

Olgu Sunumu

İki Dilli Çocuklarda Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi: Vaka Çalışması

Nur Seda Saban-Dülger¹, Aysin Noyan-Erbaş², Maviş Emel Kulak Kayıkcı³

¹Sorumlu Yazar, Bremen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kapsayıcı Eğitim Dil Gelişimi Bölümü, Bremen, Almanya, ORCID No: 0000-0003-2753-6641, seda.saban@uni-bremen.de

²Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Ankara, Türkiye, ORCID No: 0000-0001-9552-199X, aysinnoyanerbas@gmail.com

³Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Ankara, Türkiye, ORCID No: 0000-0002-1791-0647, mavis@hacettepe.edu.tr

Bu makaleyi kaynak göstermek için/To cite this article: Saban-Dülger, N. S., Noyan-Erbaş, A., & Kulak-Kayıkcı, M. E. (2026). İki dilli çocuklarda dil ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi: Vaka çalışması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1, 115-146.

Gönderim Tarihi/Received:
05.08.2025

Kabul Tarihi/Accepted:
23.03.2026

DOI:
<https://doi.org/10.58563/dkyad-2026.96>

ÖZET

Amaç: İki dilli çocuklar; dil ve konuşma terapistlerinin (DKT) iki dilli çocukların dil gelişimi süreçlerine hakim olmaması, çocukların konuştıkları dilleri konuşmıyor olması, iki dilli dil gelişimi değerlendirmesinde ve sonuçların yorumlanmasında yanlış stratejilerin izlenmesi gibi çeşitli nedenlere bağlı olarak yanlış tanılanabilmektedirler. Ayırıcı tanının konamaması sonucunda, aslında gelişimsel dil bozukluğu (GDB) olmayan çocukların GDB ile tanılanması “aşırı tanılama”, GDB varlığı olan çocukların gözden kaçırılması ise “eksik tanılanma” ile sonuçlanabilmektedir. Bu durumda, GDB için aşırı tanılamaya maruz kalan çocuklar için kaynaklar boşa harcanmakta, ihtiyacı olan ve GDB için eksik tanılama yapılan çocuklar ise almaları gereken destekten mahrum kalmaktadırlar. Bu vaka çalışmasının amacı, DKT’lerin iki dilli dil ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirirken dikkat etmeleri gereken hususları, tek bir vaka üzerinden örneklendirmektir.

Yöntem: 5 yaş 7 ay kronolojik yaşa sahip Türkçe-Almanca konuşan iki dilli bir erkek çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerileri çeşitli araçlar ile değerlendirilmiştir. Ebeveyn görüşmesi, ebeveyn bilgi formu, öğretmen raporu, gelişimsel testler ve bu testlerin uygulanması esnasındaki araştırmacı gözlemlerinin bütüncül yorumlanmasıyla değerlendirilmiştir.

Bulgular: Çoklu değerlendirme araçlarının kullanılması ve her iki dilde kapsamlı değerlendirme yapılmasıyla çocuğun GDB tanısının olmadığı görülmüştür. Nitekim, ikinci dilde yetersiz dil deneyimi nedeniyle dil desteğine (dil kursu, dili destekleyen etkinlikler, kulüpler vs.) ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verileri, mevcut literatür ışığında yorumlanarak iki dilli çocukların iletişim, dil ve konuşma becerilerini değerlendirecek DKT’lere yol gösterici öneriler sunulmuştur.

Sonuç: İki dilli çocuklarda iletişim, dil ve erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmesinin, tek dilli çocuklardaki süreçler izlenerek yapılması uygun değildir. DKT’lerin, iki dilli çocukların becerileri ile ilgili birden fazla bakımdan dil çevresine ilişkin kapsamlı bilgiler almaları ve çeşitli değerlendirme araçlarının sonuçlarıyla birlikte harmanlayarak sonuca varmaları gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: değerlendirme, dil gelişimi, dil ve konuşma terapisi, erken okuryazarlık, iki dillilik



Case Study

Assessment of Language and Early Literacy Skills in Bilingual Children: A Case Study

SUMMARY

Purpose: Multilingualism can be defined as the circumstance in which individuals, regardless of their level of proficiency, necessitate linguistic experience in multiple languages over time, encompassing the past, present, and future (Kohnert et al., 2021). Bilingual children’s language acquisition is influenced by multiple factors, including age of exposure, contexts of language use, and relative proficiency in each language (Surrain & Luk, 2019). Furthermore, bilingual children’s proficiency and fluency in each language vary according to the amount, quality, and context of exposure, as well as their use of each language for expressive purposes (Montrul, 2019).

Differentiating between typical bilingual development and developmental language disorder (DLD) in bilingual children poses significant challenges due to variables such as age of exposure, duration of exposure, and cultural differences (Armon-Lotem et al., 2021; Paradis, 2023). Misinterpreting the effects of these variables can cause misdiagnosis of DLD among bilingual children. Misdiagnosis can occur either through “over-identification” (attributing typical bilingual phenomena to impairment) or “under-identification” (attributing true language delay to bilingualism) (Paradis et al., 2021). In order to prevent these misdiagnoses and for a differential diagnosis of DLD in bilingual populations, the American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) recommends that clinicians develop both broad bilingual-sensitive skills (e.g., understanding language–culture interactions, recognizing structural differences across languages, employing evidence-based intervention strategies) and specific competencies for distinguishing typical from atypical bilingual development (ASHA, 2023). Furthermore, integrating the World Health Organization’s International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) framework (WHO, 2019) ensures a holistic evaluation of functioning, activities, participation, and contextual factors, thereby supporting both accurate diagnosis and promotion of overall well-being. Therefore, it has also been recommended to be considered in bilingual language assessment to ensure the well-being of bilingual children, going beyond speech, language, and communication skills (Saban-Dülger & Özcebe, 2024).

Given increasing global migration and resulting early bilingualism—e.g., in 2023, Türkiye received over 316,000 immigrants while over 714,000 emigrated—speech-language therapists (SLTs) face heightened demands to accurately assess bilingual preschoolers’ language and emergent literacy skills without misdiagnosis (Turkish Statistical Institute, 2024). This study aims to provide Turkish-speaking SLTs with an overview of recommendations for evaluating Turkish-speaking bilingual preschool children’s language and early literacy profiles through a detailed case example in light of the current literature findings.

Method: A qualitative single-case design examined a 5-year-7-month Turkish-German speaking boy. Data collection spanned two sessions – one per language – separated by one week. The information on language and early literacy skills was collected using a variety of assessment tools. First, parents completed a questionnaire, which was adapted from the LITMUS-PABIQ (Parental Bilingual Questionnaire; Tuller et al., 2015), capturing detailed language exposure and use. The questionnaire also included questions on prenatal, perinatal, and postnatal development as well as the home literacy environment. This was supplemented by an unstructured parent interview regarding their child’s language abilities and concerns. Second, preschool teachers provided written reports on the child’s language performance, peer interactions, and social-emotional behaviors in the preschool environment. Third, standardized assessments in both languages measured phonological short-term memory, receptive and expressive language, as well as early literacy skills, which included vocabulary, phonological awareness, letter knowledge, print awareness (assessed via an adapted checklist). Finally, the researcher recorded observations of the child’s language use and behavior during each assessment session. Data were synthesized descriptively and triangulated across methods. Ethical approval was obtained from Hacettepe University Health Sciences Research

Ethics Committee (approval number: SBF 25-063), and written informed consent was provided by the parents.

Results: The child exhibited age-appropriate performance across all measures, reflecting exclusive home use of Turkish and robust literacy support. In German, he demonstrated adequate receptive language skills but constrained expressive abilities, primarily attributable to insufficient L2 exposure and test-related anxiety stemming from heightened self-awareness of his German proficiency gaps. Behavioral observations revealed confidence and engagement during Turkish assessments, contrasted with reticence and frustration in German tasks. Teacher concerns regarding DLD were addressed and ruled out through parental reports and cross-linguistic assessment, indicating the need for augmented German exposure rather than intervention for DLD.

Discussion & Recommendations: This case underscores that assessing bilingual children in only one language risks misdiagnosis. Principal recommendations in bilingual language and early literacy skills include:

1. Avoid viewing bilingualism as a risk factor for DLD. DLD is a neurodevelopmental disorder affecting children's communication and language abilities independently of biomedical conditions (Bishop et al., 2016). Its prevalence is estimated at 5-7% (Norbury et al., 2016; Tomblin et al., 1997), and bilingual children are not considered to be at greater risk than monolingual peers (Peña, 2016). Thus, attributing Burak's lower L2 skills solely to bilingualism, or treating them as evidence of impairment without comprehensive assessment, is clinically inappropriate. His profile should instead be interpreted in relation to his language abilities across both languages, quality and quantity of language exposure, and communicative contexts.
2. Assess all languages bilingual children speak comprehensively. Because bilingual children distribute linguistic knowledge across languages, assessment in only one language may underestimate their communicative competence (Peña et al., 2016; Wang et al., 2025). They acquire two linguistic systems while having fewer opportunities to hear and use each language than monolingual children acquiring one language. Assessment restricted to the societal language may lead to misdiagnosis (Albudoor & Peña, 2022). In Burak's case, German-only assessment could have resulted in an erroneous DLD diagnosis. However, assessment in Turkish and German indicated relatively well-developed Turkish skills, suggesting that his German difficulties were more consistent with limited exposure than with a language disorder. This pattern indicates language difference and support needs rather than DLD.
3. Recognize distinct developmental trajectories in bilingual versus monolingual children. Bilingual developmental trajectories are shaped by age of onset, input, language use across contexts, interlocutors, and sociocultural conditions (Paradis, 2023). Because exposure is divided across languages, input in each language may be lower than for monolingual children in their single language. Vocabulary knowledge also reflects the contexts in which each language is used (Smolander et al., 2021). Burak may know Turkish labels for household objects or foods encountered at home, while acquiring corresponding German words later if he encounters them less frequently in German-speaking settings. Such uneven vocabulary distribution is typical in bilingual development and should not be interpreted as a sign of impairment.
4. Differentiate language support needs from DLD. DLD affects all languages spoken by a bilingual child, although its manifestations may vary across languages (Nair et al., 2023). Therefore, relatively strong skills in one language and weaker skills in another do not necessarily indicate DLD. They may reflect insufficient input, limited interactional opportunities, or lower motivation to use the weaker language. Burak's profile supports enriched German language support rather than clinical intervention for DLD. This distinction matters because language support primarily requires increased access to meaningful input and interaction, whereas DLD requires targeted intervention for persistent language difficulties.
5. Document language exposure contexts – amount, interlocutors, and settings – for each language. Such information is crucial for interpreting uneven or delayed language profiles. In Burak's case, Turkish was primarily used at home, whereas German exposure occurred mainly in preschool and community settings. This imbalance provides a plausible explanation for his weaker German performance. Bilingual children

