erken çocukluk döneminde maruz kaldığı dilleri öğrenme fırsatı yakalayamamış olsa da onlara dair hafızasındaki belli belirsiz anıları dil otobiyografisi aracılığıyla gün yüzüne çıkarmıştır. Ardından, Türkiye'ye geri döndüğünde ilk olarak okul ortamında İngilizce öğrenmeye başlamıştır. Ancak, ona göre bu eğitim sürecinde eksiklikler bulunmaktadır. Pınar, daha sonra İngilizceyi günlük hayatına dahil ettiğini, bu yolla İngilizce bilgisini geliştirdiğini paylaşmıştır. Pınar bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Bu noktada, bunu yaptığımın farkında bile değildim. Düzenli olarak dil değiştirdiğimi bilmiyordum; İngilizce konuştuğumun farkında olmadan sadece önceden öğrendiğim yeni kelimeleri kullanıyordum; farkındalık çok daha sonra geldi (YR1)"*. Pınar için İngilizce farkında olmadan hayatının bir parçası olmuştur.

Pınar, dil otobiyografisinde lise dönemindeki öğretmenlerinin, kendisinin dil üzerine geliştirdiği farkındalığının artmasına yardımcı olduklarına değinmiştir: *"Biri dilbilgisinden, diğeri kelime bilgisi ve okumadan sorumlu iki İngilizce öğretmenimiz vardı. Lisede ilk kez yeni bir şeyler öğrendiğimi hissettim ve bu bana keyif verdi. Öğretmenlerim her zaman dil öğrenme sürecime dahil oldular bu da benim özel ve önemsendiğimi hissettirdi (YR1)"*. Dil otobiyografisini aktardıktan sonra yazdığı yansıtıcı raporda daha fazla detay vererek okul hayatındaki öğretmenlerinin sınıf içinde dili nasıl kullandıklarına değinmiştir. Pınar bir öğretmen adayı olarak kendi öğretmenlerinin dil kullanma yöntemlerine yönelik gözlemlerini şu ifadelerle aktarmıştır: *"Genelde sadece İngilizce kullanmaya çalışıyorlardı. Tabii lisede birkaç farklı İngilizce öğretmenimiz oldu (YR1)"*. Pınar için öğretmenin ders anlatırken hangi dili ne kadar kullandığına dair farkındalığa sahip olması önemlidir. Pınar'ın bu aktarımı onun için okul ve dil öğrenme deneyiminin dil otobiyografisinin bir parçası olduğunu göstermektedir.

Pınar, İngilizce öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak kendi öğretmenlik deneyimlerini de paylaşmıştır. Aktardığı öğretmenlik deneyiminde Pınar, yaşadığı bir durum üzerinden derste İngilizce kullanımına değinmiştir: *"Geçen sene bir dönem boyunca bir İngilizce kursunda çalıştım. Orada her yaştan öğrencilerim oldu ve bize söylenen şey sadece İngilizce anlatacaksınız, Türkçe kullanmanız yasak. Ben de Türkçe bilmiyormuş gibi*

[c] Öğretmen adayına ait dil otobiyografi görseli, yansıtıcı anlatımlardan alınan ifadeler doğrultusunda yapay zekâ aracı (beautiful.ai) kullanılarak hazırlanmıştır.

davranmayı denedim ama işe yarayan bir yöntem olduğunu düşünmüyorum (YR2)". Pınar için bu deneyim, kendisinden istenen ile asıl yapmak istediği arasındaki çelişkiyi görmesini sağlayan bir alan yaratmıştır.

Pınar'ın yazmış olduğu ikinci yansıtıcı anlatı, geçmiş deneyimini ve derste öğrendiklerini gelecekteki pratiklerine nasıl aktarmayı planladığını göstermektedir. Pınar edindiği bilgi ve ders süreci içinde geliştirdiği düşünceleri şu şekilde özetlemiştir: *"Öğrencilere bir dili öğrenmek için kökenlerinden kopmak zorunda olmadıklarını öğretmek çok önemlidir (YR2)"*. Pınar için ideal olan, tek tip bir eğitim modeli yerine kişiselleştirilmiş ve öğrencilerin sahip olduğu değerleri önemseyen bir öğretim şeklidir.

Çok dillilik pedagoji araçlarıyla tanışmadan önce de dil kullanımı hakkında sorgulama yapmaya başlayan Pınar, kendi deneyimlerine dönerek bunu nasıl yapacağına dair farklı bir düşünce sistemi geliştirmeye başlamıştır. Pınar kendi öğrencilik deneyimini dil otobiyografisinde ortaya koymuş ardından öğretmen olarak deneyimlerini açıklamış ve sonucunda yapmak istediklerini aktarmıştır. Pınar'ın anlatısı geçmiş deneyimlerine, günümüzdeki becerilerine ve gelecekteki kariyerine odaklanarak birden fazla boyutu içeren anlayış döngüsünü ortaya koymuştur. Dil otobiyografisi ürünü ile öğretmen adaylarının kendi dilsel öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak dil öğretimi hakkında bir anlayış geliştirmeleri hedeflenmektedir. Pınar'ın anlatısında olduğu gibi geçmişteki öğrenme ve öğretme deneyimleri üzerine düşünmek dil öğretimi hakkında bir farkındalık yaratabilir. Bu yönden desteklenen öğretmen adayları, kendilerinden yola çıkarak öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik bir farkındalık geliştirebilirler.

