

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK DİL
BECERİLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aydın ALTUNATMAZ

Eskişehir 2022

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK DİL
BECERİLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Aydın ALTUNATMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Aydın ALTUNATMAZ'ın "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 23.06.2022 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Veysel AKSOY

Üye : Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Üye : Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞL

Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü
Müdürü

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Aydın ALTUNATMAZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Araştırma kapsamında Ankara ilinde ilköğretime devam etmekte olan ve aynı zamanda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim hizmetleri alan 95 özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın amacı katılımcıların okuma becerileri ve pragmatik dil becerilerinin katılımcıların cinsiyet, yaş ve devam etmekte olduğu sınıf düzeyine göre nasıl farklılaştığını incelemek ve katılımcıların pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma katılımcıları ikinci sınıf ve sekizinci sınıf aralığında eğitime devam etmekte olup yaşları sekiz ila 12 arasında değişmektedir. Öğrencilerin pragmatik dil becerileri düzeylerine dair veriler, katılımcıların öğretmenlerince puanlanan ve 45 sorudan oluşan Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Türkçe Versiyonu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine ait veriler ise araştırmacının öğrencilere uyguladığı Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi-II ile elde edilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca varyans analizi, t-testi ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmada okuma becerilerinin katılımcıların yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve sosyal etkileşim becerilerinde kız katılımcıların erkek katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Pragmatik dil becerilerinin alt başlığı olan sınıf içi etkileşim becerilerinin ayrıca testin genel puanı olan sesli okuma puanı ve testin alt başlıklarında hızlı okuma ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri ve pragmatik dil becerilerinin alt başlığı olan sınıf içi etkileşim becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, özel öğrenme güçlüğü, pragmatik dil

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PRAGMATIC LANGUAGE SKILLS AND THE READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Aydn ALTUNATMAZ

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Veysel AKSOY

Within the scope of the research, 95 students with specific learning difficulties who continue their primary education in Ankara and also receive support education services from private special education and rehabilitation centres were studied. The aim of the study is to examine how the participants' reading skills and pragmatic language skills differ according to the gender, age, and grade level of the participants and to reveal the relationship between the participants' pragmatic language skills and their reading comprehension skills. Research participants continue their education between the second and eighth grades, and their ages range from eight to 12. The data on the pragmatic language skills levels of the students were collected using the PDBE-TV, which consists of 45 questions and is scored by the teachers of the participants. The data on the reading comprehension skills of the participants were obtained with the SOBAT-II, which the researcher applied to the students. Relational screening design, one of the quantitative research methods, was used in the research. Analysis of variance, t-test and regression analysis were also used in the study. In the study, it was found that the reading skills of the participants differed significantly according to age and class level. It was observed that female participants achieved significantly higher scores than male participants in social interaction skills. In-class interaction skills, which are the subtitles of pragmatic language skills, were moderately related to the reading aloud score and speed reading skills. It was observed that there was a moderate relationship between the participants' reading comprehension skills and their pragmatic language skills and in-class interaction skills, which are the subtitles of pragmatic language skills.

Keywords: Learning difficulties, pragmatics , reading comprehension

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders döneminde aldığım derslerle çok şey öğrendiğim ve ardından bu tezin yazılma sürecinde değerli bilgilerini çalışmanın her aşamasında gece gündüz demeden paylaşan, yoğun destekleriyle bu tezin ortaya çıkmasını sağlayan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Veysel AKSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma komisyonumda yer alarak değerli yorum ve önerileri ile teze çok önemli katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN ve Prof Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na teşekkür ediyorum.

Lisans döneminde sadece verdikleri derslerle kalmayıp, hem kişisel hem de akademik anlamda yol göstericilik yapan ismini saymadığım Ankara Üniversitesi'nden değerli hocalarıma, yüksek lisans sürecimde her ihtiyacım olduğunda desteklerini gördüğüm Anadolu Üniversitesi hocalarıma tüm destekleri için teşekkür ederim.

Birlikte çalışmaktan çok keyif aldığım, pandemi süreci ile birlikte üniversite sınıflarındaki sohbet ve desteklerine çevrimiçi gruplarda erişebildiğim, hep yanımda hissettiğim yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm destekleri ile uzun bir öğrenim sürecini geride bırakmama vesile olan aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında hem fiziksel hem de manevi anlamda yanımda olan, varlığı ile güç veren değerli eşim Kübra ALTUNATMAZ için teşekkür, müteşekkir olmak gibi ifadelerin yetersiz olacağını düşünüyorum.

19.07.2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezi bana ait, özgün bir çalışma olduğunu, çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerinin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Aydın ALTUNATMAZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. ÖÖG Tarihçesi.....	8
2.2. ÖÖG Tanımı ve Türkiye’de Tanılanması	8
2.3. ÖÖG Olan Bireylerin Özellikleri.....	10
2.4. Okuduğunu Anlama.....	13
2.5. Dil ve Pragmatik Dil.....	14
3. YÖNTEM.....	17
3.1. Araştırma Modeli	17
3.2. Çalışma Grubu	17
3.3. Veri Toplama Araçları.....	19
3.3.1. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV).....	19
3.3.2. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-II).....	20
3.4. Verilerin Toplanması	21
3.5. Verilerin Analizi	21
4. BULGULAR	23
4.1. Katılımcıların SOBAt-II Puanlarının Dağılımının İncelenmesi.....	23

4.2. Katılımcıların PBDE-TV'den Aldıkları Puanlarının Dağılımının İncelenmesi.....	27
4.3. Katılımcıların Alt Ölçek Performanslarının Cinsiyetlerine Göre Değişimine Yönelik T-testi Sonuçları	31
4.4. Katılımcıların Performanslarının Yaş ve Sınıf Düzeylerine Göre Değişimine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	31
4.5. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerileri ile Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişki	34
4.6. Katılımcıların Pragmatik Dil Becerileri Düzeylerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Yordama Durumu	36
5. SONUÇ	37
6. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	38
6.1. Tartışma	38
6.2. Öneriler	43
6.2.1. Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler	43
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	43
KAYNAKÇA	44
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet ve yaş dağılımları	18
Tablo 3.2. Katılımcıların sınıf düzeyleri.....	18
Tablo 4.1. Katılımcıların SOBAt-II aracından aldıkları ham puanlar	23
Tablo 4.2. Katılımcıların SOBAt-II aracından aldıkları standart puanlar ve SOBAt-II Sesli Okuma Puanları	23
Tablo 4.3. Katılımcıların yaşlarına göre okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıt ortalamaları	24
Tablo 4.4. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama puan ortalamaları	24
Tablo 4.5. Katılımcıların yaş gruplarına göre SOBAt-II Sesli Okuma Puanı ortalamaları.....	25
Tablo 4.6. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre SOBAt-II Sesli Okuma Puanı ortalamaları.....	25
Tablo 4.7. Katılımcıların devam etmekte oldukları sınıf düzeyleri ile aldıkları okuduğunu anlama puanının karşılık geldiği sınıf düzeyi ortalamaları	26
Tablo 4.8. Katılımcıların sınıf düzeyleri ile okuduğunu anlama puanlarının karşılık geldiği sınıf düzeyleri farkları	27
Tablo 4.9. Katılımcıların cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama ve Sesli Okuma Puan ortalamaları.....	27
Tablo 4.10. Katılımcıların PDBe-TV aracından aldıkları ham puanlar	28
Tablo 4.11. Katılımcıların PDBe-TV aracından aldıkları standart puanlar ve Pragmatik Dil İndeksi puanları	28
Tablo 4.12. Çalışma katılımcılarının pragmatik dil becerileri düzeyleri.....	29
Tablo 4.13. Katılımcıların cinsiyetlerine göre PDBe-TV aracından aldıkları puan ortalamaları	29
Tablo 4.14. Katılımcıların yaş gruplarına göre Pragmatik Dil Becerileri İndeksi ortalamaları	30
Tablo 4.15. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre Pragmatik Dil Becerileri İndeksi ortalamaları	30
Tablo 4.16. Katılımcıların Cinsiyetlerine göre Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	31

Sayfa

Tablo 4.17. Katılımcıların Yaşlarına Göre Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	32
Tablo 4.18. Katılımcıların Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine Göre Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	33
Tablo 4.19. Değişkenlerin Pearson Korelasyon Analizi sonuçları	35
Tablo 4.20. Katılımcıların PDBE-TV Alt Ölçek Puanlarının Okuduğunu Anlama Becerileri Yordama Durumuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	36

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Maks	: Maksimum
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Min	: Minimum
Ort	: Ortalama
Ort. Farkı	: Ortalamalar Arasındaki Fark
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
PDBE-TV	: Pragmatik Dil Becerileri Türkçe Versiyonu
SOBAT-II	: Sesli Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Testi
ss	: standart sapma
vd.	: ve diğerleri

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumu oluşturan bireyleri belirli amaçlar doğrultusunda ve çeşitli ilkeler göz önünde bulundurularak yetiştirme sürecinin geneline verilen isimdir (Karakelle, 1998). Yaşam boyunca değişik bilgi ve becerileri öğrenmek ve bunları yaşamımızda uygun durumlarda kullanmak eğitim için başka bir uygun tanımdır (Titiz, 2000). İlköğretim yılları öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmesi ile başlamakta ve yıllar boyunca çeşitli derslerle devam etmektedir. Okuma, okuyucu tarafından görülen yazının algılandıktan sonra, geçmiş öğrenme ve okuma tecrübelerinin ışığında kavraması ile ilerleyen bir süreçtir (Karakelle, 1998). Gleason (1985) okumayı detaylandırarak altı aşamada anlatmaktadır. İlk aşama okuyucunun yazıyı görsel olarak ayırt etmesidir. İkinci aşama ise ayırt etmeyi sağladıktan sonra okuyucunun harfler kümesini tanımasıdır. Üçüncü aşamada ise tanınan harfler dile, seslere dönüştürülmektedir. Sonrasında gelen dördüncü aşama harflerin dizilimlerinin, ortaya çıkan kelimelerin anlaşılmasıdır. Beşinci ve altıncı aşamalar ise kelimelerin anlaşılması ve daha önce edinilmiş bilgilerle okunan bilgileri eşleştirerek anlamın edinilmesidir (Gleason, 1985). Okuma ve yazma becerilerinin kazandırıldığı ilk yıldan itibaren tüm okul yaşamı boyunca okuma ve yazma becerileri temel akademik beceriler olarak kabul edilmekte, öğretme ve öğrenme sürecinde yoğun olarak kullanılmaktadır. Okuma becerisi, ilköğretim yıllarında sadece Türkçe derslerinde değil matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji gibi farklı alanlardan derslerde ve aynı zamanda ilköğretimden sonra devam eden tüm eğitim öğretim sürecinde öğrencinin başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Yüksel, 2010). “Okuma anlamlandırma sürecinde okur, metindeki en küçük birim olan sestem başlayarak, sözcük, tümce ve en sonunda metin düzeyinde bir işleme gerçekleştirir” (Ülper, 2010, s.45) Gerçekleştirilen işleme okuyucunun okuduğunu anlamasına olanak sağlar. Okuduğunu anlama becerisi bireyin harf, kelime ve cümleleri tanıyarak okuyabilmesinin ardından çeşitli zihinsel işlemlerden geçirerek zihninde bu yazıları yapılandırarak anlamlandırmasıdır (Güneş, 2007). Okuduğunu anlama becerileri, her bir kelimenin anlamını içinde bulunduğu bağlamla oluşturması sebebiyle okuyucunun tüm metni son kelimeye kadar okumadan tamamlanmayan ve okuyucunun geçmişten getirdiği bilgiler ile metinden okuduklarını eşleştirerek anlamlandırdığı karmaşık bir süreçtir (Sidekli, 2010). Okuduğunu anlama becerisi okul başarısını doğrudan etkileyen temel akademik

becerilerden biridir (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014). Akademik becerilerin bireysel farklılıklar nedeniyle tüm bireyler tarafından aynı şekilde ve aynı hızla öğrenmesi mümkün değildir.

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), okuldaki akademik performansı etkileyen önemli unsurlardandır. ÖÖG genel olarak hem sözlü hem de yazılı dili anlama ve kullanma sürecinde ihtiyaç duyulan bazı temel bilişsel süreçlerin etkilenmesi ile ortaya çıkan ve okuma, konuşma, dinleme, matematik işlemleri yapma ve dikkatini verme gibi süreçlerde yaşanan güçlüklerdir (Fuchs vd., 2000). ÖÖG olan bireyler normal veya normal üstü zekaya sahiptir ve bazı akademik becerilerde iyi düzeyde performans göstermelerine karşın çeşitli akademik becerilerde yoğun güçlükler yaşadıkları da görülmektedir (Harwell ve Jackson, 2008). ÖÖG olan bireylerin pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. (Wallach ve Liebergott, 1984).

Pragmatik dil genel tanımı ile dilin kullanıldığı bağlama en uygun şekilde kullanılmasını düzenleyen kurallar olarak tanımlanmaktadır (Bates, 1976). Pragmatik, hem yazılı hem de sözlü iletişimde ses seçimleri, kullanılan gramer yapısı ve kullanılan kelime hazinesi konusunda belirleyici olmaktadır (Crystal, 1997). Pragmatik becerilerin gelişimi okul yıllarında, çeşitli alanlarda müzakere etme becerileri ve stratejilerini kullanma, mecaz ve argonun kullanılmaya başlaması gibi etkenlerle hızlanmaya başlar. (Nippold, 1993). Çocuklar okul yaşamlarının başlamasından itibaren, istediklerini ifade etme konusunda daha ince iletişim biçimlerini kullanmaya başlayarak sofistike bir iletişim becerisine sahip olmaya başlarlar (Mctear ve Conti-Ramsden, 1992). Okul sürecinin başlaması ile artan etkileşim ve iletişim sürecinde dil büyük önem kazanmaktadır. Dilde yaşanan problemlerin bireylerin sosyalleşme deneyimini azaltması pragmatik dil becerilerinin gelişmesinin önündeki önemli engellerden biridir (Norbury, 2014).

Alanyazında okuma becerilerinin tüm alt boyutlarında ve bu becerilerin düzeyleri, sınıflara ve yaşlara göre nasıl değiştiği konusunda çalışmalar sınırlıdır. Aynı şekilde okuduğunu anlama becerileri ve pragmatik dil becerilerinin birbiri ile ilişkisinin incelendiği çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. ÖÖG olan bireylerin pragmatik dil becerileri ve okuduğunu anlama becerileri konusunda birbirinden bağımsız olarak ele alınmış farklı çalışmalar mevcuttur.

Etilan ve Acarlar (2021) çalışmasını 5. ve 6. sınıf düzeyine devam etmekte olan ÖÖG tanılı 31 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 31 öğrenciden oluşan katılımcılar ile

yürütmüş, katılımcıların pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin ilişkisinin ÖÖG tanımlı olma ve olmama durumu üzerinden değerlendirmiştir. ÖÖG tanımlı grubun pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin her ikisinde de tipik gelişen akranlarından daha düşük puan aldıkları, her iki grupta da okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular ve bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. ÖÖG tanımlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında benzer oranlarda bir ilişkinin farklı bir bölge ve katılımcı grupla tekrar elde edilmiş olması alanyazına katkıları yönünden önemlidir.

Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) çalışmalarında 50 tipik gelişim gösteren ve 50 ÖÖG olan öğrenci ile yaptıkları çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ölçeğinde ve sınıf içi etkileşim, bireysel etkileşim ve sosyal etkileşim alt ölçeklerinin tamamında tipik gelişen gruptan daha düşük düzeyde performans göstermişlerdir. ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri indeksi puanları incelendiğinde %84'ünün ortalama altı veya daha düşük seviyede pragmatik dil becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ortalama altı ve daha altında performans gösteren katılımcıların oranı yaklaşık %72 seviyelerindedir ve ilgili çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. ÖÖG olan öğrencilerle yapılmış bu iki çalışmada da toplam katılımcıların dörtte üçü seviyelerinde olan ortalama altı ve daha düşük seviyedeki pragmatik dil performansları ÖÖG olan bireylerin pragmatik becerilerine yönelik çalışmaların önemine işaret etmektedir. Gökdemir ve Yakut (2021) çalışmalarında 3. sınıfa devam etmekte olan 79 ÖÖG tanımlı öğrenciler ile çalışmış, öğrencilerin doğru okuma ortalaması 4,75, okuma hızı ortalamaları 4,07, okuduğunu anlama becerileri ortalaması ise 17,8 şeklinde oluşmuştur. Katılımcıların tamamının 3. sınıfa devam ettiği çalışmada okuduğunu anlama becerilerinde katılımcıların %10,13'ü 2. sınıf düzeyinde, %89,87'si ise 2'den daha düşük seviyesinde puan almıştır. Çalışmada elde edilen verilerin bu çalışma ile karşılaştırılması amacıyla bu çalışmaya katılan 95 ÖÖG tanımlı öğrenciden üçüncü sınıfa devam etmekte olan 14 öğrencinin aynı alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamasına bakılmıştır. İlgili çalışmada 4,07 ortalaması olan okuma hızı bu çalışmada 6,00 olarak görülmektedir. Doğru okuma ortalaması ilgili çalışmada 4,75 iken bu çalışmada 6,71 şeklindedir. Okuduğunu anlama becerilerinde ise ilgili çalışmada 17,8 ortalamaya sahip ÖÖG tanımlı üçüncü sınıf öğrencileri bu çalışmada 33,5 ortalama göstermişlerdir. Her iki çalışmada elde edilen verilerden bu çalışmada tüm ortalamalarda

önemli ölçüde daha yüksek puan ortalamaları olduğu görülmektedir. İlgili farklılığın kaynaklanabileceği nedenler arasında çalışmanın yapıldığı bölge ve katılımcı grup vardır. Benzer yaş sınıf düzeyi ve tanı grubu olsa da farklı çalışmalarda önemli farklılıklar görülebilmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin ilgili becerilerdeki performanslarının daha iyi anlaşılması için farklı bölgelerde ve okullarda benzer çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Alanda yurtdışında yapılmış çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Ferrera vd. (2020) İtalya’da 26 tipik gelişim gösteren, 19 otizm spektrum bozukluğu olan ve 44 ÖÖG olan 8-10 yaş aralığında bulunan 89 öğrencinin katıldığı çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrenme güçlüğü olan grubun pragmatik dil becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre önemli ölçüde daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Lam ve Ho (2014) Hong-kong’da üçüncü ve altıncı sınıf aralığına eğitime devam eden ÖÖG olan öğrenciler, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile çalışmıştır. Çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre zayıf olduğu görülmüştür. Cardillo vd. (2018) İtalya’da 8-10 yaş aralığında bulunan 42 ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren bireylerden oluşan katılımcılar ile çalışma yapmıştır. Pragmatik dil becerilerinde ve pragmatik dilin farklı alt becerilerinde ÖÖG olan bireylerin daha düşük seviyede performans gösterdiklerini görülmüştür. Kumari vd. (2016) 11-13 yaş aralığında bulunan ÖÖG tanılı ve tipik gelişim gösteren 40 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Çalışmada ÖÖG olan öğrenciler öğrenme güçlüğü türüne göre gruplandırılmıştır. İlk grup yalnızca disleksi olan öğrenciler, ikinci grup disgrafi olan öğrenciler, üçüncü grup hem disleksi hem de disgrafi birlikte görülen öğrenciler, dördüncü grup disleksi, disgrafi ve diskalkuli birlikte görülen öğrencilere ve son grup herhangi bir ÖÖG bulunmayan tipik gelişim gösteren öğrenciler şeklindedir. Çalışmada pragmatik dil becerilerinin tüm gruplarda tipik gelişen akranlarına göre daha düşük olduğu, diğer üç grup birbirine yakın performans gösterirken dördüncü grup olan disleksi, disgrafi ve diskalkuli birlikte görülen öğrencilerin en düşük performans gösteren grup olduğu görülmüştür. Farklı ülkelerde ve dillerde yapılan çalışmalarda benzer şekilde düşük pragmatik dil performansı gösteren ÖÖG tanılı öğrencilerin dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar benzer problemler ile karşılaştıkları ve her dilde büyük önemi olan pragmatik dil becerilerinin desteklenmesi gerektiği görülmektedir.

Delimehmet-Dada ve Ergül (2020) çalışmalarında 30 ÖÖG bulunan ve 30 tipik gelişim gösteren öğrenciden oluşan bir grup ile çalışma yapmışlardır. ÖÖG bulunan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde tipik gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinde hem öyküleyici metinlerde hem de bilgi verici içerikteki metinlerde öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük performans gösterdikleri belirtilmiştir. Snowling vd. (2020) çalışmalarında 8-9 yaşlarında ÖÖG olan, gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren bireyler ile yaptıkları çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin tipik gelişen akranlarına göre hafif düzeyde daha düşük okuduğunu anlama performansı gösterdikleri görülmüştür.

ÖÖG olan bireylerde okuma becerilerinin ve pragmatik dil becerilerinin detaylı olarak incelendiği ve cinsiyet, yaş ve devam edilen sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığı konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır. ÖÖG olan öğrencilerde pragmatik dilin araştırılması, gerek ÖÖG'nin doğası gereği dilde yaşanan güçlükler gerekse pragmatik dil becerilerinin okul çağında ve hayatın tamamında önemi göz önüne alındığında büyük önem arz etmektedir (Morgan ve Green, 1980). Farklı bölgeler, eğitim ve yaş düzeyinde ve farklı büyüklüklerde gruplarda ÖÖG olan bireylerin okuduğunu anlama ve pragmatik dil becerilerinin incelenmesine ihtiyaç duyulduğu görülmekte ve bu durum araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim çağına devam eden 2. ve 8. sınıflar arasında eğitim görmekte olan ÖÖG tanılı öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. ÖÖG tanılı öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin düzeyi nedir?
2. ÖÖG tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi nedir?
3. ÖÖG tanılı öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi sınıf düzeyleri, yaşları ve cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. ÖÖG tanılı öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle son 27 yılda yoğun çalışmaların sürdüğü ÖÖG bulunan bireyler konusunda önemli mesafeler kat edilmiştir. Buna karşın tanılama süreci ve ihtiyaçların değişkenlik göstermesi alanda çok daha fazlasına ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. ÖÖG bulunan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okuma güçlükleri çeken grup olduğu bilinmektedir. İlköğretimin başından itibaren okuma ve yazma sürecine başlayan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar uygun ve yoğun eğitim süreçleri ile azaltılabilmektedir. Eğitsel müdahalelerin zamanında ve uygun şartlarda yapılabilmesi hedef kitlenin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının detaylı olarak bilinmesinden geçmektedir. Araştırmanın kavramsal çerçevesi için elde edilen bilgiler incelendiğinde, pragmatik dil becerilerinin bireylerin yazılı ve sözlü iletişime kolayca katılımlarını sağlaması açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Konuşmalara daha rahat bir şekilde katılan ve sürdürmekte güçlük çekmeyen bireylerin dil becerilerinde ve bununla bağlantılı olarak tüm sosyal alanlarda daha iyi bir düzeye gelmesi mümkündür. Sosyal iletişimde bireyler, cümle ve kelimelerin yapısal özelliklerinden, belirli dil kurallarından ziyade bireyler arasında aktarılan ve bağlam etrafında şekillenen anlamlara odaklanır (Russell, 2007). Kurallar yönünden farklılıklar bulunsa da yazılı metinlerin konuşma dilinin içerisinden çıkan bir yansıma olduğu ve duyulan kelimeler ile okunan kelimeler arasında doğrudan ve açık bir ilişkinin varlığı söz konusudur (Button ve Millward, 2005). Bu nedenle dil becerilerinin hem yazılı hem de sözlü kısmının arasındaki ilişkinin incelenmesi ÖÖG olan bireylerin çektiği güçlükler konusunda önemli bilgiler verebilir.

Araştırma boyunca ilköğretimin çeşitli sınıf düzeylerinde eğitim görmekte birlikte özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan ÖÖG tanımlı öğrencilerin okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve pragmatik dil becerilerinin ne seviyede olduğu, becerilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre gösterdiği değişkenler ve becerilerin arasında bir ilişki olup olmadığı konuları incelenmiştir. ÖÖG olan öğrencilerin dilin bileşenlerinden pragmatik boyutundaki becerileri ile ilgili ülkemizde az sayıda çalışma vardır. Pragmatik dil becerilerinin detaylı incelenmesi ve okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisine odaklanması ile ortaya çıkacak sonuçların ÖÖG olan bireylerin eğitiminin planlanmasında öğretmen ve ailelere yardımcı olabilmesi mümkündür. ÖÖG tanımlı öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin

incelendiği araştırmanın eğitimcilere, araştırmacılara ve ailelere çeşitli yararları olacağı dşnlmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Ankara ilinde bulunan ve ulaşılabilen rehabilitasyon merkezlerine devam etmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmada pragmatik dil becerileri öğretmenlerin kendi görüşlerine göre doldurdıkları envanter üzerinden belirlenmiştir. Öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, meslek yaşamlarında karşılaştıkları öğrenciler ve değerlendirilen öğrenciler ile geçirdikleri vakit düzeyinin cevapları etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.5. Tanımlar

Özel ğrenme Güçlüğü (G): G, yazılı ve sözlü dili kullanma ve anlama süreçlerinde, dinleme, okuma-yazma, dikkat, matematik ve hareket koordinasyonu gibi alanlarda gecikmelere ve sınırlılıklara sebep olan bir yetersizlik türü olarak tanımlanmaktadır (Melekoğlu, 2016).

Pragmatik Dil Becerileri: Dilin içinde bulunan bağlama, kişiye ve sosyal etkileşiminin gerçekleştiği duruma uygun bir şekilde kullanılmasına yönelik kurallardır (Bates,1976).

Okuduğunu Anlama Becerileri: Okuduğunu anlama bireyin yazılı materyaller ile etkileşmesi ile başlayan okuma sürecinin bireyin bilgi ve tecrübelerini kullanarak metinden anlam çıkarması ve beyinde yapılandırılması olarak tanımlanan bir beceridir (Sidekli, 2010).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖÖG Tarihçesi

ÖÖG tarihçesine bakıldığında çalışmaların 1800'li yıllara kadar dayandığı görülmektedir. 1802 yılında Franz Joseph Gall askerlerin beyin sarsıntısı geçirdikten sonra çeşitli konuşma bozuklukları da gösterdiğini keşfetmiş ve beyin sarsıntısının ve konuşma bozukluklarının ilişkili olduğunu düşünmüştür. (Görgün, 2018; Taşlıbeyaz, 2021). 1887 yılında zihin ve konuşma alanlarında bir sorun olmamasına rağmen metinleri görmede güçlük çekmek olarak tanımlanan kelime körlüğü terimini Nörolog Adolf Kussamaul kullanmıştır (Görgün, 2018). 1887 yılında Disleksi tanımı ilk kez kullanılmış ve terimin karşılığı yazılı sembollerin kullanımında ileri seviyede güçlük çekmek şeklinde açıklanmıştır (Görgün, 2018). 1896 yılına gelindiğinde Dr. Morgan bir vakasında kişinin bir zekâ problemi olmadığı halde ismini doğru yazamadığını, sözcükleri doğru bir şekilde okuyamadığını fark etmiş ve bu vakayı konjenital kelime körlüğü tanısı ile yayınlamıştır (Morgan, 1896). Öğrenme güçlüğü tanımının ise 1963 yılında Samuel Kirk tarafından kullanıldığı görülmüştür (Akın, 2020). İlgili yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı çalışmalarıyla Kirk, ÖÖG konusuna büyük katkılar sağlamıştır (Çakıroğlu, 2017). ÖÖG ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ulaşılan ilk çalışmanın 1972 yılında yapıldığı ve sonrasında ara ara çeşitli çalışmaların yapıldığı görülse de düzenli ve sistematik olarak çalışmaların 1995 yılında başladığı görülmektedir (Özkardeş, 2016). Sonrasında çalışmalar katlanarak artmış ve birçok çalışma ve yayın ortaya çıkmıştır. 2022 Nisan ayı itibari ile Yükseköğretim Kurumu (YÖK) çevrimiçi tez sistemine yalnızca başlığında 'öğrenme güçlüğü' kelimesi bulunan tezlere bakıldığında en eskisi 1996 yılında, en yenisi 2022 yılında yazılmış olan toplam 168 tane yüksek lisans ve doktora tezi olduğu görülmektedir ([http-1](http://1)).

2.2. ÖÖG Tanımı ve Türkiye'de Tanılanması

1963 Yılında Samuel Kirk tarafından ilk kez öğrenme güçlüğü terimi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilk kez 2006 yılında yayınlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin tanımlar bölümünde ÖÖG "Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2016). ÖÖG'de

bahsedilen tüm güçlükler bireyden bireye farklılık gösterir ve başkaca yetersizliklerle aynı anda görülebilir (Taşlıbeyaz, 2021). Kullanılan terimler farklılaşmakla ve yıllar boyunca sıkça değişmekle birlikte öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü en yaygın kullanılan kavramlardır (Demir, 2005; Özkardeş, 2016).

