



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ ANABİLİM DALI
DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU OLAN VE OLMAYAN
ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Gazi ÇAKICI

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ahmet KONROT

İSTANBUL-2022

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ ANABİLİM DALI
DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU OLAN VE OLMAYAN
ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Gazi ÇAKICI

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ahmet KONROT

İSTANBUL-2022

ÖZET

ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ülkemizde özgül öğrenme bozukluğuna (ÖÖB) ilişkin tıbbi ve eğitsel tanıdan değerlendirme ve müdahaleye kadar olan süreç incelendiğinde, pragmatik dil becerilerine dair farkındalığın düşük olduğu görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak, tanı alan öğrencilerin; yalnızca akademik alanda desteklendiği ve akademik becerilerde yaşanan problemlere temel teşkil eden dil becerilerinin öneminin yadsındığı görülmektedir. Bu gereksinimler doğrultusunda; bu çalışmada, ÖÖB olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren (TGG) öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, ÖÖB tanılı ve TGG ilkökul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini karşılaştırmak amacıyla karşılaştırmalı betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, ÖÖB tanılı 33 ve TGG 33 olmak üzere toplam 66 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından benzerlik göstermektedir. Verilerin analizinde katılımcıların pragmatik dil becerilerindeki düzeylerini belirlemek için PDBE-TV (Alev ve ark., 2014) kullanılmıştır. İstanbul'daki ÖÖB tanılı öğrencilerin devam ettiği sınıf öğretmenlerine ulaşıp çalışma hakkında bilgi verdikten sonra çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretmenlere PDBE-TV formu çevrimiçi olarak doldurtulmuştur. Araştırma bulguları, ÖÖB tanılı öğrencilerin TGG akranlarına kıyasla pragmatik dil becerilerinde anlamlı derecede düşük performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak; ÖÖB' li öğrencilerle çalışan uygulayıcılara, bu bozukluğun yalnızca akademik becerilerde yaşanan bir güçlük olarak görülmemesi ve uygulamalarda pragmatik dil becerilerini de değerlendirmeleri ve desteklemeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özgül Öğrenme Bozukluğu, Dil Becerileri, Dil Değerlendirmesi, Pragmatik Dil Becerileri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF PRAGMATIC LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS WITH AND WITHOUT SPECIFIC LEARNING DISORDER

When the process from medical and educational diagnosis to assessment and intervention regarding Specific Learning Disorder (SLD) is examined in our country, it is seen that awareness of pragmatic language skills is low. As a result of this, students who are diagnosed; it is seen that it is only supported in the academic field and the importance of language skills, which form the basis of the problems experienced in academic skills, is neglected. In line with these requirements; this study aimed to comparatively examine the pragmatic language skills of students with SLD and students with typical development (TD).

In the research design, a comparative descriptive research method was used to compare the pragmatic language skills of students with SLD and TD. The sample consists of a total of 66 participants, 33 of whom were diagnosed with SLD and 33 with TD. Participants are similar in terms of age, gender and socioeconomic level variables. In the analysis of the data, PDBE-TV (Alev et al., 2014) was used to determine the pragmatic language skills of the participants. After reaching the classroom teachers of the students with SLD difficulties in Istanbul and informing them about the study, the PDBE-TV form was filled out online by the teachers who volunteered to participate in the study. Research findings reveal that students with SLD show significantly lower performance in pragmatic language skills compared to their TD peers.

In conclusion; Practitioners working with students with SLD are advised to not see this disorder as only a difficulty in academic skills and to evaluate and support pragmatic language skills in practice.

Keywords: Specific Learning Disorder, Language Skills, Language Assessment, Pragmatic Language Skills.

TEŞEKKÜR

Dil ve Konuşma Terapisi bölümünü kurmasıyla bize bir meslek kazandıran, mesleğimize sevgi ve saygımızı büyütmemizi sağlayan, kendisine bilgi ve tecrübe birikiminden çok daha fazlasını borçlu olduğumuz kıymetli hocam Prof. Dr. Ahmet KONROT' a,

Yüksek Lisans eğitim sürecime bilgi, birikim ve tecrübeleriyle değer katan ve tez çalışmamın her safhasına emekleri dokunan Doç. Dr. Şaziye SEÇKİN YILMAZ' a,

Hayatımın her alanında olduğu gibi mesleki ve akademik hayatımda da desteğiyle, kalbiyle benimle birlikte olan sevgili eşim Hatice ÇAKICI' ya,

Ailemden farksız gördüğüm, mesleklerini yalnızca okulda değil okul dışında da icra ederek bana rehberlik eden Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen çifti olan sevgili Şehriban UYUMAZ ve kıymetli eşi Fatih UYUMAZ' a,

Teknik desteğini esirgemeyen arkadaşım Kadir KATIRCI' ya,

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini esirgemeyen değerli aileme,

Araştırmama gönüllü olarak katılan bütün katılımcılara,

En içten teşekkürlerimi sunarım.

BEYAN FORMU

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, tarafımdan retilildiğini ve şkdar niversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim

19/09/2022

Gazi ÇAKICI

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
BEYAN FORMU.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	viii
1.GİRİŞ	1
2.GENEL BİLGİLER.....	3
2.1.Özgöl Öğrenme Bozukluğu(ÖÖB)	3
2.2.Ööb'nin Türleri	4
2.2.1.Okuma bozukluğu (disleksi)	5
2.2.2.Matematik öğrenme bozukluğu (diskalkuli).....	5
2.2.3.Yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi).....	6
2.3.Ööb'nin Yaygınlığı	6
2.4.Ööb'nin Nedenleri	7
2.4.1.Genetik ve çevresel faktörler	7
2.4.2.Nöral yapı ve işlev	8
2.5.Ööb'nin Belirtileri.....	9
2.6.Dilin Bileşenleri	10
2.6.1.Dilin biçimi ve ööb	11
2.6.1.1.Fonoloji.....	11
2.6.1.2.Sentaks	11

2.6.1.3.Morfoloji.....	12
2.6.2.Dilin içeriği ve ööb	12
2.6.3.Dilin kullanımı ve ööb	13
3.GEREÇ VE YÖNTEM.....	16
3.1.Araştırma Modeli	16
3.2.Katılımcılar	16
3.3.Verı Toplama Araçları	17
3.3.1.Pragmatik dil becerileri envanteri-pdbe-tv (alev ve ark., 2014)	17
3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	18
4.BULGULAR.....	20
4.1.Katılımcıların Pdbe-Tv Toplam Standart Puan ve İndekse Göre Karşılaştırılması..	20
4.2.Katılımcıların Kişisel Etkileşim Skorlarına ve Tanım Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	21
4.3.Katılımcıların Sınıf İçi Etkileşim Skorlarına ve Tanım Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	22
4.4.Katılımcıların Sosyal Etkileşim Skorlarına ve Tanım Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	23
5.TARTIŞMA.....	25
6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	27
KAYNAKLAR	28
EKLER	36
Ek 1.Özgeçmiş	36

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: Katılımcıları tanımlayıcı bulgular.....	17
Tablo 2: Katılımcıların toplam standart puanlara göre karşılaştırılması.....	20
Tablo 3: Katılımcıların indekse göre tanım düzeylerinin karşılaştırılması.....	20
Tablo 4: Katılımcıların kişisel etkileşim standart puanlarının karşılaştırılması.....	21
Tablo 5: Katılımcıların kişisel etkileşim tanım düzeylerinin karşılaştırılması.....	21
Tablo 6: Katılımcıların sınıf içi etkileşim standart puanlarının karşılaştırılması.....	22
Tablo 7: Katılımcıların sınıf içi etkileşim tanım düzeylerinin karşılaştırılması.....	22
Tablo 8: Katılımcıların sosyal etkileşim standart puanlarının karşılaştırılması.....	23
Tablo 9: Katılımcıların sosyal etkileşim tanım düzeylerinin karşılaştırılması.....	23

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÖÖB: Özgöl Öğrenme Bozukluğu

ÖÖBY: Özgöl Öğrenme Bozukluğu Yaşayan

TGG: Tipik Gelişim Gösteren

PDBE: Pragmatik Dil Becerileri Envanteri

PDBE-TV: Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Türkçe Versiyonu



1. GİRİŞ

Yirminci yüzyılın başlarında ÖÖB kavramının temelleri ve tanımı oluşturulmaya başlanmıştır. Bu süreçte birçok çalışma beynin bir bölgesindeki hasarın bilişsel bozukluk türlerini ortaya çıkarabileceğini göstermiştir. Bilim insanları ÖÖB’ yi görsel-algısal kuram, dil kuramı ve nörolojik kuram şeklinde açıklamaya çalışmışlardır. Sınıf fikrinin ortaya çıkmasıyla hastanelerde değerlendirilen bireyler yirminci yüzyılın ortalarında artık eğitim kurumlarında değerlendirilmeye başlanmış ve bireysel eğitim programı fikri ortaya çıkmıştır. İlerleyen yıllarda kuramcılar birleşmiş ve bireylerin eğitimleri kanunlarca güvence altına alınmaya başlanmıştır. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru her araştırmacı yeni tanım, terim ve kavramlar ortaya atmışlar ancak her terim öğrenme güçlüğüne vurgulamıştır. ÖÖB hakkında günümüzde etkilenen beyin bölgeleri ve sebep olan genler hakkında çalışmalar devam etmektedir (Bayraktar, 2019; Courtad ve Bakken, 2011 ve Jacobson ve Reid, 2010).