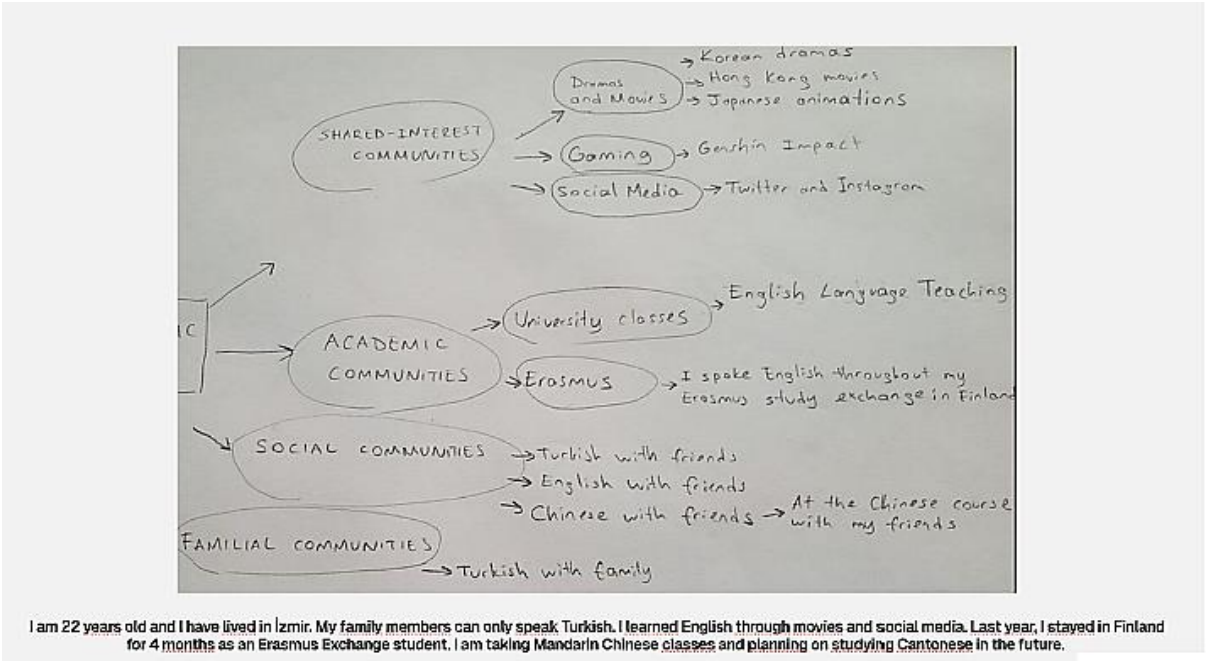
Durum 3: Yağmur'un Dilsel Benliği

Çok dillilik pedagoji araçlarından dilsel benlik, öğretmen adaylarının dahil oldukları topluluklarda kullandıkları dilleri ve ifadeleri bir etkileşim haritasında aktardıkları bir araçtır. Öğretmen adayları, dilsel benliklerinde hali hazırda verili olan veya eklemek istedikleri tüm toplulukları haritaya ekler ve ardından her bir topluluğun karşısına o topluluklarda kullandıkları dilleri aktarırlar.

Öğretmen adayları dersin dördüncü haftasında dilsel benlik aracını kullanarak çeşitli dillerle olan etkileşimlerini aktarmıştır. Sonrasında, üçer veya dörder kişilik gruplarda oluşturdukları dilsel benlikleri paylaşıp dilsel etkileşimleri üzerine yansıtıcı tartışmalar gerçekleştirmiştir. Yağmur çizdiği dilsel benliğinde etkileşim içinde olduğu topluluklardaki dilsel deneyimlerini ve her biriyle ilişkili olan dil kaynaklarını anlatmıştır (Şekil 3).

Şekil 3

Yağmur'un Dilsel Benliği



Yağmur ortak ilgi alanlarının karşısına Korece, Çince ve Japonca dillerini izlediği filmlerin açıklaması olarak eklemiştir. Diğer ortak ilgi alanlarına oyun oynamayı ve sosyal medyayı etkileşim kurduğu alanlar olarak yazmıştır. Açıklama olarak, oynadığı Çin menşeli oyunun adını ve sosyal medya toplululuğunun karşısına kullandığı İngilizce platformların adlarını yazmıştır. Akademik hayatı üniversite ve değişim programı deneyimi nedeniyle İngilizce dilinde gerçekleşmektedir. Ailesi ile Türkçe, arkadaşlarıyla Türkçe, İngilizce ve Çince dillerinde iletişim kurmaktadır. Yağmur'un dilsel repertuvarındaki zenginliği, İngilizce öğrenim gördüğü üniversite hayatı, katıldığı öğrenci değişim programı ve hobisi olarak izlediği farklı dillerdeki film ve diziler göstermektedir. Onun için bu deneyimler dilsel ve kültürel farklılıkların iletişim için engel oluşturmadığını anlamanın bir yolu olmuştur. Yağmur'a göre: *"İletişim kuranlar arasında pek çok kültürel unsurun paylaşıldığı durumlarda, standartlar koymak ve herkesin bunlara uymasını beklemek gerçekçi ve gerekli değildir (YR1)"*. Onun için iletişim belirli kalıpların ötesindedir. Yağmur da kurduğu etkileşimlerin çeşitliliğini farklı alanlarda farklı diller ile kurduğu iletişim ile göstermiştir.