ÖÖG'nin tüm dünyada yaygın olarak kabul edilen ve Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (DSM-V) yayınına göre tanı kriterleri incelendiğinde; a) güçlük çekilen becerileri hedefleyen müdahalelere rağmen akademik becerilerin edinilmesi ve edinilen becerilerin kullanımında güçlükler yaşanması, b) bireyin etkilenen akademik becerilerinin önemli ve ölçülebilir düzeyde kronolojik yaşına göre bireyden beklenen performansın altında olması, c) önceki maddelerde bahsedilen bireyin yaşadığı güçlüklerin, zihinsel yetersizlik, başka mental ve nörolojik problemler ile dili yeterli düzeyde bilmemek gibi sosyal nedenlerden kaynaklanmıyor olması şeklindedir. (DSM-V, 2013 s. 66-67). Belirtilen kriterler ışığında tanılanan ÖÖG ülkeden ülkeye farklılık gösteren çeşitli süreçlerin izlenmesi ile tanılanmaktadır. Türkiye'de özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin tanılanma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2016) belirtilen usul ve esaslar izlenmektedir ve yönetmeliğin ilgili maddeleri şu şekildedir: Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitsel değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi ve tanılanmasının yapılabilmesi için rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilmeleri gerekir. Yönlendirmenin yapılmasında milli eğitim müdürlükleri, eğitim kurumları, üniversiteler, ülke genelindeki sağlık kuruluşları, yerel yönetimler ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu bünyesindeki bağlı kuruluşlar hep birlikte sorumludur. Belirlenen yönlendirilecek bireyler sağlık kuruluşlarından tıbbi tanılarına yönelik sağlık kurulu raporu ve öğrencinin devam etmekte olduğu okul tarafından düzenlenecek bireysel gelişim raporu alınmış şekilde rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilirler. Rehberlik araştırma merkezlerinde ise yönlendirilmiş bireyin özel eğitim değerlendirmesini yapacak kurul tarafından öğrencinin gereksinimlerine uygun araçlar ve standardize testler kullanılarak eğitsel tanılaması tamamlanır.

2.3. ÖÖG Olan Bireylerin Özellikleri

ÖÖG olan bireyler birçok farklı alanda farklı özellikler göstermekte olan heterojen bir kitledir. ÖÖG olan her bir bireyin sınırlılıklarının olduğu alanlar ile güçlü olduğu alanlar birbirlerinden farklılaşabilmektedir. ÖÖG, bireylerin bilişsel süreçlerde yaşadıkları sınırlılıklar sebebiyle dinleme, algılama, düşünme, anlama, okuma, yazma, matematik, sözlü ve yazılı dilde problem yaşama durumu olarak ifade edilmektedir (Özyürek, 2005).

ÖÖG olan bireylerin bellek işlevleri konusunda önemli güçlükler çektikleri, özellikle bilgiyi depolamakla birlikte aynı anda işleme becerisi olarak ifade edilen çalışan bellek konusunda zorlandıkları görülmektedir (Swanson ve Berninger,1995). ÖÖG olan bireyler somut kavramları anlamada daha iyi performans gösterirken soyut kavramları anlama konusunda çeşitli zorluklar çekmekte, çevreyi organize etme konusunda güçlükler yaşamaktadır (Bender, 2004). Seçkin Yılmaz ve Yaşaroğlu (2020) çalışmalarında, ÖÖG bulunan öğrenciler ile tipik gelişen akranlarının bellek performansını karşılaştırmış ve ÖÖG tanısı almış olan bireylerin daha düşük bellek performansları gösterdikleri görülmüştür.

ÖÖG bulunan öğrencilerin güçlük çektikleri bir diğer alan dikkat konusudur. Dikkat kavramı, duyuşsal olarak algılanan tüm uyarıcılardan bazılarının dışarıda bırakılarak önemli görülen uyarılara odaklanma durumu olarak tanımlanmaktadır (Goldstein, 2013). ÖÖG olan bireylerin bir aktivite esnasında dikkatlerini verdikleri toplam süre aktivite süresinin ortalama olarak %30 ila %60'ı aralığında olmaktadır (Bender, 2002). Alandaki çalışmalar incelendiğinde bu sürenin tipik gelişim gösteren öğrencilerin dikkat süresinin önemli ölçüde altında olduğu görülmektedir. 9-13 yaş aralığında ve ilköğretime devam etmekte olan ÖÖG tanılı öğrenciler ile yine aynı yaş ve sınıf düzeyinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin dikkat performanslarının karşılaştırıldığı bir çalışma da ÖÖG tanısı olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans gösterdiği görülmektedir (Sınır, 2020). Benzer bir çalışmada 7-11 yaş aralığında ilköğretim öğrencilerinin performansları karşılaştırılmış, ÖÖG tanısı almış öğrencilerin akranlarına göre dikkat konusunda daha alt seviyede performans gösterdikleri görülmüştür (Kesikçi ve Amado, 2005).

Görsel ve işitsel algı ÖÖG olan bireylerin güçlük çektikleri bir başka konudur. ÖÖG'de sinirsel anlamda bir sorun olmamasına rağmen bireylerin görsel ve işitsel uyarıyı algılama konusunda ve algılanan uyarıyı tanıma ve uygun tepkide bulunma

sürecinde problem yaşadıkları görülmektedir (Demir, 2005). ÖÖG olan bireylerin Görsel algının kapsamı içerisindeki görsel ayırt etme, şekil ve zemin algısı, görsel tamamlama, uzaysal algı, nesne harf tanıma, görsel algı ve ters çevirme, bütün ve parça algısı becerilerinin tamamında güçlükler çektikleri ve bu algı problemlerinin okuma becerisi başta olmak üzere birçok beceriyi olumsuz etkilediği görülmektedir (Taşlıbeyaz, 2021). Müzik aletleri ile yapılan çalışmalarda ÖÖG olan bireylerin zaman algısı ve işitsel algı konusunda tipik gelişen akranlarına göre güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Huss vd., 2011).

ÖÖG olan bireylerin sosyal becerilerinde tipik gelişen akranlarına göre daha fazla güçlük çektikleri de sıklıkla belirtilmektedir. (Wight ve Chapparo, 2008). Sosyal becerilere örnek olarak; bir diyalog başlatma, soru sorma, yardım isteme, birlikte çalışma, öfke kontrolü ve kendini tanıtabilme verilebilir (Kavale ve Mostert, 2004). Sosyal becerilerin eksikliği bireyin çevresi olan iletişimini olumsuz olarak etkilemektedir. Kavale ve Forness (1995) çalışmalarında, ÖÖG olan öğrencilerin %75'inde sosyal beceriler konusunda güçlükleri olduğunu ve sosyal beceri eksikliklerinin ÖÖG'de önemli bir gösterge olduğunu belirtmişlerdir.

ÖÖG bulunan öğrencilerin okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerilerinde başarısızlık gösterdikleri, buna temel oluşturan nedenlerin; dikkat, dil gelişimi, işitsel ve görsel algı konusunda yaşadıkları güçlükler olduğu belirtilmektedir. (Lerner, 2000). ÖÖG'nin neden olduğu sınırlılıklar öğrencinin okuldaki akademik başarısının en büyük engellerinden biridir (Özkardeş, 2016). Yaşamın başından itibaren bireyi etkilese de akademik güçlüklerde daha kolay anlaşılması sebebiyle bireylerde çoğunlukla ilköğretime başladıktan sonra fark edilmektedir. İlköğretim döneminin başlarında okuma ve yazma becerilerine dair çalışmaların başlaması ile ÖÖG'nin fark edilmesi mümkün olabilmektedir (Yıldız ve Melekoğlu, 2020). ÖÖG bulunan öğrencilerin okul çağında sıklıkla yaşadıkları sorunları Salman vd. (2016) şu maddeler ile tanımlamıştır.

- Okuma becerilerinin öğrenilmesi süreci beklenenden geç ve çeşitli güçlüklerin varlığı.
- Okumanın olması gerekenden yavaş ve okuma hataları içermesi.
- Yazma esnasında sıklıkla yapılan hatalar.
- Matematik becerilerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşma.
- Çarpım tablosu öğreniminde görülen problemler.

- İmla kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımında hatalar.
- Yapısı benzer olan harflerin birbiri ile karıştırmalar, d ile b, p ile b harfleri gibi.
- Okuduğunu anlama performanslarında beklenenin altında olma.
- Okuma sırasında harflerin birbirleri ile sıklıkla karıştırılması.
- Kelime içerisindeki harflerin sıralamasının karıştırılması.
- Benzer harflerden oluşan kelimelerin birbiri ile sıkça karıştırılması
- Ayna görüntüsü şeklinde olması gerekenin tersi yönde yazma durumu.
- Sıkça kelime okuma hatası, hecelerde atlama yapılması hecelerin okuma ve yazma esnasında tersten okunup yazılması.
- Sesli okuma esnasında vurguların doğru yapılamaması, noktalamalara dikkat etmeden okumanın gerçekleştirilmesi.
- Dil kullanımında güçlükler görülmesi.
- Yazım sırasında kelimelerin uygun şekilde değil, olması gerekenden daha geniş veya dar aralıklarla yazılması.
- Düz çizgi içeren ve yuvarlak hatları bulunan harflerin yazımında sıkça karşılaşılan güçlükler.
- Genel yaşamda düzensiz olma.
- Dikkat dağınıklığı ile bilgilerin hızlıca unutulması.
- Yazma esnasında olması gerekenden daha yavaş olma.
- Çeşitli şekil, sembol ve işaretlerde olduklarından farklı olarak algılama ve kullanım görülmesi.
- Özgüven konusunda yetersizlikler görülmesi.
- Yazılı sınavlarda, sözlü sınavlara oranla daha fazla güçlük yaşanması ve daha fazla başarısızlık görülmesi.
- Zaman kullanımı ile zamanı kavrama ile sorulduğunda söylemede güçlükler.
- Kurulmakta olan cümlenin tamamlanmasında güçlükler yaşanması.
- Hareketliliğin çok yoğun olması veya tam aksine sürekli durağanlık
- Birden fazla işlem gerektiren matematiksel problemlerin çözümünde güçlükler çekilmesi.
- Soyut kavramların anlaşılmasında çeşitli güçlükler.
- Organize etme ile sentezleme ve analiz etme gibi becerilerde güçlükler çekilmesi.
- Uyum sağlama konusunda problemler yaşama
- Görsel ve işitsel konularda algılamada yavaşlıkların görülmesi.

- Motor becerilerde çeşitli güçlüklerin yaşanması şeklindedir (Salman vd., 2016).

2.4. Okuduğunu Anlama

Okuma, birleşerek bir metni oluşturan sembol ve sözcüklerin duyular ile algılanmasının ardından bunların anlamlandırılıp kavranması sürecidir (Özdemir, 1995). Akbar vd. (2015) okumayı iki temel süreç olarak ele almıştır. Bu süreçlerden ilki okuyucunun metne odaklanıp sistematik olarak metni inceleyen bilinçli bir süreç, ikincisi ise metni okuyan kişinin tüm geçmiş yaşam deneyimleri ve bilgilerinin işlendiği bilinçsiz bir süreçtir. Bu iki süreç de metni okuyan bireyin metni gördüğü andan metindeki sembollerini algılayıp geçmiş bilgileri ile birleştirip anladığı ana kadar sürekli ve tekrarlı bir biçimde devam etmektedir. Güldenoğlu vd. (2015) okumanın başarılı bir şekilde tamamlanma sürecini, metinlerde var olan kelimeleri sahip oldukları ses bilgisel ve morfolojik anlamdaki becerilerini kullanarak çözümleyip anlayabildikleri, ardından bu kelimeleri önceki yaşantılarından elde ettikleri tecrübeler ile birleştirerek anlam kazandırdıkları, sonrasında metni genel olarak ele alıp bağlamına uygun şekilde analiz ederek verilmek istenen anlamı edindikleri bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuma, akademik yaşamda bireyin en çok kullandığı ve yaşam boyu bilgi edinme sürecinde de aynı önemle ve işlevle devam eden becerilerden biridir.

Okuma güçlükleri çeken bir öğrencinin bu güçlükler sebebiyle okumaya dair motivasyonunu kaybetmesi, okumaktan kaçınması ve bu nedenlerle okumada çekilen güçlüklerde azalma görülmemesi veya artma görülmesi mümkündür. Okumada güçlük çeken bireylerin mümkün olduğunca erken tespit edilmesi ve müdahaleye başlanması önemlidir, okumada güçlük çekme süreci ne kadar uzun süre devam ederse öğrenciyi kronolojik yaş ve sınıf düzeyine uygun seviyede okuma becerilerine getirmek daha da zorlaşmaktadır (Lyon, 1996). Özellikle yerleşik bir okuma kültürü bulunmayan ailelerde çocuğun okuma becerisini edinme ve geliştirme sürecinde tek seçeneği okuldur ve öğrenciyi okumaya özendirme konusunda da önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Sidekli, 2010). Okul yaşamı boyunca okuma süreçlerine verilecek önemle güçlük yaşayan bireylerin yaşadıkları sorunların en aza indirilmesi mümkün olabilmektedir.

Her yaşta öğrencinin akademik yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu ve okul başarısı için kritik önemde olan becerilerden biri okuduğunu anlama becerisidir. Güneş (2007)'ye göre okuduğunu anlama, üç bileşenden meydana gelen ve bu bileşenlerin etkileşimiyle yürüyen bir süreçtir. Bu üç bileşenlerden ilki okuyucudur. Okuyucu bileşeni, geçmiş

deneyim ve öğrenmelerini birlikte getirdiğinden okuduğunu anlama süreci açısından büyük önem arz etmektedir. Okunan metinden anlam çıkarma sürecinde geçmiş öğrenme ve deneyimleri çok önemli olduğu bilinmektedir (Townsend, 2002). İkinci bileşen ise metin bileşeni olarak sayılmıştır. Bu bileşen, aktarılanların içeriği ve yazarın amacı gibi konuları içermektedir. Üçüncü bileşen olarak ise okuma ortamı bileşeni sayılmıştır. Okuyucunun okumalarını bulunduğu bağlamdan ayrı düşünmek mümkün değildir ve bu bağlam okuduğunu anlama sürecinin önemli parçalarından biridir. Bu üç bileşen birleşerek okuduğunu anlama sürecini oluşturmaktadır.

Pearson ve Duke (2002) bireylerin okuduğunu anlama becerilerine etki eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okuyucunun kelime bilgisi
- Okuyucunun okuma amacı ve motivasyonu
- Okuyucunun akıcı okuma becerileri
- Okuyucunun kelime ve sembol tanınması, algı
- Okuyucunun kullandığı okuduğunu anlama stratejileri
- Geçmiş okuma deneyimi, miktarı
- Okunan metnin türü ve okuyucunun ilgisini çekme düzeyi

2.5. Dil ve Pragmatik Dil

İnsan, yaşamını sürdürürken çevresi ile yoğun bir etkileşim halindedir. Dil ve iletişim kavramlarına bakıldığında dil, toplumun iletişim kurmak üzere uzlaştığı semboller bütünü olarak tanımlanırken, iletişim ise sözel ve sözel olmayan her türlü beceriyi anlama ve kullanma seviyelerini ifade etmektedir (Rapin, 2007).

