

## İKİDİLLİLİK VE YABANCI DİLDE EĞİTİM PROGRAMLARI<sup>1</sup>

Zekeriya HAMAMCI<sup>2</sup>

**APA:** Hamamcı, Z. (2020). İkidillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 158-174.

### Özet

Günümüzde tek dilli ortamda büyüyen çocukların sayısı kadar iki veya daha fazla dilli ortamlarda büyüyen çocuklar bulunmaktadır. Dünyadaki modern iletişim sistemlerinde gerçekleşen hızlı teknolojik yenilikler ve insanların artan yer değiştirme imkânlarının sonucu olarak iki dil öğreniminde devamlılık beklenmektedir. Bu nedenle çocuklukta iki veya çok dilli olma dünyada kabul gören ölçüdür. “İkidillilik” terimi, genellikle iki farklı dili kullanma yetisini elde etmiş bireyleri ifade etmek için kullanılmasının yanı sıra, oldukça karmaşık, psikolojik, sosyal ve dilbilimsel bir olgudur. İkidillilik yaş, edinim şekli, edinim şartları, ana dile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik seviyesi gibi birçok unsura bağlı olarak tanımlanabilen bir kavram olmasından dolayı, bu kavramın tanımlanması ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu çalışma, çocukluk ikinci/yabancı dil edinim sürecini yabancı dilde eğitim bağlamlarını dikkate alarak açıklamayı, yabancı dilde eğitim (Immersion Education) modellerini kısaca özetlemeyi ve erken çocukluk ikidilliliği kapsamında çocukluk döneminde ikinci dil öğrenim süreci, faydaları ve hem ev hem de okul gibi farklı ortamlarda ikidilli olma kavramlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Alanyazın taraması sonucu elde edilen bulgular, etkili ikidilli edinci ve olumlu ikidilli kimliği gerçekleştirmeleri bakımından çocukların ana dilini geliştirmeye, ikinci dilde eğitim aldıkları okul öncesi ve okul şartlarında devam etmelerinin oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yüksek kalitede girdi, dil ve içerik arasındaki yoğunluk ve bütünleşmenin olumlu sonuçlar elde etmede faydalı olacağı görülmüştür. İkidilli toplumlarda, ilköğretimden ortaöğretime kadar iyi kalitede eğitimin devamı ve ayrıca konusuna hakim, tecrübeli yüksek standartlara sahip öğreticilerin önemli unsurlar olduğu kabul görmektedir.

**Anahtar sözcükler:** İkidillilik; ikinci/yabancı dil öğrenimi; yabancı dilde eğitim programları.

---

**Geliş Tarihi:** 02.10.2020

**Kabul Tarihi:** 26.12.2020

<sup>1</sup> Bu makale 02-05 Eylül 2020 tarihlerinde Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesinde düzenlenen II. Uluslararası Akademik Filoloji Çalışmaları Kongresinde (BICOASP) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Düzce Üniversitesi, Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu (Düzce, Türkiye), e-posta: zekeriyahamaci@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7675-7742.

## **BILINGUALISM AND EDUCATION PROGRAMS IN FOREIGN LANGUAGE**

### **Abstract**

*Today, there are as many children growing up in bilingual environments as there are children growing up in a monolingual environment. Continuity in two languages learning is expected as a result of the rapid technological innovations in modern communication systems in the world and the increasing possibilities of people's relocation. For this reason, being bilingual or multilingual in childhood is the accepted standard in the world. The term "bilingualism" is a highly complex social, psychological, and linguistic phenomenon, commonly used to describe individuals who have acquired the ability to use two different languages. Age, way of acquisition, acquisition conditions, status of mother tongue, competence level in both languages are some of the important factors in bilingualism. Therefore, researchers can present different points of views about bilingualism. This study aims to explain the childhood second/foreign language acquisition process by considering the educational contexts in a foreign language, briefly summarize the models of education in a foreign language (Immersion Education), and examine the concepts of being bilingual in different settings such as home and school, benefits and different aspects of second language learning process in childhood within the scope of early childhood bilingualism. The findings gathered from the literature review indicated that it is very important to continue to develop the mother tongue for children to achieve effective bilingual competence and positive bilingual identity in preschool and school conditions where children receive a second language education in a foreign language. It has also been found that high quality input, density and integration between language and content will be beneficial in achieving positive results. In bilingual societies, it is accepted that the continuation of good quality education from primary to secondary education, and experienced teachers with high standards are also important elements.*

**Keywords:** *Bilingualism; second/foreign language learning; education programs in foreign language.*

### **1. Giriş**

Farklı ortamlar farklı öğrenme fırsatları, zorlukları ortaya çıkarır ve bu da öğretim/öğrenim kapsamında farklı sonuçlara yol açar. Farklı ana dillere sahip olan ebeveynlerin bulunduğu ailelerde doğan çocuklar doğuştan dengeli ikidilli olabilirler. Daha sonra bu çocuklar, okul ortamında farklı diller de öğrenebilirler. Çoğu çocuk göç sonucunda ikinci dili öğrenmektedir (Suarez-Orozco, Suarez-Orozco ve Baolian Qin, 2005). Göçmen aileler ev ve dış ortamlarda değişen oranlarda ana dillerini kullanmaktadırlar. Bu ailelerdeki çocuklar ikinci dilde eğitim veren okullarda ana dillerine farklı ve

değişken oranlarda erişebilmektedir. Örgün eğitim veren okullarda ikinci dille karşılaşan çocuklar, ikidilli ve kültürlü kişilik geliştirmede her iki dillerini aktif olarak kullandıkları için en iyi konumda olanlardır. Çalışma veya iş kaynaklı nedenlerden dolayı sadece bir ile beş yıl gibi kısa dönemde yeni bir ülkede yaşayan ailelerin sayısı da artmaktadır. Bu ailelerin çocukları uluslararası veya yerel okullara devam etmektedirler. Johnstone (2002), yerel okullara devam eden çocuklar çok çaba sarf etmeden yeni dille başa çıktıklarını ifade etmiştir. Çocukluk döneminde çok fazla seyahat etme imkânı olmayan bir dilli ailede dünyaya gelmiş olan çocuklar genellikle bir yabancı dili ilkokulda ders programı içerisinde öğrenmektedirler (Johnstone, 2002).