Yağmur, çok dillilik pedagoji araçları üzerine yazdığı yansıtıcı raporda, dilsel farklılıkları daha yakından anlamaya odaklanarak, kendisi için yeni bir düşünce olan çok dillilik algısını şu sözlerle açıklamıştır: *"İki dilli olmanın hedef dilde anadil gibi yetkinliğe sahip olmayı gerektirmediğini öğreneli çok olmadı. İngilizcede akıcı olarak adlandırılabilmek için anadil gibi bir doğruluğun gerekli olduğuna inanan birçok öğretmenim oldu (YR1)"*. Yağmur bu raporunda odağını dil üzerine yüklenen anlamlar ve kalıplara yöneltmiştir. Onun için bir dili anadil gibi konuşma zorunluluğunun olmadığı düşüncesi görece yeni bir düşüncedir. Yağmur yazdığı raporun devamında, önceki öğrenme deneyimleri ile bu derste edindiği farkındalık arasındaki ilişkiyi şu sözlerle ifade etmiştir:

> *Okul yıllarımda İngilizce derslerimiz pek de akılda kalıcı değildi. Öğretmenlerim oldukça katıydı. Öğrenciler İngilizce öğrenmeye ilgi duymuyor ve derslere dikkatlerini vermiyorlardı. Dersler oldukça mekanikti ve öğrencilerin ilgisini hiç çekmiyordu. Kendi öğretmenliğimde, daha fazla iletişim kurmak isterim. Öğrencilerimin bilgi kaynaklarını bilmek ve İngilizceyi kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olmak isterim. Bunu başarmak için onlardan kendi dilsel benliklerini çizmelerini isteyebilirim. Her bir şeyi öğretimimle ilişkilendirmek zor olsa da oyun ve popüler TV dizileri gibi benzer kalıplardan başlayabilirim. (YR1)*

Yağmur bu ders sayesinde kendi olumsuz öğrenme deneyimlerini tekrar ziyaret etmiş ve aslında bu deneyimlerin olumlu alternatiflerinin olduğunun farkına varmıştır: *"İngilizce öğrenme ve öğretme deneyimlerime dönüp baktığımda, bu konulardaki görüşlerimin yıllar içinde değiştiğini fark ettim. Artık sınıflarda kültürel farkındalığın ve çok dilliliğin öneminin farkındayım ve öğrencilerimin kendi dilsel benliklerini yaratmalarına yardımcı olma konusunda kendi çıkarımlarıma sahibim (YR2)"*. Yağmur kendi deneyimlerinden yola çıkarak sınıf içerisinde farklı dil ve kültürlere yer verilmesine olan ihtiyacını ifade etmektedir. Yağmur için bu düşüncelerin kaynağı tanışmış olduğu çok dillilik pedagoji araçlarının sunduğu imkandır: *"Sonuç olarak, bu derste eğitim bağlamında kültürel farkındalığın önemini ve çok dillilik ve çok kültürlülüğün dil derslerini nasıl zenginleştirdiğini öğrendim (YR2)"*.

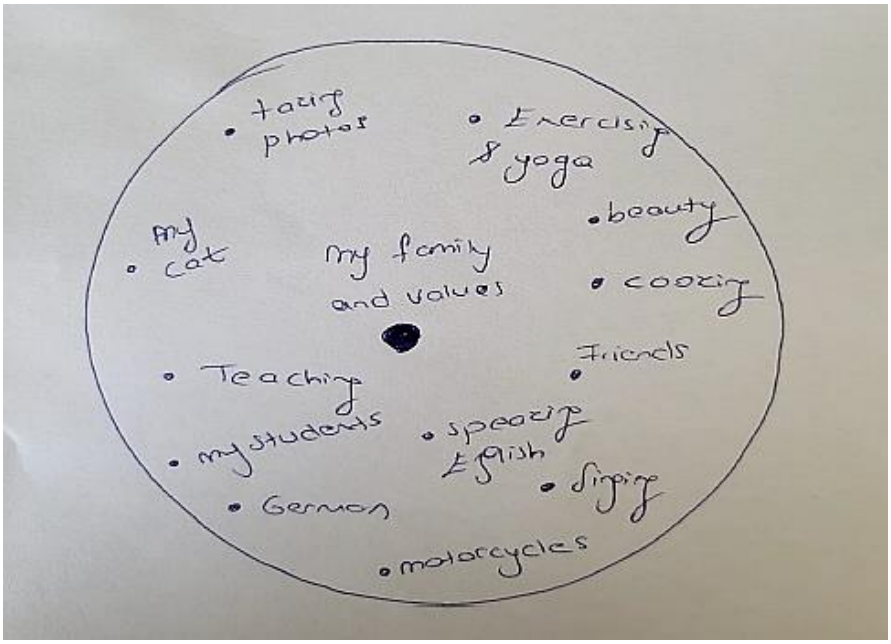
Durum 4: Gizem'in Anlam Çemberi

Anlam çemberi, öğretmen adaylarının kendileri için önemli olan kişi, nesne, aktivite gibi şeyleri bir daire içinde önem durumuna göre konumlandırdığı pedagojik bir araçtır. Bu araç ile hedeflenen, öğretmen adaylarını güncel hayatlarında neleri ne derece önemli gördükleri üzerine düşünmeye teşvik etmektir. Öğretmen adayları bu araç sayesinde kendilerini daha iyi tanıma, kişisel etkileşimleri ve deneyimleri üzerine değerlendirme yapma fırsatı yakalar.

