

TC  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAM

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK  
DİL BECERİSİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
ERDOĞAN ETLAN

GAZİANTEP – 2021

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK  
DİL BECERİSİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN  
ERDOĞAN ETLAN**

**DANIŞMANI  
Prof. Dr. FUNDA ACARLAR**

**GAZİANTEP – 2021**

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtti ve onurumla doğrularım. 14/01/2021

Erdoğan ETLAN

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkisinin incelenmesidir.

Yüksek lisans eğitimi boyunca her zaman tebessümünü eksik etmeyen, her sorumu sabırla yanıtlayan, engin bilgisi ve birikimiyle bana yol gösteren tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Funda ACARLAR'a,

Her sıkıştığımızda bize yetişen Arş. Gör. Merih TOKER'e,

Tezimi yazmaya başladığımda dünyaya gelen ve şuan 13 aylık olan kızım Arya ETLAN'a,

Yüksek lisans eğitimi boyunca hep destek olan, beni cesaretlendiren, motive eden eşim Gizem SAĞLAM ETLAN'a,

...teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ve okuduğunu anlama becerileri ile bu beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubunu 5. ve 6.sınıf öğrencilerinden oluşan 31 öğrenme güçlüğü olan ve 31 normal gelişim gösteren toplam 62 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler, Pragmatik Dil Beceri Envanteri ve Formel Olmayan Okuma Envanteri araç setleri kullanılarak toplanmıştır.

Analizler sonucunda, pragmatik dil becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür.

Öğrencilerin pragmatik dil becerileri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Pragmatik Dil Beceri İndeksi ile okunan öykü içeren metin sorularına cevap verme becerileri arasında orta düzeyde ilişki, Pragmatik Dil Beceri Envanteri alt başlıklarından Sınıf İçi Etkileşim becerileri ile okunan öykü içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme becerileri arasında da orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin PDB İndeksi ile okunan öykü içerikli metni anlatma ve bilgi içerikli metin sorularına cevap verme becerisi arasında orta düzeyde ilişki, Pragmatik Dil Beceri Envanteri alt başlıklarından Sınıf İçi Etkileşim ve Kişisel Etkileşim becerileri ile okunan öykü içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme, okunan bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme becerileri arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Güçlüğü, Pragmatik Dil, Okuduğunu Anlama

## ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the relationship between pragmatic language skills and reading comprehension skills of the students with and without learning difficulties. The study group constituted a total of 62 students, consisted of 31 5th and 6th grade students, 31 of whom are with learning disabilities and 31 of whom are with normal development. The research was conducted in relational scanning model, one of the quantitative research methods. The data were collected by using the Pragmatic Language Skills Inventory and Non-Formal Reading Inventory tool sets.

As a result of the analysis, it was seen that the students with learning difficulties in pragmatic language skills and reading comprehension skills got lower scores than the students with normal development.

When the relationship between students' pragmatic language skills and their reading comprehension skills were examined, it was seen that there was a moderate-level relationship between the Pragmatic Language Skills Index of the students with learning difficulties and their abilities to answer the read narrative text questions and again there was a moderate-level relationship between the In-Class Interaction skills which have been the subtitles of the Pragmatic Language Skills Inventory and the abilities to express the read narrative text and to answer their questions.

It was seen that there was a moderate-level relationship between the PDB Index of the students with normal development and their abilities to express the read narrative text and to answer the informative text questions, and also there was a moderate-level relationship between the In-Class Interaction and Personal Interaction skills which have been the subtitles of the Pragmatic Language Skills Inventory and the ability to express the read narrative text and to answer their questions and to express the read informative text and to answer their questions.

**Key words:** Learning Difficulty, Pragmatic Language, Reading Comprehension

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR ve SİMGELER.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durum .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar .....	5
İKİNCİ BÖLÜM .....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Öğrenme Güçlüğü.....	7
2.1.1. Öğrenme Güçlüğü Tarihçesi.....	7
2.1.2. Öğrenme Güçlüğü Belirtileri .....	8
2.1.3. Öğrenme Güçlüğü Türleri.....	9
2.1.3.1 Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi).....	10
2.1.3.2. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli).....	10
2.1.3.3. Okuma Güçlüğü .....	11
2.2. Dil.....	11
2.2.1. Dilin Bileşenleri .....	12

2.2.1.1. Sesbilgisi (Fonoloji).....	12
2.2.1.2. Biçimbirimbilgisi (Morfoloji).....	12
2.2.1.3. Sözdizimi (Sentaks) .....	13
2.2.1.4. Dilin İçeriği (Semantik) .....	13
2.2.1.5. Dilin Kullanım Bilgisi (Pragmatik) .....	13
2.2.1.5.1. Dilin İşlevleri.....	14
2.2.1.5.2. Bağlam.....	15
2.2.1.5.3. Karşılıklı Konuşma Kuralları.....	16
2.2.1.5.4. Pragmatik Gelişim.....	16
2.2.1.5.5. Pragmatik Bozukluk.....	18
2.2.1.5.6. Gelişimsel Yetersizliklerde Pragmatik Güçlükler .....	18
2.2.1.5.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri .....	19
2.3. Okuduğunu Anlama.....	20
2.3.1. Okuduğunu Anlama ve Öğrenme Güçlüğü.....	22
2.3.2. Okuduğunu Anlama ve Pragmatik Dil .....	25
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>28</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>28</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	28
3.2. Çalışma Grubu .....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri .....	29
3.3.2. Formel Olmayan Okuma Envanteri.....	30
3.4. Verilerin Toplanması.....	31
3.5. Verilerin Analizi .....	33
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>35</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>35</b>

4.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Beceri Envanteri ile Formel Olmayan Okuma Envanterine İlişkin Puanlarının Dağılımı .....	35
4.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	37
4.3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Performanslarının Karşılaştırılması .....	37
4.4. Çalışma grubundaki öğrencilerin FOOE' deki Performanslarının Karşılaştırılması .....	38
4.5. Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki.....	39
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>42</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>42</b>
<b>ALTINCI BÖLÜM.....</b>	<b>47</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>47</b>
6.1. Sonuç.....	47
6.2. Öneriler .....	48
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>49</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>62</b>
EK 1. Pragmatik Dil Beceri Envanteri .....	62
EK 2. Formel Olmayan Okuma Envanteri .....	64

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa No

<b>Tablo 1.</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	29
<b>Tablo 2.</b> Araştırmaya Katılan Grupların PDBE Alt Başlıkları ile FOOE deki Ölçklere İlişkin Puanların Dağılımı.....	35
<b>Tablo 3.</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Düzeyleri.....	37
<b>Tablo 4.</b> Grupların Pragmatik Dil Beceri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları .....	38
<b>Tablo 5.</b> Grupların FOOE deki Metinlerden Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları .....	39
<b>Tablo 6.</b> ÖG Olan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerisi ile Okuduğunu Anlama Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	40
<b>Tablo 7.</b> NG Gösteren Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerisi ile Okuduğunu Anlama Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	40

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Verilerin Toplanması Süreci.....	32
---	----



## KISALTMALAR ve SİMGELER

<b>ÖG</b>	:	Öğrenme Güçlüğü
<b>NG</b>	:	Normal Gelişim
<b>PDBE</b>	:	Pragmatik Dil Beceri Envanteri
<b>PDBİ</b>	:	Pragmatik Dil Beceri İndeksi
<b>FOOE</b>	:	Formel Olmayan Okuma Envanteri
<b>N</b>	:	Kişi Sayısı
$\bar{X}$	:	Aritmetik Ortalama
<b>Ss</b>	:	Standart Sapma
<b>%</b>	:	Yüzdeler
<b>P</b>	:	Anlamlılık

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durum

Öğrenme güçlüğü (ÖG), yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (The Individuals with Disabilities Education Act/IDEA, 1997). Bu tanımda ÖG olan çocuklar, dili kullanma ve anlamada, dinleme, düşünme, yorum yapma, yazı yazma ve matematiksel işlemlerin bir veya birkaçında güçlükler yaşayan bireyler olarak belirtilmektedir.

Yapılan araştırmalar ÖG olan öğrencilerin %60' ına yakınının dil ve konuşma becerilerinde problem yaşadığını ortaya koymaktadır (Melekoğlu, 2017). ÖG olan öğrenciler dil ve konuşma becerileri basamaklarının birçoğunda normal gelişim (NG) gösteren akranlarını geriden takip etmekte, özellikle konuşma dilini anlama, kendini konuşma diliyle ifade etmede daha fazla zorlanmakta, belli bir konuyu analiz etmede, eylemlerini planlamada ve davranışlarının sonuçlarını değerlendirmede de problemler yaşamaktadırlar (Ege, 1994). Catt (Aktaran Doğan, 2012), ilk çocukluk döneminde dil problemlerinin belirlenmesini öğrenme güçlüğüünün tanılanmasında kullanılabilecek bir yöntem olarak belirtmiş ve erken dönemdeki dil gelişiminin okuma gelişimini olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

ÖG olan çocukların karşılıklı konuşmalarda genellikle kısa cevapları tercih ettiği, açık uçlu cevaplardan kaçındığı, sohbet etme girişimlerine duyarsız kaldığı görülebilmektedir. Aynı zamanda kendini ifade etmede, dinleyicinin ilgisine göre konuşmasını yönlendirmede, sosyal ilişkilerde ve yazılı dili kullanmada güçlük çekebilen ÖG olan öğrenciler (Sucuoğlu, 2003), kendilerini ve iletişim içinde oldukları kişileri kontrol etmede güçlükler yaşayabilmektedirler. ÖG olan çocuklar için temel güçlük alanı olarak sıklıkla akademik başarısızlık vurgulansa da ilgili literatür gözden geçirildiğinde, ÖG olan çocukların dil becerilerinde de problem yaşadıkları görülmektedir. Özellikle dilin sosyal kullanımı olan pragmatik dil becerisinde güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Wallach ve Liebergott 1984).

Pragmatik dil, iletilen mesajdaki semantik bilginin ötesinde insanların anlamları nasıl inşa ettiklerini ve karşısındakileri nasıl anladığını açıklar (Alev, 2001). Kişilerarası bağlamda dilin uygun ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan dilin pragmatik bileşeni öğrencilerin okulda, evde, sosyal çevrede akranları ve başkalarıyla uygun ve işlevsel iletişimi kurabilmesi ve kişilerarası ilişkileri düzenleyebilmesi açısından çok önemlidir (Russell,2007). Bir konuşmayı

başlatma, sürdürme, sonlandırabilme gibi konuşmayı yönetme becerileri, konuşma ortağı ve sosyal durum bağlamına özel varsayımları öngörme, tahmin etme ile öyküleme (anlatı) becerilerinin de dahil olduğu farklı alanları kapsamaktadır (Adams, 2002). ÖG tanılı çocuklar iletişim kurduğu kişinin duygularını, niyetlerini anlamakta zorlanabilir (Gillam ve Carlile), özür dileme, yanlış anlaşılmalara düzeltme, ikna etme gibi düzenleyici terimleri kullanmakta ve etkileşimi sürdürmekte güçlük yaşayabilirler (Flanagan ve Alfonso, 2010). Yüz ifadelerini, beden dilini anlamada yaşları kadar başarılı olmayabilirler.

ÖG olan çocukların pragmatik dil güçlüklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) 50 ÖG tanılı ve ÖG tanılı olanlarla yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş 50 NG gösteren olmak üzere yaşları 8-10 arasında değişen toplam 100 ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesinin amaçlandığı çalışmada ÖG olan öğrencilerin %86' sının ortalamasının altında, zayıf pragmatik dil becerilerine sahip olduğunu belirtilmişlerdir. Ferrara vd. (2020) disleksi, otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuğun pragmatik dil yeterliliğini karşılaştırdığı çalışmada disleksi tanılı olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük puanlar aldıklarını belirterek iletişim bozukluğunun bir tarama ölçütü olabileceğini ileri sürmüştür. Başka bir çalışmada Cardillo vd. (2018) disleksi olan çocukların pragmatik dilin farklı becerilerinde normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Troia (2009), ÖG olan çocuklarda pragmatik dil becerisinin yazma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için yaptığı çalışmada ÖG olan çocukların pragmatik dil becerisinin zayıf olduğunu, zayıf pragmatik dil becerisinin de yazma becerilerini olumsuz etkilediğini bulmuştur. Patricia vd. (1993), ÖG olan çocukların ÖG olmayan çocuklara göre daha az kişisel ve yaratıcı ifadeler kullandıklarını, pragmatik dil kullanımında daha başarısız olduklarını ileri sürmüştür. Lapadat (1991), 3-12 yaş aralığında ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri konusunda yapılmış 33 çalışmanın meta-analitik incelemesinde ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil güçlüğü yaşadıklarını göstermiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar okuma (Disleksi), yazma (Disgrafi), aritmetik bozukluğu (Diskalkuli) gibi temel akademik becerilerin bir veya birkaçında güçlük yaşamaktadırlar. Bu temel becerilerde güçlük yaşayan çocukların pragmatik dil becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geride olduğu ve kendi içinde farklılık gösterdikleri, özellikle karma (disleksi+disgrafi+diskalkuli) temel becerilerde problem yaşayan ÖG çocukların pragmatik dil becerilerinde daha başarısız olduğu belirtilmiştir (Kumari, Pyata, Afreen, ve Paithankar, 2016).

Button ve Millward (2005) yazılı veya basılı metinlerin konuştuğumuz dilin bir temsili olduğunu ve konuşulan ve duyulan kelimeler ile yazılmış ve okunan kelimeler arasında doğrudan

bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Güçlü (2005) sözlü dil becerisinin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceğini açıklamıştır. Yapılan birçok araştırma ÖG olan öğrencilerin okuma becerisinde NG gösteren akranlarının gerisinde kaldıklarını göstermektedir. ÖG olan çocukların %90' ının okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşadığı (Çakıroğlu, 2018) ve bu öğrencilerin yaşadıkları en yaygın güçlüğü okuma ve okuduğunu anlama becerisi olduğu birçok çalışma belirtmiştir (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2004; Rouse, Alber, Morgan, Cullen ve Sawyer, 2014).

Whitehurst ve Lonigan (1998) dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiş ve dil becerisinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu savunmuşlardır. Dil güçlüğü olan ve olmayan çocukların anaokulundan 5. sınıfa kadar takip edilerek karşılaştırıldıkları bir çalışmada dil güçlüğü olan çocukların tüm yıllar boyunca dil güçlüğü olmayanlardan daha düşük performans gösterdikleri saptanmıştır (Skibbe ve ark.,2008).

Günlük yaşam dilini yorumlama becerisinde güçlük yaşayan ÖG olan çocukların sözcük çözümleme ve akıcı okuma becerilerinde başarılı olsalar da asıl amaçlanan okuduğunu anlamada problem yaşayabildikleri belirtilmektedir (Wagner ve Ridgewell, 2009). Söylemlerde iletilen mesajın semantik ve gramer yapısıyla ifade edilmek istenen fikir aynı olmayabilir.

Sade semantik anlam ile söylenmesi amaçlanan arasındaki fark bazı durumlarda çok olmasa da, mecazi ve imalı anlamlar içeren durumlarda aktarılacak anlam bağlam içinde anlaşılabilir. Ayrıca birden fazla anlamı olabilecek eş sesli söylemlerde, ifadenin iletilme sebebi ve içeriği göz önünde bulundurarak gerçek anlama ulaşmak mümkündür. Genel olarak, açık semantik anlam ile ima edilen anlam arasında bir ayrım olduğu sürece, iletilen mesajın anlamı pragmatik olarak analiz edilebilir (Ariel, 2008). Pragmatik dil günlük yaşam dilimizi inceleyen dilin sosyal kullanımını ile ilgili kuralları kapsamaktadır. Dilin sosyal kullanımında güçlük yaşayan bu öğrencilerin eğitsel kazanımları da etkilenmektedir (Botting ve Conti-Ramsden 1999). Pragmatik dilin okuryazarlık becerilerinin üzerine etkisini araştıran Freed vd. (2010) pragmatik dil güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada ortalamasının altında kaldıklarını, hikaye hatırlama güçlüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bishop ve Norbury (2002) de pragmatik becerinin hikaye anlama ve çıkarım yapma yeteneği ile çıkarım ve hatırlama arasındaki ilişkiyi incelemiş, pragmatik dil becerisinin çıkarım yapma ve okuduğunu hatırlama için öneminden bahsetmiştir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar gibi pragmatik dil bozukluğu olan çocukların da genellikle metinden çıkarım yapamamaları ve kendi kavrayışlarını izleyememeleri nedeniyle okuduğunu anlama zorlandıkları ifade edilmiştir (Botting, 2007, Snowling ve Hulme, 2005).

Ulusal alan yazında pragmatik dil becerileri konusunda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların birinde Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) ÖG olan ve NG gösteren ilkokul

öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış, ÖG olan öğrencilerin NG gösteren akranlarından anlamlı düzeyde düşük performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Kıyak (2016), zihinsel yetersizlik tanısı olan ilkokul kaynaştırma öğrencilerinin %97,9'unun pragmatik dil becerilerinde ortalama düzeyin altında olduğu, %57,4' ünün ise pragmatik dil becerisinin çok zayıf düzeyde olduğu belirtilmiştir. Diğer bir araştırma 5–7 yaş arası işitme engelli, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik ve down sendromlu çocuklarla normal gelişim gösteren akranlarının dilin pragmatik kullanımı arasındaki farklılıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmış ve bu engel gruplarının tümünün normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı derecede düşük performans sergiledikleri belirtilmiştir (Düver, 2006). Canlı (2018), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların pragmatik dil becerilerinin NG gösteren akranlarının gerisinde olduğunu ve yaşları arttıkça pragmatik dil becerilerinde anlamlı derecede artış kaydedilmediğini bulmuştur. Tezel (2005), NG gösteren ve gelişimsel riski olan 1 ile 4 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış, gelişimi risk altında olan çocukların daha fazla pragmatik dil problemi yaşadıkları görülmüştür. Diğer bir çalışmada 6 ile 7 yaş arasındaki NG gösteren öğrencilerde zeka ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişki incelemiş, pragmatik dil gelişiminin sözel zeka ile ilişkili olduğunu ve annenin eğitim seviyesinin pragmatik dil gelişimini olumlu etkilediğini bulmuştur (Özduvan, 2005). Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, farklı yaş gruplarını içeren farklı gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan çocukların pragmatik dil becerilerinin incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak ulusal alanyazında öğrenme güçlüğü olan bireylerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocukların pragmatik dil becerilerindeki özelliklerinin belirlenmesi ve pragmatik dil becerisinin okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır.

1- ÖG olan ve NG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2- ÖG olan ve NG gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3- ÖG olan ve NG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

ÖG olan çocukların okul yaşamı boyunca akademik başarıları göz önüne alındığında okuduğunu anlama becerilerinde problemler yaşadıkları ve yaşadıkları bu problemin akademik becerilerini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2014 yılında yayınlanan DSM 5' te ÖG, gerekli çabalara rağmen, en az altı ay süren, yanlış, eksik veya yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlamada problem yaşama, harf, kelime hatırlama ve yazmada, sayı bilgisi ve hesaplamada güçlük yaşama olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada, pragmatik dil ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve ÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediği incelenmiştir. Dil ile okuduğunu anlama ilişkisinde dilin pragmatik bileşeni ile ilgili çok az sayıda araştırmanın yapılmış olması, pragmatik dil ile okuduğunu anlama ilişkisi çıkarımlarının otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile yapılan çalışmalarla ortaya konması ve ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişki konusunda ulusal alanyazında herhangi bir çalışma yapılmamış olması nedeniyle bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olmuştur. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkinin NG gösteren öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesinin ve ÖG olan öğrencilerin güçlük alanlarının belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının ÖG olan öğrencilerin eğitiminde düzenleme yapılmasına, ÖG risk grubunda olan çocukların desteklenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışma grubundaki öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

### **1.5. Tanımlar**

Öğrenme Güçlüğü (ÖG): “Yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma,

yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır” (The Individuals with Disabilities Education Act/IDEA, 1997).