- should not be expected to be delayed simply because they are bilingual; when uneven skills are observed, documentation of the child's language environment can clarify whether the profile reflects limited exposure, restricted use, or possible disorder.
6. Gather functional language-use data across home, school, and community environments. Parents can report on the home language, developmental history, and everyday communication, whereas teachers can describe functional use of the societal language in educational contexts. Caregiver reports from different language environments provide information about milestones and communication (Muszyńska et al., 2025), and parent reports help contextualize exposure and other developmental factors (Buac et al., 2014). In Burak's case, teacher concerns about German were relevant, but parent reports on Turkish competence substantially altered clinical interpretation. Informant reports should therefore be integrated with direct assessment, observation, and language sample analysis rather than used in isolation (Gámez et al., 2023).
 7. Interpret monolingual-normed tests with caution, emphasizing raw scores and longitudinal change. Direct comparison with monolingual norms may underestimate bilingual children's abilities because such norms do not account for cumulative exposure, language dominance, or language-use contexts (Paradis, 2023). Bilingual children may appear below expectations even when their development is consistent with their exposure history (Wang et al., 2025). These tests can still provide descriptive information, through raw scores used to monitor change over time (Kohnert et al., 2021). Standard and age-equivalent scores should not be definitive diagnostic indicators. Although exposure-sensitive cut-offs have been proposed (Thordardottir, 2015), diagnosis based solely on monolingual norms remains unreliable (Tuller et al., 2018). In Burak's assessment, monolingual norms were noted descriptively but not used diagnostically.
 8. Employ a multimethod assessment battery, integrating standardized tests, language sampling, observations, and informant reports. No single method can capture bilingual language development. Standardized tests, reports, observations, language samples, sentence repetition, nonword repetition, narrative assessment, and dynamic assessment provide complementary evidence. Parent reports may be limited in documenting input quantity and quality, but become more informative when combined with observation (Gámez et al., 2023; Marchman et al., 2017). Although nonword repetition can be a useful DLD marker (Boerma et al., 2015), it may also be influenced by language proficiency and prior linguistic experience (Öberg & Bohnacker, 2024). Reliance on a single measure may increase diagnostic error (Dollaghan & Horner, 2011). Assessment should examine vocabulary, morphosyntax, sentence repetition, narrative abilities, and functional communication across languages (Wang et al., 2025), using bilingual or adapted tools where available (Aksu-Koç et al., 2019; Marchman et al., 2023; Peña et al., 2018; Rescorla, 1989; Topbaş et al., 2016).
 9. Analyze naturalistic language samples to capture pragmatic and structural competencies. Language sampling is a highly informative component of bilingual assessment because it enables simultaneous evaluation of multiple language domains in authentic interaction (Heilmann et al., 2016). Samples collected during play, conversation, or storytelling can reveal grammatical complexity, lexical diversity, narrative organization, conversational reciprocity, repair strategies, code-switching, and functional communication. This method may reduce the risk of interpreting culturally or linguistically specific test performance as impairment (Ortiz et al., 2024). Although language sample analysis can be time-consuming, systematic coding can improve efficiency and reliability.
 10. Utilize dynamic assessment to evaluate learning potential of bilingual children and differentiate DLD. Based on a test-teach-retest model, dynamic assessment evaluates not only what a child knows but also how effectively the child learns with mediated support. This approach helps distinguish limited exposure and language difference from persistent language-learning difficulties associated with DLD (Hunt et al., 2022; Orellana et al., 2019). Dynamic assessment of narrative skills, particularly macrostructure, has shown diagnostic promise for monolingual and bilingual children (Hadjadj et al., 2024; Esersin, 2024). In Burak's case, dynamic assessment would clarify whether his German difficulties reflect reduced input or underlying impairment.
 11. Consider motivational and sociocultural factors influencing bilingual development. Children's language development is shaped not only by exposure but also by identity, language prestige, family practices, peer

relationships, perceived competence, and opportunities for interaction. Motivation to use a language may depend on parental language use, emotional connection, and positive learning experiences (Sun et al., 2024). Shared book reading, play, and early literacy activities can support motivation and language use (Eccles & Wigfield, 2020). For Burak, Turkish may be associated with family relationships and peer interaction, whereas German may be less emotionally salient or less frequently required outside preschool. These factors may contribute to slower German development without indicating DLD.

12. Include early literacy measures for a comprehensive bilingual development assessment. Oral language supports later literacy, narrative competence, academic vocabulary, and decontextualized language. Cummins' distinction between Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency highlights that conversational and academic language develop under different conditions and timeframes (Cummins, 1979, 2008). Assessing only everyday communication may overlook difficulties visible during schooling (Oades-Sese et al., 2011). For preschool children such as Burak, evaluating emergent literacy and advising families on literacy-supportive activities in both languages may promote later academic development (Ranney, 2012).
13. Collaborate with interpreters for accurate, culturally responsive assessment if assessment in both languages is not possible. Interpreters can support assessment, parent interviews, culturally responsive counseling, goal setting, and explanation of results (Langdon & Saenz, 2016). They may also help clinicians understand culturally specific communication practices and family expectations (Palfrey, 2013; Thordardottir, 2010). However, clinicians should consider limitations, including incomplete translation, limited familiarity with speech-language terminology, and difficulties interpreting test responses (Maul, 2015). Training speech-language therapists in bilingual assessment and interpreter-mediated practice is important for equitable service delivery (Santhanam et al., 2019).
14. Acknowledge code-switching and code-mixing as normative bilingual phenomena, not pathology. Bilingual children may alternate between languages because of lexical accessibility, interlocutor knowledge, topic, or communicative efficiency. Code-switching is influenced by proficiency and sociocultural context, but it is not an indicator of DLD (Kapantzoglou et al., 2021). Indeed, bilingual children's ability to adapt language choice to the communicative partner may reflect sophisticated communicative competence (Kuzyk et al., 2020). Such practices should therefore be described within the child's bilingual context rather than be interpreted as a sign of impairment.
15. Refrain from recommending a "one language only" policy to parents, even if any impairment is diagnosed. Restricting the home language may harm family communication, emotional bonding, cultural identity, and access to extended family networks (Sun, 2019; Sun et al., 2021). L1 development can support L2 development (Bratlie et al., 2025; Grøver et al., 2018), and bilingualism offers developmental, social, and cultural benefits (Hoff & Core, 2015). In Burak's case, continued use of Turkish at home should be encouraged, while German should be supported through rich and sustained input. The assessment results did not support a diagnosis of DLD. Nevertheless, even if such a diagnosis had been present, reducing home-language use would not have been clinically justified. Culturally responsive bilingual assessment should consider the child's abilities across both languages while determining whether language support, clinical intervention, or both are required.

Conclusion: Rigorous assessment of bilingual preschoolers requires a comprehensive, contextually grounded approach that integrates multilingual case histories, diverse data sources, and bilingual-sensitive interpretation. Such methodologies minimize misdiagnosis, guide tailored language support, and honor the linguistic and cultural assets of bilingual families.

Keywords: assessment, bilingualism, early literacy, language development, speech and language therapy

Giriş

Çok dillilik; bireylerin yeterlilik düzeylerine bakılmaksızın geçmiş, şu an ve gelecekte birden fazla dilde dil deneyimine ihtiyaç duymuş, duymakta ve duyacak olma hali olarak tanımlanabilir (Kohnert ve ark., 2021). Ancak, bireylerin bu dilleri edinmelerinde rol oynayan çok sayıda faktör vardır. Herhangi bir dile maruz kalma yaşı, dilleri hangi ortamlarda edindikleri ve konuştukları, hangi dilde daha iyi becerilere sahip olduklarına göre iki dilli bireyler için araştırmacılar arasında farklı tanımlamalar ve adlandırmalar yapılmıştır (bkz, Surrain & Luk, 2019). Edinim yaşına göre yapılan sınıflamada eş zamanlı iki dillilik, doğumdan itibaren her iki dile maruz kalan çocukları; sıralı iki dillilik ise yaklaşık üç yaşa kadar ana dilinde (D1), bu yaştan sonra da ikinci dile (D2) maruz kalarak D2 edinen çocukları kapsamaktadır (Paradis, 2023). Dilleri edinmeye başladıkları yaşa göre çocukların dil gelişiminde benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir (Hoff, 2015). Daha da önemlisi, iki dilli çocukların konuştukları dillerdeki yetkinlikleri ve akıcılıkları dillere maruz kalma, bu dilleri ifade edici dilde kullanma ve kullanım bağlamlarına (ev, okul, toplumsal alanlar vb.) göre değişkenlik göstermektedir (Montrul, 2019).

İki dilli çocukların dil gelişimi, pek çok faktörün karmaşık etkileşimiyle şekillenen, çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir. İki dilli çocukların bir dildeki yeterliliğini etkileyen içsel faktörler arasında çocuğun bir dili edinim yaşı, bilişsel yetenekleri, sosyal-duygusal iyilik hali gibi faktörler doğrudan etkili olmaları itibarıyla ilk sıralarda sayılabilirler (Paradis, 2023; Wang ve ark., 2023). Çevresel etkenlerden evdeki ve diğer çevrelerdeki dil girdisinin miktarı, kalitesi ve çeşitliliği; ebeveynlerin dil stratejileri, sosyoekonomik durumu ve tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (De Cat, 2021; Su ve ark., 2022). Öte yandan, okul öncesi eğitim kurumları, çoğunluk dili pratiği ve etkileşimli yöntemler ile çocukların her iki dilde de becerilerini ilerletir (Sun & Ng, 2021). Ek olarak, toplumsal faktörlerden kültürel etkinlikler, dil toplulukları ve medya, çocukların miras dilini korumalarını ve geliştirmelerini destekler (Zhao, 2025).

İki dillilik pek çok araştırmada gelişime pozitif katkı sağlayan gelişimsel bir özellik olarak raporlanmıştır. Erken iki dillilik; dikkat, hafıza ve bilişsel esnekliği artırarak problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Kroll & Bialystok, 2013; Sepioł, 2025; Zhang ve ark., 2025). İki dillilik ile birlikte iki farklı kültürel ortamı deneyimleme fırsatı bulan çocukların tek dilli yaşlıtlarına oranla daha gelişmiş sosyal-duygusal gelişim gösterdikleri görülmüştür (McNally ve ark., 2019; Müller ve ark., 2020). Yanı sıra, iki dilli çocukların yoğun dil girdisi

almaları, çocukların yerli konuşuculara benzer seviyede sesletim ve akıcılık becerisi kazanmalarını sağlar (Zhao, 2025). Dengeli bir yaklaşımla, ana dilin korunması ve ikinci dilin stratejik öğretilmesinin sağlanması mümkündür.

İki dilli dil gelişimi değerlendirilmesi: DKT perspektifi

İki dilli çocuklarda gelişimsel dil bozukluğu (GDB) ayırıcı tanısı, edinim yaşı, dil maruziyeti süresi ve kültürel farklılıklar gibi değişkenler nedeniyle zordur (Armon-Lotem ve ark., 2021; Paradis, 2023). Bu zorluklar sebebiyle iki dilli çocuklar yanlış tanılabilmektedirler. Yanlış tanılanmanın nedenleri; çoklu faktörlerin bir arada değerlendirilmemesi, tek dilli gelişimi merkeze alarak iki dilli değerlendirme yapılması, dil öğrenme yeteneği ile dil yeterliliği kavramlarının karıştırılması ve iki dilli çocukların dil yeterliliklerinin çocukların konuştukları dillerde dağılmış halde olması olarak sıralanmıştır (Peña ve ark., 2023). İki dilli dil gelişiminde tipik durumların bozukluk olarak değerlendirilmesi “aşırı tanılama” (*over-identification*), çocuğun GDB olması durumunda dil edinimindeki gecikmenin iki dilliliğin etkisi olarak yorumlanması da “eksik tanılama” (*under-identification*) ile sonuçlanmaktadır (Paradis ve ark., 2021).

Amerikan Dil-İşitme-Konuşma Derneği (*American Speech-Language-Hearing Association; ASHA*) tarafından çok dilli bireylerin değerlendirilmesinde klinisyenlerin sahip olması gereken beceriler iki ana başlık altında raporlanmıştır (ASHA, 2023). Bunlardan ilki, daha geniş perspektiften bakarak klinisyenlerin çok dilli bireyler ile çalışırken göz önünde bulundurması gereken genel becerilerdir. Bu beceriler; dil-kültür arasındaki ilişkiyi anlama, farklı dillerin dil yapısını tanıma, kanıt temelli müdahale stratejileri geliştirme ve bunun için olası kaynakların kullanımına dair bilgileri içermektedir. İkincisi ise, klinisyenlerin çok dilliliğin gelişimsel özelliklerini tanıması, normal ve atipik gelişimin ayırt etmesi, çok dilli bireylerin dil-konuşma ve iletişim becerilerinde güçlük yaşamaları halinde bu durumların ayırıcı şekilde tanılanması gibi becerileri içermektedir.

Klinisyenlerin sahip olması gereken becerilere ek olarak, çok dilli bireylerin iletişim, dil ve konuşma becerilerinin değerlendirmesinde izlenmesi önerilen adımlar da listelenmiştir (ASHA, 2025b). Bu önerilere göre; çocukların dil çevresine ilişkin kapsamlı ve kültürel bakımdan işlevsel değerlendirme adımları belirleme, çok dilli bireylerin konuştukları tüm dillere ilişkin vaka öyküsünün (dillerin edinim yaşı, dillere maruz kalma süresi, bu dilleri hangi ortamlarda kimlerle kullandığı, dillere ve dille ilişkili diğer becerilere dair bilgiler vb.) alınması,

anketler ile farklı kişilerden görüş alınması, oral-motor becerilerin incelenmesi, değerlendirme araçlarının seçilmesi ve kullanımında yapılabilecek olası değişiklikler, doğal dil örneğinin alınması ve dinamik değerlendirme yapılması yer almaktadır (ASHA, 2025b). Tüm bu adımların uygulanmasında dil ve konuşma terapistlerinin (DKT) çocuğun konuştuğu dillere hakim olmaması durumunda bir tercüman ile iş birliği yapılarak değerlendirmelerin tamamlanması da tavsiye edilmiştir.

Ayırıcı tanılama için izlenmesi gereken prensiplerin yanında, tek dilli çocuklarda da olduğu gibi, iki dilli çocuklarda da Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından önerilen İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflamasının (*International Classification of Functionality, Disability, and Health – ICF; DSÖ, 2019*) benimsenmesi, çok dilli çocukların “genel iyi olma” halinin sağlanması açısından önemlidir (Saban-Dülger & Özcebe, 2024). ASHA’nın da farklı dil, konuşma ve iletişim bozuklukları için önerdiği gibi, dil-konuşma-iletişim alanlarında güçlük yaşayan bireylerin vücut fonksiyonları, aktivite-katılım ve çevresel/kişisel faktörler dikkate alınarak kapsamlı değerlendirme yapılmalıdır (ASHA, 2025a). Bu bağlamda; işitsel tarama, dil ve erken okuryazarlık becerileri, çocukların gündelik hayatta buldukları ortamlardaki katılımları, sosyal-duygusal gelişimleri gibi becerilerinin her birinin göz önünde bulundurularak yorumlanması, ayırıcı tanıya ek olarak çocuğun genel iyi olma halini sağlanacaktır.

Değerlendirme araçlarının bir arada kullanılması ve bütüncül bir çıkarım yapılması, iki dilli dil gelişiminin çok boyutlu yapısı hakkında da fikir verecektir. Norm-referanslı standardize testler, çocuğun belirli dil yapılarında yaşlarına göre nasıl bir gelişime sahip olduğu niceliksel olarak ölçebilmektedir (Ebert & Pham, 2017). Diğer yandan, doğal dil örneği analizleri ile dil değerlendirmesi, çocuğun doğal bağlamlarda dili nasıl kullandığını niteliksel olarak gösterebilmekte ve standardize testlerin olası kültürel yanlılığını ortadan kaldırebilmektedir (Gagarina ve ark., 2019). Ek olarak, cümle tekrarı ve anlamsız sözcük tekrarı gibi görevler iki dilli çocuklarda GDB’nin ayırıcı tanısında sıklıkla kullanılan ve güvenilir sonuçlar veren bilişsel-dilsel görevlerdir (Pratt ve ark., 2021; Schwob ve ark., 2021). Ebeveyn raporları erken gelişim öyküsü, dil çevresi ve günlük dil kullanımı (hangi ortamlarda, kimlerle, hangi dili konuştuğu) hakkında bilgiler vererek diğer değerlendirme araçlarından elde edilen bilgilerin anlamlandırılabilmesini sağlar (Tuller, 2015). Tüm bu araçların birlikte kullanılması, araçların kendi başlarına sahip oldukları önyargıları azaltarak hem çocuklarda görülebilecek olası bozuklukların doğru tanılanmasına katkıda bulunur hem de tanılanan bozukluklar için uygun

müdahale programlarının geliştirilmesini sağlar (Wang ve ark., 2025). İki dilli çocuklarda GDB tanılması için altın standartın çocuğun konuştuğu tüm dillerde, çocuğun dil becerilerinin doğrudan değerlendirilmesidir (Li'el ve ark., 2019).

Çalışmanın amacı

Dünya çapında eğitim, geçim kaynağı veya savaş gibi nedenlere bağlı olarak artan göç hareketleri, insanların yeni coğrafyalarda farklı diller ve kültürler ile iç içe yaşamasını kaçınılmaz kılmaktadır. Türkiye'ye 2023'te 316.456 kişi, Türkiye'den yurt dışına ise 714.579 kişi göç etmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2024). Bu durum, pek çok çocuğun ana dilinin yanında, erken yaşta yeni bir dile maruz kalmasına ve iki dillilik sürecine girmesine yol açmaktadır. DKT'ler için, iki dilli çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirirken yanlış tanıdan kaçınmak hem olası bozuklukları gözden kaçırmamak hem de gereksiz müdahalelerden uzak durmak açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Bu çalışma, Türkçe konuşan iki dilli okul öncesi çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirirken yanlış tanıdan kaçınmak için özgün bir bakış açısı geliştirmeyi ve hem dil hem de erken okuryazarlık alanlarındaki etkileri kapsamlı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Böylece, DKT'lere vaka örneği üzerinden somut açıklamalar ile iki dilli çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin doğru değerlendirilmesine yönelik öneriler sunulacaktır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel bir vaka çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Vaka çalışması, belirli bir birey, grup veya olgunun karmaşık yapısını ve bağlamsal faktörlerini anlamaya yönelik ayrıntılı bir inceleme sağlamaktadır (Yin, 2018). Bu bağlamda, çalışma deseni olarak tekli vaka deseni benimsenmiş, veriler çoklu kaynaklardan toplanmış ve çapraz analiz ile değerlendirilmiştir. Nitel bir araştırma tasarımı, bu tür karmaşık bireysel verilerin derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır.

Vaka Seçimi

Araştırmada vaka olarak 5 yaş 7 ay kronolojik yaşa sahip Türkçe-Almanca konuşan bir erkek çocuk incelenmiştir. Çocuğun kimliğinin saklı kalması için "Burak" olarak isimlendirilmiştir ve ileriki bölümlerde çocuktan bu isim ile bahsedilecektir. Burak'ın topluluk dilini konuştuğu ortamlarda dil bozukluğu tanısı düşünülse de ana dilinin konuşulduğu ev

ortamında ebeveynlerin bu yönde bir kanısı yoktur. İki dilli çocukların dil becerilerinin değerlendirmesinde ve tanılanmasında sıklıkla yapılan hataları önlemek ve değerlendirme sonuçlarını doğru açıklamak için amaçlı seçim yöntemi kullanılmıştır. Vaka, yedi yaşından küçük olduğundan, ebeveynleri çalışmanın amacı ve süreci konusunda bilgilendirilmiş, etik kurallar doğrultusunda yazılı onamları alınmıştır. Araştırmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Etik Kurulu'nun SBF 25-063 karar numarasıyla alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde birden fazla yöntem kullanılmıştır. Kullanılan tüm araçlar aşağıda açıklanmaktadır:

Görüşme

Burak'ın gelişim öyküsü hakkında bilgi edinmek için ebeveyn bilgi formu kullanılmıştır. Bu form, iki dilli çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri üzerine odaklanarak geliştirilmiştir. Formda, çocuğun doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası gelişim aşamaları, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, sosyoekonomik durumları, ev okuryazarlık ortamı ve çocuğun dil çevresine ilişkin sorular yer almaktadır. Ek olarak, öğretmenlerinden Burak'ın kreş ortamındaki gelişimini özetleyen yazılı bir gelişim raporu istenmiştir.

Gelişimsel Değerlendirme Testleri

Burak'ın konuştuğu dillerde anlamsız sözcük tekrarı, dil anlama ve dil üretimi ile erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren testler uygulanmıştır. Bu beceriler, her iki dil için geliştirilmiş ve birbirine olabildiğince denk ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmiş; böylece çocuğun performansı iki dilde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu yaklaşımın temel amacı, çocuğun her iki dildeki belirli becerilerini doğrudan ve ilgili dilin yapısal özellikleri çerçevesinde değerlendirmektir. Ayrıca, tek dilli çocuklar için geliştirilmiş standart testlerin kullanılması, çocuğun ilgili dildeki performansının o dili konuşan tek dilli akranlarıyla karşılaştırılmasına olanak sağlamış ve bulguların klinik beklentiler doğrultusunda yorumlanmasını mümkün kılmıştır. Elde edilen sonuçlar, söz konusu yaklaşımın sınırlılıklarını ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları tartışmaya açmaktadır. Tablo 1'de değerlendirilen becerileri dillere göre listelenmiş ve akabinde testlerin özellikleri açıklanmıştır.

Tablo 1. Burak'ın Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Testler

	Türkçe	Almanca
Kısa süreli fonolojik bellek becerileri	Türkçe Anlamsız Sözcük Testi (Topbaş ve ark., 2014)	Mottier Anlamsız Sözcük Testi
Dili anlama ve üretme becerileri	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi – Alıcı ve İfade Edici Dil Alt Testleri (Topbaş & Güven, 2014)	Sprachentwicklungstest für dreibis fünfjährige Kinder – Dili Anlama ve Dil Üretim Alt Testleri (Grimm ve ark., 2001)
Sözcükleri anlama ve üretme becerileri	Erken Okuryazarlık Testi – Sözcük Bilgisi Alt Testi (Kargın ve ark., 2015)	Laute, Reime, Sprache (LRS) – Würzburger Tarama Testi (Endlich ve ark., 2019)
Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık Becerileri	Erken Okuryazarlık Testi – Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi (Kargın ve ark., 2015)	Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (PB-LRS) (Barth & Gomm, 2014)
Harf bilgisi becerileri	Erken Okuryazarlık Testi – Harf Bilgisi Alt Testi (Kargın ve ark., 2015)	Laute, Reime, Sprache (LRS) – Würzburger Tarama Testi (Endlich ve ark., 2019)
Yazı farkındalığı becerileri	Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi	Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi

Ebeveyn Bilgi Formu. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, genel gelişimi ve dil edinim basamaklarına dair soruları içermektedir. Ek olarak, dil çevresi hakkındaki bilgiler (Tuller, 2015) tarafından geliştirilen LITMUS-PABIQ'ten (Türkçe: BiLaD Veli Anketi) uyarlanan sorulara alınan ebeveyn raporlarıyla değerlendirilmiştir. Bu sorular, çocukların iletişim partnerleriyle kullandıkları dilleri ve bu dillerin kullanım sıklığını; televizyon izleme, okuma etkinlikleri gibi zamanlarda kullanılan dilleri ve ev dışındaki iletişim partnerleriyle konuştukları dillere dair bilgileri içermektedir. Anketin devamında hamilelik, doğum ve postnatal bilgiler, son bölümde ise ebeveynlerin demografik bilgileri (yaş, ana dil, eğitim, meslek) ve çocuklarıyla geçirdikleri süre ile etkinlikler sorgulanmıştır.

Kısa Süreli Fonolojik Bellek Becerileri.