Dersin beşinci haftasında öğretmen adayları anlam çemberlerini çizmiştir. Aynı dersin devamında, üçer veya dörder kişiden oluşan gruplarında çizdikleri anlam çemberlerini paylaşıp üzerine yansıtıcı tartışmalar gerçekleştirmiştir. Bu ders esnasında anlam çemberini çizen Gizem, lisans üçüncü sınıf İngilizce öğretmen adayı olarak kendisini şu sözlerle tanıtmıştır: *"Ben aynı zamanda hem İngilizce öğrenen hem de öğreten biriyim. Ancak, öğrenci ben ile öğretmen ben arasında çok büyük bir fark var (YR1)"*. Gizem sınıf arkadaşları gibi çok dillilik pedagoji araçları ile bu ders sürecinde tanışmıştır. Gizem dil öğrenimi ve dil öğretimi deneyimlerini farklı bakış açıları ile aktarmıştır. Gizem, anlam çemberinin merkezine ailesini ve değerlerini yazmıştır. Önem verdiği şeyler arasında ailesine ek olarak arkadaşlarına, öğrencilerine ve evcil hayvanı olarak kedisine yer vermiştir. Ayrıca hobilerini, etkileşim içinde olduğu dilleri ve mesleğiyle ilgili kavramları çemberine eklemiştir (Şekil 4).

Şekil 4

Gizem'in Anlam Çemberi



Gizem, fotoğraf çekmek, yemek yapmak, şarkı söylemek gibi aktivitelerin yanında öğretmenlik mesleğini de anlam çemberine eklemiştir. Gizem yalnızca bir lisans öğrencisi değil, aynı zamanda öğrencilerini anlam çemberine yani ilgi odağının içine almış bir öğretmen adayıdır. Gizem için anlam çemberi kendini daha iyi anlatma fırsatı sunan pedagojik bir araçtır. Devamında yazdığı yansıtıcı raporda ana dili Türkçeden ve anlam çemberine eklediği diller olan İngilizce ve Almancadan bahsetmektedir. Gizem çok dilli olmanın ve dil öğretiminde kültürel ögeleri eğitim sürecine dahil etmenin önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *Ben çok dilliyim, İngilizce ve Almanca biliyorum ama tabii ki tam olarak değil, ana dilim Türkçe. Bence çok dillilik ya da iki dillilik, eğer akıllıca bir düzeyde iletişim kurabiliyorsak, o dilin kullanıcısı olduğumuz anlamına gelir, aktif ya da pasif olması fark etmez. Ayrıca iki dil öğrenirken, her iki kültürü karşılaştırmanın, dilin kendisini anlamamızı ve dilsel yeterliliğimizi geliştirmemizi sağladığına inanıyorum. (YR1)*

Gizem'e göre dil ve kültürel değerler arasındaki ilişki dil becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Dilin aktif kullanıcısı hatta anadil konuşucusu olmadan da dil becerilerine sahip olabilme imkânın olduğunu vurgulamıştır. Yansıtıcı raporunda arkadaş çevresindeki gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır: *"Etrafımda arkadaşlarım vardı ve anadil konuşan biri gibi konuşmak için ellerinden geleni yapmaya çalışıyorlardı. Konuşmak ve iletişim kurmak için bunun gerekli olmadığını düşünüyorum. Anadilim gibi konuşmama gerek yok çünkü değil (YR1)"*. Gizem'in ders sürecinde öğrendikleri ve kendi geçmiş deneyimleri onu öğretmen olarak karşılaşacağı durumlara da hazırlamıştır. Gizem, gelecekte bir öğretmen olarak nasıl bir strateji geliştireceğini kendi öğrenme sürecine referans vererek şu cümlelerle ifade etmiştir:

> *Eğer ben geçmişte kendi sınıflarımdan birinde öğretmen olsaydım, öğrencilerimi kişisel ve dilsel olarak tanımak için bazı teknikler kullanırdım. Böylece öğretim planımı onların ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre düzenlerdim. Bir öğretmen olarak, öğrencilerimizin dil açısından yeteneklerini bilmemiz gerekir. Yardımcı tekniklerle onların hobilerini ve hayattaki önceliklerini öğrenir ve anlarız çünkü sosyal hayat ve ilgi alanları ile öğrenme süreci birbirinden ayrılamaz. (YR2)*

Gizem için öğrencilerin sahip olduğu değerler hakkında bilgi sahibi olmak, bunları öğretim planına dahil etmek ve öğrenciler ile gerçek hayatları arasında bağlantı kurmak öğrenme sürecini anlamlı hale getirmektedir. Kendi öğretmen kimliğini oluşturma sürecini aktardığı bu anlatıda Gizem, gelişen düşünce tarzını tüm açıklığıyla ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu çalışma, İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilen çok dillilik pedagojilerinin, öğretmen adaylarının çok dillilik ve dil öğretimi anlayışını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Anlatı durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada dört öğretmen adayının anlatıları üzerinden içselleştirdikleri öğretilerin dışına çıkmalarına imkân sunulması hedeflenmiştir. Çalışma, Bourdieu'nün kültürel keyfilik kavramı çerçevesinde tek dillilik ideolojilerin karşısında konumlandırılan çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmen eğimine sunduğu olanakları tartışmaktadır. İngilizce öğretmen adaylarının anlatılarını derinleştirmek için her bir durum üzerinden belirli bir pedagojik araca ve öğretmen adaylarının yazdıkları yansıtıcı raporlara odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının ürettiği bu araçlar ve bu araçlar üzerine yazdıkları yansıtıcı raporlar, çok dillilik pedagojilerin etkilerini göstermektedir. Bu çalışma İngilizce öğretmen eğitimine çok dillilik pedagojilerin dahil edilmesinin dil eğitimine hazırlanma sürecinde olumlu etkiler yarattığı görüşünü desteklemektedir (Cummins, 2011; Van Gorp vd., 2023).