İnsanlar ikinci bir dili çok farklı ortamlarda edinebilir ve öğrenebilirler. İlköğretim, ortaöğretim veya yüksekokulda dil öğrenebilirsiniz. Yeni bir ülkeye taşınma da yeni bir dil edinme anlamına gelebilir. Aynı zamanda, birden fazla dilin konuşulduğu bir ortam veya evde yaşayan insanlar da olabilir. “İkinci dil edinim” terimi zaten bir dili edinmiş bireyin (çocuk veya yetişkin) ikinci bir dili edinmesi anlamına gelmektedir. “İki dilli dil edinim” terimi ise üç yaşından önce iki dilin aynı anda edinilmesi anlamına gelmektedir. Birinci dil edinimlerini tamamlamış ve ikinci dili edinen çocuklara sıralı ikidilli denilirken, ikinci dili hemen doğumdan sonra edinmeye başlayan çocuklara da eş zamanlı ikidilli denilmektedir (Bhatia ve Ritche, 1999).

İki dilliliğin tanımları daha çok ideal ve mükemmel bir şekilde dengeli ikidillilik üzerine yoğunlaşmıştır. Çocukların her dile karşı bilgi ve kontrolleri tek dilli bireylerinkiyle eş tutulmuştur. Bu tür bir bakış açısıyla yaklaşan çoğu araştırmacı muhtemelen yanlış bir çıkış noktası seçmişlerdir. Çoğu ikidilliler her iki dilde mevcut kelime hazinelerinin değişikliği veya alanları ve ilgileri gereği iki dilde de yaklaşık aynı becerilere sahip olmalarına rağmen farklı konular için farklı dilleri tercih ettikleri görülmüştür (Uyar, 2012). Dolayısıyla her iki dilde dengeli ikidilli olma oldukça zor bir durumdur.

İki dillilik konusu hem teorik hem de uygulamalı araştırmaların kapsamı içerisindedir. Bu bağlamda iki temel soruya cevap aranmaktadır:

1. Aynı anda iki dili öğrenen çocuklarda dil gelişimi nasıl olmaktadır?
2. İki dillilik gelişim süreci dil edinim sürecinin doğasına dair ne gibi bilgiler verebilir?

Bu soruların temellerinde çok çeşitli etmenler bulunmaktadır. Çok fazla göç alan ülkelerdeki eğitimciler göç eden çocukların ülkenin ana dilini en iyi hangi şekilde edinecekleri konusunda endişelidirler. Anne ve babalar çocuklarının ana dil konuşucuları olarak kimliklerini kaybetmelerini istememektedir. Çoğu ülkede azınlık hakları olarak görüldüğü için bu azınlıkların kendi anadillerinde eğitim almaları büyük politik önem taşımaktadır.

## **2. İki dilli bireylerde beyin görünümü**

Bireyin bildiği her şeye dair beyinde bir temsili vardır. O halde ikidillilerin beyinde farklı iki dil nasıl temsil edilmektedir? Bu sorunun ortaya çıkışında ikidillilerde ve tek dillilerde dil organizasyonunun beyinde farklı olduğu etkili olmuştur. Hem dil ediniminin başarısı hem de beyinde dil

görevlerinin yerleşimi zaman duyarlıdır. Çocuklar ikinci dillerini ana dilleriyle ya aynı zamanda veya farklı zamanlarda edinmektedirler (Patterson, 2002). Böylece ikinci dillerini farklı zamanlarda edinen çocuklar için beyindeki dil temsillerinin farklı bir şekilde olabileceğini söyleyebiliriz (Fabiano-Smith ve Goldstein, 2010). Ayrıca ikidilli bireylerde yapılan klinik çalışmalar da bu önermeyi desteklemektedir. İki dilli bir kişi beyin hasarı aldığı anda her iki dili aynı şekilde etkilenmemektedir. Aynı zamanda farklı iyileşme süreçleri ve şekilleri gözlemlenmektedir. Sözelimi, İsviçre Almancası, İtalyanca ve Standard Almanca bilen bir kişi inme geçirdikten sonra bütün dillerdeki yetilerinde etkilenme görülmüştür. Fakat daha sonra İsviçre Almancası dışında diğer dillerde bir ölçüde gelişme saptanmış olsa da anadilini bir daha asla konuşmamıştır (Minkowski, 1927). Dillerin beyinde farklı yerlerde temsil edildiğine dair görüşlerin yanı sıra, Albert ve Obler (1978), her dilin ne sıklıkta kullanıldığının ve en güncel olarak kullanılan dilin de iyileşme sürecinde etkili olabileceğini belirtmiştir. İki dillilerde afazi verileri tartışmaya açık ve karmaşık sonuçlar sunmaktadır (Fabbro, 2001; Green ve Abutalebi, 2008; Paradis, 2004; Sadiyeva, 2006 ). Konuyla ilgili olarak kabul gören ve reddedilen bir hipotez de ana dilin beyinde sol tarafta ve ikinci dilinde beyinde sağ tarafta bulunduğudır (Shalom ve Poeppel, 2008). İki dilliliğin beyinde sağ tarafta temsiline dair tutarlı kanıt bulunamadığı için ikidilliliğin bir dillilikten nörolojik bakımdan farklı olmadığı sonucu çıkarılmıştır (Seliger, 1982; Vaid ve Hall, 1991). Farklı araştırma metodlarını kullanan bazı çalışmalar konuyu daha farklı değişkenlerden bahsedip ikinci dilin edinildiği yaşa bağlamaktadırlar (Singleton ve Ryan, 2004).

Weber-Fox ve Neville (1996), ikinci dillerini farklı yaşlarda edinen çocuklarla yaptıkları çalışmada ikinci dilin edinim yaşının görev gerçekleştirmede beyin ile ilgili aktiviteleri etkilediğini bulmuştur. Aynı şekilde Kim, Relkin, Lee ve Hirsch, (1997), erken ve geç ikidillilere hem ana hem de ikinci dillerinde görevler sunmuşlardır. Çalışmada her iki gruptaki bireyler her iki dilde de beyin *wernike* alanının aynı bölümlerini kullanmışlardır; fakat geç ikidillilerde ana ve ikinci dillerdeki görevlerde *broca* alanının farklı bölümlerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda, ikinci dil erken yaşta edinilirse beyinde aynı yerde temsil edildiğini ve birinci dil ile aynı şekilde kullanıldığını söyleyebiliriz.

### **3. Erken çocukluk ikidilliliği**

Dengeli ikidilli bireyleri anlatan her durumda iki dili eşit şekilde akıcı kullanma ve bilme tanımını karşılayan az insan vardır. İki dilin dengeli bir şekilde duyulduğu, kullanıldığı ve uygulandığı ailelerde doğan çocuklar erken dengeli ikidilliler olarak kabul edilmektedir. Bu çocuklar için, her iki dille aynı anda karşılaştıklarından dolayı hangi dilin anadil veya ikinci dil olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Net zaman dilimleri konusunda tartışma olmasına rağmen, ilkökul öncesi dönem süresince iki dille sürekli karşılaşma dengeli ikidilliliğe yol açmaktadır. Bu zaman dilimleri için De Houwer (1995) doğum ile iki yaş arasını işaret ederken McLaughlin (1978) doğum ile üç yaş arasını temel almaktadır. Genesee ve Nicoladis (2007) ise bu zaman dilimi için doğum ile dört yaş arasını önermektedir.