Bloom ve Lahey (1978), dili biçim (fonoloji, morfoloji ve sentaks), içerik (semantik) ve kullanım (pragmatik) şeklinde bileşenlerine ayırmaktadır. Biçim bileşeninin içerisinde yer alan fonoloji; dil içerisindeki konuşma sesleri ile ilgili bileşendir ve seslerin yapısı, sıralaması gibi kuralları belirlemektedir. Morfoloji; bir diğer adıyla biçim bilgisidir ve dili oluşturan birimlerin birleşerek anlamlı yapılar oluşturması kısmı ile ilgilidir. Sentaks ise; dilde kullanılan her bir sözcüğe verilen anlamı ve dildeki tüm sözcüklerin birbirleri ile ilişkisine odaklanan kurallardır. (Aksoy ve Baran, 2017). Dilin bileşenlerinden semantik ise; dili oluşturan parçaları anlam bakımından ele almakta ve dil ile düşünce arasındaki yapıya odaklanmış kuralları içermektedir (Korkmaz, 1992).

Dilin kullanım boyutu olan pragmatik ve pragmatik dil becerilerine yönelik detaylı bilgi bir sonraki konu başlığında verilmiştir.

Pragmatik dil, dilin içinde bulunan bağlama, kişiye ve sosyal etkileşiminin gerçekleştiği duruma uygun bir şekilde kullanılmasına yönelik kurallar olarak tanımlanabilir (Bates, 1976). Dili kullanmaya başlayan bireyler yalnızca semboller, dilbilgisi gibi kavramları değil bunların yanında dilin bağlamına uygun bir şekilde kullanımını da edinmelidir. Özellikle mizahi olmak üzere çeşitli durumlarda kelimenin anlamını doğrudan sözlük anlamı olarak düşünmek yanıltıcı olabilir. Tüm kullanımlarda kelimeyi kullanılan bağlamdan ayrı düşünmemek gerekir. Pragmatik becerilerin günlük iletişim içinde anlamları oluşturmak için bağlamı esas aldığı yaygın olarak kabul edilir (Matthews, 2014). Dilin pragmatik yönü, sosyal bağlamda belirli amaçlarla iletişim kurarken işlevsel ve amaca uygun kullanıma dair bilgiler olarak tanımlanabilir (Alev, 2011). Pragmatik, kaynaktan yani konuşmacının oluşturduğu mesajda iletilmek istenen anlamın yanı sıra mesajı alanın yani dinleyicinin mesajı yorumlaması konularıyla ilgilenen bir alandır (Alev, 2011). Pragmatik, aynı zamanda konuşmanın başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasını içine alan konuşmayı yönetme becerilerini, bağlamlara özel olan varsayımları tahmin edebilme gibi becerileri de mümkün kılarak dilin amacına ve ilgili bağlama uygun bir şekilde kullanılmasını sağlar (Russell, 2007). Pragmatik dil becerileri tanımlanırken üç önemli başlık sayılmaktadır, bunlar; (a) ne zaman konuşulacağına uygun olacağına bilinmesi, (b) o anda kimin konuşmasının uygun olacağı (sıra alma) ve (c) ilgili sosyal kontekste bireyin ne kadar konuşmanın uygun olacağını bilmesi ve buna uygun davranması şeklindedir (Bishop,1997).

Landa (2005) çalışmasında pragmatik dil becerilerini betimlemeyi ve kategorize etmeyi amaçlamış, pragmatik dilin sözel olan ve sözel olmayan dilin bağlama uygun şekilde dili uyarlama ve içeriğin yorumlanmasına dair bir çerçeve tanımlamıştır. Tanımlanan çerçevenin üç bileşeni şu şekildedir:

- İletişimde niyetleri anlayabilme ve ifade edebilme.
Örneğin: Bir kelimenin veya jestin selamlama amaçlı kullanıldığını anlayabilmesi
- Tahmin edebilme.
Örneğin: Dinleyicinin konu hakkında bilgisini tahmin edip bunu göz önünde bulundurarak terim ve konuşma şekli kullanımı

- Söylemlerini yönetebilme. Örneğin: Konuşma ve anlatım becerilerini kontrol edebilme, iletişim hatalarında bunu fark edip düzeltebilme (Landa, 2005).

İletişim sürecinin tamamında konu ve bağlam ne olursa olsun anlama ve anlaşılma niyeti ile hareket edilmektedir. Kişilerarası iletişim kurulurken, bireyin oluşturduğu her bir sözcük, işitilen herhangi bir sözcüğün yorumlanma ve anlaşılma süreci ile iletişimde kullanılan tüm kavramların birbiri ile bağlantısı pragmatik dil becerilerini ile anlam kazanmaktadır (Özduvan, 2005).

Özduvan (2005) pragmatik dil becerilerinin etkilediği alanları şu şekilde sıralamıştır.

- Sözlü ve sözsüz iletişimin tüm yapılarının oluşması
- Kullanılan dilin bağlama uygun olup olmadığına karar verilmesi
- Görgü kurallarına uyma
- Gelenek ve normları anlama ve yerinde kullanma
- Yalan söyleme, ima etme, kibar olmak gibi dilin belirli amaçlarla spesifik kullanımı
- Vücut dilinin kullanımı

Genel olarak ifade edildiğinde pragmatik boyut, konuşma esnasında bireyin iletmek istediği anlama ile iletilen mesajın alıcı tarafından yorumlanmasına odaklanmaktadır ve konuşmada kullanılan sözcük ve cümlelerin kendi anlamlarında öte konuşmacının ifade etmek istediği noktayı analiz etmeyi hedefleyen bir çalışma alanıdır (Alev, 2011).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma; ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama araştırmalarında, araştırılması planlanan durum veya olay var olduğu biçimde betimlenmekte ve bulunan değerlere yönelik olarak değişkenlerin etki, ilişki ve derecelerine yönelik bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). İlişkisel tarama modelinde geçmişte tamamlanmış veya hala devam eden durum ve olayların detaylı tasvir edilmesi ile bu durum veya olayla ilgili olan değişkenlerin birbiri ile olan ilişkilerinin incelenmesi ve incelenen değişkenler aracılığıyla başka değişkenlerin tahmin edilmesini mümkün kılan bir yöntemdir. (Karasar, 2015). Çalışmanın sonunda katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara ilinde bulunan ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam etmekte olan 95 ÖÖG tanısı olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilere özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri üzerinden ulaşılmış, yöneticileri ile görüşülen kurumlar arasından araştırmaya dahil olmayı kabul eden merkezlerin ÖÖG tanısı bulunan 8-12 yaş aralığındaki öğrencilerinin velilerine velisi oldukları öğrencinin ar araştırmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Velisi katılımı kabul eden ve yazılı olarak onaylayan öğrencilerin çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri ayrıca kendilerine sözlü olarak sorulmuştur. Velilerinin çalışmaya katılım için onay verdiği öğrencilerden çalışmaya katılmayı kabul eden tüm öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinin ardından her bir katılımcı için ilgili özel eğitim kurumu ile birlikte zaman planı yapılarak araştırmacının belirli gün ve saatte kurumu ziyaret ederek verileri toplaması sağlanmıştır. Araştırmacı ilgili zamanda kurumu ziyaret etmiş, uygun ortamda katılımcı öğrencilerden veri toplama araçları ile verileri toplamıştır. Çalışma katılımcılarının cinsiyet ve yaşlarına göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Katılımcıların cinsiyet ve yaş dağılımları*

		N	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	41	43,2%
	Kız	54	56,8%
	Toplam	95	100%
Yaş	8,00	11	11,6%
	8,50	11	11,6%
	9,00	14	14,7%
	9,50	13	13,7%
	10,00	13	13,7%
	10,50	9	9,5%
	11,00	9	9,5%
	11,50	8	8,4%
	12,00	7	7,4%
	Toplam	95	100%

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaşlara göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaya katılan 95 öğrencinin 54'ü (%56,8) kız öğrencilerden, 41'i (%43,2) erkek öğrencilerden oluşmuştur. Katılımcıların tamamı ÖÖG tanısı almış ve temel öğrenimin yanında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam etmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşlarının yarımlik dilimlerde belirtilmiş olmasının sebebi kullanılan veri toplama araçlarından SOBAT-II'nin standart puanlarının test uygulanan katılımcının yaşına göre hesaplanıyor olması ve hesaplama tablosunda yaşların yarımşar dilimler şekilde belirtilmesidir. Katılımcının bulunduğu yaşa girdiği tarihten altı ay geçmiş olanlar yarım yaş olarak değerlendirilmiştir. Örneğin dokuz yaş iki aylık olan öğrenci dokuz yaşında, dokuz yaş sekiz aylık öğrenci dokuz buçuk yaşında olarak belirtilmiştir. Katılımcıların sınıf düzeyleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Katılımcıların sınıf düzeyleri*

Sınıf Düzeyi	N	%
2. Sınıf	10	10,5
3. Sınıf	14	14,7
4. Sınıf	17	17,9
5. Sınıf	13	13,7
6. Sınıf	15	15,8
7. Sınıf	15	15,8
8. Sınıf	11	11,6
Toplam	95	100

Çalışmanın yapıldığı tarihte katılımcılarının devam etmekte olduğu ilköğretim sınıf düzeyleri gösterilmiştir. Katılımcıların en yoğun olarak buldukları sınıf düzeyi 17 katılımcı ile 4. sınıf düzeyi şeklindedir. 15'er katılımcı 6. ve 7. sınıf düzeyindedir. 14 katılımcı 3. sınıfa devam etmektedir. 13 katılımcı 5. sınıf düzeyindedir. 11 katılımcı 8. sınıfa devam ederken 10 katılımcı da 2. sınıf öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için Sesli Okuma Becerileri ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-II), pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi için Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV) kullanılmıştır. Her iki veri toplama aracının da 8-12 yaşlarında bulunan katılımcılardan veri toplanması için uygun olduğu belirtilmiştir. SOBAT-II aracının doğrudan araştırmacı ve katılımcı arasında yüz yüze uygulanabilmesi, PDBE-TV aracının katılımcının öğretmeni tarafından yalnız başına doldurulması sebebi ile her iki veri toplama aracını da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanmak için uygundur.

3.3.1. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV)

Likert ölçeği formatında öğretmen tarafından yanıtlanan 45 sorudan oluşmaktadır. Öğretmen, öğrencisinin dil becerileri ile ilgili 45 soruyu öğrencinin günlük performansını düşünerek ve bir ila dokuz arasında uygun olan puanı seçerek puanlamaktadır. Envanter 2004 yılında James, Gilliam ve Miller tarafından geliştirilmiştir. Alev vd. (2014) tarafından 5-12 yaş arası çocukların Pragmatik Dil Becerilerini ölçmek amacıyla Türkçe standardizasyonu yapılmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe standardizasyonu tamamlanan ölçeğe PDBE-TV ismi verilmiştir. PDBE-TV Sınıf İçi İletişim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Envanterin 1. ile 15. maddeleri arasındaki bölüm olarak sınıf içi etkileşim başlığıdır. Sınıf içi etkileşim bölümünde, öğrencilerin bilginin net olmadığı durumlarda soru sorarak anlamaya çalışması ve araç gereçlerin nasıl kullanılacağını açıklayabilmesi gibi sorular bulunmaktadır. Envanterin 16 .ve 30. maddeleri arasındaki tüm sorular sosyal etkileşim becerilerini değerlendirmektedir. Sosyal etkileşim bölümünde öğrencinin sohbetlerde sıra alması, yaptığı davranışın sonucunu tahmin edebilmesi gibi alanlardan sorular yöneltilmektedir. Envanterin 30 ve 45 numaralar arasında bulunan kısmı ise kişisel etkileşim başlığı altındadır. Kişisel etkileşim bölümünde öğrencilerin öfke ve hayal

kırıklığı duygularını ifade etmesi, gerektiğinde yardım istemesi gibi soruların değerlendirilmesi istenmektedir. Değerlendirilen öğrencinin öğretmeni tarafından doldurulan envanterin her bir sorudan aldığı puanlar toplanır. Toplanan puanlar öğrencinin cinsiyeti dikkate alınarak envanterin içerisinde bulunan tablo yardımı ile standart puanlara dönüştürülür, Her bir bölüm için ayrı ayrı standart puanlar oluşmaktadır. Tüm alt bölümlere ait standart puanların toplanıp tabloda dönüşümü sağlanarak envanterin genel puanı olan pragmatik dil indeksi elde edilir. Puan arttıkça öğrencinin pragmatik dil becerisi düzeyi de artmaktadır.

3.3.2. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-II)

Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2019) tarafından geliştirilen test 7-14 yaş aralığında bulunan çocukların okuduğunu anlama becerileri ile okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma becerilerini değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Testte 13 Türkçe metin ve her bir metnin sonunda metinle ilgili 5 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Testin A ve B olmak üzere iki farklı formu bulunmaktadır ve formlarda metinler ve sorular değişmekle birlikte yine aynı standart ve genel puanı vermektedir. Her bir soruda dört adet şık bulunmaktadır. Her bir metin testi uygulayan kişi tarafından verilen sesli yönergenin ardından test uygulanan katılımcı tarafından sesli olarak okunur. Testi uygulayan bu sırada kronometre ile süre tutarak toplam okuma süresini ve katılımcının okuma hatalarını kaydeder. Kaydedilen süre ve okuma hataları ilgili bölüme girilerek sonrasında uygun tablo kullanılarak puanlara dönüştürülür. Ardından metin ile ilgili çoktan seçmeli sorular katılımcıya sorulur ve verdiği yanıt kaydedilir. Test uygulamacı tarafından katılımcıya ortalama 30 ile 50 dakika arasında uygulanabilmektedir. SOBAT-II Hızlı okuma, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama alt dallarında metinden alınan ham puanların sonucuna göre öğrencinin yaşı dikkate alınarak bir standart puan vermektedir. Standart puanlardan akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları ise SOBAT-II sesli okuma puanına dönüştürülmektedir. Testin güvenilirlik bilgilerine bakıldığında; A formu için Cronbach Alfa değerlerinin okuma hızı için .97, doğru okuma için .93 ve okuduğunu anlama için .60 şeklindedir. B formu için Cronbach Alfa değerleri okuma hızı için .97, doğru okuma için .93 ve okuduğunu anlama için .83 şeklindedir. Paralel form güvenilirliği okuma hızı için .92, doğru okuma için .87, okuduğunu anlama için .92 ve toplam puan olarak .91 seviyesindedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcıların bulunması sürecinde Ankara ilinin tüm ilçelerinde eğitim vermekte olan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yöneticilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan yöneticilere çalışmanın detayları anlatılmış ve kurumda çalışmaya katılmaya uygun, yeterli sayıda ÖÖG tanılı öğrencinin bulunması ve görüşülen yöneticinin kurumda çalışmanın yapılmasını kabul etmesi durumunda araştırmacı tarafından kurum ziyaret edilmiştir. Kurumda ÖÖG tanılı öğrencisi bulunan tüm öğretmenler ile görüşülerek yapılacak çalışma ve çalışmaya katılabilmek için gerekli ön koşullar belirtilmiştir. Katılmaya uygun öğrencilerin aileleri ile iletişime geçilmiş ve uygun görmeleri halinde yazılı onayları ve öğrencinin sözel olarak katılımı onaylaması ile öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin kuruma geldikleri günler dikkate alınarak bir takvim çıkarılmış ve veri toplama araçlarının uygulanacağı gün ve saat öncesinde belirlenmiştir. İlgili zaman aralığında araştırmacı kurumda bulunmuş, 50 dakikalık bir ders saati kadar aralıkta yalnızca araştırmacı ve öğrencinin olduğu sınıfta SOBAT-II uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan hemen önce öğretmene PDBE-TV ölçeği verilmiş ve başka bir ortamda öğrencinin bugüne kadarki performansı düşünülerek doldurulması istenmiştir. Ders saati sonunda envanter öğretmenden doldurulmuş şekilde geri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 25,00 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan verilerin dağılımına bakıldığında çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmüştür. Her iki veri toplama aracının da tüm alt ölçeklerinde çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ila 1 arasında konumlanmıştır. Kalmagarov-Smirnov testi uygulanmış, tüm alt ölçeklerden p değeri 0.05'den yüksek çıkmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin dağılımı, sıklıkları ve diğer detaylı incelemeler için yazılım içerisinde betimsel analizler kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre aldıkları puanlardaki farklılaşmanın incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Katılımcıların alt ölçeklerden aldıkları puanların yaş ve sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA kullanılarak tespit edilen istatistiksel yönden anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında ne şekilde oluştuğunu anlamak için Post Hoc testleri kullanılmıştır. Testin uygulandığı grupların sayılarının birbirine eşit olmamakla birlikte