İngilizce öğretmenlerinin çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda İngilizce öğretimine dair bilgi, beceri ve anlayışlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Bergroth vd., 2021; Deng ve Hayden, 2021; Vettorel ve Corrizzato, 2016). Dünya genelinde, hâkim olan tek dillilik ideolojilerinin dayatmalarına karşı olarak İngilizce öğretmen eğitiminde çok dillilik pedagojilerin dahil edilmesi önemlidir (Catalano ve Hamann, 2016; Deng ve Hayden, 2021; Portoles ve Marti, 2020). Özellikle, Türkiye'de artmakta olan çok dilli ve çok kültürlü öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi ve hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimi programlarında verilen eğitimlerin çok dillilik pedagoji araçlarıyla zenginleştirilmesine ihtiyaç vardır (Bayyurt vd. 2019; Çomoğlu vd. 2024). Caldas'a göre (2019) çok dillilik pedagoji uygulamalarının öğretmen eğitimi programlarına strateji ve araç olarak dahil edilmesi, bu programlarda tarihsel olarak hâkim olan tek dilli uygulamaların yerine çok kültürlü ve çok dilli bir anlayışın oluşmasına olanak tanır. Bu tartışmalar ışığında, bu çalışmada dört adet pedagojik araç öğretmen adaylarının bireysel anlatıları üzerinden ele alınmıştır. Stratejik olarak seçilmiş olan her bir pedagojik araç ile çok dilli anlayışa dair bir farkındalık geliştirildiği görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin, tek dillilik ideolojileriyle dayatılan keyfiliği anlamak için kendi deneyim ve kimliklerine yakından bakmalarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada kullanılan pedagojik araçların hedefi öğretmen adaylarının kendi deneyimlerine daha yakından bakmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın İngilizce öğretmen eğitiminde çok dillilik pedagojik araçlarının kullanımının yararlarına işaret eden çalışmalar ile örtüştüğü görülmektedir. Örneğin, dil portresi ve dil otobiyografisinin öğretmen eğitiminde kullanımı, öğretmen adaylarının öğrencilerinin dilsel repertuvarları ve dilsel deneyimlerini bir kazanç olarak görmelerini sağlamıştır (Carbonara, 2023; Neville ve Johnson, 2022). Ayrıca, dil portresi öğretmen adaylarının kültür ve kimlikle ilgili karmaşık duygularını görünür ve somut kılmaya yardımcı olmuştur (Lau, 2016). Örneğin dil portresini aktaran Ayşe, farklı kültürlerle kurduğu etkileşim üzerinden kendini çok dilli olarak tanımlamaya başladığını paylaşmıştır. Öğretmen adayı için çok dillilik ve çok kültürlülük, onu o yapan etkileşimleri aktardığı iç içe geçmiş kavramlardır. Türkiye bağlamında yaptıkları çalışmada, Çermikli-Ayvaz ve arkadaşları (2025) dil otobiyografisinin kullanımının öğretmen adaylarının tek dillilikten çok dilliğe yaptıkları geçişin farkına varmalarını sağladığını belirtmiştir. Benzer olarak, bu çalışma sonucunda öğretmen adayları ürettikleri pedagojik araçlar ve yazdıkları yansıtıcı raporlar sayesinde kendi öğretmen kimlikleri üzerine yansıtma yapma fırsatı yakalamıştır. Kendi dil öğrenme ve dil öğretme deneyimlerini geçmiş deneyimleri, günümüzde yaşadıkları etkileşimler ve geleceğe dair planlarını aktararak bütüncül bir kimlik inşası yapma fırsatını elde etmişlerdir.

İngilizcenin öğretimi ve İngilizce öğretmen eğitiminde kök salmış olan tek dillilik ideolojilerinin dayattığı uygulamalar (Arocena-Egaña vd., 2015), meşru düzen kisvesi altında keyfi bir güç tarafından (Bourdieu ve Passeron, 1990) dayatılmaktadır. Alanda hâkim olan bu dayatmalar, öğretim ortamının, öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarının keyfi olarak şekillenmesine yol açmaktadır (Widin, 2015). Dilin toplum tarafından şekillendirildiğinin farkına varılması baskın öğreti ve inançların anlaşılmasına yardımcı olabilir (Bourdieu ve Wacquant, 1992). Özellikle İngilizcenin, sahip olduğu hâkim konumu, onun diğerlerinden daha iyi olduğu fikri, eğitim sistemdeki egemen konumunu sürdürmesine sebep olmaktadır (Pennycook, 2007). Öğretmenlerin İngilizce hakkındaki örtük varsayımları, sosyal etkileşimleri ve dilsel repertuvarları arasındaki ilişki ile şekillenmektedir (Shim, 2014). Bu çalışma öğretmen adaylarının, pedagojik araçlar ve yazdıkları yansıtıcı raporlar yardımıyla kendilerine dayatılan genel dil öğrenimi algılarını sorguladıklarını göstermektedir. Özellikle, İngilizceyi anadil gibi konuşmak şeklinde bir ihtiyacın olmadığını fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Aslan ve Altınkaya'nın (2024) Türkiye'de bir üniversitede İngilizce öğretmenliği programında gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarına Küresel İngilizce üzerine bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla bir eğitim vererek bu konudaki anlayışları incelenmiştir. Bu eğitim öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının İngilizce öğretiminde anadil konuşucusu olma gerekliliği yönündeki düşüncelerinde değişim olduğu aktarılmıştır (Aslan ve Altınkaya, 2024). Dolayısıyla, çok dilli bakış açısının, öğretmen adaylarının sahip oldukları

algıların üzerine çalışmaları yoluyla genel geçer olarak kabul edilen düşüncelerinde değişime yol açtığı görülmektedir.