#### 4. Erken çocukluk ikidilliliği süreçleri

Kendi çocuklarının ikidilli gelişimini inceleyen Ronjat (1913), ve Leopold (1949), iki dili bilen çocukların tek dilli çocuklardan ayrıştığı noktaların neler olduğu ve dil edinim süreçlerinin tek dilli çocuklarla erken çocuklukta ikidilli çocuklarda aynı veya farklı olup olmadığını araştırmıştır. Leopold (1949), çalışmasında tüm ikidilli çocuklar henüz sahip oldukları iki dili ayırt edemez veya fark edemezken erken tek dil gelişim evrelerini gösterdiklerini belirtmiştir. Bu duruma “Birleşik Dil Sistemi Varsayımı” denilmektedir. Bu fikir alan yazında Volterra ve Taeschner (1978) tarafından da kabul edilmiş ve savunulmuştur.

Birleşik Dil Sistemi Varsayımı'nın belirttiği ikidillilerin tek dil evresinden geçtiği fikrinin aksine, De Houwer (1995), Paradis ve Genesee (1996), ikidilli bireylerin ayrı dil özelliklerini edindiklerini savunmuştur. Örneğin Bosch ve Sabastian Galles (1997), dört aylık bebeklerin sahip oldukları iki dil (Katalanca ve İspanyolca) arasında ayırım yapabildiklerini göstermiştir. Ayrıca erken çocukluk dönemindeki çocuklar aşına oldukları ve olmadıkları diller arasındaki farkları da söyleyebilmişlerdir.

Diller arasındaki ayrışım çok erken dönemde yer almasına rağmen, bazı çalışmalar gelişimin belirli özelliklerinin birbirine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Grosjean (1994), dil sistemlerinin hem bağımsız hem de birbirine bağlı olduğunu savunan bütüncü bir modelin gerçeği tam olarak yansıtacağını belirtmiştir. Sözelimi, Paradis (2001), Fransızca ve İngilizce dillerini bilen ikidilli iki-üç yaş grubundaki çocuklarla yaptığı çalışmada, iki dil arasındaki yapısal çakışmanın ve girdideki belirsiz algılayışın dil transferinde rol oynadığını savunmuştur. Ancak bu transfer geçicidir ve sadece belirli alanları etkilemektedir. Dilbilgisinin diğer bölümleri her iki dilde de dokunulmamış veya etkilenmemiş gibi görünmektedir.

Patterson ve Pearson'a (2004) göre, ikidilli çocuklar tek dilli çocuklar gibi ilk kelimelerini yaklaşık 12-13 aylıkken üretmektedir. Karma iki dili sözlükler dikkate alındığı müddetçe, ikidilli çocukların kelime gelişimi tek dilli çocuklarla aynıdır. İki dilli çocuklar konuşmaya başlamalarıyla beraber eşdeğer aktarmalar üretmeye başlarlar (Paerson, Fernandez ve Oller, 1993). 18 aylık olduklarında, ikidilli çocukların kelimelerinde eşdeğer aktarmaların oranı önemli ölçüde artmaktadır. Bu artış, bu yaştan itibaren onların kesinlikle iki farklı sözlüksel sistemi kullandıklarını göstermektedir (Lanvers, 1999). Nicoladis ve Genesee (1998), iki farklı dilde aynı konuyu konuşan ebeveynleri duymayan çocuklarda eşdeğer aktarmalara dair erken farkındalık yaratmada faydalı olacağını ileri sürmüştür. İki dilli çocuklar en azından baskın dillerinde tek dilli çocuklara denk oranda biçim-sözdisimsel gelişim göstermektedirler. Ayrıca biçim-sözdisimsel gelişimde iki dil arasında transfer olduğuna dair kanıtlar vardır. Örneğin Döpke (2000), aynı anda Almanca ve İngilizce öğrenen Avusturyalı çocukların “eylem nesne” sözcük düzenini tüm sözel cümlelerde bir dilli ana dili Almanca olan çocuklardan daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir.

Çocukluk ikidilliliğinde düzgü karmayı birçok araştırmacı çalışmıştır ve erken düzgü karmanın dilbilgisel olarak kısıtlı olduğunu yani karmada iki dilbilgisel sistemin bozulmadığını dile getirmişlerdir (Meisel, 1994; Lanza, 1997; Vihman, 1998).

İki dilli çocuklar düzgü karmayı özellikle zayıf oldukları dildeki dilbilgisel ve sözlüksel boşlukları doldurmada kullanmaktadır (Nicoladis ve Secco, 2000). Çocuklar farklı muhataplara alışmak için dilleri arasında geçiş yapmaktadırlar. İki dilli çocuklarda dil değiştirmenin miktarı ebeveynlerin ve diğer muhatapların kendi dil tercihleri ve dil değiştirme davranışlarıyla ilişkilidir. Bazı ebeveynler dil değiştirmeyi hoş görüp desteklerken diğerleri sadece bir dilin kullanımını teşvik etmektedir.

### 5. Erken ikidilli bağlamları

Dengeli ikidilliler ifadesi çocukların her iki dili aynı seviyede edindikleri anlamına gelse de, uzun süreli dönemde her iki dilde aynı koşullarda aynı derecede girdi sağlanması mümkün olmadığı için, bireylerin çoğunluğu baskın bir dile sahip olmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasına neden olan tabii ki başka faktörler de vardır. Çocuk bir dilin konuşucularıyla düzenli ve yoğun iletişime sahipken diğer dilde etkileşim o derece fazla olamayabilir. Baker (2006), aşağıda sunulan değişkenlere dayandırarak, aynı anda iki dili edinenlerde büyük miktarda çeşitliliğin olduğunu belirtmiştir.

\*Ebeveynler anadil olarak hangi dil veya dilleri kullanmaktadır?

\*Ebeveynler çocukla hangi dil veya dillerde konuşmaktadır?

\*Ailenin diğer üyeleri çocukla hangi dil veya dillerde konuşmaktadır?

\*Çocuk aile dışında hangi dil veya dillerle karşılaşmaktadır?

Romaine (1995), erken ikidilli bağlamlarını toplumda, evde kullanılan diller ve her bir ebeveyn ile ilgili etkilere göre sınıflandırmıştır.