yakın olduğu durumlardan, gruplar arasında homojen dağılımlın görüldüğü durumlarda Gabriel testinin kullanılması uygun görülmektedir (Field, 2013). Bu sebeple PDBE-TV ve SOBAT-II alt ölçeklerinin tamamı için için Gabriel Post Hoc testi kullanılmıştır. İlişkilerin incelenmesinde anlamlı bir farkın varlığı genel olarak p değerinin .05 değerinden küçük olması şeklinde olmakla birlikte post hoc testlerinde bu değerin, testin uygulandığı grup sayısına bölünmesi sonrasında çıkan değer olarak alınması önerilmektedir (Field, 2013). Bu nedenle Gabriel testinde yaşlara göre anlamlı farklılık için p değerinin 0.01 değerinden küçük olması ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık için ise p değerinin 0.007 değerinden küçük olması şartı aranmıştır. Alt ölçeklerin birbirini yordama düzeyini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanması aşamasında; ilgili literatür ışığında mutlak değer olarak 0,00-0,30 arasında olması düşük düzeyde ilişki; 0,30-0,70 aralığında olması orta düzeyde ilişki; 0,70-1,00 aralığında bulunması ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Çalışma boyunca her iki veri toplama aracı ile toplanmış verilerin her bir alt ham puanları, her bir alt ham puanın standart puana dönüştürülmüş hali ve araçların genel puanları için korelasyon analizi kullanılarak verilerin birbirleri ile ilişkisi incelenmiştir.

4. BULGULAR

Bulgular bölümünde analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların SOBAT-II Puanlarının Dağılımının İncelenmesi

Katılımcıların SOBAT-II aracından aldıkları ham puanlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Katılımcıların SOBAT-II aracından aldıkları ham puanlar

	N	Ort	Min	Maks	ss
Okuma Hızı	95	21,69	,00	54,00	11,35
Doğru Okuma	95	22,75	1,00	56,00	10,30
Akıcı Okuma	95	44,40	4,00	104,00	19,57
Okuduğunu Anlama	95	38,56	13,00	57,00	9,79

Çalışmaya katılan öğrencilerin SOBAT-II testinden almış oldukları puanlar incelendiğinde; katılımcıların almış oldukları ham puanların ortalamaları yüksekten düşüğe; akıcı okuma (44,60), okuduğunu anlama (38,56), doğru okuma (22,75) ve okuma hızı (21,69) olduğu görülmektedir. Okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama alt başlıklarından alınabilecek en yüksek değer 65’tir. Akıcı okuma alt başlığı okuma hızı ve doğru okuma puanlarının toplanması ile elde edilmektedir ve alınabilecek en yüksek puan 130’dur. Çalışmada alt başlıklardan bir katılımcının elde ettiği en yüksek ham puanlar akıcı okuma için 104, okuduğunu anlama için 57, doğru okuma için 56 ve okuma hızı için 54 olmuştur. Katılımcıların aldıkları ham puanlar testin yönergelerine uygun bir biçimde öğrencilerin takvim yaşına göre standart puanlara dönüştürülmüştür. Standart puanlar ve elde edilen standart puanlar kullanılarak hesaplanan testin genel puanı tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların SOBAT-II aracından aldıkları standart puanlar ve SOBAT-II Sesli Okuma Puanları

	N	Ort	Min	Maks	ss
Okuma Hızı	95	5,50	1,00	16,00	2,96
Doğru Okuma	95	6,70	1,00	17,00	3,12
Akıcı Okuma	95	4,86	1,00	14,00	2,71
Okuduğunu Anlama	95	6,28	1,00	15,00	3,27
Sobat Sesli Okuma Puanı	95	73,69	52,00	124,00	14,14

Tablo incelendiğinde katılımcıların SOBAT-II alt testlerinden almış oldukları standart puanların ortalamalarının yüksekten düşüğe; Doğru Okuma (6,70), okuduğunu

anlama (6,28), okuma hızı (5,50) ve akıcı okuma (4,86) olduğu görülmüştür. Veri toplama aracının genel puanı olan SOBAT-II Sesli Okuma Puanı ortalaması ise 73,69 olarak belirlenmiştir. SOBAT-II tüm alt ölçeklerinde her bir ölçekte standart puan dönüşümü sonrasında alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 20'dir. Katılımcıların aldığı en yüksek puanlar 17 ile doğru okuma, 16 ile okuma hızı, 15 ile okuduğunu anlama ve 14 ile akıcı okuma şeklinde oluşmuştur. Katılımcıların yaşlarına göre okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıt ortalamaları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Katılımcıların yaşlarına göre okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıt ortalamaları*

Yaş	N	Ort	ss
8	18	31,05	10,06
9	23	34,95	7,40
10	23	41,39	9,36
11	19	42,84	7,07
12	12	44,58	9,44
Toplam	95	38,56	9,79

Katılımcıların yaş gruplarına göre okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıt sayıları tabloda verilmiştir. Katılımcıların 65 okuduğunu anlama sorusuna verdikleri ortalama doğru yanıt sayısı yüksekten düşüğe; 44,58 ortalama ile 12 yaşında olan öğrenciler, 42,84 ortalama ile 11 yaşında öğrenciler. 41,39 ortalama ile 10 yaşında olan öğrenciler, 34,95 ortalama ile 9 yaşına olan öğrenciler ve 31,05 ortalama ile 8 yaşında olan öğrenciler şeklinde sıralanmıştır. Çalışma katılımcılarının eğitim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıt ortalamaları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama puan ortalamaları*

Sınıf Düzeyi	N	Ort	ss
2. Sınıf	10	28,7	9,6
3. Sınıf	14	33,5	9,2
4. Sınıf	17	37,5	7,3
5. Sınıf	13	39,5	9,6
6. Sınıf	15	40,4	8,8
7. Sınıf	15	42,8	8,5
8. Sınıf	11	46,0	8,2
Toplam	95	38,5	9,7

Her bir katılımcıya her bir metinden 5 tane olmak üzere toplam 65 tane okuduğunu anlama sorusu yöneltilmiştir. 8. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların sorulara doğru yanıt verme ortalamaları 46,0 olmuştur. 7. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ortalaması 42,8 olmuştur. 6. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ortalaması 40,4 şeklindedir. 5. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ortalaması 38,3 olmuştur. 4. sınıfa devam eden katılımcıların ortalaması 38,4 olmuştur. 3. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ortalaması 33,5 ve 2. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ortalaması 28,7 olmuştur. Katılımcıların SOBAT-II'den aldıkları puanlar yaş ve sınıf düzeylerine dönüştürülebilmektedir. Dönüşümlere dair veriler Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Katılımcıların yaş gruplarına göre SOBAT-II Sesli Okuma Puanı ortalamaları

Yaş	N	Ort	ss
8	18	76,00	11,82
9	23	71,17	12,65
10	23	77,69	19,12
11	19	71,73	10,73
12	12	70,50	13,46
Toplam	95	73,69	14,14

Katılımcıların yaşlarına göre elde etmiş oldukları sesli okuma puanlarının ortalamasına bakıldığında; yaşlara göre ortalamaların 70,50 ile 77,69 aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına göre aldıkları sesli okuma puanı ortalamaları yüksekten düşüğe 77,69 ortalama puan ile 10 yaş grubu, 76,00 ortalama ile 8 yaş grubu, 71,73 ile 11 yaş grubu 71,17 ile 9 yaş grubu ve 70,50 ortalama ile 12 yaş grubundaki katılımcılar şeklindedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre SOBAT-II Sesli Okuma Puanı ortalamaları tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre SOBAT-II Sesli Okuma Puanı ortalamaları

Sınıf	N	Ort	ss
2	10	74,20	14,29
3	14	77,28	9,16
4	17	74,23	18,25
5	13	73,23	18,59
6	15	72,20	13,43
7	15	72,40	11,90
8	11	72,18	12,73
Toplam	95	73,69	14,14

Katılımcıların öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre almış oldukları sesli okuma puanlarına bakıldığında sınıf düzeylerine göre sesli okuma puanları

ortalamalarının 72,18 ile 77,28 arasında olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre sesli okuma puanı ortalamaları yüksek olandan düşük olana doğru, 4. Sınıflar 77,28 ortalama, 4. sınıfa devam eden katılımcılar 72,23 ortalama, 2. sınıfa devam etmekte olan katılımcılar 74,20 ortalama, 5. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler 73,23 ortalama, 7. Sınıfa devam etmekte olan öğrenciler 72,40 ortalama, 6. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler 72,20 ortalama ve 8. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler 72,18 ortalama şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların devam etmekte oldukları sınıf düzeyi ortalamaları ile SOBAT-II puanlarına göre belirlenmiş sınıf düzeyleri ortalamaları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların devam etmekte oldukları sınıf düzeyleri ile aldıkları okuduğunu anlama puanın karşılık geldiği sınıf düzeyi ortalamaları

	N	Min.	Maks.	ss	Ort
Katılımcıların sınıf düzeyleri	95	2,00	8,00	1,89	5,03
Katılımcıların SOBAT-II puanlarına göre sınıf düzeyleri	95	<2,00	5,50	1,19	2,36

Katılımcıların devam etmekte oldukları sınıf düzeyi ortalamalarına bakıldığında. 95 katılımcının sınıf düzeylerinin ortalaması alındığında 5,03 sınıf düzeyi ortalaması bulunmuştur. Kullanılan veri toplama aracında katılımcının ham puanları dikkate alınarak alt başlıklarda aldığı puanın hangi sınıf düzeyine karşılık geldiği bir tablo ile belirlenmektedir. Tabloda ham puana göre belirli bir sınıf düzeyi verilmekte veya 2’den düşük şeklinde bir seviye vermektedir. Ortalamanın görülebilmesi amacıyla seviyesi belirli bir sınıf düzeyinde çıkmış olan katılımcılara o sınıf düzeyi, seviyesi 2’den düşük çıkan katılımcılara ise 1 olarak girilmiş ve ortalama alınmıştır. Çalışmaya katılan 95 öğrencinin okuduğunu anlama puanlarının dönüştürüldüğü tabloda ortalama sınıf düzeyleri 2,36 şeklinde oluşmuştur. Katılımcılar tarafından alınan en düşük sınıf düzeyi 2’den düşük sınıf seviyesi olurken en yüksek sınıf düzeyi ise 5,5 olmuştur. Katılımcıların devam etmekte olduğu sınıf düzeyleri ise en düşük 2. sınıf en yüksek 8. sınıf ve ortalama 5,03 şeklinde olmuştur. ve Katılımcıların eğitim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri seviyelerinin dönüşümü ile elde edilen sınıf düzeyleri arasındaki fark Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların sınıf düzeyleri ile okuduğunu anlama puanlarının karşılık geldiği sınıf düzeyleri farkları

	N	%
Kendi sınıf düzeyi veya daha yüksek	10	10,5
Kendi sınıf düzeyinden düşük	85	89,5
Toplam	95	100

Çalışmaya katılan 95 katılımcıdan 10 (10,5) katılımcının okuduğunu anlama becerilerinden aldıkları puanların dönüştürüldüğü sınıf düzeyi eğitim gördükleri sınıf düzeyi ile aynı veya daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların 85'inin (89,5) okuduğunu anlama becerilerinin dönüştürüldüğü sınıf düzeyi devam ettikleri sınıf düzeyinin altındadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama ve SOBAT-II Sesli Okuma Puanı ortalamaları tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Katılımcıların cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama ve Sesli Okuma Puan ortalamaları

Ölçek	Kız			Erkek		
	N	ss	Ort	N	ss	Ort
Okuduğunu Anlama	54	9,80	39,16	41	9,84	37,78
Sesli Okuma Puanı	54	14,28	72,94	41	14,08	74,68

Çalışmaya ÖÖG tanılı 54 kız, 41 erkek olmak üzere 95 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre aldıkları okuduğunu anlama ve sesli okuma puanları tabloda verilmiştir. Okuduğunu anlama sorularına verilen doğru yanıtların katılımcıların cinsiyetlerine göre ortalaması incelendiğinde, her bir katılımcıya sorulmuş olan 65 çoktan seçmeli soruya Erkek katılımcıların 37,38, Kız katılımcıların 39,16 ortalama doğru yanıt sayısı elde ettikleri görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre SOBAT-II'nin genel puanı olan Sesli Okuma Puanı ortalamalarının ise Erkek katılımcılarda 74,68 Kız katılımcılarda ise 72,94 ortalama puana sahip oldukları görülmektedir.