Öğrencilerin dilsel ve kültürel repertuvarlarını sınıfa taşımak ve bunlardan yabancı dil öğretiminde yararlanmak İngilizce öğretmenlerinin farkındalığı ve desteği ile mümkündür (Haukås, 2016). Bu çalışma ile öğretmen adaylarında bu farkındalık önceki öğrenme ve öğretme deneyimleri ile bağlantı kurmaları teşvik edilerek sağlanmıştır. Çok dillilik pedagoji araçlarının kullanımı üzerine yazdıkları yansıtıcı raporlar, öğretmen adaylarının öğrencilerin dilsel ve kültürel repertuvarlarına dair farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının anlatılarının aktarıldığı her bir durum ile aktarılan pedagojik araçlar (dil portresi, dil otobiyografisi, dilsel benlik ve anlamlı çember) öğretmen eğitimini çok dilli bir bakış açısıyla desteklemektedir. Bu pedagojik araçlar, öğretmen adaylarının dil öğrenime ilişkin sahip oldukları deneyim ve bilgileri çok dilli, çok kültürlü ve çok modlu yollarla yeniden ele almalarını sağlamaktadır (Garcia, 2008; Lotherington, 2007). Bu yolla öğretmen adaylarının egemen ideolojiler çerçevesinde dayatılan uygulamaların keyfi olduğunu anlamaları, gelecekte kendi öğrencilerinin sınıfa getirdikleri dilsel ve kültürel birikimlere daha yakından bakmalarını kolaylaştırabilir. Çünkü çok dillilik pedagojileri, öğretmenlere ve öğrencilere dilsel ve kültürel açıdan farklı öğrenme ortamları sunarak yardımcı olmaktadır (French, 2019; Garcia, 2008; Hélot, 2012). Özünde çok dilli pedagojiler, tüm öğrencileri kapsayan, onlar için yapılan değil, onların yaptığı ve katıldığı bir eğitim modeli sunmayı hedefler. Öğrenme ortamlarının farklı sosyo-politik koşullarına, toplulukların ve eğitimcilerin beklentilerine ve öğrencilerin değişen hedeflerine çok dillilik pedagojiler ile uyum sağlamak mümkündür (Garcia ve Flores, 2012).

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, İngilizce öğretmen eğitiminde tek dillilik ideolojilerinin keyfi olarak dayattığı politika ve öğretilerin aksine çok dilli bir bakış açısı bir alternatif olarak sunulabilir. Çok dillilik pedagojilerinin öğretmen eğitiminde kullanılmasıyla bu keyfiliğin görünür olması sağlanabilir. Çok dillilik pedagoji araçları, İngilizce öğretmen adaylarının dilsel ve kültürel repertuvarlarını gün yüzüne çıkararak dayatılan yalnız-İngilizce kullanımı, anadil konuşucusu gibi konuşmak gibi öğretilerin yeniden değerlendirilmesini destekleyebilir. Tek dillilik ideolojilerinden farklı olsa da çok dillilik pedagojilerinin de İngilizce öğretmen eğitiminde kendi kültürel keyfiliğini dayattığı düşünülebilir. Ancak, çok dillilik pedagoji araçları bu dayatmaları ortaya çıkaracak araçları beraberinde sunmaktadır. Bu yolla, çok dillilik tarafından desteklenen öğretilerin keyfi olarak dayatılmadığını aksine gerçek hayatla bağlantılı olduğunu gösterir. Çok dillilik pedagojileri İngilizce öğretmen eğitiminin kültürlerarası, çok dilli, çok kültürlü bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılmasına imkân sunar (Byram, 2008; Kızılaslan, 2010; Yazan, 2019). İngilizce öğretmen adaylarına çok dillilik pedagojilerini tanıtarak, onların baskın ideolojilerden olabildiğince sıyrılıp kendi öğretmen kimliklerini oluşturmalarına fırsat verilebilir.

Bu çalışma ile çok dilli pedagojik araçların İngilizce öğretmen eğitiminin bir parçası olarak kabul görmesinin belirli katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir. Öngörülen katkılar aşağıda sunulmuştur:

1. Çok dillilik pedagoji araçları, öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi, beceri ve değerleri göz önünde bulundurarak kendilerini daha iyi tanımalarına olanak tanır.

2. Çok modlu bir anlatım imkânı sunan çok dillilik pedagoji araçları, öğretmen adaylarının sahip oldukları dilsel ve kültürel repertuvar üzerine çok boyutlu düşünme becerisi kazanmalarına destek olur.

3. Çok dillilik pedagojileri, öğretmen adaylarına daha önceki öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları tek dillilik ideolojisini eleştirel bir gözle değerlendirme fırsatı sunar.

4. Çok dillilik pedagojileri, dil eğitiminde öğrencilere adil ve eşit fırsatlar sunulması, özgürleştirici ve güçlendirici bir öğrenme ortamının yaratılmasına katkı sağlar.