**Pragmatik Dil:** Günlük yaşam dilimizi inceleyen dilin sosyal kullanımınıdır (Topbaş, 2001). Konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırabilme gibi konuşmayı yönetme becerileri, konuşma ortağı ve sosyal durum bağlamına özel varsayımları öngörme, tahmin etme becerilerinin de dahil oldukları farklı alanları kapsayarak kişilerarası bağlamda dilin etkili ve uygun şekilde kullanılmasını sağlar, bu sayede çocukların evde, okulda ve akranlarıyla iyi iletişim kurabilmesine ve kişilerarası ilişkileri düzenleyebilmesine yardımcı olmaktadır (Adams, 2002).

**Okuduğunu Anlama:** Metinden anlam oluşturma sürecidir. Bu, kelimelerin ve cümlelerin anlamı değil, metinde anlatılan durumun anlamının dikkatli bir şekilde incelenmesidir (Woolley, 2011).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Öğrenme Güçlüğü

Bireyin zekâ düzeyi ve yaşına oranla akranlarından daha düşük bir performans göstermesi, okul ya da gündelik hayat işlevlerinin anlamlı derecede bozulmasına sebep olabilmektedir. Öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerin genel özelliklerine bakıldığında, normal veya normalin üstünde zeka seviyelerine sahip olmalarına rağmen, bilgi edinme, bilgiyi işleme ve bilgiyi kullanmada, dikkatlerini bir olay veya işe yoğunlaştırmada, sosyal becerilerde, dili uygun şekilde kullanmada ve durumları anlamlandırmada sınırlılıklar yaşayabildikleri göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra; ÖG olan öğrencilerin okuma problemleri, yazılı ifade güçlükleri, sayısal işlemlerde problemler, düşünme ve problem çözme becerilerinde zorluklar, zayıf motor beceriler, dil yapısını anlama ve kullanmada sınırlılıklar yaşadıkları görülebilmektedir (Astbury, Mason ve Talbot, 2010). ÖG olan öğrencilerin bu özelliklerin hepsini bir arada göstermesi beklenmemesine rağmen bu özelliklerin biri ya da birkaçı bir arada görülebilmektedir.

##### 2.1.1. Öğrenme Güçlüğü Tarihçesi

ÖG ile ilgili ilk araştırması, 18. yüzyılın sonlarında iki doktor tarafından yapılan araştırmaya dayanmaktadır. John Hinshelwood (1895) okuma, yazma ve hatırlama sorunları olan bir hasta hakkındaki görüşlerini "kelime körlük" olarak yayınlamış ve kelimeyi yazmasına rağmen okuyamayan bu hastasını anlattığı bir makale yazmıştır. Öte yandan Pringle Morgan, 1896'da doğuştan kelime körlüğü teşhisi konulan 14 yaşındaki Percy F.'in vakasını yayınlamıştır. Morgan, 14 yaşındaki Percy'nin akranları kadar zeki olduğunu ve görme yetisinde bir problem olmamasına rağmen kelimeleri doğru okuyamadığını, kendisine sözlü ve görsel olarak sunulan kelimeleri hatırlamakta güçlük çektiğini bunlara rağmen matematik öğrenmede herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir (Anderson ve Meier-Hedde, 2001; Hallahan ve Mercer, 2001). Ardından 1940 yılında Werner ve Strauss tarafından ÖG; zihinsel yetersizlik, duygusal bozukluk, sosyal veya kültürel yoksunluktan kaynaklanmayan nörolojik bir problem olduğunu belirterek "minimal beyin hasarı" şeklinde ifade edilmiştir (Günayer-Şenel, 1995).

Öğrenme güçlüğü (ÖG) terimi, ilk kez Amerikan Öğrenme Güçlüğü Derneği (LDA) kurucusu Samuel Kirk tarafından 19.yy ortalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) beyindeki işlev bozuklukları ile duygusal veya davranışsal bozukluklar nedeniyle okuma, yazma,

konusma, dil, aritmetik ya da diğerk akademik konuların edinimindeki süreçlerde görülen, bozukluk veya gelişim geriliği olarak tanımlanmıştır (Asfuroğlu ve Fidan, 2015). Bu, ÖG'nün gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmasında önemli bir adım olmuştur. Konuyla ilgili uzman ve ÖG çocuğa sahip ailelerden oluşank Ulusal Ortak Öğrenme Sorunları Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD) tarafından 1981 yılında geliştirilen tanımda; okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematiksel hesaplama güçlüğü olarak heterojen bir hastalık olarak tanımlanmıştır. Bu komplikasyonun doğuştan olduğu ve merkezi yönlendirme sisteminin işlevlerindeki bir arızadan kaynaklandığı belirtildi (Günayer-Şenel, 1995). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınlamış olduğu DSM III'de (APA, 1980) ÖG özgül gelişimsel bozukluklar kategorisinde yer almış, DSM III-R'de (APA, 1987) özgül gelişim bozukluklarının alt dalı olarak akademik beceri bozuklukları şeklinde belirtilmiştir. DSM-IV'de (APA, 1994) ilk kez öğrenme bozuklukları terimi kullanılmış ve çocuk psikiyatrisi ile özel eğitim dalını ilgilendirdiği vurgulanmıştır (Elemek, 2008). DSM V'de ise nörogelişimsel bir bozukluk olarak Özgöl Öğrenme Güçlüğü diye belirtilmiştir (Şimşek, 2014).

DSM V'de ÖG olan çocukların tanılama kriterleri ve özellikleri de belirtilmiştir. Buna göre, gerekli tedbir ve müdahalelere rağmen yavaş veya yanlış sözcük okuma, okuduğunu anlamada güçlük, harf yazma veya harf okumada güçlük, yazılı anlatımda güçlük, sayı algısı ve hesap yapabilme becerilerinde güçlük yaşama, yorum yapma, mantık yürütmede güçlük çekme gibi belirtilerin en az altı ay süreyle gözlemlenmesi olarak belirtilmiştir. DSM-V te ÖG tanı kriterleri aşağıdaki üç alt başlıkta belirtilmiştir:

\*Öğrencinin kronolojik yaşına göre anlamlı ve ölçülebilir düzeyde okul başarısızlığı yaşaması

\*Günlük işlevleri bozan bazı belirtilerin olması

\*Yaşamış olduğu güçlüklerin eğitsel yönerge eksikliği, evde veya okulda kullanılan dilin farklı olması, zihinsel, işitme görme, duygusal ve ruhsal eksiliği gibi durumlarla açıklanmaması.

### **2.1.2. Öğrenme Güçlüğü Belirtileri**

Nörogelişimsel bir bozukluk olan ÖG'nin fark edilmesi genellikle akademik alanda başarısızlık gösterdiği ilkokul döneminde olsa da ÖG çocuğun doğumuyla başlayan, okul öncesi dönemde de belirtileri gözlemlenebilen gelişimsel bir sorundur. Erken dönem belirtileri arasında dil gelişimi, motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişimde akranlarına göre gelişimsel gerilik gözlemlenmektedir. Dikkat gerektiren oyunlara karşı ilgisiz olmaları ve bu oyunlardan kaçınma, merak ve keşfetmeye yönelik oyunlara ilgi duymama, akranlarıyla ilişki kurmada zorlanma,

geçmiş deneyimlerden yararlanamama, hızlı kalp kırıklığı, uygunsuz duygusal tepkiler ve yaşlılarının kurduğu oyunlara dahil olmada güçlük yaşama, düşünmeden hareket etme, benzerlik-farklılık kavramının gelişmesinde güçlükler, renkleri öğrenme, yönleri karıştırma gibi belirtiler okul öncesi dönemde görülebilir (Aslan, 2015; Özyürek, 2019).

ÖG öğrenciler genel itibariyle okula başladıktan sonra fark edilirler. ÖG olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini akranları gibi öğrenememesi, dikkat eksikliği yaşaması, okula gitmekten kaçınması, akran ilişkilerinde zorluk yaşamaları ailelerin tanı ve eğitsel tedbir için girişimlerde bulunmasını sağlamaktadır. Okul döneminde ÖG olan çocuklar bazı derslerde başarılı iken bazı derslerde de güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu durum çoğu zaman aileler veya öğretmenleri tarafından ‘isterse çok güzel yapar ama kendini zorlamak istemiyor, zora gelince kaçıyor, yaparsa en iyisini yapar da tembellik yapıyor, işine geleni yapıyor işine gelmeyince yapmaktan kaçınıyor’ şeklinde yorumlanmaktadır (Doğan, 2012). ÖG olan öğrenciler verilen ödevleri planlama ve düzenlemede problem yaşayabilir ödev yaparken zamanı ayarlamada, nerden başlayacağını belirlemede güçlükler yaşayabilir, sorumluluklarını yerine getirmekten kaçarlar. Ders çalışmaya karşı isteksizlik, derse sık sık ara verme, çevresindekilerden yardım isteme, odaklanma problemleri belirgindir.

ÖG olan bireyler sosyal ilişkilerde de sorunlar yaşayabilirler. Yaşlıları ile ilişki kurmakta problem yaşayabilir, sonunu düşünmeden hareket edebilir, daha çocuksu davranabilirler. Jest, mimik, mecazi söylemler, sözel olmayan iletişim becerilerini anlamak ve kullanabilmek ile ilgili güçlük yaşarlar (Bergen, Jong, Zuijen, 2017). ÖG olan çocuklar, ne, nerede, niçin gibi sorular sorup bu sorulara cevap verme, olumsuz yapıları yorumlama, başkalarının eylemlerini kontrol etme, bilgi alışverişinde bulunma veya duygularını ifade etme, sohbeti başlatma ve devam ettirme gibi sosyal iletişim bozukluğu çekebilirler (Schoenbrodt ve Kumin, 1997). Başka birinin tepkilerini yorumlamada, empati kurmada, beden dilini anlamada, karşısındakinin tepkileri almada ya da karşısındakine tepki göstermede zorlanırlar. Özellikle ifade edici dil becerilerde sorun yaşayan ÖG olan öğrenciler (Anderson, 2001) ikili iletişimi sürdürmede de problem yaşarlar (Armağan Yıldız, 2004; Akt. Kılıç, 2018). Bu çalışmanın kapsamı nedeniyle ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ilerleyen kısımlarda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

### **2.1.3. Öğrenme Güçlüğü Türleri**

2000 yılında revize edilen DSM-IV’ de ÖG, okuma, yazma ve matematik güçlükleri olarak ayrı ayrı ele alınırken, 2013 yılında yenilenen DSM V’ de öğrenme güçlüğü tanısı ve alt türleri tek başlık altında toplanmıştır. Öğrenme güçlüğü’nün alt türleri Özgül Öğrenme Güçlüğü başlığı

altında ele alınarak okuma, matematik ve yazılı anlatım güçlüğü şeklinde yer verilmiştir (APA, 2000; APA, 2013).

### **2.1.3.1 Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)**

Okuma veya sözlü iletişim zorluklarından kaynaklanmayan, düşünceleri yazılı bir biçimde ifade etmede güçlük olarak tanımlanmaktadır (DSM IV, 1994). Yazım hataları, okunamayan el yazısı, imla hataları, yazmada yavaşlık olarak görülebilmektedir. Alkoç (2015) bireyin zeka düzeyi ve kronolojik yaşına uygun düzeyde yazma performansı sergileyememesi, cümlelerin okunaklı olmaması, cümlede dilbilgisi hatası ve noktalama yanlışları, harf ve şekillerin uygun şekilde olmaması, sayfa kullanımını düzensizliği, düşüncelerini yazıya aktarmada görülen güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Yazma güçlüğü olan bireyler genellikle okunaklı yazamazlar, kelimelerin harflerini sıralamada ve tam yazmada güçlük yaşarlar, yazarken harf atlayabilir, bazı harfleri ve rakamları ayna görüntüsü ile yazabilir (d-b,z-s,9-6) ve el yazıları genellikle kötüdür (Tarhan, 2014). Bu öğrenciler sınıfta yapılan etkinliklere dahil olma, notları deftere geçirme, ödevleri tamamlamada güçlük yaşadıkları görülür. Calp (2013) yazma güçlüğü olan bir öğrenci ile 30 saatlik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında oturma, kalem tutma, defterin pozisyonu ile beraber harflerin nasıl yazılacağı, yazılış yönü, satırdaki yeri, büyük harf, küçük harf ve noktalama işareti öğretimi gerçekleştirmiştir. 30 saatlik çalışma sonrası öğrenci yazısının okunaklılığının arttığı ve yazma hatalarının azaldığı bulunmuştur.

### **2.1.3.2. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)**

DSM V' te matematik güçlüğü, aritmetik becerileri edinme, sayısal verileri kullanma, doğru ve akıcı işlem yapma sorunları olarak belirtilmiştir (APA, 2013). Sayıların anlaşılması, matematik kurallarını ezberleme, sayısal düşünme ve doğru ve hızlı hesaplamanın da zorlanma olarak tanımlanan matematik güçlüğü (diskalkuli), öğrencilerin olasılıkları hesaplama gibi günlük yaşamda yaygın olarak kullanılan becerilerde güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Snowling, 2005; Shalev, 2004). Matematik güçlüğü olan öğrenciler sembolleri öğrenebilmekte zorluklar yaşayabilir ve bu sembolleri (+, x) karıştırabilir, çarpım tablosunu ezberlemekte zorlanabilirler. Saati öğrenmekte, haftanın günleri, yılın aylarını, mevsimleri sıralı öğrenmekte sorun yaşayabilirler. Yer ve yön belirlemede güçlük çekebilirler ve sağ-sol, üst-alt, ön-arka kavramlarını karıştırabilirler. (Korkmazlar, 1993). Kumaş (2014), 3. Sınıf düzeyi öğrencilerle yaptığı çalışmada 30 matematik güçlüğü ve 30 yazılı anlatım güçlüğü yaşayan ve 30 normal gelişim gösteren toplam

90 öğrencinin toplama ve çıkarma işlemi performanslarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonucu matematik ve yazılı anlatım güçlüğü olan öğrenciler NG gösteren öğrencilere göre işlemleri daha yavaş çözdükleri, daha çok işlem hatası yaptıkları, basamak ve sayı değerlerini karıştırdıkları ve sonuca gitmede daha çok zorlandıkları belirlenmiştir.

### **2.1.3.3. Okuma Güçlüğü**

Okuma güçlüğü bireyin yaşı, zekâ seviyesi ve eğitim durumu göz önünde bulundurulduğunda, beklenenin altında seyreden okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır (APA, 2000). Pekel (2010), okuma güçlüğüne yanlış veya eksik okuma, harf atlama, ekleme, okuduğunu anlama gibi birçok güçlüğü bir arada bulunması olarak belirtmiştir. Doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama güçlükleri ÖG olan öğrencilerin en fazla problem yaşadıkları durum olarak belirtilmektedir (Çakıroğlu, 2018). Okuduğunu anlama becerisi çalışmanın kapsamı nedeniyle ilerleyen kısımlarda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Okunan yazının analiz edilip, yorumlanabilmesi ancak dil becerisi ile mümkün olabileceği belirtilmektedir (Silliman ve ark. 2002). Vygotsky okuma ve yazma becerileri öğrenmenin birincil aracı olarak dili belirtmiştir. Okuma güçlüğü olan birçok öğrencinin dil becerilerinde problem yaşadıkları araştırmalara yansımaktadır (Lovett ve ark. 2008). Dil becerilerindeki yeterliliğin okuma bozukluğu görülme sürecinde koruyucu bir görev gördüğü belirtilmektedir. Snowling vd. (2003), aile geçmişinde disleksi tanısı olan ve disleksi risk grubunda olan 6 yaşındaki 56 çocuğun izlendiği boylamsal bir çalışmada sözcük dağarcığı, ifade edici dil ve dil bilgisi becerileri desteklenmiş çocukların akranlarıyla aynı gelişim seyrini yakaladıkları, sözcük dağarcığı, ifade edici dil ve dil bilgisi becerileri desteklenmeyen çocukların ise gelişimlerinin daha zayıf olduğunu belirtmişlerdir.

## **2.2. Dil**

İletişim, insan yaşamıyla başlayan ve insanlığın evrimiyle gelişimine devam eden bir süreçtir. İletişimin temelini dilin kullanımı oluşturmaktadır. İnsanın kendini ifade etmesi, duygu ve düşüncesini aktarması, tutum ve değer yargılarını belirtmesi, bilgi ve kültür birikimlerini algılayabilmesi ve aktarabilmesi yani toplumsal yaşamda var olabilmesi ancak dili uygun şekilde kullanabilmesiyle mümkün olabilmektedir. Dil, belli kalıplara ve kurallara uygun ve kendine özgü belli bir kodlaması olan bir sistemdir. Bu sistem, her birinin bir anlamı olan seslerden oluşmakta

ve her ses değişken sembollerle belirtilmektedir. Bloom ve Lahey (1978) dili, belirli bir bağlamda bir amaç için içerik veya biçim ile kodlanması ya da simgelenmesi olarak tanımlamışlardır.

### **2.2.1. Dilin Bileşenleri**

Bloom ve Lahey (1978) dili, biçim (form), içerik ve kullanım bileşenlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Biçim bileşeni; sesbilgisi (Fonoloji), biçimbilgisi (Morfoloji) ve söz dizimi (Sentaks) bileşenlerini içerir. İçerik, anlam bilgisini (Semantik), kullanım bilgisi (Pragmatik) ise dilin iletişim amacına yönelik işlevlerini içerir. Bu çalışmada incelenen dil bileşeninin pragmatik olması nedeniyle izleyen kısımda daha ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

#### **2.2.1.1. Sesbilgisi (Fonoloji)**

Sesbilim, konuşma organlarıyla çıkan seslerin nasıl oluştuğunu, ne gibi niteliklerinin olduğunu, ses dalgalarıyla nasıl aktarıldığını ve dinleyene nasıl ulaştırıldığını, dinleyenin bu sesleri almasını, yani dilin ve iletişimin ses yönünü inceleyen bilimdir (Aksan,1995). Ses bilim bir dilde kendi başına anlamı olmadığı halde anlam aktarma ve değiştirme işlevi üstlenen en küçük birimlerdir. Örneğin “s”, “p”, “d” bir ses birimidir ve “sil”, “pil”, “dil” örneklerinde olduğu gibi sözcüklerin anlamını değiştirme işlevine sahiplerdir. Fonoloji, seslerin tanımlanması ve seslerin birlikte kullanılabilceği bir dilin özellikleri ve gramer kuralları ve seslerin düzenlenmesi ile ilgilenir (Scarborough ve Parker, 2003). Ses bilgisel beceri çocuğun yaşıyla beraber gelişir ve tüm seslerin çıkartılması 7-8 yaşı bulabilir (Aksoy ve Baran, 2017; Owens, 2019).