#### 1. Bir insan-bir dil bağlamı

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptirler. Bu dillerden biri de ailenin yaşadığı topluluktaki baskın dildir. Anne ve baba birbirlerinin dilleri ile ilgili bir miktar edince sahiptir fakat her ikisi de çocukla kendi dillerinde konuşmaya karar vermiştir. Katı bir “bir ebeveyn bir dil” ilkesi çocuğun belirli bir ebeveyn ile belirli bir dilde etkileşime alışacağı anlamına gelmektedir. Alan yazında var olan birçok çalışma bu ilkenin ancak her iki ebeveynin dil seçimlerinde tutarlı ve kararlı olmaları durumunda işe yaradığını belirtmiştir.

#### 2. Baskın olmayan ev dili/bir dil-bir bağlam

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptir fakat ebeveynlerden birisi baskın dilin altyapısına sahiptir; yani ikidillidir. Fakat evde anne ve baba her zaman baskın olmayan dili kullanmaktadır ve çocuk baskın dille ancak ev dışında karşılaşmaktadır. Burada baskın dil altyapısına sahip olan ebeveynin baskın olmayan dilde yüksek edince sahip olduğu varsayılmaktadır.

### 3. Toplum desteksiz baskın olmayan ev dili

Bu bağlamda anne ve baba baskın olmayan dile sahiptir; yani ikinci dillerinde yeteri kadar etkin değildirler ve toplumun baskın dili de her ikisinin de ana dili değildir. Aile evde baskın olmayan dili kullanmaktadır ve baskın dilde edinçleri düşüktür. Bu duruma göçmen ailelerde sıkça karşılaşılmaktadır. Bu tip ailelerde çocuklar her iki dilde de eşit edinç sağlamaya çaba göstermektedirler.

### 4. Toplum desteksiz çift baskın olmayan ev dili

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptir ve toplumdaki baskın dil bu iki dilden yine farklıdır. Ebeveynlerin her biri çocuğuyla doğumundan itibaren kendi ana dillerinde iletişim kurmaktadır ve çocuk üçüncü bir dili ev dışında edinmektedir.

### 5. Ana dil konuşucusu olmayan ebeveynler

Bu bağlamda anne ve baba aynı dile sahiptir ve toplumdaki baskın dil ebeveynleriyle aynıdır. Fakat ebeveynlerden biri çocuğu ile kendi dili olmayan farklı bir dilde konuşmaya karar verir. Bu söz konusu diğer bağlamlar içerisinde en yapay ve en zorlayıcı olandır. Bu durum genellikle ebeveynlerden birinin dil çalışmalarında bir altyapıya sahip olduğunda ve çocuğuna yeni bir dil öğretmek için güçlü güdülenme ve ilgiye sahip olduğunda gerçekleşmektedir.

### 6. Karma diller

Bu bağlamda hem anne hem de baba ikidillidir ve muhtemelen toplumun ikidilli olan bölgelerinde yaşamaktadırlar. Böyle bir ortamda anne ve baba bu topluluk içerisinde yer alan küçük bağlamlara dayanarak dil değiştirir ve dilleri birbirlerine kararlar.

## 6. Kazançlı ikidillilik

Çocukluk ikidilliliğine ek olarak, çocuklukta ikidilli olmanın en yaygın şekilleri göç veya okul eğitimiyle gerçekleşmektedir. Aileler yeni bir ülkeye göç ettiklerinde, çocuklar azınlık ana dilli ikinci dil öğrencileri olurlar. Aileler çocuklarını ikidilli olarak büyütmek istediklerinde, çocuklarını kısmen veya tamamen diğer bir dilde eğitim veren okullara göndermektedir. Bu çocuklar da ana dilin çoğunluk olduğu ikinci dil öğrencileri olurlar.

Azınlık ana dilli ikinci dil öğrencileri ile ana dilin çoğunluk olduğu ikinci dil öğrencileri arasında belirgin bir farklılık vardır ve bu farklılık iki tür ikidillilik deneyimleri şeklinde yorumlanır. Genellikle ikidilliliğin olumlu etkileri, ana dilin çoğunluk olduğu ikinci dil öğrencileriyle ilgili programlarla ilişkilendirilmektedir. Bu tür programlarda hem ana dile hem de ikinci dile önem verilir ve çocuklar ikinci dili birinci dilini kaybetmeden edinir. Diğer bir yandan olumsuz etkiler genellikle ailenin göç etmesi sonucu çocukların yeni bir toplumun baskın dilini öğrenmeye zorlandıkları programlarla ilişkilendirilmektedir. Bu tür programlarda çocukların ana dil gelişimlerini devam ettirmeleri teşvik edilmez.

Olumlu ikidillilik diğer bir deyişle kazançlı ikidillilik, çocukların kendi ana dil gelişimlerini sürdürürken yeni bir dil edinmeleri anlamına gelmektedir; ancak olumsuz ikidillilik yani çıkarmalı ikidillilik süreci çocukların ana dillerini kaybetmesiyle sonuçlanabilmektedir (Baker, 2006).

Çocukların ana dilleri ihmal edildiğinde ve ikinci dilleri istenilen seviyede yeterli bir şekilde gelişmediğinde onlara kısıtlı ikidilli denilir (Chin ve Wigglesworth, 2007).

### **7. Çocukluk ikinci dil edinim süreci**

Günümüze kadar yapılan çalışmaların çoğu araştırmacılar, ebeveynler ve öğretmenler tarafından incelenmiş göçmen ikidilli çocukları hedef almıştır. Tabors (1997), yaptığı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizce konuşulan okul öncesi okullarına devam eden azınlık çocukların erken ikinci dil edinim sürecini incelemiştir. Yeni ülkedeki ilk birkaç ayında küçük çocuklar aile dillerini konuşmaya devam etmişlerdir; daha sonra çok fazla konuşmadıkları daha çok aktif bir şekilde dinledikleri sessiz döneme geçmişlerdir. Bunu takiben formüsel veya telegrafik dil örnekleri vermeye başlamış ve sonunda dili etkin ve yaratıcı bir şekilde kullanmışlardır.

Ana dil gelişimini tamamlayan ve akademik görevler ile tanışmış olan çocuklar dil öğrenme söz konusu olduğunda birçok üstünlüğe sahiptir. Ana dil stratejilerini ikinci dile yönlendirebilir ve bunlardan faydalanabilirler. Ayrıca yeni dilin özelliklerini ana dil bilgileri ile karşılaştırıp örtüşen özelliklerini keşfedebilirler. Hali hazırda bir dili oluşturmuş ve bilişsel olarak daha fazla deneyimli olma ikinci dil edinim sürecini hızlandırmaktadır (Cummins, 2000).