5. Öğretmen eğitiminde çok dillilik pedagoji araçlarının kullanımı, adayların geçmiş öğrenim ve öğretim deneyimlerini mevcut dilsel ve kültürel repertuvarları ile harmanlayarak gelecekteki öğretmenlik pratiklerine hazırlanmalarına yardımcı olur.

Bu çalışma ile çok dillilik pedagojilerinin İngilizce öğretmen eğitimine dahil edilmesinin yeni bir bakış açısı sunan bir eğitim fırsatı olduğunun altı çizilmektedir. Sınırlayıcı, etiketleyici ve tek yönlü bir bakış açısı sunan tek dilli uygulamalara alternatif olarak, öğretmen eğitiminde çok dillilik pedagoji araçlarının kullanılması kendini ve öğrencilerini dilsel ve kültürel açıdan daha iyi tanıyan öğretmenler yetiştirmemize yardımcı olabilir. Bu tür bir

yaklaşımla yetişen öğretmenler, kendi çok dilli kimliklerini keşfedecekler ve bunun ne kadar değerli ve önemli olduğunun farkına varacaklardır. Bu farkındalıkla sınıfa giren bir öğretmen, öğrencilerinin kültürel ve dilsel birikiminin önemini daha iyi anlayacak ve bu birikimi öğretim pratiklerine dahil edecektir. Bu anlamda, öğretmen eğitimcilerinin çok dillilik pedagojisini ve ilgili araçları öğretmen adaylarına tanıtmaları, eleştirel olarak tartışmaları ve uygulamalarında yer vermeleri çok dilliliğin yaşamımızın her alanında daha çok hissedildiği günümüz dünyasında kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Yayın Etiği

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 03.08.2023 tarih ve 681650 sayılı kararı ile araştırma etik açısından uygun bulunmuştur.

Kaynakça

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal, 56*(1), 57–64. https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57

Arocena-Egaña, E., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque Country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 3*(2), 169–193. https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro

Aslan, R., & Altınkaya, Z. Ö. (2024). Prospective English language teachers' understandings of global English language teaching. *European Journal of Education, 59*(2), e12631. https://doi.org/10.1111/ejed.12631

Bayyurt, Y., Kurt, Y., Öztekin, E., Guerra, L., Cavalheiro, L., & Pereira, R. (2019). English language teachers' awareness of English as a lingua franca in multilingual and multicultural contexts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 5*(2), 185–202. https://doi.org/10.32601/ejal.599230

Bergroth, M., Llompart, J., Pepiot, N., van der Worp, K. & Draznik, T. (2021). Identifying space for mainstreaming multilingual pedagogies in European initial teacher education policies. *European Educational Research Journal, 21*(5), 801–821. https://doi.org/10.1177/14749041211012500

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory, 7*(1), 14–25. https://doi.org/10.2307/202060

Bourdieu, P. (2013). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2. baskı). Sage Publications.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503–523. https://doi.org/10.1093/applin/ams056

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.

Caldas, B. (2019). To switch or not to switch: Bilingual preservice teachers and translanguaging in teaching and learning. *TESOL Journal, 10*(4), e485. https://doi.org/10.1002/tesj.485

Canagarajah, A. S. (2019). *Transnational literacy autobiographies as translingual writing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429259999

Carbonara, V. (2023). The effects of multilingual pedagogies on language awareness: A longitudinal analysis of students' language portraits. *Linguistics and Education, 78*, 101244. https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101244

Catalano, T., & Hamann, E. T. (2016). Multilingual pedagogies and pre-service teachers: Implementing "language as a resource" orientations in teacher education programs. *Bilingual Research Journal, 39*(3–4), 263–278. https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1229701

Clandinin, D. J. (2020). *Journeys in narrative inquiry: The selected works of D. Jean Clandinin*. Routledge.

Consoli, S. (2024). Reports from British Association for Applied Linguistics with Cambridge University Press seminars 2023: Developing Researcher Reflexivity for Applied Linguistics. *Language Teaching, 57*(3), 433–436. https://doi.org/10.1017/S0261444824000028

Conteh, J., & Meier, G. (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092246

Cummins, J. (2011). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL Quarterly, 43*(2), 317–321. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00171.x

Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 2*(1), 3–22. https://doi.org/10.1075/jicb.2.1.01cum

Cummins, J., & Davison, C. (Eds.). (2007). *International handbook of English language teaching*, 15. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8

Çermikli Ayvaz, B., Akgün Özpolat, E., Çomoğlu, I., Phillips Galloway, E. (2025). Tracing the power in multilingual teacher and learner identity construction. K. Raza, Ö. Uştuk & D. Reynolds (Haz.) *Multilingual TESOL: Deconstructing and re-constructing power 'in', 'of', and 'for' language classrooms* içinde (s. 1–31). Springer.

Çomoğlu, I., Öztüfekçi, A., & Dikilitaş, K. (2024). Promoting multilingual pedagogies in initial English language teacher education: Reflections from multilingual Turkey. D. Yüksel, M. Altay & S. Curle (Haz.), *Multilingual and translingual practices in English-medium instruction: Perspectives from global higher education contexts* içinde (s. 163–180). Bloomsbury.