Özgül öğrenme bozukluğu (ÖÖB); bireyin zekâsının normal ve üzerinde olmasına, her hangi bir yetersizliğinin (görme, işitme yetersizlikleri, nörolojik bir bozukluk gibi) olmamasına ve yeterli öğretimsel fırsatlara karşın okuma, yazma ve matematik becerilerinde yaşanan “beklenmedik” bir güçlük olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). ÖÖB üç gruba ayrılmaktadır; Okuma Bozukluğu (Disleksi), Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi) ve Matematik Bozukluğu (Diskalkuli) (Edition, 2013). Kişide bu bozukluklardan sadece biri bulunabileceği gibi, genellikle birden çoğunun bir arada bulunması durumu mevcuttur. ÖÖB tanısının konulabilmesi için bireyin zekâ seviyesinin en az normal değerler seviyesinde veya üzerinde olması gerekmektedir (Kurdoğlu, 2001). Ayrıca, ayırıcı tanı olarak ÖÖB’ nin; zihinsel yetersizlik, yaygın gelişimsel bozukluk, yetersiz öğrenim koşullarını da içeren fırsat ve uyaran eksikliği, iletişim bozuklukları ile görme, işitme ve motor alandaki geriliklerden/engellerden ayırt edilmesi gerekmektedir (Wilcockson ve ark., 2016). ÖÖB olan bireysel özel eğitim alan nüfusun en büyük kısmını oluşturmaktadır. ÖÖB yaygınlığının %5-20 olduğu belirtilmektedir (Seçkin Yılmaz ve Erım, 2019). Bu kadar yaygın görülen bir bozukluk olan ÖÖB’ nin henüz kesin nedenleri bilinmemekle birlikte genetik geçiş gösteren, dil temelli nöro-gelişimsel bir bozukluk olduğu; ÖÖB olan bireylerin yaşadıkları güçlüklerin fonolojik işleme (fonolojik farkındalık, fonolojik kısa süreli bellek ve

hızlı-otomatik isimlendirme) becerilerindeki sınırlılıklardan kaynaklandığı ifade edilmektedir (Eden ve ark., 2016; Sürgen, 2019).

ÖÖBY bireyler dilin fonoloji bileşenindeki güçlükler ek olarak diğer sözel dil becerilerinde de önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Adlof ve Hogan, 2018). Araştırmalar ÖÖB olan bireylerin yarısının, sözel dil becerilerinde de (sözcük bilgisi, morfoloji ve sentaks) dil bozukluğu tanısı alacak boyutta sorunlar yaşadıklarını; dil bozukluğu boyutunda sorun yaşamayanların da sözel dil becerilerindeki performanslarının akranları kadar yeterli olmadığını göstermektedir (Adlof ve Hogan, 2018). Sözel dilin diğer bir bileşeni olan pragmatik ise ÖÖB olan bireylerde son zamanlarda araştırılan ve sınırlı çalışma bulunan bir alandır. Pragmatik günlük yaşamda, diğer bireyler ile sosyal etkileşim ve iletişim kurmada dil becerilerinin uygun ve etkili bir şekilde kullanımı ile ilgilidir (Reed, 2017). Sohbet başlatma ve sürdürme, konuşma sırasında konuşmada ortam ve kişilere göre uyarlamalar yapabilme, konuşmalarda açık bir şekilde ifade edilmeyenleri çıkarım yaparak anlama, jest ve mimikleri anlama ve uygun şekilde kullanma gibi beceriler dilin pragmatik bileşeni ile ilgilidir. Ülkemizde, tüm önemine rağmen pragmatik dil becerilerine ilişkin değerlendirme araçlarının oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Aktaş ve Çifci-Tekinarslan, 2021). Ayrıca, sınırlı sayıda çalışma ÖÖB olan bireylerin dilin bu bileşeninde de sorunlar yaşadığını göstermektedir (Cardillo ve ark., 2018; Seçkin Yılmaz ve Güler, 2019). Pragmatik dil becerilerinde yaşanan bu güçlükler ÖÖB olan bireylerin akran ilişkilerini ve daha da geniş bakış açısı ile sosyal kabullerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle ÖÖB olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi, tipik gelişim gösteren (TGG) akranları ile karşılaştırılması bu öğrencilerin dil özelliklerinin daha iyi anlaşılması ve hazırlanacak müdahale programlarına yol göstermesi bakımından önemlidir. Bu araştırmanın amacı ÖÖB olan ve TGG ilkökul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Amaç

- *ÖÖB olan ve TGG ilkökul öğrencilerinin pragmatik dil becerileri PDBE-TV normlarına göre ne düzeydedir?*
- *ÖÖB olan ve TGG ilkökul öğrencilerinin pragmatik dil becerileri PDBE-TV'ye göre farklılaşmakta mıdır?*

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Özgöl Öğrenme Bozukluğu

İlk olarak Samuel Kirk tarafından 1963 yılında bir konferansta öğrenme güçlüğü kavramı kullanılmıştır. (Undheim ve Sund, 2008). Bundan önce bu tip çocuklar genel anlamda, yavaş öğrenen ve eğitim sürecinde gecikme yaşayan çocuklar olarak nitelendirilirken Kirk'in tanımlaması ile öğrenme güçlüğü duygusal, davranışsal ya da duygusal birtakım sorundan kaynaklı, akademik becerilerin bir ya da birkaçında yaşanan belirgin işlev bozukluğu olarak tanımlanmıştır. ÖÖB kişiye özgüdür ve kişinin hayatının birçok alanını etkileyen bir durumdur (Bowe, 2005; Graham ve ark., 2006).

Her geçen gün ÖÖBY çocukların sayısı hızla artmaktadır. Türkiye'de ÖÖBY öğrencilerin tanılanması ile ilgili eksikliklerden dolayı birçok tespit edilememiş ÖÖBY öğrencinin herhangi bir TGG öğrenci gibi okullarda eğitimlerine devam ettikleri belirtilmektedir (Cakiroğlu ve Melekoglu, 2014). Yapılan bazı çalışmalarda, ÖÖBY öğrencilerin karşılaştıkları sorunların kaynağında algı, bellek, dikkat, bilgi işleme ve kendini yönetme gibi bilişsel süreçlerin bazılarında güçlüklerin olduğu belirtilmektedir (Bender, 2008; Council ve ark., 2002; Glago ve ark., 2009).

ÖÖBY bireylerin özellikleri ya da güçlük yaşadıkları alanlar şu şekilde sıralanabilmektedir:

- *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu*: ÖÖBY bireylerin dikkatini odaklayamama, sürdürmemesi ve konsantre olamamayı ifade etmektedir (Friend, 2011; Lerner ve Johns, 2015).

- *Bellek ve bilgiyi işlemede güçlük*: ÖÖBY bireylerin öğrendiği konuyla ilgili daha sonra kendisine yöneltilen sorulara doğru bir şekilde cevaplar verememesi, işitsel ve görsel bilgiyi işlemede sorunlar yaşamasıdır (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

- *Genelleme yapmada güçlük*: ÖÖBY bireylerin benzerlik özelliğinden hareketle benzer kavram veya nesne arasında ilişki kurarak öğrenememesidir (MacInnis ve Hemming, 1995).

- *Sözel dil becerilerinde yetersizlik*: ÖÖBY bireylerin dinleme, konuşma, sözcük bilgisi gibi alanlarda sorun yaşamasıdır (Bender, 2008).

- *Okuma güçlükleri:* ÖÖBY bireylerin sözcük okuma/tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşamasıdır (Johnson ve ark., 2010).

-*Yazma güçlükleri:* ÖÖBY bireylerin el yazısı (yanlış yazma, yeterli hızda yazamama, kelimeleri bitişik yazma vb. sorunlar), kompozisyon yazma (dilin kurallarına uygun bir şekilde düşüncelerini belirtmede yaşanan sorunlar) veya genel olarak kullanılan yazılı ifadelerde sorun yaşamasıdır (Overvelde ve Hulstijn, 2011).

-*Matematik güçlükleri:* ÖÖBY bireylerin problem çözme, hesap yapma, rakam yazma, sayı sayma, matematiksel kavram ve sembolleri kullanma gibi becerilerde sorun yaşamasıdır (Sümer ve Seçkin Yılmaz, 2020).

- *Öğrenme için gerekli olan bilişsel stratejileri kullanma ve geliştirmede güçlük:* ÖÖBY bireylerin öğreneceği bir konuyu nasıl öğreneceği ile ilgili yöntem geliştirememesi, genellikle her konuda aynı yöntemleri kullanarak öğrenmeye çalışmasıdır (MacInnis ve Hemming, 1995).

-*Sosyal ve duygusal becerilerde güçlük:* ÖÖBY bireylerin sosyal ipuçlarını yanlış okumaları, başkalarının davranışlarını yanlış yorumlamaları, kendi davranışının bir başkası üzerindeki etkilerini anlayamamaları ve empati kuramamaları gibi sorunları kapsamaktadır (Wiener ve Timmermanis, 2012).

2.2. ÖÖB'nin Türleri

ÖÖB olan çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar bu öğrenme bozukluğunun her çocukta farklı alanlarda kendini gösterdiğini ifade etmektedir. Bu yüzden ÖÖB için sadece bir alana ve belli bir çocuk grubuna yönelik olan bir öğrenme bozukluğu olduğunu ifade etmek güç bir durumdur (Raymond, 2003).

ÖÖB ile ilgili çok farklı sınıflandırmalar yapılabilmesiyle beraber yapılan sınıflandırmalar arasında en kapsayıcı sınıflandırma 2013 yılında DSM-V tanı ölçütlerine göre yapılan sınıflandırmadır. Bu sınıflamada ÖÖB' nin etkilediği alanlara göre okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve matematiksel öğrenme güçlüğü olarak 3 başlığa ayrılır (APA, 2013).

2.2.1. Okuma bozukluğu (disleksi)

Disleksi kelimesi “yetersizlik” anlamı taşıyan “dys” kelimesi ile “okuma, söyleme” anlamını taşıyan “lexia” kelimesinden oluşturulmuş bir terimdir. Bireyin yaşı, hesaplanan zekâ seviyesi ve yaşam süreciyle ilişkili olarak aldığı eğitim hizmeti göz önünde bulundurulduğunda okuma becerisinin belirgin bir şekilde gelişimsel beklentiyi karşılamaması olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013; Høien ve Sundberg, 2000).

Okuma bozukluğu gösteren çocuklarda sözcükleri hatalı veya eksik okuma ve kelimenin hecelerini tek tek okumasından dolayı okuduğunu anlayamama gibi birçok güçlüğün bir arada bulunduğu belirtilmektedir (Pekel, 2010). Çocuğun yaşadığı bu zorlukların, dil becerisinin yetersiz ve zayıf etkileşiminden kaynaklandığı bu yüzden de okuma ve yazma becerilerini öğrenmenin birincil aracı dil olarak ifade edilmektedir. (Parrilla ve Protopapas, 2017).

Akıcı ve doğru bir şekilde okuyamayla birlikte okuduğunu anlayamama gibi okuma güçlüğü durumları ÖÖB vakalarının içinde en yaygın tür olduğu belirtilmektedir (Korkmaz, 2000). Okuma bozukluğu yaşayan öğrencilerin çoğu okuma dışında dinleme, konuşma ve yazma gibi diğer dil becerilerinde de sorun yaşadıkları ve bu becerilerdeki bozukluğun okuma bozukluğu görülme ihtimalini artırdığı ifade edilmektedir (Lovett ve ark., 2008).

