

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Pragmatik Dil İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*

Relationship Between Pragmatic Language And Reading Comprehension Skills Of The Students With And Without Learning Difficulties

Erdoğan ETLAN^a, Funda ACARLAR^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 03/06/2021

Revised/Düzeltildi: 02/08/2021

Accepted/Kabul edildi: 06/08/2021

Anahtar kelimeler:

Öğrenme güçlüğü, Pragmatik dil, Okuduğunu anlama,

Keywords:

Learning difficulty, Pragmatic language, Reading comprehension,

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubu 5. ve 6. sınıfa devam eden 31 öğrenme güçlüğü olan ve 31 tipik gelişim gösteren toplam 62 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler, Pragmatik Dil Beceri Envanteri ve Formel Olmayan Okuma Envanteri araç setleri kullanılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, pragmatik dil becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin pragmatik dil ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise hem tipik gelişim gösteren hem öğrenme güçlüğü olan çocuklarda iki değişkenin tanıdan bağımsız olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the relationship between pragmatic language skills and reading comprehension skills of the students with and without learning difficulties. The study group constituted a total of 62 students, consisted of 5th and 6th grade students, 31 of whom are with learning disabilities and 31 of whom are with typical development. The research was conducted in relational scanning model, one of the quantitative research methods. The data were collected by using the Pragmatic Language Skills Inventory and Non-Formal Reading Inventory tool sets. As a result of the analysis, it was seen that the students with learning difficulties in pragmatic language skills and reading comprehension skills got lower scores than the students with typical development. When the relationship between students' pragmatic language skills and reading comprehension skills was examined, it was found that two variables were related regardless of the diagnosis in children with both typical development and learning difficulties. The findings obtained were discussed within the framework of the literature.

Cite as: 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.

* Bu araştırma, Erdoğan ETLAN tarafından Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Funda ACARLAR danışmanlığında yürütülen "Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Pragmatik Dil Becerisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^a Erdoğan ETLAN, Millî Eğitim Bakanlığı, İpekyolu Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Van, Türkiye, erdet843@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4197-398X>

^b Funda ACARLAR, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye, funda.acarlar@hku.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3796-4279>



Giriş

Öğrenme güçlüğü (ÖG), yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004). Bu tanımda ÖG olan çocuklar, dili kullanma ve anlamada, dinleme, düşünme, yorum yapma, yazı yazma ve matematiksel işlemlerin bir veya birkaçında güçlükler yaşayan bireyler olarak belirtilmektedir. ÖG olan öğrenciler dil ve konuşma becerileri basamaklarının birçoğunda tipik gelişim (TG) gösteren akranlarını geriden takip etmekte, özellikle konuşma dilini anlama, kendini sözlü olarak ifade etmede daha fazla zorlanmakta, belli bir konuyu analiz etmede, eylemlerini planlamada ve davranışlarının sonuçlarını değerlendirmede de problemler yaşamaktadırlar (Ege, 1994). Yaşları büyüdükçe daha karmaşık dil yapılarıyla karşılaşan ÖG olan çocuklar dil güçlükleri sebebiyle duygusal ve akademik problemler yaşayabilmektedirler (Turan ve Yükselen, 2004)

ÖG olan çocukların karşılıklı konuşmalarda genellikle kısa cevapları tercih ettiği, açık uçlu cevaplardan kaçındığı, sohbet etme girişimlerine duyarsız kaldığı aynı zamanda kendini ifade etmede, dinleyicinin ilgisine göre konuşmasını yönlendirmede, sosyal ilişkilerde ve yazılı dili kullanmada güçlükler yaşadıkları görülebilmektedir (Sucuoğlu, 2003). ÖG olan çocuklar için temel güçlük alanı olarak sıklıkla akademik başarısızlık vurgulansa da ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde, ÖG olan çocukların dil becerilerinde de problem yaşadıkları, dilin sosyal kullanımı olan pragmatik dil becerisinde güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa, 2020).

Pragmatik dil, iletilen mesajdaki semantik bilginin ötesinde insanların anlamları nasıl inşa ettiklerini ve karşısındakileri nasıl anladığını, sohbeti ve ifadeleri karşısına göre düzenlemeyi, yani dilin biçimsel ve içerik özelliklerinin iletişim amacıyla içinde bulunulan kültüre ve iletişim partnerinin özelliklerine göre düzenlemeyi içerir (Alev, 2001). Kişilerarası bağlamda dilin uygun ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan dilin pragmatik bileşeni öğrencilerin okulda, evde, sosyal çevrede akranları ve başkalarıyla uygun ve işlevsel iletişimi kurabilmesi ve kişilerarası ilişkileri düzenleyebilmesi açısından çok önemlidir (Russell,2007). Bir konuşmayı başlatma, sürdürme, sonlandırabilme gibi sohbeti ve konuşmayı düzenleme becerileri, konuşma ortağı ve sosyal durum bağlamına özel varsayımları öngörme, tahmin etme ile öyküleme (anlatı) becerilerinin de dahil olduğu farklı alanları kapsamaktadır (Adams, 2002). ÖG tanılı çocuklar iletişim kurduğu kişinin duygularını, niyetlerini anlamakta zorlanabilir (Gillam ve Carlile, 1997), özür dileme, yanlış anlaşılmalara düzeltme, ikna etme gibi düzenleyici terimleri kullanmakta ve etkileşimi sürdürmekte güçlük yaşayabilirler (Flanagan ve Alfonso, 2010).

Alanyazında ÖG olan çocukların pragmatik dil güçlüklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) 50 ÖG tanılı öğrenci ile yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş 50 TG gösteren olmak üzere yaşları 8-10 arasında değişen toplam 100 ilkökul öğrencisinin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi amaçlamışlardır. Çalışmada ÖG olan öğrencilerin %86'sının ortalamanın altında, zayıf pragmatik dil becerilerine sahip olduğunu bulmuşlardır. Ferrara vd. (2020) disleksi ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil yeterliliklerini karşılaştırdıkları çalışmada disleksi tanılı çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük puanlar aldıklarını belirterek iletişim bozukluğunun bir tarama ölçütü olabileceğini ileri sürmüştür. Başka bir çalışmada

Cardillo vd. (2018) disleksi olan çocukların pragmatik dilin farklı becerilerinde tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenebilen bir diğer güçlük ise okuduğunu anlama problemidir. Okuduğunu anlama problemi olan ÖG olan öğrencilerin bazıları sesli okuma yaparken akıcı okuyabilmekte ve iyi bir okuma becerisine sahip olduğu izlenimi verebilmektedir. Fakat bu öğrencilere okudukları metin ile ilgili sorular sorulduğunda okudukları kelimelerin çok azını anladıkları ya da hiç anlamadıkları ortaya çıkmaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Dolayısıyla öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilirken sadece çözümlene becerilerine odaklanılmamalı, çözümlenen metinlerin anlaşılup anlaşılmadığının da mutlaka değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004). Alanyazındaki araştırmalarda yazılı veya basılı metinlerin konuştuğumuz dilin bir temsili olduğu, konuşulan ve duyulan kelimeler ile yazılmış ve okunan kelimeler arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Button ve Millward, 2005). Güçlü (2005), sözlü dil becerisinin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceğini öne sürmektedir. Whitehurst ve Lonigan (1998) dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiş ve dil becerisinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Dil güçlüğü olan ve olmayan çocukların okuma becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada öğrenciler anaokulundan 5. sınıfa kadar takip edilmiş, dil güçlüğü olan çocukların tüm yıllar boyunca dil güçlüğü olmayanlardan daha düşük okuma performansı gösterdikleri saptanmıştır (Skibbe vd., 2008).

Günlük yaşam dilini yorumlama becerisinde güçlük yaşayan ÖG olan çocukların sözcük çözümlene ve akıcı okuma becerilerinde başarılı olsalar da okuma öğretiminde nihai amaç olan okuduğunu anlamada problem yaşayabildikleri belirtilmektedir (Wagner ve Ridgewell, 2009). Söylemlerde iletilen mesaj ile semantik ve gramer yapısıyla ifade edilmek istenen fikir aynı olmayabilir. Mecazi ve imalı anlamlar içeren durumlarda aktarılacak anlam ancak bağlamı içinde anlaşılabilir. Genel olarak, açık semantik anlam ile ima edilen anlam arasında bir ayrım olduğunda iletilen mesajın anlamı pragmatik olarak analiz edilebilir (Ariel, 2008). Pragmatik dil günlük yaşam dilimizi inceleyen dilin sosyal kullanımı ile ilgili kuralları kapsamaktadır. Dilin sosyal kullanımında güçlük yaşayan ÖG olan öğrencilerin eğitsel kazanımları da etkilenmektedir (Botting ve Conti-Ramsden, 1999).

Pragmatik dilin okuryazarlık becerilerinin üzerine etkisini araştıran Freed vd. (2011) pragmatik dil güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada ortalamanın altında kaldıklarını, hikâye hatırlama güçlüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bishop ve Norbury (2002) de pragmatik yeterliliğin hikâye anlama ve çıkarım yapma yeteneği ile çıkarım ve hatırlama arasındaki ilişkiyi incelemiş, pragmatik dil becerisinin çıkarım yapma ve okuduğunu hatırlama için öneminden bahsetmiştir. Başka bir çalışmada Freed, Elaine ve Lockton (2015), pragmatik dil bozukluğu olan ilkökul çağındaki çocuklarda okuduğunu anlama becerisinin yordayıcılarını belirlemek için pragmatik dil bozukluğu olan 69 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %44.9'unun okuduğunu anlama becerilerinde ortalamanın altında performans sergiledikleri ve dilin pragmatik bileşeni ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Alanyazındaki çalışmalar genel olarak öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama güçlüklerinin pragmatik dil becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Bishop ve Norbury, 2002; Freed, Elaine ve Lockton, 2015). Pragmatik güçlüklerin şiddeti arttığında okuduğunu anlama güçlükleri de paralel olarak daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bu iki alan

arasındaki ilişkinin alanyazında daha çok İngilizce yapılan çalışmalarla gösterilmiş olması kültürel ve dilsel farklılıklar nedeniyle okuduğunu anlama ile pragmatik becerilerin ilişkisinin farklı dillerde incelenmesinin gerekliliğini göstermektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı ÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılarak incelenmesidir. Çalışmadan elde edilen sonuçların ÖG olan çocuklarının pragmatik dil ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişki hakkında bilgi sağlayacağı, ÖG olan öğrenciler için hazırlanacak bireysel eğitim planları hazırlama sürecine yol göstereceği ve alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama (korelasyonel araştırma) modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve bunun ne tür bir ilişki olduğunu açıklayıp, değişkenlerle ilgili tahmin yürütebilmek için tasarlanan deneysel olmayan araştırma çalışmasıdır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu %90 doğru ve akıcı okuma düzeyine sahip 31 ÖG ve 31 TG gösteren 5. ve 6. sınıfa devam eden toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Grup 2020-2021 eğitim öğretim yılında Van ilinin merkez ilçesi İpekyolu, Edremit, Tuşba ve Erciş ilçesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. ÖG öğrenciler belirlenirken tıbbi değerlendirme ÖG tanısı olan ve rehberlik araştırma merkezi tarafından yapılan Leiter ölçeği sonucunda sözel olmayan zekanın yaş normlarında (IQ 90-120 arası) olması ve eğitsel tanıda ÖG tanısı alması, başka bir tanısının olmaması ölçütüne göre seçilmiş, TG gösteren öğrenciler ise ÖG olan öğrencilerle yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilerek belirlenmiştir. TG gösteren öğrenciler ÖG olan öğrenciler sosyoekonomik düzeyin benzer olması açısından okul ve sınıf düzeyleri eşleştirilerek seçilmiştir. Katılımcıların 24'ü 5.sınıf (12 ÖG, 12 TG), 38'i 6. sınıf (19 ÖG, 19 TG), 24'ü kız (%38,7), 38'i erkek (%61,3) öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubundaki öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri "Pragmatik Dil Becerileri Envanteri-Türkçe Versiyonu" (PDBe-TV), okuduğunu anlama becerileri ise "Formel Olmayan Okuma Envanteri" (FOOE) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Pragmatik dil becerileri envanteri

E. Gilliam ve Lynda Miller tarafından Amerika’da 2004 yılında geliştirilen Pragmatik Dil Beceri Envanterinin standardizasyonu Alev, Ardıç, Diken, Diken ve Şekercioğlu tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Sınıf İçi Etkileşim (SİE) Becerileri, Sosyal Etkileşim (SE)Becerileri ve Kişisel Etkileşim (KE) Becerileri olmak üzere üç alt ölçekten oluşan envanterin standardizasyon çalışmasında, tipik gelişim gösteren 1383 Türk çocukla çalışılmıştır. Ayırt edici geçerliğin sağlanması amacıyla otizm ve zihinsel yetersizlik tanımlı çocuklardan da veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, PDBE-TV’nun iç tutarlılık/güvenirlik tüm alt ölçeklerin ve toplam puanın Cronbach Alpha katsayısı .95 ile .98 değerleri arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik çalışması 88 katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve korelasyon değerlerinin tüm alt ölçekler ve toplam puanda .99 olduğu görülmüştür.

Envanter, 5-12 yaş arası çocukların Pragmatik Dil Becerilerini ölçmek amacıyla öğretmen değerlendirmesine dayalı 45 sorudan oluşmaktadır. Sınıf İçi İletişim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim olmak üzere 3 alt başlıktan oluşmaktadır. Envanterin 1 ile 15. maddeleri Sınıf İçi Etkileşim alt başlığı, 16 ile 30. maddeleri Sosyal Etkileşim alt başlığı ve 31 ile 45. maddeleri Kişisel Etkileşim alt başlığında değerlendirilmektedir. Her madde için 1’ den 9’ a kadar derecelendirme yapılmakta ve ortalamanın altında (1-2-3), ortalama (4-5-6) ve ortalamanın üstünde (7-8-9) şeklinde puanlama yapılmaktadır. Her alt başlıktan maksimum 135 puan elde edilebilmekte, üç alt başlıktan elde edilen puanlar her alt başlık ve cinsiyete göre düzenlenmiş standart puanlara dönüştürülerek elde edilen standart puanların toplanmasıyla Pragmatik Dil Becerileri İndeksine (PDBİ) çevrilmekte ve böylelikle öğrencilerin pragmatik dil becerileri düzeyi belirlenmiş olmaktadır. Pragmatik Dil Becerileri envanterinde pragmatik dil beceri düzeyi; çok zayıf (PDBİ <63), zayıf (PDBİ 64-76), ortalamanın biraz altı (PDBİ 77-89), ortalama (PDBİ 90-110) ortalamanın biraz üstü (PDBİ 111-117), yeterli (PDBİ 118-122) ve çok yeterli (PDBİ >123) olmak üzere 7 düzeyi içermektedir.

Formel olmayan okuma envanteri (FOOE)

İlköğretim yaşındaki öğrencilere yönelik öykü ve bilgi içerikli metinlerden oluşan, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarını, okuduğunu anlama düzeyini, okuduğu metne ait soruları cevaplama ve boşluk doldurma becerisini değerlendirmek için geliştirilen bir envanterdir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013). FOOE, çeşitli düzeylerde 18 öykü ve 16 bilgi içerikli metin olmak üzere toplam 34 metinden oluşmakta, düzeyler 1’ den 8’ e basitten karmaşığa numaralandırılmış ve her düzey için A ve B metinlerinden oluşan iki paralel metin oluşturulmuştur. FOOE’nin hazırlanması aşamasında içerik geçerliliği yapılmış ve seçilen metinlerin öğrencilerin yaşına, bilgisine ve sınıf düzeyine uygunluğunun yanı sıra metinlerde kullanılan dil ve okunabilirlik düzeyleri değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmada değerlendiriciler arası güvenirlik çalışması yapılarak tüm öykülerde değerlendiriciler arası güvenirliğin düzeyi %94’ ten yüksek olduğu bulunmuştur. Bilgi verici metin yapısına ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik sözü edilen sınıf düzeylerinde %100 hesaplanmıştır.

Öykü içerikli metni değerlendirme, öykü içerikli metne ait boşluk doldurma soruları, okunan metni anlatma ve metne ait sorulara cevap verme çalışmalarıyla yapılmaktadır. Bilgi içerikli metni değerlendirme ise okunan metni anlatma ve metne ait soruların cevaplanması ile gerçekleşmektedir.

FOOE de öykü içeren ve bilgi içeren metni anlatma ve sorularına cevap verme düzeyleri; zorlanma düzeyi (Puan <50), öğretimsel düzey (51-89) ve bağımsız düzey (90-100) olmak üzere 3 düzeyde oluşmaktadır. Öykü içerikli metinde okuduğunu anlama becerisini ölçmek için tüm ÖG tanıli öğrencilerin %90 doğru ve akıcı okuma performansı gösterdikleri 4. düzeyde yer alan “İpek Ormanda” metni kullanılmıştır. Bilgi içerikli metni anlama becerisini ölçmek için tüm ÖG tanıli öğrencilerin %90 doğru ve akıcı okuma performansı gösterdikleri 4. Düzeyde yer alan “Meslekler” metni kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Van ilinde bulunan 4 ilçe (İpekyolu, Tuşba, Erciş, Edremit) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından çalışmada normal aralıkta zeka puanı almış, tıbbi ve eğitsel olarak ÖG tanısı almış tüm kaynaştırma eğitimi kararı verilen 5. ve 6. sınıf öğrencileri araştırılarak 225 ÖG tanıli öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin sınıf ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek akranları seviyesinde okuma performansına sahip olduğu bilgisi alınan 48 ÖG tanıli öğrenci ile çalışmaya devam edilmiştir. 48 ÖG tanıli öğrencinin okuma düzeyi FOOE’ de belirlenen öykü içeren metinlerden 4. sınıf düzeyi olan “Arda Tatilde” parçası okutularak çalışmaya katılım ölçütü olarak belirlenen %90 doğru ve akıcı okuma düzeyine sahip 31 ÖG tanıli öğrenci belirlenmiştir. ÖG olan öğrencilerin okuma performansları benzer olduğundan 4. Düzey okuma metinleriyle devam edilmiştir.

ÖG olan öğrencilerle çalışmalar RAM’ da, TG gösteren öğrencilerle ise ebeveynlerinin ve kayıtlı olduğu okul yönetiminin izni alınarak okulda gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama performansı belirlenmesinde 4. düzey öykü olan “İpek Ormanda” ile 4. düzey bilgi içerikli metin olan “Meslekler” metinleri ile çalışma yapılmıştır. Pragmatik Dil Beceri Envanteri uygulanmasında ise öğrenciyi en iyi tanıyan öğretmen ile görüşülüp, hedef öğrenci yaşındaki tüm öğrencileri ile ilgili bilgi ve deneyimlerine dayanarak öğrenci hakkındaki izlenimlerini puanlaması istenmiştir. Öğretmen tarafından Pragmatik Dil Beceri Envanteri’nin üç alt başlığı puanlandıktan sonra uygulayıcı tarafından bu puanlar standart puanlara çevrilerek öğrencinin Pragmatik Dil Beceri İndeksine (PDBİ) dönüştürülmüştür.

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

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

Veri Analizi

ÖG olan ve olmayan öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 25,00 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normalliğinin test edilmesi amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram değerlendirilmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. İnceleme sonucunda verinin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için grupların karşılaştırılması amacıyla ilişkisiz ölçümler t testi kullanılmasına karar verilmiştir. Grupların pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri 0- 0.2 arası önemsiz, 0.2-0.5 arası küçük, 0,5- 0.8 arası orta ve 0.8 ve üzeri yüksek etki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında; mutlak değer olarak 1.00-0,70 arasında olması yüksek düzeyde ilişki; 0,70-0.30 arasında orta düzeyde ilişki; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Bulgular

ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

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

ÖG ve TG gösteren öğrencilerin PDBE ve FOOE’den elde ettikleri puanların ortalamaları, minimum ve maksimum değerleri ile standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’ de yer almaktadır.

Tablo 1. ÖG ve TG Gösteren Öğrencilerin PDBE Alt Başlıkları ile FOOE deki Ölçeklere İlişkin Puanlarının Dağılımı

Grup	Ölçek	\bar{X}	Min.	Maks.	ss
TG (n=31)	Öykü İçeren Metni Anlatma	47.42	23	74	13,4
	Öykü İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	44.26	10	75	19,3
	Bilgi İçeren Metni Anlatma	13.71	0	65	12,38
	Bilgi İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	45.16	6	75	17,36
	Sınıf İçi Etkileşim	56.13	20	93	17,44
	Sosyal Etkileşim	77.19	38	125	25,08
	Kişisel Etkileşim	73.90	32	116	19,09
	PDB İndeksi	80.06	54	111	13,14
TG (n=31)	Öykü İçeren Metni Anlatma	77.42	60	62	8,85
	Öykü İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	69.77	50	90	10,08
	Bilgi İçeren Metni Anlatma	42.94	23	80	15,46
	Bilgi İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	65.23	48	81	10,96
	Sınıf İçi Etkileşim	102.52	73	131	14,52
	Sosyal Etkileşim	103.58	67	134	16,2
	Kişisel Etkileşim	103.87	66	136	15,25
	PDB İndeksi	102.94	84	118	9,07

TG gösteren öğrencilerin FOOE'den elde ettikleri tüm puanların ortalamalarının ÖG öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. FOOE'den elde edilen puanların dağılımı incelendiğinde hem ÖG olan hem de TG gösteren öğrencilerde en yüksek puanın öykü içeren metinde okuduğunu anlatmada (ÖG için \bar{X} =47.42, TG için \bar{X} =77.42), en düşük puanın ise bilgi içerikli metni anlatmada (ÖG için \bar{X} =13.71, TG için \bar{X} =42.94) olduğu görülmektedir.

PDBE' den elde edilen puanların dağılımında da TG gösteren öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalamalarının ÖG öğrencilerden yüksek olduğu dikkati çekmektedir. TG gösteren öğrencilerin puanlarının ortalama düzeyde (51-89) olduğu görülmektedir. ÖG olan öğrencilerin ise Sosyal Etkileşimde ortalamanın biraz altında (PDBİ 77-89), Kişisel Etkileşimde zayıf (PDBİ 64-76), Sınıf İçi Etkileşimde ise çok zayıf (PDBİ <63) olduğu bulunmuştur.

ÖÖG ve TG gösteren öğrencilerin PDB İndeksinden elde ettikleri puanların düzeylere göre dağılımına ilişkin bulgular tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Düzeyleri

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

ÖÖG ve TG gösteren öğrencilerin PDB İndeksinden elde ettikleri puanların düzeyleri karşılaştırıldığında; ÖG olan öğrencilerin biri (%3.2) ortalamanın biraz üstü, yedisi (%22.7) ortalama, 10'u (%32.2) ortalama altı, 11'inin (%35.5) zayıf ve ikisinin (%.4) çok zayıf düzeyde

pragmatik dil becerilerine sahip olduğu görülmüştür. tipik gelişim gösteren öğrencilerin düzeyleri incelendiğinde; üçü (%9.7) ortalama altı, 22'sinin (%71) ortalama, beşinin (%16.1) ortalamanın biraz üstü ve birinin (%3.2) ileri düzeyde pragmatik dil becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

ÖG ve TG gösteren öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla t testi kullanılmıştır. ÖG ve TG gösteren çocukların Pragmatik Dil Beceri Envanterinin alt başlıkları sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim ile PDB indeksinden alınan puanlar kullanılarak PDB değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. PDB envanteri sonuçlarının ÖG ile TG gösteren öğrenciler arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz ölçümler t testi sonuçları Tablo 3 'te yer almaktadır.

Tablo 3. Grupların Pragmatik Dil Beceri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

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

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

ÖG ve TP gelişim gösteren öğrencilerin öykü içeren metni anlatma ve sorularını cevaplama ile bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme araçlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bunun için öykü ve bilgi içerikli metinler kullanılmış, ÖG tanımlı öğrenciler ile TP gelişim gösteren öğrencilerin öykü ve bilgi içerikli metni anlatma ve metin sorularına cevap verme becerileri değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. ÖG ile TP gelişim gösteren öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz ölçümler t testi sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların FOOE deki Metinlerden Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

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

Tablo 4'e göre FOOE' de bulunan öykü içeren metni anlatma ve sorularını cevaplama ile bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme araçlarından alınan puanların tanıya göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir, $t(60)=.000$, ($p<.05$). Bu sonuca göre hem öykü hem de bilgi içerikli metinde ÖG olan öğrenciler metinlerin anlatımında ve sorularını cevaplama TP gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans sergilemişlerdir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde öykü içeren metni anlatmada (0.80), bilgi içerikli metni anlatmada (0.72) orta, öykü içeren metnin sorularını cevaplama (0.64) orta ve bilgi içerikli metnin sorularını cevaplama (0.57) orta etki büyüklüğü olduğu görülmüştür.

ÖG olan ve TP gelişim gösteren öğrencilerin pragmatik dil beceri puanları ile okuduğunu anlama becerileri puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile araştırılmıştır. ÖG olan öğrencilerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde PDB İndeksi ve PDBE' nin tüm alt başlıklarının kendi aralarında anlamlı şekilde ilişki olduğu görülmektedir ($r>0.3$, $p<.05$). Okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise öykü içerikli metni anlatma ile öykü içeren metin sorularına cevap verme ($r=.37$, $p<.05$) ve bilgi içerikli metni anlatma ile bilgi içerikli metne ait sorulara cevap verme ($r=.40$, $p<.05$) arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. PDB İndeksi' nin öykü içerikli metne ait sorulara cevap verme ($r=.36^*$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki, Sınıf İçi Etkileşim ile öykü içeren metni anlatma ($r=.43^*$, $p<.05$), öykü metin sorularına cevap verme ($r=.37^*$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

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

içerikli metin anlatımı ($r=.60^{**}$, $p<.05$) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede de ($r=.36^*$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmış ve bu becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya 31 ÖG olan 31 TP gelişim gösteren olmak üzere toplam 62 çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan tüm çocuklara Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE) ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) uygulanarak pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır.

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

ÖG olan öğrencilerin PDBE alt başlıkları ve PDBİ' den aldıkları puanlar incelendiğinde, sınıf içi etkileşim çok zayıf, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim zayıf, PDBİ de ise ortalamanın biraz altında oldukları, TG gösteren öğrencilerin ise tümünde ortalama puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgular daha önce yapılan çalışmaların bulguları ile tutarlıdır. Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa'nın (2020) ÖG olan ve TG gösteren ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarının sonucunda ÖG olan öğrencilerin sadece %16' sının ortalama ve üzerinde; diğerlerinin ise ortalamanın altında, zayıf ve çok zayıf pragmatik dil becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri aynı cinsiyet ve sınıf düzeyindeki akranları ile karşılaştırıldığında, bu öğrencilerin sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim, kişiler arası etkileşim ve PDBE-TV indeks puanlarının TG gösteren akranlarından önemli derecede düşük olduğu bulunmuştur. Ferrara vd. (2020) 8 ile 10 yaş aralığında 44 disleksi, 19 otizm spektrum bozukluğu olan ve 26 tipik gelişim gösteren çocuğun pragmatik dil yeterliliğini karşılaştırdığı çalışmada disleksi tanılı olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük puanlar aldıklarını belirterek iletişim bozukluğunun bir tarama ölçütü olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Cardillo vd. (2018) benzer şekilde disleksi olan çocukların pragmatik dilin farklı becerilerinde tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Kumari, Pyata, Afreen ve Paithankar (2016), farklı tür öğrenme güçlüğü olan (disleksi, diskalkuli, diskrafi) çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil performanslarını karşılaştırmışlardır. Yapılan çalışmada ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil puanlarının tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük olduğu belirtilmiş ve öğrenme güçlüğü türleri arasında da puanların değiştiği, en düşük pragmatik dil puanının karma (disleksi, disgrafi, diskalkuli) tanılı daha sonra disleksili öğrencilerde olduğu belirtilmiştir. Disgrafi ile diskalkuli tanılı bireyler disleksi tanılı öğrencilere göre daha yüksek puan olsa da bu bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerden daha düşük düzeyde performans sergiledikleri bulunmuştur. Alanyazındaki çalışmalara benzer olarak bu çalışmada da ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri puanlarının TG gösteren öğrencilerin aldıkları puanların altında olduğu, bir başka ifadeyle ÖG olan öğrencilerin pragmatik dilde yaş düzeylerinin altında performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların pragmatik dil becerileriyle ilgili başka bir çalışmada da Griffiths (2007) disleksi olan ve olmayan yetişkinlerin pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış ve disleksili bireyin pragmatik içeriği disleksi olmayanlar kadar verimli bir şekilde yorumlayamadığını belirtmiştir. Disleksili öğrenciler dolaylı anlatımları

anlamlandırma, anlamı bağlamdan çıkan deyimleri açıklamada disleksili olmayan bireylerden çok daha fazla hata yapmışlardır. Ayrıca yapılan mizah testinde de disleksili olmayanlara göre başarısız oldukları değerlendirilmiştir. ÖG olan çocukların pragmatik dil becerilerindeki güçlüklerinin yetişkinlikte de devam edip etmediğini inceleyen bir diğer çalışma Cappelli ve diğerleri tarafından gerçekleştirilmiştir (2018). Bu çalışmada pragmatik dil becerisinin incelenmesi amacıyla disleksi tanılı 19 yetişkinle çalışılmıştır. Pragmatik dil becerileri incelendiğinde disleksili bireylerin pragmatik dil becerilerinde normal aralığın altında puan aldıkları bulunmuştur. Bu çalışmalar çocukluk döneminde gözlenen pragmatik dil güçlüklerinin yetişkinlik döneminde de devam ettiğini göstermektedir.

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

FOOE' deki metinlerden alınan puanlar incelendiğinde, ÖG olan öğrencilerin TP gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. ÖG olan öğrencilerin FOOE' deki metinlerin tümünde (öykü ve bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme) zorlanma düzeyinde olduğu, okuduğunu anlamada güçlük çektikleri görülmüştür. Özellikle bilgi veren metni anlatma performanslarının çok düşük düzeyde olması dikkat çekmiştir. ÖG olan çocuklarda görülen okuduğunu anlama güçlüğü alanyazındaki çalışma sonuçlarında da sıklıkla vurgulanan bir bulgudur. Pürsün ve Sarı (2020) ülkemizde ilköğretim yaşındaki ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Bu kapsamda 17 çalışma ele alınmış ve incelenen tüm araştırmalarda ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin iki grup arasında anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. ÖG olan öğrencilerin bilgi içerikli metinleri karmaşık yapıları ve içerdikleri teknik bilgiler sebebiyle anlamada güçlük yaşadıkları bu çalışmanın bulgularına benzer olarak birçok çalışmada gösterilmiştir (Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff ve Hougen, 2001).

ÖG olan ve olmayan çocukların pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde Pragmatik Dil Beceri Envanteri' nin bazı alt başlıkları ile FOOE' de bulunan metinler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişki incelendiğinde 'Sınıf İçi Etkileşim' ile 'Öykü içeren Metni Anlatma' ve 'öykü içeren metin sorularını cevaplama' arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, 'PDB İndeksi' ile 'Öykü içeren metin sorularını cevaplama' arasında da orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri

gösteren bulgulara benzer bulgular TP gelişim gösteren öğrenciler için de bulunmuştur. Sonuç olarak hem TP gelişim gösteren hem ÖG olan çocuklarda pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlamının tanıdan bağımsız olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Freed, Adams ve Lockton, (2015), pragmatik dil bozukluğu olan ilkökul çağındaki çocuklarda okuduğunu anlama becerisinin yordayıcılarını belirlemek için pragmatik dil bozukluğu olan 69 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %44,9' unun okuduğunu anlama becerilerinde ortalamanın altında performans sergiledikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada pragmatik dil ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Alanyazında okuduğunu anlama ve pragmatik dil becerisinin çalışma belleği gibi farklı değişkenlerle ilişkisi olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Cappelli vd., 2018).

Her iki çalışma grubunda da Pragmatik Dil Beceri Envanteri alt başlıklarından Sınıf İçi Etkileşim becerisi FOOE' deki metinlerde en çok ilişkili olan alt başlık olarak görülmüştür. Sınıf içi etkileşim becerileri, sınıfta herhangi bir konu veya metin üzerine tartışmaya dahil olma, sınıfla etkileşim içerisinde bulunma, okuduğunu ön bilgileriyle bütünleştirme ve değerlendirme için fırsatlar sunmaktadır (Logan, Medford ve Huges, 2010; Sideridis, 2005). Okuduğunu anlama ve sınıf içi etkileşim becerilerinin alanyazına benzer olarak bu çalışmada da ilişkili olduğunu gösterilmesi, okuduğunu anlama becerisi için sınıf içi etkileşim becerilerinin önemine dikkat çekmektedir.

Alanyazında farklı gelişimsel yetersizlik gruplarında da okuma ile pragmatik dil becerisinin incelendiği görülmektedir. Freed vd. (2011) pragmatik dil ve özgül dil bozukluğu olan çocukların okuma ve yazma becerilerini araştırmışlardır. Çalışmaya pragmatik dil bozukluğu olan 59, özgül dil bozukluğu olan 12 öğrenci dahil edilmiş, grupların okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda pragmatik dil güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma puanlarının özgül dil bozukluğu olanlara göre daha yüksek olsa da normal aralığın altında olduğunu belirlemişlerdir. Pragmatik dil bozukluğu olan çocukların çıkarımda bulunma, ima ve mecazları anlamlandırma, bağlamdan yararlanma da güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Asperger sendromlu ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuduğu metinde bağlamdan yararlanarak çıkarım yapma, ilişki kurma becerilerinin incelendiği bir çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının da tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu belirtilmiştir (Loukusa, Leinonen ve Kuusikko, 2007). Bishop ve Norbury (2002) hikâye anlama ve çıkarım yapma yeteneği ile çıkarım ve hatırlama arasındaki ilişkiyi incelemiş, pragmatik dil becerisinin çıkarım yapma ve okuduğunu hatırlama için öneminden bahsetmiştir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar gibi pragmatik dil bozukluğu olan çocukların da genellikle metinden çıkarım yapamamaları nedeniyle okuduğunu anlamada zorlandıkları başka çalışmalarda da ifade edilmiştir (Botting, 2007, Snowling ve Hulme, 2005). Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar bu çalışmanın pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren bulgusunu desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada ÖG olan çocukların pragmatik becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük düzeyde performans sergiledikleri bulunmuştur. Pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerilerinin sadece ÖG olan çocuklarda değil TP gelişim gösteren çocuklarda da ilişkili olduğu saptanmıştır. Pragmatik dil beceri envanteri alt başlıklarından sınıf içi etkileşim becerisinin okuduğunu anlama ile ilişkisi sosyal ve kişisel etkileşim becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin sadece öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiş olması bu çalışmanın sınırlılığıdır. Bu nedenle öğrencilerin pragmatik dil becerileri farklı değerlendirme yolları birleştirilerek değerlendirilmesi önerilebilir. FOOE okuduğunu anlamayı değerlendirmede birebir gözlem yapılabilmesine, yanıtların incelenmesine, verilerin doğal ortamda toplanabilmesine imkan sağlaması, öğrencinin sözcükleri bağlam içinde anlamlandırması ve bu doğrultuda okuduğunu anlatması, soruları cevaplanmasının değerlendirilmesi gibi avantajları olmakla beraber standardize edilmiş bir araç olmaması nedeniyle ileri araştırmalarda okuduğunu anlama ve pragmatik dil becerisi ilişkisinin farklı araçlarla değerlendirilmesi önerilebilir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların pragmatik ve okuma becerilerindeki performansları farklı tanı gruplarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuduğunu anlama ve pragmatik dil ilişkisinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması amacıyla bu ilişkide etkili olduğu düşünülen çalışma belleği ve zihin kuramını da içerecek çalışmalar planlanabilir.

Bu çalışmanın bulgularının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerindeki güçlüklerine ve dolayısıyla pragmatik dil becerilerinin desteklenmesi konusuna dikkat çektiği, öğrenme güçlüğüne sadece akademik becerilerde yaşanan bir güçlük olarak görülmemesi ve uygulamalarda pragmatik dili de kapsayan sözel dil becerilerinin değerlendirme sürecinin bir parçası olması gerektiğini göstererek alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(8): p. 973-987.
- Alev, G. (2011). *Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin Türkçe standardizasyon çalışması*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi], Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., ve Hougen, M. (2001). *The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes*. *Learning Disability Quarterly*, 24, 251–264.
- Bishop, D. & Norbury, C.F. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 3(3), 227-251, DOI: 10.1080/13682820210136269
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (1999). *Pragmatic language impairment without autism: The children in question*. *Autism*, 3(4), 371–396.
- Button & Millwards (2005). Talking into Literacy in the Early Years. FORUM, Volume 47, No. 1, 2005 35
- Cappelli G, Noccetti S, Arcara G, & Bambini V. (2018). *Pragmatic competence and its relationship with the linguistic and cognitive profile of young adults with dyslexia*. *Dyslexia* 24(3):294–306 DOI 10.1002/dys.1588.
- Cardillo R, Garcia RB, Mammarella IC, Cornoldi C. (2018). *Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal*

- learning disabilities. Applied neuropsychology. Child. Jul-Sep;7(3),245-256. DOI: 10.1080/21622965.2017.1297946.*
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmış doktora tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ege, P. (1994). *Çocuklarda Dil Bozuklukları ve Okul Başarısı.* Özel Eğitim Dergisi, 4(1), 3–9.
- Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivenzio, N., Scorza, M., & Padovani, R. (2020). *Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: an investigation using the Italian version of CCC-2.* J Autism Dev Disord, 2(5), 1295–1309. doi:10.1007/s10803-019-04358-6
- Flanagan, D.P. & Alfonso, V.C.(2010). *Specific Learning Disability Identification*
- Freed, J., Adams, C., & Lockton, E. (2011). *Literacy skills in primary school-aged children with pragmatic language impairment: A comparison with children with specific language impairment.* International Journal of Language and Communication Disorders, 46(3), 334-347. <https://doi.org/10.3109/13682822.2010.500316>
- Freed J, Adams C, Lockton E. (2015) *Predictors of reading comprehension ability in primary school-aged children who have pragmatic language impairment.* Research in Developmental Disabilities. Jun-Jul;41-42:13-21. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.03.003.
- Gillam, R.B., & Carlile, R.M. (1997). *Oral reading and story retelling of students with specific language impairment.* Language, Speech, and Hearing Services In Schools, 28(1), 30-32
- Griffiths CC. 2007. Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: a pilot study. *Dyslexia 13(4),276–296 DOI 10.1002/dys.333.*
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2005). *Reading disorders and dyslexia.* Current Opinion in Pediatrics, 28(6), 731–735. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Pub. L. No. 108-446. Retrieved from <http://www.flspedlaw.com/idea.2004.all.pdf>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç-Tülü, B. & Ergül, C. (2015). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri.* Türk Psikoloji Dergisi, 30(76), 32-44.
- Kumari, S., Pyata, R., Afreen, B. & Paithankar, P. (2016) *Language in India* www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 16:9 September 2016
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2010). *The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance.* Learning and Individual Differences, 21, 124–128. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.011.
- Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S. (2007). *Use of Context in Pragmatic Language Comprehension by Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism.* J Autism Dev Disord 37, 1049–1059. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0247-2>
- Pürsün, T., Sarı, H. (2020). *Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi.* Turkish Special Education Journal:International,2(1),3760.Retrievedfrom<http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/53862/655258>
- Melekoğlu, M.A., Çakıroğlu, O. (2015). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar.* Vize Yayıncılık. Ankara

- Rasmussen, U. M. & Cora, N. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 2180-2201.
- Riddick, B., Farmer, M., & Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London, UK: Whurr.
- Russell, R.L. (2007). Social communication impairments: Pragmatics. *Pediatric Clinics*, 54(3), 483-506.
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Şemşedinovksa, B. (2020). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelenmesi*. Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi. doi: 10.30964/auebfd.588849”
- Sideridis, G. D. (2005). *Performance approach-avoidance motivation and planned behavior theory: Model stability with Greek students with and without learning disabilities*. Reading and Writing Quarterly, 21, 331-359.
- Skibbe, L. E., Grimm, K.J., Stanton-Chapman, T.L., Justice, L. M., Pence, K. L. & Bowles, R.P. (2008). *Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade*. Language, Speech And Hearing Services in Schools, 39(3), 475-486.
- Sucuoğlu, B. (2003). *Sorun Davranışlar Kontrol Listesi Türkçe Formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Türk Psikoloji Dergisi, 18(52), 77-91.
- Turan, F. & Yükselen, A. (2004). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri*. Eğitim ve Bilim. 29, (132), 43-47. <http://a54t.sitemynet.com/anlama.htm>. (2004). Anlama Öğretimi.
- Wagner, R. K. & Ridgewell, C. (2009). *A large-scale study of specific reading comprehension disability*. Review of Educational Research, 35(5), 27-31.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). *Child development and emergent literacy*. Child Development, 69(3), 848-872.

Extended Abstract

Introduction

Learning disabilities (LD) are defined as difficulties in listening, thinking, speaking, reading, writing and making mathematical calculations that occur when one or more psychological processes are fundamental to understanding and using written and spoken language (The Individuals with Disabilities Education Act / IDEA, 1997). In this definition, children with LD are defined as individuals who have difficulties in using and understanding language, listening, thinking, commenting, writing and mathematical operations. Students with LD follow their peers who show typical development (TD) behind in most of the language and speech skills stages, especially have more difficulties in understanding and expressing themselves in spoken language, they also have problems in analyzing a certain subject, planning their actions and evaluating the results of their behavior (Ege, 1994). Children with LD, who encounter more complex language structures as they grow up, may experience emotional and academic problems due to language difficulties (Turan & Yükselen, 2004).

It can be observed that children with LD generally prefer short answers in conversations, avoid open-ended answers, remain insensitive to conversation attempts, and also have difficulties in expressing themselves, directing their speech according to the audience's interest,

in social relations and using written language (Sucuoğlu, 2003). Although academic failure is frequently emphasized as the main area of difficulty for children with LD, when the relevant literature is reviewed, it is seen that children with LD also have problems with language skills. Pragmatic language explains how people construct meanings and understand others beyond the semantic information in the message (Alev, 2001). The pragmatic component of language, which enables the appropriate and effective use of language in the interpersonal context, is very important in terms of students' ability to establish appropriate and functional communication with their peers and others at school, at home and in the social environment, and to organize interpersonal relationships (Russell, 2007). Speech management skills such as initiating, continuing, and ending a conversation, the anticipation of assumptions specific to the context of the speaking partner and social situation, anticipation and narrative (narrative) skills include different areas (Adams, 2002). Children with LD may have difficulty in understanding the emotions and intentions of the person they communicate with (Gillam & Carlile, 1997), they may have difficulty in using regulatory terms such as apologizing, correcting misunderstandings, persuasion, and maintaining interaction (Flanagan & Alfonso, 2010).

There are studies showing the pragmatic language difficulties of children with LD. Seçkin Yılmaz and Şemşedinovksa (2020) aimed to compare the pragmatic language skills of 100 primary school students aged 8-10, including 50 LD and 50 TD, matched according to age, gender and grade level, and 86% of students with LD were below the average. They stated that he has weak pragmatic language skills. Ferrara et al. (2020), in a study comparing the pragmatic language competence of children with dyslexia, autism spectrum disorder and with typical development, stated that children with dyslexia got lower scores than children with typical development and suggested that communication disorder may be a screening criterion. In another study, Cardillo et al. (2018) found that children with dyslexia show lower performance in different skills of pragmatic language than children with typical development.

It has been stated that written or printed texts are a representation of the language we speak, and there is a direct relationship between the words spoken and heard, and the words written and read (Button & Millward, 2005). Güçlü (2005) explained that oral language skills can contribute to the development of literacy skills. Whitehurst and Lonigan (1998) stated that there is a strong relationship between language skills and reading comprehension skills and suggested that language skill is an important predictor of reading comprehension. In a study comparing the reading skills of children with and without language difficulties, students were followed up from kindergarten to 5th grade, and it was found that children with language difficulties showed lower reading performance than those without language difficulties over all years (Skibbe et al., 2008).

It is stated that children with LD who have difficulties in interpreting the language of daily life may have problems in understanding what their main goal is reading, although they are successful in their word decoding and fluent reading skills (Wagner & Ridgewell, 2009). The semantic and grammatical structure of the message conveyed in the discourse may not be the same. In cases with figurative and implied meanings, the meaning to be conveyed can be understood in context. In general, when there is a distinction between explicit semantic meaning and implied meaning, the meaning of the message conveyed can be analyzed pragmatically (Ariel, 2008). Pragmatic language covers the rules about the social use of language that examines our daily life language. The educational attainment of students with LD who have difficulties in the social use of language is also affected (Botting & Conti-Ramsden, 1999).

Freed et al. (2011) investigated the effect of pragmatic language on literacy skills and stated that students with pragmatic language difficulties were below the average in reading comprehension and had difficulty in remembering stories. Bishop and Norbury (2002) also examined the relationship between the ability of pragmatic skill to understand and make inferences and inference and recall, and mentioned the importance of pragmatic language skill for inferencing and recall.

Studies in the literature generally show that reading comprehension difficulties of children with learning difficulties are related to pragmatic language skills (Bishop & Norbury, 2002; Freed, Elaine, & Lockton, 2015). When the severity of pragmatic difficulties increases, reading comprehension difficulties emerge more in parallel. The fact that the relationship between these two fields has been shown in the literature, mostly in English studies, indicates the necessity to examine the relationship between reading comprehension and pragmatic skills in different languages due to cultural and linguistic differences. In this context, the aim of this study is to examine and compare the relationship between the pragmatic language skills of LD and TD students and their reading comprehension skills. It is thought that the results obtained from the study will provide information about the relationship between pragmatic language and reading comprehension performance of children with LD. The following research questions were sought in the study.

- 1- Do the pragmatic language skills of students with LD and showing TD differ significantly?
- 2- Do the reading comprehension skills of the students with LD and showing TD differ significantly?
- 3- Is there a relationship between the pragmatic language skills of students with LD and those with TD?

Method

This study was conducted in relational scanning model, one of the quantitative research methods, in order to examine the relationship between the pragmatic language skills of the students with LD and those with TD. Relational survey models are non-experimental research studies designed to explain whether there is a relationship between two or more variables and what kind of a relationship this is, and to make predictions about variables (Karasar, 2012).

Findings

It was observed that students with LD got lower scores in pragmatic language skills and reading comprehension skills than students with TD. When the relationship between students' pragmatic language skills and reading comprehension skills was examined, it was found that two variables were related regardless of the diagnosis in children with both TD and LD.

Discussion and Conclusion

As a result, when the scores of the students with LD from the Pragmatic Language Skills Inventory (PDBI) subtitles were examined, it was seen that in-class interaction was very weak, social interaction and personal interaction were weak, and their scores on the Pragmatic Language Skill Index (PDBI) were slightly below the average. It was observed that the students who showed TD got an average score in all of them. These findings are consistent with the findings of previous studies. Seçkin Yılmaz and Şemşedinovksa (2020) reported that 84% of

the students with LD have pragmatic language skills below the average, as a result of their study comparing the pragmatic language skills of primary school students with LD and TD. Kumari, Pyata, Afreen and Paithankar (2016) compared the pragmatic language performances of children with different types of learning difficulties (dyslexia, dyscalculia, dysgraphia) and children with typical development. In the study, it was stated that the pragmatic language scores of the students with LD were lower than the students with TD.

When their reading comprehension scores were compared, it was seen that students with LD got lower scores than students with TD. Difficulty in reading comprehension in children with LD is a finding that is frequently emphasized in the results of the studies in the literature. Pürsün and Sarı (2020) analyzed 17 studies conducted in Turkey regarding the reading comprehension skills of students with learning difficulties. They concluded that children with learning disabilities performed lower than students with typical development.

When the relationship between pragmatic language skills and reading comprehension was examined, it was seen that two variables were related in students with both LD and TD, regardless of the diagnosis. Which the literature supports these findings. Freed, Adams, and Lockton (2015) studied 69 students with pragmatic language disorders to determine the predictors of reading comprehension in primary school children with pragmatic language impairment. It was determined that 44.9% of the students participating in the study exhibited below average performance in reading comprehension skills. In this study, it was stated that there is a significant relationship between pragmatic language and reading comprehension.

The findings of this study draw attention to the difficulties of students with learning disabilities in their pragmatic language skills and thus the issue of supporting their pragmatic language skills. Learning difficulties should not only be seen as a difficulty in academic skills and should be a part of the evaluation process of verbal language skills, including pragmatic language in practice. It has been observed that pragmatic language skill is associated with reading comprehension, regardless of diagnosis. These findings are thought to contribute to the literature.