Deer, C. (2008). Doxa. M. Grenfell (Haz.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* içinde (s. 119–130). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315729923

Deng, Q., & Hayden, H. E. (2021). How preservice teachers begin to develop equitable visions for teaching multilingual learners. *Peabody Journal of Education, 96*(4), 406–422. https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1965413

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology, 20*(1), 31–48. https://doi.org/10.1177/1354067X13515934

Flores, N., & Schissel, J. L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly, 48*(3), 454–479. https://doi.org/10.1002/tesq.182

French, M. (2019). Multilingual pedagogies in practice. *TESOL in Context, 28*(1), 21–44. https://doi.org/10.21153/tesol2019vol28no1art869

García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. J. Cenoz & N. H. Hornberger (Haz.), *Encyclopedia of language and education* içinde (2. baskı 6. cilt, s. 385–400). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_163

García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_30-1

García, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Haz.), *The Routledge handbook of multilingualism* içinde (s. 232–246). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203154427-22

Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching, 10*(3), 307–327. https://doi.org/10.1080/1354060042000204388

Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism, 13*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Haz.), *The Routledge handbook of multilingualism* içinde (s. 214–231). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203154427-21

Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi, 40*(185), 81–89. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407088

Kubanyiova, M. (2012). *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Springer. https://doi.org/10.1057/9780230348424

Lau, S. M. C. (2016). Language, identity, and emotionality: Exploring the potential of language portraits in preparing teachers for diverse learners. *The New Educator, 12*(2), 147–170. https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1062583

Lotherington, H. (2007). From literacy to multiliteracies in ELT. J. Cummins & C. Davison (Haz.) *International handbook of English language teaching* içinde (2. cilt, s. 891–905). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_59

Meier, G. S. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review, 8*(1), 131–161. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010

Motha, S., Jain, R., & Tecle, T. (2012). Translinguistic identity-as-pedagogy: Implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research, 1*(1), 13–27.

Murray, D. E. (2020). The world of English language teaching: Creating equity or inequity?. *Language Teaching Research, 24*(1), 60–70. https://doi.org/10.1177/1362168818777529

Neville, M., & Johnson, S. I. (2022). "My literacies expand over two languages": Language and literacy autobiographies as justice-oriented teacher education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 66*(2), 111–121. https://doi.org/10.1002/jaal.1258

Nguyen, M. H. (2019). English language teaching and teacher education in neoliberal contexts. *English language teacher education: A sociocultural perspective on preservice teachers' learning in the professional experience* içinde (s. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9761-5

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.

Ortaçtepe, D. (2015). EFL teachers' identity (re)construction as teachers of intercultural competence: A language socialization approach. *Journal of Language, Identity & Education, 14*(2), 96–112. https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019785

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal, 47*(1), 5–23. https://doi.org/10.1177/0033688216631219

Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. J. Cummins & C. Davison (Haz.), *International handbook of English language teaching* içinde (s. 13–24). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_2

Phillips Galloway, E., Meston, H. M., & Dobbs, C. L. (2022). Linguistic cartography: Exploring the power and potential of mapping language resources within classroom communities. *Journal of Language, Identity & Education, 1*(16), 433–448. https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2147935

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *Tesol Quarterly, 47*(3), 600–614. https://doi.org/10.1002/tesq.110

Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism, 17*(2), 248–264. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206

Saldaña, J., & Omasta, M. (2016). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage Publications.

Shim, J. M. (2014). A Bourdieuian analysis: Teachers' beliefs about English language learners' academic challenges. *International Journal of Multicultural Education, 16*(1), 40–55 https://doi.org/10.18251/ijme.v16i1.783

Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. T. Ricento (Haz.), *An introduction to language policy: Theory and method* içinde (s. 42–59). Blackwell Publishing.

Türkiye Göç İdaresi [TGİ] (2025). *İkamet izinleri*. https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri

Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Uluslararası göç istatistikleri. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2022-49457

Van Gorp, K., De Costa, P. I., Ponzio, C. M., Rawal, H., Her, L., & Deng, M. (2023). The emergence of critical multilingual language awareness in teacher education: The role of experience and coursework. *Language Awareness, 32*(4), 662–689. https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2257601

Varghese, M. M., Motha, S., Trent, J., Park, G., & Reeves, J. (2016). Language teacher identity in multilingual settings. *TESOL Quarterly, 50*(3), 545-571. https://doi.org/10.1002/tesq.333

Vettorel, P., & Corrizzato, S. (2016). Fostering awareness of the pedagogical implications of World Englishes and ELF in teacher education in Italy. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 6*(3), 487–511. https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.3.6

Widin, J. (2015). Symbolic violence and pedagogical abuse in the language classroom. D. J. Rivers (Haz.), *Resistance to the known: Counter-conduct in language education* içinde (s. 71–93). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137345196_4

Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal, 10*(1), e00388. https://doi.org/10.1002/tesj.388

Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods* (6. Baskı). Sage Publications.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2023). *Uluslararasılaşma.* https://www.yok.gov.tr/uluslararasilasma

The Integration of Critical Multilingual Pedagogies into English Language Teacher Education: Affordances and Implications

Abstract

This study critically examines the dominant monolingual ideology in English language teaching through the lens of Pierre Bourdieu's notion of cultural arbitrariness. It investigates multilingual pedagogies as a pedagogical and ideological alternative. Designed as a qualitative narrative case study, this research explores how engagement with multilingual pedagogies influences pre-service teachers' conceptualizations of multilingualism and language instruction. In the study, the multilingual pedagogical tools created by the pre-service teachers and the reflective reports they wrote were used as data collection tools, and the content analysis method was employed to analyze them. The study discusses the possibilities and opportunities that arise from the incorporation of multilingual pedagogies into the education of pre-service English language teachers.

Keywords: English language teacher education, multilingual pedagogies, cultural arbitrariness, pre-service teacher