2.2.2. Matematik öğrenme bozukluğu (diskalkuli)

Matematiksel konularda yaşanan yetersizliklere verilen genel bir isim olan diskalkuli; saat, gün, ay, yıl gibi zamansal kavramları öğrenmede, matematiksel terimleri kullanma ve işlem basamaklarını uygulamada, borçlanma ve kazanma gibi değerleri öğrenmede, olayları sıraya koymada, parayı kullanma ve değiştirmede, sözcüklere bağlı sorunları anlamada, desenlerin bölünme ve çoğalma gibi durumlarını anlamada, kısacası mekânsal, nitel, pozitif ve negatif değerleri anlamlandırmada yaşanan güçlükleri ifade etmektedir. Bireyin bilişsel kapasitesine ve yaşına göre istendik düzeyde olmayan matematiksel alandaki bu beceriler, bireyin günlük yaşantısını da olumsuz yönde etkilemektedir (Hannell, 2005; Shalev, 2004; Snowling, 2005).

2.2.3. Yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi)

Yazma bozukluğu olan bireyler genellikle yavaş yazma, kelimelerin harflerini sıralayamama, kelimeleri eksik- yanlış yazma, yazarken harf-hece-kelime atlama ve bazı harfleri ve rakamları ayna görüntüsüne benzer bir şekilde ters yazma (d-b, z-s, 9-6) gibi yazmada gerekli birçok becerilerin yerine getirilmesinde zorluk çekmektedir (Kurdoğlu, 2001; Tarhan, 2014).

Disgrafi, daha çok el yazısı olmak üzere yazma yeteneğini ve aynı zamanda tutarlılığı etkileyen yazılı ifadenin öğrenilmesinde yaşanan bozukluktur. Özel bir öğrenme bozukluğu ve aynı zamanda sesleri yazıya dönüştürme engelidir, yani bozulmuş el yazısı, kelimeleri kalıcı olarak hafızada saklayamadığından o kelimeleri hatırlamak için kullanamaması ve yazmak için gerekli kasların hareketi ile alakalı bir yazma bozukluğudur. Genellikle dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, konuşma bozukluğu veya gelişimsel koordinasyon bozukluğu gibi nörogelişimsel bozukluklarla örtüşmektedir. (Eden ve ark., 2003; Kurdoğlu, 2001).

2.3. ÖÖB' nin Yaygınlığı

Türkiye'de ÖÖB yaygınlığına ilişkin yapılan kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak bazı çalışmalarda farklı dillere ve kültürlerle sahip olan ve okul döneminde olan çocukların arasında, okuma, yazma ve matematik gibi akademik derslerde ÖÖB' nin küresel anlamda yaygınlık oranları kriterlerindeki değişiklikler nedeniyle %5 ilâ %20 arasında değişmekle birlikte erkeklerde kızlardan daha sık teşhis edildiği bildirilmiştir (APA, 2013; Hostutler ve ark., 2018; Moll ve ark., 2014). ABD' de yapılan bir çalışmaya göre çocuklarda %20 oranında öğrenme sorunu olduğu belirtilmiştir ((Doğan, 2012). Bu oranlara bakarak dünya nüfusuna oranla çok az olduğu düşünülse de ÖÖB' nin yapılan çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulduğu ve DSM-V tanı kriterlerine göre adlandırılmayan özel öğrenme bozukluklarına da yer verildiği ifade edilmelidir. Bunun yanı sıra buradaki oranlar sadece fark edilen ve tanı alan bireylerin oranlarını göstermekle birlikte bu duruma karşı yeterli farkındalığın oluşmadığı ve her ÖÖBY bireyin de terapi almadığı göz önünde bulundurulmalıdır (Deniz,Hamarta ve Akdeniz, 2014). Prevalansı artıran durumlar arasında aile hikayesi, yetersiz çevre, erken

doğum, nörolojik durumlar, kromozomal bozukluklar, enfeksiyon, radyasyon maruziyeti ve travmalar yer almaktadır (Gökten ve Duman, 2020).

ÖÖB genel olarak kız çocuklarında erkek çocuklarına göre daha az olduğu ancak bu bozukluğun her iki cinsiyette de benzer oranda görüldüğü belirtilmektedir. Bu durumun dil bozukluğu, dikkat eksikliği ve/veya hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi ek durumların kızlarda daha az olması ve ÖÖB olan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha dışavurumcu davranışlar sergilemelerinden dolayı tanı için daha sık yönlendirilmeleri ile açıklanmaktadır (Das, 2009; Siegel, 2006).

Üç ve daha yukarı yaştaki nüfusu kapsayan Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre yaşlıları baz alındığında öğrenmede, dikkatini toplamada, basit matematiksel işlemleri yapmada ve öğrendikleri bilgileri hatırlamada güçlük yaşayanların toplam nüfusa oranı %2'dir (Aile, 2020).

2.4. ÖÖB' nin Nedenleri

Nedenleri kesin olarak bilinmemekle beraber ÖÖB' nin genetik, nörolojik problemler, biyokimyasal reaksiyonlar, beyin hasarı ve psikolojik etkenler sonucu ortaya çıkabileceği düşünülmektedir (Altun ve Uzuner, 2016; Doğan, 2012). Bununla birlikte ilgili alanyazın nöral yapı ve işlevsel farklılıklar ile genetik ve çevresel faktörlerin etkililiği üzerinde durmaktadır (Galuschka ve ark., 2020; Salman ve ark., 2016). Çalışmalar, ÖÖB' den sorumlu tek bir genin etkililiğinde ziyade birden fazla genin farklı oranlarda etkileşimin bir sonucu olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır (Grigeronko ve ark., 2020).

2.4.1. Genetik ve çevresel faktörler

Erken dönem ÖÖB' ye ilişkin yapılan çalışmalar, genetik faktörlerin bu bozukluğun ortaya çıkmasında önemli bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynlerinden birinde ÖÖB bulunma oranları %30-50 oranında değişmektedir (Wagner ve Torgesen, 1987). Kardeşlerden birinde ÖÖB varsa bu bozukluğu yaşama ihtimali artarak %50'ye ulaşmaktadır (Nkoana ve ark., 2020). ÖÖB' nin genetik etkisini tespit etmek için ikiz çalışmaları, aile izleme çalışmaları, genler arasındaki bağlantıları inceleyen çalışmaların analizleri gibi çok sayıda çalışmalar

yapılmıştır. Bu araştırmalar, ÖÖB' nin nedenleri arasında genetik faktörün etkili olduğu olasılığını artırmaktadır. Çift yumurta ikizlerinin eş tanı alma oranı %38, tek yumurta ikizlerinde ise %68 olarak verilmektedir (Doğan, 2012; Willcutt ve ark., 2000).

Genetik faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler de ÖÖB' nin önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Düşük doğum ağırlığı, erken doğum öyküsü, gebelikte alkol ve sürekli ilaç kullanımı ÖÖB' ye sebebiyet vermesi açısından çevresel faktörler arasında yer almaktadır (Siegel, 2006). Her ne kadar sosyoekonomik durumun düşüklüğü, eğitim kaynaklarına erişimin zorluğu gibi çevresel nedenlerin beyin gelişimine etkisi olduğu bilinse de bu gibi faktörlerin öğrenme bozukluğu olan çocuklarda yalnızca bozukluğun seyrinin kötüleşmesinde veya klinik belirtilerin şiddetlenmesinde rol oynadığı ifade edilmektedir (Davis ve ark., 2001).

2.4.2. Nöral yapı ve işlev

ÖÖB' ye yönelik yapılan çalışmalarda beyin yapı ve işlevleriyle ilgili olarak nöronlar arası etkileşim sırasında ortaya çıkan nörotransmitter düzeyinde farklılaşmalar bulunmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Girli, 2014). Fonksiyonel görüntüleme çalışmalarında TGG çocuklar ile ÖÖBY çocukların beyin fonksiyonlarının karşılaştırılması sonucunda, ÖÖBY çocukların beyinde 12' den fazla bölgenin aktivasyonu TGG çocuklara göre daha az aktivasyon gösterdiği ortaya konmaktadır (Capellini ve ark., 2010; Melekoğlu, 2017). Disleksi tanılı bireylerde okuma esnasında yapılan görüntüleme çalışmalarında beyin aktivasyonunda azalmanın ve beyin bazı bölgelerindeki gri maddenin yoğunluğunda farklılaşmanın bu bozukluğun ilerlemesinde önemli etkileri olabileceği üzerinde yoğunlaşılmaktadır (Gaddes, 2013). Bir başka çalışmada, ÖÖB olan bireylerin beyin hücreleri arasında bağlantıyı sağlayan beyaz cevherde sorun olduğu ifade edilmektedir (Galaburda, 1989). Beyindeki bu farklılıklar okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilebilmesi için gerekli olan bilişsel, fonolojik ve semantik temsillere engel oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak, olumsuz aile geçmişı deneyimi ve dil ve konuşma becerilerinin zayıflığı ÖÖB' ye dair erken dönem risk faktörlerini oluşturmaktadır (Jain ve ark., 2009).