4.2. Katılımcıların PBDE-TV'den Aldıkları Puanlarının Dağılımının İncelenmesi

Çalışma katılımcılarının PDBE-TV aracının alt ölçekleri olan sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim becerilerinden aldıkları ham puanlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Katılımcıların PDBE-TV aracından aldıkları ham puanlar*

	N	Ort	Min	Maks	ss
Sınıf İçi Etkileşim	95	62,37	19,00	116,00	19,56
Sosyal Etkileşim	95	85,05	30,00	123,00	21,62
Kişisel Etkileşim	95	74,26	39,00	118,00	18,11

Katılımcıların PDBE-TV'den almış oldukları ham puanlara bakıldığında; almış oldukları ham puanların ortalamaları yüksekten düşüğe; Sosyal Etkileşim (85,05), Kişisel Etkileşim (74,26) ve Sınıf İçi Etkileşim (62,37) olduğu görülmektedir. Her bir bölümde 1 ile 9 puan arasında puanlanabilen 15 soru mevcuttur. Her bir katılımcının her bir alt bölümden alabileceği puan 15 ile 135 arasındadır, Katılımcıların aldıkları en yüksek puanlar yüksekten düşüğe, 123 ile Sosyal Etkileşim, 118 ile Kişisel Etkileşim ve 116 ile Sınıf İçi Etkileşim olmuştur. Katılımcıların aldıkları en düşük puanlar ise düşük olandan yükseğe 19 ile Sınıf İçi Etkileşim, 30 puan ile Sosyal Etkileşim ve 39 puan ile Kişisel Etkileşim olmuştur. Ham puanlar envanterin yönergelerine uygun olarak katılımcıların cinsiyetine göre standart puanlara çevrilmiştir. Katılımcıların ham puanlarının çevrilmesi ile ortaya çıkan standart puanlar ile standart puanlar kullanılarak hesaplanan Pragmatik Dil Becerileri İndeksi puanı aşağıda Tablo 4.11'de verilmiştir

Tablo 4.11. *Katılımcıların PDBE-TV aracından aldıkları standart puanlar ve Pragmatik Dil İndeksi puanları*

	N	Ort	Min	Maks	ss
Sınıf İçi Etkileşim	95	5,87	1,00	13,00	2,32
Sosyal Etkileşim	95	7,71	1,00	13,00	2,55
Kişisel Etkileşim	95	7,05	2,00	13,00	2,35
PDBİ	95	82,86	56,00	111,00	11,51

Katılımcıların PDBE-TV'den aldıkları standart puanların ortalamaları incelendiğinde yüksekten düşüğe; Sosyal Etkileşim (7,71), Kişisel Etkileşim (7,05) ve Sınıf İçi Etkileşim (5,87) şeklinde olduğu görülmüştür. Alt standart puanlar ile belirlenen ve envanterin genel puanı olan Pragmatik Dil Becerileri İndeksinin katılımcı grup ortalaması 82,86 olarak oluşmuştur. Alt başlıklardan alınabilecek en yüksek standart puan değeri cinsiyetlere göre değişmektedir. Kızlarda alınabilecek en yüksek standart puanlar Sınıf İçi Etkileşim ve Sosyal Etkileşim alt ölçeklerinde 14, Kişisel Etkileşim alt ölçeğinde ise 15 şeklindedir. Erkeklerde alınabilecek en yüksek standart puanlar Sınıf İçi Etkileşim için 15, Sosyal Etkileşim için 14 ve Kişisel Etkileşim için 16 şeklindedir. Tüm alt

başlıkların standart puanlarından katılımcıların aldığı en yüksek standart puan 13 olmuştur. Alınan en düşük standart puanlar ise Sınıf İçi Etkileşim ve Sosyal Etkileşimde 1 puan olurken Kişisel Etkileşimde 2 puan olmuştur. Envanterin genel puanı olan Pragmatik Dil Becerileri İndeksi aralıkları envanter puanlamasında tablo şeklinde verilmiştir. İlgili puan aralıkları ile bu puan aralıklarında puan almış katılımcı sayısı ile yüzdesi aşağıdaki tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Çalışma katılımcılarının pragmatik dil becerileri düzeyleri

PDBE-TV Düzeyi	Ort.	N	%
Çok Zayıf	<63	4	4,2
Zayıf	64-76	24	25,2
Ortalama Altı	77-89	40	42,1
Ortalama	90-110	26	27,3
Ortalama üstü	111-117	1	1,0
İleri	118-122	-	-
Çok ileri	>123	-	-
Toplam		95	100,0

Çalışma katılımcılarının pragmatik dil becerileri indeksi puanları, envanterde belirtilmiş olan tabloya göre düzeylere dönüştürülmüştür. Çalışmaya katılmış olan 95 öğrenciden 4’ünün (%4,2) ‘çok zayıf’, 24’ünün (%25,2) ‘zayıf’, 40’ının (%42,1) ‘ortalama altı’ 26’sının (%27,3) ‘ortalama’, 1’inin (%1) ‘ortalama üstü’ olduğu belirlenmiştir. En çok sayıda katılımcının bulunduğu aralık katılımcıların %42,1 ile yarıya yakınının bulunduğu ‘ortalama altı’ kategorisi olmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre PDBE-TV aracından aldıkları puanlar Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Katılımcıların cinsiyetlerine göre PDBE-TV aracından aldıkları puan ortalamaları

Ölçek	Kız			Erkek		
	N	ss	Ort	Ort	ss	N
Sınıf İçi Etkileşim	54	2,33	5,81	5,95	2,33	41
Sosyal Etkileşim	54	2,57	8,05	7,26	2,50	41
Kişisel Etkileşim	54	2,38	7,16	6,90	2,33	41
Pragmatik Dil Becerileri İndeksi	54	11,86	83,62	81,85	11,10	41

Hem kız hem de erkek katılımcıların alt ölçeklerden aldıkları standart puanlar ortalaması yüksekten düşüğe Sosyal Etkileşim, Kişisel Etkileşim ve Sınıf İçi Etkileşim şeklinde sıralanmıştır. Sosyal Etkileşim alt ölçeğinde Kız katılımcılar 8,05 ortalamaya sahipken Erkek katılımcıların ortalaması 7,26 olarak oluşmuştur. Kişisel Etkileşim alt

ölçeğinde Kız katılımcıların ortalaması 7,16 iken Erkek katılımcıların ortalaması 6,90 şeklindedir. Sınıf İçi Etkileşim alt ölçeğinde Kız katılımcıların ortalaması 5,81 olurken Erkek katılımcıların aldıkları ortalama 5,95 olarak belirlenmiştir. PDBE-TV veri toplama aracının genel puanı olan Pragmatik Dil Becerileri İndeksi puanlarına bakıldığında, Kız katılımcıların ortalamaları 83,62, Erkek katılımcıların ortalamaları ise 81,85 şeklinde olmuştur. Katılımcıların yaş gruplarına göre Pragmatik Dil Becerileri İndeksi ortalamaları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. *Katılımcıların yaş gruplarına göre Pragmatik Dil Becerileri İndeksi ortalamaları*

Yaş	N	Ort	ss
8	18	79,61	12,58
9	23	82,47	12,55
10	23	85,91	12,75
11	19	83,73	9,75
12	12	81,25	7,13
Toplam	95	82,86	11,51

Katılımcıların yaşlarına göre Pragmatik Dil Becerileri İndeksi puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip katılımcıların 85,91 ortalama ile 10 yaşındaki katılımcılar, en düşük ortalamaya sahip katılımcıların 79,61 ortalama ile 8 yaşında bulunan katılımcılar olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. *Katılımcıların sınıf düzeylerine göre Pragmatik Dil Becerileri İndeksi ortalamaları*

Sınıf	Ort	N	ss
2	81,40	10	15,45
3	80,64	14	11,75
4	85,58	17	11,43
5	84,00	13	16,19
6	81,33	15	10,20
7	83,86	15	8,83
8	82,18	11	6,67
Toplam	82,86	95	11,51

Katılımcıların pragmatik dil becerilerini ortaya koyan pragmatik dil indeksi puanına bakıldığında sınıf düzeylerine göre Pragmatik Dil Becerileri İndeksi puan ortalamalarının 80,64 ile 85,58 aralığında olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama 85,58 ile 4. sınıfa devam etmekte olan katılımcılara aittir. En düşük ortalama ise 80,64 ile 3. sınıfa devam etmekte olan katılımcılara aittir.

4.3. Katılımcıların Alt Ölçek Performanslarının Cinsiyetlerine Göre Değişimine Yönelik T-testi Sonuçları

Katılımcıların PDBE-TV alt ölçekleri ve SOBAT-II alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T-testiyle incelenmiştir. PDBE-TV alt ölçeklerinden Sosyal Etkileşim becerisinde cinsiyetlere göre anlamlı bir fark olduğu [$t(93)=3,79$ $p<.001$] ve farkın kız katılımcılar lehinde olduğu görülmektedir. PDBE-TV alt ölçeklerinden Sınıf İçi Etkileşim [$t(93)=1,58$, $p=.116$] ve Kişisel Etkileşim [$t(93)=1,58$, $p=.110$] becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 4.16. Katılımcıların Cinsiyetlerine göre Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçek	Cinsiyet	N	x	ss	sd	t	p
PDBE-TV	Kız	54	65,12	18,94	93	1,58	.116
Sınıf İçi Etkileşim	Erkek	41	58,75	19,99			
PDBE-TV	Kız	54	91,90	19,81	93	3,79	.000
Sosyal Etkileşim	Erkek	41	76,02	20,77			
PDBE-TV	Kız	54	76,85	17,63	93	1,61	.110
Kişisel Etkileşim	Erkek	41	70,85	18,37			
SOBAT-II	Kız	54	21,85	12,37	93	.15	.878
Okuma Hızı	Erkek	41	21,48	10,02			
SOBAT-II	Kız	54	22,50	10,79	93	.27	.781
Doğru Okuma	Erkek	41	23,09	9,75			
SOBAT-II	Kız	54	44,09	21,04	93	.17	.862
Akıcı Okuma	Erkek	41	44,80	17,71			
SOBAT-II	Kız	54	39,16	9,80	93	.68	.497
Okuduğunu Anlama	Erkek	41	37,78	9,84			

4.4. Katılımcıların Performanslarının Yaş ve Sınıf Düzeylerine Göre Değişimine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Katılımcıların PDBE-TV ve SOBAT-II alt ölçeklerinden aldıkları puanların katılımcıların yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Katılımcıların Yaşlarına Göre Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf İçi Etkileşim Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1959,361	4	489,840	1,296	.278
Gruplar İçi	34008,997	90	377,878		
Toplam	35968,358	94			
Sosyal Etkileşim Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2184,729	4	546,182	1,177	.326
Gruplar İçi	41764,008	90	464,045		
Toplam	43948,737	94			
Kişisel Etkileşim Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1268,156	4	317,039	.965	.431
Gruplar İçi	29564,265	90	328,492		
Toplam	30832,421	94			
Okuma Hızı Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2590,347	4	647,587	6,112	.000
Gruplar İçi	9535,801	90	105,953		
Toplam	12126,147	94			
Doğru Okuma Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2087,535	4	521,884	5,943	.000
Gruplar İçi	7903,897	90	87,821		
Toplam	9991,432	94			
Akıcı Okuma Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	8557,739	4	2139,435	7,007	.000
Gruplar İçi	27479,061	90	305,323		
Toplam	36036,800	94			
Okuduğunu Anlama Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2280,483	4	570,121	7,614	.000
Gruplar İçi	6738,822	90	74,876		
Toplam	9019,305	94			

Tablo incelendiğinde SOBAT-II alt ölçeklerinden Okuma Hızı ($F=6,112, p<.001$), Doğru Okuma ($F=5,943, p<.001$), Akıcı Okuma ($F=7,007, p<.001$), ve Okuduğunu Anlamada ($F=7,614, p<.001$), katılımcıların ilgili alt ölçekte aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. PDBE-TV alt ölçeklerine bakıldığında Sınıf İçi Etkileşim ($F=1,296, p=.278$), Sosyal Etkileşim ($F=1,177, p=.326$), Kişisel Etkileşim ($F=.965, p=.431$) alt ölçeklerinin tamamında katılımcıların aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Katılımcıların PDBE-TV ve SOBAT-II alt ölçeklerinden aldıkları puanların katılımcıların devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşp

farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. *Katılımcıların Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine Göre Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yönelik Varyans Analizi Sonuçları*

Sınıf İçi Etkileşim Sınıf	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1260,369	4	210,061	.533	.782
Gruplar İçi	34707,989	90	394,409		
Toplam	35968,358	94			
Sosyal Etkileşim Sınıf	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	894,295	4	149,049	.305	.933
Gruplar İçi	43054,441	90	489,255		
Toplam	43948,737	94			
Kişisel Etkileşim Sınıf	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1204,979	4	200,830	.597	.732
Gruplar İçi	29627,442	90	336,675		
Toplam	30832,421	94			
Okuma Hızı Sınıf	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2039,651	6	339,942	2,966	.011
Gruplar İçi	10086,496	88	114,619		
Toplam	12126,147	94			
Doğru Okuma Sınıf	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2143,467	6	357,244	4,006	.001
Gruplar İçi	7847,965	88	89,181		
Toplam	9991,432	94			
Akıcı Okuma Sınıf	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	7667,810	6	1277,968	3,964	.001
Gruplar İçi	2836,990	88	322,375		
Toplam	36036,800	94			
Okuduğunu Anlama Sınıf	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2313,997	6	385,666	5,061	.000
Gruplar İçi	6705,308	88	76,197		
Toplam	9019,305	94			

Tablo incelendiğinde SOBAT-II alt ölçeklerinden Okuma Hızı ($F=2,966, p<.05$), Doğru Okuma ($F=4,006, p<.05$), Akıcı Okuma ($F=3,964, p<.05$), ve Okuduğunu Anlamada ($F=5,061, p<.05$), katılımcıların ilgili alt ölçekte aldıkları puanların devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. PDBE-TV alt ölçeklerine bakıldığında Sınıf İçi Etkileşim ($F=.533, p=.782$), Sosyal Etkileşim ($F=.305, p=.933$), Kişisel Etkileşim ($F=.597, p=.732$) alt ölçeklerinin tamamında katılımcıların

aldıkları puanların devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Katılımcıların yaşlarına göre alt ölçeklerden aldıkları puanların değişimini incelemek amacıyla uygulana post hoc testlerinden Gabriel Testi kullanılarak incelenmiştir. Okuma hızı becerilerinde sekiz yaşında olan katılımcıların 10 (*Ort. farkı*=-11,57, *p*=.006), 11 (*Ort. farkı*=-12,35, *p*=0.004) ve 12 (*Ort. farkı*=-12,11, *p*=.002) yaşında olan katılımcılardan anlamlı olarak farklılaştıkları görülmektedir. Doğru okuma becerilerinde sekiz yaşında olan katılımcıların 10 (*Ort. farkı*=-9,75 *p*=.003), 11 (*x*-11,62, *p*=0.003) ve 12 (*Ort. farkı*=-13,88 *p*=.001) yaşında olan katılımcılardan anlamlı olarak farklılaştıkları görülmektedir. Akıcı okuma becerilerinde sekiz yaşında olan katılımcıların 10 (*Ort. farkı*= -20,54, *p*=.003), 11 (*Ort. farkı*=-23,47, *p*=0.001) ve 12 (*Ort. farkı*=-24,52, *p*=.003) yaşında olan katılımcılardan anlamlı olarak farklılaştıkları görülmektedir. Okuduğunu anlama becerilerine bakıldığında sekiz yaşında olan katılımcıların 10 (*Ort. farkı*=-10,33, *p*=.003), 11 (*Ort. farkı*= -11,78, *p*=0.001) ve 12 (*Ort. farkı*=-13,52, *p*=.001) yaşında olan katılımcılardan anlamlı olarak farklılaştıkları görülmektedir. PDBE-TV alt ölçeklerinin herhangi birinde yaşlar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