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (TAST). Tek ve çok dilli Türkçe konuşan çocuklarda olası dil bozukluklarını tanımlamak amacıyla, BISLI ISO804 COST Action projesi kapsamında ve TÜBİTAK desteğiyle (Proje no: 109K001) geliştirilmiştir (Kaçar, 2011; Topbaş ve ark., 2014). Türkçedeki hece sıklıkları dikkate alınarak seçilen, Türkçenin fonotaktik ve ortografik yapısına uygun, 2-5 hece arasında değişen 16 anlamsız sözcükten oluşmaktadır. Ancak, testin 16 maddelik versiyonuna ilişkin yaşa özgü kesme puanları veya standardize sonuçları henüz mevcut değildir.

Mottier Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (MAST). Zürcher Okuma Testinin bir parçası olarak geliştirilmiş olan MAST, 2-6 heceli toplam 30 sözcükten oluşmakta ve sözcüklerin doğru

tekrar edilmesini gerektirmektedir (Mottier, 1951). Tam ve doğru üretilen sözcükler 1, hatalı tekrarlar ise 0 puan ile değerlendirilir. Almanca konuşulan ülkelerde farklı norm değerleri geliştirilen testin, 3;6 kronolojik yaş ve üzeri çocuklarla uygulanması önerilmiştir (Frey ve ark., 2024).

Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL). Topbaş ve Güven (2014) tarafından 2;0-7;11 yaş arası Türkçe konuşan çocukların sentaks, morfoloji ve semantik alana dair becerileri alıcı ve ifade edici dil becerileri olarak değerlendirilebilmektedir. Bu alt testlerin ham puanları yaşa göre standardize puana dönüştürülebilir. Böylece, her bir çocuğun performansı yaşlarıyla karşılaştırılabilir. Burak'ın değerlendirmesinde testin birbirine paralel A ve B formlarından A Formu kullanılmıştır.

Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5). Almanca konuşan 3;0-5;11 yaş arası çocukların dil yeterliliğini ölçen norm referanslı bir testtir. Dili anlama, dil üretimi ve dil belleği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Çocukların yanıtları ham puanlardır ve bu ham puanların yaşlara göre standardize T-puanlarına çevrilerek dil becerilerinin akranlarıyla karşılaştırılması mümkündür. 3;0-3;11 yaş ve 4;0-5;11 yaş çocukların değerlendirilmesinde kullanılan iki farklı formatı vardır. Burak'ın değerlendirilmesinde ikinci formdaki dili anlama ve dil üretimi alt testleri uygulanmıştır.

Erken okuryazarlık becerileri. Erken okuryazarlık becerileri altında Scarborough (2001) tarafından akademik becerileri yordama gücü yüksek olan dört beceri değerlendirilmiştir: (i) alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi, (ii) fonolojik farkındalık becerileri, (iii) harf bilgisi, ve (iv) yazı farkındalığı becerileri. Her iki dilde de bu becerilerin değerlendirilmesini sağlayacak paralel testler aşağıda dillere özgü olarak açıklanmıştır.

Türkçe. 60-72 ay arası Türkçe konuşan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek ve risk grubundaki çocuklara müdahale planlamak için geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT; Kargın ve ark., 2015) kullanılmıştır. Test, dört boyuttan oluşmaktadır: (i) sözcük bilgisi, (ii) sesbilgisel farkındalık, (iii) harf bilgisi, (iv) dinlediğini anlama; toplam 102 madde içerir. Doğru yanıtlar 1, yanlışlar 0 puan alır ve sonuçlar "EROT Kayıt Formuna kaydedilir. Puanlar, kesme noktalarına göre çocukların becerilerinde risk durumunu belirlemektedir.

Yazı farkındalığı becerileri için ise, Karaman ve Güngör Aytar (2016) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt Testinden

esinlenerek oluşturulan kontrol listesi, kitap sayfaları, yazı yönü ve sayfa sırası gibi on sorudan oluşmaktadır. Becerilerin değerlendirilmesi için “Bekçi Amos’un Hastalandığı Gün” resimli çocuk kitabı kullanılmıştır (Stead, 2016). Çocukların yanıtları “doğru” (1 puan) veya “yanlış” (0 puan) olarak değerlendirilir.

Almanca. Laute, Reime, Sprache (LRS) – Würzburger Tarama Testi çocukların erken dönem yazı becerileri (hızlı isimlendirme, fonolojik farkındalık, fonolojik işler bellek, harf bilgisi) ve dil becerilerini (cümle tekrarı, alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi ve çoğul formu oluşturma) değerlendirmektedir (Endlich ve ark., 2019). Yanıtlar “doğru/yanlış” olarak puanlanmaktadır. Ham skorlar değer puanına, ardından T-puanı ve yüzdelik dilime çevrilerek çocuklar “yüksek risk”, “sınır” veya “düşük risk/normal” olarak sınıflandırılır. Burak’ın değerlendirmesinde sözcük bilgisi ve harf bilgisi becerilerinin değerlendirilmesinde bu test kullanılmıştır.

Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (PB-LRS) fonolojik farkındalık becerilerini taramak için grup testi olarak geliştirilmiştir, ancak bireysel kullanımı da mümkündür (Barth & Gomm, 2014). Her biri on madde içeren altı alt testten oluşmaktadır: uyak eşleştirme, hece ayırma, aynı ses ile başlayan/biten sözcük eşleştirme, sözcük birleştirme, sözcük uzunluğu fark etme. Yanıtlar “doğru”, “yanlış” veya “boş” olarak kaydedilir; doğru sayıları yaş normlarıyla eşleştirilerek akranlarıyla karşılaştırma yapılması mümkündür. EROT fonolojik farkındalık becerileriyle paralellik göstermesi adına, Burak’ın değerlendirmesinde sözcük uzunluğunu fark etme alt testi dışındaki tüm testler uygulanmıştır.

Yazı farkındalığı becerileri için Bengochea ve arkadaşları (2015) çalışma tasarımı doğrultusunda Türkçe yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan kontrol listesinin Almanca çevirisi kullanılmıştır. Dil kaynaklı hataları önlemek için liste önce Türkçeden Almancaya, ardından Almancadan Türkçeye geri çevrilerek nihai hali oluşturulmuştur. Almanca becerilerin değerlendirilmesinde, Türkçe becerileri için kullanılan çocuk kitabının Almanca versiyonu “*Der Tag, an dem Amos Goldberg zu Hause blieb*” kullanılmıştır. On maddelik kontrol listesindeki doğru yanıtlar 1 puan, yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir.

Gözlem

Burak’ın dil gelişimine dair değerlendirme bulguları klinisyen gözlemleriyle desteklenmiş ve dil işleme süreçleri gözlenmiştir. Testlerin uygulanması sırasında sergilediği davranışlar, gözleme dayalı olarak kaydedilmiş ve betimleyici analiz ile

yorumlanmıştır. Çocuğun davranışları ile dil gelişimi arasındaki ilişki bu gözlemler ışığında değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler, betimleyici analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. İki dilli çocuğun test uygulaması sırasında elde edilen performans verileri, herhangi bir normatif puanlama sürecine tabi tutulmadan doğrudan kaydedilmiş ve yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra, test uygulaması esnasında çocuğun sergilediği davranışlar, dili işleme süreçlerine göre gözleme dayalı olarak not edilmiş ve betimleyici analiz ile yorumlanmıştır.

Araştırmacı Düşünümselliği ve Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar, araştırmacının veriye ve sürece etkisini içerir. Bu çalışmada, araştırmacının gözlemci olarak etkisi sınırlı tutulmaya çalışılmıştır. Ancak, veri toplama ve analiz aşamalarında subjektif faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı, iki dilli çocuklarla çalışma deneyimine sahip olduğundan ve iki dilli çocukların yetersiz dil deneyimleri olması durumunda ne gibi tepkiler sergileyeceğini (yanıt vermekten kaçınma, çekingenlik vb.) tahmin edebilmektedir. Bu nedenle, gözlem yaparken, Burak'ın gelişimsel bağlamını anlamaya yönelik bir tutum benimsemiş, veriler arasında karşılaştırma yaparak objektif bir değerlendirme yapmaya özen göstermiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, veri çeşitliliği yaklaşımı benimsenmiş ve çocuğun gelişimiyle ilgili farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır (ebeveyn ve öğretmen görüşmesi, gözlem, gelişimsel testler). Bu farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgiler, birbirleriyle karşılaştırılarak iç tutarlılık sağlanmıştır (veri triangülasyonu). Ayrıca, yapılan görüşmeler, değerlendirme oturumları ve gözlemlerden sonra toplanan bilgilerin doğruluğu, ebeveynler ile yapılan katılımcı doğrulaması ile onaylanmıştır. Bu doğrulama süreci, ailevi faktörlere dair bilgilerin geçerliliğini sağlamıştır. Ancak, iş yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerle kreş ortamındaki gözlemlere ilişkin doğrulama yapılamamıştır.

Araştırma ekibindeki diğer araştırmacılarla birlikte yapılan analizler ile, bulguların güvenilirliği artırılmış ve araştırmacı triangülasyonu gerçekleştirilmiştir. Ek olarak, vakaya dair tüm bilgiler açık ve net bir şekilde betimlenerek okuyucuların da verileri yorumlayabilme ve çıkarımlar yapabilmelerine olanak tanınmıştır. Bu şekilde, çalışma bulgularının hem iç hem de dış güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Vaka Tanımı

Ebeveyn Görüşmesi ve Ebeveyn Bilgi Formu

Burak, 5 yaş 7 aylık bir erkek çocuğudur ve 2 yaş 6 aydan bu yana anaokuluna devam etmektedir. Tıbbi geçmişinde, gebelik, doğum ve sonrasında herhangi bir gelişimsel problem saptanmamıştır. Dil değerlendirmesi, ebeveyn raporlarına göre herhangi bir gecikme göstermediğini ortaya koymaktadır. Ev ortamında, anaokuluna başlamadan önce yalnızca Türkçe diline maruz kalmıştır ve hala sadece Türkçe konuşulmaktadır. Tablo 2’de Burak’ın dil çevresine dair ebeveyn raporu sonuçları verilmiştir. Annesi psikolog, babası ise mühendis olarak çalışmaktadır. Her ikisi de Almanya’da çalışmaktadır. Beş yıl önce Almanya’ya taşınan aile, her ne kadar Almanca konuşabilse de kendilerine tavsiye edildiği üzere çocuklarıyla sadece Türkçe konuşmaktadırlar. Burak’ın bir ağabeyi ilkökula devam etmekte olup, akademik performansı ve akran ilişkileri açısından herhangi bir sorun yaşamamaktadır.

Tablo 2. Ebeveyn Anketi ve Ebeveyn Görüşmesinden Vakanın Dil Çevresi ve Dil Yeterliliğine Dair Elde Edilen Bilgiler

	Türkçe	Almanca
Ev ortamındaki dil davranışı	11/12 (%91,66)	4/12 (%33,33)
Diğer bağlamlardaki dil davranışları (okuma, TV, arkadaş etkileşimleri vb.)	14/20 (%70)	14/20 (%70)
Ebeveynlerin dil yeterliliklerine dair raporları	12/15	7/15

Öğretmen Raporu

Öğretmenleri, Burak’ın Türkçe dışında bir dilde sözel yönergeleri anlamada zorluklar yaşadığını, aktif etkileşimde bulunmadığını, okulundaki Türkçe konuşan çocuklar ile daha rahat etkileşimde bulunurken, diğer çocuklar ile etkileşimlerinde sessiz kaldığını bildirmiştir. Ayrıca, bir arkadaşıyla anlaşmazlık yaşadıklarında, uzlaşmak için öğretmenlerin de dahil olduğu konuşmalarda “sorun değil” diyerek kendisini savunmadan karşı tarafı haklı bulup konuşmayı sonlandırmak istemektedir. Öte yandan, öğretmenler Burak’ın duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade edemediğini ve muhtemelen bu nedenle de zaman zaman öfke nöbetleri yaşadığını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmen raporuna göre Burak fen ve doğa etkinlikleri gibi etkinliklerde, gözlem yapma gibi sözel olmayan görevlerde dikkatini çok iyi toplamakta ve merakla ilgilenmektedir.

Gelişimsel Değerlendirme Testleri

Kısa süreli fonolojik bellek, alıcı ve ifade edici dil ve erken okuryazarlık becerileri (sözcük bilgisi, fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve yazı farkındalığı) Türkçe ve Almanca için geliştirilmiş olan standardize testler ile ölçülmüştür. Tablo 3, bu becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan testleri, elde edilen sonuçları ve bu sonuçlara karşılık gelen yorumlamaları içermektedir.

Tablo 3. Türkçe ve Almanca Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Testler ve Sonuçları

Türkçe	Ham Puan	Standart Puana Göre Yorum	Almanca	Ham Puan	Standart Puana Göre Yorum
TAST	13	Tipik gelişim	MAST	19	Tipik gelişim
TEDİL-AD	31	Normal gelişim	SETK 3-5 AD	6/15	Desteğe ihtiyaç var
TEDİL-İED	35	Normal gelişim	SETK 3-5 İED	17/36	Desteğe ihtiyaç var
EROT-SB	38/50	Normal gelişim	LRS-SB	3/12	Desteğe ihtiyaç var
EROT-FF	27/32	Normal gelişim	PB-LRS	39/50	Normal gelişim
EROT-HB	13/14	Normal gelişim	LRS-HB	12/18	Normal gelişim
EROT-DA	5/6	Normal gelişim	-		
Yazı Farkındalığı	9/10	Oldukça iyi	Yazı Farkındalığı	4/10	Diğer dile oranla düşük

Not. TAST: Türkçe Anlamsız Sözcük Testi; MAST: Mottier Anlamsız Sözcük Testi; TEDİL-AD: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Alıcı Dil Alt Testi; TEDİL-İED: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi İfade Edici Dil Alt Testi; EROT-SB: Erken Okuryazarlık Testi Sözcük Bilgisi Alt Testi; EROT-FF: Erken Okuryazarlık Testi Fonolojik Farkındalık Alt Testi; EROT-HB: Erken Okuryazarlık Testi Harf Bilgisi Alt Testi; EROT-DA: Erken Okuryazarlık Testi Dinlediğini Anlama Alt Testi; SETK 3-5 AD: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder Alıcı Dil Alt Testi; SETK 3-5 İED: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder İfade Edici Dil Alt Testi; LRS-SB: Laute, Reime, Sprache – Würzburger Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten Sözcük Bilgisi Alt Testi; PB-LRS: Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten Fonolojik Farkındalık Testi; LRS-HB: Laute, Reime, Sprache – Würzburger Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten Harf Bilgisi Alt Testi

Gözlem

Gelişimsel testler esnasında Burak'ın sergilediği tutum ve davranışlarda; Türkçe becerilere yönelik testlerin yapılacağı oturumun başında araştırmacının tanışma aşaması olarak adlandırdığı aşamada nispeten çekingen davranışlar sergilese de bu aşamanın sonuna doğru kendine güveni gelmiştir. Testlerdeki maddeleri dikkatlice yanıtlayabilmiş, anlamadığında araştırmacıdan tekrarlamasını istemiş ve molaya ihtiyacı olduğunda bunu kendisi dile

getirmiştir. Araştırmacı, Burak'ın davranışlarını kendi istek ve ihtiyaçlarının farkında olan, koşulların gerekliliklere göre kendisini düzenleyebilen bir çocuk olarak değerlendirmiştir. Oturumun sonunda, araştırmacı Burak'ı bir sonraki görüşme hakkında bilgilendirmiş ve bu oturumun Almanca yapılacağını belirtmiş ve Almanca konuşarak veda etmiştir.

Bir hafta aradan sonra Almanca testlerin yapılması için yeniden görüşülmüştür. Her ne kadar, önceki oturumda tanışma aşaması gerçekleştirilmiş olsa da bu oturumda da hazırlık etkinlikleri yapılarak, oturum başlangıcından itibaren Almanca konuşulmuştur. Henüz testlere başlamadan önce Burak'ın daha sakin ve çekinik olduğu, utangaç bakışlar ve davranışlar sergilediği gözlenmiştir. İletişimde aktif rol almamış ve sorulan sorulara kısa cevaplar vermiştir. Testler esnasında ise kendinden emin olmayan şekilde alıcı dil alt testini tamamlamış, ifade edici dil alt testinde yapamadığını fark ettiğinden devam etmek istememiş, ancak koşullara uygun davranması gerektiğinin de farkında olduğu için yapabildiği yere kadar devam etmiştir. Bazı maddeler için ne yanıt vermesi gerektiğini kavramasına karşın Türkçe sözcüklerin Almanca karşılıklarını bulamadığında annesine Türkçe konuşarak sormuştur. Ancak, maddelerde ilerledikçe performans kaygısıyla baş edemeyip ağlamaya başlamıştır. Bu noktada test sonlandırılmıştır. Araştırmacı bunun bir zorunluluk olmadığını, mola verebileceklerini, eğer isterse sonlandırabileceklerini ifade etse de Burak moladan sonra devam etmek istemiştir. Ancak, özellikle, fonolojik farkındalık becerilerin değerlendirilmesinde teste dair açıklamaları anlamakta zorlanmıştır. Bu nedenle, ya düşünmeden yanıtlar vermiş, ya “bilmiyorum” ya da test kitabındaki şekillerden yola çıkarak görsel olarak ilişkili olabileceğini düşündüğü maddeleri yanıt olarak söylemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Burak'ın dil ve erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için ebeveyn ve öğretmen görüşmeleri, gelişimsel değerlendirme testleri ve sistematik gözlemler gibi çoklu yöntemler kullanılmıştır. Bu bulgular, iki dilli bir çocuğun yalnızca tek bir dilde incelenmesinin yanlış tanılamalara yol açabileceğini ortaya koymaktadır. Gerçekten de Burak örneğinde öğretmenlerin yalnızca D2 becerilerine odaklanarak GDB şüphesi taşımaları, iki dilli çocukların sıklıkla maruz kaldığı tanı hatalarını gözler önüne sermektedir (Peña ve ark., 2023). Benzer şekilde, tek bir değerlendirme aracına dayanmanın, iki dilli bir çocuğun dil ve erken okuryazarlık profili hakkında eksik veya yanıltıcı bilgi üreteceği açıktır. Dolayısıyla, birden

fazla aracın birlikte kullanımını en güvenilir sonuçları sağlarken, bu araçların uygulanması ve yorumlanmasında özenli bir yaklaşım benimsenmelidir.

Burak'ın durumu temel alınarak, iki dilli dil gelişimi konusundaki yaygın “mitlerin” ele alınması ve dil–konuşma terapisi bağlamında uygun değerlendirme ilkelerine rehberlik edecek başlıca başlıklar, mevcut literatür ışığında açıklanmıştır (Freeman & Schroeder, 2022; Hoff & Core, 2015; Paradis ve ark., 2021). Değerlendirme sürecinin temel ilkelerinden başlayarak, metodolojik yaklaşımlara ve daha spesifik unsurlara doğru sıralanan öneriler aşağıda listelenmektedir.

- 1. İki dillilik gelişimsel dil bozukluğu için bir risk faktörü değildir:** Gelişimsel dil bozukluğu (GDB) tek dilli çocukların %5-7 arasında görülen (Norbury ve ark., 2016; Tomblin ve ark., 1997), herhangi bir nörogelişimsel durumdan bağımsız olarak çocukların iletişim, dil ve konuşma becerilerini etkileyen gelişimsel bir bozukluktur (Bishop ve ark., 2016). Tek dilli ve iki dilli çocuklarda GDB görülme sıklığının değişmemesi, iki dilliliğin GDB için bir risk faktörü olmadığını en net kanıtıdır (Peña, 2016). Burak'ın öğretmenlerinin varsayımı gibi, uzmanların çocuklarda gözlenen gecikmeleri iki dillilikle açıklamaları, çocukların aşırı tanılanmalarıyla sonuçlanmaktadır. Oysaki, uygun ortamlarda, gerekli ve yeterli dil girdisi alarak Burak da D2 yeterliliğini yaş beklentileri düzeyine getirebilecektir.
- 2. Çocuğun konuştuğu tüm dillerde değerlendirme yapılmalıdır:** İki dilli çocukların dil edinimi süreci, duydukları dilleri işlemeleri ve kaydetmeleri anlamına gelmektedir. İki dilli çocukların tek dilli yaşlılarına kıyasla gerek daha fazla dilsel ögeyi edinmeleri (Peña ve ark., 2016) gerekse bu dilleri edinmek için tek dilli yaşlıları kadar fazla fırsata sahip olmamaları nedeniyle konuştukları dillerden sadece birinde yapılan değerlendirme yanlış tanılamayla sonuçlanabilir (Albudoor & Peña, 2022). Bu bulguyu doğrulayacak biçimde, Burak'ın yalnızca Almanca dil becerilerinin değerlendirilmesi, “aşırı tanılama” ile sonuçlanabilirdi ve Burak yanlış GDB tanısı alabilirdi. Her iki dilde, farklı araçlar kullanılarak yapılan değerlendirmede Burak'ın D2 için yeterince dil girdisine maruz kalmadığı, terapiye değil, D2 için dil desteğine ihtiyacının olduğu görülmüştür. Ancak, DKT'ler iki dilli her çocuğun konuştuğu tüm dillerde değerlendirme yapamayabilirler. Bu durumda, ilerleyen değerlendirme önerileri izlenerek tanılamaya ilişkin doğru ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilir.

- 3. İki dilli çocuklar, tek dilli çocuklar ile aynı biçimde değerlendirilmemelilerdir:** İki dilli çocukların dil gelişimlerini etkileyen dışsal faktörler tek dilli yaşlılarından çok daha çeşitlidir. Edinmekte oldukları iki ayrı dil olduğundan, bir dile maruz kalma süresi tek dilli yaşlılarından daha azdır (Paradis, 2023). Ek olarak, çocukların öğrendikleri bir dilin konuşulduğu ortamlar farklı olduğundan edinecekleri sözcükler de buna göre değişebilir (Smolander ve ark., 2021). Burak'ın durumunda ev ortamında Türkçe konuşulduğu için mutfak gereçleri, sebzeler ve tamir gereçleri gibi nesnelerin karşılıklarını Türkçede öğrenirken Almanca karşılıklarını öğrenebilmek için bu nesnelerin olduğu ortamlarda bulunmayı beklemesi gerekebilir. Benzer şekilde, okulda gördüğü nesnelerin Almanca karşılıklarını edinirken bu nesnelerin etiketlerini Türkçe sözcük dağarcığına katması daha çok zaman alabilir.
- 4. Dil bozukluğu ile dilsel farklılık iyi ayırt edilmelidir:** Gelişimsel dil bozukluğu (GDB), iki dilli çocuklarına edinmekte oldukları tüm dilleri etkilemektedir (KK Nair ve ark., 2023). Bu nedenle, eğer iki dilli çocuklar edinmekte oldukları bir dilde iyi gelişmiş dil becerileri sergilerlerken diğer dillerinde yaş beklentilerinden düşük performans gösteriyorlarsa, bu onların GDB tanısı alması gerektiğine işaret değildir. Bu durum, çocukların eksik beceriler sergiledikleri dillerinde ek dil desteğine (bu dil için daha fazla miktarda ve kalitede dil girdisi sağlayan aktiviteler, kurslar vb.) ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Burak'ın durumunda görüldüğü gibi, D2 öğrenmek için ideal miktar ve kalitede D2 girdisine maruz kalmamak, D2 becerilerinde daha az gelişmiş dil becerileriyle sonuçlanmıştır. Ebeveyn ve öğretmen raporlarının birlikte yorumlanması ve her iki dile dair bilgi edinilmesi, büyük ölçüde GDB tanısını elimine etmeye yardımcı olmaktadır.
- 5. Çocuğun hangi dile hangi ortamda ne kadar maruz kaldığına dair bilgiler sorulmalıdır:** Çocuklar dillere maruz kaldıkça ve bu dilleri konuşarak diğerleriyle iletişim kurdukça dilleri edinebilmektedirler. Ancak, iki dilli çocukların konuştuğu diller eş zamanlı olarak bir ortamda konuşulmuyor olabilir. Tıpkı Burak'ın durumunda olduğu gibi, çocuklar evde D1'e maruz kalırken D2'ye maruz kalması sadece kreş ortamında ve toplumsal yerlerde mümkün olabilir. Tam olarak bu nedenle, Burak Almanca dilinde GDB profili gösterirken Türkçe değerlendirme sonuçlarının da göz önünde bulundurulmasıyla Almanca için dil desteğine gereksinim duyduğu görülmüştür. Unutulmamalıdır ki, iki dilli çocuklar dil becerilerinde mutlaka yaşlılarından geri kalmak zorunda değildirler. Böyle bir durum olması halinde de olası nedenler dil çevrelerinin sorgulanmasıyla aydınlanabilir.

6. Her dil çevresinden en az bir bakım verenin raporu alınmalıdır: D1 girdisine dair dil çevresine ve D1 becerilerine dair ebeveynlerin, D2 için ise kreşteki öğretmenlerin görüşlerini almak çocukların hem dil gelişimi basamakları hakkında (Muszyńska ve ark., 2025) hem de dili işlevsel şekilde kullanabilme becerilerine dair bilgi verir. Ebeveynlerin çocukların dillere maruz kalma durumları ve dil gelişimine etki edebilecek diğer faktörleri raporlamaları, değerlendirme sonuçlarını anlamlandırmada önemli rol oynar (Buac ve ark., 2014). Burak'ın öğretmenlerinin GDB tanısından şüphelenirken ebeveynlerin raporu doğrultusunda bahsedilen durumun dil desteği ihtiyacı olabileceği düşünülmüştür. Ancak, kesin bir karara varmak için diğer sonuçlar ile birlikte değerlendirilmelidir (Gámez ve ark., 2023).

7. Tek dilli çocuklar ile normlaştırılmış standardize testler iki dilli çocukların gelişimsel değerlendirmesinde dikkatle kullanılmalıdır: Tek dilli çocuklar ile norm değerleri elde edilen standardize testler, iki dilli çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesi için uygun değildir. Bu testlerin norm değerlerine göre değerlendirme yapmak, iki dilli çocukları değerlendirme yapılan dilde daha uzun süre dil girdisi alan tek dilli yaşlılarıyla karşılaştırmak anlamına gelmektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar iki dilli çocukların becerilerini olduğundan daha düşük gösterecektir (Wang ve ark., 2025). Ancak, yine de norm değerlerine dikkat edilmeksizin çocukların dil gelişimleri hakkında hızlı fikir sahibi olmak bakımından kullanılabilir. Nitekim, ham puanlar çocuğun dil geçmişine ilişkin dilsel yeterliliğini değerlendirmek için yaş eşdeğer puanlar yerine kullanılabilir. Ayrıca, bu puanlar zaman içinde dil becerilerindeki değişiklikleri takip edebilmektedir (Kohnert ve ark., 2021). Dil becerilerinde belirleyici rol oynayan kronolojik yaş, dil çevresi ve dil girdisi düşünülerek uygulanabilecek kesme puanları önerilse de (Thordardottir, 2015), bu testlerden alınacak sonuçlara göre yapılan tanı güvenilir ve doğru olmayacaktır.

Ek olarak, aynı değerlendirme yönteminin çocuğun konuştuğu dillere uyarlanması, bu araçların sağladığı bilgilerin her iki dilde de değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Kohnert ve ark., 2021). Örneğin, Türkçe-İngilizce iki dilli çocuklarla çalışan klinisyenler, *MacArthur Bates-CDI* (Aksu-Koç ve ark., 2019; Marchman ve ark., 2023) ve *Language Development Survey* (LDS; (Rescorla, 1989; Topbaş ve ark., 2016) araçlarından iki dilde karşılaştırmalı olarak yararlanabilirler.

Burak'ın değerlendirmesinde norm değerlerine göre yorumlar not edilse de bu yorumlar tanılama amacıyla kullanılmamıştır. Kaldı ki, Burak'ın D1 becerilerinde tek dilli yaş

normlarında bile yaş beklentilerini karşılamaktadır. GDB tanısı iki dilli çocukların konuştuğu tüm dilleri etkilediğinden bu sonuç GDB tanısı olmadığı yönünde sinyal vermektedir. Ancak, böyle bir sonuç alınmasaydı da standardize test sonuçları iki dilli çocukların GDB tanısında tek dilli yaşlılarında olduğu haliyle yorumlanamaz (Tuller ve ark., 2018).

8. Tek bir yöntemden ziyade çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır:

Değerlendirmede kullanılacak her bir yöntemin olumlu katkıları olduğu gibi zorlu yanları da vardır. Bu nedenle, farklı yöntemlerden elde edilen bilgiler birbirlerini tamamlayacak şekilde sentezlenerek yorumlanmalıdır. Tek dilli çocukların dil değerlendirmesinde de olduğu gibi, her bir yöntemin getirdiği avantajların yanında değerlendirmede eksik kalan yönleri de vardır. Örneğin, ebeveyn raporları, dil miktarı ve kalitesi hakkında bilgi vermekte yetersiz kalabilir (Marchman ve ark., 2017). Ancak, gözlemsel değerlendirmeler ile birleşince daha güçlü sonuçlar verir (Gámez ve ark., 2023). Başka bir örnek olarak anlamsız sözcük testlerinin pek çok araştırmada iki dilli çocukların GDB tanısı için önemli bir gösterge olduğu bulgulansa da (Boerma ve ark., 2015), bazı araştırmalar çocukların dil yeterliliklerinin anlamsız sözcük testi performanslarını etkilediğini raporlamıştır (Öberg & Bohnacker, 2024). Bu nedenle, tek bir yöntem ile değerlendirme yapmak, iki dilli çocukların dil edinimlerinde rol oynayan çok boyutlu değişkenleri göz ardı ederek klinisyenleri yanlış karara sürükleyebilir (Dollaghan & Horner, 2011).

Wang ve arkadaşları (2025), iki dilli çocukların dil değerlendirmesi sonucunda tanılama yapılırken uygulanabilecek bir yaklaşım önermiştir. Bu yaklaşıma göre çocuğun konuştuğu dillerde yapılan morfosentaks, sözcük bilgisi, cümle tekrar testi ve anlatı becerilerinin değerlendirilip yorumlanması dil bozukluğunun tanılanmasında güvenilir sonuç vermektedir. Ne yazık ki, iki dilli çocukların konuştuğu dil kombinasyonları için geliştirilmiş standardize testler her zaman mevcut olmayabilir. Örneğin; İspanyolca-İngilizce konuşan çocuklar için geliştirilmiş olan *Bilingual English-Spanish Assessment (BESA)* testi (Peña ve ark., 2018) bu değerlendirmeye izin vermektedir. Wang ve arkadaşları (2025) tarafından önerilen bu yöntem, özellikle standardize testlerle değerlendirmenin mümkün olmadığı dil kombinasyonlarında kullanılacak ideal yol olduğu belirtilmiştir.

9. Dil örneği analizi ile çocukların dil ve fonksiyonel iletişim becerileri değerlendirilebilir:

İki dilli çocukların değerlendirmesinde “altın standart” olarak

tanımlanan bu yöntem (Heilmann ve ark., 2016), eş zamanlı olarak birden fazla dil alanının değerlendirilebilmesi, dil becerilerinin doğal etkileşim anında gözlenebilmesi, dil kullanımının farklı ortamlarda (oyun, sohbet, öyküleme vb.) değerlendirilme imkânı ve iki dilli çocukların artalanlarından kaynaklanan olumsuzlukları önleyebilmesi adına önemli bir değerlendirme aracıdır (Ortiz ve ark., 2024). İki dilli çocuklar için de diğer araçlardan elde edilecek sonuçları tamamlayacak bir yöntem olarak sunulmuştur. Bu yöntem ile değerlendirme yapmak oldukça zaman alsa da çeşitli bilgisayar destekli programlarla zaman kazanmak ve olası beşeri hatalardan görece kaçınmak mümkündür.

10. İki dilli çocuklarda GDB tanılmasında dinamik değerlendirme yapılmalıdır: Dinamik değerlendirme, çocuğun edinmesi hedeflenen bir becerinin zaman içindeki edinimine dair değişikliklerini ölçerek; uygun koşullar altında çocuğun bu beceriyi öğrenme yeteneğini değerlendirmektedir. Test-öğretim-tekrar test prensibine dayanan dinamik değerlendirme, önemli zaman yatırımı gerektirse de iki dilli çocukların dil desteği ihtiyacı ile GDB tanısının ayrımının daha güvenilir yapılabildiği belirtilmiştir (Hunt ve ark., 2022; Orellana ve ark., 2019). Tanılama amacıyla öyküleme becerilerinin dinamik değerlendirme ile incelenmesi, GDB tanısının hem tek dilli hem de iki dilli çocuklardaki ayırıcı bir şekilde konulabilmesini sağlamaktadır (Hadjadj ve ark., 2024). Özellikle, makro yapıların incelenmesi, iki dilli çocuklarda GDB tanısı için önemli bir gösterge olarak bulunmuştur (Esersin, 2024). Burak'ın gelişiminin çeşitli araçlarla her iki dilde de yapılabilmesi GDB tanısını elimine ediyor olsa da dinamik değerlendirme sonuçları bu sonucu güçlendirecektir.

11. İki dilli çocukların dil gelişimlerinde motivasyonel ve sosyokültürel faktörler rol oynamaktadır: Çocukların konuştukları dillere ne kadar süre, kimler ile ve hangi ortamlarda maruz kaldıkları, onların dil becerilerini etkilemektedir. Buna ek olarak; bu dilleri konuşmak için mevcut içsel ve dışsal motivasyonlar da çocukların bu dillerdeki becerilerini geliştirmede etkilidir. Örneğin, D1'in toplumdaki prestiji, ebeveynlerin etkileşim biçimleri, ebeveynlerin bu dilleri kullanmaları, çocukların kendilerini bu dilde yetkin hissetmeleri ve bu dili öğrenirken keyifli bir süreç deneyimlemeleri gibi etmenler onların motivasyonları üzerinde önemli rol oynamaktadır (Sun ve ark., 2024). Bunun yanında, paylaşımlı kitap okuma ve ebeveynlerin bu dillerden birini kullanarak oyun oynaması veya erken okuryazarlık etkinlikleri sunması, çocuğun sürekli bulunduğu ortamlarda bu dilin konuşulması gibi durumlar da motivasyonlara örnek gösterilebilir (Eccles & Wigfield, 2020). Burak için aile bireyleriyle ve okul arkadaşlarıyla Türkçe

konuşmak Türkçe dilini kullanmak için güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Almanca ise onun için bu anlamda Türkçeye kıyasla daha az motive edicidir. Bu durum, yeterli dil girdisinin olmamasıyla birleşince Burak'ın bu dili edinmesi geri kalmaktadır.

12. Dil becerilerinin temelini oluşturduğu erken okuryazarlık becerileri göz ardı edilmemelidir:

Cummins (1979) iki dilli çocukların dil becerilerinin iki alanda incelemiştir: Kişiler Arası Temel İletişim Becerileri (*Basic Interpersonal Communicative Skills; BICS*) ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği (*Cognitive Academic Linguistic Proficiency; CALP*). Bunlardan ilki, çocukların gündelik hayatta iletişim kurmalarına yardımcı olacak dil kullanımlarını (sözcük dağarcığı, gramer gibi becerilere ek olarak akıcılık, entonasyon gibi öğeler) tanımlarken, ikincisi dilin yazılı kullanımını ve bağlamsal ip uçlarından yararlanmaya izin vermeyen daha üst seviye becerilerdir. Çocukların yalnızca gündelik yaşamda kullanacakları dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi, okul yıllarında karşılaşılabilecekleri olası güçlüklerin gözden kaçırılmasına veya anlamlandırılmamasına neden olabilir (Oades-Sese ve ark., 2011). Bu nedenle, Burak gibi henüz okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim, dil ve konuşma becerilerine ek olarak erken okuryazarlık becerilerinin de değerlendirilmesi, ebeveynlere bu becerileri destekleyecek etkinliklerin açıklanması ve önerilmesi iki dilli çocukların akademik becerilerinin gelişimi için de oldukça önemlidir (Cummins, 2008). Yanı sıra, gündelik konuşma becerilerinin gelişmesi daha kısa zaman alırken yüksek düzey bilişsel becerileri gerektiren dil ve akademik becerilerin gelişimi daha uzun zaman gerektirmektedir (Ranney, 2012). Okul öncesi dönemde yapılacak olan etkinlikler, bu becerilerin gerektirdiği zaman da düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır.

13. Tercüman ile iş birliği ile değerlendirme yapılabilir:

Dil ve konuşma terapistleri (DKT) kendilerine başvuran çocukların ve onların ebeveynlerinin dillerini konuşamıyor olmaları durumunda bir tercüman ile iş birliği yapabilirler (Langdon & Saenz, 2016). Tercümanlar, GDB'nin güvenilir ve ayırıcı tanısı, terapi hedeflerinin belirlenmesi ve bakım verenlerin danışmanlığı konularında yardımcı olabilir. Sadece çocukların değerlendirilmesinde değil, ailelere, çocuklarının güçlü yönlerini, ihtiyaçlarını ve gerekli terapi sürecini açıklayabilmekte; aynı zamanda ailelerin endişe ve taleplerini DKT'ye iletebilmektedirler. Ayrıca, sahip oldukları kültürel bilgi, DKT'nin terapi hedeflerini önceliklendirmesinde yardımcı olabilir (Palfrey, 2013; Thordardottir, 2010). Ancak, terapistin tercüman ile çalışma deneyiminin olmaması, tercüme esnasında oluşabilecek hatalı veya eksik çeviri

yapılması, sonuçların yorumlanması (Maul, 2015) ve tercümanın DKT terminolojisine hakim olmaması gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Burak'ın değerlendirmesi iki dili de konuşabilen ve iki dilli dil değerlendirmesine hakim bir DKT tarafından yapılmıştır. Ancak, çocuğun konuştuğu dilleri konuşamayan DKT'ler için bu öneri göz önünde bulundurulmalıdır. Üniversitelerin DKT bölümlerinin ders programlarında veya DKT'lere yönelik hizmet içi eğitim seminerleriyle DKT'lerin iki dilli dil değerlendirmelerine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi, iki dilli çocuklar için büyük önem taşımaktadır (Santhanam ve ark., 2019).

14. Diller arası geçiş yapmak iki dilliliğin olağan getirisiidir: İki dilli çocuklar etkileşimleri esnasında çeşitli nedenlerden ötürü (sözcüğü bulamama, konuşma partnerinin her iki dile de hakim olması, bir dildeki sözcüğün diğer dilde karşılığının olmaması vb.) bir dili konuşurken diğer dilden sözcükleri veya cümleleri diğer dilde üretebilirler. Diğer dilden sözcüklerin cümle içine yerleştirilmesi “kod karıştırma” (*code-mixing*), bir cümle bittikten sonraki cümleyi başka bir dilde üretme ise “kod değiştirme” (*code-switching*) olarak adlandırılmaktadır. Dil yeterliliği ve sosyokültürel faktörlerle ilişkili olsa da kod değiştirme GDB için bir gösterge değildir (Kapantzoglou ve ark., 2021). Aksine, iki dilli çocukların kod değiştirmeyi yalnızca her iki dili de konuşan iletişim partnerleriyle yapmaları, onların bilişsel becerilerindeki gelişmişliği göstermektedir (Kuzyk ve ark., 2020).

15. Hiçbir durumda, GDB tanısı durumunda dahi, çocuklara tek dilde girdi sunulması önerilmemelidir: Dil, kültürün aktarılması ve duygusal bağın kurulmasında önemli bir iletişim aracıdır. Her iki dilde de iletişim kuran çocuklar için hiçbir koşulda “tek dille yetişme” söz konusu olamaz. Toplum dilinin gelişmesi için evde konuşulan D1 girdisinin azaltılması veya hiç sunulmaması, çocuklarına aile bireyleriyle iletişimlerine ket vurmakta, etnik değerlerini kazanmalarını engellemekte ve duygusal gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir (Sun, 2019; Sun ve ark., 2021). Ek olarak, D1 yeterliliğinin D2 becerilerinin gelişimindeki rolü pek çok araştırmada gösterilmiştir (Bralie ve ark., 2025; Grøver ve ark., 2018). Yanı sıra, çocuklarına tek dilli yetişmelerini tavsiye etmek onları iki dilliliğin sağladığı gelişimsel avantajlardan da mahrum kalmalarına neden olacaktır (Hoff & Core, 2015).

Sonuç olarak, iki dilli çocukların değerlendirmesinde tek dilli çocukların değerlendirme aşamalarının izlenmesi klinisyenleri yanlış tanılamaya ve buna bağlı kaynak israfına sürükleyebilir. Dil ve konuşma terapistlerinin çocuğun konuştuğu dilleri mutlaka sorgulamaları,

bu dillere maruz kaldığı çevreler hakkında bilgi almaları, standardize testleri direkt tanılama aracı olarak kullanmamaları, çoklu kaynaklardan dil gelişimi hakkında bilgi toplayarak sonuca varmaları ve çocuğun gerek işlevsel iletişim becerilerini gerekse dil ile ilişkili olan erken okuryazarlık becerilerini de değerlendirmeleri gerekir. İki dilli çocukların dil gelişimi değerlendirmesinin tek dilli çocuklardan daha çok zaman gerektirdiği ve kapsamlı bir değerlendirme ve destek sunmak için ebeveynlerin de bu konuda yönlendirmeye ihtiyaç duyabilecekleri unutulmamalıdır.

Kaynaklar

- Aksu-Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F., & Aktürk-Arı, B. (2019). *Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE)*. Detay Yayıncılık.
- Albudoor, N., & Peña, E. D. (2022). Identifying language disorder in bilingual children using automatic speech recognition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(7), 2648-2661. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00667
- Armon-Lotem, S., Rose, K., & Altman, C. (2021). The development of English as a heritage language: The role of chronological age and age of onset of bilingualism. *First Language*, 41(1), 67-89. <https://doi.org/10.1177/0142723720929810>
- ASHA. (2023). *Competencies, expectations, and recommendations for multilingual service delivery*. <https://www.asha.org/siteassets/reports/ahc-bilingual-service-delivery-final-report.pdf>
- ASHA. (2025a, Haziran 25). *International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF)*. <https://www.asha.org/slp/icf/>
- ASHA. (2025b, Haziran 24). *Multilingual service delivery in audiology and speech-language pathology*. https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/multilingual-service-delivery/#collapse_3
- Barth, K., & Gomm, B. (2014). *Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS)* (3. baskı). Hogrefe Testzentrale.
- Bengochea, A., Justice, L. M., & Hijlkema, M. J. (2015). Print knowledge in Yucatec Maya-Spanish bilingual children: An initial inquiry. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1103699>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, C. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Boerma, T., Chiat, S., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2015). A quasi-universal nonword repetition task as a diagnostic tool for bilingual children learning Dutch as a second language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(6), 1747-1760. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0058

- Bratlie, S. S., Grøver, V., Lekhal, R., Chen, S., & Rydland, V. (2025). Home literacy environment, language use, and proficiency: Bilingual profiles in young learners. *Journal of Applied Developmental Psychology, 96*, 101728. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2024.101728>
- Buac, M., Gross, M., & Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*(5), 1804-1816. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0055
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependency, the optimum age question and some other matters. *Working Papers in Multilingualism, 19*, 121-129.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* içinde, (s. 487-499). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- De Cat, C. (2021). Socioeconomic status as a proxy for input quality in bilingual children? *Applied Psycholinguistics, 42*(2), 301-324. <https://doi.org/10.1017/S014271642000079X>
- Dollaghan, C. A., & Horner, E. A. (2011). Bilingual language assessment: A meta-analysis of diagnostic accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54*(4), 1077-1088. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0093))
- DSÖ. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems 10th revision*. <https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- Ebert, K. D., & Pham, G. (2017). Synthesizing information from language samples and standardized tests in school-age bilingual assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*(1), 42-55. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-16-0007
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Endlich, D., & Schneider, W. (2018). Würzburger Screening zur Früherkennung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. İçinde: *W Schneider, M Hasselhorn: Schuleingangsdiagnostik* (ss. 187-206). Hogrefe.
- Ersersin, S. (2024). *36-79 aylar arasında tipik ve atipik dil gelişimi gösteren Türkçe-Almanca iki dilli çocukların anlatı becerilerinin makro yapısal düzeyde incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Freeman, M. R., & Schroeder, S. R. (2022). Assessing language skills in bilingual children: Current trends in research and practice. *Journal of Child Science, 12*, e33-e46. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1743575>
- Frey, N., Heeg, K., Eikerling, M., Bloder, T., Starke, A., Günther, T., & Lüke, C. (2024). Normdaten des Mottier-Tests für ein-und mehrsprachige Kinder im Alter von drei bis vier Jahren. *Logos, 32*(3), 164-173. <https://doi.org/10.7345/prolog-2403164>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. *ZAS Papers in Linguistics, 63*, 20-20. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>

- Gómez, P. B., Palermo, F., Perry, J. S., & Galindo, M. (2023). Spanish-English bilingual toddlers' vocabulary skills: The role of caregiver language input and warmth. *Developmental Science*, 26(2), e13308. <https://doi.org/10.1111/desc.13308>
- Grimm, H., Aktas, M., & Frevert, S. (2001). *SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder: Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Hogrefe.
- Grøver, V., Lawrence, J., & Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 234-250. <https://doi.org/10.1177/1367006916666389>
- Hadjadj, O., Kehoe, M., & Delage, H. (2024). Dynamic assessment of narrative skills for identifying developmental language disorder in monolingual and bilingual French-speaking children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(1), 130-151. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00054
- Heilmann, J. J., Rojas, R., Iglesias, A., & Miller, J. F. (2016). Clinical impact of wordless picture storybooks on bilingual narrative language production: A comparison of the 'Frog' stories. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(3), 339-345. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12201>
- Hoff, E. (2015). Language development in bilingual children. E. L. Bavin & L. R. Naigles (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (2. baskı) içinde, (s. 483-503). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316095829.022>
- Hoff, E., & Core, C. (2015). What clinicians need to know about bilingual development. *Seminars in Speech and Language*, 36(2), 89-99. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549104>
- Hunt, E., Nang, C., Meldrum, S., & Armstrong, E. (2022). Can dynamic assessment identify language disorder in multilingual children? Clinical applications from a systematic review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 598-625. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00094
- Kaçar, D. (2011). *Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi geliştirme çalışması: Özgül dil bozukluğu olan çocuklarla ön çalışma bulguları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kapantzoglou, M., Brown, J. E., Cycyk, L. M., & Fergadiotis, G. (2021). Code-switching and language proficiency in bilingual children with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(5), 1605-1620. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00182
- Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması [Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270. <https://doi.org/10.21565/auebfoed.12068>

- KK Nair, V., Clark, G. T., Siyambalapitiya, S., & Reuterskiöld, C. (2023). Language intervention in bilingual children with developmental language disorder: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 576-600. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12803>
- Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2021). *Language disorders in bilingual children and adults* (3. Baskı). Plural Publishing.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kuzyk, O., Friend, M., Severdija, V., Zesiger, P., & Poulin-Dubois, D. (2020). Are there cognitive benefits of code-switching in bilingual children? A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(3), 542-553. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001207>
- Langdon, H. W., & Saenz, T. I. (2016). Working with interpreters to support students who are English language learners. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 1(16), 15-27. <https://doi.org/10.1044/persp1.SIG16.15>
- Li'el, N., Cori, W., & Kane, R. (2019). Identifying developmental language disorder in bilingual children from diverse linguistic backgrounds. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(6), 613-622. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1513073>
- Marchman, V. A., Dale, P. S., & Fenson, L. (2023). *MacArthur Bates Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual* (3. baskı). Paul H. Brookes Publishing.
- Marchman, V. A., Martínez, L. Z., Hurtado, N., Grüter, T., & Fernald, A. (2017). Caregiver talk to young Spanish-English bilinguals: Comparing direct observation and parent-report measures of dual-language exposure. *Developmental Science*, 20(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12425>
- Maul, C. A. (2015). Working with culturally and linguistically diverse students and their families: Perceptions and practices of school speech-language therapists in the United States. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 750-762. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12176>
- McNally, S., Merike, D., & Quigley, J. (2019). The socio-emotional development of language-minority children entering primary school in Ireland. *Irish Educational Studies*, 38(4), 519-534. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1663550>
- Montrul, S. (2019). How learning context shapes heritage and second language acquisition. M. Dressman & R. W. Sadler (Ed.) *The Handbook of Informal Language Learning* (s. 57-74). <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch4>
- Mottier, G. (1951). Mottier-Test: Über Untersuchungen zur Sprache lesegestörter Kinder. *Folia Phoniatics*, 3, 170-177.
- Muszyńska, K., Krajewski, G., Dynak, A., Garmann, N. G., Romøren, A. S. H., Łuniewska, M., Alcock, K., Katsos, N., Kołak, J., Simonsen, H. G., Hansen, P., Krysztofiak, M., Sobota, K., & Haman, E. (2025). Bilingual children reach early language milestones at the same age as monolingual peers. *Journal of Child Language*, 1-24. <https://doi.org/10.1017/S0305000924000655>

- Müller, L.-M., Howard, K., Wilson, E., Gibson, J., & Katsos, N. (2020). Bilingualism in the family and child well-being: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 24(5-6), 1049-1070. <https://doi.org/10.1177/1367006920920939>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Oades-Sese, G. V., Esquivel, G. B., Kaliski, P. K., & Maniatis, L. (2011). A longitudinal study of the social and academic competence of economically disadvantaged bilingual preschool children. *Developmental Psychology*, 47(3), 747-764. <https://doi.org/10.1037/a0021380>
- Öberg, L., & Bohnacker, U. (2024). Beyond language scores: How language exposure informs assessment of nonword repetition, vocabulary and narrative macrostructure in bilingual Turkish/Swedish children with and without developmental language disorder. *Children*, 11(6), 704. <https://doi.org/10.3390/children11060704>
- Orellana, C. I., Wada, R., & Gillam, R. B. (2019). The use of dynamic assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1298-1317. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0202
- Ortiz, J. A., Nolasco, J. M., Huang, Y. T., & Chow, J. C. (2024). The use of language sample analysis to differentiate developmental language disorder from typical language in bilingual children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 67(10), 3803-3825. https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-24-00212
- Palfrey, C. L. (2013). *The use of interpreters by speech-language pathologists conducting bilingual speech-language assessments*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. The George Washington University.
- Paradis, J. (2023). Sources of individual differences in the dual language development of heritage bilinguals. *Journal of Child Language*, 50(4), 793-817. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000708>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021). Language and communication disorders in bilingual children. J. Paradis, F. Genesee, & M. Crago (Ed.), *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3. baskı) içinde, (s. 297-348). Brookes Publishing.
- Peña, E. D. (2016). Supporting the home language of bilingual children with developmental disabilities: From knowing to doing. *Journal of Communication Disorders*, 63, 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.08.001>
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Kester, E. S. (2016). Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: Two languages classify better than one. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 192-202. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12199>
- Peña, E., Gutiérrez-Clellen, V., Iglesias, A., Goldstein, B., & Bedore, L. (2018). *Bilingual English-Spanish Assessment (BESA)*. Brookes Publishing.

- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Vargas, A. G. (2023). Exploring assumptions of the bilingual delay in children with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(12), 4739-4755. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00117
- Pratt, A. S., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2021). Sentence repetition with bilinguals with and without DLD: Differential effects of memory, vocabulary, and exposure. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 305-318. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000498>
- Ranney, S. (2012). Defining and teaching academic language: Developments in K-12 ESL. *Language and Linguistics Compass*, 6(9), 560-574. <https://doi.org/10.1002/lnc3.354>
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599. <https://doi.org/10.1044/jshd.5404.587>
- Saban-Dülger, N. S., & Özcebe, E. (2024). Language assessment in bilingual Turkish-speaking preschoolers with developmental language disorders: A tutorial. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 9(3), 655-673. https://doi.org/10.1044/2024_PERSP-23-00067
- Santhanam, S. P., Gilbert, C. L., & Parveen, S. (2019). Speech-language pathologists' use of language interpreters with linguistically diverse clients: A nationwide survey study. *Communication Disorders Quarterly*, 40(3), 131-141. <https://doi.org/10.1177/1525740118779975>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* (1. Vol.) içinde, (s. 97-110). Guilford Press.
- Schwob, S., Eddé, L., Jacquin, L., Leboulanger, M., Picard, M., Oliveira, P. R., & Skoruppa, K. (2021). Using nonword repetition to identify developmental language disorder in monolingual and bilingual children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(9), 3578-3593. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00552
- Sepioł, A. (2025). Bilingualism, cognitive flexibility, and educational outcomes in young learners: Exploring the benefits of early language acquisition. *Journal of Language and Culture in Education*, 2(Special Issue), 62-75. <https://doi.org/10.5281/e1zjht25>
- Smolander, S., Laasonen, M., Arkkila, E., Lahti-Nuuttila, P., & Kunnari, S. (2021). L2 vocabulary acquisition of early sequentially bilingual children with TD and DLD affected differently by exposure and age of onset. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(1), 72-89. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12583>
- Stead, P. C. (2016). *Bekçi Amos'un hastalandığı gün* (3. baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Su, P. L., Rojas, R., & Iglesias, A. (2022). Dual language profiles in Spanish-speaking English learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(7), 2608-2628. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00447
- Sun, H. (2019). Home environment, bilingual preschooler's receptive mother tongue language outcomes, and social-emotional and behavioral skills: One stone for two birds? [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01640>

- Sun, H., Binte, Y. N. T., Habib, M. M. B. B., Binte, R. A., Rebecca, B., L., C. M. W., & Cheong, S. A. (2021). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: A cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 324-339. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1461802>
- Sun, B., O'Brien, B. A., Arshad, N. A. B., & Sun, H. (2024). The contribution of intrinsic motivation and home literacy environment to Singaporean bilingual children's receptive vocabulary. *Reading and Writing*, 37(7), 1849-1877. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10409-9>
- Sun, H., & Ng, E. L. (2021). Home and school factors in early English language development. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(4), 657-672. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1932742>
- Surrain, S., & Luk, G. (2019). Describing bilinguals: A systematic review of labels and descriptions used in the literature between 2005-2015. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(2), 401-415. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000682>
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 523-537. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.06.001>
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Ed.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (13 Vol.) içinde, (s. 331-358). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137-014>
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- Topbaş, S., Gökçümen, G., & Rescorla, L. (2016). *Language Development Survey: Turkish version* (Proje No. 1203E042).
- Topbaş, S., & Güven, S. (2014). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Manual*. Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S., Kaçar-Kütükçü, D., & Kopkallı-Yavuz, H. (2014). Performance of children on the Turkish Nonword Repetition Test: Effect of word similarity, word length, and scoring. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.3109/02699206.2014.927003>
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. S. Armon-Lotem, J. d. Jong, & N. Meir (Ed.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* içinde (s. 301-330). Multilingual Matters.
- Tuller, L., Hamann, C., Chilla, S., Ferré, S., Morin, E., Prevost, P., dos Santos, C., Abed Ibrahim, L., & Zebib, R. (2018). Identifying language impairment in bilingual children in France and in Germany. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(4), 888-904. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12397>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2024). Uluslararası göç istatistikleri, 2023: Vatandaşlık ülkesine göre Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den göç, 2022-2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-İstatistikleri-2023-53544>

- Wang, D., Alexander, C.-T., Anita, M.-P., B., G. R., M., B. L., & Peña, E. D. (2025). Where to start: Use of the bilingual multidimensional ability scale (B-MAS) to identify developmental language disorder (DLD) in bilingual children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 27(2), 172-188. <https://doi.org/10.1080/17549507.2024.2322646>
- Wang, J., Liang, L., & Chen, B. (2023). The age of acquisition effect in processing second language words and its relationship with the age of acquisition of the first language. *Language and Cognition*, 15(2), 355-376. <https://doi.org/10.1017/langcog.2022.40>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zhang, K., Sun, X., Flores-Gaona, Z., Yu, C.-L., Eggleston, R. L., Nickerson, N., Caruso, V. C., Tardif, T., & Kovelman, I. (2025). Cross-linguistic transfer in bilingual children's phonological and morphological awareness skills: a longitudinal perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 28(2), 327-342. <https://doi.org/10.1017/S1366728924000439>
- Zhao, R. (2025). Key factors in children's second language acquisition: Appropriate age and suitable environment. *Communications in Humanities Research*, 65, 56-61. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/2024.19773>

Yazar Katkıları: **Nur Seda Saban-Dülger:** Fikir/Kavram, Tasarım/Yöntem, Veri Toplama ve/veya İşleme, Analiz/Yorum, Literatür Taraması, Makale Yazımı. **Maviş Emel Kulak Kayıkcı:** Fikir/Kavram, Tasarım/Yöntem, Danışmanlık/Denetleme, Analiz/Yorum, Eleştirel İnceleme. **Ayşın Noyan-Erbaş:** Fikir/Kavram, Tasarım/Yöntem, Danışmanlık/Denetleme, Analiz/Yorum, Eleştirel İnceleme. **Author Contributions:** **Nur Seda Saban-Dülger:** Conceptualization, Study Design/Methodology, Data Collection and/or Processing, Analysis/Interpretation, Literature Review, Manuscript Writing, **Maviş Emel Kulak Kayıkcı:** Conceptualization, Study Design/Methodology, Supervision/Oversight, Analysis/Interpretation, Critical Review. **Ayşın Noyan-Erbaş:** Conceptualization, Study Design/Methodology, Supervision/Oversight, Analysis/Interpretation, Critical Review.

Çıkar Çatışması: Yazar makalenin hazırlanması ve basımı esnasında hiçbir kimse veya kurum ile çıkar çatışması içinde olmadığını beyan etmiştir. **Conflict of Interest:** The author have declared that no conflict of interest existed with any parties at the time of publication.