2.5. ÖÖB' nin Belirtileri

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin ebeveynlerinin çoğu okula başlamadan önce özgül öğrenme güçlüğüne özgü belirtilerle bu durumun farkına varmaktadır (Özyürek, 2019). Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili belirtilerin ilkokulda akademik başarısızlık ile ortaya çıkması beklenirken aslında daha erken dönemlerde bazı belirtiler ile de kendini gösterebilir. Okul öncesi dönemdeki bu belirtiler görsel ve işitsel işlemede güçlükler, dil ve motor gelişimde zorluklar, akademik öncesi becerilerde (fonolojik farkındalık, sayı sayma vb.) eksiklikler, dikkat eksikliği ve yaşa uygun olmayan hiperaktivite ile sosyal ve duygusal sorunlara ek olarak davranış problemleri olabilir (Balıkçı ve Melekoğlu 2020; Fırat ve Bildiren, 2020; Turgut ve ark., 2010). Bireylerin özgül öğrenme güçlüğü tanısı aldığı dönem tanımından da yola çıkarak genellikle ilkokul dönemidir (Fırat ve Bildiren, 2020). Her birey birbirinden farklıdır, farklı özelliklerle yaşamın her aşamasında öğrenme güçlüğü yaşayabilir ve özelliklerden yalnızca birine veya birkaçına sahip olabilir. İlkokul döneminde ÖÖB' ye sahip bireylerin akademik becerileri edinememe; okumayı öğrenmede, dört işlemde ve yazılı anlatımda sorunlar, anlatımı sözel olarak yapma (ifade edici dil) ve karşı tarafın ne dediğini anlama (alıcı dil) problemleri, kaba ve ince motor becerilerde eksiklik ve denge problemleri, kısa süreli, işleyen ve uzun süreli hafızada eksiklikler, bilişsel olarak ise planlama, problem çözme ve organizasyon becerilerinden yoksunluklara sahip olduğu bildirilmiştir (Ikwen, 2019; Suhaili ve ark., 2019). ÖÖB' ye sahip bireylerin bilişsel, dil ve motor gelişim becerilerinin yanı sıra problem yaşadıkları diğer alanlar ise sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerdir. Sosyal stratejilerde eksiklikler ile kişilerarası ilişkilerde sorunlar, çoklu duygusal durumlar ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) yaşadıkları bildirilmiştir (Ugav ve ark., 2020). Bireylerin bu sorunlardan bir veya birkaçına sahip olmaları onların hem ev hem okul ortamındaki etkinliklere katılımını ve etkileşimini azalttığı bildirilmiştir (Şahin ve ark., 2020).

Okul dönemi, çocuğun sosyalleşmeye başladığı bir dönemdir. Ailenin çocuğun gelişimiyle ilgili gereken hassasiyeti göstermesinin, çocuğun olumlu gelişiminde büyük bir etkisinin olmasıyla beraber özellikle bu dönemde öğretmenler de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen, çocukları gözlemlerken şu hususlara dikkat etmelidir (Doğan, 2012; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; MEB, 2014):

- Çocuk okumayı doğru bir şekilde okuyabiliyor mu? Telaffuzları ne şekildedir?

- Çocukta yazma bozuklukları var mı?
- Bazı derslerde başarıları çok iyi iken bazı derslerde güçlük yaşıyor mu?
- P ile b, d ile b birbirine benzeyen harfler karıştırılıyor mu?
- Çocuk kelimeleri seslendirirken yerlerini ne şekilde söylüyor? Kes yerine key diyor mu?
- Dikkat eksikliği var mı?
- Yazarken kelimeler arasında yeterli boşluk bırakıyor mu?
- Sosyal ilişkilerde zorlanıyor mu?
- Aşırı hareketli veya aşırı durağan mı?
- Soyut kavramları anlama ve yorumlama sorunu yaşıyor mu?
- Okula gitmede isteksizlik yaşıyor mu?

Öğretmenlerin bu belirtileri dikkatli bir şekilde tetkik ederek çocuğun hareketlerini takip etmeleri, aile ile birlikte hareket etmeleri ve sonrasında uzman yardımı ile konunun çözüme kavuşturulması için gereken yönlendirmeleri yapmaları oldukça önemlidir.

2.6. Dilin Bileşenleri

Dil, düşünce ve iletişim için çeşitli bağlamlarda kullanılan, dilsel formlardan, içerik ve bazı anlamların kodlarından veya temsillerinden oluşan dinamik bir sistemdir (ASHA, 2019).

Dilin bileşenleri biçim, içerik ve kullanım olarak üç alanda incelenmektedir (Bloom ve Lahey, 1978). Dilin kullanım ve içerik bileşenleri öğrenilerek kazanılırken dilin biçimi tüm dillere ait doğuştan kazanılan kurallarla düzenlenir (Toppelberg ve Shapiro, 2000).

Fonoloji, morfoloji ve sentaks biçimi, dilin anlam yönü içeriği, dilin bağlama göre ifade edilmesi ise kullanım bileşenini ifade etmektedir. Fonoloji, dilin anlam yönünü belirginleştiren ses birimlerini düzenleyen kuralları, sentaks, sözcük sıralamasını ve kombinasyonlarını yöneten sistemi ve morfoloji ise sözcük yapısını ve

biçimlerinin oluşturulmasını yöneten sistemi belirtmektedir. Kullanım diğer adıyla pragmatik ise bireylerin bu bileşenleri bağlama uygun bir şekilde kullanılmasını göstermektedir (Owens, 2012).

2.6.1. Dilin biçimi ve ööb

2.6.1.1. Fonoloji

Fonoloji(ses bilgisi), dilbilimin temel bileşenlerinden biridir, bütün dillerde kullanılan konuşma ses mekanizmalarının yapısını ve işlevini araştıran bilim dalıdır. Bu kapsamda sesbilim, o dilin konuşma seslerinin nasıl bir araya geleceği ilgili kurallarını, o dilin ne gibi niteliklerinin olduğunu, sınıflandırılmasını, konuşmanın bilişsel ve motor aşamalarını kısaca dilin ve haberleşmenin ses yönünü incelemektedir (Aksan, 2007).

Fonolojinin odak noktası olan fonem(sesbirim), bir dilde tek başına anlamı olmayan fakat başka birimler ile bir araya gelerek dizgede anlam ayırt edici görevle, anlam aktarma ve anlam çeşitlendirme işlevini yerine getiren en küçük birimlerdir (Topbaş, 2015). Fonemlerin işlevleri, ayırt edici özellikleri, örüntüleri ve dağılımlarındaki kuralları başka bir ifadeyle, bir dizgedeki anlamı alıcıya iletmek için fonemlerin nasıl birleştiklerini fonoloji temelli çalışmalar ile aydınlatmaktadır (Bauman-Waengler, 2008).

Yapılan çalışmalar disleksili bireylerin fonolojik işleme süreçlerinde harfi sese dönüştürmekte zorluk yaşadıklarını ve kelimeleri çözümlemekte zorlandıklarını ve okul öncesi dönemde ise fonolojik sorunlarla kliniğe başvurdıklarını göstermektedir (Snowling ve Melby-Lervag, 2016; Demir, 2005).

2.6.1.2. Sentaks

Sentaks (söz dizimi), dilin cümle yapısını, cümleyi ve kelime gruplarını oluşturan kuralları, cümle türlerini, sözcüklerin anlam bütünlüğü içinde nasıl sıralanması gerektiğine ilişkin kurallar sistemidir (Özkan ve Musa, 2004; Stemmer ve Whitaker, 2008). Cümle, kelimelerin belli kurallara göre bir araya gelmesiyle oluşan bir bütündür. Bu durumun bilincinde olan başka bir deyişle söz dizimi farkındalığı yüksek olan çocuklar sözcüklerin uyumlu bir şekilde dizilip dizilmediğini fark etmekte ve sözcüklerin bir araya gelme kurallarını kullanarak anlamı bilinmeyen sözcükleri analiz edebilmektedirler. Bu beceri sayesinde doğru yapılanmış tümcelerin ifade edilmesini

sağlar, hatalarını fark ederek düzenler ve sonuç olarak cümleleri daha iyi anlayabilirler. Bahsedilen bu doğru kullanımlar, özellikle yazı yazarken olması gereken kullanımlardır. Buradan hareketle sentaktik farkındalık okuduğunu anlamayı kolaylaştırmada önemli bir dil becerisi olduğu ifade edilebilir. Bu durum, aynı zamanda farkındalığın düşük olduğu çocuklarda okuduğunu anlamının daha zayıf olacağı anlamına gelmektedir (Bayat, 2013; Adlof ve Catts, 2015).

Yapılan çalışmalar ÖÖBY bireylerin dilin sentaks bileşeninde güçlükler yaşadığı ve kendini ifade etme becerilerinin zayıf olduğu gösterilmiştir (Cantiani ve ark., 2015; Özat, 2010; Snowling ve ark., 2019).

2.6.1.3. Morfoloji

Morfoloji (biçimbirim bilgisi), kelimelerin iç organizasyonunu belirleyen dil sistemidir. Dile özgü kök ve ek yapısını, eklerin köklerle nasıl birleştiğini inceleyen ve sınıflandıran dil bileşenidir (Topbaş, 2001). Morfolojik farkındalık becerisi ise anlama göre sözcüklere eklenen ekleri doğru bir şekilde kullanma becerisidir. Morfolojik farkındalığı yüksek olan çocuklar sözcüklere eklenen ekleri ve kök yapıyı iyi analiz etmekte ve bunun bir sonucu olarak da okuduğunu daha iyi anlamaktadırlar. Dolayısıyla morfolojik farkındalık becerilerinin okumanın ne düzeyde olacağı ile ilgili fikir verdiği, bu beceriler ile okuduğunu anlama performansı arasında pozitif korelasyon olduğu ifade edilmektedir. ÖÖBY öğrencilerle yapılan değerlendirmeler, bu çocukların TGG akranlarına kıyasla morfolojik farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir (Gaustad, 2000; Chik ve ark., 2012; Gillam ve Marquardt, 2019; Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020; Zebib ve ark., 2020).

2.6.2. Dilin içeriği ve ööb

Dilin anlam bilgisi(semantik), kelimeler ve cümleler arasındaki ilişkidir bunun yanı sıra cümle kalıplarını anlamada ve kelimeleri cümle içerisinde ifade edebilmede rol oynamaktadır (Ege, 2006; Plante ve Beeson, 2012). Semantik, konuşma ve düşünmenin bir aracı olmasının yanı sıra yaşamı anlamının ve yorumlamanın bir aracı olarak gören insanların hayata bakış açısını anlayabilmek amacıyla o dilin bütün anlam ilişkilerini inceleyen analitik bir çalışmadır (İzutsu, 2012).

ÖÖB olan bireylerin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları problemlerin etkisiyle pek çoğunun bir ya da birçok disiplin alanında zorlandıkları belirtilmiştir (Akçamete, 2015).

Yapılan bir başka çalışmada ÖÖBY çocuklar dilin fonoloji,morfoloji ve sentaks bileşenlerinde yaşadıkları güçlüklerle ek olarak doğru ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama ve yorumlama güçlükleri de gösterdiği belirtilmiştir (APA, 2013; Schulte-Körne, 2010).

2.6.3. Dilin kullanımı ve ööb

Dilin fonoloji, morfoloji, sentaks ve semantik bileşeni ÖÖBY çocukların sözel dil becerilerini değerlendirmek amacıyla incelenmektedir. Ancak dil, iletişim amacıyla kullanıldığında bu 4 bileşeni değerlendirmek yeterli olmamaktadır (Fujiki ve Brinton, 2009). Sosyal iletişimi anlayabilmek için dilin pragmatik kullanımının da ele alınması gerekmektedir. Pragmatik dil becerileri, gerçek hayattaki konuşmalar için gerekli olan bir dizi karmaşık sözlü ve sözlü olmayan becerinin genel bir terimidir.

Pragmatik dil becerileri, dilin sosyal bağlamda etkili ve uygun şekilde kullanımı olarak tanımlanmakta ve dile özgü diğer bileşenlerin hangi sırayla, ne zaman ve ne gerekçeyle iletişime dahil edileceğini belirlemekle ilişkili bulunmaktadır (Swineford ve ark., 2014). Bir başka deyişle bu beceriler, ifadelere uygun bir şekilde cevap vermeyi, konuşmanın konusunu sürdürmeyi, yeni ve ilgili konuları başlatmayı (Matthews, 2014), diğer konuşmacıyı uygunsuz bir şekilde kesintiye uğratmamayı, sıraya girmeyi (Longobardi ve ark., 2017; Bonifacio ve ark., 2007), dili konuşma partnerinin ihtiyaçlarına göre açıklığa kavuşturma ve uyarılama yeteneğini (Longobardi ve ark., 2017) kapsamaktadır. Bir başka deyişle, fiziksel bağlamın taleplerini ve konuşma partnerinin ihtiyaçlarını hesaba katarak, etkili bir şekilde sosyal etkileşimi desteklemek için dil kaynaklarını kullanma becerisidir (Stephen ve Matthews, 2014). Bu nedenle pragmatik dil becerileri dilin yalnızca edim bilgisini içermemekte, diğer bileşenleri düzenleyici bir rol üstlenmesi nedeniyle de önemli görülmektedir.

Pragmatik dil, sosyal etkileşimlerde sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini ifade etmekle beraber sosyal beceri açısından oldukça önemlidir. Pragmatik ile ilgili iletişim

becerileri sınıflandırıldığında üç kısma ayrılmaktadır: Dil işlevleri, bağlam ve karşılıklı konuşma kuralları (Staikova ve ark., 2013). Dilin işlevleri: İnsanların hangi amaçla iletişim kurduğuyla ilgilidir.

Pragmatik düzeyde bozulmuş olan bir dil, başarılı iletişim kurmayı ve akademik beceriler geliştirmeyi engellemektedir. Pragmatik becerilerdeki yetersizliğin diğer becerilerden bağımsız olarak tek başına görülen bir durum olmadığı belirtilmektedir. Dil becerisi, duyu-motor, bilişsel, sosyal-kültürel gibi birçok faktörlerden birindeki problemin pragmatik becerilerde sorunlara neden olduğu vurgulanmaktadır (Perkins, 2005). Pragmatik sorunları olan çocuklar, sosyal alanda dili başarılı bir şekilde kullanamamaları nedeniyle arkadaşları tarafından oyuna dahil edilmeme veya daha az tercih edilme durumlarına maruz kalmaktadır. Bu olumsuz durum çocuğun arkadaşlarıyla sosyal etkinliklere daha az katılmasına sebep olmakta ve dilin gelişiminde olumsuz bir rol oynamaktadır (Brinton ve Fujiki, 1993; Rice, 1993). Alanyazında dilin pragmatik bileşeni ve ÖÖB arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Bohn ve Frank, 2019).

ÖÖBY çocuklar, sözel olmayan mesajları, mecazi anlam ve yan anlam içeren sözcükleri anlamakta güçlük çekerler ve bu nedenle pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla zayıf olduğu görülmektedir (Richardson ve Klecan-Aker, 2000). ÖÖBY çocukların iletişimsel amaçlara uygun olacak şekilde postür alma, bağlama uygun sözcük kullanma, sözel olmayan ipuçlarının ve niyetin farkında olma ve duyguları analiz etme becerilerinde zayıflık görülmektedir. ÖÖBY çocukların sözel dil becerilerinde zayıflığın birincil nedenleri arasında pragmatik becerilerdeki yetersizlik gösterilmemekte ancak bununla birlikte etkisinin azımsanmayacak kadar büyük olduğu düşünülmektedir (Cardillo ve ark., 2018).

ÖÖB olan öğrencilerin çıkarımsal düşünmeyi gerektiren nasıl, niçin gibi soruları anlama ve cevap vermede çok fazla zorlandıkları belirtilmektedir (Wiig ve Wilson, 1994). ÖÖB olan çocuklar iletişim kurarken karşısındaki kişinin yüz ifadelerini, beden dilini, duygularını, niyetlerini anlamakta zorlandığı, özür dileme, anlam karmaşasını düzeltme, düşüncesini etkili bir şekilde karşı tarafa ifade etme gibi becerileri kullanmakta ve etkileşimi devam ettirmekte güçlük yaşadığı ifade edilmektedir (Flanagan ve Alfonso, 2010). Bir çalışmada ÖÖB olan çocukların ÖÖB olmayan çocuklara kıyasla daha az özgün ve kreatif cümleler kullandıklarını ve dolayısıyla

pragmatik dil becerileri konusunda daha geride oldukları belirtilmektedir (Patricia ve ark., 1993).

Bir başka çalışmada ÖÖB olan çocukların pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren yaşlılarına göre daha başarısız olduğu belirtilmiştir. Kumari vd. (2016), yaptıkları bir araştırmada ÖÖB türlerinin hepsinde (diskalkuli, disleksi, disgrafi) pragmatik dil güçlükleri görüldüğünü belirtmişlerdir.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

İlkokul bir, iki, üç ve dördüncü sınıfa devam eden TGG ve ÖÖBY ilkokula devam eden öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırmalı bir yöntemle incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılarak incelenmiştir. Karşılaştırmalı betimsel araştırma modelinde öncelikle karşılaştırılacak grupların var olan özellikleri belli değişkenler açısından eş ölçekler kullanılarak olduğu haliyle resmedilmekte ve sonrasında yapılan betimlemeler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2012).

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'deki devlet okullarına devam eden ÖÖB tanılı 33 ve ÖÖB tanılı olanlarla yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş TGG 33 olmak üzere toplam 66 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. ÖÖB olan öğrencilerin belirlenmesinde, ÖÖB tanısı almış olma ve bu nedenle destek özel eğitim hizmetlerinden faydalananı olması, anadilinin Türkçe olması ve ÖÖB' ye ilave olarak başka bir bozukluğun olmaması ölçütleri belirleyici olmuştur. TGG öğrencilerin belirlenmesinde ise herhangi bir bozukluğun (zihinsel, duygusal, bedensel, nörolojik bir bozukluk) veya bozukluk şüphesinin olmaması ve anadilinin Türkçe olması, ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu ölçütleri taşımayan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 1’ de öğrencilerin demografik bulgularına ait frekans analizi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	TGG(N - %)	ÖÖBY(N-%)
<i>Yaş</i>		
6	1 – (%3)	1 – (%3)
7	5 – (%15)	5 – (%15)
8	7 – (%21)	7 – (%21)
9	12 – (%37)	12 – (%37)
10	8 – (%24)	8 – (%24)
<i>Sınıf</i>		
1	5 – (%15)	5 – (%15)
2	8 – (%24)	8 – (%24)
3	11 – (%34)	11 – (%34)
4	9 – (%27)	9 – (%27)
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	19 – (%58)	19 – (%58)
Kız	14 – (%42)	14 – (%42)
<i>Toplam</i>	33 – (%100)	33 – (%100)

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcıların pragmatik dil becerilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların pragmatik dil becerilerindeki düzeylerini belirlemek için PDBE-TV (Alev ve ark., 2014) kullanılmıştır. *Aşağıda bu değerlendirme aracına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.*

3.3.1. Pragmatik dil becerileri envanteri-pdbe-tv (Alev ve ark., 2014)

PDBE-TV, Amerika Birleşik Devletleri’nde Gilliam ve Miller (2006) tarafından geliştirilen “Pragmatic Language Skills Inventory” isimli ölçeğin Türkçe konuşan çocuklara uyarlanmış halidir. PDBE-TV, 5-12 yaş çocukların pragmatik dil becerilerini öğretmen görüşüne dayalı olarak yorumlayan, belli ölçülere dayalı standardize bir

ölçme aracıdır. PDBe-TV dokuz puanlı Likert tipi bir ölçektir ve 5-10 dakika süreyle uygulanabilmektedir. PDBe-TV’ de 15’ er maddeden oluşan; Kişisel Etkileşim (KE) Becerileri ,Sosyal Etkileşim (SE) Becerileri ve Sınıf İçi Etkileşim (SİE) Becerileri alt ölçekleri ve toplam 45 madde bulunmaktadır. Değerlendirmede öğretmen öğrencisinin pragmatik dil becerilerini ortalamanın altında, ortalama ve ortalamanın üstünde alt başlıklarında birden dokuz kadar yer alan rakamlarla puanlamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

İstanbul’daki ÖÖB tanılı öğrencilerin devam ettiği sınıf öğretmenlerine ulaşıp çalışma hakkında bilgi verdikten sonra çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretmenlere PDBe-TV formu çevrimiçi olarak iletilmiştir. Öğretmenlerden önce ÖÖB tanılı öğrenci; sonrasında ise ÖÖB olan öğrencisi ile aynı yaş ve cinsiyette, okuma becerilerinde güçlük yaşamayan başka bir öğrenci için formu doldurmaları istenmiştir. Bu süreç pandemi nedeniyle çevrimiçi şekilde gerçekleşmiştir. Bu yüzden ÖÖB tanılı olmayan öğrencileri seçme inisiyatifi öğretmene bırakılmıştır.

Verilerin analizinde katılımcıların PDBe-TV’den elde ettikleri ham puanlar Pragmatik Dil Becerileri İndeksine dönüştürülmüştür. Bu indeks katılımcıların puanlarının, ölçeğin norm grubunda yer alan aynı yaş ve cinsiyetteki çocuklarla karşılaştırılabilmesine olanak vermektedir. Katılımcıların pragmatik dil becerilerindeki seviyeleri, Pragmatik Dil Becerileri İndeksine göre, “çok üstün, üstün, ortalama üstü, ortalama, ortalama altı, zayıf, çok zayıf” biçiminde belirlenmiştir. PDBe düzeyi belirlendikten sonra SPSS 24 kullanılarak Kişisel Etkileşim, Sosyal Etkileşim, Sınıf İçi Etkileşim, alt ölçeklerinden ve PDBe-TV’den elde edilen toplam puanlarda grupların dağılımı incelenmiştir.

Araştırmada değişkenlerin normal dağılım varsayımına uygunluğunu sınamak için Shapiro-Wilk testi, varyans homojenlik varsayımına uygunluğunu sınamak için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Normal dağılım varsayımına uyan değişkenler için, bağımsız 2 grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Normal dağılım varsayımına uymayan değişkenler için, bağımsız 2 grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca sayımla elde edilen ölçüm değerlerini bir değişken yönünden karşılaştırmak için ilişki testleri uygun istatistiksel teknik olarak

görülmüştür. İlişki testlerinde çapraz tablo hücrelerinin beklenen değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda çapraz tabloda beklenen değer en az bir hücrede 5'in altında gözlemlendiği için Fisher testi uygun istatistiksel teknik olarak belirlenmiştir. Uygulamaların tamamı SPSS yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hata payı %5 olarak alınmıştır. Gruplar arasında farklılaşma bulunan durumlarda etki büyüklüğünün hesaplanması için Cohen's d formülü kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Pragmatik dil becerilerinde ÖÖB olan grup anlamlı bir şekilde daha düşük bir performans göstermiştir ve gruplar arasındaki farklılaşmalara ilişkin etki büyüklüklerinin yüksek (toplam standart puan için 0.88) olduğu görülmüştür.

4.1. Katılımcıların PDBe-TV toplam standart puan ve indekse göre karşılaştırılması

Tablo 2’ de TGG öğrenciler ile ÖÖBY öğrencilerin PDBe-TV’ den elde ettikleri toplam standart puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 2’ de araştırmaya katılan öğrencilerin PDBe-TV’ den elde ettikleri toplam standart puanlarının TGG ve ÖÖBY gruplarına göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Toplam standart puan, öğrencinin genel olarak pragmatik dil becerilerinin hangi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Katılımcıların toplam standart puanlara göre karşılaştırılması

Grup	$\bar{X}$	SS	t	p
TGG	38.212	2.446	15.307	<0.001 ^T
ÖÖBY	21.939	5.595		

$\bar{X}$: Ortalama, SS: Standart sapma, T: Bağımsız örneklem t-testi

Test bulgularına göre, öğrencilerin toplam standart puanlarının TGG ve ÖÖBY gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu bulgular ışığında TGG öğrencilerin toplam standart puanları ÖÖBY öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3’ te öğrencilerin indekse göre tanım düzeyleri, TGG ve ÖÖBY gruplara göre ki-kare ilişki testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların indekse göre tanım düzeylerinin karşılaştırılması

Grup	TGG	ÖÖBY	p
Çok Yeterli	1 (%3)	0 (%0)	<0.001 ^F
Yeterli	6 (%18)	0 (%0)	
Ort. Biraz Üst	20 (%61)	0 (%0)	
Ortalama	6 (%18)	11 (%33)	
Ort. Biraz Alt	0 (%0)	16 (%49)	
Zayıf	0 (%0)	5 (%15)	
Çok Zayıf	0 (%0)	1 (%3)	

F: Fisher testi

Test bulgularına göre, öğrencilerin indekse göre tanım düzeyleri ile TGG ve ÖÖBY grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Analiz bulguları incelendiğinde, TGG öğrencilerin indekse göre tanım düzeyinde %3'ü çok yeterli, %18'i yeterli, %61'i ortalamanın biraz üstü ve %18'i ortalama olduğu görülmektedir.

4.2. Katılımcıların PDBE-TV kişisel etkileşim skorlarına göre karşılaştırılması

Tablo 4' te araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel etkileşim skor puanlarının TGG ve ÖÖBY gruplarına göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Kişisel etkileşim standart puanı, öğrencilerin yaşlıları ile sözel etkileşimde aktif katılım sağlama, gerektiğinde başkasından yardım talebinde bulunma, işbirlikli öğrenmede ifade gücünü kullanma, sözsüz iletişim olan beden dilini uygun bir biçimde kullanma becerilerini göstermektedir.

Tablo 4: Katılımcıların kişisel etkileşim standart puanlarının karşılaştırılması

Grup	$\bar{X}$	SS	t	p
TGG	38.212	2.446	15.307	<0.001 ^T
ÖÖBY	21.939	5.595		

$\bar{X}$: Ortalama, SS: Standart sapma, T: Bağımsız örneklem t-testi

Test bulgularına göre, öğrencilerin kişisel etkileşim skor puanlarının TGG ve ÖÖBY gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu bulgular ışığında TGG öğrencilerin kişisel etkileşim skor puanları ÖÖBY öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5' te öğrencilerin PDBE-TV'deki kişisel etkileşim skorundan elde ettikleri standart puana karşılık gelen kişisel etkileşim tanım düzeyleri ile TGG ve ÖÖBY gruplara göre ki-kare ilişki testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin kişisel etkileşim tanım düzeylerinin karşılaştırılması

Grup	TGG	ÖÖBY	p
Çok Yeterli	1 (%3)	0 (%0)	<0.001 ^F
Yeterli	6 (%18)	0 (%0)	
Ort. Biraz Üst	20 (%67)	0 (%0)	
Ortalama	6 (%18)	11 (%33)	
Ort. Biraz Alt	0 (%0)	16 (%49)	
Zayıf	0 (%0)	5 (%15)	
Çok Zayıf	0 (%0)	1 (%3)	

F: Fisher testi

Test bulgularına göre, öğrencilerin kişisel etkileşim tanım düzeyleri ile TGG ve ÖÖBY grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Analiz bulguları incelendiğinde, TGG öğrencilerin indekse göre kişisel etkileşim tanım düzeyinde %3'ü çok yeterli, %18'i yeterli, %67'si ortalamanın biraz üstü ve %18'i ortalama olduğu görülmektedir.

4.3. Katılımcıların PDDBE-TV sınıf içi etkileşim skorlarına göre karşılaştırılması

Tablo 6' da araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf içi etkileşim skor puanlarının TGG ve ÖÖBY gruplarına göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Sınıf içi etkileşim standart puanı, öğrencilerin sohbet esnasında odaklandığı konu üzerinden dikkat dağıtıcı unsurların etkisini önleme ve konuyu bir bütünlük içinde anlatma, objelerin nasıl kullanıldığını ifade etme, kelime anlamlarının çok boyutluluğunu bilme ve anlama, argo terimleri bağlama uygun bir şekilde kulanma becerilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 6: Katılımcıların sınıf içi etkileşim standart puanlarının karşılaştırılması

Grup	$\bar{X}$	SS	t	P
TGG	12.879	0.820	15.228	<0.001 ^T
ÖÖBY	7.636	1.800		

$\bar{X}$: Ortalama, SS: Standart sapma, T: Bağımsız örneklem t-testi

Test bulgularına göre, öğrencilerin sınıf içi etkileşim skor puanlarının TGG ve ÖÖBY gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu bulgular ışığında TGG öğrencilerin sınıf içi etkileşim skor puanları ÖÖBY öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7' de öğrencilerin PDDBE-TV'deki sınıf içi etkileşim skorundan elde ettikleri standart puana karşılık gelen sınıf içi etkileşim tanım düzeyleri ile TGG ve ÖÖBY gruplara göre ki-kare ilişki testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin sınıf içi etkileşim tanım düzeylerinin karşılaştırılması

Grup	TGG	ÖÖBY	P
Yeterli	6(%18)	0 (%0)	<0.001 ^F
Ort. Biraz Ü	24 (%73)	1 (%3)	
Ortalama	3 (%9)	10 (%30)	
Ort. Biraz A	0 (%0)	15 (%46)	
Zayıf	0 (%0)	7 (%21)	

F: Fisher testi

Test bulgularına göre, öğrencilerin sınıf içi etkileşim tanım düzeyleri ile TGG ve ÖÖBY grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Analiz bulguları incelendiğinde, TGG öğrencilerin indekse göre sınıf içi etkileşim tanım düzeyinde %18'i çok yeterli, %73'ü ortalamanın biraz üstü ve %9'u ortalama olduğu görülmektedir.

4.4. Katılımcıların PDBE-TV sosyal etkileşim skorlarına göre karşılaştırılması

Tablo 8' de araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal etkileşim skor puanlarının TGG ve ÖÖBY gruplarına göre t-testi sonuçları gösterilmektedir. Sosyal etkileşim standart puanı, öğrencilerin sohbet sırasında gerekli yerlerde susma, yerinde ve zamanında uygun kelimeleri seçme, sınıf içerisinde uyulması gereken kurallara uyma, sohbet esnasında iletişim kurallarına göre sıra alabilme ve yapılan bir eylemin sonucunu kestirebilme becerilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 8: Katılımcıların sosyal etkileşim standart puanlarının karşılaştırılması

Grup	$\bar{X}$	SS	t	p
TGG	12.394	1.088	14.521	<0.001 ^T
ÖÖBY	6.788	1.933		

$\bar{X}$: Ortalama, SS: Standart sapma, T: Bağımsız örneklem t-testi

Test bulgularına göre, öğrencilerin sosyal etkileşim skor puanlarının TGG ve ÖÖBY gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu bulgular ışığında TGG öğrencilerin sosyal etkileşim skor puanları ÖÖBY öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9' da öğrencilerin PDBE-TV'deki sosyal etkileşim skorundan elde ettikleri standart puana karşılık gelen sosyal etkileşim tanım düzeyleri ile TGG ve ÖÖBY gruplara göre ki-kare ilişki testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 9: Katılımcıların sosyal etkileşim tanım düzeylerinin karşılaştırılması

Grup	TGG	ÖÖBY	p
Yeterli	3 (%9)	0 (%0)	<0.001 ^F
Ort. Biraz Ü	24 (%73)	0 (%0)	
Ortalama	6 (%18)	7 (%21)	
Ort. Biraz A	0 (%0)	9 (%27)	
Zayıf	0 (%0)	15 (%46)	
Çok Zayıf	0(%0)	2 (%6)	

F: Fisher testi

Test bulgularına göre, öğrencilerin sosyal etkileşim tanım düzeyleri ile TGG ve ÖÖBY grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Analiz bulguları incelendiğinde, TGG öğrencilerin indekse göre sosyal etkileşim tanım düzeyinde %9'u yeterli, %73'ü ortalamanın biraz üstü ve %6'sı ortalama olduğu görülmektedir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmada TGG ve ÖÖB olan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Pragmatik dil becerilerinde ÖÖB olan grup anlamlı bir şekilde daha düşük bir performans göstermiştir ve gruplar arasındaki farklılaşmalara ilişkin etki büyüklüklerinin yüksek (toplam standart puan için 0.88) olduğu görülmüştür. ÖÖB' nin pragmatik dil becerilerindeki güçlükleri göz önüne alındığında bu bulgu şaşırtıcı değildir (Lam ve Ho, 2014). Ancak bu bulgu Türkçe konuşan ÖÖB' li ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerinde akranlarından ne derecede farklılaştıklarını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Yapılan çalışmalar, ÖÖB olan öğrencilerin sosyal etkileşim yönünden zorlandıklarını göstermektedir. ÖÖB olan öğrencilerin çıkarımsal düşünmeyi gerektiren nasıl, niçin gibi soruları anlama ve cevap vermede çok fazla zorlandıkları belirtilmektedir (Wiig ve Wilson, 1994). ÖÖB olan çocuklar iletişim kurarken karşısındaki kişinin yüz ifadelerini, beden dilini, duygularını, niyetlerini anlamakta zorlandığı, özür dileme, anlam karmaşasını düzeltme, düşüncesini etkili bir şekilde karşı tarafa ifade etme gibi becerileri kullanmakta ve etkileşimi devam ettirmekte güçlük yaşadığı ifade edilmektedir (Flanagan ve Alfonso, 2010). Bir başka çalışmada ÖÖB olan çocukların ÖÖB olmayan çocuklara göre daha az özgün ve kreatif cümleler kullandıklarını ve dolayısıyla pragmatik dil becerileri konusunda daha başarısız oldukları ileri sürülmektedir (Patricia ve ark., 1993).

ÖÖB olan çocukların akademik olarak akranlarından geride olmaları; daha az iletişime geçmelerine, akran gruplarınca daha az kabul görmelerine ve daha çok reddedilmelerine, daha az popüler olmalarına, akranlarınca daha az arkadaş seçilmelerine ve daha az işbirlikçi davranışlar göstermelerine neden olmakta (Forness ve Kavale, 1996), bu durumlarda onların daha fazla sosyal beceri eksiklikleri göstermelerine sebep olabilmektedir.

ÖÖB olan öğrenciler PDBE' nin alt başlıklarında (kişisel etkileşim, sosyal etkileşim ve sınıf içi etkileşim becerisi) da düşük performans göstermişlerdir. Bu bulgular, ÖÖB olan öğrencilerin sohbette aktif katılım sağlama, sohbeti devam ettirme, sıra alma, şakayı fark etme, sınıf içerisinde uyulması gereken kurallara uyma, kelime

anlamalarının çok boyutluluğunu bilme ve anlamada güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında da buna paralel bir şekilde ÖÖB olan öğrencilerin sohbet sırasında gerekli yerlerde susma, yerinde ve zamanında uygun kelimeleri seçme, söz hakkı alma, , argo terimleri bağlama uygun bir şekilde kullanma becerilerinde güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Riddick ve ark. 1997). Benzer olarak bir başka çalışmada ÖÖB olan çocuk ve yetişkinlerin mecazlı ifadeleri anlama güçlüğü yaşadıkları belirlenmiştir (Cappelli ve ark., 2018). ÖÖB olan öğrencilerin sözsüz iletişim olan vücut dilini anlamlandırmada (Kılıç Tülü ve Ergül, 2016), işbirlikli öğrenmede ifade gücünü kullanmada, başkalarının düşüncelerini tahmin etmede (Seçkin Yılmaz ve Güler, 2019) zorlandıkları belirtilmiştir. Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar bu çalışmanın ÖÖB olan öğrencilerin pragmatik güçlükleri olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ÖÖBY çocuklarla çalışan uygulayıcılara, bu çocukların yalnızca akademik becerileri öğrenmekte ve geliştirmekte problem yaşıyor olarak görülmemesi, bireyin sosyal etkileşiminin hayatını önemli derecede etkilediği ve uygulamalarda pragmatik dil becerilerini de değerlendirmeleri ve desteklemeleri önerilmektedir. Okuldaki sosyal iletişimde özellikle pragmatik dil becerilerinin zayıflığı ÖÖB' nin bir işareti olabileceğine dikkat çekilmektedir. Bir çocuğun çok erken döneminde bile olsa, pragmatik dil becerileri ile ilgili bir sorun belirtisi ciddiye alınması ve araştırılması tavsiye edilmektedir.

Bu çalışmanın sınırlılığı pragmatik yetilerin çok çeşitlilik göstermesi ve dolayısıyla bir ölçek ile çocuğun genel pragmatik dil gelişiminin tüm boyutlarıyla *değerlendirilemeyeceğidir*. Bu nedenle ileri araştırmalarda farklı değerlendirme araçları kullanarak, bu çalışma daha büyük katılımcı gruplarda, farklı sınıf düzeylerinde kesitsel ve boylamsal olarak incelenmeleri; öğretmenlerin, pragmatik dil becerisinin önemi konusunda bilgilendirilerek desteklendiği çalışmalarla ÖÖBY öğrencilerin pragmatik dil becerilerine olan etkilerini incelemeleri önerilmektedir. Son olarak bu araştırmadaki verileri toplama süreci pandemi nedeniyle çevrimiçi sistem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden ÖÖB tanılı olmayan öğrencileri seçme inisiyatifi öğretmene bırakılmıştır. Bu da araştırmanın önemli sınırlılıklarından biri olma özelliği göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Adlof, S. M., ve Catts, H. W. (2015). Morphosyntax in poor comprehenders. *Reading and Writing*, 28(7), 1051-1070.
- Adlof, S. M., ve Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-773.
- Aile, Ç. ve Bakanlığı, S. H. (2020). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni.
- Akçamete, G. (2015). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar. Akçamete, G. (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim* içinde (s. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, B. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2021). Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Türkçeye uyarlanması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 848-862.
- Alev, G., Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., ve Gilliam, J. E. (2014). Adaptation and Examining Psychometrical Properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey. *Elementary Education Online*, 13(1), 258-273.
- Altun, T., ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(33-49).
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). *DSM-V Tanı Ölçütleri, Başvuru Elkitabı*. (Çev. Köroğlu E). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Balıkçı, Ö. S ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Projesine İlişkin Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 136-148.
- Bauman-Waengler, J. A. (2008). *Articulatory and Phonological Impairments: A Clinical Focus*. (3th ed.). Boston: Pearson Education.
- Bayat, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Sözcük Seçimi ve Sözdizim Hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 116-144.
- Bayraktar, M. (2019). Özel Öğrenme Güçlükleri. *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*, 1-12.
- Bender, W. N. (2008). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Bohn, M. ve Frank, M. C. (2019). The pervasive role of pragmatics in early language. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 223-249.
- Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. (6th ed.). New York: Wiley.

- Bonifacio, S., Girolametto, L., Bulligan, M., Callegari, M., Vignola, S., ve Zocconi, E. (2007). Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(5), 607-623.
- Bowe, F. (2005). *Making Inclusion Work*. Columbus, OH: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Brinton, B. ve Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 194-198.
- Cakiroglu, O. ve Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Cantiani, C., Lorusso, M. L., Perego, P., Molteni, M. ve Guasti, M. T. (2015). Developmental dyslexia with and without language impairment: ERPs reveal qualitative differences in morphosyntactic processing. *Dev Neuropsychol*, 40(5), 291-312.
- Capellini, S. A., Coppede, A. C. ve Valle, T. R. (2010). Fine motor function of school-aged children with dyslexia, learning disability and learning difficulties. *Prò-Fono Revista de Atualizacao Cientifica*, 22, 201-208.
- Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C. ve 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.
- Cappelli, G., Noccetti, S., Arcara, G. ve Bambini, V. (2018). Pragmatic competence and its relationship with the linguistic and cognitive profile of young adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(3), 294-306.
- Chik, P. P. M., Ho, C. S. H., Yeung, P. S., Wong, Y. K., Chan, D. W. O., Chung, K. K. H. ve Lo, L. Y. (2012). Contribution of discourse and morphosyntax skills to reading comprehension in Chinese dyslexic and typically developing children. *Annals of Dyslexia*, 62(1), 1-18.
- Council, N. R., Donovan, M. S. ve Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Committee on minority.
- Courtad, C. A. ve Bakken, J. P. (2011). History of learning disabilities. In History of special education. Emerald Group Publishing Limited.
- Das, J. P. (2009). *Reading difficulties and dyslexia: An interpretation for teachers*. Sage Publications.
- Davis, C. J., Gayán, J., Knopik, V. S., Smith, S. D., Cardon, L. R., Pennington, B. F., ... ve DeFries, J. C. (2001). Etiology of reading difficulties and rapid naming: the Colorado Twin Study of Reading Disability. *Behavior genetics*, 31(6), 625-635.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, E., Hamarta, E., ve Akdeniz, S. (2014). Öğrenme Güçlüklerinin Belirtileri. *Öğrenme Güçlükleri* (2. Baskı) içinde (49-66). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları için Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Eden, G. F., Wood, F. B., & Stein, J. F. (2003). Clock drawing in developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 216-228.
- Eden, G. F., Olulade, O. A., Evans, T. M., Krafnick, A. J. ve Alkire, D. R. (2016). Developmental Dyslexia. In G. Hickok and S. Small (Eds.), *In Neurobiology of Language* (pp. 815-826). Oxford, UK.: Elsevier.
- Edition, F. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *Am Psychiatric Assoc*, 21(21), 591-643.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2): 1-23
- Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivenzio, N., Scorza, M. ve Padovani, R. (2020). Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: An investigation using the Italian version of CCC-2. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1295-1309.
- Fırat, T. ve Bildiren, A. (2020). İki Kere Özel Öğrenciler: Öğrenme Güçlüğü Olan Üstün Yetenekliler. *Çocuk Ve Medeniyet*, 5(10), 239-255.
- Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., Ortiz, S. O. ve Dynda, A. M. (2010). Integrating cognitive assessment in school neuropsychological evaluations. *Best practices in school neuropsychology: Guidelines for effective practice, assessment, and evidence-based intervention*, 101-140.
- Forness, S. R. ve Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 2-13.
- Friend, M. (2011). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*. Boston: Person Education.
- Fujiki, M. ve Brinton, B. (2009). Pragmatics and social communication in child language disorders. *Handbook of Child Language Disorders*, 406-423.
- Gaddes, W. H. (2013). *Learning Disabilities And Brain Function: A Neuropsychological Approach*, (2nd Ed). Springer Science and Business Media, LLC.
- Galaburda, A. M. (1989). Ordinary and extraordinary brain development: Anatomical variation in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 39(1), 65-80.
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. ve Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20.
- Gaustad, M. G. (2000). Morphographic analysis as a word identification strategy for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 60-80.
- Gilliam, J. E. ve Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatic Language Skills Inventory*. Pro-Ed.
- Gillam, R. B. ve Marquardt, T. P. (2019). *Communication Sciences and Disorders: From Science to Clinical Practice*. Jones and Bartlett Learning.

- Girli, A. (2014). Psychometric properties of the Turkish child and adult form of "Reading the Mind in the Eyes Test". *Psychology*, 2014.
- Glago, K., Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2009). Improving problem solving of elementary students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 30(6), 372-380.
- Gökten, E. S. ve Duman, N. S. (2020). Şemsiye Bir Bozukluk: Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 27(3), 126-33.
- Graham, S., Haris, K.R., Reid, R. ve Kandel, M. (2006). Children with learning disabilities. In E.L.Meyen and Y.N. Bui (Eds), *Exceptional children in today's schools: What teachers need to know*. Love Publishing Company
- Grigorenko, E. L, Compton, D. L, Fuchs, L. S, Wagner, R. K, Willcutt, E. G. ve Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37.
- Hannell, G. (2005). *Dyscalculia Action Plans For Successful Learning In Mathematics*. New York: David Fulton Publishers.
- Hostutler, C. A., Gormley, M. J., Laracy, S. D. ve Winterhalter, M. (2018). Learning Disabilities. In *Handbook of Pediatric Behavioral Healthcare* (pp. 199-211). Springer, Cham.
- Høien, T. ve Sundberg, P. (2000). *Dyslexia: From theory to intervention* (Vol. 18). Springer Science and Business Media.
- Izutsu, T. (2012). *Kur'an'da Tanrı ve İnsan*. (Çev. M. Kürşat Atalar). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Jacobson, L. T. ve Reid, R. (2010). Improving the persuasive essay writing of high school students with ADHD. *Exceptional Children*, 76(2), 157-174.
- Jain, K., Manghirmalani, P., Dongardive, J. ve Abraham, S. (2009). Computational diagnosis of learning disability. *International Journal of Recent Trends in Engineering*, 2(3), 64.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., and Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33 (1), 3-18.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kılıç-Tülü B, Ergül C. (2016). Öğrenme güçlüğü Olan çocukların duyguları tanıma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 17(03), 207-229.
- Korkmaz, B. (2000). Pediatrik davranış nörolojisi. *İstanbul Üniversitesi Dergisi*, 5(4267), 3-14.
- Kumari, S., Pyata, R., Afreen, B. K. ve Paithankar, P. S. (2016). Pragmatic skills in children with different types of learning disability: A comparative study. *Language in India*, 16(9), 224-33.
- Kurdoğlu F. (2001). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü. Ayla Soykan Aysev (Ed.), *Özgül Öğrenme Bozukluğunda Tanı Değerlendirme* içinde (s.43-55). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Lam, K. H. ve Ho, C. S. H. (2014). Pragmatic skills in Chinese dyslexic children: Evidence from a parental checklist. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 1(1), 4-19.
- Lerner, J. W. and Johns, B. H. (2015). *Learning Disabilities and Related Disabilities*. (13th. Ed.). Canada: Cengage Learning.
- Longobardi, E., Lonigro, A., Laghi, F. ve O'Neill, D. K. (2017). Pragmatic language development in 18- to 47-month-old Italian children: a study with the language use inventory. *First Language*, 37(3), 252-266.
- Lovett Mw, De Palma M, Frijters J, Steinbach K, Temple M, Benson N, Lacerenza L (2008). Interventions for reading difficulties: A comparison of response to intervention by ELL and EFL struggling readers. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4): 333-352.
- MacInnis C, Hemming H. (1995). Linking the needs of students with learning disabilities to a whole language curriculum. *Journal of Learning Disabilities*. 28(9):535-544.
- Matthews D. (2014). *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (Vol. 10). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. MA Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar*, ss. 15-47. Ankara: Vize Yayın.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Modülü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara.
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J. ve Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS one*, 9(7), e103537.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities, October, 2006 (pp. 63-72). *Learning Disability Quarterly*, 63-72.
- Nkoana, W., Williams, H., Steenkamp, N., Clasby, B., Knowler, H. ve Schrieff, L. (2020). Understanding the educational needs of young offenders: A prevalence study of traumatic brain injury and learning disabilities. *International Journal of Educational Development*, 78, 102261.
- Overvelde, A., and Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 540-548.
- Owens, J. R. ve Robert E. (2012). *Language Development: An Introduction*. The Territory, 3-35. New Jersey : Pearson Education.
- Özat, N. E. (2010). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkan, F. ve Musa, B. (2004). Yabancı dillerin Türkçenin söz dizimi üzerindeki etkisi. *Bilgi, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 95-139.
- Özyürek, Ö. (2019). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bir Grubun Belirti Şiddeti, Annelerinin Ebeveynlik Tarzlarına Dair Çocukların Algıları, Annelerin Stresle Başa Çıkma, Ebeveynlik*

Yetkinliği Ve Ödev Çatışması Açısından, Kontrol Grubu İle Karşılaştırılarak İncelenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Parrilla, R. K. ve Protopapas, A. (2017). *Dyslexia and Word Reading Problems. Theories of Reading Development, Studies in Written Language and Literacy.* Kate Cain, Donald L. Compton ve Rauna K. Parrilla, Editörler. Vol. 15, s. 333- 358. John Benjamin Publication.
- Pekel, D. (2010). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması.* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perkins, M. R. (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19(5), 367-377.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2006). *Learning Disabilities: A Practical Approach to Foundations, Assessment, Diagnosis and Teaching.* Boston: Pearson.
- Plante, E.M. ve Beeson, P.M. (2012). *Communication and Communication Disorders: A Clinical Introduction.* (3rd. Edition). Boston: Pearson Higher Education
- Raymond, F. L. (2003). Genetic services for people with intellectual disability and their families. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(7), 509-514.
- Reed, V. A. (2017). Toddlers and preschoolers with specific language impairment. In V. A. Reed (Ed.), *An Introduction to Children with Language Disorders* (pp. 77-129). Boston, MA: Pearson.
- Rice, R. E. (1993). Media appropriateness: Using social presence theory to compare traditional and new organizational media. *Human communication research*, 19(4), 451-484.
- Riddick, B., Farmer, M. ve Sterling, C. (1997). Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty. London: Whurr. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 55-63.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(41), 718-727.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Erim, A. (2019). Türkiye’de Yaşayan Yetişkinlerin Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1102-1115.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. ve Güler, S. (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öyküleme ve zihin kuramı performanslarının incelenmesi. 1. *Uluslararası Katılımlı Özgöl Öğrenme Güçlüğü Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri*, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Sarı, K. R. (2020). Disleksili Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1680-1688.
- Shalev, R. S. (2004). Developmental Dyscalculia. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 765–771.

- Siegel, L. S. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics and Child Health*, 11(9), 581-587.
- Snowling, M. J. (2005). Literacy outcomes for children with oral language impairments: Developmental interactions between language skills and learning to read. In H. W. Catts and A. G. Kamhi (Eds.), *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (pp. 55–75). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Snowling, M. J., ve Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological bulletin*, 142(5), 498.
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C. ve Wellcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90(5), e548-e564.
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A. ve Halperin, J. M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(12), 1275-1283.
- Stephens G, Matthews D. (2014) The Communicative Infant from 0–18 Months. In: Matthews D, Ed. *Pragmatic Development In First Language Acquisition* (pp. 13–36). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamin's Publishing Co.
- Stemmer, B. ve Whitaker, H. A. (Eds.). (2008). *Handbook of the Neuroscience of Language*. New York: Academic Press Elsevier, 512p.
- Sümer, H. M. ve Seçkin Yılmaz, Ş. (Ed.). (2020). *Öğrenme Güçlüklerinde Değerlendirme ve Müdahale*. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sürgen, D. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık, Hızlı-Otomatik İsimlendirme ve Çalışma Belleği Performanslarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M. ve Swedo, S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: A research review of this new DSM-5 diagnostic category. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6(1), 1-8.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E. Ve Çatalbaş, G. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389.
- Tarhan, D. (2014). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz-Kavramı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topbaş, S. (2001). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. İletişim, Dil ve Konuşma: Temel Kavramlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1318 AÖF: 717.
- Topbaş, S. (2015). *Dil ve Kavram Gelişimi, "Dilin Bileşenleri"*. Kök Yayıncılık (6. Baskı). Ankara
- Toppelberg, C. O. ve Shapiro, T. (2000). Language disorders: A 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(2), 143-152.

- Turgut, S., Erden, G. ve Karakaş, S. (2010). Özgöl Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 13-25.
- Undheim, A. ve Sund, A. (2008). Psychosocial Factors and Reading Difficulties: Students With Reading Difficulties Drawn From A Representative Population Sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 377-384.
- Wagner, R. K. ve Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Wiener, J. and Timmermanis, V. (2012). Social relationships: The 4th R. B. Wong and D. L. Butler (Ed). *Learning About Learning Disabilities*, (89-140). USA: Elsevier.
- Wiig, E. H. ve Wilson, C. C. (1994). Is a question a question? Differential patterns in question answering by students with LLD. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25, 250-9.
- Wilcockson, T. D., Pothos, E. M. ve Fawcett, A. J. (2016). Dyslexia and substance use in a university undergraduate population. *Substance Use and Misuse*, 51(1), 15-22.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F. ve DeFries, J. C. (2000). Twin study of the etiology of comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American journal of medical genetics*, 96(3), 293-301.
- Zebib, R., Tuller, L., Hamann, C., Abed Ibrahim, L. ve Prévost, P. (2020). Syntactic complexity and verbal working memory in bilingual children with and without developmental language disorder. *First Language*, 40(4), 461-484.