

PAPER DETAILS

TITLE: İki Dillilik ve Hollanda'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Anadilleri ve Hâkim Dilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme

AUTHORS: Gözde DEMİREL

PAGES: 1312-1339

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1478710>


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

İki Dillilik ve Hollanda'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Anadilleri ve Hâkim Dilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme

Gözde Demirel

DOI:10.29299/kefad.2019.20.03.009

Makale Bilgileri

Yükleme:10/03/2019 Düzeltilme:12/07/2019 Kabul:22/09/2019

Özet

Çok dilli ya da çift dilli kişilerin konuşmaları sırasında her bir dilin diğer dil üzerinde etkileri görülebilir. İlk dilin etkileri ikinci dil üzerinde görülürken, ikinci dilin de birinci dilin üzerinde etkileri gözlemlenebilir. İkinci dil edinimiyle ilgili çalışmalarda diller arasındaki ilişkinin ve bunların nasıl öğrenildiğinin dikkate alınması gerekir. Günümüzde birçok okul farklı öğrenme deneyimlerine sahip ve farklı dil kökenlerinden gelen öğrenciler karşısında çeşitli zorluklar yaşıyor. Göçmen ailelerin çocuklarının çift dilliliği bir dezavantaj olarak görülse de, söz konusu araştırmada her iki dilde yetkin olan çift dilli çocukların okulda daha başarılı olduğu ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada çift dilli ve çok dilli kişilerin bu dilleri hangi koşullarda edindikleri dikkate alınmakta ve birinci dilin diğer dil kazanımlarını nasıl etkilediği, çocukların birinci dildeki okuryazarlıklarının ikinci dildeki okuma becerilerini nasıl etkilediği ve çift dilliliğe karşı hâkim kültürdeki genel tutum incelenmektedir. Bu çalışmada Hollanda'daki Türk göçmenlerin çift dilli çocuklarının dil becerileri incelenerek birinci dilin hâkim dil olan Hollandacayı kazanmada oynadığı rol açıklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çift dillilik, Okuryazarlık, Dil edinimi, Anadil, İkinci dil,

Giriş

Dünya nüfusunun çoğunluğu çok dilli ya da çift dillidir, fakat bireylerin ikinci bir dili öğrenme koşulları, ana dillerini muhafaza etme biçimleri, yaşadıkları ülkelerin göçmen ve azınlık dil politikaları farklılıklar gösterebilir. Bu farklılıklara rağmen bütün çok dillilerde ve iki dillilerde gözlemlenen ortak özellik, bireylerin bu dilleri edinirken geçirdikleri süreçlerin birbirine benzemesidir. İki dillilerin konuştukları dillerdeki yeterlilik düzeyini etkileyen birçok faktör vardır. Göçmenler söz konusu olduğunda, öğrenilen hâkim dil, okul, iş ya da arkadaş ortamı gibi bağlamlarda edinilmekte, anadil ise sadece belirli sosyal çevrelerde ve aile ortamında kullanılmaktadır.

Araştırmacılar azınlıkların ve göçmenlerin anadillerini sürdürmeleri ve hâkim dili öğrenmeleri konusunda farklı görüşlere sahiptir. Birinci dilin muhafaza edilmesi ve ikincisinin öğrenilmesiyle ilgili iki farklı görüş öne sürülmektedir. Bunların ilkinde, birinci dil iyi bir düzeyde öğrenildiğinde ikinci dilin daha kolay öğrenileceği iddia edilir (Demirel, 2019; Yagmur ve Akıncı, 2003). Diğer görüş ise iki dilin edinilmesi arasında olumsuz bir ilişki olduğu yönündedir, buna göre ikinci dilin öğrenilmesi birinci dilin gelişmesine engel olur ya da ilk dil ikinci dilin gelişimine olumsuz yönde etki eder. Bazı çalışmalarda ikinci dile yüksek düzeyde maruz kalınmasının birinci dilde kısmi kayba neden olduğu öne sürülmektedir (Ammermueller, 2007). Ayrıca, bazı araştırmacılara göre ikinci dilde ana dil yeterliliğini kazanmak genellikle mümkün değildir (Leseman, 2000).

İnsanlar birden fazla dil öğrenme kapasitesiyle doğarlar. Çoklu dil öğrenimini etkileyen bilişsel mekanizmalara değinilmesi gerekmektedir. Birinci dilin ikinci dil üzerindeki etkileri gözlemlenebilirken, bazen ikinci dilin birinci dil üzerindeki etkileri de gözlemlenebilir. Diller arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Birinci ve ikinci dil öğrenimi bağlantılı olmasaydı, öğrenilen her bir dil için beynin farklı işlevleri olur ve beyin dil her dil öğrenim sürecinde yeni bir yol izlerdi. Ayrıca, ana dili edindikten sonra farklı dilleri edinmek çok zor olurdu. Bu ilişkinin belli bir dile özgü bir durum olmadığını belirtmek gerekiyor; bir başka deyişle, bir dil ikinci bir dilin edinilmesini farklı şekillerde etkilemez. Farklı anadilleri olan öğrencilerin ikinci dildeki performansları üzerinde benzer etkiler görülebilir ve ikinci dili öğrenenler öğrendikleri dilden bağımsız olarak benzer dilsel gelişim süreçlerinden geçerler (Cummins, 2000).

Kişisel ve çevresel faktörler çift dillilerin edindikleri dili sürdürmelerinde önemli etkiye sahiptir. Yağmur'un (2014) belirttiği gibi, dil temas düzeyi dilin kullanılmasına bağlıdır (Yağmur, 2014). Thomason (2006) dil temasını birden fazla dilin aynı yerde ve eşzamanlı kullanımı olarak tanımlarken, Baker (2011) dilin sürdürülmesini "dil kullanıcılarının sayı ve dağılımındaki görece istikrar, çocuklar ve yetişkinler tarafından yeterli düzeyde kullanımı ve belirli alanlarda (örn; ev, okul,

din) muhafaza edilmesi” olarak tanımlar (Baker, 2011; Thomason, 2006). Ayrıca, Yağmur’un (2014) belirttiği gibi, hâkim dili ve azınlık dilini kullananların etkileşim düzeyleri dillerin kullanımını önemli ölçüde etkiler (Yağmur, 2014). Dilin kullanımını özellikle iki önemli etkileşim grubu etkiler: grup düzeyi ve bireysel düzey. Grup düzeyindeki önemli faktörler arasında etnik grubun büyüklüğü ve dağılımı, ülkenin azınlık ve göçmen dilleriyle ilgili izlediği politika, azınlık ve göçmen dilinin topluluk içindeki itibarı ve köken dille ev sahibi ülke dilinin arasındaki yakınlık belirtilir. Bireysel düzeyde ise cinsiyet, evde dilin kullanımı, dil seçimi, sosyalleşme kalıpları dilin devamlılığını ve bireylerin dildeki performansını etkileyen önemli faktörlerdir. Anadilin devamlılığı etnik grubun büyüklüğüne bağlıdır; etnik grup ülkede çoğunluktaysa bu grubun dili daha fazla itibar görür (Berry, 1997; Yağmur, 2016).

Çocukların birinci dil ve ikinci dildeki yeterlilik düzeyleri çeşitli faktörlere bağlıdır. Anadilde yeterlilik, bireylerin ait oldukları kültür ve gruplara uyum ve etkileşim derecesiyle orantılıdır. Hem birinci dil hem ikinci dil yeterliliğinin ikinci dil okuma becerilerinde önemli rolü vardır, fakat ikinci dil yeterliliği ikinci dil okuma becerisini öngörmeye birinci dil okuma becerisinden daha etkilidir. Öğrenciler ikinci dilde yüksek bir performans gösterebiliyorlarsa birinci dil okuma becerisi daha fazla önem kazanır. Bu durumda, öğrencinin birinci dil becerilerini ikinci dil becerilerine başarıyla aktarabilmesi, birinci dil ve ikinci dil okuma arasında var olan güçlü ilişkiyi gösterir (Jiang, 2011).

Sözcük dağarcığı, hem birinci dil hem ikinci dilde okuma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Çift dillilerin çift dillilik ve çift dil okuryazarlığına yeterli düzeyde ulaşabilmesi için her iki dili kullanması ve her iki dilde de okuma etkinlikleri yapması gerekir. Her iki dilin günlük hayatta ve akademik bağlamda kullanılma düzeyi her bir dildeki kelime dağarcığının gelişimine katkıda bulunur. Çocuğun dil seçimi her iki dildeki yeterliliğine bağlıdır. Yani, dilin nesiller boyunca korunması diğer sosyokültürel faktörlerin yanı sıra her bir dilin evde ne kadar kullanıldığına bağlıdır. İspanyolca-İngilizce çift dilli çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, ortalama olarak, evde İngilizce kullanmayı tercih eden ailelerin çocuklarının İngilizce yeterliliklerinin daha iyi olduğu, öte yandan evde İspanyolca kullanmayı tercih eden ailelerin çocuklarının İspanyolca yeterliliklerinin daha iyi olduğu görülmüştür (Duursma ve diğerleri, 2007).

Çift Dil Üretimi

Çift dilli ya da çok dilli bir öğrenci yeni bir dil edindiğinde, her bir dildeki yeterlilik düzeyine, dillerin birbirine yakınlığına ve her bir dile maruz kalma düzeyine bağlı olarak bu dil diğer dilleri etkiler. Bir birey birden fazla dilde yetkin düzeye ulaşırsa dillerin birbirleri üzerinde farklı boyutlarda etkileri gözlemlenebilir. Krashen’in (1985) belirttiği gibi, “ilk dil müdahalesi” ikinci dil kazanımını birçok şekilde etkiler (Krashen, 1985). Uzun yıllar boyunca, birçok sözdizimsel hatanın öğrencilerin

ana dillerinin yapısal özelliklerinden kaynaklandığı varsayılmıştır. Örneğin, ana dilin etkisi karmaşık sözcük dizilerinde ve bire bir çevirilerde görülebilir. Ancak, yapılan hataların birçoğunun sebebi ana dil değildir; aslında bunlar farklı anadilleri olan öğrencilerin yaptığı ortak hatalardır. Ana dil yapılan hataların kaynağı olarak görülse de, öğrencilerin ikinci dilde yaptıkları ve ana dile atfedilebilecek hataların oranı sorgulanabilir.

Dulay ve Burt'un (1974) belirttiği gibi, birinci dil etkisi genellikle yabancı dil öğrenirken görülür ve ikinci dil çalışmalarında yaygın bir şekilde yer almaktadır (Dulay ve Burt, 1974). Çocuk bir dili doğal yollarla öğrendiğinde birinci dilin etkilerine pek rastlanmaz. Birinci dilin etkisi çocuğun ikinci dilde yetersiz kaldığı durumlarda görülebilir; bu da ikinci dil kazanımının yetersizliğinin göstergelerinden biridir. Bu hatalar, dilin doğal edinim süreci takip edilerek ve dili daha fazla kullanarak azaltılabilir. Ellis (1994) ayrıca öğrencilerin, birinci dil yeterliliklerini geliştirmek istedikleri ikinci dil sistemine eklemeye çalıştığına işaret eder (Ellis, 1994). 1950ler ve 1960larda öğrenme güçlüklerinin başlıca nedeninin birinci dil etkisi olduğu varsayılırdı ve 1970lerde birinci dilin ikinci dil kazanımında kilit rol oynadığı kabul edilmezdi. Ancak, Ellis "öğrencinin diller arası yeterlilik ve performansını etkileyen başlıca faktörlerden birinin dil aktarımı olduğunu" dile getirmiştir (Ellis, 1994). Aktarma, yalnızca öğrencinin birinci dil öğelerini ikinci dile eklemesiyle sınırlandırılmamalıdır; diller arasındaki benzerlikler de bunu etkileyebilir. Bu durumda, aktarma yalnızca birinci dilin ikinci dil üzerindeki etkisiyle sınırlı değildir, ikinci dilin üçüncü dil üzerindeki etkilerinde de gözlemlenebilir. Aynı şekilde, birinci dil daha sonra kazanılan dillerin bazı özelliklerinden etkilenebilir.

Bireylerin ikinci dildeki performanslarını ilk dilleri belli bir dereceye kadar etkiler. Flege'in (1987) belirttiği gibi, birinci dil ve ikinci dilin benzer ses özellikleri yalnızca ikinci dili değil birinci dili de etkiler (Flege, 1987). Örnek vermek gerekirse, ana dili İngilizce olan ve ileri düzeyde Fransızca konuşan bir kişi Fransızca'yı İngilizceye has özelliklerle telaffuz edebilir ve İngilizce sözcükleri İngilizce konuşan tek dilli bir kişi kadar ana dil aksanına yakın telaffuz edemeyebilir. Daha sonra yapılan bir çalışmada Major (1992) Brezilya'da ikinci dilin birinci dil üzerindeki etkilerini araştırmaya devam ederken, bu kez kuramını ikinci dilin birinci dili etkilediğini, ikinci dil yeterliliği ve birinci dil kaybı arasında doğrudan ilişki olduğunu ileri sürerek genişletti (Major, 1992). Birinci dil kaybının ikinci dil yeterliliğiyle ilişkili olduğunu ileri sürdü. Ulaştığı sonuçlar, Portekizceye hâkim olmanın özellikle gündelik konuşmada İngilizcede kayıp yaşanmasına sebep olduğunu gösterdi. Bu araştırmalar, diller arası aktarmanın tek yönlü değil çok yönlü olduğunu açıkça göstermektedir.

Tek dilli çocuklar yalnızca tek yönlü dil girdisiyle karşılaşırken çift dilli çocuklar iki farklı kanalla iletilen dilsel girdiyle karşılaşır. Göçmen çocuklarının dil koşullarının başlıca özelliği okul öncesi yıllarda anadil konuşulan evlerdeki dil girdileriyle birlikte ilk dilin inşa edilmesi ve daha sonra

okul dönemi ve hâkim dille yaşanan diğer sosyal etkileşimler sonucunda ikinci dilin ortaya çıkmasıyla beliren çift dilliliktir (Verhoeven, 2007). Çift dilli çocukların iki girdi kanalıyla karşılaşmaları bu çocukların tek dilli akranlarına kıyasla üstdilsel düzeylerinin daha yüksek olduğu konusunda varsayımlar ortaya çıkarmıştır (Bialystok, 2001; Verhoeven, 2000).

Cummins (1979) diller arasındaki bağıllık hipotezini şu şekilde belirtir: eğer bir dilde öğrenim görmek öğrenciye o dilde yeterlilik kazandırmaya yetiyorsa, o halde bu beceriler başka bir dile o dile yeterince maruz kalınması ve dil öğrenimini teşvik edecek bir ortam olması şartıyla aktarılabilir. Bağıllık kuramına göre bir dilde yeterli girdinin sağlanması yalnızca o dildeki becerilerin gelişimine katkıda bulunmaz, dilin daha derinden anlaşılması ve kavramsal dilsel yeterlilik kazanılmasına yol açarak bilişsel ve akademik dil aktarımlarının gerçekleşmesini sağlar (Cummins, 1979).

Çift dilliliğin avantajlarının arasında dikkat ve kontrol becerilerinin yanı sıra üstdilsel, bilişsel ve kavramsal beceriler de vardır. Çift dilli çocukların iki dili birbirinden ayrı tutmaları beklendiğinden, her bir dili ne zaman ve nasıl kullanacaklarına karar vermeleri gerekir. Dilsel bağıllık kuramına göre, ilk dilden hedef dile bilgi ve beceri aktarımı gerçekleşir. Bu beceriler bilişsel süreçleri kontrol eden oldukça gelişmiş işlevler gerektirir (Cummins, 1980)

Tek dilli ve çift dilli çocuklar karşılaştırıldığında, Schwartz'ın "Önce İlk Dil Modeline" (2014) göre, ikinci dilde yapılan yoğun kullanımı, birinci dilin devam eden gelişimine bir engel oluşturmaz. Buna karşın, erken dengeli çift dil gelişimini ve karşılıklı dilsel bağıllığı güçlendirir (Schwartz, 2014). Birinci dil yeterlilik düzeyinin ikinci dil gelişiminde önemli etkisi vardır. Eşik kuramına göre ikinci dil öğrenmenin bilişsel dezavantajlarını yaşamamak için birinci dilde asgari düzeyde dil yeterliliği kazanılması gerekmektedir. Birinci dil yeterliliği düşükse, ikinci dil yeterliliği de düşük olacaktır. Birinci dil yeterliliği yüksekse, ikinci dil yeterliliği de aynı şekilde yüksek olacaktır. Okul dışında birinci dili muhafaza etmeye yetecek kadar dilin kullanımıyla okul ortamında ikinci dile yoğun şekilde maruz kalınması çift dilin hızla gelişimine yol açar. Benzer şekilde, ev dışında ikinci dile yoğun maruz kalınması ve birinci dile düşük düzeyde maruz kalınması birinci dilin muhafaza edilmesini zorlaştırabilir (Cummins, 1979).