Göçmen çocukların akademik sözel yetenekler bakımından tek dilli akranlarını yakalaması yaklaşık beş ila sekiz yıl sürmektedir (Cummins, 2000). Bu sürenin uzaması veya kısalmasında bazı bireysel farklılıkların da etkisi olabilir. Fakat bu etki küçük çocukların yeni ortama uyum sağlama isteğinden dolayı yetişkin öğrencilere nazaran daha az öneme sahiptir.

Bu bağlamda eğilim ve kişilik iki önemli değişkendir. Harley ve Hart (1997), erken yaşta okul eğitimi almaya başlayan çocukların dil performansını belirlemede bellek ağırlıklı eğilim becerilerin sınanmasının daha tutarlı sonuçlar verdiğini ve fakat okul eğitimi geç yaşta almaya başlayan çocuklarda çözümsel dil eğilim becerilerinin ölçülmesinin ikinci dil yeterliliklerini daha iyi belirlediğini ifade etmiştir. Wong-Fillmore (1983), başarılı öğrencileri iki gruba ayırmıştır:

1. İkinci dili akranlarıyla uygulama fırsatları arayan sosyal ve dışa dönük öğrenciler.
2. Yüksek bilişsel yeteneğe ve canlı dikkatliliğe sahip olan utangaç öğrenciler.

İki dilliliği ölçen çalışmalarda son dönemlerde önemli gelişmeler olmuştur. 1960'lara kadar, geleneksel IQ ölçümlerine dayandırılan testler ikidillilerin tek dillilere oranla belirli dilsel ölçümlerde daha az başarılı olduğunu göstermiştir (Baker, 2006; Bhatia ve Ritchie, 1999; Björklund, 1997; Uyar, 2012). Bu testler ana dilleri azınlık dili olan çocukların ikinci dilin baskın olduğu dil ortamlarında gerçekleştirilmiştir (Anadili Türkçe olan çocukların İngiltere'de İngilizce şartlarında olması).

İki dillilerin bilişsel kazanımlarının önemli faydalarını belirten ilk çalışma Peal ve Lambert tarafından 1962’de gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 110 İngilizce-Fransızca bilen orta sınıf ikidilli çocuklar tek dilli akranlarıyla kıyaslanmıştır. Bulgular ilk defa bir IQ testinin çoğu sorularında ikidillilerin tek dilli akranlarından daha iyi sonuçlar elde ettiğini göstermiştir. Peal ve Lambert (1962), ikidilliliği kayıplardan çok belirli bilişsel kazanımlarla ilişkilendirmiştir. Bu kazanımlar içerisinde daha fazla zihinsel esneklik, daha soyut düşünme yeteneği, üstün kavram oluşturma ve kelimelerden bağımsız düşünebilme yetisi sayılabilmektedir. Bu sonuçlar Kanada ve farklı ülkelerde ikidilli eğitimi cesaretlendirmiş ve teşvik etmiştir. Ancak, bu çalışmaya katılan çocukların belirli özelliklere sahip orta sınıf artalanları olduğunu belirtmekte fayda vardır. Ayrıca, bu çocuklar geniş örneklemden dengeli ikidilliler olarak özellikle seçilmiştir. Kanada’da elde edilen bu olumlu bulgular anadilin baskın olduğu ikinci dil öğrenme koşullarında ilk yabancı dilde eğitim programlarına ve ikidilli gelişimin olumlu yönlerini belirlemeye çalışan çok sayıda araştırmaya çıkış kaynağı oluşturmuştur.

İki dilli çocuklarda anadil ile ikinci dil edinci arasındaki ilişki oldukça önemlidir ve bu ilişki faydaları belirlemede kilit role sahiptir. Miras kültürlerinin değerinin bilindiği ve ana dillerinin sistematik bir şekilde geliştiği ortamlarda ikinci dili edinen çocuklar çok daha iyi sonuçlar sunmaktadır. İki dilli çocukların ikinci dillerindeki yeterliliğini incelemek ve anlamak için çalışma yapan Cummins (1984), çocukların yüzeysel akıcılığı ve akademik akıcılığı arasında önemli bir fark olduğunu belirtmiştir. Çocuklar yüzeysel akıcılığı hızlı ve çaba sarf etmeden edinme yetisine sahip gibi görünürken ikinci dilin ileri akademik yönlerini edinmeleri çok daha fazla zaman almaktadır. Cummins (1984), bu farklılığa dayandırdığı BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills, Temel Kişilerarası İletişim Becerileri) ve CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği) olarak adlandırdığı iki kavram sunmuştur. BICS/CALP kavramlarındaki temel noktalar şu ana kadar dil yeterliliğinin ihmal edilen yönlerinin eğitimcilerin sıkça yoğunlaştığı yeterliliğin yüzeysel görünümünden çok öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimleriyle ilgili olduğunu ve eğitimcilerin bu farklılıkları yorumlamadaki başarısızlıklarının azınlık öğrencileri için olumsuz sonuçlar doğuracağını vurgulamaktadır.

Cummins (2000), ikinci dil yeterliliğini iki bütünde kavramsallaştırmıştır. İlki ikinci dilde ileti göndermek veya almak için mevcut olan bağlamsal desteği temsil etmektedir. Bunun içerisinde bağlam-İçe yerleşik (context-embedded) ve bağlam-daraltılmış (context-reduced) kavramlarının karşı olduğu durumlar yer almaktadır. Bağlam-İçe yerleşik ortamı katılımcılar için etkileşimin dil ötesi ve durumsal ipuçlarıyla desteklendiği yüz yüze ortamlarda içerik hakkında görüşmeyi mümkün kılmaktadır. Bunlar daha çok oyun alanı gibi sınıf dışı ortamlarda yer almaktadır. Bu bağlamlarda durumsal ipuçlarından ve kişinin vücut dilinden konuşmacının ne söylediğini tahmin etmek kolay olmaktadır. Bazen yanlış anlamalar olsa da konuşma ortamından dolayı ciddi sonuçlar ortaya çıkmamaktadır. Bağlam-daraltılmış ortamlarda ise, konuşmacı sadece dilsel ipuçlarına bağlıdır. Bu temel anlam, cümlelerde kullanılan

sözcüklerin önemli olduğu ve herhangi bir yanlış anlamının ciddi sonuçları olacağı sınıf içi ortamlarda yer alır.

Bu iki bağlam türü görevin bilişsel gereksinimleri ile etkileşimde bulunmaktadır. Bilişsel bütünlük “bilişsel zorlayıcı olmayan” (cognitively undemanding) ve “bilişsel zorlayıcı olan” (cognitively demanding) görevler şeklinde sıralanır. Bu kavramlarla ilgili olarak dört bölümden bahsedebiliriz:

1. Bilişsel zorlayıcı olan/Bağlam daraltılmış
2. Bilişsel zorlayıcı olmayan/Bağlam bağımsız
3. Bilişsel zorlayıcı olan/Bağlam-içe yerleşik
4. Bilişsel zorlayıcı olmayan/Bağlam bağımlı

Söz gelimi, bir kişiyi ikna etme, el kol hareketleri gibi dil ötesi ipuçlarıyla desteklenmesinden ve konuşmanın yüz yüze olmasından dolayı bağlam-içe yerleşik olmasına rağmen bilişsel zorlayıcı bir görev olacaktır.

Cummins (2000), ana dil ile ikinci dil arasında önemli bir ilişki olduğunu ve bilişsel zorlayıcı becerilerin ana dil ile ikinci dil arasında geçişliliğinin olabileceğini vurgulamıştır. Bu bakımdan, iyi gelişmiş ana dil ikinci dilde akademik becerilerin gelişimini kolaylaştırır. Cummins (1981), bu ilişkiyi “Ortak Temelli Yeterlilik” (Common Underlying Proficiency) ilkesi olarak adlandırmıştır. Ortak Temelli Yeterlilik ilkesine göre çocuğun hangi dilde işlem yaptığının önemi olmaksızın, o merkezi temelde olan motoru kullanarak düşünceler geliştirebilmesi mümkündür. Dolayısıyla, bilgi işleme, düşünme ve öğrenme her iki dil için eşit bir şekilde mümkündür. Bu modele göre, yetersiz ölçüde gelişen ikinci dil, çocukların bilişsel içeriği tam olarak anlamasını engelleyecektir ve böylece sınıf içerisindeki başarılı görev almaları düzensiz olacaktır. Bütün bunları dikkate aldığımızda, çocuklardaki ana dil gelişiminin ikinci dil gelişimine kuvvetli etkisi olduğunu ve okulda anadil teşvikinin ikinci dil gelişimine yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

## **8. Yabancı dilde eğitim (Immersion education)**

İkiduali programlar içerisinde en çok bilinen ve detaylı araştırılan eğitim kökeni Kanada’ya dayanan “yabancı dilde eğitim”dir. Bu program 1960’ta Quebec’te çocukların okulda verilen Fransızca eğitiminden daha iyi bir eğitim almasını isteyen İngilizceyi ana dil olarak konuşan ebeveynlerin öncülüğünde başlamıştır. İngilizce konuşan çocuklar tüm gün Fransızca duyacakları okullara yerleştirilip eğitimlerine tamamen Fransızca başlamışlardır. Bu program sonucunda çocuklar İngilizceden daha önce Fransızcada okuma ve yazmayı öğrenmişlerdir. İngilizce üçüncü sınıfa kadar kullanılmamıştır. Bu program “erken bütünsel yabancı dilde eğitim” (early total immersion) olarak adlandırılmış ve farklı türleri başta Kanada olmak üzere tüm dünyaya yayılmıştır.

Johnson ve Swain (1997), yabancı dilde eğitim programlarının özelliklerini dokuz başlıkta kısaca şöyle özetlemiştir:

1. Öğretim aracı olarak daima ikinci dil kullanılır.
2. Yabancı dilde eğitim müfredatı yerel ana dil müfredatı ile aynı doğrultudadır.
3. Ana dil için açık destek vardır.
4. Hem ana dile hem de ikinci dile toplumdaki tutum olumludur.
5. Programın amacı hem ana dil hem de ikinci dil yeterliliğinde yüksek seviyede kazançlı ikidilliliği başarmaktır.
6. Yabancı dilde eğitim programlarında ikinci dil büyük ölçüde sınıf ortamı ile sınırlıdır.
7. Çocuklar sınırlı ve benzer yeterlilik seviyeleriyle başlar ve başlangıçtan itibaren eğitici işlemler, malzemeler ve müfredat hedef grubun ihtiyaçlarına göre uyarlanır.
8. Gerektiğinde öğrencilerle iletişim kurabilmeleri için öğreticiler ikidillidir.
9. Sınıf içi kültür, hedef dilin kültüründen ziyade ana dil toplumunun kültürüdür.

Yabancı dilde eğitim programları tam veya kısmi yabancı dilde eğitim olabilir. Tam yabancı dilde eğitim programlarında çocuklar bütün müfredatı ikinci dilde takip ederler; ancak kısmi yabancı dilde eğitim programlarında bazı dersler ana dilde verilebilmektedir. Genellikle sayısal dersler ikinci dilde, sözel dersler ise ana dilde verilir.

Kanada'da ilk yapılan yabancı dilde eğitim araştırmaları genellikle sonuçlara yoğunlaşmış ve bu eğitimi alan çocukların dil ve içerik bilgilerini tek dilli çocukların bilgileriyle karşılaştırmıştır. Bundaki hedef yabancı dilde eğitim sınıflarında eğitim almanın hiçbir olumsuz yanının olmadığını göstermektir. Bu alanda yapılan çalışmalar bu programa katılan çocukların ana dil gelişiminde bu programa katılmayan akranlarına nazaran herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ortaya koymuştur (Genesee, 1983; Harley, Hart, Lapkin, 1986). Diğer çalışmalar da yabancı dilde eğitim programlarına katılan çocukların içerik bilgilerinin programa katılmayan akranlarındaki kadar sağlam olduğunu belirtmiştir (Genesee, 1987; Swain, 1985). Yeterlilik bakımından incelendiklerinde Fransızca'yı ders olarak öğrenen akranlarının aksine programdaki öğrencilerin özellikle algısal beceriler yönünden daha yetenekli oldukları görülmüştür (Genesee, Holobow, Lambert, Cleghorn, ve Walling, 1985). Erken ve geç yabancı dilde eğitim programları arasındaki farka dair yapılan çalışmalar, erken yabancı dilde eğitim programlarındaki öğrencilerin daha yetkin olduğunu ortaya koymuştur (Day ve Shapson, 1996). Son dönemde yapılan çalışmalar daha çok yabancı dil eğitiminde var olan sorunlara ışık tutmaya çalışmıştır. Swain ve Lapkin (1989), dilbilgisi öğretimine az önem verildiğini ve dil biçimlerine az önem verilmesinin öğrenmeye yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında sürdürülebilir konuşmaya çok fazla fırsat olmamasından dolayı öğrencilerde algısal becerilerin üretimsel becerilere kıyasla daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler karışık dilbilgisel yapıları ve doğru kelimeleri kullanma ihtiyacı içerisindeyler. Swain'e göre (2000), dilde doğal yabancı dilde eğitim gerekliliği vardır fakat bunun da ikinci dilde ana dil konuşucu yeterliği sağlamada etkin olmadığını belirtmiştir. Swain (2000), yabancı dilde eğitim programındaki öğrencilerin düzenli dil görevlerinde uygulama

yapmaya ihtiyaçlarının olduğunu ve bu görevlerde anlamsal yerine sözdizimsel dil süreçlerinden faydalanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Yabancı dilde eğitim programlarının birçok türü vardır. Cummins ve Corson (1997), bunları beş başlıkta incelemiştir:

1. Yerli dillerinde ve anadillerde yabancı dilde eğitim
2. Resmi konumları da olabilen ulusal azınlık dillerinde yabancı dilde eğitim
3. Uluslararası azınlık dillerinde yabancı dilde eğitim (Amerika'da İspanyolca gibi)
4. Belirli bir dilsel veya kültürel azınlıkta yabancı dilde eğitim (duyma engelli gibi)
5. Baskın ve çoğunluk guruplarına yönelik ikidilli ve iki dilde okuryazar programları

### 9. Yabancı dilde eğitim bağlamları

*Yüksek statülü bir dilde yabancı dilde eğitim (Björklund, 1997).*

İsveççe Finlandiya'da yüksek statülü resmi bir dildir ve her çocuk dokuz yaşında üçüncü sınıfta bu dili öğrenmeye başlar. İsveççenin azınlık dili olduğu çocuklarda ikinci dil Fince'dir ve bu dili de öğrenmeye aynı yaşta başlarlar. İsveççe yabancı dilde eğitim programı 1987 yılında Vaasa'da başlamıştır. Program anaokulundan altıncı sınıfa kadar olan süreyi kapsamaktadır ve genel anlamda ilk Kanada yabancı dilde eğitim programını takip etmektedir. Bu program İngilizcenin dünya dili olarak popüler olmasına rağmen her geçen gün gelişmekte ve genişlemektedir. Çoğu çocuk en azından İngilizce, İsveççe ve Fince olmak üzere üç dili öğrenmektedir.

*Amerika Birleşik Devletleri'nde çift yönlü yabancı dilde eğitim (İspanyolca/İngilizce) (Lindholm, 1997).*

İngilizceyi ana dil olarak konuşan çocuklara ikinci dil öğrenme fırsatını vermesinin yanı sıra çift yönlü program azınlık olarak İspanyolca konuşan çocukların ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Herkes için en yüksek dilsel fayda adına eşit sayıda ana dili İngilizce ve İspanyolca olan çocuklar aynı sınıfa yerleştirilir. Anaokulu ve birinci sınıfta eğitim dili % 90 İspanyolcadır. Geri kalan % 10'luk dilimde ise sözlü dil yeterliliği gelişimi için İngilizce kullanılır. Çocuklar öncelikle İspanyolca dilinde okuma yazma öğrenir. İkinci sınıfta ise eğitim dili %80 İspanyolca, %20 İngilizcedir. Beşinci sınıfa gelindiğinde bu oran yarı yarıya dengelenir.

*Yüksek statülü yabancı dilde eğitim (Çin'de İngilizce) (Knell, Siegel, Haiyan, Lin, Miao, Wei, ve Yanping, 2007).*

Eğitim sisteminde İngilizce yüksek öncelik haline geldiği için Çin' in önemli şehirlerinde çocuklar için İngilizce yabancı dilde eğitim programları oldukça popülerdir. İlkokulda geçen bu program kısmi yabancı dilde eğitim programıdır. Örneğin sanat, müzik ve fen gibi derslerde öğretim dili olarak İngilizce tercih edilirken diğer derslerde eğitim dili olarak Çince kullanılır. Programa katılan çocukların İngilizce yeterlilik seviyelerinin programa katılmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve Çince edinmelerinin etkilenmediği görülmüştür.

Her sınıfa aynı sayıda her dilde anadil konuşucusu yerleştirme hedefinden ötürü en faydalı programlardan biri çift yönlü yabancı dilde eğitim programı gibi görünmektedir. Ayrıca bu program çocukların iki kültürlü kimliklerinin yanı sıra her iki dilin de aktif olarak kullanımına teşvik etmeye yönelik açık hedeflere sahiptir. Bu programın faydaları çocuklarda ikidillilik, iki kültürlülük ve her iki dilde okuryazarlık gelişmesiyle daha da netleşmektedir (Lindholm-Leary, 2001; Thomas ve Collier, 2003). Ancak Eilers, Pearson, ve Cobo-Lewis (2006) çocukların ana dillerini devam ettirmenin hala çaba gerektirdiğini belirtmişlerdir.

## 10. Sonuç

Çocukların ikinci dillerini öğrendiği durum ve şartlar oldukça geniş bir alana dağılmaktadır. İki dillilik yaş, edinim biçimi, edinim koşulları, ana dile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik düzeyi gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir. İki dillilik yalnızca farklı iki dilin edinimi ve kullanımı ile ilgili değil, aynı zamanda kültürel kimlikle de ilgilidir. İki dilli toplumlarda, bireylerde bazen sadece bir dilin kültürünün benimsendiği tek kültürlülük söz konusu olmaktadır. Bireyin kendini sadece bir kültüre ait hissetmesi de kültür kaybına yol açmaktadır. İki dilli toplumlarda beklenen, bireylerin iki kültürlülüğe sahip olmasıdır; başka bir ifade ile bireylerin kendilerini her iki dilin kültürüne ait hissetmesidir. Bunda şüphesiz dilin öğrenildiği ortamların (okul, ev vb.) büyük etkisi vardır.

Aile içerisinde dengeli ikidillilik ancak anne ve babanın tutarlı, kararlı olmalarıyla ve dil uygulamalarına karşı sabırlı olmalarıyla gerçekleştirilebilir. Çocukların ikinci dile yabancı dilde eğitim aldıkları okul öncesi ve okul şartlarında, çocukların etkili ikidilli edinci ve olumlu ikidilli kimliği gerçekleştirmeleri için ana dili geliştirmeye devam etmek oldukça önemlidir. Yabancı dil bağlamında gerçek ilerleme kaydedilemeyecek kadar fazla sınırlamalar vardır. Ancak yüksek kalitede girdi, dil ve içerik arasındaki yoğunluk ve bütünleşme olumlu sonuçlar elde etmede faydalı olacaktır. İkidilli toplumlarda, ilköğretimden ortaöğretime kadar iyi kalitede eğitimin devamı ve konusuna hakim, tecrübeli yüksek standartlara sahip öğreticilerin olması da önemli unsurlardır.

## Kaynakça

- Albert, M. ve Obler, L. K. (1978). *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. New York: Academic Press.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bhatia, T. K. ve Ritchie, W. C. (1999). The Bilingual Child: Some Issues and Perspectives. In W. C. Ritchie And T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition* (pp. 569-646 ). San Diego: Academic Press.

- Björklund, S. (1997). Immersion in Finland in the 1990s: A State of Development and Expansion. In R. K. Johnson and M. Swain (eds.), *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 85–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosch, L. ve Sebastián-Gallés, N. (1997). Native-Language Recognition Abilities in 4-Month-Old Infants from Monolingual and Bilingual Environments. *Cognition*, 65, 33–69.
- Chin, N. B. ve Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. 10.13140/2.1.1334.9449.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). Putting Language Proficiency in its Place. In J. Cenoz and U. Jessner (eds.), *English in Europe; The Acquisition of a Third Language* (pp. 54–83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. ve Corson, D. (eds.) (1997). *The Encyclopedia of Language and Education 5: Bilingual Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Day, E. ve Shapson, S. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition. In P. Fletcher and B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 219–50). Oxford: Blackwell.
- Döpke, S. (2000). *Cross-linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Eilers, R. E., Pearson, B. Z. ve Cobo-Lewis, A. B. (2006). Social Factors in Bilingual Development: The Miami Experience. In P. McCardle and E. Hoff (eds.), *Childhood Bilingualism: Research on Infancy through School Age* (pp. 68–90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain : Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*. (79), 211-222.
- Genesee, F. (1983). Bilingual Education of Majority Language Children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, (4), 1–46.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Genesee, F., Holobow, N., Lambert, W. E., Cleghorn, A. ve Walling, R. (1985). The Linguistic and Academic Development of English Speaking Children in French Schools: Grade Four Outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 41(4), 669–85.
- Genesee, F. ve Nicoladis, E. (2007). Bilingual First Language Acquisition. In E. Hoff and M. Shatz (eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 324–44). Oxford: Blackwell.
- Green, D. W. ve Abutalebi, J. (2008). Understanding the Link Between Bilingual Aphasia and Language Control. *Journal of Neurolinguistics*. 21(6), 558-576.

- Grosjean, F. (1994). Individual Bilingualism. *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 1656–60). Oxford: Pergamon.
- Harley, B. ve Hart, D. (1997). Language Aptitude and Second Language Proficiency in Classroom Learners of Different Starting Ages. *Studies in Second Language Acquisition*, (19), 379–400.
- Harley, B., Hart, D. ve Lapkin, S. (1986). The Effects of Early Bilingual Schooling on First Language Skills. *Applied Psycholinguistics*, 7(4), 295–322.
- Johnson, R. K. ve Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnstone, R. (2002) *Addressing the Age Factor: Some Implications for Language Policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M, ve Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, (388), 171-174.
- Knell, E., Siegel, L. S., Haiyan, Q., Lin, Z., Miao, P., Wei, Z. ve Yanping, C. (2007). Early Immersion and Literacy in Xi'an, China. *The Modern Language Journal*, 91(3), 395–417.
- Lanvers, U. (1999). *Infant Bilingualism: A Longitudinal Case Study of Two Bilingual Siblings*. UK: Exeter University.
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Leopold, W. (1949). Original Invention in Language. *Symposium*, (3), 66–75.
- Lindholm, K. J. (1997). Two-way Bilingual Education Programs in The United States. In J. Cummins & D. Corson (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meisel, J. M. (1994). Code-Switching on Young Bilingual Children: The Acquisition of Grammatical Constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, (16), 413–41.
- Minkowski, M. (1927). Klinischer Beitrag Zur Aphasie Bei Polyglotten Speziell im Hinblick Auf Schweizerdeutsch. *Schweizer archiv für neurologie und psychiatrie*, (21), 43-72.
- Nicoladis, E. ve Genesee, F. (1998). Parental Discourse And Code-Mixing in Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism*, 2: 85–100.
- Nicoladis, E. ve Secco, G. (2000). The Role of a Child's Productive Vocabulary in the Language Choice of a Bilingual Family. *First Language*, (58), 3–28.
- Paradis, J. (2001). Do Bilingual Two-Year-Olds Have Separate Phonological Systems? *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 19–38.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Hollanda: John Benjamins Publishing Company.

- Paradis, J. ve Genesee, F. (1996). Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous Or Independent? *Studies in Second Language Acquisition*, (18), 1–25.
- Patterson, J. L. (2002). Relationships of Expressive Vocabulary to Frequency of Reading and Television Experience Among Bilingual Toddlers, *Applied Psycholinguistics*, (23), 493–508.
- Patterson, J. L. ve Pearson, B. Z. (2004). Bilingual Lexical Development: Influences, Contexts and Processes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers* (pp. 77–104). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Peal, E. ve Lambert, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, (76), 1–23.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Ronjat, J. (1913). *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Sadiyeva, G. (2006). Çokdillilerde Afazi. In Yağcıoğlu ve Değer, A.C. (Ed.) *Advanced Linguistics in Turkish* (ss. 495-505). İzmir: DEÜ Yayınları.
- Seliger, H. W. (1982). On the Possible Role of the Right Hemisphere in Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*. 16(3), 307- 314
- Shalom, D. B. ve Poeppel, D. (2008). Functional and Anatomic Models of Language. *Neuroscientist*. 14(1), 119-127.
- Singleton, D. ve Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Suárez-Orozco, M. M., Suárez Orozco, C. ve Baolian Qin, D. (2005). *The New Immigration*. London: Routledge.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–53). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. ve Lapkin, S. (1989). Interaction and Second Language Learning; Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–37.
- Tabors, P. O. (1997). *One Child: Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Thomas, W. ve Collier, V. (2003) The Multiple Benefits of Dual Language. *Educational Leadership*, (61), 61–4.
- Uyar, G. (2012). İkidillilik (Bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, (9), 21-25.

- Vaid, J. ve Hall, D. G. (1991). Neuropsychological Perspectives on Bilingualism: Right, Left and Center. In A. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 81-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vihman, M. (1998). A Developmental Perspective on Code-Switching: Conversations Between a Pair of Bilingual Siblings. *International Journal of Bilingualism*, (2), 45–84.
- Volterra, V. ve Taeschner, T. (1978). The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. *Journal of Child Language*, (5), 311–26.
- Weber-Fox, C. M. ve Neville, H. J. (1996) Maturation Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioural Evidence in Bilingual Speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8(3), 231–56.
- Wong-Fillmore, L. (1991). Second-language Learning in Children: Models of Language Learning in Social Context. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 49–69). Cambridge: Cambridge University Press.