4.5. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerileri ile Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Çalışmada kullanılan SOBAT-II ve PDBE-TV araçlarından elde edilen verilerin birbirleri arasındaki ilişkiler araştırmacı tarafından SPSS 25,00 yazılımı kullanılarak Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bu analizler sonucunda her iki veri toplama aracının her bir alt ölçeğinin her iki veri toplama aracının alt ölçeklerine karşı birbiri ile ilişki düzeyleri bulunmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan verilerden anlamlılık değeri için $p < 0.05$ olan değerler anlamlı bulunmaktadır. Korelasyonun hangi düzeyde olduğunun yorumlanmasında ise değerlerin 0-0,3 aralığı düşük düzeyde 0,3-0,7 aralığı orta düzeyde 0,7-1,0 aralığı ise yüksek düzeyde korelasyonun varlığını göstermektedir. Analizler sonucu ortaya çıkan ve alt ölçeklerin birbirleri ile ilişkisini gösteren veriler aşağıda bulunan Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Değişkenlerin Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

Değişken	N	Ort.	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Okuma Hızı	95	5,5	2,9	56**	74**	36**	66**	33**	14	20*	25*	
2.Doğru Okuma	95	6,7	3,1		64**	29**	56**	19	.04	00	05	
3.Akıcı Okuma	95	4,8	2,7			30**	76**	21*	04	08	12	
4.Okuduğunu Anlama	95	6,2	3,2				84**	46**	27**	28**	38**	
5. Sesli Okuma Puanı	95	73,6	14,1					42**	20*	23*	32**	
6.Sınıf İçi Etkileşim	95	5,8	2,3						54**	69**	84**	
7.Sosyal Etkileşim	95	7,7	2,5							69**	86**	
8.Kişisel Etkileşim	95	7,0	2,3									90**
9.Pragmatik Dil İnd.	95	82,8	11,5									

* $p < ,05$, ** $p < ,01$,

Çalışmada kullanılmış olan veri toplama araçlarında SOBAT-II'nin genel puanı olan sesli okuma puanı ile tüm SOBAT-II alt puanlarının anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($r>0.3$, $p<.05$) görülmüştür. Kullanılmış veri toplama araçlarından PDBE-TV'nin genel puanı olan pragmatik dil indeksi puanı ve envanterin tüm alt puanlarının birbirleri ile anlamlı biçimde ilişkili oldukları ($r>0.3$, $p<.5$) görülmüştür. Okuduğunu anlama dışındaki SOBAT-II alt başlıklarının PDBE-TV alt başlıkları ile arasındaki ilişki incelendiğinde okuma hızı ile sınıf içi etkileşim arasında orta düzeyde ($r=.33$, $p<.01$), ilişki olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerilerinin pragmatik dil indeksi ile orta düzeyde ($r=.38$, $p<.01$) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinin pragmatik dil becerileri envanteri alt bölümlerinden sınıf içi etkileşim ile orta düzeyde ($r=.46$, $p<.01$), kişisel etkileşim ile düşük düzeyde ($r=.27$, $p<.01$), sosyal etkileşim ile düşük düzeyde ($r=.28$, $p<.01$) ilişkili olduğu görülmektedir.

Sesli okuma puanının pragmatik dil indeksi ile orta düzeyde ($r=.32$, $p<.01$) ve envanterin alt bölümlerinden sınıf içi etkileşim ile orta düzeyde ($r=.42$, $p<.01$) ilişkili olduğu görülmüştür.

4.6. Katılımcıların Pragmatik Dil Becerileri Düzeylerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Yordama Durumu

PDBE-TV alt ölçeklerinin okuduğunu anlama becerilerini yordama durumunu incelemek amacıyla ilgili değişkenlere çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizine yönelik bulgular tabloda verilmiştir. Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli $F=8.705$ (3, 91) $p<.001$ ve bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %20'sinin ($R^2_{\text{düzeltilmiş}} = .197$) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı görülmüştür. Sınıf içi etkileşim becerisi okuduğunu anlama becerisini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır [$Beta = .504$ $t(91)=3.903$ $p<.001$ $pr^2 = .143$]. Sosyal etkileşim becerileri ile kişisel etkileşim becerilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik anlamlı bir yordama durumu bulunamamıştır.

Tablo 4.20. Katılımcıların PDBE-TV Alt Ölçek Puanlarının Okuduğunu Anlama Becerileri Yordama Durumuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değerler	(Bağımlı değişken: Okuduğunu anlama becerileri)				p
	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		
	B	Std hata	Beta	t	
Sabit	2,479	1,042		2,379	.019
Sınıf İçi Etkileşim	.710	.182	.504	3,903	.000
Sosyal Etkileşim	.118	.165	.093	.716	.476
Kişisel Etkileşim	-.181	.208	-.131	.870	.386

R=.472 $R^2_{\text{düzeltilmiş}}=.197$ F=8.705

5. SONUÇ

Çalışmaya Ankara ilinde ilköğretime devam etmekle birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim hizmetlerinden yararlanmakta olan 95 ÖÖG tanıli öğrenci katılmıştır. Çalışma boyunca katılımcıların okuma becerileri ile pragmatik dil becerileri veri toplama araçları kullanılarak değerlendirilmiş ve okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1. Katılımcıların pragmatik dil becerileri incelendiğinde katılımcıların %76'sının ortalamanın altında ve daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür. Ortalama performanslar incelendiğinde testin genel puanı olan pragmatik dil indeksi, kişisel etkileşim ve sosyal etkileşimde 'ortalamanın biraz altı', sınıf içi etkileşimde ise 'zayıf' seviyesinde olduğu görülmüştür.
2. Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri incelendiğinde; katılımcıların %89,5'inin kendi sınıf düzeyinin daha altında okuduğunu anlama performansı gösterdiği, 65 adet okuduğunu anlama sorusuna verilen doğru yanıt ortalamasının 38,56 olduğu görülmüştür.
3. Katılımcıların cinsiyetlerine göre aldıkları puanların farklılaşma durumu incelenmiş; sosyal etkileşim becerilerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha iyi performans gösterdikleri görülmüş, bunun dışında kalan kişisel etkileşim, sınıf içi etkileşim becerilerin ile okuma becerilerinden doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri puanlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
4. Katılımcıların yaş ve devam etmekte oldukları sınıf düzeylerine göre performansları incelenmiştir. Pragmatik dil becerilerinin tamamında (kişisel etkileşim, sosyal etkileşim ve sınıf içi etkileşim alt ölçekleri) yaş ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, Okuma becerilerinin tamamında (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama) yaş ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıkların varlığı bulunmuştur.
5. Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; okuduğunu anlama becerisinin pragmatik dil becerileri ve sınıf içi etkileşim becerilerinde orta düzeyde, kişisel etkileşim ve sosyal etkileşim becerilerinde zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

6. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Tartışma

Çalışma kapsamında ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiş ve araştırmaya özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam etmekte olan ve yaşları 8-12 arasında bulunan 95 ÖÖG tanıılı öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri SOBAT-II testi ile pragmatik dil becerileri ise PDBE-TV uygulanarak incelenmiştir. Araştırmada okuma becerilerinin alt becerilerinden okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve pragmatik dil becerilerinin alt becerilerinden sosyal etkileşim, kişisel etkileşim, sınıf içi etkileşim becerilerinin ÖÖG olan bireylerde ne düzeyde olduğu, bu becerilerin ÖÖG olan öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre nasıl farklılaştığı ve okuduğunu anlama becerileri ve pragmatik dil becerilerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında katılımcı grubun PDBE-TV alt başlıkları olarak belirlenmiş olan sınıf içi etkileşim becerilerinin zayıf olduğu, sosyal etkileşim, kişisel etkileşim ve pragmatik dil becerileri indeksinin ortalamasının biraz altı olduğu görülmüştür. Pragmatik dil becerileri indeksinin aralıklarına bakıldığında indekste 63 ve altında puan alan ve ‘çok zayıf’ olarak tanımlanan kategoride puan almış katılımcıların oranı %4,2 (N=4) olmuştur. 64-76 puan aralığı için tanımlanan ‘zayıf’ kategorisinde katılımcılar %25,2 (N=24) oranındadır. 77-89 aralığında bulunan ve ‘ortalama altı’ olarak tanımlanan grupta bulunan katılımcıların oranı %42,1 (N=40) olmuştur. 90-110 indeks puanı aralığında bulunan ve ‘ortalama’ olarak belirtilmiş gruptaki katılımcıların oranı %27,3 (N=26) şeklindedir. 111-117 indeks puanı aralığında puan almış ve ‘ortalamanın biraz üstü’ şeklinde belirtilmiş gruptaki katılımcı oran ise %1 (N=1) olmuştur. 118-122 indeks puanı aralığında bulunan ‘ileri’ ile 123 puan ve üzeri için belirlenmiş ‘çok ileri’ grubunda puan almış katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların toplamda %71,5’i (N=68) ortalama altı ve daha alt seviyede puan almıştır. Ortalama ve ortalama üstü puan alan katılımcıların oranı %28,5(N=27) olmuştur. Ulaşılan veriler alanyazında çeşitli çalışmalarda ortaya konmuş ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinde akranlarından daha düşük seviyede performans gösterdikleri bulgusunu desteklemektedir. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalardan, Şeçkin Yılmaz ve Şemşedinovska (2020) tarafından yapılan çalışmada

ÖÖG tanımlı grubun ortalama altı ve daha alt seviyede performans gösteren öğrencilerin oranı %84, Etlan ve Acarlar (2021) tarafından yapılan çalışmada ise %74 şeklinde olmuştur. Her iki çalışmadan elde edilen veriler birbirleri ile ve bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Pragmatik dil becerilerinin yaşlara ve cinsiyetlere göre anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmüştür. Veri toplama aracının öğretmen değerlendirmesi şeklinde olması ve öğretmenin öğrencinin becerilerini değerlendirirken benzer yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencileri ile kıyaslayarak düşünmesi bunun nedenlerinden olabilir. Katılımcıların PDBE-TV alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının sıralaması incelendiğinde yüksekte düşüğe sosyal etkileşim, kişisel etkileşim ve sınıf içi etkileşim şeklinde olmuştur. Ulusal alan yazında aynı veri toplama aracı kullanılarak yapılan iki çalışmada da sıralamanın aynı şekilde olduğu görülmektedir (Etlan ve Acarlar, 2021; Seçkin Yılmaz ve Şemsedinovska, 2020). Katılımcıların en düşük seviyede puan ortalamasına sahip olduğu sınıf içi etkileşim alt ölçeğinde, mecaz, soyut, deyim ve argo gibi kullanımları anlaması ve bunları konuşmasında kullanabilmesi, üzerine konuşulan bir konuyu dağıtmadan sürdürebilmesi gibi sorular yanıtlanmakta ve ÖÖG olan bireylerin bu becerilerde güçlükler çektikleri hali hazırda bilinmektedir. Katılımcıların en düşük ortalamaya sahip oldukları alt ölçek sınıf içi etkileşim olmakla birlikte envanterin genel puanında ve diğer iki alt ölçeği olan sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim ortalamalarında da düşük performans gösterdikleri görülmektedir. Bu durum da belirtilen diğer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

Okuma becerilerinin katılımcıların kronolojik yaşı dikkate alınarak hesaplanan standart puanlar 6,70 standart puan ile doğru okuma, 6,28 standart puan ile okuduğunu anlama, 5,50 standart puan ile okuma hızı ve 4,86 standart puan ile akıcı okuma şeklinde oluşmuştur. Akıcı okuma bireylerin okuma hızı ve doğru okuma becerileri birlikte ele alınarak hesaplanmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde güçlükler çektikleri çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Balcı, 2019; Torgesen ve Hudson, 2006). Bu çalışmada ulaşılan bulgular da alanyazını destekler niteliktedir.

Katılımcı grubun okuduğunu anlama becerilerine bakıldığında, 95 katılımcının veri toplama aracında bulunan 13 Türkçe metnin her birinden metinle alakalı beş adet olmak üzere toplam 65 adet çoktan seçmeli soruya verdikleri doğru yanıt sayılarının ortalaması 38,56 olmuştur. Katılımcıların verdikleri en düşük doğru sayısı 13, en yüksek doğru sayısı ise 57 olmuştur. Sınıf düzeylerine göre katılımcı ortalamaları incelendiğinde katılımcının eğitim görmekte olduğu sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru

yanıtların arttığı görülmektedir. En yüksek doğru yanıt ortalamasına sahip olan sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamasının 46,0 ve en düşük doğru yanıt ortalamasına sahip olan ikinci sınıf öğrencilerinin ortalamasının 28,7 olduğu görülmüştür.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre PDBE-TV ve SOBAT-II alt ölçek puanlarının farklılaşması incelendiğinde, PDBE-TV alt ölçeklerinden Sosyal Etkileşim alt ölçeğinin cinsiyetlere göre anlamlı olarak farklılaştığı ve Kız katılımcıların Erkek katılımcılara göre anlamlı olarak daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. PDBE-TV diğer alt testleri ve SOBAT-II tüm alt testlerinde cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Balcı (2019) beşinci ve sekizinci sınıf aralığında öğrenim gören ÖÖG tanılı 47 öğrencinin akıcı okuma ve bu becerinin alt becerileri olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerini incelemiş, katılımcıların bu becerilerinin hiçbirinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Çalışmanın bulguları bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Chan vd. (2007) Hong Kong'da ÖÖG olan öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında, ÖÖG tanılı bireylerin okuma ile ilgili bilişsel süreçlerinde cinsiyete göre bir farklılaşma ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Baştuğ ve Keskin (2012) çalışmalarında tipik gelişim gösteren 20 kız, 19 erkek öğrenci ile çalışmışlar ve katılımcıların okuduğunu anlama, doğru okuma ve okuma hızı becerilerinin tamamında cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bilge (2015) çalışmasında beşinci ve sekizinci sınıf aralığında öğrenim görmekte olan tipik gelişen öğrencilerin doğru okuma becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir. Ulaşılan bu çalışmalarda ÖÖG olan bireyler ve tipik gelişim gösteren bireylerde cinsiyet faktörünün okuma becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmekle birlikte cinsiyetin okuma becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Farklı bulguların bulunduğu alanyazına bu çalışma da cinsiyete göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı yönünde katkı sağlamaktadır.