#### **2.2.1.2. Biçimbirimbilgisi (Morfoloji)**

Bir dilin sözcük ve sözcük yapılarını, sözcük türetme şekillerini inceleyen dil bilgisi koluna biçimbirimbilgisi denir. Cinsiyete, zamana, rakamlara, etken veya edilgen çatılara işaret eden dil bilgisel belirleyicilerin kullanımını biçim bilgisi olarak adlandırılır (Aksoy ve Baran, 2017). Bir sözcüğün biçimini o sözcüğün anlamlı ve anlamsız öğeleri oluşturur. Örneğin, “dişçiler” sözcüğünden, “çi ve ler” çıkartılabilir fakat “diş” sözcük kökü çıkarılamaz. Morfoloji kelimelerin organizasyonu ile ilgili kuralları içerir. Bu kurallar dildeki kök ve ekleri, eklerin köklere nasıl birleştirileceğini kapsar. Morfem (biçim birim) bir dilde anlam taşıyan en küçük birime denir. “kat”, “yat”, “taş”, “ler”, “di” gibi. Morfemler “bal” gibi tek sözcükten oluşabileceği gibi “yat-tı” gibi farklı morfemlerin birleşiminden de oluşabilir. Bir veya birden fazla morfemin bir araya

gelmesiyle kelimeler oluşur. Morfem (biçimbirim) bağımlı ve bağımsız morfem olarak ikiye ayrılırlar (Topbaş, 2001). Kendi başına bir anlamı olan morfemler bağımsız, kendi başına anlamı olmayan morfemler ise bağımlı morfemler olarak belirtilmektedir. *Taş, baş, yaş, ümit* kelimeleri tek başına anlamı olan bağımsız morfemlerdir. Fakat “başlık” kelimesindeki “lık” eki kendi başına anlamı olmadığı için bağımlı morfem olarak belirtilmektedir.

### **2.2.1.3. Sözdizimi (Sentaks)**

Her sözcüğün tek başına bir anlamı vardır fakat bir duyguyu, düşüncüyü, isteği, yargıyı anlatmaya her zaman yetmemektedir. Düşüncüyü, duyguları, istekleri anlatabilmek ve anlaşabilmek için sözcük dizileri oluşturulur. Tek başına bir kavramı veya varlığı karşılayan sözcükler, sözcük dizileri oluşturularak değişik anlamlar ortaya koyarlar. Söz dizimi (sentaks), sözcüklerin cümleleri oluşturabilmesi için bir araya nasıl getirileceklerini belirleyen kurallar olarak tanımlanmaktadır (Owens, 2019). İletişim tek tek sözcüklerle değil sözcüklerin belli kurallar, bağlantılar içinde sıralanmasıyla gerçekleşir. Sözcüklerin düzenlenmesini sağlayan, her sözcüğe bir işlem yükleyen ve bu sözcükler arasında kurulan ilişkileri gösteren kurallar bütünüdür (Aksoy ve Baran, 2017).

### **2.2.1.4. Dilin İçeriği (Semantik)**

Anlambilim olarak da adlandırılan dilin içeriği, kelimeler ve cümleler arasındaki ilişkidir. (Plante ve Beeson, 2008). Çocuklar, işittikleri sesleri duygular, olaylar, durumlar ile birleştirerek kelimelere yüklenen anlamları öğrenirler. Bu tecrübeyle daha fazla kelime ile anlam ilişkisi oluştururlar. Dilin anlam bilgisi (Semantik) cümlelerin kalıplarını anlamlandırmaya ve kelimeleri cümle içerisinde kullanmaya yarar (Ege, 2006; McLoughin ve Lewis, 2005).

### **2.2.1.5. Dilin Kullanım Bilgisi (Pragmatik)**

Dilin farklı ortamlarda, kişilere göre sosyal etkileşim için nasıl kullanıldığını belirten kurallardır. Konuşmanın başlatılması, konuşmanın aynı konuda devam ettirilmesi, konuşma miktarının doğru ayarlanması, konuşmacının dinleyicinin bildikleri hakkında tahmin yürütüp, konuşmayı ona göre düzenlemesi, konuşmanın zamanında sonlandırılması, sıra ile konuşma, konuşma zamanı ve konuşmayı konuya uygun şekilde yönlendirme ve anlatım becerilerini içerir (Landa, 2005; Prutting ve Kittchner, 1987; Russell, 2007; Topbaş, 2001).

Pragmatik dil, sosyal etkileşimlerde önemli olan pek çok sözel ve sözel olmayan becerileri içerir ve sosyal işlevsellik için oldukça önemlidir (Staikova, 2013). Dilin Pragmatik bileşeni sosyal etkileşim için dil kullanımıyla ilgili kuralları kapsamaktadır. Pragmatik ile ilgili iletişim becerileri 3 alanda incelenmektedir:

1. *Dil işlevleri*. Dil işlevleri insanların hangi amaçla iletişim kurduğıyla ilgilidir. Selamlama, bilgi verme, isteme, açıklama gibi dilin farklı amaçlar için kullanımı söz konusu olmaktadır.
2. *Bağlam*. Kişinin farklı bağlamlarda neyi ve nasıl söylemesi gerektiğı bilgisine sahip olmasıdır. Dinleyicinin gereksinimine göre (örneğin; bir çocukla konuşurken yetişkinle konuşulmasından farklı konuşulması), bulunulan ortama ve kişiye göre (örneğin; sınıf ortamında ev ortamından farklı konuşulması) dil kullanımı değiştirilmektedir.
3. *Karşılıklı konuşma kuralları (Sohbet ve anlatı/öyküleme)*. Sohbetinde sıra alma, konuşmayı başlatma ve aynı konuda devam ettirme, hataları düzeltme gibi sohbet sırasında uyulması gereken kuralların yanı sıra anlatı becerilerini de kapsamaktadır.

#### 2.2.1.5.1. Dilin İşlevleri

Dilin işlevi, Kişinin farklı bağlamlarda neyi ve nasıl söylemesi gerektiğı bilgisine sahip olmasıdır. Dil ve iletişim insanların toplumsal yaşamlarında duygu, bilgi, istek, düşüncelerin paylaşılması gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda ve farklı ihtiyaçlar için kullanılmaktadır (Topbaş, 2007). Speakman ve Roth söz öncesi dönemdeki çocukların kullandıkları iletişim işlevlerini; dikkat çekme, ilgi arama, selamlama, vedalaşma, istek bildirme, reddetme, hoşnutluk/hosnutsuzluk belirtme, yanıt verme olarak tanımlamışlardır (Aktaran Topbaş ve Mavis, 2005). Çocuğun bağırarak annesinin dikkatini üzerine çekmesi, istediğı oyuncuğı işaret etmesi, ebeveynleriyle göz kontağı kurarak gülümsemesi, istemediğı bir yiyeceğı reddetmesi, karşılıklı konuşmada “ıh ıh” diyerek tepki vermesi işlevsel iletişimin ilk adımlarını oluşturur.

Tek sözcüklü dönemindeki çocuklar dili; araç olarak bilgi sunma işlevi, düşsel anlatı işlevi düzenleyici, etkileşim işlevi, kişi işlevi, tanıma işlevi olarak kullanmaya başlarlar (Halliday, 1975). Çocuk ilk sözcüklerle dili ebeveynlerini yönlendirmek, etkileşim başlatmak, sebep sonuç ilişkisi kurmak ve öğrendiklerini aktarmak için kullanırlar.

Çok sözcüklü dönemde çocuklar dili yorumlayıcı, yönlendirici, yansıtıcı ve ilişkisel işlevler olarak kullanırlar (Kingston, 1994). Yorumlayıcı işlev, çocuğun geçmişte veya o anda gözlemlediğı olayları anlatmasıyla ilgilidir. Anlatma işlevi mantık yürütme işlevini geliştirir ve

çocuk olayların sebebini mantıksal düşünce ve kanıtları kullanarak anlamlandırmaya çalışır. Yönlendirici işlevde kendini veya başkasını yönlendirme olarak iki tür olarak tanımlanmıştır. Çocuklar genellikle yaptıklarıyla ilgili konuşurlar. Dili problemlere çözüm üretmek ve diğer kişilerin eylemlerini kontrol etmek için kullanırlar. Yansıtıcı işlev henüz gerçekleşmemiş ve belki de hiç gerçekleşmeyecek olayları organize etmeyi kapsar. Çocuğun geçmişteki deneyimleri ile gelecekte olabilecek olayların hayalini kurarak araştırma girişiminde bulunmasıdır (Tough, 1984). İlişkisel işlevler ise kişiler arası ilişkilerin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. İlişkisel işlevler kendini koruma ve etkileşimci kullanım şeklinde gerçekleşir. Kendini koruma; çocuğun haksızlığa uğradığında hakkını savunması, kendini ifade etmesi, ihtiyaçlarını bildirmesi, arkadaş grubunda kabul görmek ve dikkat çekmek için kullandığı stratejidir. Etkileşimci kullanım ise iletişimde karşısındakinin görüşlerini dikkate alabilme ve iletişimi karşılıklı sürdürmedir (Kingston, 1994).

#### *2.2.1.5.2. Bağlam*

Uygun pragmatik dil, kişinin farklı bağlamlarda neyi ve nasıl söylemesi gerektiği bilgisine sahip olmasıdır. Dinleyiciyi tanımayı, dinleyicinin beklentilerini dikkate almayı, ses tonunu, jest ve mimikleri göz önüne almayı gerektirir (Topbas, 2006 ). Sözcüklerin ve ifadelerin anlamını belirleyen sadece sözlük anlamları değil, o sözcüklere eklenen ses tonu, jest, mimikler ve sözcüğün kullanıldığı bağlamdır. Sohbet ortamında kullanılan ses tonu, jest ve mimikler ile bir topluluğa hitap ederken kullanılan ses tonu, jest ve mimikler aynı değildir. Güçlü, kararlı, tok bir sesle yapılan konuşmanın insanlarda oluşturacağı etki ile normal bir konuşmanın etkisi aynı olmayacaktır. Sosyal bağlam, kişinin hedeflediği amacı gerçekleştirmek için dilin biçimsel seçeneklerinden nasıl seçim yaptığını açıklar (Topbaş, 2001).

Dilin kullanımı, iletişimin gerçekleşmesiyle oluşan sosyal içerikli bir süreçtir. Bu süreçte etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi dilsel ve dilsel olmayan bağlama, bağlamdaki kişilere ve durumlara bağlıdır. Dinleyicinin konu hakkındaki bilgisi, gereksinimleri, konuya ilgisi verilecek mesajın şekillendirilmesine yol gösterir (Topbaş, 2001). Bu sebeple iletişim kurulacak kişinin sosyal statüsü, samimiyeti kullanılacak dilin biçimini belirler. Ne zaman, nerede, kiminle, nasıl etkileşim kurulacağını bilmesi kurulacak etkileşim için oldukça önemlidir (Aksoy ve Baran, 2017). Dinleyiciyle göz kontağı kurulması, dinleyiciye söz hakkı verilmesi, beden dilinin kullanılması konuşmanın sürdürülmesinde önemlidir. Dinleyicinin mesajı jest ve mimikleriyle onaylaması, kafa sallaması mesajın sürdürülmesinde önemlidir. Göz kontağı, yüz ifadesi, fiziksel ifadeleri, beden dili dil kullanımının dilsel olmayan yönüdür. Dilin dilsel olmayan yönü

toplumlara, kùltùrlere, kişinin pozisyonuna gùre değişir. Öğrencinin öğretmeniyile selamlaşması ile arkadaşları ile selamlaşma şekli farklıdır. Konuşma biçimi de resmiyete gùre farklılık gösterir. Çocuğun ailesiyile konuşurken kullandığı biçim ile öğretmeniyile kullandığı biçim aynı değildir (Topbaş, 2001).

#### 2.2.1.5.3. Karşılıklı Konuşma Kuralları

Sohbette sıra alma, konuşmayı başlatma ve aynı konuda devam ettirme, hataları düzeltme gibi sohbet sırasında uyulması gereken kuralların yanı sıra anlatı becerilerini de kapsamaktadır. Konuşmayı başlatma, sürdürme, konuşma sırasını bekleme, konuşmanın bütünlüğünü sağlama, konuşmanın zamanını ayarlama, yanlış anlaşılmaları düzeltme ve konuşmayı sonlandırma, sözel olan ve olmayan ipuçlarını yakalayabilme, yüz ifadesi, göz kontağı pragmatik becerileri içerir (Leinonen, Ryder, Ellis ve Hammond, 2003). Konuşurken soruları cevaplama, ısrarcı olmama, konuşmayı dinleyiciye gùre uyarılama, dinleme, konuşma miktarını ayarlama ve konuşmayı zamanında sonlandırma kuralları etkili bir konuşma yapabilmek için gereken pragmatik kurallardır. Bir kişinin dili sosyal olarak iyi kullanabilmesi pragmatik kuralları dikkate almasına bağlıdır (ASHA, 2020).

Çocuklar kişiye bağlı konuşmalarını şekillendirmeyi erken yaşta öğrenirler (MEB, 2013). Çocukların toplumsal ilişkilerde başarılı olabilmeleri için, sözlü ve sözsüz ifadelerin ve bağlamın anlamı nasıl değiştirebileceğini öğrenmesi gerekir. Selamlaşma, vedalaşma gibi etkileşim becerilerini edinmek zorundadırlar (Berk, 2013). Pragmatik dil gelişimi için sosyal etkileşim çok önemlidir. Dil edinimi çocuğun çevresindekilerle girdiği sosyal etkileşimler sonucu oluşur. Çocukların ilk etkileşim kurdukları kişilerse genellikle aileleridir. Çocukların sosyal çevreleri arttıkça sosyal kurallar hakkında daha çok bilgiye sahip olmaktadır (Fletcher, 1995).

#### 2.2.1.5.4. Pragmatik Gelişim

Çocuğun dile olan hakimiyeti dış dünya ile ilişkisiyle yakından ilişkilidir. Bebekler henüz birkaç günlükken ağlamanın kendisine yiyecek veya annesinin ilgisini sağlayacağını öğrenerek iletişimin ilk adımlarını keşfetmeye başlar. Zamanla anne ve babasının sesini ayırt etmeye, çevresinde oluşan sesleri anlamlandırmaya başlar. Bebeğin sesin kaynağını araması, ebeveynlerinin seslerini ayırt etmesi ilk alıcı dil becerileridir. Daha sonra konuşanla göz kontağı kurması, ismine tepki vermesi gibi beceriler gelişir (Yılmaz, 2009). İki yaşından sonra daha karmaşık iletişim davranışları kullanılmaya başlanır. Çocuk nesneyi göstererek ortak dikkat

başlatabilir, kendisine gösterilene bakarak ortak dikkat oluşturabilir (Trawick-Swith, 2013). Rapin ve Allen (1998) ortak dikkati, sözel olmayan fakat söylenenin anlamını değiştirebilen sözel olmayan pragmatik beceriler olarak belirtmişlerdir.

Sözcük dağırıcığı, çocuklar büyüdükçe genişler ve çocuklar duruma, olaya göre dil kullanmaya başlarlar. İsteklerini belirtmek, bir durumu veya olayı anlatmak, sohbetle eşlik etmek, hislerini, duygu ve düşüncelerini anlatmak, sorular sormak, ikna etmek gibi amaçlar için dili kullanmaya başlarlar. Ebeveynleri ile ayrı, bakıcısı, akrabası ile ayrı, yabancı biri ile ayrı sözel ve sözel olmayan iletişim şekli olduğunu ve konuşulan kişiye bağlı olarak, farklı sözcükler, jest ve mimikler kullanmayı erken yaşlardan öğrenirler (Kandır 2007; San Bayhan ve Artan, 2004). Dilin bu kurallarını ifade eden pragmatik dil gelişimi uzun yıllar sürer (Demir ve Küntay, 2012).

Çocuklar konuşurken ilettikleri mesajın alıcıya ulaşmasıyla ilgilenmedikleri, mesajın iletilmesi için girişimde bulunmadıkları duruma Piaget “kollektif monologlar” adını vermiştir (Trawick-Swith, 2013). Çocuklar büyüdükçe, konuştuğı kişiyi kontrol etmeye, ilgisi ve ihtiyacına göre konuşmasını yönetme ve sosyalleşmiş konuşma becerisi kazanırlar. Sosyalleşme ile birlikte çocukların bakış açısı değişir, kendine güvenleri artar. Daha geniş bir sosyal ortamda, pragmatik becerilerinin çocuğun yaşına uygun olarak gelişmesi ve çocukların arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinde "rahat" hissetmelerini destekler. Pragmatik beceri yeterliğı; uygun iletişim, sosyal beceri, benlik algısı, akademik başarı ve girişkenliğin temelidir. Bir çok çalışmada dil becerisinin sosyal ortamlara kabulde önemli rolü olduğu, arkadaşlık ilişkisini etkilediğı bildirilmiştir (Brinton, Fujiki ve Highbee, 1998; Ergin, 2012). Dili dilbilgisi kurallarına göre kullanmak, iletişim için yeterli değildir. Sıra alarak konuşma, karşıdakini dinleme, konuşmak için izin isteme, beklemeyi öğrenme, oyun sırasında akranlarını ikna etme ve tartışma, yetişkinlerle sohbet etme, değerli bir şeye istemeden zarar verdiklerini açıklama, kardeşini eğlendirme gibi durumların her biri farklı iletişim tarzı ve toplumsal kurallar gerektirir (Wells, 1989). Kişini toplumda var olabilmesi için sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinden yararlanarak kendini uygun şekilde ifade etme, düşünme, nedenleri araştırma, fikir bildirme, ikna etme, karar verme, sonuçlar hakkında çıkarımda bulunma, problemleri ile başa çıkabilme gibi süreçleri gerçekleştirme gerekmektedir ve tüm bunların gerçekleşmesi için gerekli olan, dil kullanımınıdır (Topbaş, 2011).

NG gösteren bir bireyde dil gelişimi toplumların kültürel özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte genellikle aynı düzeni takip etmektedir. Normal gelişimin takip edilemediğı yetersizlik durumlarında ise dil gelişiminde de bozukluklar, sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır (Düver, 2006). Gelişimsel yetersizliğı olan çocuklarda pragmatik dil yetersizlikleri de belirgin semptomlar olarak görülebilmektedir.

#### 2.2.1.5.5. Pragmatik Bozukluk

İlk kez 1983 yılında Rapin ve Allen, sesbilgisi ve sözdiziminde bir bozukluk olmamasına rağmen kelime bulmada zorluk, uygun olmayan kelime seçimleri, konuşurken gereksiz kelime seçimleri, konuşmanın bağlamını anlama eksikliği, konuyu sürdürmede güçlük, sorunun amacı dışında cevap verme, yetersiz konuşma becerisi gibi belirtilerinin dahil olduğu “Semantik-Pragmatik Bozukluğu” tanımlamışlardır. Bu tanımın en çok otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim biçimlerine uyduğunu ama diğer gelişimsel bozukluklarda da sosyal iletişim ve pragmatik dil güçlüklerinin görülebileceğini bildirmişlerdir (Norbury, 2004).

DSM-5’te ilk kez “Sosyal (Pragmatik) İletişim Bozukluğu” adı ile Konuşma Bozuklukları içerisinde bağımsız bir tanı kategorisi oluşturulmuştur (APA 2013). Fonoloji ve sentaksta bir bozukluk olmamasına rağmen temel olarak sosyal iletişim ve pragmatik dil becerileri yetersiz olan kişiler ya hiçbir tanı almıyor ya da başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alırken, DSM-5 ile sosyal iletişim problemleri olan ancak OSB tanısı almayan çocuklar “Sosyal (Pragmatik) İletişim Bozukluğu” olarak değerlendirilmektedir.

#### 2.2.1.5.6. Gelişimsel Yetersizliklerde Pragmatik Güçlükler

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin varsayım oluşturma, dinleyiciye sağlaması gereken ön bilgiyi kestirebilme, dinleyicinin bakış açısını yorumlayabilmede zorlandıkları için pragmatik dil becerilerinde de güçlük yaşabilmektedirler (Owens, 1999). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin yaklaşık %40’ında dil becerilerinde güçlük görülebilmektedir. Konuşma becerisi gelişmiş olsa da, dilin işlevsel kullanımında başarısızlardır (Fazlıoğlu ve Eşme, 2009). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğun olan çocuklarda yersiz konuşma, hızlı konuşma, konudan sapma, konuyu zamanında sonlandırmama gibi iletişim bozuklukları sık görülür (Korkmaz, 2011).

İşitme yetersizliği, çocuklukta görülen dil ve konuşma güçlüklerinin nedenidir. İşitme yetersizliği olan çocuklar sohbet başlatma, sohbeti yürütme, konuda kalma, sohbeti sonlandırma gibi iletişim becerilerinde problemler görülebilmektedir (Tüfekçioğlu, 2000). Ayrıca konuşmada vurgu, tonlama, konuşma ritmi ile ilgili problemler yaşadıkları görülmektedir (Girgin, 1997).

Görme yetersizliğinin derecesi, görme yetisinin kaybının zamanı ve görme yetersizliğine eşlik eden diğer bir yetersizlik dil gelişimini etkileyen başka bir faktördür. Genel olarak, NG gösteren çocuklar görme yetersizliğine sahip çocuklara göre daha hızlı gelişen sözcük dağarcığının olduğu, görme yetersizliği olan çocuklarda ekolali ve ses taklitlerinin görülebildiği, görsel ve mekânsal anlamı olan sözcükleri anlamada güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Korkmaz, 2011).

Perkins (2005), pragmatik becerilerdeki yetersizliğin genellikle tek başına görülen bir durum olmadığını belirtmiştir. Dil becerisi, bilişsel, sosyal-kültürel, duyu-motor gibi birçok faktörün bir araya toplanmasını gerektiğini ve bu alanlardan birindeki problem pragmatik sorunlara neden olduğunu vurgulamıştır (Perkins, 2005). Pragmatik dil problemi olan çocuklar, jest mimik gibi sözel olmayan dili, mecazi ve imalı söylemleri anlamakta zorlandıkları, sohbeti başlatma, konuyu devam ettirme, karşılıklı sohbeti sürdürme de güçlükler yaşayabildikleri belirtilmiştir (Camarata ve Gibson, 1999; Fujiki ve Brinton, 2009; Merrison ve Merrison, 2005; Ruser vd, 2007).

Pragmatik sorunları olan çocuklar, sosyal kullanımda dili başarılı kullanamamaları sebebiyle oyun arkadaşlık gruplarına daha az tercih edilebilir ve akranları tarafından reddedilebilmektedirler. Sosyal aktivitelere ve akran etkinliklerine daha az katılım dilin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Brinton ve Fujiki, 1993; Rice, 1993).

#### *2.2.1.5.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri*

Öğrenme güçlüğüne kesin nedenleri bilinmemekle genetik geçiş gösteren ve dil temelli nörogelişimsel bir bozukluk olduğu belirtilmektedir (Grigorenko vd., 2020; Sand ve Bolger, 2019). ÖG olan çocuklarda gelişimsel dil bozukluğu çok sık karşılaşılan bir durum olarak belirtilmektedir (Adlof ve Hogan, 2018).

Son yıllarda yapılan çalışmalar ÖG olan öğrencilerin dilin sesbilgisi, söz dizimi, biçimbilgisi, anlam bilgisi ve kullanım bileşenlerinde güçlükler yaşadığını belirtmektedir (Hayiou, Thomas, Nash ve Hulme, 2019; Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020). ÖG olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu (Seçkin Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020; Delimehmet Dada ve Ergül, 2020), sözcükler arası ilişkileri anlama ve ifade etme güçlükleri olduğu (Seçkin Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020; Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020), biçimbirimleri anlama ve kullanmada güçlükler yaşadıkları bir çok çalışmada ortaya konmuştur (Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020).

ÖG olan çocukların en çok zorlandığı alanlardan biri de dilin pragmatik bileşenidir (Petti vd., 2003). ÖG olan öğrenciler çıkarımsal düşünmeyi gerektiren nasıl, neden gibi sorularla karşılaşınca oldukça zorlanmaktadır (Wiig ve Wilson, 1994). ÖG olan çocuklar karşısındakinin duygularını, niyetlerini anlamakta zorlanabilir (Gillam ve Carlile), özür dileme, yanlış anlaşılmaları düzeltme, ikna etme gibi düzenleyici terimleri kullanmakta ve etkileşimi sürdürmekte güçlük yaşayabilirler (Flanagan ve Alfonso, 2010). Yüz ifadelerini, beden dilini anlamada yaşlıları kadar başarılı olmayabilirler. Patricia vd. (1993), ÖG olan ve olmayan öğrencilerin sosyal iletişim becerileri üzerine yaptıkları çalışmada, ÖG olan çocukların ÖG

olmayan çocuklara göre daha az kişisel ve yaratıcı ifadeler kullandıklarını, pragmatik dil kullanımında daha başarısız olduklarını ileri sürmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların pragmatik dil güçlüklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Griffiths, (2007) disleksi olan ve olmayan yetişkinlerin pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış ve disleksili kişinin pragmatik içeriği disleksi olmayanlar kadar verimli bir şekilde yorumlayamadığını belirtmiştir. Troia (2009), ÖG olan çocukların pragmatik dil becerisi ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmada ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil kullanımında daha başarısız olduklarını ileri sürmüştür. Lam ve Ho, (2014), Çin örneğinde disleksili olan ve olmayan çocuklar ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların pragmatik dil becerilerini normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmış ve ÖG olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini ifade etmiştir. Başka bir araştırmada öğrenme güçlüğü türlerinin tümünde (disleksi, diskalkuli, disgrafi) pragmatik dil güçlükleri görüldüğü belirtilmiştir (Kumari, Pyata, Afreen ve Paithankar, 2016).

Cardillo, Garcia ve Mammarella (2018), ÖG olan ve olmayan çocukların pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış ve ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerisinde güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Ferrara vd. (2020) ÖG olan çocukların pragmatik dil becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarının gerisinde olduğunu belirtmiştir. ÖG olan öğrencilerin dili işlevsel kullanma, dilin bağlamında ve karşılıklı konuşma kurallarında güçlükler yaşadıkları başka birçok çalışmada belirtilmiştir (Cappelli, Noccetti, Arcara ve Bambini, 2018; Chinn ve Crossman, 1995; Ferrara vd., 2020; Fisher, Barton-Hulsey, Walters, Sevcik ve Morris, 2019; Seçkin Yılmaz ve Güler, 2019;).

### **2.3. Okuduğunu Anlama**

Okuma, bireyin hayatı boyunca kullanacağı, dış dünyadaki bilgiye ulaşma kapısı niteliindedir. Kod çözme süreci ile başlayıp anlamının gerçekleşmesine kadar uzanan gelişimsel bir süreç olan okuma becerisi akademik başarısının önemli belirleyicilerinden biridir. Okul öncesi dönemde yürütülen ses farkındalığı çalışmaları ilkökul birinci sınıfta seslerin öğretimi ile devam eder ve sesleri hızlı bir şekilde anlamlı bütünler haline getirilmesini sağlayacak akıcı okuma çalışmalarına yer verilmektedir. Bu çalışmaların tümü okumanın asıl amacı olan okuduğunu anlamaya ulaşmaktır. Başarılı bir okuma, okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerileri kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak

tanımlamak mümkündür (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2014). Okunandan bir anlam elde edilmedikçe seslerin ya da akıcı okumanın pek bir anlamı olmayacaktır (Mercer, 1997). Okuduğunu anlama becerisi, yazılı dil ile etkileşime girerek anlamın çıkarılması ve yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (Sidekli, 2010). Anlama, deneyimler ve ön bilgiler aracılığı ile meydana gelmektedir. Bu işlem sahip olunan bilginin farklı türleri (kelime bilgisi, alan bilgisi, strateji bilgisi vb.), bireyin bilişsel kapasitesi (dikkat, hafıza, eleştirel analiz, çıkarım vb.), motivasyonu (okuma amacı, ilgileri, öz-yeterlilik inancı vb.), öz yeterlilik ile yakından ilişkilidir (Elledge, 2013).

Oldukça karmaşık bir beceri olan okuduğunu anlama becerisinin belli başlı göstergeleri bulunmaktadır. Metinde geçen kelimelerin anlamlarının bilinmesi, metinle ilgili sorulan metin içi ve metin dışı soruların cevaplanması, metnin ana fikri ve yardımcı fikirlerinin belirlenmesi, metnin anlatılması okuduğunu anlama becerisinin göstergeleri arasındadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Anlamın oluşturulması için ses ve sözcükleri tanıma, metne uygun anlamı yükleyebilme, ayrıntıları tespit edebilme ve ana fikri bulma, metin ile ilgili soruları cevaplama ve metinden çıkarım yapma gibi basamakların yerine getirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Tavşanlı, 2014). Bir başka çalışmada anlamının göstergesi olarak; metinde açıkça ifade edilmiş bilgiyi anlama, metinde açıkça ifade edilmemiş bilgiyi anlama, metindeki önemli bilgiyi ya da ana noktayı bulma, ana düşüncüyü yardımcı düşüncülerden ayırma, metni özetlemede önemli ayrıntıları fark etme şeklinde ifade edilmektedir (Alderson, 2000; Akt. Ülper, 2010). Bireyin okuduğunu anlaması bu becerilerin kazanılmasına bağlıdır. Bu nedenle metni özetleyebilme, metnin sorularını cevaplama gibi becerilerin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Okuduğunu anlatma becerisi, okuduğunu anlamının önemli göstergelerinden biri olarak belirtilmiştir (Tok ve Beyazıt, 2007). Okuduğunu anlatma becerisi metindeki önemli bilgilerin önemsizlerden ayrılması, bilgiler arasında bağlantı kurularak anlamlandırılması ve bilgilerin uzun süreli belleğe anlamlı bir şekilde kaydedilmesini sağlayan önemli bir beceri olarak ifade edilmiştir (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011). Okuduğu metnin sorularına cevap verme becerisi ise, metnin ana fikri, ana düşüncesinin bulunması, metindeki önemli bilgilerin fark edilmesi, metnin derinlemesine incelenmesini sağlayarak metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Rosenshine, Meister ve Chapman, 1996).

Okuduğunu anlama becerisi akademik alanlardaki başarısını en önemli etkenlerindedir. Okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşayan bireyin fen ve sosyal bilgiler gibi alanlarda başarısız olmaları kaçınılmazdır (Güneş, 2000). Okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama da güçlük çeken öğrencilerin tüm derslerde başarısız performans gösterdikleri belirtilmiştir (Yıldız, 2013). Göktaş (2010), 5. sınıf 135 öğrenci ile Türkçe, matematik, sosyal ve fen dersi başarısının incelendiği çalışmada okuduğunu anlama becerisinin tüm

bu dersler yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu göstermiştir. 6. sınıf düzeyi 300 öğrenci ile yapılan başka bir çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile matematik başarıları ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularında okuduğunu anlama becerisi ile matematik başarıları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisi ile derslerdeki başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer bir çalışmada 8. sınıf 132 öğrenciyle çalışılmış, okuduğunu anlama becerisi ile fen bilgisi dersi arasında ilişki belirtilmiştir (Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014). Okuduğunu anlama, ÖG olan çocukların yetersizlik yaşadıkları alanlardan biridir. İzleyen kısımda öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama güçlükleri konusunda bilgi yer almaktadır.

### **2.3.1. Okuduğunu Anlama ve Öğrenme Güçlüğü**

Yapılan birçok araştırma ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşadıklarını ve bu becerilerde NG gösteren yaşlılarından geri kaldıklarını belirtmiştir. ÖG olan öğrencilerin %90' ının okuduğunu anlama güçlüğü çektiği (Çakıroğlu, 2018), bu öğrencilerin yaşadıkları en yaygın güçlüğü okuma ve okuduğunu anlama becerisi olduğu birçok çalışmada belirtmiştir (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2004; Rouse, Alber, Morgan, Cullen ve Sawyer, 2014).

Sınıf düzeyi ilerledikçe ÖG olan çocukların NG gösteren yaşlılarından daha fazla geride kaldıkları belirtilmiştir (Bender, 2008; McNamara, Scissons ve Dahleu, 2005). Scarborough ve Parker (2003), ÖG olan ve olmayan 57 çocukla yaptıkları çalışmada okuduğunu anlama becerisi düzeyini gelişimi takip edilmiş ve bu süre içerisinde gruplar arasındaki farkın arttığını bulmuştur (Scarborough ve Parker, 2003). ÖG olan öğrencilerin %90'ının okuduğunu anlamada güçlük yaşadığı ve yaşlılarının gerisinde oldukları başka çalışmalarda da belirtilmiştir (Biemiller, 2005; Lipka ve Sield, 2007; NCLD, 2014). Yapılan çalışmalarda ÖG olan çocukların okudukları metnin ana fikrini bulma, karakterleri ve ayrıntıları hatırlama, bağlamdan yararlanarak sonuç çıkarma becerilerinde problem yaşadıkları belirtilmiştir (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Özmen, 2001).

ÖG olan çeşitli sebeplerden okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşamaktadırlar. Sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinde yaşanan güçlüklerden biridir. Sesbilgisel becerinin okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Troia, 2004; Stanovich, 2000). Bir diğer nedeni öğrencilerin okuduğunu anlamamanın ön koşul becerilerinden olan akıcı okumada yaşadıkları problemlerdir (Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Ceylan, 2016). Akıcı okumaya sahip olmalarına rağmen metnin yapısı, metindeki konuya ilişkin ön bilgiler, sosyal motivasyon, okuma motivasyonu, deneyimler, öz yeterlilik, taktik kullanımı gibi pekçok beceri de

okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir (Akyol, 2013; Beck ve McKeown, 1991; Jitedra, Edwards, Sack ve Jacobson, 2004; Medo ve Ryder, 1993; Rupley ve Nichols, 2005).

Ön bilgi öğrencinin dünya bilgisini okuma sürecine taşıması olarak tanımlanmaktadır (Cromley, 2005). 1980'lerde ön bilginin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi şema teorisine dayalı olarak incelenmiştir. Şema, bilgiye yeni bir bilginin eklenmesiyle gelişen ve organize edilen bilgilerin bütünleştirildiği merkez olarak ifade edilmektedir (Anderson, 1977; Anderson ve Pearson, 1984). Şema teorisi bir konuyla ilgili önceden bilinen veya bilinmeyen şeylerin anlamayı büyük ölçüde etkilediğini savunmaktadır (An, 2013). Okuyucular okumayı anlamlı kılmak için metne kişisel deneyimlerini katarak ve günlük yaşamlarında bu bilgileri uygulayarak şemalarını yeniden tanımlamaktadır. Her okuyucu okuma sürecinde kendine özgü ön bilgisini metinle birleştirerek okuduğunu anlamayı geliştirir (An, 2013). Okuyucular metnin içeriği ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirerek metinde işlenen konular hakkında öngörülerde bulunabilmektedir (Trabasso ve Bouchard, 2002). Ayrıca birçok araştırmada ön bilgilerin ÖG olan veya olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği belirtilmiştir (Ahmed vd., 2016; Cromley, 2007; Güzel-Özmen, 2011; Smith, 2013). Öğrenme güçlüğü olan bu bilgileri yeterince ekleyememeleri yeterli düzeyde çıkarım yapmalarını engellemekte ve anlama sürecinde problem yaşamalarına neden olmaktadır (Carr ve Thompson, 1996; Gersten diğerleri, 2001; Kinstch 1998; Swanson, Howard ve Saez, 2006). ÖG olan birçok öğrenci özellikle bilgi veren metinleri anlamak için gerekli olan ön bilgiye sahip değildir (Carr ve Thompson, 1996).

Okuduğunu anlamayı etkileyen diğer bir beceri sosyal motivasyondur. Okuma doğal olarak sosyal bir etkinliktir. Bir metin yalnız okunduğunda bile okuyucunun sosyal etkileşimini, ilişkilerini şekillendirmekte ve etkilemektedir (Smith, 2013). Okumanın toplumsal bir aktivite olarak gerçekleştirilmesi çocuklar için oldukça önemlidir çünkü bu sayede akranlarıyla okuma konusunda daha fazla etkileşime girmektedirler (Wentzel, 1998). Sınıfta herhangi bir konu ya da metin üzerinde tartışma okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Metin temelli tartışmalar, öğrencilerin okudukları öykü veya bilgi içerikli metinlerle ilgili bilgilerini bütünleştirmek ve değerlendirmek için fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca okuduğu metni tartışma büyük veya küçük gruplarda katılımcı olarak diyaloga girme fırsatı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalarda okudukları hakkında daha fazla tartışan sınıfların daha az tartışan sınıflara göre okuma ve anlama becerilerindeki artış daha yüksek olmaktadır (Kamil vd., 2008). ÖG olan öğrencilerin sosyal motivasyonlarının ve okumaya ilişkin öz yeterliliklerinin ÖG olmayan akranlarına göre daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Sideridis, 2005; Pierangelo ve Giuliani, 2008). Sosyal olarak motive olan öğrencilerin içsel motivasyona sahip olma olasılığı daha yüksektir (Wentzel ve Wigfield, 1998). Okumanın içsel motivasyonu okuma isteği olarak tanımlanır (Schunk vd., 2008).

Okuma; okuyucunun kendisi için tatmin edici, eğlenceli veya ödüllendirici olmalıdır. İçsel motivasyon, dış kaynaklara değil, bireyin kendi isteğine dayanan ve bireyin başlattığı bir faaliyeti tamamlama arzusunun veya bir faaliyete katılma konusundaki kişisel ilgisinin sonucu; dışsal motivasyonun ise genellikle bir görevi tamamlamak için dışsal değerler ve ödüllere bağlı olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Okuma alanında, okuma merakı ve zorluklarla mücadele tercihi için motivasyonun içsel boyutlarının önemli olduğu belirtilmiştir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Bu araştırmacılar okuma konusunda içsel olarak motive olan öğrencilerin gerek okul içerisinde gerekse okul dışında sık sık okuma eylemi içerisinde olduklarını bulmuşlardır. Bu sayede sahip oldukları okuma ve okuduğunu anlama kapasitelerini artırırlar. Dolayısıyla öğrenme konusunda içsel motivasyona sahip bireyler, hedef etkinlikleri daha çok benimser ve hedef etkinlik üzerinde daha fazla zaman ve enerji harcarlar (Ryan ve Deci, 2000; Wigfield ve Guthrie, 1997). Dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerin okuma nedenleri okuma etkinliğinin dışarıdan pekiştirilmesidir. Dışsal okuma motivasyonu daha çok beklenti odaklıdır. Öğrencinin okuduğunu anlatması öğretmen vd. tarafından övgü görmesi öğrencinin motivasyonunu arttıracaktır. Shaffner vd. (2013) özellikle diğer öğrencilerden başarılı olma, iyi not alma veya diğer sınıf arkadaşlarından daha yüksek not almanın okuma motivasyonunun temel boyutlarını oluşturduğunu belirtmiştir.

ÖG olan birçok öğrencinin okuma motivasyonunun düşük olduğu ifade edilmektedir (Sideridis, 2005). ÖG olan öğrencilerin öğrenme görevlerine aktif olarak katılma ya da metni anlamaya yetecek kadar motivasyona sahip olmadıkları ifade edilmekte (Logan, Medford ve Huges, 2010; Sideridis, 2003), ÖG olan öğrencilerin motivasyonlarının düşük ya da sınırlı olması onların okuma sürecini sınırlandırmaktadır (Jozwik, 2015). Dolayısıyla ÖG olan birçok öğrenci akademik başarısızlık yaşamaktadır (Watson vd., 2012). Motivasyonun en yaygın kabul gören bileşenlerinden biri de öz yeterlidir. Öz yeterlilik bireyin kendi yeterliliğini değerlendirmesidir (Bandura, 1997). Bireyin kendi yeterliliğini nasıl değerlendirdiği önemlidir; çünkü bu durum kişinin yalnızca duygusal doğasını değil aynı zamanda akademik başarısını da etkilemektedir (Aikhomu, 2015; Bandura ve Locke, 2003). Öz yeterlilik genellikle daha önceki akademik başarı veya başarısızlıklara dayanan inançlara bağlı olmaktadır (Aikhomu, 2015). Akademik başarısızlık öğrencilerin yeterlilik görüşlerini etkilemekte, öğrenciler okurken kendilerini yetersiz hissettiklerinde, zor metinler veya görevlerle karşılaştıklarında dayanma güçleri daha düşük olmaktadır (Aikhomu, 2015; Pierangelo ve Giuliani, 2008). Özellikle ÖG olan birçok öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olması, düşük öz yeterliliğe sahip olmasından kaynaklanmakla birlikte bu öğrencilerin okullarında başarılı olması için öz yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği de ifade edilmektedir (Aikhomu, 2015; Schiefele, 1996). Henk, Marinek ve Melnick (2012, s. 311) kendilerini iyi olarak algılamayan öğrencilerin okuma ve yazma

etkinliklerinde daha isteksiz, dikkatsiz olduklarını ifade etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında okur öz benlik algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki dikkat çekmektedir.

ÖG olan öğrenciler diğer kişilerin amaçlarını doğru anlama, sözel olmayan mesajları yorumlama, kendi düşünce ve hislerini açıklama, sıralı konuşma, dinleme, bekleme öğrenme, oyun sırasında akranlarını ikna etme ve tartışma, jest ve mimikleri, ve ses tonunu anlamlandırmakta gibi iletişim becerilerinde problem yaşadıkları görülmektedir (Kılıç-Tülü ve Ergül,2016). Bu sebeple okulda istenmeyen çocuk haline gelebilirler. ÖG olan öğrencilerin 75' inin sosyal beceride yetersiz oldukları araştırmalarla belirtilmiştir (Kawale ve Mostert, 2004). Düşük sosyal kabullenme, ÖG olan bireyin kendisini yetersiz hissetmesine sebep olmakta, motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Düşük sosyal ilişkiler öğrencinin yaşamını sınırlamakta ve daha az ön bilgi sahibi olmasına sebep olabilmektedir. Çoğu ÖG olan çocuk grup çalışmalarına dahil edilmek istenmez. Sınıf içi etkinliklerden dışlanma akademik başarısızlığına sebep olabilmekte. Legault vd. (2006) öğrencilerin en önemli akademik problemlerinden birisinin akademik etkinliklere ilişkin güdülenme eksikliği olduğu belirtmiştir. Sosyal destekle akademik başarı ilişkisini belirten çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Cutrona ve ark. 1994, Levitt ve ark. 1994, Yıldırım 2000, Yıldırım 2006). ÖG olan çocuklarda görülen sosyal beceri eksikliği, dili sosyal ortamlara uygun kullanamama, kendi ve başkasının sosyal konumunu doğru anlayamama, sosyal durumlara uygun davranamama olarak ortaya çıkmakta ve öz yeterliliği, motivasyonunu, ön bilgi ve akademik başarısızlığa sebep olabilmektedir (Sideridis, 2005; Pierangelo ve Giuliani, 2008).

### **2.3.2. Okuduğunu Anlama ve Pragmatik Dil**

Okuduğunu anlama, okunan metinle bir anlamda iletişime geçmedir. Okuduğunu anlama becerisi, metinde doğrudan veya dolaylı anlatılanları belirleme, sözcüklerin işlevine göre anlam çıkarma, bağlamı doğru şekilde oluşturma becerisi gerektirir. Oakhill (1983) okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşayan öğrencilerin cümle ve öykü bağlamının kullanımında zorluk yaşadıklarını ve bağlamın cümle ve hikayelerin anlaşılması için önemini belirtmiştir. Button ve Millward (2005) yazılı veya basılı metinlerin konuştuğumuz dilin bir temsili olduğunu ve konuşulan ve duyulan kelimeler ile yazılmış ve okunan kelimeler arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Güçlü (2005) sözlü dil becerisinin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceğini açıklamıştır.

Sade semantik anlam ile söylenmesi amaçlanan arasındaki fark bazı durumlarda çok olmasa da, mecazi ve imalı anlamlar içeren durumlarda aktarılabilecek anlam bağlam içinde

anlaşılabilir. Ayrıca birden fazla anlamı olabilecek eş sesli söylemlerde, ifadenin iletilme sebebi ve içeriği göz önünde bulundurarak gerçek anlama ulaşmak mümkündür. Genel olarak, açık semantik anlam ile ima edilen anlam arasında bir ayrım olduğu sürece, iletilen mesajın anlamı pragmatik olarak analiz edilebilir (Ariel, 2008). Grundy (2000) kelime, cümle ve söylenenin anlamını sadece sözlükteki anlamından yorumlamak, asıl anlamı tam karşılayamayacağını belirtmiştir. İletilen mesajın amacına ulaşması için, bağlamdan yararlanarak tahminde bulunmayı gerektirir. Cain ve Towse (2008), okuduğunu anlama güçlüğü olan çocuklarda deyim anlama güçlüğüne kaynağını belirlemek için 9 ile 10 yaş arası 15 çocukla çalışmıştır. Akıcı okuma becerisine sahip olan bu öğrenciler okuduğunu anlayan ve okuduğunu anlamakta güçlük çeken öğrenciler olarak iki gruba ayrılmıştır ve öğrencilere deyim anlamına ulaşabilecekleri hikayeler verilerek deyimlerin anlamı sorulmuştur. Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan grup bağlamdan deyim anlamına ulaşmada diğer gruba göre daha başarısız olmuştur. Deyimler tarihsel ve kültürel imalardan gelen hem gerçek hem de gizli anlamlar taşırlar. Bu deyimlerin yorumlanması pragmatik dil ve dünya bilgisi gerektirir (Tsou, vd., 2006). Daha düşük pragmatik becerilere sahip bireyler, dolaylı anlamlar içeren bu deyimleri genellikle daha zayıf anlama ve kullanma becerisine sahip oldukları belirtilmiştir (Kerbel ve Grunwell, 1998). Daha iyi pragmatik becerilere sahip bireyler, genel anlama hakim olmak için sözcüklerden ve cümlelerden çıkarımsal akıl yürütmelerini geliştirmek için yazılı metinlerdeki bağlamlardan daha fazla bilgi edinebilirken, pragmatik zorlukları olanlar bu durumlarda zorlanabilirler (Leu, DeGroff ve Simons, 1986). Temizkan'a göre (2007), okuma, "metinlerin iletilerini kavrama eylemi"dir. İletilerin tam olarak anlaşılabilmesi okurun metnin yapısını çözümleme, metnin içeriğini yorumlama ne metni eleştirme becerisi gerektiğini belirtmiştir. Akyol, okumayı yazılı ve yazılı olmayan kaynakların, okuyucuların ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır (2001). Tüm bu tanımlar okumanın yalnızca kelimelerin bir birine bağlandığı basit bir birleşme olmadığını, bunları anlamlandırmak, yorumlamak, akıl yürütmek ve bir yargıya varmak gibi karmaşık bir durum olduğu görülmektedir.

Pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma sayısı sınırlıdır.

Freed vd. (2011) pragmatik dil ve özgün dil bozukluğu olan çocukların okuma ve yazma becerilerini araştırmıştır. Çalışmaya pragmatik dil bozukluğu olan 59, özgün dil bozukluğu olan 12 öğrenci dahil edilmiş, çalışma sonucunda pragmatik dil güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının normal aralığın altında olduğu saptanmıştır. Başka bir çalışmada Freed, Elaine ve Lockton (2015), pragmatik dil bozukluğu olan ilkökul çağındaki çocuklarda okuduğunu anlama becerisinin yordayıcılarını belirlemek için pragmatik dil bozukluğu olan 69 öğrenci ile çalışmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ÖG olan ve NG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve bunun ne tür bir ilişki olduğunu açıklayıp, değişkenlerle ilgili tahmin yürütebilmek için tasarlanan deneysel olmayan araştırma çalışmasıdır. İlişkisel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçlar bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz. Elde edilen sonuçlar ilişkinin varlığı, ilişkinin yönü ve derecesini açıklar (Karasar, 2012). Bu çalışmada ÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinden elde ettikleri değerler arasındaki ilişki incelenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 31 ÖG ve 31 NG gösteren 5. ve 6. sınıfa devam eden toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Grup 2020-2021 eğitim öğretim yılında Van ilinin merkez ilçesi İpekyolu ve 3 büyük ilçesi olan Erciş, Edremit ve Tuşba ilçesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. ÖG olan öğrencileri belirlemek için Van ilinde bulunan dört ilçede (İpekyolu, Erciş, Tuşba, Edremit) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından ÖG tanısı almış tüm 5. ve 6. sınıf öğrencilerine yönelik tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucu 225 ÖG tanılı öğrenciye ulaşılmış, bu öğrencilerin sınıf ve okul rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde normal gelişim gösteren akranlarının okuma performansına sahip olduğu belirtilen 48 ÖG tanılı öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen 48 ÖG tanılı öğrencinin çalışmaya katılabilmesi için belirtilen doğru ve akıcı okuma diğer bir ifadeyle hecelemeden %90 doğrulukla okuma düzeyini belirlemek için Formel Olmayan OkumaEnvanterinde bulunan ve 4.Sınıf düzeyi öykü içeren metin “Arda Tatilde” parçası okutulmuştur. Doğru okuma oranı bir dakikada doğru okunan sözcük sayısının bir dakikada okunan tüm sözcüklerin sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Yapılan çalışmada belirlenen 48 ÖG tanılı öğrencinin 17 tanesi çalışmanın seçim ölçütü olarak belirlenen %90 doğruluk ve hecelemeden okuma performansına sahip olmadığı için çalışma grubundan çıkartılarak kalan 31 ÖG olan öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Normal gelişim

(NG) gösteren öğrenciler ise ÖG olan öğrencilerle aynı sınıfta olmasına dikkat edilerek sınıf rehber öğretmenin ortalama başarılı olarak belirttiği ve ÖG tanılı olanlarla yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş, bir yetersizliği olmayan ve ortalama başarılı kabul edilen öğrencilerden oluşturulmuştur. ÖG olan öğrenci grubu yaş ortalaması 10,8 ve NG gösteren öğrenci grubu yaş ortalaması ise 10,7'dir. Her iki grupta yer alan öğrencilerin 12' si 5. Sınıf (7 erkek, 5 kız), 19' u 6. sınıf (12 erkek, 7 kız) öğrencileri arasından seçilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Grup			
	ÖG		NG	
	n	%	n	%
<b>Sınıf düzeyi</b>				
5. sınıf	12	38	12	38
6. sınıf	19	62	19	62
<b>Cinsiyet</b>				
Kız	12	38	12	38
Erkek	19	62	19	62
Toplam	31	100	31	100

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Van ili biri merkez ilçe olmak üzere toplam 4 büyük ilçesinde ÖG olarak tanımlanan ve başka herhangi bir yetersizliği olmayan öğrenciler ile NG gösteren öğrencilerin Pragmatik Dil Becerilerini “Pragmatik Dil Becerileri Envanteri-Türkçe Versiyonu” (PDBE-TV), okuduğunu anlama becerileri ise “Formel Olmayan Okuma Envanteri” (FOOE) kullanılarak değerlendirilmiştir.

#### 3.3.1. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri 45 sorudan oluşmakta ve öğretmen değerlendirmesine dayalı yapılmaktadır. Bu envanter 2004 yılında James, Gilliam ve Miller tarafından Amerika’da geliştirilmiştir. Diken, Diken, Alev, Ardınç ve Şekercioğlu (2012) tarafından 5-12 yaş arası çocukların Pragmatik Dil Becerilerini ölçmek amacıyla Türkçe standardizasyonu yapılmıştır.

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE), Sınıf İçi İletişim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim olmak üzere 3 alt başlıktan oluşmaktadır. Sınıf İçi Etkileşim Becerileri, sohbet içeriği olan konuyu devam ettirebilme, sohbeti devam ettirme, nesne ve durumlar hakkında bilgi verebilme, mecazı anlayabilme ve bu ifadeleri yerli yerinde kullanabilme gibi becerileri içermektedir. Envanterin 1 ile 15. maddeleri bu alt başlıkta değerlendirilmektedir. Sosyal Etkileşim Becerileri, konuşma sırasını bekleme, söz hakkı verme, sınıf kurallarına uyma ve bir davranışın oluşturabileceği sonuçları hakkında tahminde bulunabilme becerileri içermektedir. Envanterin 16 ile 30. maddeleri bu alt başlıkta değerlendirilmektedir. Kişisel Etkileşim Becerileri, bireyin sohbeti başlatması, yüz ifadelerini yorumlayabilmesi, ihtiyaç ve isteklerini bildirmesi, hakkını savunması gibi becerileri içermektedir. Envanterin 31 ile 45. maddeleri bu alt başlıkta değerlendirilmektedir. Her madde için 1' den 9' a kadar derecelendirme yapılmakta ve ortalamanın altında (1-2-3), ortalama (4-5-6) ve ortalamanın üstünde (7-8-9) şeklinde puanlama yapılmaktadır. Her bir alt başlıktan (Sınıf İçi Etkileşim, Sosyal Etkileşim, Kişisel Etkileşim) maksimum 135 puan elde edilebilmekte, üç alt başlıktan elde edilen puanlar her alt başlık ve cinsiyete göre düzenlenmiş standart puanlara dönüştürülerek elde edilen standart puanların toplanmasıyla Pragmatik Dil Becerileri İndeksine (PDBİ) çevrilmekte ve böylelikle öğrencilerin pragmatik dil becerileri düzeyi belirlenmiş olmaktadır. Pragmatik Dil Becerileri envanterinde pragmatik dil beceri düzeyi; çok zayıf (PDBİ <63), zayıf (PDBİ 64-76), ortalamanın biraz altı ( PDBİ 77-89), ortalama (PDBİ 90-110) ortalamanın biraz üstü ( PDBİ 111-117), yeterli (PDBİ 118-122) ve çok yeterli (PDBİ >123) olmak üzere 7 düzeyi içermektedir.

### **3.3.2. Formel Olmayan Okuma Envanteri**

Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE), ilköğretim yaşındaki öğrencilere yönelik öykü ve bilgi içerikli metinlerden oluşan, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarını, okuduğunu anlama düzeyini, okuduğu metne ait soruları cevaplama ve boşluk doldurma becerisini değerlendirmek için geliştirilen bir envanterdir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013). FOOE, çeşitli düzeylerde 18 öykü ve 16 bilgi içerikli metin olmak üzere toplam 34 metinden oluşmakta, düzeyler 1' den 8' e numaralandırılmış ve her düzey için A ve B metinlerinden oluşan iki paralel metin oluşturulmuştur. Öykü içerikli metni değerlendirme, öykü içerikli metne ait boşluk doldurma soruları, okunan metni anlatma ve metne ait sorulara cevap verme çalışmalarıyla yapılmaktadır. Bilgi içerikli metni değerlendirme ise okunana metni anlatma ve metne ait soruları cevaplama becerisi ile gerçekleştirilmektedir.

Öykü içerikli metni anlatma yetenekleri değerlendirmek için metinde bulunan karakterler, ana olaylar ve detaylar puanlanmaktadır. Her metin için karakterler 25, ana olaylar 50, detaylar 25 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Öykü içerikli metne ait soruları cevaplama, metin içerisinde belirtilen bilgiler ile metindeki bağlam, tahmin ve tecrübeye dayalı çıkarım yapma becerilerinin 100 puan üzerinden değerlendirilmesidir.

Bilgi içerikli metni anlatma yetenekleri değerlendirmek için okunan metnin ana düşünce ve destekleyici düşüncelerden oluşan bu bölüm 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bilgi içerikli metne ait soruları cevaplama öykü içerikli metinde olduğu gibi metindeki bağlam, tahmin ve tecrübeye dayalı çıkarım yapma becerilerinin 100 puan üzerinden değerlendirilmesidir.

FOOE de okuduğunu öykü içeren ve bilgi içeren metni anlatma ve sorularına cevap verme düzeyleri; zorlanma düzeyi (Puan <50), öğretimsel düzey (51-89) ve bağımsız düzey (90-100) olmak üzere 3 düzeyde oluşmaktadır. Öykü içerikli metinde okuduğunu anlama becerisini ölçmek için 4. düzeyde yer alan “İpek Ormanda” metni kullanılmıştır. Bilgi içerikli metni anlama becerisini ölçmek için ise 4. Düzeyde yer alan “Meslekler” metni kullanılmıştır. Çalışmada öykü ve bilgi içerikli metinlerin değerlendirilmesinde uyumun sağlanması için okunanı anlatma ve sorulara cevap verme becerileri değerlendirilecektir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Van ilinde bulunan 4 ilçe (İpekyolu, Tuşba, Erciş, Edremit) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından ÖG olarak tanımlanmış tüm 5. ve 6. sınıf öğrencileri araştırılmış ve 225 ÖG tanımlı öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin sınıf ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek akranları seviyesinde okuma performansına sahip olduğu bilgisi alınan 48 ÖG tanımlı öğrenci ile çalışmaya devam edilmiştir. 48 ÖG tanımlı öğrencinin okuma düzeyi FOOE’ de belirlenen öykü içeren metinlerden 4. sınıf düzeyi olan “Arda Tatilde” parçası okutulmuş ve çalışmaya katılım ölçütü olarak belirlenen %90 doğru ve akıcı okuma düzeyine sahip 31 ÖG tanımlı öğrenci belirlenmiştir. NG gösteren öğrenciler ise ÖG olan öğrencilerle aynı sınıfta olmasına dikkat edilerek sınıf rehber öğretmenin ortalama başarılı olarak belirttiği ve ÖG tanımlı olanlarla yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş öğrencilerden oluşturulmuştur. ÖG olan öğrencilerle çalışmalar RAM’ da, NG gösteren öğrencilerle ise ebeveynlerinin ve kayıtlı olduğu okul yönetiminin izni alınarak okulda gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama performansı belirlenmesinde 4. düzey öykü olan “İpek Ormanda” ile 4. düzey bilgi içerikli metin olan “Meslekler” metinleri ile çalışma yapılmıştır. Pragmatik Dil Beceri Envanteri uygulanmasında ise öğrenciyi en iyi tanıyan öğretmen ile görüşülüp, hedef öğrenci yaşındaki tüm öğrencileri ile ilgili bilgi ve deneyimlerine dayanarak

öğrenci hakkındaki izlenimlerini puanlaması istenmiştir. Öğretmen tarafından Pragmatik Dil Beceri Envanteri'nin üç alt başlığı puanlandıktan sonra bu puanlar standart puanlara çevrilerek öğrencinin Pragmatik Dil Beceri İndeksine (PDBİ) dönüştürülmüştür.

Verilerin toplanması süreci Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Verilerin Toplanması Süreci

Çalışmada öykü ve bilgi içerikli metinler öğrenci ve öğretmen için iki kopya haline getirilmiştir. Öğrenci kopyasında öykü ve bilgi içerikli metinlerin tam hali ve bunlara ait sorular yer alırken öğretmen kopyasında metinlerin tam hali, metinlere ait sorular ile cevapları ve metni

anlatma puan formu yer almıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrenciye yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öykü içeren metin İpek Ormanda metni öğrenciye verilerek sesli ve sessiz okuması istenmiştir. Okuma sonrası öğrencinin önündeki metin kaldırılmış ve öğrencinin okuduğunu anlatması istenmiş, öğrencinin anlatımı değerlendirme formuna kaydedilmiş ve ses kaydı alınmıştır. Ardından öykü içerikli metne ait sorulara geçilmiş, soruların örneği öğrenciye verilmiş ve sorular öğrenciye okunmuş, aynı zamanda öğrenciden de önündeki soruları okuması beklenmiş, öğrencinin yanıtları olduğu gibi hazırlanan forma yazılmış ve ses kaydı alınmıştır. Öykü içerikli metne ait çalışma tamamlanmasının ardından bilgi içerikli metin çalışmasına geçilmiştir. Öykü içerikli metinde yapıldığı gibi bilgi içerikli metnin kopyası öğrenciye verilmiştir. Öğrenciye bilgi içerikli metin olan “Meslekler” adlı metin verilerek sesli ve sessiz okuması ve daha sonra anlatması istenmiş, öğrencinin anlatımı değerlendirme formuna kaydedilmiş ve ses kaydı alınmıştır. Öğrencinin anlatımından sonra sorulara geçilmiş ve öğrencinin cevapları ses kaydı alınarak değerlendirme formuna kaydedilmiştir.

Okuduğunu anlatma sırasında öğrencinin zorlanması durumunda performansını etkileyebilecek destek ve ipucu verilmemiş fakat cesaretlendirmek için ‘iyi hatırlıyorsun, güzel anlattın, güzel gidiyorsun’ gibi sözlerle hatırladıklarını ifade edebilmesi sağlanmıştır. Öğrencinin sorulara yanıtları olduğu gibi öğretmen kopyasına yazılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin puanlaması yapılırken puanlamanın güvenilirliği için öğrencilerden toplanan tüm veriler bağımsız bir özel eğitim öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

ÖG olan ve olmayan öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 25,00 programı ile analiz edilmiştir.

Öncelikle verilerin normalliği test edilmesi amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram değerlendirilmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. İnceleme sonucunda verinin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için grupların karşılaştırılması amacıyla ilişkisiz ölçümler t testi kullanılmasına karar verilmiştir. Grupların pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri 0- 0.2 arası önemsiz, 0.2- 0.5 arası küçük, 0,5- 0.8 arası orta ve 0.8 ve üzeri yüksek etki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında; mutlak değer olarak 1.00-0.70 arasında olması yüksek düzeyde ilişki; 0,70-0.30 arasında orta düzeyde ilişki; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı olan sorulara ait bulgular yer almaktadır.

Analiz sonucunda Pragmatik Dil Beceri Envanteri alt başlıkları ve Pragmatik Dil Beceri İndeksi ile Formel Olmayan Okuma Envanterinde bulunan öykü ve bilgi içerikli metni anlatma ve metin sorularını cevaplama puanlarından elde edilen verilerin basıklık değerlerinin ÖG için 0,05 ile 0,96 arasında değiştiği, NG için 0,08 ile 1,39 arasında değiştiği; çarpıklık değerlerinin ise ÖG için 0,13 ile 0,40 arasında değiştiği, NG için 0,13 ile 0,89 arasında bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde verilerin normal dağıldığı değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarının anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ), yani grupların puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

#### 4.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Beceri Envanteri ile Formel Olmayan Okuma Envanterine İlişkin Puanlarının Dağılımı

Tablo 2’de ÖÖG ve NG gösteren öğrencilerin PDBE ve FOOE’den elde ettikleri puanların ortalamaları, minimum ve maksimum değerleri ile standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Grupların PDBE Alt Başlıkları ile FOOE deki Ölçeklere İlişkin Puanların Dağılımı

Grup	Ölçek	$\bar{X}$	Min.	Maks.	ss
ÖÖG (n=31)	Öykü İçeren Metni Anlatma	47.42	23	74	13,4
	Öykü İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	44.26	10	75	19,3
	Bilgi İçeren Metni Anlatma	13.71	0	65	12,38
	Bilgi İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	45.16	6	75	17,36
	Sınıf İçi Etkileşim	56.13	20	93	17,44
	Sosyal Etkileşim	77.19	38	125	25,08
	Kişisel Etkileşim	73.90	32	116	19,09
	PDB İndeksi	80.06	54	111	13,14
	Öykü İçeren Metni Anlatma	77.42	60	62	8,85

	Öykü İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	69.77	50	90	10,08
	Bilgi İçeren Metni Anlatma	42.94	23	80	15,46
NG	Bilgi İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	65.23	48	81	10,96
(n=31)	Sınıf İçi Etkileşim	102.52	73	131	14,52
	Sosyal Etkileşim	103.58	67	134	16,2
	Kişisel Etkileşim	103.87	66	136	15,25
	PDB İndeksi	102.94	84	118	9,07

Tablo 2’de FOOE’den elde edilen puanların dağılımı incelendiğinde ÖG olan öğrencilerin en yüksekten en düşüğe ortalamaların; öykü içeren metinde okuduğunu anlatma ( $\bar{X}=47.42$ ), bilgi içerikli metin sorularını cevaplama ( $\bar{X}=45.16$ ), öykü içeren metne ait sorulara cevap verme ( $\bar{X}=44.26$ ) ve bilgi içerikli metni anlatma ( $\bar{X}=13.71$ ) olduğu görülmektedir. ÖG olan öğrenciler öykü ve bilgi içeren metni anlatma ve sorulara cevap vermede zorlanma düzeyinde (Puan <50) olduğu görülmektedir. NG gösteren öğrencilerin FOOE’den elde ettikleri puanların ortalamalarının ÖG öğrencilerden yüksek olduğu ve öykü içeren metinde okuduğunu anlatma ( $\bar{X}=77.42$ ), öykü içeren metne ait sorulara cevap verme ( $\bar{X}=69.77$ ), bilgi içeren metin sorularını cevaplama ( $\bar{X}=65.23$ ) ve bilgi içeren metni anlatma ( $\bar{X}=42.94$ ) şeklinde sıralandığı bulunmuştur.

PDBE’den elde edilen puanların dağılımı incelendiğinde ÖG olan öğrencilerin en yüksekten en düşüğe ortalamaların Sosyal Etkileşim ( $\bar{X}=77.19$ ), Kişisel Etkileşim ( $\bar{X}=73.90$ ) ve Sınıf İçi Etkileşim ( $\bar{X}=56.13$ ) olduğu görülmektedir. ÖG olan öğrenciler Sosyal Etkileşimde ortalamasının biraz altında (PDBİ 77-89), Kişisel Etkileşimde zayıf (PDBİ 64-76), Sınıf İçi Etkileşim de ise çok zayıf (PDBİ <63) olduğu görülmektedir. NG gösteren öğrencilerin PDBE’den elde ettikleri puanların ortalamalarının ÖG öğrencilerden yüksek olduğu ve Kişisel Etkileşim ( $\bar{X}=103.87$ ), Sosyal Etkileşim ( $\bar{X}=103.58$ ) ve Sınıf İçi Etkileşim ( $\bar{X}=102.94$ ) şeklinde sıralandığı ve ortalama düzeyde bulunmuştur.

## 4.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Düzeylerine İlişkin

### Bulgular

Tablo 3’de ÖÖG ve NG gösteren öğrencilerin PDB İndeksinden elde ettikleri puanların düzeylere göre dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3.** Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Düzeyleri

PDBE-TV Düzeyi	PDBE İndeks Puanı	Grup			
		ÖG		NG	
		n	%	n	%
Çok zayıf	<63	2	6,4	-	-
Zayıf	64-76	11	35,5	-	-
Ortalama altı	77-89	10	32,2	3	9,7
Ortalama	90-110	7	22,7	22	71
Ortalamanın biraz üstü	111-117	1	3,2	5	16,1
İleri	118-122	-	-	1	3,2
Çok ileri	>123	-	-	-	-
Toplam	-	31	100	31	100

ÖÖG ve NG gösteren öğrencilerin PDB İndeksinden elde ettikleri puanların düzeyleri karşılaştırıldığında; ÖG olan öğrencilerin biri (%3.2) ortalamanın biraz üstü, yedisi (%22.7) ortalama, 10’u (%32.2) ortalama altı, 11’inin (%35.5) zayıf ve ikisinin (%4) çok zayıf düzeyde pragmatik dil becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerin düzeyleri incelendiğinde; üçü (%9.7) ortalama altı, 22’sinin (%71) ortalama, beşinin (%16.1) ortalamanın biraz üstü ve birinin (%3.2) ileri düzeyde pragmatik dil becerilerine sahip olduğu görülmektedir

### 4.3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Performanslarının Karşılaştırılması

ÖG ve NG gösteren öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Envanteri’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla t testi kullanılmıştır. ÖG ve NG gösteren çocukların Pragmatik Dil Beceri Envanterinin alt başlıkları sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim ile PDB indeksinden alınan puanlar kullanılarak PDB değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. PDB envanteri sonuçlarının ÖG

ile NG gösteren öğrenciler arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz ölçümler T test sonuçları Tablo 4 'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Grupların Pragmatik Dil Beceri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi

PDBE	Grup	N	Sonuçları					
			$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen d
PDB-Sınıf İçi Etkileşim	ÖÖG	31	56,13	17,44	60	11,38	,000	0,82
	NG	31	102,52	14,52				
PDB-Sosyal Etkileşim	ÖÖG	31	77,19	25,08	60	4,92	,000	0,53
	NG	31	103,58	16,2				
PDB-Kişisel Etkileşim	ÖÖG	31	73,9	19,96	60	6,64	,000	0,64
	NG	31	103,87	15,25				
PDB İndeksi	ÖÖG	31	80,06	13,14	60	7,98	,000	0,71
	NG	31	102,94	9,07				

PDBE alt başlıkları Sınıf İçi Etkileşim, Sosyal Etkileşim, Kişisel Etkileşim ile PDİ den alınan puanların taniya göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir,  $t(60)=.000$ , ( $p<.05$ ). PDBE tüm alt başlıklarında ve PDB indeksi' nde NG gösteren bireylerin ÖG olan öğrencilerden anlamlı şekilde daha başarılı oldukları görülmüştür. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Sınıf İçi İletişim Becerilerinde (0.82) büyük, PDB indeksinde (0.71) orta, Kişisel Etkileşim Becerilerinde (0.64) orta ve Sosyal Etkileşim Becerilerinde orta etki büyüklüğü olduğu görülmüştür.

#### 4.4. Çalışma grubundaki öğrencilerin FOOE' deki Performanslarının Karşılaştırılması

ÖG ve NG gösteren öğrencilerin öykü içeren metni anlatma ve sorularını cevaplama ile bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme araçlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır.

Bunun için öykü ve bilgi içerikli metinler kullanılmış, ÖG tanımlı öğrenciler ile NG gösteren öğrencilerin öykü ve bilgi içerikli metni anlatma ve metin sorularına cevap verme becerileri değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. ÖG ile NG gösteren öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerilerinde manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz ölçümler t test sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Grupların FOOE deki Metinlerden Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

FOOE	Tanı	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen d
Öykü İçeren Metni Anlatma	ÖG	31	47,42	13,4	60	10,4	,000	0,80
	NG	31	77,42	8,85				
Öykü İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	ÖG	31	44,2	19,3	60	6,52	,000	0,64
	NG	31	69,77	10,08				
Bilgi İçeren Metni Anlatma	ÖÖG	31	13,71	12,38	60	8,22	,000	0,72
	NG	31	42,94	15,46				
Bilgi İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	ÖÖG	31	45,16	17,36	60	5,44	,000	0,57
	NG	31	65,23	10,96				

Tablo 5’e göre FOOE’de bulunan öykü içeren metni anlatma ve sorularını cevaplama ile bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme araçlarından alınan puanların tanıya göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir,  $t(60)=.000$ , ( $p<.05$ ). Bu sonuca göre hem öykü hem de bilgi içerikli metinde ÖG olan öğrenciler metinlerin anlatımında ve sorularını cevaplama NG gösteren öğrencilere göre daha düşük performans sergilemişlerdir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde öykü içeren metni anlatmada (0.80), bilgi içerikli metni anlatmada (0.72) orta, öykü içeren metnin sorularını cevaplama (0.64) orta ve bilgi içerikli metnin sorularını cevaplama (0.57) orta etki büyüklüğü olduğu görülmüştür.

#### 4.5. Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

ÖG olan ve NG gösteren öğrencilerin pragmatik dil beceri puanları ile okuduğunu anlama becerileri puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile araştırılmış ve ÖG olan öğrencilerden elde edilen sonuçlar Tablo 6’de, NG gösteren öğrenciler için Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 6.** ÖG Olan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerisi ile Okuduğunu Anlama Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	$\bar{X}$	ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1- PDB İndeksi	80,05	13,14	1	,81**	,87**	,81**	0,29	,36*	0,28	0,05
2- Sınıf İçi Etkileşim	56,13	17,45		1	,65**	,59**	,43*	,37*	0,23	0,16
3- Sosyal Etkileşim	77,19	25,08			1	,62**	0,22	0,33	0,21	0,1
4- Kişisel Etkileşim	73,9	19,96				1	0,23	0,33	,20	0,17
5- Öykü İçeren Metni Anlatma	47,42	13,4					1	,37*	0,1	0,24
6- Öykü İçeren Metin Soruları Cevaplama	44,26	19,3						1	0,28	0,33
7- Bilgi İçeren Metni Anlatma	13,71	12,38							1	,49*
8- Bilgi İçeren Metin Sorularını Cevaplama	45,16	17,37								1

\*p<.05. \*\*p<.01.

Tablo 6 incelendiğinde PDB İndeksi ve PDBE’ nin tüm alt başlıklarının kendi aralarında anlamlı şekilde ilişki olduğu görülmektedir ( $r>0.3$ ,  $p<.05$ ). Okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise öykü içerikli metni anlatma ile öykü içeren metin sorularına cevap verme ( $r=.37$ ,  $p<.05$ ) ve bilgi içerikli metni anlatma ile bilgi içerikli metne ait sorulara cevap verme ( $r=.4$ ,  $p<.05$ ) arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. PDB İndeksi’ nin öykü içerikli metni ve cevap ( $r=.36^*$ ,  $p<.05$ ) orta düzeyde ilişki, Sınıf İçi Etkileşim ile öykü içeren metni anlatma ( $r=.43^*$ ,  $p<.05$ ), öykü metin sorularına cevap verme ( $r=.37^*$ ,  $p<.05$ ) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** NG Gösteren Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerisi ile Okuduğunu Anlama Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1-PDB İndeksi	102,94	9,07	1	,88**	,90**	,90**	,42*	,32	,29	,48*

2-Sınıf İçi Etkileşim	102,52	14,52	1	,75**	,88**	,52**	,40*	,38*	,51**
3-Sosyal Etkileşim	103,58	1,20		1	,78**	,26	,33	,19	,21
4-Kişisel Etkileşim	103,87	15,25			1	,51*	,38*	,36*	,43*
5-öykü İçeren Metni Anlatma	77,42	8,85				1	,59**	,57**	,61**
6- Metin Soruları Cevaplama	69,77	10,08					1	,60**	,36*
7-öykü içeren Bilgi içerikli Metni Anlatma	42,94	15,46						1	,34
8-Bilgi içerikli Metin Sorularını Cevaplama	5,23	10,96							1

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Tablo 7 incelendiğinde PDB İndeksi ve PDB' nin tüm alt başlıklarının kendi aralarında anlamlı şekilde ilişki olduğu görülmektedir ( $r > 0.3$ ,  $p < .05$ ). PDB İndeksi' nin öykü içeren metni anlatma ( $r = .42^*$ ,  $p < .05$ ) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede ( $r = .48^*$ ,  $p < .05$ ) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf İçi Etkileşim ile öykü içeren metni anlatma ( $r = .52^{**}$ ,  $p < .05$ ), öykü metin sorularına cevap verme ( $r = .40^*$ ,  $p < .05$ ), bilgi içerikli metni anlatma ( $r = .38^*$ ,  $p < .05$ ) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede ( $r = .51^{**}$ ,  $p < .05$ ) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Kişisel Etkileşim ile öykü içeren metni anlatma ( $r = .51^*$ ,  $p < .05$ ), öykü içerikli metin sorularına cevap verme ( $r = .38^*$ ,  $p < .05$ ), bilgi içerikli metni anlatma ( $r = .36^*$ ,  $p < .05$ ) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede ( $r = .43^*$ ,  $p < .05$ ) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında, öykü içerikli metni anlatma ile öykü içerikli metin sorularına cevap verme ( $r = .59^{**}$ ,  $p < .05$ ), bilgi içerikli metni anlatma ( $r = .57^{**}$ ,  $p < .05$ ) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede ( $r = .61^{**}$ ,  $p < .05$ ) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Öykü içerikli metin sorularına cevap verme ile bilgi içerikli metin anlatımı ( $r = .60^{**}$ ,  $p < .05$ ) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede de ( $r = .36^*$ ,  $p < .05$ ) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada ÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerindeki performansları karşılaştırılmış ve bu becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya 31 ÖG olan 31 NG gelişim gösteren toplam 62 çocuk alınmıştır. Çalışmaya alınan tüm çocuklara Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE) ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) uygulanarak pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir.

PDBE ile pragmatik dil becerisi, FOOE ile okuduğunu anlama becerisi değerlendirilmiş, hem pragmatik dil becerileri hem de okuduğunu anlama becerilerinde ÖG olan çocukların NG gösteren çocuklardan daha düşük puan aldıkları bulunmuştur.

ÖG olan öğrencilerin PDBE alt başlıkları ve PDBİ' den aldıkları puanlar incelendiğinde, sınıf içi etkileşim çok zayıf, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim zayıf, PDBİ de ise ortalamanın biraz altında oldukları, NG gösteren öğrencilerin ise tümünde ortalama puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgular daha önce yapılan çalışmaların bulguları ile de tutarlıdır. Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) ÖG olan ve NG gösteren ilkökul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılması olarak inceledikleri çalışmada 50 ÖG tanılı ve ÖG tanılı olanlarla yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş 50 NG gösteren olmak üzere yaşları 8-10 arasında değişen toplam 100 ilkökul öğrencisi ile çalışılmışlardır. Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularında ÖG olan öğrencilerin sadece %16 sı ortalama ve üzerinde; diğerlerinin ise ortalamanın altında, zayıf ve çok zayıf pragmatik dil becerilerine sahip olduğunu belirtilmiştir. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri aynı cinsiyet ve sınıf düzeyindeki akranları ile karşılaştırıldığında, bu öğrencilerin sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim, kişiler arası etkileşim ve PDBE-TV indeks puanlarının NG gösteren akranlarından önemli derecede düşük olduğu bulunmuştur. Ferrara vd. (2020) 8 ile 10 yaş aralığında 44 disleksi, 19 otizm spektrum bozukluğu olan ve 26 normal gelişim gösteren çocuğun pragmatik dil yeterliliğini karşılaştırdığı çalışmada disleksi tanılı olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük puanlar aldıklarını belirterek iletişim bozukluğunun bir tarama ölçütü olabileceğini ileri sürmüştür. Cardillo vd. (2018) benzer şekilde disleksi olan çocukların pragmatik dilin farklı becerilerinde normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Kumari, Pyata, Afreen ve Paithankar (2016), farklı tür öğrenme güçlüğü olan (disleksi, diskalkuli, diskrafi) çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların pragmatik dil performanslarını karşılaştırmışlardır. 11 ile 13 yaş aralığında toplam 40 çocuk ile çalışmışlardır. Çalışmada

öğrenciler 5 gruba (1. grup disleksi tanılı, 2. grup disgrafi tanılı, 3. grup disleksi ve disgrafi tanılı, 4. grup disleksi, disgrafi ve diskalkuli tanılı ve 5. grup normal) ayrılmıştır. Yapılan çalışmada ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil puanlarının normal gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük olduğu belirtilmiş ve öğrenme güçlüğü türleri arasında da puanların değiştiği, en düşük pragmatik dil puanının karma (disleksi, disgrafi, diskalkuli) tanılı daha sonra disleksili öğrencilerde olduğu belirtilmiştir. Disgrafi ile diskalkuli tanılı bireyler disleksi tanılı öğrencilere göre daha yüksek puan alsa da normal gelişim gösteren bireylerden daha düşük düzeyde performans sergiledikleri bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların pragmatik dil becerileriyle ilgili başka bir çalışmada da Griffiths (2007) disleksi olan ve olmayan yetişkinlerin pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış ve disleksili bireyin pragmatik içeriği disleksi olmayanlar kadar verimli bir şekilde yorumlayamadığını belirtmiştir. Disleksili öğrenciler dolaylı anlatımları anlamlandırma, anlamı bağlamdan çıkan deyimleri açıklamada disleksili olmayan bireylerden çok daha fazla hata yapmışlardır. Ayrıca yapılan mizah testinde de disleksili olmayanlara göre başarısız oldukları değerlendirilmiştir. ÖG olan çocukların pragmatik dil becerilerinde normal gelişim gösteren yaştlarından daha zayıf performans gösterdikleri bulgusunu destekleyen bir diğer çalışma Cappelli vd.nin (2018) çalışmasıdır. Bu çalışmada pragmatik dil becerisinin incelenmesi amaçlanmış ve bu amaçla disleksi tanılı 19 yetişkinle çalışılmıştır. Pragmatik dil becerileri incelendiğinde disleksili bireylerin pragmatik dil becerilerinde normal aralığın altında olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalar çocukluk döneminde gözlenen pragmatik dil güçlüklerinin yetişkinlik döneminde de devam ettiğini göstermektedir.

ÖG olan öğrencilerin PDDBE' nin alt başlıklarından en düşük puanı sınıf içi etkileşim becerisinde ölçülmüştür. Bu güçlük, ÖG olan öğrencilerin sohbeti başlatma, devam ettirme, sıra alma, şakayı fark etme, yanlış anlaşılmayı düzeltme becerilerinde güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Alanyazında da benzer olarak ÖG olan öğrencilerin sohbet başlatma, devam ettirme, konuda kalma, söz hakkı verme, içeriğe uygun konu seçme becerilerinde güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Riddick ve ark. 1997). ÖG olan öğrenciler Sosyal etkileşim ve Kişisel etkileşim alt başlıklarında da düşük performans göstermişlerdir. Bu bulgu, ÖG olan öğrencilerin akranları ile iletişim başlatma, duygularını anlama, yönergeleri anlama ve kurallara uyma, mecazi dili anlamada güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında da benzer çalışmalarda ÖG olan çocuk ve yetişkinlerin mecazları anlama güçlüğü yaşadıkları belirlenmiştir (Cardillo ve ark., 2018; Cappelli ve ark., 2018). ÖG olan öğrencilerin başkalarının düşüncelerini anlama (Seçkin Yılmaz ve Güler, 2019), sözel olmayan ipuçlarını anlamlandırmada (Kılıç Tülü ve Ergül, 2015)

zorlandıkları belirtilmiştir. Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar bu çalışmanın ÖG olan öğrencilerin pragmatik güçlükleri olduğu bulgusunu desteklemektedir.

FOOE' deki metinlerden alınan puanlar incelendiğinde, ÖG olan öğrencilerin NG gösteren öğrencilere göre daha düşük performans puanları aldıkları görülmüştür. ÖG olan öğrenciler FOOE' deki metinlerin tümünde (öykü ve bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme) zorlanma düzeyinde olduğu, okuduğunu anlamada güçlük çektikleri görülmüştür. Özellikle bilgi veren metni anlatma performanslarının çok düşük düzeyde olması dikkat çekmiştir. ÖG olan çocuklarda görülen okuduğunu anlama güçlüğü alanyazındaki çalışma sonuçlarında da gösterilmiş bir bulgudur. Pürsün ve Sarı (2020) ülkemizde ilköğretim yaşındaki ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu kapsamda 17 çalışma ele alınmış ve incelenen tüm araştırmalarda ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin iki grup arasında anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. ÖG olan çocuklarda sık karşılaşılan okuduğunu anlama güçlükleri ile ilgili kapsamlı bir diğer çalışma Rasmussen ve Cora (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada incelenen okuduğunu anlama becerisinin ÖG olan çocukların en fazla zorlandıkları alan olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlükler alanyazındaki çalışmalara benzer bir sonucu göstermektedir. ÖG olan öğrencilerin bilgi içerikli metinleri karmaşık yapıları ve içerdikleri teknik bilgiler sebebiyle anlamada güçlük yaşadıkları birçok çalışmada gösterilmiştir (Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff ve Hougen, 2001; Leslie ve Caldwell, 2006). Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar bu çalışmanın ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama güçlükleri olduğu bulgusunu desteklemektedir.

ÖG olan ve olmayan çocukların pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde Pragmatik Dil Beceri Envanteri' nin bazı alt başlıkları ile FOOE' de bulunan metinler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişki incelendiğinde 'Sınıf İçi Etkileşim' ile 'Öykü içeren Metni Anlatma' ve 'öykü içeren metin sorularını cevaplama' arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, 'PDB İndeksi' ile 'Öykü içeren metin sorularını cevaplama' arasında da orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri gösteren bulgulara benzer bulgular NG gösteren öğrenciler için de bulunmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişki incelendiğinde 'Sınıf İçi Etkileşim' ve 'Kişisel Etkileşim' in 'öykü içeren metin sorularını cevaplama', 'bilgi içerikli metni anlatma' ve 'bilgi içerikli metin sorularını cevaplama' alanlarıyla orta düzey ilişkili olduğu bulunmuş, PDB İndeksi ile bilgi içerikli metin sorularını cevaplama

arasında da orta düzey ilişki olduğu gösterilmiştir. Bir başka ifadeyle hem NG gösteren, hem ÖG olan çocuklarda iki değişkenin tanıdan bağımsız olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmada da pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir Freed, Adams ve Lockton, (2015), pragmatik dil bozukluğu olan ilkökul çağındaki çocuklarda okuduğunu anlama becerisinin yordayıcılarını belirlemek için pragmatik dil bozukluğu olan 69 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %44.9' unun okuduğunu anlama becerilerinde ortalamanın altında performans sergiledikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada pragmatik dil ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Alanyazında okuduğunu anlama ve pragmatik dil becerisinin farklı değişkenlerle ilişkisi olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Cappelli ve ark. (2018) disleksili yetişkinlerde pragmatik performans ile okuduğunu anlama ve çalışma belleği arasındaki ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Pragmatik Dil Beceri Envanteri alt başlıklarından Sınıf İçi Etkileşim becerisinin FOOE' deki metinlerde her iki çalışma grubunda da en çok ilişkili olan alt başlık olarak görülmüştür. Sınıf içi etkileşim becerileri, sınıfta herhangi bir konu veya metin üzerine tartışmaya dahil olma, sınıfla etkileşim içerisinde bulunma, okuduğunu ön bilgileriyle bütünleştirme ve değerlendirme için fırsatlar sunmaktadır (Logan, Medford ve Huges, 2010; Sideridis, 2003). Okuduğunu anlama ve sınıf içi etkileşim becerilerinin alanyazına benzer olarak bu çalışmada da ilişkili olduğunun gösterilmesi, okuduğunu anlama becerisi için sınıf içi etkileşim becerilerinin önemine dikkat çekmektedir.

Alanyazında farklı gelişimsel yetersizlik gruplarında da okuma ile pragmatik dil becerisinin incelendiği görülmektedir. Freed vd. (2011) pragmatik dil ve özgün dil bozukluğu olan çocukların okuma ve yazma becerilerini araştırmışlardır. Çalışmaya pragmatik dil bozukluğu olan 59, özgün dil bozukluğu olan 12 öğrenci dahil edilmiş, grupların okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda pragmatik dil güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma puanları özgün dil bozukluğu olanlara göre daha yüksek olsa da normal aralığın altında olduğunu belirlemişlerdir. Pragmatik dil bozukluğu olan çocukların çıkarımda bulunma, ima ve mecazları anlamlandırma, bağlamdan yararlanma da güçlük yaşadıkları belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Loukusa, Leinonen ve Kuusikko (2007) Asperger sendromlu ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuduğu metinde bağlamdan yararlanarak çıkarım yapma, ilişki kurma becerilerini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 27 Asperger, 12 otizm spektrum bozukluğu, kontrol grubunu ise 23 normal gelişim gösteren toplam 62 çocuktan oluşturmuşlardır. Öğrencilere içeriğin bağlamları kurarak oluşturulabileceği metinler verilerek, yazarın dolaylı anlatımından öğrencilerden anlamı bulması istenmiştir. Pragmatik dil becerisi gerektiren çalışma

sonucunda hem Asperger hemde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların okuduğunu anlama performansları normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bishop ve Norbury (2002) hikaye anlama ve çıkarım yapma yeteneği ile çıkarım ve hatırlama arasındaki ilişkiyi incelemiş, pragmatik dil becerisinin çıkarım yapma ve okuduğunu hatırlama için öneminden bahsetmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin karmaşık bir beceri olarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar gibi pragmatik dil bozukluğu olan çocukların da genellikle metinden çıkarım yapamamaları nedeniyle okuduğunu anlamada zorlandıkları başka çalışmalarda da ifade edilmiştir (Botting, 2007, Snowling ve Hulme, 2005). Sonuç olarak alanyazındaki çalışmaları bu çalışmanın pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren bulgusunu desteklemektedir.

Yukarıda yer alan bölümde araştırmanın bulguları alanyazındaki diğer çalışmaları ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Araştırma sonucunda ÖG olan çocukların pragmatik becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük düzeyde performans sergiledikleri bulunmuştur. Pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerilerinin sadece ÖG olan çocuklarda değil NG gösteren çocuklarda da ilişkili olduğu saptanmıştır.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkisinin incelenmesine yönelik çalışmanın bu bölümünde sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

Araştırma, Van ili İpekyolu, Edremit, Tuşba ve Erciş ilçelerinde 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinden oluşan 31 öğrenme güçlüğü, 31 normal gelişim gösteren öğrenci ile yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

1. Normal gelişim gösteren öğrencilerin Pragmatik Dil Beceri Envanter alt başlıkları ve Pragmatik Dil İndeksinden aldıkları puanların beklenildiği gibi ortalama düzeyde (90-110) olduğu saptanmıştır.
2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Pragmatik Dil Beceri Envanteri alt başlıkları ve Pragmatik Dil İndeksinden aldıkları puanların ortalama düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi etkileşim becerilerinin çok zayıf, sosyal ve kişisel etkileşim becerilerinin zayıf, pragmatik dil indeksinin ise ortalamanın altında olduğu bulunmuştur.
3. Normal gelişim gösteren öğrencilerin FOOE'deki metinlerden aldıkları puanlar incelendiğinde, bilgi içerikli metni anlatma becerisinde zorlanma düzeyinde, öykü içeren metni anlatma ve sorularına cevap verme, bilgi içerikli metin sorularına cevap verme becerilerinde ise öğretimsel düzeyde oldukları saptanmıştır.
4. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin FOOE'deki metinlerden aldıkları puanlar incelendiğinde ise hem öykü içeren hem de bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme becerilerinin zorlanma düzeyinde olduğu saptanmıştır.
5. Normal gelişim gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde; sınıf içi etkileşim ve kişisel etkileşim becerilerinin öykü içeren ve bilgi içeren metni anlatma ve sorularına cevap vermede orta düzeyde ilişkili olduğu, pragmatik dil indeksinin öykü içerikli metni anlatma ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermeyle orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Sosyal etkileşim becerisinin ise öykü ve bilgi içerikli metinleri anlatma ve sorularına cevap vermeyle ilişkisi saptanmamıştır.

6. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde; sınıf içi etkileşim becerisi ile öykü içeren metni anlatma ve sorularına cevap vermenin orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. PDB İndeksinin ise öykü içeren metin sorularına cevap vermede orta düzeyde ilişki olduğu saptanmış, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim becerilerinin ise öykü ve bilgi içerikli metinleri anlatma ve sorularına cevap vermeyle ilişkisi saptanmamıştır.

## 6.2. Öneriler

1. Bu çalışma daha büyük bir çalışma grubu ve farklı sınıf düzeyleri alınarak tekrarlanabilir.
2. Öğrenme güçlüğü olan çocukların pragmatik ve okuma becerileri farklı tanı gruplarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinde sergiledikleri düşük performans sebebiyle pragmatik dil becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin pragmatik dil becerisinin önemi konusunda bilgilendirildiği ve desteklendiği çalışmaların müdahaleye ve çocukların gelişimine etkisinin incelendiği araştırmalar planlanabilir.
4. Öğrenme güçlüğünün sadece akademik becerilerde yaşanan bir güçlük olarak görülmemesi ve uygulamalarda pragmatik dili de kapsayan sözel dil becerilerinin değerlendirme sürecinin bir parçası olduğu dikkate alınmalıdır

## KAYNAKÇA

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(8): p. 973-987.
- Adlof, S. M., and Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-773. doi:10.1044/2018\_LSHSS-DYSLC-18-0049
- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., and Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 68-82.
- Aikhomu, I. E. (2015). Learning Disability Status and Gender as Predictors of SelfEfficacy. Doctoral dissertation, Walden University
- Akbari, P. M. (2001). Theory of Mind And The Nonverbal Learning Disability Syndrome, Analysis of Case Studies, Doctoral Dissertation, National Library of Canada Bibliothèque Nationale Du Canada.
- Akçamete, G., Gürgür, H., ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Aksan, D. (1995). Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, 5. Baskı, c.1.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. Aysel Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde* (s. 270-293). Ankara: Anı.
- Akyol, H. (2013). Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Alev, G. (2011), Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin Türkçe standardizasyon çalışması, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı. Anadolu Üniversitesi Eskişehir.
- American Psychiatric Association, editör (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 5th ed. American Psychiatric Publishing.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association) [APA], (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (Beşinci Baskı) (DSM-V-TR)*. Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan çev. Köroğlu, E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- An, S. (2013). Schema theory in reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (1), 130-134.

- Anderson, P. L., and Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 9-21. doi: 10.1177/002221940103400102
- Anderson, R. C., and Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of reading research*, 1, 255-291. New York, NY: Longman.
- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asfuroğlu, B., ve Fidan, S. (2015). Özgöl Öğrenme Güçlüğü/Spesific Learning Disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1). doi:10.20515/otd.17402
- Ashcroft, A., Jervis, N., and Roberts, C. (1999). "A Theory of Mind (TOM) And People with Learning Disabilities: The Effects Of A
- Aslan, K. (2015). Özgöl Öğrenme Güçlüğünün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme. *Sözel Bildiriler XXII. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. (45), 577-588.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. and Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Baslp, S.K., Maslp, R.P., Baslp, B.A., Maslp, P.S.P. (2016). Pragmatic Skills in Children with Different Types of Learning Disability: A Comparative Study. *Language in India* www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 16:9 September 2016
- Bauminger, N., Edelszten, H. S., and Morash, J. (2005). "Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD", *Journal of Learning Disabilities*, S. 38(1), s. 45-61.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 457-466.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımını ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-318.
- Baydık, B., Ergöl, C., ve Bahap- Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları, *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beck, I., and McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, ve P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp.789-814). New York, NY: Longman.

- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bishop, D. and Norbury, C.F. (2002) Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37:3, 227-251, DOI: 10.1080/13682820210136269
- Bloom, L., Lahey, M., (1978) *Language Development and Language Disorders*, John Wiley and Sons, New York,
- Brinton, B., Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, Vol. 24, 194–198
- Brinton, B., Fujiki, M., Highbee, L. M. (1998). Participation in Cooperative Learning Activities by Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 41, 1193-1206. doi:10.1044/jslhr.4105.1193
- Bruno, R. M. (1981). Interpretation of Pictorially Presented Social Situations By Learning Disabled and Normal Children, *Journal of Learning Disabilities*, S. 14(6), s. 350-352.
- Button and Millwards (2005) Talking into Literacy in the Early Years. *FORUM*, Volume 47, No. 1, 2005 35
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cain K, Towse (2008) AS. To get hold of the wrong end of the stick: reasons for poor idiom understanding in children with reading comprehension difficulties. *J Speech Lang Hear Res*. Dec;51(6):1538-49. doi: 10.1044/1092-4388(2008/07-0269). PMID: 19033230.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 1-28.
- Camarata, S. M., Gibson, T. (1999). Pragmatic language deficits in attentiondeficit hyperactivity disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 207-214.
- Canlı, M. (2018). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda pragmatik dil, duygu tanıma ve zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesi. (Tıpta uzmanlık tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara
- Cappelli G, Noccetti S, Arcara G, Bambini V. (2018). Pragmatic competence and its relationship with the linguistic and cognitive profile of young adults with dyslexia. *Dyslexia* 24(3):294–306 DOI 10.1002/dys.1588.
- Cardillo R, Garcia RB, Mammarella IC, Cornoldi C. (2018) Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning

- disabilities. *Applied neuropsychology. Child.* Jul-Sep;7(3):245-256. DOI: 10.1080/21622965.2017.1297946.
- Carr, S. C., and Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 48–61.
- Ceylan, M. (2016). Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Charman, T., and Campbell, A. (1997). "Reliability of Theory of Mind Task Performance By Individuals with Learning Disability: A Research Note", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, S. 38(6), s. 725-730.
- Cromley, J. G. (2005). Reading comprehension component processes in early adolescence. Doctoral Dissertation, Maryland University, Maryland.
- Cromley, J. G., and Azevedo, R. (2007). Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of educational psychology*, 99(2), 311-325.
- Cutrona CE, Cole V, Colangelo N. ve ark. (1994) Parental social support and acaedem ic achievement: A n attachm ent theory perspective. *J Pers Socl Psychol* 66: 369- 378.
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar (s. 38,39). Ankara: Vize Akademi.
- Delimehmet-Dada, Ş. ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.544840
- Demir, E. D., Küntay, C. A. (2012). Dil ve İletişim becerilerinin gelişiminde ana baba etkileri. *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma*. (Der: M. Sayıl- B. Yağmurlu) İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DSM-5. American Psychiatric Association. (2013). "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" (Cilt 5th Edition). Washington, DC.
- Düver, E. (2006). 5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım (pragmatik) becerilerinin karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

- Ege, P. (1994). Çocuklarda Dil Bozuklukları ve Okul Başarısı. *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt: 1, 4, 3–9.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının İletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2): 1-23
- Elledge, D. (2013). Improving reading comprehension through explicit summarization instruction. Unpublished Ph. D. thesis, University of Cincinnati, USA.
- Ergin, B. (2012). 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivenzio, N., Scorza, M., and Padovani, R. (2020). Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: an investigation using the Italian version of CCC-2. *J Autism Dev Disord*, 50(2), 1295–1309. doi:10.1007/s10803-019-04358-6
- Fletcher, P., MacWhinney, B. (1995) *The Handbook of Child Language*. Blackwell Publishers, Cambridge, UK.
- Freed, J., Adams, C., and Lockton, E. (2011). Literacy skills in primary school-aged children with pragmatic language impairment: A comparison with children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(3), 334-347. <https://doi.org/10.3109/13682822.2010.500316>
- Freed J, Adams C, Lockton E. (2015) Predictors of reading comprehension ability in primary school-aged children who have pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*. Jun-Jul;41-42:13-21. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.03.003.
- Fujiki, M., Brinton, B. (2009). Pragmatics and social communication in child language disorders. R. G. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders*. (pp. 406-423). Hove, England: Psychology Press
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J., and Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. (Yüksek lisans tezi). Retrieved from <http://openaccess.inonu.edu.tr>
- Griffiths CC. 2007. Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: a pilot study. *Dyslexia* 13(4):276–296 DOI 10.1002/dys.333.

- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., and Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. doi:10.1037/amp0000452
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin kar-şılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 18-38.
- Güneş, F. (2000). Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 773-793.
- Hadwin, J., Baron-Cohen S., Howlin, P., (1997). Does teaching theory of mind have an effect on the ability to develop conversation in children. *Journal of Autism and Developmental Disorder* 27, 519-535.
- Halliday, M. A. K., (1975) *Learning How to Mean*, Edward Arnold, London.
- Hoover, W. A., Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-16.
- Hulme, C., and Snowling, M. J. (2005). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731–735.
- Jitendra, A. K., Sacks, G., ve Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299-322.
- Jozwik, S. L. (2015). Effects of explicit reading comprehension strategy instruction for English learners with specific learning disabilities (Doctoral dissertation, Illinois State University).
- Justice, E. M., and Beard, R. L. (1982). “The Development of Perspective-Taking Skills in Normal and Learning Disabled Children: Do You See What I See?”.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., and Torgesen, J. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*. IES Practice Guide. NCEE 2008-4027. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Kandır, A. (2007). Bilişsel gelişimde dilin kazanılması. *Bilişsel Gelişim* (E. Ömeroğlu ve A. Kandır) 131-149. İstanbul: Morpa
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayaoğlu, H., (2000). *Özel Öğrenme Güçlüğü*. Ders notları. Ankara.

- Kerbel, D., and Grunwell, P. (1998). A study of idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. Part II: Between-groups results and discussion. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 23-44.
- Kıyak, E. Ü. (2016). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kingston, S. M. (1994). The Application of a Standardised Version of Joan Tough's Classification of Language Usage to a Sample of 7-8 year old Primary School Children, Education Department, Faculty of Arts Degree of Master of Education (Yüksek Lisans Tezi), The National University of Ireland. University College Dublin, Dublin.
- Korkmaz, B. (2011), Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatr Res.*, 69(5 Pt 2): p. 101R-8R.
- Korkmazlar, Ü., (1993). Özel Öğrenme Bozukluğu (6-1 yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri). İstanbul: Taç Ofset.
- Kumari, S., Pyata, R., Afreen, B. and Paithankar, P. (2016) Language in India [www.languageinindia.com](http://www.languageinindia.com) ISSN 1930-2940 Vol. 16:9 September 2016
- Kumaş, Ö. (2014). "Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları", Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lam, K.-H., and Ho, C. S.-H. (2014). Pragmatics skills in Chinese dyslexic children: Evidence from a parental checklist. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 1, 4–19.
- Landa, R.J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Developmental Disabilities Research Reviews*. 11(3): p. 247-252
- Lapadat, J.C. (1991). Pragmatic language skills of children with language and/or learning disabilities: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*. 24:147–158.
- Legault L, Green-Demers I, Pelletier L (2006) Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *J Educ Psychol* 98: 567-582.
- Levitt M J, Guacci-Franco N, Levitt J L (1994) Social support and achievement in childhood and early adolescence: a multicultural study. *J A ppl Dev Psychol* 15: 207-222.
- Logan, S., Medford, E., and Hughes, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124–128. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.011.

- Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S. (2007) Use of Context in Pragmatic Language Comprehension by Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *J Autism Dev Disord* 37, 1049–1059. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0247-2>
- Lovett Mw, De Palma M, Frijters J, Steinbach K, Temple M, Benson N, Lacerenza L (2008). Interventions for reading difficulties: A comparison of response to intervention by ELL and EFL struggling readers. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4): 333-352.
- Malle BF. (2002) The relation between language and theory of mind in development and evolution, In: Givón T, Malle BF, eds., *The evolution of language out of pre-language*, Amsterdam, The Netherlands: Benjamins, 265–284.
- Manassis, K., and Young, A. (2000). “Perception of Emotions in Anxious and Learning Disabled Children”, *Depression and Anxiety*, S. 12(4), s. 209-216.
- McNamara, J. K., Scissons, M., ve Dahleu, J. (2005). A longitudinal study of early identifications markers for children at-risk of reading disabilities: The Matthew effect and the challenge of overidentification *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 387- 397.
- Mckenzie, K., Matheson, E., Mckaskie, K., Hamilton, L., and Murray, G. C. (2000). “Impact of Group Training on Emotion Recognition in Individuals with Learning Disability”, *British Journal of Learning Disabilities*, S. 28(4), s. 143-147.
- Medo, M. A. ve Ryder, R. J. (1993). The effects of vocabulary instruction on readers’ ability to make causal connections. *Reading Research and Instruction*, 33(2), 119-134.
- Melekoğlu, M.A. (2017) Özel Öğrenme Güçlüğü’nün Nedenleri ve Özellikleri. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Editör), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (s.23-52). Ankara: Pegem Akademi
- Merrison, S., Merrison, A. J. (2005). Repair in speech and language therapy interaction: Investigating pragmatic language impairment of children. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 191-211.
- Norbury, C.F. (2004), Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3): p. 204-216.
- Owens, R. E. (2019). *Language development*. New York, NY: Pearson.
- Özduvan, V. (2005). 6-7 Yaş Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Zeka ve Pragmatik Dil Yetileri Arasındaki İlişki Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, K. (2015). “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yeteneklerinin Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup İle Karşılaştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, S.2.

- Özmen, R. G. (2001). Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Beceri Açısından İncelenmesi: Okuma Becerisi. L. Küçükahmet (Ed.). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe (s. 1-8). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patricia, J., and Roger, J. (1993). Traditional Birth Attendants in Rural North India: the Social Organization of Childbearing, in Shirley Lindenbaum and Margaret Lock (eds) Knowledge, Power and Practice in Medicine and Everyday Life (University of California Press, Barkeley and London). 3:7-31.
- Pekel, D. (2010). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perkins, M. R., (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19 (5). pp. 367-377
- Pierangelo, R., and Giuliani, G. A. (2008). Teaching in a special education classroom: A Step-by-Step Guide for Educators. Corwin.
- Plante, M. E., Beeson, M. P. (2008). Communication and Communication Disorders. A Clinical Introduction. (3rd. Edition). Pearson Education, Inc.
- Prutting, C.A. and D.M. Kittchner, A. (1987) clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and hearing Disorders*. 52(2): p. 105-119.
- Pürsün, T., Sarı, H. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(1), 3760. Retrieved from <http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/53862/655258>
- Rapin, I., Allen, D. (1998). The Semantic-Pragmatic Deficit Disorder: Classification Issues, *International Journal of Language and Communication Disorders* 33 (1): 71-108.
- Rasmussen, U. M. ve Cora, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Riddick, B., Farmer, M., and Sterling, C. (1997). Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty. London, UK: Whurr.
- Rosenshine, B., Meister, C. and Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Rupley and Nichols, W.D. (2005). Vocabulary instruction for struggling reader. *Reading and Writing Quarterly*, 21(3), 239–260.

- Russell, R.L. (2007). Social communication impairments: Pragmatics. *Pediatric Clinics*, 54(3): p. 483-506.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- San Bayhan, P., Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa. Kültür Yayınları, İstanbul
- Sand L.A., ve Bolger D. J. (2019). The neurobiological strands of developmental dyslexia: what we know and what we don't know. In D. Kilpatrick, R. Joshi, and R. Wagner (Eds), *Reading development and difficulties* (pp. 233-270). Springer International Publishing.
- Scarborough, H. S., ve Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47-71.
- Schoenbrodt, L., and Kumin, L. (1997). Learning disabilities existing concomitantly with communication disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 264-282.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Şemşedinovksa, B. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*. doi: 10.30964/auebfd.588849”
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Sarı, K. R. (2020). *Grigorenko Kastamonu Education Journal*, 18(3), 1102-1114. doi:10.17240/aibuefd.2019.19.49440-583895
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. doi: 10.30964/auebfd.588849
- Silliman Er, Bahr Rh, Wilkinson Lc, Turner Cr (2002). *Language Variation And Struggling Readers: Finding Patterns In Diversity. Speaking, Reading, And Writing In Children With Language Learning Disabilities: New Paradigms In Research And Practice*.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 563-580.
- Sideridis, G. D. (2005). Performance approach-avoidance motivation and planned behavior theory: Model stability with Greek students with and without learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 331-359.
- Skibbe, L. E., Grimm, K.J., Stanton-Chapman, T.L., Justice, L. M., Pence, K. L. Ve Bowles, R.P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, Speech And Hearing Services in Schools*, 39, 475-486.

- Smith, S. R. (2013). Testing a multicomponent model of reading comprehension for seventh-and eighth-grade students. Doctoral dissertation, Texas A and M University, Texas.
- Nash, H. M., and Hulme, C. (2019). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. doi:10.1111/jcpp.13140
- Sperber D., Wilson D. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind Lang.* 17 3–23. 10.1111/1468-0017.00186 [CrossRef] [Google Scholar]
- Staikova, E. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 54(12): p. 1275-1283.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers.* New York: Guilford.
- Sucuoğlu, B. (2003). Sorun Davranışlar Kontrol Listesi Türkçe Formu'nun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 77-91.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277.
- Swanson, H. L., Howard, C. B., and S'aez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 252–269. doi:10.1177/00222194060390030501.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlu Pınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220
- Tezel, D. (2015) Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmış doktora tezi) Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- Topbaş, S. (2001). Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. İletişim, Dil ve Konuşma: Temel Kavramlar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1318 AÖF: 717.
- Topbas, S. (2005). Dil ve Kavram Gelişimi, "Dilin Bileşenleri". Kök Yayıncılık, Ankara, s.21–30,
- Topbaş, S., Maviş, İ. (2005). Edimbilgisi Gelişimi, "Dil ve Kavram Gelişimi" Kök Yayınevi, Ankara, S123-139. S. Topbas)'da, Kök Yayınevi, Ankara, S123-139

- Topbaşı, S. (2011). Dilin Bileşenleri. Dil ve Kavram Gelişimi Topbaşı, S.(Ed) 29-36 Ankara: Kök.
- Tough, J. (1984). Listening to Children Talking, VIII. Baskı, Schools Council Communication Skills In Early Childhood Project, London.
- Trabasso, T., and Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block and M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research based best practices (p.176-200). New York: Guilford.
- Trawick-Swith J. (2013). Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Berrin Akman (Ed.) 5. Basım. İstanbul: Nobel.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, and K. Appel (Eds.), Handbook of language and literacy: Development and disorders (pp. 271–301). New York: Guilford.
- Troia, G. A., Lin, S. C., Monroe, B.W., and Cohen, S. (2009). The effects of writing workshop instruction on the performance and motivation of good and poor writers. In Troia, G. A. (Ed.), Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices, New York: Guilford Press. 77–112.
- Tsou, B., Lee, T. H. T., Tung, P., Man, Y., Chan, A., To, C. K. S. Ng K.H., Cheung, S.P. and Chan, Y. (2006). Hong Kong Cantonese Oral Language Assessment Scale. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Tüfekçioğlu, U. (2000). İşitme, Konuşma Ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel.
- Wagner, R. K. ve Ridgewell, C. (2009). A large-scale study of specific reading comprehension disability. Review of Educational Research, 35(5), 27–31.
- Wallach, G., and Liebergott, J. (1984). Who shall be called "learning disabled": Some new directions. In G. Wallach and K. Butler (Eds.), Language learning disabilities in school-age children, Baltimore, MD: Williams and Wilkin. 1-14.
- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., and Hughes, K. C. (2012). Evidence-Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 27(2), 79-89. doi:10.1111/j.1540-5826.2012.00353
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. Journal of educational psychology, 90(2), 202-209.
- Westra E, Carruthers P (2017) Pragmatic development explains the theory-of-mind scale. Cognition 158: 165–176.

- Whitehurst, G., ve Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wigfield, A., and Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420- 432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. New York: Springer.
- www.asha.org. Social Language Use (Pragmatics) <http://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics/> Erişim:22.12.2020.
- Yıldırım İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18: 167-176.
- Yıldırım İ. (2006). Anne-Baba desteği ve başarı, anne b a balar çocuklarına nasıl d e s t e k olabilirler. *Anı Yayınları*, s:45.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 1461-1478.
- Yılmaz, ř. (2009). *Erken Çocuklukta İletişim Dil Konuşma*. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. Yeşim Fazlıoğlu (Ed.) İstanbul: Kriter.

## EKLER

### EK 1. Pragmatik Dil Beceri Envanteri

**Pragmatik Dil Becerileri Envanteri**  
**PDBE Yanıt Formu**

**Bölüm 1: Tanımlayıcı Bilgi**

Öğrencinin Adı Soyadı: \_\_\_\_\_ Değerlendirilme Tarihi: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
yl ay gün

Anne Adı : \_\_\_\_\_ Baba Adı: \_\_\_\_\_ Doğum Tarihi: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
yl ay gün

Okulu/Sınıfı: \_\_\_\_\_ Öğrencinin Yaşı: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
yl ay gün

Genel Başarı Düzeyi (Not ortalaması): \_\_\_\_\_ Öğrencinin Cinsiyeti: \_\_\_\_\_

Annenin Eğitim Durumu: Babanın Eğitim Durumu: \_\_\_\_\_ Değerlendiren Adı: \_\_\_\_\_

Aile Gelir Seviyesi (Aylık Ortalama-TL) \_\_\_\_\_ Değerlendiren Ünvanı: \_\_\_\_\_

**Bölüm 2: Puan Özeti**

Alt Ölçek	Ham Puan	%lik Dilim	Standart Puan	SEM	Tanımlama
Sınıf İçi Etkileşim	87	28	8	1	Ortalam Altı
Sosyal Etkileşim	105	39	9	1	Ortalama
Kişisel Etkileşim	96	40	10	1	Ortalama
Standart Puan Top.			94		

**Bölüm 3: Yorumlama Kılavuzu**

Altölçek Standart Puanı	PDI	Pragmatik Dil Becerileri	Norm. Örn. %si
17-20	>130	Çok Üstün	2
15-16	121-130	Üstün	7
13-14	111-120	Ortalama Üstü	16
8-12	90-110	Ortalama	50
6-7	80-89	Ortalama altı	16
4-5	70-79	Zayıf	7
1-3	<70	Çok Zayıf	2

### Sınıf İçi Etkileşim (Örnek)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Bir şeylerin nasıl kullanılacağını anlatan metinlerden (örneğin, kullanma kılavuzları) anlam çıkarır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Eşyaların ve çeşitli araç gereçlerin nasıl çalıştığını açıklar (kumandalı bir oyuncakın kumandasının tuşlarının işlevi gibi).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Belli bir kompozisyon oluşturarak iyi bir öykü yazar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Argo ifadeleri (örn: okul argosundaki ineklemek, enselenmek, çaktın mı gibi ifadeler) anlar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Argo ifadeleri yerinde kullanır (örn: okul argosundaki kopya çekerken enselendim, sınav için ineklemiş gibi ifadeler)	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Toplam Ham Puan: **87**

### Sosyal Etkileşim (Örnek)

26. Tartıştığında/karşı geldiğinde bunun farkındadır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Okul içinde ve okul dışında davranışları için farklı beklentilerin olduğunu anlar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Sınıf içindeki davranış kurallarına uyar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Bir konuya ilişkin açıklamaları anlaşılmadığında dinleyeni suçlamadan sorumluluğu kendi üstüne almayı tercih eder (örn: anlaşılmadığını hissettiğinde anlatamadım sanırım der).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Davranışların sonuçlarını tahmin eder.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Toplam Ham Puan: **105**

### Kişisel Etkileşim (Örnek)

41. Sevgisini sözel olarak ifade eder.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. -miş gibi yaparak başkalarını inandırmaya, kandırmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43. Başkalarına zarar vermeden onlara uygun bir biçimde şaka yollar, şaka yollu kızdırır, muziplik yapar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Yaşlılarıyla sözel etkileşime girer ya da sözel oyunlara katılır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Sözel olmayan davranışları (örn: jestler, el/vücut hareketleri) iletişim kurmak için uygun bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Toplam Ham Puan: **96**

## EK 2. Formel Olmayan Okuma Envanteri

Öykü içerikli metin 'İpek Ormanda'. Okuduğunu anlatma puan cetveli.

Öğrencinin Adı-Soy Adı:

Okulu/sınıfı:

Tanısı:

Normal. Gelişim  
Gösteren Öğrenci

### OKUDUĞUNU ANLATMA ( Öğretmen Kopyası)

#### Karakterler

İPEK	6	✓
ORMAN	2	✓
KAMP	2	✓
KUŞLAR	1	✓
YAVRU TILKI	5	Tilki 2,5
ORMAN BEKÇİSİ	5	Bekçi 2,5
ANNESİ	2	✓
BABASI	2	✓

#### Ana Olaylar

İpek'in tatilde anne ve babasıyla ormanda kampa gitmesi	4	✓
Anne babası uyurken İpek'in çadırdan çıkması	4	Çadırdan çıktı 2
İpek'in kuş seslerini dinlemesi	4	✓
İpek'in kuşların fotoğrafını çekmek istemesi	4	✓
Fotoğraf çekerken bir ses duyması ve korkması	6	korktu 3
İpek'in yavru tilkiyi görmesi	6	✓
Orman bekçisinin İpek'in yanına gelmesi	6	✓
Bekçinin tilkinin zarar vermeyeceğini söylemesi	6	—
İpek'in tilkinin fotoğrafını çekmesi	4	✓
İpek'in çadıra geri dönmesi	6	✓

#### Detaylar

İpek'in çadırda kalması	2,5	✓
Çadırda uyumak ve erken uyanmanın İpek'i mutlu etmesi	2,5	—
İpek'in fotoğraf makinasını alarak gezmesi	2,5	—
Ağacın yanına gelmesi	2,5	✓
Bağırarak istemesi	2,5	✓
Orman bekçisi gelince İpek'in rahatlaması	2,5	✓
Bekçinin İpek'e tek başına ne yaptığını sorması	2,5	—
İpek'in korktuğunu söylemesi	2,5	✓
Bekçinin İpek'e çadıra dönmesini, kaybolabileceğini söylemesi	2,5	—
İpek'in fotoğrafı anne babasına göstermek istemesi	2,5	✓

PUANLAR		TOPLAM
KARAKTERLER	20	74 7
ANA OLAYLAR	33	
DETAYLAR	15	

Bilgi içerikli metin 'Meslekler'. Soruları cevaplama puan cetveli.

Öğrencinin Adı-Soy Adı:

Tanısı: Normal Gelişim

Okulu/sınıfı:

Çeşitli öğrenci

SORULAR (Öğretmen Kopyası)

SORU	Doğru cevap
Ülkemizde ilköğretim kaç yıldır?	Ülkemizde ilköğretim sekiz yıldır. (12,5 p)
Öğrencinin cevabı: 8 yıldır (12,5)	
Öğretmen öğrencilere ne anlatır?	Öğretmen öğrencilere ders anlatır. (12,5 p)
Öğrencinin cevabı: Ders (12,5)	
Doktor olmazsa ne olur?	Doktor olmazsa hastalar iyileşemez. (12,5 p)
Öğrencinin cevabı: Hasta olurduk. —	
İtfaiyeci ne yapar?	Yangını söndürür ve insanların hayatını kurtarır. (12,5 p)
Öğrencinin cevabı: Yangın söndürür. (6,25)	
Marangoz neler yapar?	Sandalye ve dolap gibi çeşitli mobilyalar yapar. (12,5 p)
Öğrencinin cevabı: Sandalye, dolap yapar. (6,25)	
Marangozlar olmazsa ne olurdu?	Mobilyalarımız olmazdı/Kendimiz yapmak zorunda kalırdık. (12,5 p)
Öğrencinin cevabı: Kızılarmız, pencerelerimiz pasyolarımız olurdu. (6,25)	
İnsanlar neden her mesleği yapamaz?	Çünkü herkes her işi bilemez. (12,5 p)
Öğrencinin cevabı: Çünkü bildiklerini her işi yaparlar. Her işi bilemezler. (12,5)	
Metnin dışında marangozun yapabileceği işlerden ikisini söyleyiniz.	Masa/Sehba/ (12,5 p)
Öğrencinin cevabı: Masa, sıra, kape (12,5)	
Toplam Puan	68,75