Kroll ve diğerlerine göre (2015) iki dil mekanizması birbirinden bağımsız bir şekilde hareket etmemektedir; ayrı temsil edilselerdi öğrenilen her dil için beynin farklı ve bağımsız kısımları olurdu. Ayrıca, diller arasında karşılıklı etkileşim olmazdı ve çift dilli olanların hazır yerleşik bir birinci dil sistemleri olduğu için diller arası aktarımlarının ilerleyen yaşlarda daha az olacağını belirtmişlerdir. Dilin edinildiği yaşın ötesinde, iki dile hâkimiyet düzeyi diller arası etkileşimin belirleyici bir faktörüdür. Her iki dilin bir arada işleyişi yalnızca birinci dilin ikinci dili değil, ikinci dilin de birinci dili etkilediğini gösterir (Kroll, Dussias, Bice ve Perrotti, 2015).

Birinci ve İkinci Dil Okuryazarlığının Çift Dillilerin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkileri

Eşik kuramına göre, ikinci dil yeterlilik düzeyi düşük olan çift dillilerde birinci dil ve ikinci dil yeterlilik düzeyleri arasında önemli düzeyde bir ilişki yoktur. Ancak, ikinci dil yeterliliği yüksek öğrencilerin birinci dil ve ikinci dil okuma performansları arasında olumlu bir ilişki vardır. İkinci dilde okumada yeterlilik düzeyi ile ilgili olarak, bu dildeki okuma becerisinin eşik düzeyine dil çatısı denir. Eşik kuramına göre öğrenciler hedef dilde belli bir yeterlilik düzeyine ulaşmadıkça etkin bir şekilde okuyamayacaklardır. İkinci dil düzeyinin yetersizliği öğrencilerin okudukları metni anlamasının önünde bir engeldir. Öğrencilerin, dil yeterlilikleri belli bir eşik düzeyine ulaşırsa sahip oldukları bazı birinci dil becerilerini ve okuma stratejilerini ikinci dile aktarabilirler (Lee ve Schallert, 1997).

Bell (1995) birinci ve ikinci dil okuryazarlığı arasındaki anlamlı ilişkiye rağmen birinci dilin tüm yönlerinin ikinci dil gelişimine fayda sağlamadığını belirtmiştir. Ana dilinde okuryazar olan öğrenciler ana dilinde okuryazar olmayanlardan genellikle daha fazla ilerleme kaydeder. Birinci dilde okuryazarlığın kazanılması ikinci dil öğrenimi sırasında bilişsel değişimlere neden olur. İkinci dile yeterince maruz kalındığında, birinci dilde geliştirilen kavramlar kolaylıkla ikinci dile aktarılabilir. Dil becerilerinin bir kısmının birinci dilden aktarılabilir olması rağmen, okuryazarlık gibi bazı beceriler aktarılamayabilir. Bell (1995) ayrıca çocukların birinci dil okuryazarlığı olmasa bile ikinci dil yeterliliği kazanabileceklerini ve ikinci dilde kazanılan bu yeterliliğin birinci dil okuryazarlığının kazanılmasına yardımcı olacağını belirtmiştir (Bell, 1995).

Öğrencilerin ikinci dil yeterlilik düzeyi arttıkça birinci dil okuryazarlık becerisinin sağladığı katkının da arttığı bildirilmiştir. İkinci dil düzeyi düşük olan okuyucular ya birinci dil okuma becerilerinin aktarımını yapamazlar, ya da yapsalar bile dil yeterlilik düzeyi yüksek öğrencilerle karşılaştırıldığında bu aktarımın çok sık yapılmadığı belirtilmektedir. (Yamashita, 2004). Bağlılık kuramına göre, çift dilli programda bir dildeki okuma becerilerinin gelişimi yalnızca o dildeki okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaz, diğer dildeki okuryazarlık ve genel akademik becerilerle yakından ilişkili olan kavramsal ve dilsel yeterliliği sağlar (Verhoeven, 2000).

Baker'a göre (1988) "Köken dil programlarının faydalı olduğunu gösteren bir sebep de çoğunluk dili kolaylıkla kazanılırken azınlık dilinin kolaylıkla kaybolmasıdır. Böylelikle okulda azınlık diline ilk yoğunlaşmayla çift dillilik kazanılır. İlkokulun ilerleyen yıllarında çoğunluk dilinin gelişimine daha fazla odaklanılarak tam çift dilliğin ortaya çıkması sağlanabilir" demiştir. İkinci bir dilde okumak, okuyucuda bir miktar kültürel yeterlilik ve daha önce kazanılmış okuryazarlık deneyimi olmasını gerektirir. Bu durumda ikinci dil okuma süreçlerini anlayabilmek için bilişsel psikoloji ve birinci dil okuma modellerinin dikkate alınması gerekir (Baker, 1988).

Çift Dillilik ve Çok Dilliliğe Yönelik Genel Tutumlar

Dille ilgili değişkenler, kültürlerarası iletişimde önemli yer tuttukları için dilin ait olduğu kültürü öğrenme ve göçmenlerin sosyokültürel uyumunda çok önemlidir. Tutum ve motivasyon değişkenleri bireyin başka bir dili öğrenmedeki başarısını etkiler. Bireyin ikinci dildeki başarısı dili kullanarak uyumlu ve etkin bir iletişim kurabilmesine bağlıdır (Masgoret ve Ward, 2012).

Yapılan çalışmalarda bireyin ikinci dil kullanımında duyduğu güvenin yabancı dil yeterliliğinin önemli bir göstergesi olduğu bildirilmiştir. Kültürlerarası etkin iletişim kurma, dili öğrenme konusunda motivasyon ve dil yeterliliğiyle yakından ilişkilidir. Hâkim gruptaki bireylerle, yaşanan ülkedeki yerli nüfusla, iletişim kurma isteği bireyin o topluluk dilini öğrenme başarısını etkiler (Yağmur ve van de Vijver, 2012).

Gelişimlerinin ilk aşamalarında birden fazla dile maruz kalan çocukların dilsel, bilişsel, duygusal ve hatta ahlaken kafalarının karışabileceği yönünde yaygın bir inanç vardır (Ammermueller, 2007). Bu endişelerin ışığında, ebeveynler ve okullar göçmen çocukların çift dilli yetişmesi düşüncesine mesafeli durmaktadır. Bu öğrencilerin tek dilli çocuklar kadar başarılı olamayacakları düşünülmektedir. Ayrıca, göçmenler eğer tek dilin baskın olduğu bir çevredeyseler tek dilli çocuk yetiştirmeyi tercih edebilirler. Gerçekte çocuklar dünyaya birkaç dil öğrenme kapasitesiyle gelirler, bir başka deyişle tüm insanlar çok dilli olmak için gerekli beyin işlevlerine ve donanımına sahiptir. Ancak, bu kapasite tam olarak geliştirilmezse kişi çok dilliliğinin avantajlarından yararlanamayabilir. Bu durumda, çift dillilik ve çok dillilik ve bunların çocuk gelişimindeki ve akademik başarı üzerindeki etkisiyle ilgili kaygı ve kafa karışıklığının bilimsel bir zemini bulunmamaktadır (Yağmur, 2016). Her iki dilin kullanımına yönelik ihtiyaç ve amaçlar birbirinin aynısı olmayabileceği için, çift dilliler her iki dilde eşit performans göstermek zorunda değildir. Dillerin her biri farklı düzeylerde harekete geçirilebilir. Dahası, tek dillilerle karşılaştırıldıklarında çift dilliler fazladan bir iletişim kapasitesine sahiptirler. Çift dilliliğin dezavantajları olduğu yönündeki yaygın kanının bir nedeni, çift dillilerin dilleri birbirinden ayırt etmekte zorlandıklarını düşündürtecek şekilde konuşma sırasında bazen dilleri karıştırmaları ve diller arasında geçiş yapmalarıdır (Meisel, 2006).

Dorian (2008) okulların öğrencileri ülkenin resmi diline yoğunlaştırmanın temel sebebi olarak dil öğreniminin çocukların hâkim kültüre uyumlarını kolaylaştırması ve onlara eğitim ve iş imkânı sağlayacak olmasını gösterir (Dorian, 2008). Ülkenin resmi dilindeki yetersizlikleri nedeniyle dezavantajlar yaşamış olan ebeveynler çocuklarının da kendi yaşadıkları problemleri yaşamaması için ev dilini çocuklarına aktarmak istemeyebilirler. Bu durumda, ev dilinin kasıtlı olarak engellenmesi görülebilir. Azınlık dillerinin kullanımının engellenmesi sonucunda birkaç nesil içinde ortaya tek dil

egemen bir toplum çıkabilir. İkinci ya da üçüncü bir dilin kazanımı ilk dilin kaybolmasına neden olmaz. İki topluluğun tutum ve davranışları ilk dilin muhafaza edilmesinde önemli bir rol oynar (Demirel, 2019).

Hollanda'daki Türk Çocuklarının Dil Performansı ve Okul Başarısı

Almanya ve Fransa'da olduğu gibi Hollanda'da da çok sayıda çift dilli göçmen Türk çocuğu bulunmaktadır. Ana dilde eğitim alan bu çocukların bazı okul derslerinde ve ulusal çapta uygulanan standart testlerde başarısız olduğu görülmektedir. Bu başarısızlık hem ana dillerindeki hem hâkim dildeki yetersizlikleriyle ilişkilendirilebilir. Her ülkenin göçmenlere yönelik dil politikası farklı olduğu ve göçmenlerin ülkeden ülkeye farklı özellikler göstermesi nedeniyle bu çocukların her bir ülke bağlamında ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada Hollanda'daki Türkçe-Hollandaca çift dilli çocukların dil yeterlilikleri incelenmektedir. Demirel'e (2019) göre, Türk çocuklarının birinci dil ve ikinci dil yeterlilikleri arasında üst düzey bir ilişki bulunmaktadır (Demirel, 2019). Ayrıca, Cummins'in (1979) bağluluk hipotezine göre çocukların birinci dil Türkçede dil yeterliliği kazanmaları halinde ikinci dil Hollandacada üst düzey yeterlilik kazanabilecekleri sonucuna ulaşılabilir (Cummins, 1979). Her iki dilde yüksek düzeyde yeterlilik kazanılması yüksek başarı getirir. Bu durum özellikle birçok ülkede 10 yaşındaki çocuklara 5 yılda bir uygulanan bir okuma becerisi testi olan "Uluslararası Okuryazarlık Gelişim Testinde (PIRLS)" görülmektedir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada 2011 PIRLS'den iki metin kullanıldı: bir edebi, bir bilgilendirici metin. Bu metinler sırayla Türkçe ve Hollandaca uygulandı. Test etkisini ortadan kaldırmak için bazı katılımcılar önce Hollandaca okuma testi alırken diğerleri önce Türkçe okuma testi aldı.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Utrecht, Tilburg, Hague ve Rotterdam'da yaşayan 10 yaşındaki Türk kökenli çocuklar oluşturdu.

Araştırma Süreci

PIRLS testi hem Türkçe hem Hollandaca uygulandı. Toplam 116 iki dilli çocuk çalışmaya katıldı. Testin iki versiyonundan elde edilen veriler ilk dil ve ikinci dil arasındaki ilişkiyi incelemek üzere SPSS kullanılarak analiz edildi. Puanlar her iki testteki performans düzeylerini görebilmek için yüzdelik dilimlere dağıtıldı. Bu çalışmada çocukların birinci dilinin Türkçe, ikinci dilinin Hollandaca olduğu varsayılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. *Türk çocuklarının PIRLS testindeki birinci ve ikinci dil okuma yeterlilikleri arasındaki ilişki (N=116)*

Okuma Puanı	Ortalama	S.S.	Pearson Korelasyonu	Anlamlılık
Türkçe Puanı	13.80	6.64	.644**	.000
Hollandaca Puanı	17.98	6.19		

Tablo 1’de görüldüğü gibi, PIRLS testine girenlerin ilk dili¹ ve Hollandaca arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Türkçe puanıyla Hollandaca puanı arasında güçlü bir ilişki görülmektedir. Hollandacadaki ortalama puanları Türkçe puanlarından yüksektir. Bunun nedeni çocukların okulda ve sosyal ortamlarda Hollandacayı daha çok kullanması ve Hollandacalarının Türkçeden daha yeterli düzeyde olmasıdır. Türkçeyi aile ortamında kısmen kullanmaktadırlar.

Tablo 2. *Türkçe ve Hollandaca testlerindeki yüzdeler (N=116)*

Yüzdeler	Türkçe Ortalama Puan	Hollandaca Ortalama Puan
Dip %10	4	10
Sonraki %25	8	13
Ortalama %50	14	18
Üst %75	18	23
Zirve %90	24	26

Not: Maksimum puan 31’dir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Türkçe ortalama puan alt yüzdelik dilimlerde daha düşükken üst dilimlere doğru artmaktadır. Hollandaca ortalama puanı Türkçeyle karşılaştırıldığında alt dilimlerde daha yüksektir ve üst dilimlerde de Hollandaca puanı daha yüksektir. Testin Türkçe ve Hollandaca uygulamalarındaki yüzdelikler karşılaştırıldığında, Hollandaca ortalama puanının tüm düzeylerde Türkçe’den daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Türkçe ve Hollandaca testlerin yüzdelik dilimleri (N=116)*

Türkçe	Öğrencilerin Hollandaca Düzeyi						Toplam
	%10	%25	%50	%75	%90	Üst %10	
%10	6	1	2	1	2	0	12
%25	6	8	4	0	0	0	18
%50	1	6	11	9	3	0	30
%75	1	2	8	12	9	2	34
%90	0	0	5	3	4	1	13
Üst %10	0	0	0	2	2	5	9
Toplam	14	17	30	27	20	8	116

¹Bazı çocuklarda Hollandaca daha baskın olmasına rağmen bu çalışmada Türkçe ilk dil olarak kabul edilmektedir. Ev ortamında çocukların ilk olarak Türkçeye maruz kaldıkları varsayarak bu çalışmada Türkçe ilk dil, birinci dil olarak geçmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, bir dilde yüksek performans gösterenler ikinci dilde de yüksek performans göstermektedir. Ancak, testte birçok öğrenci düşük puan almıştır. Sekiz öğrenci her iki dilde % 25 düzeyinde puan aldı. Benzer şekilde, 11 öğrenci her iki dilde % 50 düzeyinde, 12 öğrenci % 75 düzeyinde, 4 öğrenci % 90 düzeyinde ve 5 öğrenci üst % 10 düzeyinde puan aldı. Bu yüzdeler tablo Türk göçmen çocuklarının birinci dil Türkçe ve ikinci dil Hollandacaları arasında yüksek paralellik olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuçlar

Çift dillilik bir kişinin iki dili kullanabilme becerisidir. Çift dilli kişiler bir ülkenin göçmen, azınlık mensubu ya da yerlisi olabilir. Çift dilli kişinin Fransızca ve Almanca gibi iki prestijli dili varsa, bu kişinin başarılı olduğu ve her iki dilden yararlandığı düşünülür. Çift dilli kişilerin bilişsel gelişiminin daha ileri düzeyde olduğu düşünülür. Ancak, daha az prestijli dilleri konuşan çift dilli kişilerin okulda yeterince başarılı olmadığı varsayılır. Bu varsayımın dillerin doğasıyla ya da belirli dillerin çocuk gelişimini ne yönde etkilediğiyle ilgili bilimsel bir açıklaması yoktur. Azınlık göçmen dillerinin oluşturduğu çift dillilik dilsel bir zenginlik olarak değil çocukların başarılı olmasının önünde bir engel olarak görülmekte ve göçmen çocuklarının okulda yaşadıkları sorunların temel sebebi olarak düşünülmektedir. Birçok okulda çift dillilik müfredat düzeyinde bilişsel ve sosyal bir kaynak olarak resmen tanımlanmaktadır, ancak okul düzeyine gelindiğinde, özellikle belli bir dil kökeninden çok sayıda öğrencinin olduğu okullarda öğrenme, sosyal ve kültürel uyumun önündeki bir engel olarak görülmektedir.

Bu çalışmada Türkçe becerisi ve hâkim dil olan Hollandaca becerisi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğrenciler birinci dillerinde iyi bir yeterlilik düzeyine sahipse ikinci dilde de başarılı olma ihtimalleri yüksektir. Bu çalışmanın sonuçları ayrıca öğrencilerin Hollandaca testinde daha yüksek düzeyde performans gösterdiğini (daha üst yüzdeler dilimde puan aldığını) ve Türkçe testinde düşük dilime yerleşenlerin Hollandacadan daha az olduğunu göstermektedir. Hollandaca performansının daha iyi olması çocukların okulda Hollandacaya maruz kalmalarına ve Hollandacanın aile ortamında da kullanılmasına bağlanabilir. Testte % 90 ve daha yüksek dilimde yer alan öğrencilerin sayısının azlığı dikkat çekicidir. Öğrencilerin her iki dilde de yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olmadıkları sonucuna varılabilir. Ancak, ilk dildeki performans düzeylerinden ikinci dildeki performanslarının öngörülmesi dikkat çekmektedir.

Yağmur'un (2016) belirttiği gibi, birçok okul ve öğretmen azınlık dilini öğrenim ve başarının önünde bir engel olarak gördükleri için çift dilliliğe tahammül göstermiyor (Yağmur, 2016). Ev sahibi ülke dilinin dışında dillerin kullanımı okul ortamında bir problem olarak görülüyor. Bu durum, ev

dilinin çok iyi kullanılmasının çift dillilik ve müfredatla ilgili bilişsel kuramlarda öne sürüldüğü gibi okul dilinin gelişimini sağladığından öğretmenlerin haberinin olmadığını göstermektedir.

Eğitim, dilin muhafazasını ve aktarılmasını etkileyen önemli bir ögedir. Eğitim dilin muhafazasını değişik yollarla etkileyebilir: ikinci dile daha hızlı bir geçişe neden olabilir ya da ilk dilin muhafazasını olumlu yönde etkileyebilir. Eğitimin yanı sıra dil temasının olduğu ortam ve konuşulan topluluk, dilin muhafazasında ya da dilin aktarılmasında önemli rol oynar. Etnik grupların dili kullanırken daha fazla dil stratejisi kullandıkları ifade edilir, kendi etnik gruplarının önemini vurgulayabilirler ve grubun diğer üyeleriyle yoğun temas kurabilirler, bu da dil temasını kurdukları ortama bakış açılarını etkiler. İki dilli çocukların ana dilde ve hâkim dilde yetkin olmaları onların akademik başarı göstermelerini sağlar ve bu çocukların sosyal uyumları daha kolay olur. (Demirel, 2019; Yağmur ve Jacobs, 2015).

Kaynakça

- Ammermueller, A. (2007). Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the programme for international student assessment. *Education Economics*, 15(2), 215–230. doi:10.1080/09645290701263161
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. (D. Sharp, Ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (N. H. Hornberger ve C. Baker, Ed.) (3.Baskı.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bell, J. S. (1995). The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors. *TESOL Quarterly*, 29(4), 687. doi:10.2307/3588170
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Toronto: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222. doi:10.2307/1169960
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175. doi:10.2307/3586312
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire* (1.Baskı.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Demirel, G. (2019). *Reading proficiency and acculturation orientations of Turkish bilingual students in the Netherlands, Germany and France*. Tilburg University.
- Dorian, N. C. (2008). Minority and endangered languages. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism* içinde (ss. 437–459). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. doi:10.1002/9780470756997.ch17
- Dulay, H. C. ve Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37–53. doi:10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D. ve Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 171–190. doi:10.1017/S0142716406070093
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition* (1.Baskı.). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47–65.
- Jiang, X. (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 177–190.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications* (1.Baskı.). UK: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K. ve Perrotti, L. (2015). Bilingualism, mind, and brain. *Annual Review of Linguistics*, 1(1), 377–394. doi:10.1146/annurev-linguist-030514-124937
- Lee, J.-W. ve Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31(4), 713. doi:10.2307/3587757
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93–112. doi:10.1080/01434630008666396
- Major, R. C. (1992). Losing English as a first language. *The Modern Language Journal*, 76(2), 190–208. doi:10.1111/j.1540-4781.1992.tb01100.x
- Masgoret, A.-M. ve Ward, C. (2012). Culture learning approach to acculturation. *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* içinde (ss. 58–77). Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511489891.008
- Meisel, J. (2006). Approaches to bilingualism and language acquisition. W. C. Ritchie ve T. K. Bhatia (Ed.), *The Handbook of bilingualism and multilingualism* içinde (1.Baskı., ss. 90–95). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Schwartz, M. (2014). The impact of the first language first model on vocabulary development among preschool bilingual children. *Reading and Writing*, 27(4), 709–732. doi:10.1007/s11145-013-9463-2
- Thomason, S. (2006). Language change and language contact. K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* içinde (2.Baskı., ss. 339–347). UK: Elsevier. doi:10.1016/B0-08-044854-2/01901-5
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313–330. doi:10.1207/S1532799XSSR0404_4
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 425–439. doi:10.1017/S0142716407070233
- Yağmur, K. (2014). Intergenerational differences in acculturation orientations of Turkish speakers in Australia. *bilig, Journal of Social Sciences of the turkish World*, (70), 237–258.

doi:10.12995/bilig.2014.7010

- Yağmur, K. (2016). *Intergenerational language use and acculturation of turkish speakers in four immigration contexts. Intergenerational Language Use and Acculturation of Turkish Speakers in Four Immigration Contexts* (C. 27). Peter Lang D. doi:10.3726/978-3-653-05826-0
- Yagmur, K. ve Akıncı, M. A. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107–128.
- Yağmur, K. ve Jacobs, D. (2015). Language maintenance and shift patterns of the Turkish speakers in the Netherlands. *Bilig - Turk DunyasI Sosyal Bilimler Dergisi*, 74, 259–286.
- Yağmur, K. ve van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1110–1130. doi:10.1177/0022022111420145
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1–19.


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

Bilingual Turkish Children in the Netherlands and the Relationship Between their First Language and Mainstream Language

Gözde Demirel

DOI:10.29299/kefad.2019.20.03.009

Article Information

Received:10/03/2019 Revised 12/07/2019 Accepted:22/09/2019

Summary

In the speech of a bilingual or multilingual individual, the effects of each language can be seen on the other language(s) that she/he produces. First language (L1) effects can be seen in the second language (L2), and L2 effects can be seen in L1 in different skill areas. In second language acquisition studies, it is important to take into consideration the relationship between the languages and how they are learned. Today, an increasing number of schools are challenged by learners from different linguistic backgrounds who have different prior literary experiences. Although bilingualism of minority children is considered to be a disadvantage, related research reveals that bilingual students who are competent in both languages attain a high level of achievement at school. This study considers the conditions under which bilinguals and multi-linguals acquire languages and examines how L1 affects the acquisition of other languages, how the children's first-language literacy affects their second-language reading skills, and the attitude towards bilingualism and multilingualism. This paper illustrates how the first language plays an important role in the acquisition of mainstream languages for immigrant children by investigating the language skills of bilingual children of Turkish immigrants in the Netherlands.

Keywords: Bilingualism, Literacy skills, Language acquisition, First language, Second language, Reading skill

Introduction

Most of the world's population is multilingual or bilingual, but the conditions under which they learn a second language, how they maintain their first language, and their countries' policies concerning multilingualism and languages in general are different. Despite these differences, one aspect of multilingualism is shared among all bilinguals and multi-linguals: how the languages they know influence each other. The level of proficiency achieved by multilingual or bilingual people may depend on various factors. In the case of immigrants, the mainstream language is acquired in different contexts, such as in school and social settings, and the language of origin is practiced in certain social and family contexts.

Scholars hold different views about minorities' maintenance of their language of origin and their acquisition of the mainstream language., different views are held about the maintenance of the language of origin and the acquisition of the mainstream language. There are two different arguments related to second language acquisition. The first asserts that when the first language is acquired, the acquisition of the second language is easier provided that there is enough exposure to the second language (Demirel, 2019; Yagmur & Akıncı, 2003). Another argument is that there is a negative relationship between the acquisition of the two languages, which means that the acquisition of the second language creates an obstacle for the further development of the native language or vice versa. Some studies have shown that a high level of exposure to the second language causes a partial loss of the first language (Ammermueller, 2007). In addition, it is not usually possible to gain native-level proficiency in the second language (Leseman, 2000).

Humans are born with the capacity to learn more than one language. It is important to mention the cognitive mechanisms that influence multi-language learning. While the effects of the first language on the second language can be observed, sometimes, the effects of the second language on the first language can be observed as well. There is a bidirectional relationship between the languages. If first- and second-language learning were not related, there would be different functions of the brain for each language learned, and the brain would process language learning in the same way as monolingual language acquisition. Moreover, it would be very difficult to acquire different languages after the native language was acquired. It should be noted that this relationship is not language-specific; in other words, a specific first language does not affect the acquisition of a specific second language in certain ways. Rather, the same effects can be observed in the performance of learners from different linguistic backgrounds, and second-language learners pass through similar stages of development independent of the language they are learning (Jim Cummins, 2000).

Individual and environmental factors significantly affect how bilinguals maintain the languages they have acquired. As Yağmur (2014) points out, the level of language contact depends on language maintenance (Yağmur, 2014). Thomason (2006) defines language contact as the use of more than one language in the same place at the same time, and Baker (2011) defines language maintenance as “relative language stability in the number and distribution of its speakers, its proficient usage by children and adults, and its retention in specific domains (e.g., home, school, religion)” (Baker, 2011; Thomason, 2006). As Yağmur (2014) further states, the way majority and minority language speakers interact affects the linguistic outcome. In particular, two important categories of interactions affect language maintenance: the group level and individual level (Yağmur, 2014). At the group level, the important factors include the size and distribution of the ethnic group, the country’s policies regarding the minority language, the prestige of the minority language within the community, and the level of proximity between the heritage language and host country language. At the individual level, factors such as age, gender, home language use, language choice, socialization patterns, and family profile are important influences on language maintenance and performance. Maintenance of the home language depends on the size of the ethnic group; if the ethnic group constitutes an important part of the country, the heritage language seems to receive more respect (Berry, 1997; Yağmur, 2016).

Children’s performance using L1 and L2 languages is related to a variety of factors. Proficiency in the heritage language depends on the extent that the individuals adapt to and access the culture and groups. Both L1 and L2 language competence have an important role in L2 reading ability, but, in cases where the learner is not very competent, L2 proficiency seems to be a better predictor for L2 reading ability than L1 reading ability. When the readers become advanced in their second language, L1 reading ability becomes more important. In this way, the learner successfully transfers L1 skills to L2 skills, which demonstrates the strong relationship that exists between L1 and L2 reading (Jiang, 2011).

Vocabulary is the key predictor for reading development both in L1 and L2. Bilinguals need to be exposed to language and literacy experiences in both languages so that they can achieve high levels of bilingualism and biliteracy. The amount of exposure to both languages contributes to vocabulary growth in each language. A child’s language choice depends on their linguistic proficiency in both languages. Thus, language maintenance throughout the generations depends on how much each language is used at home in addition to other sociocultural factors. In a study of Spanish-English bilingual children, on average, children from families who prefer to use English at home tend to have higher English proficiency, and children from families with a preference for Spanish at home tend to have higher Spanish proficiency scores (Duursma vd., 2007).

Bilingual Language Production

When a bilingual or multilingual learner acquires a new language, the language has an effect on the other languages depending on the proficiency level of each language, proximity of the languages, and also the amount of exposure to each of the languages. If an individual is competent in more than one language, the languages inevitably have an effect on each other, which can be observed at different dimensions. As Krashen (1985) states, “first language interference” has many implications for second language acquisition (Krashen, 1985). For many years, it had been assumed that major syntactic errors were caused by the learners’ first language structure. For example, the influence of the first language can be seen in complicated word order and one-to-one translations. However, most of the errors observed are not due to the effects of the first language; rather they are errors common to language learners from different linguistic backgrounds. Although the first language is assumed to be one of the many sources of errors, the exact percentage of language errors in the second language that can be attributed to the learner’s first language can be questioned.

As Dulay and Burt (1974) suggest, first language influence is usually seen in foreign language learning situations and is very common in second language studies. When a child learns a language through natural ways, first language effects are not very common (Dulay & Burt, 1974). The first language effect can be seen in cases where a child compensates for missing L2 utterances; this may sometimes be an indication of low acquisition of L2. Such errors can be decreased by increasing exposure to the language with natural intake and use of the language. Ellis (1994) further points out that the learner tries to combine the features of L1 into the L2 system that she/he is trying to develop. In the 1950s and 1960s, it was assumed that the main reason for learning difficulties was the result of the L1 effect, and in the 1970s, it was not accepted that L1 played a key role in L2 acquisition. However, Ellis explains, “transfer is one of the major factors shaping the learner’s interlanguage competence and performance” (Ellis, 1994). Transfer should not only be restricted to the learner’s integration of L1 elements into their L2 performance; it can also be influenced by the similarities between the languages. Thus, transfer is not limited to the influence of L1 on L2 but can also be seen in the influence of L2 on L3. In the same way, L1 may be affected by some characteristics of subsequently acquired languages.

L2 speakers are influenced by their first language to a certain extent. As Flege (1987) maintains, the combination of phonetic properties that are similar in L1 and L2 influence not only L2 but also L1 (Flege, 1987). To give an example, an advanced French speaker whose native language is English might pronounce French with English characteristics and also pronounce English words with a less native-like accent when compared to a monolingual English speaker. In a later study, Major (1992) continued the investigation into the effects of L2 on L1 in Brazil, this time expanding his

hypothesis to propose that L2 influences L1, positing a direct relationship between L2 proficiency and L1 loss. He predicted that L1 loss would be associated with L2 proficiency. His results showed that command of Portuguese was indeed correlated with the loss of English, especially in casual speech. It is clear from this body of research that the transfer of languages is not unidirectional but multidirectional (Major, 1992).

While monolingual children confront only one form of linguistic input, bilingual children confront two forms. The language condition of minority children can be characterized as emergent bilingualism with the first language being built up during the pre-school years as a result of linguistic input in L1 speaking homes and L2 coming into play later through formal schooling and other social interactions with the mainstream language (Verhoeven, 2007). The fact that bilingual children deal with two channels of input has also led to the supposition that bilingual children tend to have higher levels of metalinguistic awareness when compared to their monolingual peers (Bialystok, 2001; Verhoeven, 2000).

Cummins (1979) hypothesized the role of interdependence in the following way: if the teaching in a certain language is enough to make that learner competent in that language, then the transfer of these skills into other languages will naturally occur on the condition that there is enough exposure to that language and there is an encouraging setting for language learning. The interdependence hypothesis anticipates that having sufficient input in one language will not only contribute to improving skills in that language but also will result in a deeper understanding of the language and conceptual and linguistic competence, which ensures cognitive and academic cross-linguistic transfers (James Cummins, 1979).

The advantages of bilingualism include metalinguistic, cognitive, and conceptual abilities in addition to executive, attentional, and control skills. As bilingual children are expected to keep the two languages apart, they have to decide when and how to use each language. According to the linguistic interdependence hypothesis, there is a positive transfer of knowledge and skills from the first language to the target language that is being acquired. These skills require highly-developed functions that are responsible for the control of cognitive processes (Jim Cummins, 1980).

When monolingual and bilingual children are compared, according to Schwartz's First Language First Model (2014), later immersion in L2 and the ongoing development of L1 does not cause retardation in any of the languages (Schwartz, 2014). In contrast, it fosters early balanced bilingual development and linguistic interdependence. The level of proficiency in L1 has a significant influence on L2 development. According to the threshold hypothesis, a minimum level of linguistic competence must be acquired in L1 to avoid the cognitive disadvantages of learning L2. If the

competence in L1 is low, the competence in L2 will be low as well (James Cummins, 1979). If the competence in L1 is high, the competence in L2 is correspondingly high. Provided that the outside environment supports enough exposure for the maintenance of L1, intensive exposure to L2 in school leads to quick bilingual development. Similarly, high exposure to L2 outside the home and low exposure to L1 may hinder the maintenance of L1.

Kroll et al. (2015) stated that the two language mechanisms do not work separately; if they were represented separately, there would be different, independent parts of the brain for each of the languages learned (Kroll, Dussias, Bice, & Perrotti, 2015). In addition, there would not be any cross-linguistic interactions between the languages. They further state that late bilinguals would have less cross-language transfer as they have an already settled system of L1. More than the age of acquisition, the level of competence in the languages is a determining factor for shaping cross language interactions. The co-activation of the bilingual's two languages demonstrates that not only does L1 affect L2 but also L2 affects L1 in different ways.

The Effects of First and Second Language Literacy on Reading Ability of Bilinguals

According to the threshold hypothesis, there is little relationship between the L1 and L2 proficiency levels of learners with low L2 proficiency level. In contrast, there is a positive relationship between L1 and L2 reading performance for learners with high L2 competence. In L2 reading, the threshold level for reading ability in the target language is named linguistic ceiling. The underlying idea for this concept is that readers will not be able to read effectively unless they reach a certain proficiency level in the target language. Low L2 competence is an obstacle for the learner when trying to understand a text. They can transfer some of their linguistic skills and reading strategies from their L1 if they reach a threshold level in language proficiency (Lee & Schallert, 1997).

Bell (1995) points out that, although there is a relationship between first and second language literacies, not all aspects of the first language contribute to the development of L2 (Bell, 1995). Learners who are literate in their native language generally make better progress than those without native language literacy. The acquisition of literacy in the first language definitely leads to cognitive changes during L2 acquisition. When there is adequate exposure to L2, the concepts developed in L1 can easily be transferred to L2. In spite of the fact that some aspects of language skills can be transferred from L1, some skills, such as literacy skills, may not be transferred. Bell (1995) further states that children can develop L2 proficiency even in the absence of L1 literacy and developed L2 competence aids the acquisition of L1 literacy (Bell, 1995).

Moreover, it has been reported that the contribution of L1 reading ability increases when learners' L2 proficiency levels become higher. Lower-level L2 readers are either not able to transfer

their L1 reading ability or, even if they do, the degree of transfer is smaller in comparison with higher-level learners (Yamashita, 2004). According to the interdependence hypothesis, in a bilingual program, improving reading skills in one language not only leads to literacy skills in that language but also results in deeper conceptual and linguistic proficiency, which is highly related to literacy and general academic skill in the other language (Verhoeven, 2000).

In line with this, Baker (1988) also claimed, "The justification given for heritage language programs is also that a minority language is easily lost, while a majority language is easily gained. Thus, bilingualism is achieved by an initial concentration on the minority language at school. In the later stages of elementary schooling, increasing attention may be given to majority language development, ensuring that full bilingualism occurs." Reading in a second language may require the reader to have some cultural proficiency and prior literacy experiences. Thus, cognitive psychology and L1 models of reading need to be taken into consideration in order to understand L2 reading processes (Baker, 1988).

General Attitude Towards Bilingualism and Multilingualism

Language-related variables are crucial to the culture learning process and sociocultural adaptation since they are considered key elements in language acquisition and are effective in intercultural communication. Attitudinal and motivational variables influence how successful an individual will be when learning another language. Second language confidence refers to the belief that one will be able to communicate in an adaptive and efficient manner when using the language (Masgoret & Ward, 2012).

Studies have demonstrated that one's confidence in using a second language is an important predictor of foreign language proficiency. The goal of achieving effective intercultural interactions is an important predictor of language motivation and proficiency. An individual's success in learning the language of the host community is influenced by their willingness to communicate with members of that community (Yağmur & van de Vijver, 2012).

It is a commonly held belief that children who are exposed to more than one language at the initial stage of their development might be confused linguistically, cognitively, emotionally, and even morally (Ammermueller, 2007). In light of those concerns, parents and schools approach bilingual child-raising as something that should be avoided. They doubt that those students would be able to perform as well as monolinguals. Additionally, immigrants may prefer monolingual child raising if they are in a dominantly monolingual environment. In fact, the truth is that children are born with the capacity to learn a number of languages; in other words, all humans have the appropriate brain functions to be multilingual. However, if that capability is not fully developed, the person may not

benefit from the advantages of bilingualism. Thus, the anxiety and confusion about bilingualism and multilingualism and its effect on a child's development and academic achievement does not have any scientific basis (Yağmur, 2016). As the demands and aims of using both languages may vary, bilinguals do not have to perform equally well in both languages. Each of the languages may be activated at different levels. Furthermore, bilinguals have the advantage of having an additional communicative capacity compared to monolinguals. One reason for the commonly-held belief that bilingualism has drawbacks is that bilinguals sometimes mix languages in conversation and make quick shifts between the languages, which may be a sign of difficulty in keeping the languages apart (Meisel, 2006).

Dorian (2008) maintains that the psychological motive for encouraging students to concentrate on a country's official language is that language proficiency will enable the child to adapt more easily to the mainstream culture and will provide them with access to educational and occupational opportunities (Dorian, 2008). Parents who have experienced disadvantages because they lack proficiency in the country's official language may be unwilling to transmit their home language to their children so that the children will not experience the same problems they faced. In this case, the intentional blockage of home language use can be observed. Blocked use of minority languages can create a dominant monolingual society within a few generations. The acquisition of a second or third language or more does not ensure the loss of the first language. The policy and behavior of the two populations play a key role in the maintenance of the first language (Demirel, 2019).

Language Performance and School Success of Turkish Immigrants in The Netherlands

In the Netherlands, as in Germany and France, there is a large number of Turkish immigrant children who are bilingual. They receive instruction in the mainstream language, but they have been reported to fail at some school subjects and in cross-nationally applied standard exams. The reason for this failure is connected to their lack of proficiency in both their native language and the mainstream language. These children need to be evaluated in each country separately as each country has a different language policy for immigrants and, from country to country, the background of immigrants differs.

This study examines the language proficiency of Turkish-Dutch bilingual children in the Netherlands. According to Demirel (2019), there is a high level of relationship between L1 and L2 of Turkish immigrant children (Demirel, 2019). Moreover, Cummins (1979), in his interdependence hypothesis, asserted that, if children reach a proficient language level in their L1 Turkish, they can attain a high level of proficiency in their L2 Dutch (James Cummins, 1979). A high proficiency level in both languages leads to high achievement. This is shown particularly in the literacy part of standard

tests such as the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), which is a test of children's literacy skills that is administered to 10-year-old students every five years in many countries.

Research Design

This study utilized two texts from the 2011 PIRLS: the literary and informative texts. The texts have been implemented in both Turkish and Dutch consecutively. Some participants received Dutch first, while the others received Turkish first to avoid the test effect.

Participants

The participants were 10-year-old children of Turkish origin living in the Netherlands in the districts of Utrecht, Tilburg, Hague, and Rotterdam.

Procedure

The PIRLS test was implemented in both Turkish and Dutch. Some of the participants took the Turkish test first and the others vice versa to avoid the test effect. A total of 116 bilingual Turkish children participated in this research. The obtained data from the two versions of the test were analyzed using SPSS to determine the relationship between the first language and the second language. The scores were distributed in percentile ranking to see the performance levels for both tests. In the current study, Turkish is assumed to be the students' first language and Dutch to be the second language.

Findings

Table 1. *The relationship between first and second language reading proficiencies of Turkish immigrant children in PIRLS test (N=116)*

Reading Score	Mean	S.D.	Pearson Correlation	Significance
Turkish Score	13.80	6.64	.644**	.000
Dutch Score	17.98	6.19		

As can be seen in Table 1, there is a relationship between the first language¹ of PIRLS test takers and the second language Dutch. The Turkish score is highly correlated with the Dutch score. Their average score in Dutch is higher than their score in Turkish. This is due to the fact that the students are exposed to Dutch in the school context and social settings and they are more proficient in Dutch than Turkish. They are partly exposed to Turkish in the family context.

¹ For some children Dutch may be more dominant than Turkish. However, in this study Turkish is assumed to be first language as the children are exposed to Turkish firstly in the home context.

Table 2. *The percentiles in Turkish and Dutch tests (N=116)*

Percentiles	Turkish Mean Score	Dutch Mean Score
Bottom 10%	4	10
Next 25%	8	13
Average 50%	14	18
Upper 75%	18	23
Top 90%	24	26

Note: Maximum score is 31.

As can be seen in Table 2, the mean score for Turkish is lower at the bottom percentiles and it increases towards higher percentile levels. For Dutch, the mean score at the bottom levels is higher in comparison to Turkish and at higher percentile levels Dutch mean score is higher. When the percentiles are compared in Dutch and Turkish versions of the tests, Dutch mean scores are higher than Turkish mean scores at all levels.

Table 3. *The percentiles for Turkish and Dutch tests (N=116)*

Turkish	Dutch Level of Students						Total
	10%	25%	50%	75%	90%	Top 10%	
10%	6	1	2	1	2	0	12
25%	6	8	4	0	0	0	18
50%	1	6	11	9	3	0	30
75%	1	2	8	12	9	2	34
90%	0	0	5	3	4	1	13
Top 10%	0	0	0	2	2	5	9
Total	14	17	30	27	20	8	116

As we can see in Table 3, high performers in one language perform high in the second language as well. However, many students received low scores. Eight students scored at the 25% level in both languages. Similarly, 11 students scored in the 50% level in both languages, 12 students in the 75% level, 4 students in the 90% level, and 5 students scored in the top 10%. This percentile table shows that there is high parallelism between the L1 Turkish and L2 Dutch of Turkish immigrant children.

Discussion and Conclusion

Bilingualism is an individual's ability to use more than one language. Bilingual people may be immigrants, minorities, or natives of a country. If the bilingual has two prestigious languages like French and German, that bilingual is assumed to be successful and is seen to benefit from both languages. Such bilinguals are considered to have higher cognitive development. However, bilinguals who speak less prestigious languages, like immigrant languages, are assumed to be low achievers at school. This assumption does not have a scientific explanation related to the nature of the languages or how specific languages affect the development of children in different ways. The kind of bilingualism represented by immigrant minority languages appears to be considered to be an obstacle

instead of a resource for learning and is often used as an explanation for immigrant children's difficulties in school. In many schools, bilingualism is officially defined as a cognitive and social resource at the curriculum level, but, at the school level, it can be viewed as a problem for learning, integration, and cultural cohesion, especially in schools with a large number of students from a specific language background.

This study concludes that there is a high correlation between Turkish language ability and mainstream Dutch language ability. If the students are successful in the first language, there is a high probability that they will be successful in the second language. The results of this study also indicate that the students achieved a higher level of performance on Dutch test (i.e., scored at higher percentile ranks) and that there were fewer students who scored in the low percentiles on the Turkish exam than those who scored low on the Dutch exam. A higher performance in Dutch could be linked to the fact that the children are exposed to Dutch at school and Dutch is also partly used in the family context. It is significant that there are few students who achieved 90% or higher on the exam. It can be deduced that the students do not have a high level of proficiency in both languages. However, their performance level in the first language highly predicts their performance in the second language.

As Yagmur (2016) states, many teachers and schools do not tolerate bilingualism because they see the minority language as an impediment to school learning and success (Yağmur, 2016). Using languages other than the host country language is seen as problematic in the school setting. This shows that the teachers are not aware that competent use of the home language ensures the development of the school language as has been suggested in cognitive theories of bilingualism and curriculum.

Education is an important variable that affects language maintenance and shift. Education may affect language maintenance in different ways: it may either cause a faster shift to L2 or have a positive effect on the maintenance of the first language. In addition to education, the context for language contact and the related speech community play an important role in language maintenance or language shift. Ethnic groups are stated to have more strategy use, and they may strongly emphasize the importance of their ethnic groups such that they have a feeling of belonging to their own group and have significant contact with other members of the group, which affects how they view the setting in which they have language contact. If bilingual children are proficient in both of the languages, they can show academic achievement and easier social integration (Demirel, 2019; Yağmur & Jacobs, 2015).

References

- Ammermueller, A. (2007). Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the programme for international student assessment. *Education Economics*, 15(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/09645290701263161>
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. (D. Sharp, Ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (N. H. Hornberger and C. Baker, Ed.) (3.Baskı). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bell, J. S. (1995). The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors. *TESOL Quarterly*, 29(4), 687. <https://doi.org/10.2307/3588170>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development : language, literacy, and cognition*. Toronto: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175. <https://doi.org/10.2307/3586312>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy : bilingual children in the crossfire* (1.Baskı). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Demirel, G. (2019). *Reading proficiency and acculturation orientations of Turkish bilingual students in the Netherlands, Germany and France*. Tilburg University.
- Dorian, N. C. (2008). Minority and endangered languages. İçinde T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism* (ss. 437–459). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch17>
- Dulay, H. C., and Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37–53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., and Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 171–190.

<https://doi.org/10.1017/S0142716406070093>

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition* (1.Baskı). Oxford, UK: Oxford University Press.

Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47–65.

Jiang, X. (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 177–190.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications* (1.Baskı). UK: Addison-Wesley Longman Ltd.

Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K., and Perrotti, L. (2015). Bilingualism, mind, and brain. *Annual Review of Linguistics*, 1(1), 377–394. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124937>

Lee, J.-W., and Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31(4), 713. <https://doi.org/10.2307/3587757>

Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93–112. <https://doi.org/10.1080/01434630008666396>

Major, R. C. (1992). Losing English as a first language. *The Modern Language Journal*, 76(2), 190–208. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb01100.x>

Masgoret, A.-M., and Ward, C. (2012). Culture learning approach to acculturation. İçinde *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (ss. 58–77). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489891.008>

Meisel, J. (2006). Approaches to bilingualism and language acquisition. İçinde W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Ed.), *The Handbook of bilingualism and multilingualism* (1.Baskı, ss. 90–95). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Schwartz, M. (2014). The impact of the first language first model on vocabulary development among preschool bilingual children. *Reading and Writing*, 27(4), 709–732. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9463-2>

Thomason, S. (2006). Language change and language contact. İçinde K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2.Baskı, ss. 339–347). UK: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01901-5>

Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of*

- Reading*, 4(4), 313–330. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_4
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 425–439. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070233>
- Yağmur, K. (2014). Intergenerational differences in acculturation orientations of Turkish speakers in Australia. *bilig, Journal of Social Sciences of the turkish World*, (70), 237–258. <https://doi.org/10.12995/bilig.2014.7010>
- Yağmur, K. (2016). *Intergenerational language use and acculturation of turkish speakers in four immigration contexts. Intergenerational Language Use and Acculturation of Turkish Speakers in Four Immigration Contexts* (C. 27). Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05826-0>
- Yagmur, K., and Akıncı, M. A. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107–128.
- Yağmur, K., and Jacobs, D. (2015). Language maintenance and shift patterns of the Turkish speakers in the Netherlands. *Bilig - Turk DunyasI Sosyal Bilimler Dergisi*, 74, 259–286.
- Yağmur, K., and van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1110–1130. <https://doi.org/10.1177/0022022111420145>
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1–19.