Katılımcıların PDBE-TV ve SOBAT-II alt ölçeklerinden aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ve Post Hoc testi kullanılarak incelenmiştir. SOBAT-II alt ölçekleri okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kapsamaktadır ve tamamında katılımcıların performanslarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın temeli sekiz yaş grubu katılımcıların performanslarının 10-12 yaş aralığında bulunan katılımcılara göre anlamlı olarak farklılaşarak diğer gruplara göre daha düşük performans göstermeleri olmuştur. Bilge (2015) çalışmasında 11-14 yaş aralığında olan tipik gelişen

öğrencilerin okuma hızı becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. 11-13 yaş aralığında okuma hızı yaşa göre anlamlı olarak artmakta iken 14 yaş grubunda bir düşüş görülmüştür. Araştırmacı bu farkın 14 yaş düzeyinden veri almak için kullanılan metnin zorluğunun iyi ayarlanamamış olabileceği yorumunu yapmıştır. Çalışma tipik gelişim gösteren öğrenciler ile yapılmış olmakla birlikte okuma becerilerinin yaşlara göre anlamlı olarak farklılaşma durumu yönünden bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

SOBAT-II alt ölçeklerinin tamamında katılımcıların performanslarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın temelini oluşturan kısım ikinci sınıfa devam etmekte olan katılımcıların doğru okuma ve akıcı okuma becerilerinde sekizinci sınıflara oranla, okuduğunu anlama becerilerinde ise yedinci ve sekizinci sınıflara oranla anlamlı düzeyde ve daha düşük seviyede performans göstermeleridir. Bilge (2015) çalışmasında beşinci ve sekizinci sınıf aralığında öğrenim görmekte olan tipik gelişen öğrencilerin okuma hızı becerilerinin devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Yedinci sınıfa kadar anlamlı biçimde sınıf düzeyi arttıkça okuma hızı da artmakla beraber sekizinci sınıf düzeyinde bir düşüş görülmüştür ve araştırmacı tarafından sekizinci sınıf düzeyine okutulan metnin zorluğunun iyi ayarlanmamış olabileceği yorumu yapılmıştır. Çalışma tipik gelişim gösteren öğrenciler ile yapılmış olmakla birlikte okuma becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşma durumu yönünden bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Katılımcıların sınıf düzeyleri ve okuduğunu anlama becerilerine göre belirlenen sınıf düzeyleri karşılaştırıldığında katılımcıların %10,5'i devam ettiği sınıf düzeyinde veya üzerinde performans gösterirken katılımcıların %89,5'i eğitim görmekte olduğu sınıf düzeyinin altında performans göstermiştir. Tamamı ÖÖG tanısına sahip 95 öğrencin katıldığı çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun devam ettikleri sınıf düzeyinin altında performans gösterdiği görülmüştür. Gökdemir ve Yakut (2021) ÖÖG olan öğrenciler ile yaptıkları çalışmada benzer bir şekilde öğrencilerin %89,8'inin buldukları sınıf düzeyinin altında okuduğunu anlama performansı gösterdikleri görülmüştür. Katılımcıların hem sınıf düzeyi hem de yaşı arttıkça okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru yanıt ortalamaları artmaktadır. Fakat kullanılan testte standart puanlar katılımcıların yaşları esas alınarak hesaplanmakta ve katılımcıların standart puanlar incelendiğinde yaş ve sınıf düzeyleri arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama becerilerinde

gösterdikleri performans incelendiğinde cinsiyetler arasında belirgin ve anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ÖÖG olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıklar ve tipik gelişen akranlarına göre daha düşük okuduğunu anlama performansı sıklıkla görülmektedir. Delimehmet-Dada ve Ergül (2020) 30 ÖÖG tanılı ve 30 tipik gelişen öğrenci ile yaptıkları çalışmada ÖÖG tanılı öğrencilerin akranlarına oranla daha düşük okuduğunu anlama performansı gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Sanır (2017) 50 ÖÖG tanılı ve 50 tipik gelişen öğrenci ile yaptığı çalışmada benzer şekilde ÖÖG tanılı öğrencilerin daha düşük okuduğunu anlama becerileri gösterdiklerini belirlemiştir.

Okuduğunu anlama becerilerinin pragmatik dil becerileri ile ilişkisi incelendiğinde; okuduğunu anlama becerilerinin pragmatik dil becerileri genel puanı ve sınıf içi etkileşim puanları ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Tamamı ÖÖG tanılı katılımcı grubun hem okuduğunu anlama becerilerinde hem de pragmatik dil becerilerinde ilgili veri toplama araçlarında belirtilen verilere göre düşük düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür. Etlan ve Acarlar (2021) çalışmasında ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinden öykü içeren metnin sorularına cevap verme becerileri arasında orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları bu çalışma ile örtüşmektedir. Freeds vd. (2015) çalışmalarında pragmatik dil bozukluğu olan ve özgül dil bozukluğu olan katılımcıların oluşturduğu iki farklı gruba çalışma yapmışlardır. Çalışmada, okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

PDBE-TV alt ölçeklerinin okuduğunu anlama becerilerini yordama durumu regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. PDBE-TV alt ölçeklerinden Sınıf İçi Etkileşim alt ölçeğinin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. PDBE-TV alt ölçeklerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik varyansı yaklaşık %20 düzeyinde açıkladığı görülmektedir.

Çalışma boyunca ÖÖG olan öğrencilerin çeşitli okuma becerileri ile pragmatik dil becerilerinin düzeyleri, bu becerilerin katılımcıların cinsiyet, yaş ve devam edilen sınıf düzeylerine göre nasıl farklılaştığı, okuduğunu anlama becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada sosyal etkileşim becerilerinde kız katılımcıların erkek katılımcılara oranla anlamlı olarak daha yüksek performans gösterdiği bulunmuştur. Çalışmada okuduğunu anlama, doğru okuma, okuma hızı ve akıcı okuma becerilerinin öğrencilerin yaşları ve devam ettikleri

sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve yaş ile sınıf düzeyi yükseldikçe performansın da yükseldiği görülmüştür.

Çalışmada pragmatik dil becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini %20 düzeyinde açıkladığı görülmüş, okuduğunu anlama ve pragmatik dil becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin varlığı bulunmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin başka akademik beceriler ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
2. ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerini inceleyen çalışmalar farklı bölgelerde ve daha büyük katılımcı gruplar ile tekrarlanabilir.
3. ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik özel eğitim gereksinimli başka tanı grupları ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okuduğunu anlama becerilerinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencinin gösterdiği performansın da anlamlı olarak arttığı görülmüştür. Bu veri okuduğunu anlama becerilerinde müdahalenin önemini göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerine yönelik uygun ve erken müdahalelerin yapılması öğrencilerin bu becerilerinin iyileştirilmesi konusunda önem arz etmektedir.
2. ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerini desteklemeye yönelik dil müdahale çalışmaları yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Akbar, R. S., Taqi, H. A., Dashti, A. A., & Sadeq, T. M. (2015). Does e-reading enhance reading fluency? *English Language Teaching*, 8(5) 1-4.
- Akın, U. (2020). *Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı Uygulaması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). *Dil gelişimi*. Aysel Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim I (s. 270-293). Ankara: Anı.
- Alev, G. (2011). *Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin Türkçe Standardizasyon Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alev, G., Diken, I. H., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., & Gilliam, J. (2014). Adaptation and Examining Psychometrical Properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey. *İlköğretim Online*, 13(1).
- American Psychiatric Association (2013). *DSM 5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/spesific learning disorders. *Osmangazi Journal of Medicine*, 38(1), 49-54. doi:10.20515/otd.17402.
- Balcı, E. (2019) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33 (2), s. 262-274
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 227-244.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York Academic Press.
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Allyn & Bacon.
- Bernstein, D.K. ve Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children*. Boston: Pearson College Division.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Somerset New Jersey: John Wiley & Sons

- Button, S. W., & Millward, P. (2005). Talking and literacy in the early years. In Forum. (Vol. 47, No. 1, pp. 34-38). *Symposium Journals*.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., & 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*, 7(3), 245-256.
- Chan, D. W., Ho, C. S. H., Tsang, S. M., Lee, S. H. ve Chung, K. K. (2007). Prevalence, gender ratio and gender differences in reading related cognitive abilities among Chinese children with dyslexia in Hong Kong. *Educational Studies*, 33(2), 249-265.
- Crystal, D. (1997) *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakıroğlu, O. (2017). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Delimethmet-Dada, Ş., & 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.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi Ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğüünün Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay-Bilgi, A. Özmen, E. (2014). Uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14 (2), 693-71.
- Ekşi Sinir, G. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Etlan, E., Acarlar, F. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde pragmatik dil ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-84.
- 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.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(2), 85-91.
- Freed, J., Adams, C., & Lockton, E. (2015). Literacy skills in primary school-aged children with pragmatic language impairment: a comparison with children with

- specific language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 1-14.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. P., ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gleason, J. B. (1985) *The development of language*, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Goldstein, S., & Rider, R. (2013). Resilience and the disruptive disorders of childhood. *In Handbook of resilience in children* (pp. 183-200). Springer, Boston, MA.
- Gökdemir, M. ve Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330-342.
- Görgün, B. (2018) *Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (Oka2 Dep) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Güldenöglü, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cümle Anlama Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. John Wiley & Sons.
- Huss, M., Verney, J.P., Fosker, T., Mead, N., Goswami, U. (2011) Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47, 674–689.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). *Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities*. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 9, pp. 119-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social Skills Interventions for Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31–43. <https://doi.org/10.2307/1593630>
- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.

- Kesikçi, H. ve Amado, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Fonolojik Bellek, Kısa Süreli Bellek ve WISC-R Testi Puanlarına Ait Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 99.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kumari, S., Pyata, R., Afreen, B. K., & Paithankar, P. S. (2016). Pragmatic skills in children with different types of learning disability: a comparative study. *Language in India*, 16(9), 224-33.
- 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. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 247-252. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20079>
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton and Mifflin Company.
- Lyon, G. (1996). Learning Disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54-76. doi:10.2307/1602494
- Matthews, D. (2014). *Introduction: An overview of research on pragmatic development*. In Matthews, D. (Ed.) *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 112). John Benjamins Publishing Company.
- McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. Whurr Pub Limited.
- Melekoğlu, M. A. (2016). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. M. A. Melekoğlu ve O. Çakiroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.15-44). Ankara: Vize Yayıncılık
- Melekoglu, M. A., Erden, H. G., & Çakiroglu, O. (2019). Development of the Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (Sobat®-II) for Assessment of Turkish Children with Specific Learning Disabilities: Pilot Study Results. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 135-149.
- Morgan, W.P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal*, 1871, 1378-1379. doi: 10.1136/bmj.2.1871.1378
- Nippold, M. A. (1993). Developmental Markers in Adolescent Language: Syntax, Semantics, and Pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 21-28.
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (3), 204-216.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özkardeş, O. G. (2016). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* , 30 (2) , 123-153 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/14782/327987>

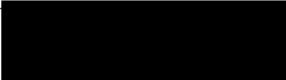
- Özyürek, M. (2005). *Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar*. A. Ataman (Ed.), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (ss.215-228), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Pearson, P. D., & Duke, N. K. (2002). *Comprehension instruction in the primary grades. Comprehension instruction: Research-based best practices*, 247-258.
- Rapin, I. (2007). *Language and its development in the autistic spectrum disorders*. In J.M. Perez, P. M. Gonzalez, M. L. Comi, & C. Nieto (Eds.), *New developments in autism: The future is today* (pp. 214-236). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Russell, R.L., (2007) *Social communication impairments: Pragmatics. Pediatric Clinics*, 54(3): p. 483-506.
- Salman, U. , Özdemir, S. , Salman, A. B. & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi” . *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi* , 2 (2) , 170-176.
- Sınır , G. E. (2020) *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Ve Almamış Öğrencilerin Problem Çözme, Dikkat Becerileri ve Yönetici İşlevlerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Şemşedinovksa, B. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi* 3(3), 335-355.
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma, Sözcük Bilgisi ve Sözel Bellek Performanslarının İncelenmesi . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 53 (2) , 751-780 . DOI: 10.30964/auebfd.588849
- Snowling, M.J., Hayiou-Thomas, M.E., Nash, H.M. and Hulme, C. (2020), Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *J Child Psychol Psychiatr*, 61: 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Swanson, H. L., Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence*, 21(1), 83-108.
- Swanson, H. L., Howard, C. B., ve Sáez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 252–269.
- Taşlıbeyaz, H. F. (2021) *Öğrenme Güçlüğü Açısından Risk Grubunda Olan Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Titiz, M. T. (2000). *Okulda Yeni Eğitim*, Beyaz Yayınları.

- Torgesen, J. K. ve Hudson, R. F. (2006). *Reading fluency: Critical issues for struggling readers. What research has to say about fluency instruction*. International Reading Association: Newark.
- Townsend, R.(2002). *Okuma zenginliği* (T. Keskin, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., & Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *The Journal of Special Education*, 36(1), 2-13
- Wallach , G. P. & Liebergot t, J. W. (1984) . *Who shall be called " learning disabled" : Some new directions* . In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.) , *Language learning disabilities in school-age children* (pp. 1-15) . Baltimore : Williams &Wilkins.
- Wight, M., & Chapparo, C. (2008). Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal*, 55(4), 256-265.
- Yıldız, M. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1274-1303. DOI: 10.17679/inuefd.770066
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma, *Kuramsal Eğitimbilim dergisi* 3 (1), 124-134.
http-1 <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Erişim Tarihi: 1 Nisan 2022)

EKLER

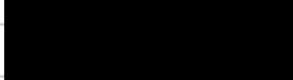
EK-1. PDBE-TV Kullanım İzni

Ölçme Aracı Kullanım İzin Belgesi

Ölçme Aracının Adı	Pragmatik Dil Becerileri Envanteri – Türkçe Versiyonu/PDBE-TV
Ölçüm Aracının Kullanılacağı Çalışma;	
Türü	Yüksek Lisans Tezi
Çalışmanın Başlığı	Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri ve Okuduklarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki
Danışman	Doç. Dr. Veysel AKSOY
Yazar	Aydın ALTUNATMAZ
Kullanım Onayı;	
Kullanım Onayı Metni	Yukarıda belirtilmiş olan ölçme aracının belirtilen çalışmada kullanılmasını onaylıyorum.
Kullanım Onayı Veren Yazar	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
İmza	

EK-2. SOBAT-II Kullanım İzni

Ölçme Aracı Kullanım İzin Belgesi

Ölçme Aracının Adı	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi - II (SOBAT-II)
Ölçüm Aracının Kullanılacağı Çalışma;	
Türü	Yüksek Lisans Tezi
Çalışmanın Başlığı	Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri ve Okuduklarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki
Danışman	Doç. Dr. Veysel AKSOY
Yazar	Aydın ALTUNATMAZ
Kullanım Onayı;	
Kullanım Onayı Metni	Yukarıda belirtilmiş olan ölçme aracının belirtilen çalışmada kullanılmasını onaylıyorum.
Kullanım Onayı Veren Yazar	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
İmza	13.12.2020 

EK- 3. Etik Kurul Onayı

Ana.Üni.: 01.02.2021-17074



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı :E-54380210-050.99-17074
Konu :29.01.2021 tarihli 27/36 sayılı Etik Kurul
Kararı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.01.2021 tarihli ve 7658 sayılı yazı.

İlgi yazınız ekinde Rektörlüğümüze gönderilen Doç. Dr. Veysel AKSOY'un danışmanlığını yaptığı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aydın ALTUNATMAZ'ın "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri ve Okuduklarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışması incelenmiş olup raportör raporunda belirtilen eksikliklerin giderilmesi koşuluyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Saime ÖNCE
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel
Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanı

Ek:Raporör Raporu

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Aydın Altunatmaz
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmişi

2019-Halen, MEB Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Amacıyla Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme (YLSY) Bursiyeri

2019- Halen, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

2019-2019, Özel Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Eğitim Öğretmeni

2015-2018, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı