

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ARTİKÜLÂSYON GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN BİR İLKOKUL
BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

ZUHAL ERKÖK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. BEYHAN NAZLI KOÇBEKER EİD

KONYA - 2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Zuhal ERKÖK
	Numarası	168302031018
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Artikülasyon Güçlüğü Yaşayan bir İlkokul Birinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

03./05./2019
Öğrencinin
Adı Soyadı İmzası
Zuhal ERKÖK



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Zuhal ERKÖK
	Numarası	168302031018
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
	Tezin Adı	Artikülasyon Güçlüğü Yaşayan bir İlkokul Birinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Artikülasyon Güçlüğü Yaşayan bir İlkokul Birinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması başlıklı bu çalışma 03.../05.../2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Aybala ÇAYIR	

ÖNSÖZ

Okuma becerisi; yaşamımızda olup biten her şeyi detayı ile anlamlandırmamız ve özümseyebilmemiz için sahip olmamız gereken en önemli kazanımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul döneminden başlayıp yıllar ilerledikçe gelişme göstermesi beklenen bu beceriye sahip olmak, kimi zaman bireysel farklılıklar nedeniyle gecikmekte ve çeşitli sebeplerle olumsuz etkilenmektedir. Bu sebeplerden biri de bireyin artikülasyon bozukluğu problemi yaşıyor olmasıdır. Aslında toplumumuzda hiç de azımsanmayacak sayıda bireyde rastlanan bu problem çoğunlukla görmezden gelinmekte ve problemin kendiliğinden ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Bu yanlış kanı; doğru bir eğitimle kısa sürede düzelebilecek bir problemi, kişinin ömür boyu yaşam kalitesini düşüren bir çaresizliğe dönüştürmektedir. Bu konu ile ilgili çözüme dair araştırmaların yeterli olmaması ve sınıfında bu yönlü problem yaşayan bir öğrenciyeye sahip bir sınıf öğretmeni olarak uygulamanın içerisinde bulunmak beni bu araştırmayı yapmaya yönlendirmiştir.

Bu çalışmanın her aşamasında bana destek olan, bilgisi, deneyimi ve disiplini ile çalışmama yön veren, performansımın düştüğü zamanlarda pozitif enerjisiyle beni yüreklendiren danışman hocam sayın Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezime ait verileri toplarken alanında sahip olduğu bilgileri içtenlikle paylaşan ve değerli görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan rehberlik öğretmeni arkadaşım Melike SERT' e teşekkür ederim. Yaşamımın her döneminde olduğu gibi tez çalışmam sürecinde de maddi manevi her konuda destek olan ağabeyim Murat AKYÜREK' e çok teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında hep yanımda olan motivasyonumun düştüğü zamanlarda beni cesaretlendiren değerli eşime, benim bugünlere ulaşmamı sağlayan ve her konuda desteklerini benden esirgemeyen annem ve babama sonsuz teşekkürler. Ayrıca tez çalışmam süresince ihtiyaç duydukları zamanı kendilerine ayıramadığımı düşündüğüm kızlarım Aydan ve Nurdan' a çok teşekkür ederim

 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</p>
--	--	--

ÖZET



Öğrencinin	Adı Soyadı	Zuhal ERKÖK
	Numarası	168302031018
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Temel Eğitim /Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
	Tezin Adı	Artikülasyon Güçlüğü Yaşayan bir İlkokul Birinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

Bu çalışma, ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören ve artikülasyon bozukluğu problemi olan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, bir sınıf öğretmenin öğrencisinin okuma konusunda yaşadığı probleme çözüm üretme sürecini kapsadığından eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğrenci Konya’da taşınmalı bir devlet okulunun birinci sınıfına devam etmektedir ve araştırmacının sınıfındaki öğrencilerden biridir. Öğrencinin okuma becerisini geliştirmek amacıyla dil kaslarının güçlendirilmesi için çeşitli egzersizler yapılmıştır. Çıkarılmayan seslerin doğru sesletime ulaşması için gerekli, dil, damak ve ağız pozisyonları için yapılan egzersizleri ve sık kelime tekrarlarını içeren bir eylem planı hazırlanarak çalışma sürecinde uygulanmıştır.16 hafta süren uygulamada 30’ar dakikalık 50 oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; öğrencinin okumada

sesletimle ilgili yaşadığı problemin sebeplerinin derinlemesine anlaşılması ve bu problemine çözüm aramak için; öğrenci hem derslerde hem de teneffüslerde gözlemlenerek, aile bireyleriyle görüşmeler yapılarak ve sağlık kuruluşlarının öğrenci hakkındaki görüşlerine başvurularak toplanmıştır. Okuma düzeyi, İlk Performans Tablosu ve Artikülasyon Testi ile belirlenmiştir. Genel olarak nitel olan bu araştırmada kullanılan İlk Performans Tablosu ve Artikülasyon Testi ile nicel veri analizi de yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencinin doğru seslendiremediği 'c, h ve l' harflerinin öğrenci için dirençsiz ses, 'r' harfinin ise en dirençli ses olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışma sonunda öğrencinin çıkarmakta zorlandığı seslerin çoğunu doğru seslendirebilmesinin özgüvenini ve okuma isteğini artırdığı gözlenmiştir.

Çalışma ile öğrenci için yapılan uygulamanın başarılı olduğu, öğrencinin çıkarmakta zorlandığı seslerin büyük çoğunluğunu sesletebildiği görülmüştür. Sonuç olarak; bu araştırma, sınıf öğretmeninin uygun yöntem ve teknikler kullanarak, sınıfında artikülasyon bozukluğundan dolayı okumada güçlük yaşayan bir öğrencisinin okuma becerilerini geliştirebilmesine destek olabildiğini göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma Becerileri, Artikülasyon Bozukluğu, Eylem Araştırması

 KONYA	<p>T.C.</p> <p>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</p> <p>Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	--	---

ABSTRACT

Öğrencinin	Name and Surname	Zuhal ERKÖK
	Student Number	168302031018
	Department	Department of Primary Education
	Study Programme	Graduate Program
	Supervisor	Assoc. Prof. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
	Title of The Thesis/Dissertation	An Action Research On Developing The Reading Ability Of A First Grade Primary Student With Articulation Difficulty

This research was carried out with the purpose of developing the reading skills of a first grade primary student having a problem of articulation disorder. The study was designed as an action research since it involved the process of a primary school teacher's finding solution for her student experiencing problems in reading. The student attended the first class of a public school via transportation to the province of Konya and was one of researcher's students. Various exercises were done in order to develop their reading skills of the student and strengthen his tongue muscles. To get the correct articulation that the student couldn't vocalize, an action plan including frequent word repetition and the exercises necessary for tongue, palate and mouth positions was implemented in the process of the study. The implementation was carried out as 50 sessions each lasting 30 minutes with in 16 weeks. In order to have an in depth understanding of the causes of the problem experienced by the student about reading and to find a solution to this problem; the research data was collected through the observations of the student in both lessons and breaks and the interviews made with the family members and the health institutions by referring to their opinions about the student. The student's reading level was determined with the First

Performance Table and the Articulation Test. The research over all was a qualitative study but the quantitative data analysis were also done with the First Performance Table and the Articulation Test. It was found that the letters of ‘ c, h and l,’ were the unresisting sounds that the student couldn’t vocalize, but the sound of “r” was the most resistant sound for the student. After the study, it was also observed that the student’s vocalizing most of the sounds which he had difficulty increased his self-confidence and willingness for reading.

As a result of the research, the participant student was able to vocalize most of the sounds that he had difficulty. Consequently; the research showed that a primary school teacher who used appropriate methods and techniques could support and help her student who had reading difficulties due to his articulation disorder.

Keywords: Reading Skills, Articulation Disorder, Action Research

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Tanımlar	4
1.5 Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN.....	7
2.1.Okuma Becerisi Kavramı	7
2.2. Okuma Düzeyi.....	8
2.3. Okuma Hızı	10
2.4. Okumada Hata	13
2.5. Okuduğunu Anlama.....	15
2.6. Okuma Nasıl oluşur.....	19
2.6.1.Okumanın Fiziksel Yönü	19
2.6.2. Okumanın Zihinsel Yönü.....	21
2.6.3. Okumanın Psikolojik Yönü	23
2.6.4.Okumanın Sosyolojik Yönü.....	23
2.7. Okumanın Yöntemleri	24
2.7.1. Sesli Okuma.....	24
2.7.2. Sessiz Okuma.....	26
2.8. Okuma Becerilerinin geliştirilmesi.....	27
2.9. Artikülasyon Bozukluğuna İlişkin Kavramsal Açıklamalar	27
2.10.Artikülasyon Bozukluğunun Nedenleri	30
2.11. Fonksiyonel Artikülasyon Bozukluklarına Dair Yaklaşımlar.....	31
2.11.1. Ayırt etmeye Dair Yaklaşımlar.....	31

2.11.2. Üretime Dair Yaklaşımlar.....	31
2.11.3. Dilbilimsel Yaklaşımlar.....	34
2.11.4. Psikolojik Yaklaşımlar.....	34
2.12. Artikülasyon Bozukluğunun Yaygınlığı.....	35
2.13.Tanılamada (Teşhis) Kullanılan Testler	36
2.14. Artikülasyon Eğitimi	37
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Katılımcı.....	42
3.3. Veri Toplanması Ve Analizi.....	43
3.4. Sesli Okuma Çalışmasının Analizi	48
BÖLÜM IV.	103
BULGULAR VE YORUM	103
4.1.Artikülasyon Bozukluğu Yaşayan Bir Birinci Sınıf Öğrencisinin;.....	103
4.1.1.Okumayı Öğrenirken Yaşadığı Zorluklara Dair Bulgular	103
4.1.2. Okuma Becerilerini Geliştirmesinde Sınıf Öğretmeninin Çalışmalarına Ait Bulgular	104
4.1.3. Dil/Gelişim Egzersizlerinin Okuma Becerilerine Etkisine Dair Bulgular	105
4.1.4. Sesleri Doğru Çıkarmanın Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkısına Dair Bulgular.....	106
BÖLÜM V.....	107
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	107
KAYNAKÇA	113
EKLER	118
ÖZGEÇMİŞ	132

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Okuma Hızını Etkileyen Faktörler.....	11
Tablo 3.1: Çalışma Planı.....	48
Tablo 3.2: İlk Artikülasyon Testi.....	50
Tablo 3.3: Artikülasyon Testinde Yanlış Telaffuz Edilen Kelimeler	51
Tablo 3.4: Can Kelimesi 1. Performans Tablosu	61
Tablo 3.5: Cami Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	61
Tablo 3.6: Sac Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	62
Tablo 3.7: Leke Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	62
Tablo 3.8: Altı Kelimesi 1. Performans Tablosu	63
Tablo 3.9: Balık Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	63
Tablo 3.10: Ray Kelimesi 1. Performans Tablosu	64
Tablo 3.11: Resim Kelimesi 1. Performans Tablosu	64
Tablo 3.12: Yorgan Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	65
Tablo 3.13: Sarı Kelimesi 1. Performans Tablosu	65
Tablo 3.14: Nehir Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	66
Tablo 3.15: Mor Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	66
Tablo 3.16: Hap Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	67
Tablo 3.17: Hamak Kelimesi 1. Performans Tablosu	67
Tablo 3.18: Ahçı Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	68
Tablo 3.19: Uhu Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	68
Tablo 3.20: Can Kelimesi 2. Performans Tablosu	77
Tablo 3.21: Cami Kelimesi 2. Performans Tablosu.....	77
Tablo 3.22: Sac Kelimesi 2. Performans Tablosu.....	78
Tablo 3.23: Leke Kelimesi 2. Performans Tablosu.....	78
Tablo 3.24: Altı Kelimesi 2. Performans Tablosu	79
Tablo 3.25: Balık Kelimesi 2. Performans Tablosu.....	79
Tablo 3.26: Ray Kelimesi 2. Performans Tablosu	80
Tablo 3.27: Resim Kelimesi 2. Performans Tablosu	80
Tablo 3.28: Yorgan Kelimesi 2. Performans Tablosu.....	81
Tablo 3.29: Sarı Kelimesi 2. Performans Tablosu	81
Tablo 3.30: Nehir Kelimesi 1. Performans Tablosu.....	82
Tablo 3.31: Mor Kelimesi 2. Performans Tablosu.....	82

Tablo 3.32: Hap Kelimesi 2. Performans Tablosu	83
Tablo 3.33: Hamak Kelimesi 2. Performans Tablosu	83
Tablo 3.34: Ahçı Kelimesi 2. Performans Tablosu	84
Tablo 3.35: Uhu Kelimesi 2. Performans Tablosu	84
Tablo 3.36: Can Kelimesi 3. Performans Tablosu	90
Tablo 3.37: Cami Kelimesi 3. Performans Tablosu	91
Tablo 3.38: Sac Kelimesi 3. Performans Tablosu	91
Tablo 3.39: Leke Kelimesi 3. Performans Tablosu	92
Tablo 3.40: Altı Kelimesi 3. Performans Tablosu	92
Tablo 3.41: Balık Kelimesi 3. Performans Tablosu	93
Tablo 3.42: Ray Kelimesi 3. Performans Tablosu	93
Tablo 3.43: Resim Kelimesi 3. Performans Tablosu	94
Tablo 3.44: Yorgan Kelimesi 3. Performans Tablosu	94
Tablo 3.45: Sarı Kelimesi 3. Performans Tablosu	95
Tablo 3.46: Nehir Kelimesi 3. Performans Tablosu	96
Tablo 3.47: Mor Kelimesi 3. Performans Tablosu	96
Tablo 3.48: Hap Kelimesi 3. Performans Tablosu	97
Tablo 3.49: Hamak Kelimesi 3. Performans Tablosu	97
Tablo 3.50: Ahçı Kelimesi 3. Performans Tablosu	98
Tablo 3.51: Uhu Kelimesi 3. Performans Tablosu	98
Tablo 3.52: Son Artikülasyon Testi	100
Tablo 4.1: İlk Ve Son Test Başarı Yüzdeleri	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Resim 3.1: Artikülasyon Bozukluğu Çalışma Seti (Belgin Şahin, Nilgün Demirel)	52
Resim 3.2: Nefesini Tutma Egzersizi.....	54
Resim 3.3: Dil Egzersizi	55
Resim 3.4: Isık Çalma Egzersizi	55
Resim 3.5: Poşet Şişirme Egzersizi.....	55
Resim 3.6: Diliyle Dudak Yalama Egzersizi	56
Resim 3.7: Dille Burun Ucuna Değme Egzersizi.....	56
Resim 3.8: Dille Çeneye Değme Egzersizi	57
Resim 3.9: Diliyle Ağzının Sağına Dokunma Egzersizi	57
Resim 3.10: Diliyle Ağzının Aşağısına Dokunma Egzersizi	57
Resim 3.11: Diliyle Ağzının Yukarısına Dokunma Egzersizi	58
Resim 3.12: Diliyle Ağzının Soluna Dokunma Egzersizi.....	58
Resim 3.13: Bir Kaşığın itmesine Dil İle Direnç Gösterme Egzersizi.....	58
Resim 3.14: Ağzının Kenarına Çikolata Sürüp Yalama Egzersizi.....	59
Resim 3.15: Dudaklar Kapalı Gülümseme Egzersizi.....	60
Resim 3.16: Dişler Görünerek Gülümseme Egzersizi	60
Resim 3.17: Resimli Kartlarla Yapılan Oturumdan	87

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okuma becerisi; her şeyin çok hızlı değiştiği çağımızda, insanoglunun çağın gereksinimlerine uyum sağlaması adına elde etmesi gereken önemli bir kazanımdır. Bireylerin eğitim yaşamları süresince elde edebilecekleri en önemli alışkanlık okuma alışkanlığıdır. Tankersley (2005) okumayı birbirleriyle iç içe geçmiş birçok beceri ve yöntemden meydana gelen karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuma becerisi, insanın tüm eğitim-öğretim yaşamı süresince kazanması öngörülen en temel becerilerin başında gelmektedir. Bu sebeple okuma, yalnızca Türkçe dersi kapsamında düşünülmemelidir. Kişilerin etkin ve güzel okuma becerisine sahip olmalarının beraberinde iyi anlamayı da kolaylaştıracağı ve bu sayede yaşamlarının tüm alanlarında eğitsel başarılarla ulaşma hedeflerine önemli derecede katkı sağlayacağı aşikârdır.

İnsanlığın ulaştığı modern yaşam koşullarında okuma ve yazma önemli bir yere sahiptir. Günümüz insanından beklenen, belirli bir hızda ve doğru şekilde okuması ve okuduğunu eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilecek seviyede anlamasıdır (Şenol,1999). Bu nedenle bireyin okuma becerilerinin gelişmiş olması çağımızda çok daha önemlidir. Okuma becerilerini tam olarak kazanamamış olan bireylerin eğitim sürecinde başarılı olmaları beklenen bir sonuç değildir.

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma, doğru seslendirme ve anlamlandırma (Çaycı Ve Demir, 2006). Yazıları oluşturan semboller de alfabetik harflerdir ve tüm harflerinsesletimlerinde ağızdan çıkış şekillerine göre farklılıklar bulunmaktadır. Harfler seslendirilirken dil, çene, dudak, dişler ve yumuşak damak, ses tellerinden gelen havayı kullanarak seslerin, hecelerin ve kelimelerin oluşmasında kullanılır (Aydın, 2008, s. 8). Literatürde buna artikülasyon adı

verilmektedir. Sesletim, boğumlama ve eklemleme gibi isimlerle de anılan artikülasyon; sesli okumanın önemli bir parçasıdır. Seslerin doğru çıkarılması yani sesletilmesi, okuyucunun okuduğu metni doğru anlaması ve dinleyicilere de doğru aktarması için oldukça gereklidir. Bir bireyin telaffuz etmekte zorlandığı fonem adıyla bilinen hataları yapması, başkalarının bireyi anlamakta zorlanması sonucunu doğurur (Aydın, 2008, s. 8). Bu telaffuz hataları bireye hem konuşurken hem de okurken anlama ve anlaşılma noktalarında sıkıntılar yaratır.

Şenkal (1977), ses kullanma aksaklıklarının; fonksiyonel, yanlış ses modellerinin taklidi veya gelişimsel etkenler sebebiyle meydana gelmesinin yanı sıra organik bozukluklar, akustik algısal güçlükler ve yetersiz motor koordinasyon gibi unsurların da bu duruma sebebiyet verebileceğini ifade eder. Genel itibariyle artikülasyon bozukluklarının sebepleri üç grupta değerlendirilmektedir. Bunlar yapısal nedenler, görevsel nedenler ve psikolojik nedenlerdir (Özgür, 2003, ss. 32-34). Artikülasyon bozukluklarının alt sınıflarından biri olan fonksiyonel artikülasyon bozukluğu ise yapısal bir anormallik bulunmamasına rağmen sesletim süresince gözlemlenen hataları işaret eder. Ancak bu tür bozukluğun giderilmesi için planlanarak hazırlanmış uygun bir eğitimle kısa sürede iyileşme kaydetmek mümkündür. Bu iyileşmeyi sağlamaya yönelik çalışmaların sayısı ve niteliği gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle, ilköğretim döneminde fark edilerek sebepleri doğru tespit edilen artikülasyon bozukluklarının giderilmesi mümkün olabilmektedir.

Öğrencilerin harflerle ilk kez karşılaşış ilk okuma yazmayı öğrendiği ilkökul birinci sınıfın ilk dönemi, var olan artikülasyon problemlerinin ortaya çıkarılması, düzeltilmesi ve buna bağlı olarak okuma konusunda öğrencinin yaşadığı güçlüğü giderilmesi açısından verimli ve en değerli zaman olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlk okuma yazmada göstereceği başarısı, öğrencinin tüm eğitim hayatını ve başarısını, etkilemektedir. Okuma ve yazmada becerisi yeterince gelişmeyen bireylerin, eğitim hayatı başta olmak üzere, tüm hayatı diğer bireylere göre daha sıkıntılı geçer. Bu konuda çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü bir alışkanlık, onu sürekli olarak rahatsız eder (Binbaşoğlu, 2004, ss. 1-2).

İlkokul birinci sınıfa giden ve artikülasyon bozukluğu neticesinde okumasında güçlükler yaşayan öğrenci, okuma sürecinin başında iyi ilerleme kaydetmesine karşın, seslerini çıkarmakta zorlandığı harflere geçildiğinde okuma becerisinde gözle görülür bir düşüş yaşamıştır. Sesleri doğru çıkarmamak onu okumaya karşı isteksizleştirmiş, öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olmuştur. Tüm bunlardan hareketle araştırmacı, öğrencinin yaşadığı sorunun kaynağını tespit edip derinlemesine inceleyerek konu ile ilgili bireysel bir program dâhilinde çalışma yaparak öğrencinin okuma becerilerini sınıf seviyesine ulaştırmaya çalışmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Artikülasyon bozukluğuna bağlı olarak okumayla ilgili problemi olan öğrencinin özellikle çıkarmakta sorun yaşadığı seslerin bulunduğu kelimeleri okuyamadığında motivasyonu olumsuz şekilde etkilenmiş ve genel itibarıyla okumaya karşı bir isteksizlik durumu yaşamıştır. Bu durum ilk okuma yazma sürecindeki bir çocuğun bundan sonraki okul yıllarını akademik ve sosyal açıdan önemli ölçüde etkileyecek bir durumdur. Bu nedenle bu araştırmanın amacı ilkököl birinci sınıfta okuyan Mete adlı öğrencinin ilkököl başlangıç döneminde okuma konusundaki problemini çözmek ve öğrenciye yönelik özel bir program hazırlayıp bireysel bir çalışma programı planlayarak öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine yardımcı olmaktır.

Bu çalışmada araştırmacı araştırma süresince artikülasyon bozukluğu sorununa ilişkin şu sorulara cevap aramıştır:

- 1) Artikülasyon bozukluğu yaşayan bir birinci sınıf öğrencisi okumayı öğrenirken ne gibi zorluklar yaşamaktadır?
- 2) Artikülasyon bozukluğu yaşayan bir birinci sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmesine destek olmak için sınıf öğretmeni tarafından ne tür çalışmalar yapılmalıdır?
- 3) Dil ve gelişim egzersizleri bir birinci sınıf öğrencisinin okuma becerilerini nasıl etkilemektedir?

4) Sesleri doğru çıkarmak bir birinci sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmesine nasıl bir katkı sağlamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil ve konuşma bozukluklarının varlığı bireyin hayatını çok önemli ölçüde etkilemektedir. Ancak bu durumu erken fark etme, tanı koyma ve buna uygun gerekli çalışmaların yapılması ile bireyin yaşamındaki negatif etkiler azaltılabilmekte hatta ortadan kaldırılabilmektedir.

Artikülasyon bozukluğunun, okuma becerilerine olan negatif etkisinin ve iletişim konusunda yarattığı güçlüğü yanında daha birçok alanda sorunlara yol açtığı bilinmektedir. Bireyin sosyal hayatı, duygu durum kaynaklı kişilik yansımaları, öğrenim ve olası akademik dönemi gibi birçok alanda birey için önemli problemler doğurmaktadır. Duygusal, eğitimsel, sosyal, mesleki yaşam gibi çok farklı sahalarda olumsuz etkilere neden olabilen artikülasyon bozuklukları yaşamın bütün alanlarında kendisini hissettirir. İnsanların iletişimi açısından konuşma yeteneği oldukça önemli olduğundan konuşmada problem yaşayan bireylerin yaşam kalitesi düşecektir (Aydın, 2008, s. 8). Bu araştırma, söz konusu öğrencinin sorununun ilkökul sürecinde erken fark edilip, öğrenci için sistematik bir çalışmanın kazanımlarını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın; bu alanda yapılabilecek daha başka araştırmalara da örnek teşkil edilebileceği ve okuma konusunda güçlük yaşayan, artikülasyon bozukluğuna sahip bireylere yönelik gerçekleştirilen bireysel çalışmaların eğitimcilere ve ebeveynlere de yol gösterebileceği düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Tez konusu çerçevesinde bulunan belli başlı bazı terimler ;

Artikülasyon: “*Dil, çene, dişler, dudaklar ve yumuşak damağın, ses tellerinden gelen havayı kullanarak seslerin, heceler, sözcüklerin oluşturulmasında kullanılmasıdır.*” Konuşma sesi bozuklukları olarak da ifade edilen artikülasyon ve fonolojik bozukluklar, çocuklar veya yetişkinler tarafından yapılan ve sesleri doğru

telaffuz etmede zorlandıkları, fonem denilen hataları içerir. Bu hatalar sıklıkla başkalarının bireyi anlamada zorlanmasıyla sonuçlanır. (Aydın, 2008, s. 8).

Çağlar (1985, ss. 222-223) ise artikülasyonun “*nefesin ses bantlarını titreştirerek veya titreştirmelerden geçtikten sonra ağız ve burunda konuşma dilinin geleneksel sesleri haline gelmesi için şekillenmesi olduğunu*“ ifade etmiştir.

Sesletim : Sesli okumanın önemli bir parçası olan artikülasyon: *sesletim*, ifadesi ile de eş anlamlıdır.

Artikülasyon Bozukluğu: Amerikan Dil Konuşma- İşitme Birliği (ASHA) (1993, s. 35) “*artikülasyon bozukluğunu kısaca konuşma seslerinin atipik olarak üretilmesi olarak tanımlamıştır ve üretilen atipik sesler anlaşılabilirliğe de etki edebildiğini.*” vurgulamıştır.

Okuma: Albert ve diğerlerine (2010), göre okuma, yazılı veya basılı sözlü sembollerin anlamlı bir şekilde yorumlanması ve dili temsil eden grafik sembollerin algısı ile okuyucunun dil becerileri, bilişsel beceri ve dünya bilgisi arasındaki etkileşimin sonucu olarak tanımlanır. Rumptz (2003)’a göre, okuma karmaşık bir süreçtir ve basılı harflerin analizinde görsel eylemi ve ardından bu harflerin kelime anlamlarının yorumuna ulaşana kadar kelimelerin bileşenleri olarak tanımlanmasını içerir (Souhila, 2014, s.4).

Okuma Becerisi: Okuma becerisi, bir kişinin yazılı metinle etkileşime girerken kullanabileceği bilişsel bir yetenektir (Goodman, 1967, ss. 128-132). İnsanın yaşantısını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak okuma ve okumadan anlam kurma becerilerini kazandırmak, öğretim sürecinde ve eğitim programlarında yerini almaktadır (Akyol, 2013, s.33).

Eylem Araştırması: Eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistemli ve sürekli olarak yürütülen araştırmadır (Calhoun,2002).

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmadaki sınırlılıklar aşağıdaki gibidir

1. Bu araştırma, Konya ili Karatay İlçesi'ne bağılı bir köydeki ilkokuldaki 1.sınıf öğrencisi Mete ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma ikinci yarıyıl dönemi içerisinde (Şubat-Haziran) yapılan çalışma ve gözlemlerle sınırlıdır.
3. Bu araştırmada sonuçlar artikülâsyon bozukluğundan kaynaklı okuma güçlüğü yaşayan Mete ile sınırlıdır.
4. Bu çalışma araştırmacının Mete isimli öğrenciyle sadece okulda bulunduğu saatler dâhilinde, araştırmacının da müsait olabildiği ve verimlilik açasından uygun gördüğü saat aralıkları ile sınırlıdır.
5. Çalışmalar, araştırmacı ile birebir yapılan çalışmalar dışında sadece ailenin gözetiminde yaptırılacak ev ödevleri ile sınırlıdır.
6. Çalışma ortamı, çalışmanın yapıldığı okulun taşımalı eğitim yapıyor olması, öğrencinin evinin başka bir köyde bulunması ve araştırmacının merkeze gidiş geliş yapıyor olması nedeniyle sadece sınıf ve rehber öğretmen odası ve okulun bazı bölümleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN

Araştırmacılar okuma stratejilerinin öğretilmesinin öğrenci anlama becerisinin geliştirilmesinde kilit bir unsur olduğunu iddia etmektedir. Ancak, çoğu öğretmen bu okuma anlama stratejilerini öğretmek için sağlam bir temelden yoksundur. Bu nedenle öğretmenlerin etkili anlama stratejilerinin nasıl tasarlanacağı ve bu stratejilerin öğrencilere nasıl öğretileceği konusunda hazırlıklı olmaları gerekir. Bu nedenle, dil derslerinde okuma becerilerine ilişkin kavramların açıklanması önem taşımaktadır.

2.1.Okuma Becerisi Kavramı

Taklit yoluyla göreceli olarak kolay gelişen konuşmaların aksine, okuma, yaklaşık 5.000 yıl öncesine ait bir icat olup, öğretilmesi gereken bir beceridir. Özellikleri coğrafi açıdan değişen sosyo-kültürel bir fenomen olan okuryazarlığın temel bir bileşenidir. Okumak, belirli bir bölümden anlamı çıkarma eyleminin ötesine geçen bilişsel sonuçlara sahiptir. Ayrıca, bu sonuçlar doğada karşılıklı olarak önemlidir. Okuma, geliştirmek için önemli zaman ve kaynak harcayan karmaşık, amaçlı, etkileşimli, anlaşılır, esnek bir etkinliktir. Okumanın hızlı olabilmesi için okurların kavrama için hayati öneme sahip bağlantılar ve çıkarımlar yapmak için bilgi akışını yeterli bir oranda tutması gerektiği anlamına gelir. Okuma becerisi, bir kişinin yazılı metinle etkileşime girerken kullanabileceği bilişsel bir yetenektir (Goodman, 1967, ss. 128-132). İnsanın yaşantısını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak okuma ve okumadan anlam kurma becerilerini kazandırmak, öğretim sürecinde ve eğitim programlarında yerini almaktadır (Akyol, 2013, s. 33).

Birçok araştırmacı tarafından farklı yönleri göz önünde bulundurularak okumanın farklı tanımları yapılmıştır. Okumanın gözle görülmeyen karmaşık bir süreç olması, tanımlamalarda farklılıkların ortaya çıkmasının en başta gelen nedenidir, en kısa ve doğru tanımıyla okuma; “*yazılı sembolleri anlamlandırmak, kavramak ve yorumlamaktır*” (Avcioğlu, 2000, s. 10). E. Lunzer ve diğerlerine

(1979) göre okuma becerileri, bağlamda kelime anlamı, edebi anlama, çıkarımlar çizme, metafor yorumlama, ana fikirleri bulma ve yargı oluşturma eylemlerini içermektedir. Albert ve diğerlerine (2010), göre okuma, yazılı veya basılı sözlü sembollerin anlamlı bir şekilde yorumlanması ve dili temsil eden grafik sembollerin algısı ile okuyucunun dil becerileri, bilişsel beceri ve dünya bilgisi arasındaki etkileşimin sonucu olarak tanımlanır. Rumpitz (2003)'e göre, okuma karmaşık bir süreçtir ve basılı harflerin analizinde görsel eylemi ve ardından bu harflerin kelime anlamlarının yorumuna ulaşana kadar kelimelerin bileşenleri olarak tanımlanmasını içerir (Souhila, 2014, s. 4).

Okumada ön plana tanıma ve algılama çıkar. Duyusal bir etkinlik olan tanıma, seslerin, sözcüklerin tanınması ve materyalin beyinde algılanmasını izlemektedir. Algılama aşamasında ise, bu materyal, anlamlandırılır ve örgütlenir, hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı oluşturulur (Dökmen, 1994, s. 13). Okuma, okuduğunu anlama, metinden anlam çıkarma sürecidir. Bu nedenle amaç, yalıtılmış kelimelerden veya cümlelerden anlam elde etmek yerine, metinde neyin tanımlandığı konusunda genel bir anlayış kazanmaktır. Okuma etkinliği, okuryazarlık ve medeniyetin gelişmesi ile bağlantılı olduğu için öğrenmenin en önemli yollarından biridir.

Okuma üzerine yapılan kavramsal çalışmalarda, okumanın iki yönü, ön plana çıkartılmaktadır. Bunlar, yazıyı oluşturan simgeleri görmek, tanımak ve bu simgelerin anlamını kavramaktır. Karmaşık bir süreç olan okuma, kavrama yönüyle de zihinsel görme, seslendirme yönüyle fiziksel bir süreçtir. Okumanın başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi açısından bu iki sürecin koordinasyon ve uyum içerisinde olması gerekmektedir (Özbay, 2009, s. 5). Bireyler, okuma yolu ile yeni anlayışlar kazanır, yeni kelimeler öğrenir, yeni hayaller kurar, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir. (Akyol, 2008, s. 29).

2.2. Okuma Düzeyi

Yukarıda yapmış olduğumuz tanımlara bakıldığında, okumayı yalnızca sözcük tanıma ya da anlamdan mahrum bırakma ile sınırlamak doğru değildir. Okuma, analiz ve anlama ile birlikte gerçekleşen aktif bir süreçtir. Okuma eğitiminin önemli bir unsuru okuma etkinliğidir. İlk okuma yazmada göstereceği başarısı, öğrencinin

tüm eğitim hayatını ve başarısını, etkilemektedir. Okuma ve yazmada becerisi yeterince gelişmeyen bireylerin, eğitim hayatı başta olmak üzere, tüm hayatı diğer bireylere göre daha sıkıntılı geçer. Bu konuda çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü bir alışkanlık, onu sürekli olarak rahatsız eder (Binbaşıoğlu, 2004, ss. 1-2).

Okuma düzeyi, okuma becerisinde en önemli kavramlardan biridir. Ekwall ve Shanker'e (1998) göre, “*serbest okuma düzeyinde olanlarda ritmik ve uygun bir sesle okuma, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, uygun vaziyeti (oturuş, kitap-göz mesafesi vb.) alarak okuma gibi özellikler vardır*”. Bununla birlikte, bu bireyler sessiz okumada daha hızlıdır, sorulara yeterli ve uygun cevaplar verirler. Okurken kafa sallama hareketleri ya da dudak hareketleri yoktur. Kelime kelime veya hece hece okuma yoktur. Parmakla takip etmezler. Bunların yanında “*Öğretim düzeyinin*” nitelikleri de genel bir şekilde serbest düzey ile uyumdur. Özellikle öğretim sonrası ilgili materyal açısından serbest düzeye ulaşılacaktır. “Endişe düzeyinde” olan öğrencilerde ise anormal derecede gürültülü ve kelime kelime okuma, hece hece okuma yüksek sesle okuma, parmakla takip etme, sık sık öğretmenden yardım isteme, okumaya devam etmede isteksizlik ve okunan metne ilgisizlik vb. davranışlar görülebilir. Bunla birlikte bu tür bireylerin vurgulamaları da yeterli düzeyde olmamaktadır. Bu tür bireyler, yorgunluk belirtileri sergilerler ve esnerler, noktalama işaretlerine dikkat etmezler, okurken kafa sallarlar, dudaklarını hareket ettirirler. (Akyol, 2013, s. 106).

Akyol (2013, ss. 30-32), okuma akıcılığı kavramını “*noktalama işaretlerine, vurgu ve tonuna dikkat ederek, yinelemeden ve kelime tekrarından kaçınmak, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmaktan ve şeye dikkat etmek suretiyle, noktalama işaretlerine, aksan ve tonlara dikkat ederek birisiyle konuşmak gibi bir metni okumak*” olarak tanımlar. Akıcılık, bir metni tam ifade ve iyi anlama ile doğru, sorunsuz ve hızlı bir şekilde okuma yeteneğidir. Bu nedenle, akıcılığın önemli bir unsuru olan otomatik analiz, okuyucunun okumada yüksek başarı elde etmesi için önemlidir. Okumanın gelişimi farklı bir süreçten oluşur. Her aşamadaki gelişim, önceki aşamaların öğrenme kavramlarına bağlıdır. Her aşama aynı zamanda öğrenme için bir önkoşuldur (Kodan, 2017, s. 1962-63).

Akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrencilere gerekli müdahale programlarını uygulamak için öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini belirlemek gerekir. Bu durumda, öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Okuma seviyelerinin analizi, öğrencinin okuma becerilerini öğrenme yeteneğini etkileyen faktörleri belirlemek için bize önemli bilgiler sağlayacaktır. Okuma düzeyi ile ilgili kapsamlı bir değerlendirme çok önemlidir; Öğrencilerin okuma sırasındaki zorluklarını tespit ederek öğrencilerin zayıflıklarını ve sınırlarını belirlemek ve problemin kaynaklarını bulmak ve ebeveynlerin ve öğretmenlerin müdahale programlarını (bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları) gereksinimlerine göre hazırlama programına hazırlamalarına yardımcı olacaktır. İyi değerlendirme ayrıca öğrencilerin gelişim durumu hakkında bilgi sağlamada önemli bir rol oynar. Özellikle sınıf öğretmenlerinin okul eğitiminde ilköğretim okuma ve yazma aşamasında çok önemli bir rolü vardır. Çocukların gelecekteki yaşamlarında daha başarılı olmaları için, okuma performanslarını güçlü bir şekilde değerlendirmek ve müdahale programını buna göre hazırlamak önemlidir (Kodan, 2017, s. 1962-63).

2.3. Okuma Hızı

Okuma, birçok farklı beceriyi içeren karmaşık bir zihinsel süreçtir. Okumanın en önemli becerileri okuma hızını içerir. İnsanlar farklı amaçlar için farklı materyaller okurlar. Fraser (2007), farklı amaçlar için farklı amaçlar için farklı materyaller okumanın farklı okuma hızı gerektirdiğini belirtmiştir

Okumadaki akıcılık becerilerini, Hudson (2007, s. 80), “*okuyucunun daha büyük cümleleri ve cümleleri tam olarak görmesine, daha hızlı okumaya yardımcı olan bir süreç*” görmesine yönelik olduğunu belirtmiştir. Akıcı okuma, başarılı bir anlama için çok önemlidir. Okuma akıcılığının bir boyutu hızlı okuma ya da okuma hızıdır. Grabe'nin(2009, ss. 291-292) belirttiği gibi akıcı okumak, ikinci dil ortamlarında az araştırılmış bir alan olsa da, çeşitli boyutları artan bir ilgi görmektedir; Grabe, dört boyuttan bahsetmiştir: otomatiklik, doğruluk, okuma hızı ve otomatik yapılanma kelime tanıma doğruluğu hızlı bir okuma oranı için ön şart olarak kabul edilir. Daha sonra okuma hızı, ana dili konuşmacı benzeri bir kolaylıkla hedef dili üretme ve işleme yeteneği olarak serbestçe tanımlanabilen bir akıcılık

bileşenidir. Akıcılık gelişimine dikkat edilmesi, herhangi bir dengeli dil kursunun bir parçasını oluşturmaktadır.

Doğru sözcük tanıma becerisi yanında okuyucu, metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı, sözcüğü tanıma ve okuma süresi şeklinde açıklanabilir. Sözcüğü görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ, 2012, s. 38).

Okuma hızını belirleyen birçok etken bulunmaktadır. Akyol (2013, s. 84), bu etkenleri aşağıdaki çizelgede gösterildiği gibi, metinden, okuyucudan ve okuma amacından kaynaklanan farklılıklar olmak üzere üç grupta değerlendirmiştir.

Tablo 2.1: Okuma Hızını Etkileyen Faktörler (Kaynak: Akyol, 2013:84)

Metin Özellikleri	Okuyucu Özellikleri	Okuma Amacı
. Yazım şekli	. Kelime bilgisi	. Zevk için 250-400 Kel/dak.
. Cümle uzunluğu	. Anlama yeteneği	.Sınav için 150-250 Kel./dak.
. Kelimeler	. Fiziksel durum	. Özel bir bilgi için 600 Kel./dak
. Fikirler ve kavramlar	. Materyale olan ilgi	
	. Ön bilgiler	
	. Okumaya hazır oluşluk	

Öğrencilerin okuma hızını ve anlama becerisini geliştirmedeki başarıları, kendi kişisel faktörlerinden veya genel faktörlerden etkilenebilir. Nunan (1998, ss. 23-25) öğrencilerden kaynaklanan faktörlerin, arka plan bilgisi, motivasyon, güven, dilsel yeterlilik, kültürel bilgi ve diğerlerinden oluştuğunu açıklamıştır.

Bunlardan motivasyon, okuma becerilerine karşı olumlu tutum kazanmada anahtar unsurdur. Harmer (1983, ss. 46-48), motivasyonu, birini harekete geçmeye

teşvik eden bir tür içsel dürtü olarak tanımlamıştır. İki ana motivasyon türü vardır. Bunlar içsel ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon kişisel ilgiden gelen bir içsel dürtüdür, oysa dışsal motivasyon ortamın kişiyi canlandırdığı zamandır. Motive olmuş öğrenciler okuma becerilerini daha kolay sağlarlar.

Nunan (1998, ss. 23-25)' a göre, okuma alışkanlığı, sözcük okumadan kaynaklanan bir okuma alışkanlığıdır. Öğrencilerin okuma hızlarını ve anlamalarını yavaşlatan kötü okuma alışkanlıkları şunlardır; parmakla işaretleme baş hareketi, regresyon (geri dönüşler), kendi kendine konuşmadır.

Aşağıdakiler, öğrencilerin okuma hızını öğrenciler açısından engelleyen bazı faktörlerdir. Okuma hızını engelleyen ve anlamayı azaltan nedenleri Ruşen (1991, s. 48) şöyle sıralamıştır:

“1. Sesli okumak (Dudak kıpırdatmak, ses tellerini titretmek ve içimizden her kelimeyi, hatta her heceyi seslendirmek),

2. Kelimeleri teker teker okuyarak ilerlemek,

3. Geri dönüşler yapmak, ayrıntılara takılmak,

4. Pasif okumak (Dikkati vermeden zihni yormadan okumak),

5. Hızlı okursam anlayamam diye şartlanmak,

6. Göz idmansızlığı-aktif görme alanından yararlanmama,

7. Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği,

8. Dil bilgisi ve kelime dağarcığı yetersizliği,

9. Yeterince kendinizi okuduğunuz yazıya verememek.”

Minskoff (2005) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme sürecinde, öğretmenlerin aşağıda belirtilen durumlara dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir;

“1. Öğrencilere akıcı okuma konusunda açıkça model olma,

2. Okuma hızı üzerinde durmadan önce öğrencilerin doğru okuduğundan emin olma,

3. Öğrencilere doğru ve akıcı okumanın gerekliliğini sürekli hatırlatma,

4. Öğrencilerin gelişimlerinin tutanağını tutma,

5. Öğrencilere sürekli pratik yaptırma,

6. Öğrencilere sık aralıklarla kısa çalışmalar yaptırma,

7. Öğrencilere farklı ve eğlenceli etkinlikler yaptırma.” (Uzunkol, 2013, s. 71).

Öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmek için pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmalara göre sesli okuma hızı ve açıklığı ilk üç yılda hızla artmaktadır. Sonraki süreçlerde sesli okuma gelişimi yavaşlamaktadır. Sesli okuma hızı dakikada 60 kelimedenden 160 kelimeye kadar çıkmaktadır. Sesli ve sessiz okuma hızı ilk iki yıl eşit ilerlemektedir ve üçüncü yıldan sonra okuma hızı artmaya başlamakta ve gelişmektedir. Zayıf okuyucuların en belirgin niteliklerinden biri de yavaş okumadır. Okuma akıcılığı üzerine yapılan incelemeler, yavaş okuma okuduğunu anlama seviyesini düşürdüğü için okuma hızını artırmaya odaklanmıştır (Sivri, 2016, ss. 15-16).

2.4. Okumada Hata

Metin zorluğu arttıkça, çocuklar tarafından yapılan sözlü okuma hataları ve olumsuzlukların sayısı da artmaktadır. Ek olarak, zayıf okuyucuların kelime öbeği sınırlarını tanıma yetenekleri, metin zorluğu arttıkça azalır. Ancak iyi okuyucuların yetenekleri etkilenmez. İlkokul birinci sınıfta yapılan okuma yazma öğretimi ana dili öğretiminin temelini oluşturur. Temel eğitimde elde ettiği okuma yazma becerilerini birey tüm hayatı süresince kullanır. Temel eğitimde okuma yazma öğretiminde üstesinden gelinemeyen hatalar, kişilerin tüm eğitim hayatını diğer derslerdeki başarılarını da olumsuz etkileyecektir. Okuma becerisini tam olarak kazanamamış kişilerin, çok sayıda okuma hatası yapması da güçlü bir olasılıktır. Bu tür kişiler, akıcı okuyamadıkları gibi okuduklarını kavrama ve anlama noktasında da zafiyete

düşerler. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, okuma sırasında kişinin dikkatini, anlamaktan ziyade metni seslendirmeye odaklanmış olmasıdır (Yılmaz, 2008, s. 328).

Günümüze kadar okuma hatalarıyla ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Wilson (1988) akıcılıkla ilgili üç tane problem tespit etmiştir Bu tespitler şunlardır;

“1. Değişken okumada öğrenciler kelimelere takılırlar, onları tekrar ederler ve duraksarlar. Parçayı sanki bir kelime listesiymiş gibi okurlar.

2. Monoton okumada okuyucular anlamlı okuyamazlar, ses tonlarında çok az değişiklik yapabilirler.

3. Uygunsuz bir şekilde aceleci okumada öğrenciler noktalama işaretlerini ve cümle aralarını yok sayarak parçayı hızlı bir şekilde okurlar. Çünkü amaçları parçayı mümkün olduğunca çabuk bitirmektir. Tanıdık kelimelerde bile hata yaparlar.” (Richek, vd., 2002, s. 161)

Akıcı okumanın temelinde kelime ayırt etme kelime tanıma eylemleri bulunmaktadır. Kelime ayırt etme kelimeyi doğru okuma ve anlamayı, kelime tanıma ise, bir kelimeyi doğru bir şekilde konuşma diline çevirebilmeyi, ifade etmektedir. Kelime tanıma ve anlam kurma arasında akıcı okuma, köprü görevi oluşturur. Öğrenciler kelime tanımaya odaklanıp bu aşamada gerektiğinden fazla çaba ve zaman harcamazlarsa, okudukları metni anlamaya daha çok odaklanacaklardır. Bu nedenle, kelime tanıma sürecinde rastlanan problemler aynı zamanda anlamayı da olumsuz yönde etkileyecektir. Kelime tanımada rastlanan hatalar ; “tanınmayan kelimelerin okunmaması”, “yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme”, “sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama”, “kelime veya harf karıştırma”, “kelimedeki harflerin değiştirilmesi”, “ekleme ve bırakmalar”, “heceleme güçlüğü”, “tahmin ederek okuma”, “tersine çevirmeler” ve “tekrarlamalar” olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime tanımada rastlanan bu hataların neden oldukları okuma sürecinde oluşan hatalar ve bunların sebepleri şu şekilde tasnif edilebilir (Uzunkol, 2013, ss. 70-71).

Tekrarlar: Sözcük tanıma becerisinin yetersiz olmasından kaynaklanan tekrarlar, okuma hatalarının en sık rastlanılardan birisidir. Genellikle öğrenciler kendi düzeylerinde bir metni okuma sırasında sıklıkla tekrarlar yapıyorsa, bu öğrencinin bir alt seviyeye indirilmesi tavsiye edilir. Bir alt seviyede tekrar sayısında azalma eğilimi gözleniyorsa, bu okuma hatasının nedeninin sözcük tanıma becerisinin eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bir alt düzeyde de tekrarlarda her hangi bir azalma olmuyorsa, sorunun nedeninin daha karmaşık olması düşünülebilir. Bu tür okuma hatalarının giderilmesinde, koro şeklinde okuma ve okurken sözcüklere işaret etme ya da teyp eşliğinde okuma, eko okuma ve tekrarlayıcı yaptırılabilir (Sivri, 2016, ss. 15-16).

Ters Çevirmeler: Öğrencilerin özellikle 1. sınıfta okuma becerilerini elde ederken genellikle rastlanan hatalardan birisidir. Öğrenci ya kelimeleri (ev yerine ve) veya sesleri (d yerine b) ters çevirmektedir. Genellikle ilk okuma yazma sürecinde rastlanan bu hatalar daha sonra giderilir. Eğer giderilemiyorsa hemen tedbirlere başvurulmalıdır. (Uzunkol, 2013, ss. 70-71).

Atlamalar (Bırakmalar) ve Eklemeler: Bu tür hatalar, atlamalar şeklinde görülür. Atlamalar, seslerde ya da hecede olabildiği gibi sözcüklerin tamamında görülebilir. Bu tür hatalara çoğunlukla, sözcük-ses tanımadaki yetersizlik, dikkatsizlik, ya da çok hızlı okuma çabası yol açabilir. Ekleme hatalarında ise, dikkat edilecek husus, sıklık derecesidir. Eklemeler sıklıkla yapılmıyorsa, ya da anlamda bozulmalara neden olmuyorsa, bu hatalara genellikle dikkatsizlik yol açmaktadır. Okuma sonunda bu sözcükler tekrar okutulmalıdır (Sivri, 2016, ss. 15-16).

2.5. Okuduğunu Anlama

Kavrama, okumanın özü ve metinden anlam inşa etmenin aktif sürecidir. Okuduğunu anlama, okuyucunun metnin zihinsel bir temsilini oluşturmasını sağlayan otomatik ve stratejik bilişsel süreçler arasındaki karmaşık bir etkileşimdir. Snow ve diğerlerine (1998, s. 68) göre, “*nitelikli okuyucular aynı zamanda iyi kavrayıcıdırlar. Okuduğunu anlama sürecinde, genel bilgilerini kullanarak metni kavrar, tekrar stratejilerini ve kendi sözcükleriyle metinden doğru ve geçerli çıkarımlar yaparlar.*”

Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlama becerisini açıklamak için, şu öğelere dikkat çekmişlerdir; “*sembolle (yazı) anlam arasında çağrışım yapmak, sözcüklere metnin genel yapısına uygun anlam verebilmek, deyimlerin, tümcelerin, paragrafların ve parçanın bütününe taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlamak, gerektiğinde parçalarla bütün arasında anlam ilişkisi kurabilmek, okuduklarını değerlendirebilmek, yazarın amacını ve duygu durumunu anlamak ve metindeki fikirleri geçmiş yaşamlarıyla bağdaştırabilmektir.*” (Smith ve Dechant 1961 akt. Dökmen, 1994, ss. 25-26).

Okumada esas gaye, öncelikle okuduğunu anlama ve bu biçimde anlama becerisini artırmaktır. Yazılı bir materyalden anlam çıkarma ve ayrıntıları kavrama süreçleri sonucunda oluşan anlama becerisi, temel eğitimden itibaren öğrencilere kazandırılması gerekli olan temel dil yeteneklerinden biridir. Okuduğunu anlama gücü ile okuma eylemi desteklenmezse, gelişigüzel bir seslendirme veya zaman kaybindan başka bir anlama gelmemektedir (Çelenk, 2007, s. 136).

Anlama, temel okuma becerileri, kod çözme, kelime bilgisi, metin yapısına duyarlılık, çıkarım ve motivasyon gibi dil süreçlerinde oluşur. Kavrama aynı zamanda metabiliş ve kavrama izleme gibi stratejik süreçlerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Okuyucular anlama becerilerinde olgunlaştıkça, okumayı öğrenme aşamasından, okumayı öğrenmenin nihai hedefine kadar verimli bir şekilde ilerleyebilirler (Durkin, 1993, s. 42).

Son dönemlerde, araştırmacılar okuduğunu anlama başarısının veya başarısızlığının okumayı büyük ölçüde tek kelime okuma veya kod çözme becerisi tarafından belirlendiğini bulmuşlardır. Kod çözmeyi öğrenmek için bir çocuk konuşmanın ses yapısını değiştirebilmeli ve kelimelerin en küçük konuşma bölümlerinden oluşan fonemlerden oluştuğunu anlayabilmelidir. Kod çözmeyi öğrenmede zorluk çeken çocuklar, fonolojik işlemede, dilin ses yapısını değiştirebilme özelliğine sahiptir. Kelimelerin içindeki harflerin fonemlerle ilgili olduğunu anlayamadıkça çocuklar okuma anlamalarını olumsuz yönde etkileyen kod çözücü olma konusunda güçlük çekerler. Birçok çalışma, kelime okumanın okuduğunu anlama sürecine katkısını desteklemektedir (Heater vd., 2009, ss. 248-250).

Akıcılık, anlama için ön koşul niteliğinde bir beceridir. Kelimelerin anlamlarını anlamak için gereken bilişsel kapasiteyi serbest bırakan kelimelerin otomatik olarak tanınmasıdır. Metinden anlam çıkarmak için güçlü bir anlambilim duygusu gerekir. Yani, çocuklar ne anlama geldiklerini anlamalarını anlamak zorundadırlar, bu metin pasajlarını anlayabilmektir. Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin ilk ampirik çalışması, 70 yıldan fazla bir süre önce yayınlandı ve on yıllarca süren araştırmalarda, okuduğunu anlama geliştiricisinin birincil öncüsü olarak kelime bilgisini tutarlı bir şekilde tanımladı. Akıcılık veya kelimeleri izolasyonda veya metinde hızlı ve doğru bir şekilde okuma kabiliyeti, özellikle giderek artan yaşta çocuklar için okuduğunu anlama için çok önemlidir. Okumayı yeni bilgileri öğrenmek için bir araç olarak kullanmak için gereklidir. Akıcılığın olmaması sözel çalışma hafızası gibi diğer bilişsel süreçlerdeki talepleri artırır ve anlamada güçlüklerle sonuçlanır (Pikulski ve Chard, 2005, ss. 510-512).

Kelime okuma doğruluğu da, akıcılık ve sözlü dil yeterliliğinin etkisine baktıktan sonra, çalışma hafızası sınırlamaları, yetersiz çıkarım yapma ve etkisiz anlama izleme gibi okuduğunu anlamada rol oynayan diğer üst düzey bilişsel süreçlerdir. Bu süreçler yönetici işleyişinin değerlendirme bölümünün içine düşmek şeklinde kavramsallaştırılabilir. Yürütme işlevi, çalışma belleğindeki bilgileri tutmak ve değiştirmek, çok adımlı görevleri planlamak / sıralamak ve karmaşık bir ayrıntı grubundan “büyük resmi” tespit etmek de dâhil olmak üzere bağımsız, hedefe yönelik davranışlar için gerekli birçok üst düzey beceriyi içeren geniş bir terimdir. Akıcı bir şekilde okuyan ancak ne okuduğunu anlamayan çocuklar, yönetici işlevlerinde sorun yaşayabilir (Williams, 2003, ss. 295-297).

Okuduğunu anlamamanın bir diğer önemli bileşeni aktif metnin zihinsel bir görüntüsünün oluşturulmasıdır. Bu zihinsel görüntüler akıcıdır ve okuyucu sürekli olarak yeni metni özümseyeceği için değişir. Görselleştirme, çift kodlama okuma teorisinin bir uygulamasıdır (Pikulski ve Chard, 2005, ss. 510-512).

Çalışma belleği de okuduğunu anlamamanın ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanmıştır. Çalışma hafızası, bilgileri akılda tutmak ve güncellemekten sorumlu bir yürütme işlevi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, çalışma belleği, metinden bilgi çıkarma sürecini yönetmekten ve anlam yaratmak için önceden bilgi ile

bütünleştirmekten sorumludur. Metin tabanlı bilgilerin dizileri çalışma hafızasında tutulur ve yeni gelen metinle ve uzun süreli bellekte tutulan önceki bilgilerle birleştirilir (Seigneuric, vd. 2000, ss. 88-90).

Bu bağlamda okuduğunu anlama konusundaki önemli bir kısıt, sözlü dil yeterliliğidir. Bir bireyin konuşulan dili anlamada zorluk çekmesi durumunda, yazılı dili anlama ihtimali çok düşüktür. Dil anlayışı çok yönlüdür. Kelime bilgisini, arka plan bilgisini, gramer yapılarını, mecazi dili ve çıkarımsal akıl yürütmeyi içeren bilgi ve beceriler, bağlantılı metni anlamak için koordineli bir şekilde uygulanmalıdır. Sözlü dil becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, ikinci sınıfta zayıf okur olarak tanımlanan çocukların, sözlü dil problemleri geçmişi olan ikinci sınıf okurlara göre üç ila beş kat daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır (Heater vd., 2009, ss. 248-250).

Bilişsel beceriler gerçekten okuduğunu anlama için ön koşul olsa da, bilişsel stratejiler de gerekmektedir. Bilişsel stratejiler bilişsel becerilerden farklıdır çünkü pasif süreçlerden ziyade aktiftirler. Metabilişme, genellikle düşünme hakkında düşünme olarak adlandırılır. Okumada metabiliş, okuyucunun metinden yeni bilgileri işlemesine yardımcı olan bilişsel stratejilerin kontrolünü ifade eder (Kuhn, 2000, ss.178-181).

Önceki bölümde açıklandığı gibi, önceki bilgileri etkinleştirme yeteneği, etkili bir okuduğunu anlama için gereken bilişsel bir stratejidir. Daha spesifik olarak, arka plan bilgisi çıkarım oluşturmak için gereklidir. Arka plan bilgisi, önceki öğrenmenin yanı sıra uzun süreli bellekte saklanan metnin önceki zihinsel görüntülerinin bir derlemesidir. Bilgi, kelime hazinesi gibi anlama anlamında da önemli bir katkı sağlar. Okudukları içerik hakkında önceden bilgisi olmayan öğrenciler, anlam ifade etmek için mücadele edecektir. Arka plan bilgisi, çeşitli kitaplara, özellikle popüler kitaplarla elde etmenin yanı sıra genel yaşam deneyimleri yoluyla da geliştirilir (Gill, 2008, ss. 107-108).

Snow ve diğerlerine (1998, s. 81) göre ilkökul birinci sınıfta öğrencilerin kazanması gereken okuduğunu anlama becerileri şunlardır; “*Seviyesine uygun olarak hazırlanan kurgu ve kurgusal olmayan türleri okur ve anlar. Metni anlamakta*

zorluklarla karşılaştığında bunu fark eder. Basit yönergeleri okur ve anlar. Hikâyeleri okurken bir sonraki adımda ne olacağına dair tahminlerde bulunur ve bunlara gerekçe gösterir. Bilgilendirici metinlerin konularına dair ön bilgilendirme yapabilir. Metinlerden kazandığı yeni bir bilgiyi kendi kelimeleriyle anlatabilir. Basit cümleleri anlamlandırmada, cümleler yarım ya da anlamsız olduğunda fark eder. Okuma metnindeki yazılı anlam sorularını cevaplayabilir.”

Tüm eğitim hayatı boyunca başarılı olmanın en başta gelen etmenlerinden birisi, okuduğunu anlama kapasitesindeki başarıdır. İlkokul öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini ikinci defa okuduklarını belirtmektedir. Öğrenciler anlayamadığı için ikinci kez okuma ihtiyacı duymaktadırlar (Sivri, 2017, s. 18).

2.6. Okuma Nasıl oluşur

2.6.1.Okumanın Fiziksel Yönü

Okuma, pek çok algısal, dilbilimsel ve genel bilişsel mekanizma arasında kesin olarak zamanlanmış bir etkileşim gerektiren karmaşık bir beceridir. Sadece birkaçını isimlendirmek için, okurlar görsel sistemlerini kapsamlı bir şekilde kullanıyorlar, sürekli olarak çeşitli uzun süreli bellek sistemlerine erişiyorlar, işlenen bilgileri düzenli olarak (kısmen) işleyen bellekte saklıyorlar ve davranışlarını çeşitli yürütme ve kontrol fonksiyonları aracılığıyla izliyorlar. Dahası, bazı okuyucular neredeyse sadece doğrusal ve ilerici bir şekilde okuma eğilimindedir, ancak diğer okuyucu türleri, düzenli olarak ileri geri gidip gelen çok sayıda göz hareketi yapar. (Koornne ve Mulders, 2017, ss. 40-42).

Bu bağlamda, okuma eyleminin ilk başlangıç safhası, dış dünyayı algılamamızı imkan tanıyan görme ile başlar. Emile Javal, yapmış olduğu çalışmaların sonunda, okuma esnasında gözün, çeşitli sıçrama hareketlerinde bulunduğunu tespit etmiştir. Javal'ın bu tespitinden önce gözün doğrusal olarak hareket ettiği, yaygın bir kabuldü. Gözün fiziksel hareketlerinin kaydını ilk olarak Huey yapmıştır. Ona göre göz %20 ile %70 arasında bir odaklaşma yapmaktadır. Buswell ve Judd ise, gözün hareketlerini fotoğraflarını çekerek nasıl odaklandığını bulmuşlardır. Onların

çalışması, göz izleme tarihi için önemlidir, çünkü konuların göz hareketlerini karmaşık sahnelere bakarken kaydeden ve analiz eden ilk kapsamlı araştırmadır. Erken okuma çalışmalarında kullanılan göz izleme teknolojisinin aksine, Buswell'in deneyinde kullanılan cihaz Görüntüleme sırasında özellikle yatay ve dikey göz pozisyonunu kaydetmek amacıyla özel olarak oluşturulmuştur (Koornne ve Mulders, 2017, ss. 40-42).

Göz okuyacağı yazıya baktığı zaman beyin sinirlerinin yönlendirmesiyle göz kasları ile 13 veya 19 derece arasında bir açı oluşturur. Okunacak yazının net bir şekilde görünmesi için bu açı oldukça önemlidir. Bu açının haricinde kalan bölgelerden gözümüz net olarak göremez. Sağlıklı bir okuma eylemi açısından gözün sıçrama ve durma hareketlerinde bulunması gerekir. Gözün okunan yazının üzerinde hızlı sıçrama yapması daha çok alanda hareket ettiğini gösterir bu da okuma hızını artırır. Göz sıçrayıp durakladığında beyin devreye girerek algılamayı oluşturur. Gözün hareketlerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada göz odaklaştığında 3 alanın belirdiği açıklanmıştır (Akyol, 2012, s. 72). Bu alanlar şunlardır;

1. Görmenin tam olarak oluştuğu Foveal Alanıdır. Görme ve anlamlandırmanın gerçek anlamda olduğu alandır. Görme açısı 2 derecedir. Okunan yazının 6 ile 8 kelimelik kısmı görülmektedir. Okuma, kısa sabitleme duraksamaları sırasında fovealvizyondaki metni işleme konusuna dayanır ve foveal met inden yüksek kaliteli görsel girdi okuma teorileri için esastır. Bununla birlikte, okuma için gerçekten işlevsel olan foveal metinden görsel girdi kalitesi ve bu girdinin okuma performansı üzerindeki etkileri belirsizdir. Yüksek kaliteli foveal girdilerin okumadaki rolü önemlidir. Gerçekten de, uzun süredir devam eden bir görüş, yüksek kaliteli foveal girdilerin sağladığı zengin detayların sözcük tanıma için çok önemli olduğu yönündedir (Jordan, 2012, s. 1080).

2. Sadece 15 ile 20 civarındaki harfi ilgilendiren Parafoveal Alan, okumanın oluşması için ipucu oluşturur. Parafoveal alanın tipik olarak, foveanın sonundan fiksasyon noktasının sağına yaklaşık beş dereceye ve fiksasyonun soluna doğru beş dereceye kadar düşen görsel alanın bu kısmına karşılık geldiği varsayılmaktadır. Parafovealvizyonu görsel açı dereceleri olarak tanımlamış olsak da, okuyucunun sayısının görsel açıdan kullanmak için daha uygun bir ölçüm olduğunu iyi biliniyor.

Bunun nedeni, aynı metnin farklı mesafelerde okunması durumunda, harflerin farklı görsel açılarda bulunmasına rağmen, saksıların geçtiği harf sayısının göreceli olarak değişmez olmasıdır (O'Regan, 1983, ss. 122-126)

3. Tam olarak anlam verilmeyen Periferik (Yan) Alandır. Periferik görme, maküler görüntünüzün dışındaki alanda daha az belirgin olarak gördüğünüz şeydir. Gözünüzün retinasındaki reseptör hücreler merkezde yoğunlaştığından ve kenarlara doğru daha az konsantre olduğundan, renkler ve şekiller çevresel görüntülerde ayırt etmek daha zordur. Fakat maküler görüşünüzün sınırladığı alanın solunu, sağını, yukarısını ve altını görebilirsiniz.

Okuma zorluğu yaşayan çoğu insan, okuma mükemmelliğinin yapı taşları olan temel görsel becerilerden yoksundur. Vizyon, yürümek veya konuşmak gibi öğrenilmiş bir beceridir. Birçoğumuz görme ile doğarız, ancak gözlerimizi iyi bir görüş için bir ekip olarak kullanmayı öğrenmemiz gerekir. Netlik alanı aktif görme alanıdır. Göz kaslarının fonksiyonu netlik alanında daha ön plana çıkmaktadır. Yani göz kasları bu alan kapsamında düzenli bir şekilde sıçramalar gerçekleştirir. Hızlı okumanın sağlanması açısından göz kaslarının bu hareketini geliştirme eğitimi verilmelidir. Göz kaslarımız her sıçrama, durma esnasında enerji harcar. Okuma ise tam olarak göz kaslarının sıçradıktan sonra durduğu anda olur. Göz sıçrarken aslında göz bebeği durup okuyacağı kısmı beyne gönderir. Bu duraklama anı yaklaşık olarak 15 salise civarındadır. Göz ne kadar çok sıçrar ve duraklar ise o kadar hızlı okuma gerçekleşir. Göz tıpkı bir fotoğraf makinesi gibi hareket eder (Ünalın, 2001, ss. 90-92).

2.6.2. Okumanın Zihinsel Yönü

Okumanın tanımlanması çerçevesinde bu eylemin gerçekleşebilmesi için öncelikle sembollerin görülmesi gerekmektedir ki bu aşama okumanın fiziksel yönünü teşkil etmektedir. İkinci aşama ise, görülen sembollerin anlamlandırılmasıdır. Bu aşama okumanın zihinsel yönünü oluşturmaktadır. Bu şekilde, okuma eyleminin gerçekleşmesi, okunacak yazının görülmesi ve daha sonra idrak edilmesiyle gerçekleşir. Beyin, vücudun işlevlerini kontrol eden bir bilgisayar gibidir ve sinir sistemi, mesajları vücudun bölümlerine ileten bir ağa benzer. Okuma eylemi

sırasında gözle kavranan semboller ve işaretler, beyne gönderilir. Gözlerin yaptığı, beyni sinirsel aktiviteye kodlanmış bilgilerle (elektriksel dürtü zincirleri), kodlarıyla ve beyin kalıplarıyla beslemektir. Beyin bu esnada kendisine gelen sembolleri anlamlandırır. Bu anlamlandırma sürecinde beyinde mevcut olan ön bilgiler şekillendiricidir. Sol ve sağ lop olmak üzere iki kısımdan oluşan beyin sol lopunda okuma eylemi başlar. Bu lopta gelen semboller, işaretler ve harfler tek tek ele alınır. Daha sonra parçalar sağ lopta birleştirilir. Yani tam resim bu lopta oluşur. Okuduğumuzu anlayabilmemiz açısından bu iki lopun birlikte çalışması gerekmektedir. İki lop arasında koordinasyon ne kadar iyi ise, verimlilikte o kadar iyi olacaktır (Arıcı, 2012, ss. 6-8).

Ünalın'a (2001, ss. 90-92) göre gözün netlik alınma gelen her sembol öncelikle beyin şu alanlarında değerlendirilmektedir. Bunlar:

“1-Görüntü Merkezi

2- Görüntü Tanıma Merkezi

3- Görüntü Yorum Alanı

4- Okuma Merkezi”

Etkili okuma, dil bilgisi ve göreve özgü becerilerin ustalığını gerektirir. Yazılı dilsel semboller mekânsal olarak tanımlanır ve mekânsal olarak düzenlenir ve okuyucular cümle ve geçiş anlamının belirlenebilmesi için kelime sırasını oluşturmalıdır. Yüksek keskinlik vizyonu göreceli olarak küçük bir mekansal alanla sınırlı olduğundan, göreve özgü algısal becerilerin, cümleyi kavrama ile alakalı olduklarında, gözlerini metindeki yaklaşmakta olan kelimelere götüren motor becerilerle koordine edilmesi gerekir. Göz ile sembollerin beyne iletilmesinden sonra, beyin, görüntü merkezinde sembolleri doğru bir şekilde idrak ederse “görüntü tanıma merkezine” iletiyor. Sembollerin algılanmaması durumunda ise, okuma esnasındaki takılmalara neden oluyor. Eğer algılanıyorsa, gelen sembollerin türü, görüntü tanıma merkezinde tasnif ediliyor. Yani beyne ulaşan bu sembolün şekil mi, resim mi, yazı mı, olduğu tespiti yapılıyor. Sembol tanındıysa “görüntü yorum alanına” iletiliyor. Sembole herhangi bir anlam verilmezse görüntü tanıma

merkezinden geri gönderiliyor. Beyinde daha önceden ne var ise tanınan bu sembolle ilgili bağlantı kuruluyor. Daha sonra bu sembol ile ilgili veri “okuma merkezine” iletiliyor. Böylelikle beyin sessiz okuma yaparak devam ediyor (Gürler, 2015, s. 18).

2.6.3. Okumanın Psikolojik Yönü

Okuyucu faktörler arasında psikolojik faktörler okuma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sisteminde araştırmacılar tarafından geniş çapta kabul edilen psikolojik faktörler öğrencilerin akademik başarısızlıklarını değerlendirmede önemli bir unsur olarak görülebilir. Ancak, sayısız metin seviyesini anlamak için bir okuyucu bir dizi okuma kabiliyeti sergiler. Örneğin, bir metni takdirle değerlendirmek ve bir kelimeyi anlamaya çalışmak ve bir metni anlamak için çıkarımlar yapmak gibi. Bu nedenle, bir metnin anlaşılması okuyucular arasında farklılık gösterebilir, çünkü sadece farklı motivasyonlardan değil, psikolojik bakış açıları ve okumanın amacı, çeşitlidir. Yazdanpanah (2007), eğer bireyin psikolojik başvurusu doğru uygulanırsa, bir metni başarıyla kavrayabileceğini belirtmiştir (Dehqan ve Samar, 2014, ss. 404-406).

2.6.4. Okumanın Sosyolojik Yönü

Sosyokültürel teori, sosyal ve kültürel gelişim açısından insan bilişsel gelişimini açıklamaya çalışır. Bu teoride, insanın bilişi ve gelişimi, kullanıldığı toplumdan ve kültürden ayrılamaz. Nitekim, sosyokültürel teori toplumsal yönü vurgulamakta ve bilişsel gelişimin gerçekleşmesi için birincil olarak görmektedir. Sosyokültürel teorinin ilkelerine dayanarak, sosyal etkileşim bilişin gelişiminde temel bir rol oynar ve öğrenme sosyal veya kültürel bağlamda katılımı gerçekleştirir. Okuma üzerinde etkili olan faktörlerden birisi olan Sosyolojik etkenler daha çok çocuğun sosyal çevresi ile ilgilidir (Dehqan ve Samar, 2014, ss. 404-406). Sosyal çevre içerisinde en çok çocuk üzerinde etkili olan aile ortamıdır. Çünkü bireyin eğitim ailede başladığından, formal eğitim başlayıncaya kadar ki süreçte, birçok beceri aile ortamında elde edilir. Daha sonra, akran çevre ile kurulan ilişkiler çerçevesinde birey üzerinde yaşlılar da etkili olmaya başlar. Tüm bu süreçlerde bireyin sosyal çevresindeki insanlar okumayı seven insanlardan oluşuyorsa, girilen sosyal etkileşimler neticesinde birey de okumayı sevecek, doğu ve akıcı okuma

becerisini elde etmek için çaba sarf edecektir. Aile ortamında aile bireyleri her gün kitap, dergi gazete vb. okumalar yapıyorsa, birey de bunun olağan bir davranış olduğunu kavrayacak, okuma eğiliminde olacaktır (Arıcı, 2012, ss. 8-9).

2.7. Okumanın Yöntemleri

Okuma çok karmaşık bir yapıdır ve birçok okuma görevini başarıyla tamamlamak için eşzamanlı koordinasyon gerektiren birçok beceri içerir. Okumayı öğrenmek belki de çocuğun en büyük okul başarısıdır. Çok çeşitli becerilerden oluşur ve hızlı veya kolay bir şekilde gerçekleştirilemez, bu yüzden okumayı öğrenmek birçok toplum tarafından değerlendirilir ve okuma yeteneği eğitimin en önemli amacı olarak kabul edilir.

2.7.1. Sesli Okuma

Sesli okumanın, her sınıfta, özellikle de okuma güçlüğü çeken öğrencileri içeren derslerde, öğrencilerin okur-yazarlığa daha aşina olmalarını sağladığı için, bir sınıflandırma rutini olarak kullanılması önerilir. Sesli okuma, çocukların bir yetişkini dinlemesi, farklı tür ve metin türlerini okuması ve ardından kitap hakkında konuşmasıdır. Göz ile başlayan zihinsel ve psikolojik bir süreç olarak tanımlanan sesli okumada, ses bu durumda okuma hızını etkilemekte okuma hızı ve anlama seviyesi düşmektedir. Sessiz okuma ile sesli okuma arasında bir karşılaştırma yapıldığında sessiz okumanın dört kat daha hızlı sonuç verdiği kanıtlanmıştır. Sesli okumada ön plana çıkan unsurlardan birisi sesi kullanabilme becerisidir. Sesli okumada akıcılığın sağlanabilmesi açısından vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sesli okuma becerileri ancak sık tekrarlar ile geliştirilebilir. Sesli okuma yöntemi daha çok temel eğitimin ilk yıllarında sıklıkla kullanılmaktadır. İlerleyen süreçlerde ise, öğrenciler sessiz okumayı tercih edeceklerdir. Sesli okuma aynı zamanda farklı konuşma ve diksiyon gibi farklı becerileri gerektirmektedir. Çünkü sesli okumanın okuyanın anlaması kadar diğer dinleyenlerin de doğru bir şekilde anlamasıdır. (Gürler, 2015, ss. 20-21).

Ünalın'a (2001) göre sesli okuma; “ göz tarafından fark edilen kelimelerin seslendirilerek dışarıya yansımadır. Sesli okuma karşı taraf için dinleme olanağını yaratır.”(Gürler, 2015, ss. 20-21).

Onan'a (2013) göre sesli okuma; “yazılı materyaldeki sözcükleri ses ile söyleme ve sözcüklerin anlatmak istediğini anlayabilmedir. Sesli okumada yazıyı göz tanıyor, ses organları seslendirmeyi yapıyor, sesleri kulak duyuyor ve sinyaller beynimize gidiyor. Böylece sesli okuma gerçekleşmiş oluyor. Yukarıda da bahsedildiği üzere sesli okuma sessiz okumaya göre daha çok zaman almaktadır. Yapılan deneysel çalışma sonuçlarına göre göz bir sözcüğü 10 salisede tanıyor fakat sesli okumak için 40 salise harcıyor. Az önce yukarıda bahsettiğimiz dört kat burada da savunulmuştur. Yine yapılan araştırmalarda okullarda sessiz okumanın hızlı okumayı sağladığı fakat okuma anlama becerilerini geliştirmede, bu nedenle de sesli okumanın öğrencilerin okudukları yazı ile kurdukları sesli sürecin anlama becerisini daha çok geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca sesli okuma yapıldığı zaman öğrencilerin vurguya ve tonlamaya dikkat ettikleri, sözcükleri tanıma becerilerini geliştirdikleri, özgüveninin geliştiği ve öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili fikir sahibi oldukları görülmüştür. Sesli okuma yapan bir öğrenci aynı zamanda dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirmiş olmaktadır.” (Gürler, 2015, ss. 20-21).

Terblanche (2002), yüksek sesle okumanın çocukların repertuarını genişlettiğini ve öğretmenlerin kitabın içeriği hakkındaki tartışmaları içerdiği için okuma becerilerini etkileyen izolasyondan ziyade bağlamda çok sayıda yeni kelime öğrettiğini açıklamaktadır. Sesli okumanın aynı zamanda okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerinde de olumlu etkileri vardır. Primamore (1994), okuyucunun okuryazarlık için gerekli araçlara sahip olmadığından sık sık okudukları ve okuma ve yazma becerilerini geliştirmede ‘atrisk’ olabileceğinden, okuduklarında öğrencilerin diğerlerinden daha fazla yarar sağladığını savunmaktadır. Çocuklara sesli okuma ile, genel olarak okumaya yönelik anlama ve motivasyon eksikliği gibi okuma sorunlarının önlenebileceği de belirtilmektedir (Oueini vd., 2008, ss.141-142).

2.7.2. Sessiz Okuma

Okuma işinin sessiz bir şekilde gerçekleştirilmesini ifade eden sessiz okuma da, okuma aşamalarında fiziksel, zihinsel ve bilişsel bileşenlerin hepsi bu eylem gerçekleştirilirken faaliyet halindedir. Kişinin sadece kendisi için okuması olarak ta ifade edilebilir. Sessiz okumada, diğer okuma biçimlerinde olduğu gibi, okuma eylemi beyinde gerçekleşir. Sesli okumaya göre daha hızlı olan sessiz okuma, kavrama becerisini olumlu etkilediği de iddia edilmektedir. Sessiz okumak, öğrencilerin anlamalarını geliştirir çünkü bireysel kelimelerin telaffuzundan ziyade okuduklarına odaklanmalarına yardımcı olur. Sessiz okumalarda, tartışılan konunun zihinsel resimleri oluşturabilir. Sessiz okuma aynı zamanda, bir amaç için okuma becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olur. Çünkü birey, telaffuza dikkat etmek zorunda kalmanın ek yükü olmadan içeriği anlamaya odaklanır.

Demirel, sessiz okuma becerilerini ilerletmek amacıyla yapılması gerekenleri şu şekilde sıralar:

“1.Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığı anlatılmalıdır.

2.Yazıyı parmakla izlemeleri önlenmelidir.

3. Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.

4.Ders çalışırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.

5.Serbest okuma etkinlikleri için heveslendirilmelidir.” (Demirel, 2006, s. 87).

Göğüş, (1978, s. 69), “sessiz okuma becerisinin sesli okumadan sonra kazanıldığını” ifade eder. Ünalın (2001, s. 72) da bu durumu destekler nitelikte, “ilköğretimde sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanıp, ikinci ve üçüncü sınıfta kısıtlı bir zaman ayrıldığını, dördüncü sınıfta sesli sessiz okumaya eşit zaman ayrıldığını, beşinci sınıfta da sessiz okumaya daha çok zaman ayrıldığını” belirtir.

2.8. Okuma Becerilerinin geliştirilmesi

Öğrenciler, tahsis ettikleri materyallerden en iyi şekilde yararlanmak isterlerse, eleştirel veya analitik olarak okumayı öğrenmek zorundadırlar. Buradaki fikir, bir şey okuduğumuzda amaç, niyetin ne olduğunu anlamaya çalışmaktır. Araştırmalar iyi okuyucuların metinle aktif olarak ilgilendiğini ve ne okuduğunu anlamak için kullandıkları süreçlerin farkında olduklarını gösteriyor. Öğretmenler, okuma stratejilerinin öğretimi yoluyla öğrencilerin kavrayışlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Tahmin etmek, bağlantı kurmak, görselleştirmek, çıkarım yapmak, sorgulamak ve özetlemek, okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik araştırmalar tarafından gösterilen stratejilerdir. Öğretmen, öğrencilerin daha iyi bir okuduğunu anlama kazanması için etkili bir okuma stratejisine sahip olmalıdır. Anderson'a (2008) göre öğrencilerin aktif olmalarını ve okuma etkinliklerine katılmalarını sağlamak için onlara okuma stratejileri kullanmayı öğretmeleri gerekir. Stratejiyi ve nasıl kullanılması gerektiğini, yüksek sesle düşünme sürecini modelleyerek, grup uygulamasını, ortak uygulamasını ve stratejini bağımsız kullanarak öğretmek önemlidir. Bu çalışmada açıklanan okuduğunu anlama müdahalesi üzerine araştırma, tüm sınıf, küçük gruplar veya bireysel öğretim ile bütünleştirilebilir. Okuduğunu anlama konusundaki müdahaleler, ana fikri öğretme ve özetleme becerileri gibi özel anlama stratejileri geliştirilerek okulda uygulanabilir. Bununla birlikte, bazı yeni çalışmalar çalışan hafızanın seksüel işlemlerine odaklanan farklı bir yaklaşım geliştirmeye başlamıştır. (Küçüköğlü, 2013, ss. 710-712).

2.9. Artikülâsyon Bozukluğuna İlişkin Kavramsal Açıklamalar

Artikülâsyon; *“dil, çene, dişler, dudaklar ve yumuşak damağın, ses tellerinden gelen havayı kullanarak seslerin, hecelerin, sözcüklerin oluşturulmasında kullanılmasıdır.”*Konuşma sesi bozuklukları olarak da ifade edilen artikülâsyon ve fonolojik bozukluklar, çocuklar veya yetişkinler tarafından yapılan ve sesleri doğru telaffuz etmede zorlandıkları, fonem denilen hataları içerir. Bu hatalar sıklıkla başkalarının bireyi anlamada zorlanmasıyla sonuçlanır. (Aydın, 2008, s.8).

Crannell (2011, ss. 84-85) artikülâsyonu *“nefesin ses bantlarını titreştirerek veya titreştirmeden gırtlaktan geçtikten sonra ağız ve burunda konuşma dilinin*

geleneksel sesleri haline gelmesi için şekillenmesi olduğunu, artikülâsyonda da konuşma seslerin doğru ve belirgin bir şekilde çıkarılması esas olduğunu.” ifade etmiştir. Crannell (2011, ss. 84-85)’e göre artikülâsyon terimi, eşanlı bildirimi üzerinden seçilmişti çünkü anlamlarından bir diğeri de “katılmak”; artikülâtörler, bir ses üretmek için sıklıkla birbirleriyle birleştirilir. Ondokuzuncu yüzyılın sonunda, artikülâsyonun öncelikle ünsüzler üzerine yapılan bir çalışma olduğu düşünülüyordu. Bugün, artikülâsyon terimi, ünlüleri, diftonları ve ünsüzleri içermek için kullanılmaktadır. Telaffuz, ünlüleri, diftonları ve ünsüz harflerini kelimeler oluşturarak birleştirmesidir. Artikülâtörler yalnız çalışan veya başka bir organla birlikte çalışan ve konuşma sesleri üretmekle sorumlu olan organlar veya aktif hareket edebilenler ya da pasif olanlardır. Genellikle, bu artikülâtörlerden biri, özellikle ünsüzlerin üretiminde bir konuşma sesi çıkarırken diğeriyle temasa geçer. Ünlüler, diftonlar veya ünsüz sesleri olsun olmasın tüm sesler (1) nefes (vokal kıvrımların titreşimi olmadan) veya (2) vokal kıvrımların titreşiminden oluşur. İster sesli ister sesli olsun, tüm sesleri üretmek için nefesin mevcut olması gerekir. Vokal kıvrımların titreşimi olmadan sadece nefes kullanılırsa, ses; sessiz, surd, atonik (tonsuz), fonlamayan veya titreşmeyen olarak adlandırılır. Ses, nefes artı titreşimle üretilirse, sesli, sonant, tonik, fonlama veya titreşimli olarak adlandırılır. Tüm ünlüler ve diftonlar seslendirilir (Crannell, 2011, ss. 84-85).

Çağlar (1985, ss. 222-223) artikülâsyonu “*nefesin ses bantlarını titreştirerek veya titreştirmelerden geçtikten sonra ağız ve burunda konuşma dilinin geleneksel sesleri haline gelmesi için şekillenmesi olduğunu, eğer çocukta konuşma dilinin fonemlerini doğru ve anlaşılır biçimde okuyamıyor, ya da birbirine gereği gibi ulaştırıyorsa, ya da bu seslerin çıkarılması yada ulaştırılmasında onun yaşından beklediğimiz çok fazla aykırılık gösteriyorsa onun konuşmasında artikülâsyon bozukluğu var olduğunu söyleyebileceğimizi.*” ifade etmiştir.

Amerikan Dil Konuşma- İşitme Birliği (ASHA) (1993, s. 35) “*artikülâsyon bozukluğunu kısaca konuşma seslerinin atipik olarak üretilmesi olarak tanımlamıştır ve üretilen atipik sesler anlaşılabilirliğe de etki edebildiğini.*” vurgulamıştır. Dilin bileşenlerinden biri olan artikülâsyon Topbaş’a (2006, s. 41) göre; “*sesin, gırtlak üstü düzenekte yer alan organlar yardımıyla konuşma sesleri olarak şekillendirilip*

üretilmesidir. Tanımlara bakıldığında artikülâsyonun uygun şekilde kazanılmasının konuşma için çok önemli olduğu bozukluğunun ise bireyleri sosyal ve bilişsel olarak olumsuz etkilediğini görülmektedir.”

Şenkal (1977), bu grup çocukların ses kullanma aksaklıklarını; fonksiyonel, yanlış ses modellerinin taklit, veya gelişimsel etkenlerden olabildiğini ve artikülâsyon bozukluğuna neden olan diğer olasılıkları şu şekilde ifade etmiştir:

“1. Organik bozukluklar: Dil bağlılığı veya kısa frenum, çeşitli malolüzyonlar ve yarık damak.

2. Akustik, algısal güçlükler: İşitme kaybı, işitme belleği yetersizliği veya yetersiz fonetik ayırım.

3. Yetersiz motor koordinasyon: Tembel dil hareketi, artikülâtörler, periferel konuşma organlarının yetersiz ayımlaşması.”

Erdem (2013, s. 450), Artikülâsyon bozuklukları dört tipte ortaya çıktığını açıklamıştır. Bunlar: ses yalıtımı ve atlama; ses ekleme, sesin değiştirilmesi veya sesin bozulmasıdır. Eklem bozukluğu ya da bozukluğu denetleyen organlardan kaynaklanıyor olabilir. Erdem, yarık dudak, diş yapısındaki bozulma, çenenin açık veya açık olması, çok geri alt çenenin açılması, damağın normalden daha düz veya daha içi boş olması ve dilin daha küçük veya daha büyük olması artikülâsyon bozukluklarına neden olabilir demektedir.

Kişinin yaşına bakılmaksızın çok farklı artikülâsyon bozukluğunda bireylere yardım edilebilir. Ancak bu tür sorunların uzun süre devam etmiş olması olumlu gelişmenin önünde engel olarak görülmektedir. Fonksiyonel bozukluklarda gerekli olan süre ye göre, artikülâsyonda görev alan kaslara sinir iletimi ile ilgili olan bazı sorunlarda (dysarthria) tedavi süresi için daha fazla zaman gerekmektedir. Oral yapının durumu, işitme performansı dikkati ve bilişsel performansı, kişinin motivasyonu, terapiyi ve süresini etkileyen diğer önemli etkenlerdendir. Duygusal, eğitimsel, sosyal, mesleki yaşam gibi çok farklı sahalarda olumsuz etkilere neden olabilen artikülâsyon bozuklukları yaşamın bütün alanlarında kendisini hissettirir.

İnsanların iletişimi açısından konuşma yeteneği oldukça önemli olduğundan konuşma problemi yaşayan bireylerin yaşam kalitesi düşecektir (Ayдын, 2008, s. 8).

2.10.Artikülâsyon Bozukluğunun Nedenleri

Artikülâsyon bozukluklarının nedenlerini üç grupta değerlendirmek mümkündür. Bunlar, yapısal nedenler, görevsel nedenler ve psikolojik nedenlerdir. Yapısal nedenler arasında dil kaslarının normal işleyişten yoksun olması, dil bağının dilin hareketlerini engelleyecek kadar dil ucuna yakın oluşması, dudağın olağan dışı gergin olması ya da dudakların yarıklığı gibi, dudak, ağız içi, dil gibi konuşma uzuvlarının bozukluğu, konuşma kaslarını besleyen sinirler ile alakalı olan bozukluklar, zihinsel gerilik ve işitme kaybı gibi rahatsızlıklar bulunmaktadır.

Konuşma uzuvları sağlıklı ve tam olduğu halde, konuşmada üstlendiği görevi sağlıklı ve tam bir şekilde gerçekleştiremediği haller görevsel nedenler arasında bulunmaktadır. Çocuk, kelimeleri öncelikle duyararak öğrenir; seslerin ayırımına ancak dinleme sonucu ulaşabilir. İşitme sorunları olan çocuklar kelimelerin ses algısına sahip olamadıklarından artikülâsyon bozukluğu meydana gelebilir (Erdem, 2013, s. 427). Bu tür vakalar genellikle alışkanlık ve öğrenmeden kaynaklanmaktadır. Bu tür vakaların görülmesinde genellikle, çevresel uyarılar eksikliği, konuşmayı kazanma ve pekiştirme sürecinde çocukla ilgilenecek bir yetişkinin olmaması, Evde yabancı dil konuşulması veya konuşulan dilin yetersiz olması ya da çocuğa konuşmayı öğretmek için takip edilen yöntemlerin baskıcı, eleştirici tutumlar gibi hatalı olması gibi nedenler etkili olmaktadır (Özgür, 2003, ss. 32-34).

Artikülâsyon bozukluklarının nedenlerinin sonuncusu psikolojik nedenlerdir. Konuşma becerisinin elde edilmesi için gereken algının bulunmamasının neden olduğu ses ayırım ve ses belleği gücünde zayıflık, konuşmasında ilerleyen süreçlerde gerileme yaşayan çocuklarda görevsel ya da yapısal fonksiyonlarda her hangi bir bozukluk görülüyorsa konuşma engelinin sebebinin psikolojik etmenlerde olması mümkündür. Psikolojik etmenler şu şekilde gelişmektedir; çocuğun duygusal bir çatışma içinde olması, Çocuğun zihin düzeyinin konuşmayı zamanında ve doğru kazanabilmesini engellemesi, ana baba arasında geçimsizlik, göç gibi sorunlar, maddi sorunlar, çekingen ve utangaç kişiliktir. Bunlarla birlikte bazı çocukların da

aşırı duyarlı olmasından kaynaklanan psikolojik nedenler yanında ailenin çocuklarını daima bebek görme eğiliminin, çocuğun konuşmasına olumsuz yönde tesir ettiği açıklanmaktadır. (Özgür, 2003, ss.32-34)

2.11. Fonksiyonel Artikülasyon Bozukluklarına Dair Yaklaşımlar

Fonksiyonel artikülasyon bozukluğu, artikülasyon bozukluklarının alt sınıflarından biridir ve eklemleme organı veya fonksiyonun kendisi biçiminde herhangi bir anormallik görülmemesine rağmen, bu rahatsızlık, eklemleme sırasında gözlemlenen hataları işaret eder, ancak bunun, uygun eğitim, nispeten kısa bir süre içinde iyileştirmeler kazanmak kolaydır.

Nedensel ilişki gösterilmemesine rağmen artikülasyon sorunlarıyla ilgili olası nedenler öne sürülmüş ve artikülasyon bozukluklarının doğasını açıklayabilecek yaklaşımlar ve tedavi modelleri geliştirilmiştir.

2.11.1. Ayırt etmeye Dair Yaklaşımlar

Günümüzde bilinen model, Van Riper ve Irwin'in 1958 yılında geliştirdikleri ve her iki araştırmacı tarafından geliştirdikleri modeldir. Bu modele göre artikülasyon bozuklukları, sesleri ayırt etmeden kaynaklanmıştır. Bu model göre, ayırt etme becerilerini geliştirmek için geleneksel olarak "kulak eğitimi" gibi teknikleri kullanılması gerekmektedir. Van Riper'e göre, başarılı kulak eğitimi, konuşma sorunu olan tüm çocuklar için faydalıdır ve çoğu zaman çocuğa ses yalıtımı olmadan başka ses çıkarmadan izolasyon yapma yeteneği sağlar. Riper ve Irwin'e göre, bu tür bozuklukların tedavisinde özel dikkat, bozukluğu olan kişilere akustik farkları duyurmak, kendi performansını yetişkinlere benzetme çabaları yapılmalıdır. Bu modelde her durumda tedavi yöntemleri ayırt etme çalışmaları şeklindedir (Van Riper, 1978, s. 234).

2.11.2. Üretime Dair Yaklaşımlar

Artikülasyon, bir motor becerisinin öğrenilmesini içerir. Fonksiyonel artikülasyon bozukluklarında belirgin bir motor bozukluğu olmasa bile artikülasyon

becerisi düzgün olarak koordine edilmesi gereken ince motor hareketleri içerir. Üretime dayalı görüşlerin en önemlisini Mc Donald önermiştir. Artikülasyon giden hava akımı yolunda farklı derecelerde tıkanıklık yapan ve aynı anda rezonans oyuklarının boyutunu, şeklini ve eşleşmesini değiştiren üst üste gelen balistik hareketlerden oluşan bir işlemdir. McDonald'a göre, fizyolojik yönelimli bir konuşma tanımı, eklemel kusurların tedavisi için gerekçelerin geliştirilmesi için en etkili temeli sağlar. Stetson'un (1951) konuşma tanımını "duyulur hale getirilmiş bir dizi hareket" olarak kullanır. Hareketler aktifleştirilmeli, izlenmeli ve kontrol edilmelidir. Bu nedenle, konuşma kusurlu olduğunda, onu üreten hareketler de bir şekilde kusurlu olmalıdır (Sykes, 1976, ss. 12-14).

McDonald, bir sesin çevresindeki seslerin o sesi etkilediği teorisi olan koartilülasyon teorisini dile getirmiştir. McDonald çalışmalarında artikülâtörlerin, işitilir olarak üretilmeden çok önce belli bir sesi oluşturmak için hareket etmeye başladığını göstermiştir. Buna göre, eğer bir ses bazı bağlarda doğru kullanılıyorsa, oradan doğru kullanılmayan bağlamlara geçiş yapılabilir ve eğitimde kullanılabilir. Buna bağlam etkisi denir. Bağlam etkisi, McDonald'ın duyu- motor yaklaşımında temel bir bileşendir (Sykes, 1976, ss. 12-14).

McDonald artikülasyon üretim teorisi, artikülasyon değerlendirme prosedürünün geliştirilmesini etkilemiştir. Bir dilin "ayrı seslerini" öğretmenin, sonra bunları hecelere monte etmenin (heceler meclis değildir) ve daha sonra uygun vurgu, duraklamalar ve tonlama eklemenin (bunlar eklemeler değil, temel bileşenler) eklenmesinin imkansız olduğuna inanıyor. McDonald'a göre, artikülasyon yeteneğinin test edilmesinde aşağıdaki prensiplerin anlaşılması ve uygulanması gerekir:

1. Artikülasyon, konuşma yapımında yer alan ve sırayla dilin kullanıldığı birkaç yöntemden biri olan birkaç işlemde biridir.
2. Konuşma, sesli hale getirilen bir dizi harekettir.
3. Konuşmada üç çeşit hareket kullanılabilir: sabit, kontrollü ve balistik.

4. Fizyolojik olarak konuşursak, hece, konuşma biçiminin morfolojik birimidir ve artikülâtör hareketler hecedeki yardımcı hareketlerdir.

5. Bir dizi konuşma sesinin üretilmesinde, artikülâsyon temaları örtüşmektedir.

6. Artikülâsyon becerileri, olgunlaşan sensor motor işlemlerinin etkileşiminin bir sonucu olarak basitten karmaşığa doğru gelişir.

Bu kavramların uygulanması, klasik üç konumlu test prosedürlerinin eleştirilerine yol açar:

1. Sözcüğe yöneliktir ve sözcük konuşmada varlıklar olarak görünmez, yalnızca hecelerin bir dizisi olarak görünür.

2. Ünsüzler konuşmada ilk, orta ya da son konumda görünmez. Hece içinde yardımcı hareketler olarak var olurlar ve hecenin serbest bırakıcıları ve arestörleri olarak işlev görürler.

3. Fonetik bağlamların ve sonuç olarak hareket dizilerinin örnekleme sistemi sistematik olmaktan ziyade kazardır.

4. Fizyolojik olarak konuşursak, üç tür ünsüz vardır: basit, bileşik ve dayanak bitişik ünsüzler benzersiz ve karmaşık hareket dizileri gerektiren birçok bağlamlar oluşturur. Üç konum testi, çocuğun bu hareketleri gerçekleştirme yeteneğini gözlemleme fırsatları sunmaz (Sykes, 1976, ss. 12-14).

Artikülâsyon değerlendirmesini göre, McDonald şöyle özetlemektedir: Konuşma sesinin, bir dizi örtüşen balistik hareketin sesli bir son ürünü olarak değerlendirilmesine izin veren ve test cihazının sesin eklemlenmesi üzerindeki çeşitli fonetik bağlamların etkisini gözlemlemesini sağlayan ve tatbikat süresi açısından uygulanabilir, her bir sesi birbirinden önce gelen ve bir sesli harf tarafından takip edilen ve diğer seslerin her biri tarafından takip edilen ve bir sesli harf tarafından takip edilen şekilde sunmak suretiyle yapılabilir (Sykes, 1976, ss. 12-14).

2.11.3. Dilbilimsel Yaklaşımlar

Dilbilimsel yaklaşımlar, ayırt etme ve üretime dayalı yaklaşımdan sonra geliştirilmiştir. Ancak bu yaklaşımlara ait linguistik görüşler reddedilmemiştir. Dil kazanımı ve dil bozuklularının tedavisinde dilbilimsel linguistik teorinin etkisi iyi tanımlanmıştır. Bununla birlikte dil ve konuşma patolojileri artikülasyonun dilbilimsel yaklaşım içerisinde ihmal edildiğini düşünerek fonolojik üzerindeki ilginin yeniden doğmasını sağlamıştır. Bu sebeple dilbilimsel teorinin fonksiyonel artikülasyon bozukluklarının anlaşılmasına odaklanılmıştır (Sykes, 1976, ss. 12-14).

Dilbilimsel yaklaşımda iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi ayırıcı görüştür. Bu görüşe göre her ses bir takım özellikler kümesidir. Çocukların artikülasyon hataları bu özellikler yönünden incelenir ve genellemeler yapılarak bir düzen aranır.

İkinci görüş ise, Fonolojik süreçler analizidir. Fonolojik süreçler, bir dilde kelimelerin telaffuzunu kolaylaştırmak için kullanılan kuralları içerir. Fonolojik süreçler kullanımı, genellikle çocuk belirli bir gelişimsel yaşına ulaştığında gerçekleştirilir. Çocuğun fonolojik süreçlerin kullanımını durdurduğu yaşların dillere göre değiştiği gösterilmiştir. Ancak yetişkinler, bu gelişimsel ilerlemenin üstesinden gelemez ve fonolojik süreç sapmaları sergilemeye devam edebilir. Bu görüş kısaca çocukların çıkaramadığı ses ve heceleri basitleştirmeyi içerir. (Sykes, 1976, ss. 12-14).

2.11.4. Psikolojik Yaklaşımlar

Backus, Besley ve Hanf, artikülasyon bozuklukları ile ilgili yaklaşımlarında kişilerin psikolojik özelliklerinin önemini bildirmişler ve psikanaliz yöntemleri geliştirmişlerdir. Backus (1947), kusurlu konuşmaları olan kişilere konuşmaya yönelik tutumları yenileştirme görevi verilen tutum kontrol sınıfının tekniğini geliştirmiştir. İlk olarak, istenmeyen düşünce ve davranış alışkanlıklarını geliştiren kusurlu konuşmayla yaşamının bir sonucu olarak kırıldı ve ikincisi, konuşmanın kontrolü için daha elverişli bir alt zemin oluşturmak için daha fazla arzu edilen ayarlama alışkanlıkları geliştirildi. Bu tutum kontrol sınıfı yavaş yavaş hastaları

gözlemlemek ve belirli ihtiyaçları araştırmak için çeşitli sosyal durumlar sunan yoğun bir grup konuşma terapisi programı haline geldi. Grup programı, doğrudan yeni konuşma kalıplarını öğretmek ve konuşma yapımlarındaki değişiklikleri gerçekçi bir durumda uygulamak için iyi bir fırsat sağlamıştır (Kenneth ve Boullion,1973, ss.22-25).

Backus (1947), tüm hastalar için konuşma rehabilitasyonunun, hatalı konuşma üzerinde gönüllü kontrol kazanma süreci olduğunu vurgulamıştır. Gönüllü kontrol normal konuşma düzeni üretimi, kas gerginliği ve tutumları içeren bu üç geniş alanda gerçekleştirilmelidir. Konuşma, kişilerarası davranışların çok önemli bir yönünü temsil ettiğinden, bir grup konuşma programı, mekanik matkapların daha fazla bağlamsal alaka sahip olduğu daha geniş bir referans çerçevesi sağlar. Grup konuşma programı, tüm üyelerin konuşma, konuşma ve dinlemeye aktif katılımları ile çok olumlu bir tondadır. Uzama ve grup uyumu duygusu oluşturma, iletişim kurma arzusunu uyandırma, kendine güven geliştirme ve davranış ve konuşmanın duygusal olmayan bir öz değerlendirmesine yaklaşma konusuna vurgu yapmıştır. Grup yapısı, terapötik amaçlara hizmet etmek ve ilerlemeyi güçlendirmek için terapist tarafından doğrudan manipüle edilir. Grup yapısı ve bütünlüğu sağlandıktan sonra, konuşma üretiminin mekanik yönleri üzerinde çalışmak kolaylaştırılmıştır (Kenneth ve Boullion,1973, ss. 22-25).

2.12. Artikülâsyon Bozukluğunun Yaygınlığı

Konuşma özrü tek bir problem değildir. Konuşma özrüne birden fazla problem neden olabilmektedir. Bunlardan bazıları yarık damak-yarık dudak, beyin felci, parkinson hastalığı, akciğer kanseri gibi nedenlerdir. Kimi zaman konuşma özrüne bu problemlerden biri neden olurken bazen de bu problemlerin birkaçından dolayı konuşma özrü ortaya çıkmaktadır. Konuşma özrü özel eğitim alanı içinde en yaygın olan problemlerden biridir. Ülkemizde yapılan bir araştırmada konuşma bozukluğu oranı %10 civarında bulunmuştur (MEB, 2009).

2.13.Tanılamada (Teşhis) Kullanılan Testler

Artikülasyon testi, yarık veya veloparengal yetmezliği olan çocukların belirli bir şekilde değerlendirilmesi için, böylece normatif verilerle ve daha sonra kendileri ile karşılaştırılabilecek bir yapı sağlar. Bir artikülasyon testinden elde edilen sonuçlar her zaman konuşmada duyulanların, özellikle artikülasyon, nazallık ve veloparengal yetkinlik hakkında duyulanların önceliği ile karşılaştırılmalıdır. Artikülasyon testinin analizi, konuşma klinisyeni için gerçekçi ve yapılandırılmış bir terapi programı geliştirmesi için veri sağlar.

Artikülasyon testleri ayrıca klinisyenlerin çocuğun ilerlemesini değerlendirmesine yardımcı olur. Batı ülkelerinde normal bir gelişim sürecine sahip olan çocuklar için geliştirilmiş, standardizasyonları gerçekleştirilmiş çok sayıda sesbilgisi ve sesletim testi vardır. Bu testler vasıtasıyla konuşma seslerinin üretimine ve konuşma gelişimi ile ilgili normlar ve ölçütlere ulaşılmıştır. Bunlardan bir kısmı şunlardır; *“The Goldman-Fristoe Test of Articulation; Diagnostic Evaluation of Articulation and Phonology Phonological Assessment of Child Speech; The Edinburgh Articulation Test; The Khan-Lewis Phonological Analysis; Natural Process Analysis; The Auditor Attention and Discrimination Test ve The Templin-Darley Test of Articulation.”*

Sesletim ve sesbilgisi testinin ölçmeyi amaçladığı tutumlar özgün bir çerçeve dâhilinde ölçmesi gerektiğinin planlanması sürecinde de yabancı alan yazında bulunan söz konusu testler yol gösterici olmuştur. Türkiye’de ilk test Özsoy (1982) tarafından geliştirilen *“Eskişehir Konuşma Değerlendirme Test Takımı”*’dır. Bu test *“The Goldman-Fristoe Test of Articulation”* testinin bir uyarlamasıdır. Testin Eskişehir’de 760 görme özürlü öğrenci üzerinde denenmiş olduğu bildirilmekle birlikte, normal çocuklarda standardizasyon çalışmasına ilişkin herhangi bir yayına rastlanmamıştır.

Eskişehir konuşma değerlendirme testinin esnasında 2-12 yaş çocuklarında sesletim bozukluklarını tarama amacıyla, Ege, Acarlar ve Turan (2005) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve standardizasyon Ankara Artikülasyon Testi (AAT) geliştirilmiştir. Ancak alanda sesletim, işitsel ayırt-etme ve sesbilgisi

yeterliğini hem tarama amaçlı hem de sesbilgisel süreçleri ayrıntılı analize dayalı olarak değerlendirmek üzere geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve standartlaştırılmış bir testin bulunmasıyla Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST)'nin çıkış noktası olmuştur.

2.14. Artikülasyon Eğitimi

Tarihsel olarak, konuşma veya dil bozukluğu olan çocukların en büyük alt grubu fonolojik bozukluğu olanlardır. Fonetik sistem, çocukta dil gelişimini tamamlayan en önemli unsur, fonemler ise (fonem, konuşma organında meydana gelen ses birimleri) dili oluşturan sözcüklerin temel taşlarıdır. Teşhiste artikülasyon bozukluğu olan çocuğun hangi seslerde ve artikülasyon özrü türlerinden (düşürme, ekleme, değiştirme, bozma) hangisinde güçlüğü olduğuna karar verebilmek gerekir. Artikülasyon bozukluğunun ağırlık derecesi tespit edilerek bozuk olan seslerin sözcük içindeki yeri belirlenmelidir. Saptamanın daha doğru eksiksiz, ayrıntılı ve dizgili biçimde yerine getirilmesi için artikülasyon testleri kullanılmaktadır (Erdem, 2013, s. 428).

Eğer çocuk, konuşma dilinin fonemlerini doğru ve anlaşılır şekilde okuyamıyor, yada birbirine gereği gibi ulaştıramıyorsa, yada bu seslerin çıkarılması ve ulaşmasında onun yaşından beklediğimizden çok fazla ayrılık gösteriyorsa onun konuşmasında artikülasyon bozukluğu var demektir. Tanılama ile birlikte nedenlerin ortaya çıkarılması da önemlidir. Eğer çocukta artikülasyon bozukluğunun nedeni yapısal bir bozukluksa bu bozuklukların çoğu tıbbi tedavi ile düzeltilebilir. Neden işitme engeline bağlı ise uygun tedavi ve işitme aracı kullanılır. Zekâ düzeyi düşük çocuklarda zekâ seviyesine göre terapinin düzenlenmesi yapılarak çocuğun mevcut kapasitesinden en iyi şekilde yararlanması gerekir. Ayrıca aile atmosferi ve duygusal uyumsuzluk gibi engeller için psikolojik çalışmalar yapılmalıdır.

Artikülasyon çalışmalarında dikkate alınması gerekli noktalar şunlardır: (Çağlar,1983, ss. 212-215)

“1. Çocuk iyice incelenmeli. Yapısal bir bozukluğu olup olmadığı ortaya çıkarılmalıdır. Eğer yapısal bozukluğu var ise, ona göre önlemler alınmalıdır. ,,

2. Artikülâsyon çalışmaları eğitime ilk alınan çocuklarda hücum dozu diyebileceğimiz çoklukta yapılmalıdır. Sonraları bütün sınıflarda ilk derste 15 dakika bu çalışmalara ayrılmalıdır. Bu konuşma için ısınma olarak kabul edilebilir.

3. Küçük çocuklarda oyun şeklinde düşünölmeli.

4. Artikülâsyon çalışmaları, eğitim boyunca sürekli olarak yapılacak çalışmaların başında gelmelidir. ‘

5. Sınıflar yükseldikçe dil çalışmalarının yanında diğer etkinlikler de sürdürölmelidir.

6. Seslerin öğretilmesinde kolaydan güce ağız göröntüsü yönünden önden geriye, görönenenden görölmeyene bir sıra izlenmelidir.

7. Önce vokallerden başlanmalı, sonra konuşmalara geçilmelidir.

8. Tek bir yönteme bağlanıp kalmaktan sakınmalıdır. İşitme eğitimi, uyarı ve taklit, fonetik, değiştirme, babıldama gibi yöntemlerden yararlanılmalı.

9. Çocuğun birden fazla kanalı kullanılmalı.

10. Fonetik yöntem kullanıldığında ve bir sesin düzeltilmesi için çocuğun diline dışardan müdahale edilmesi gerektiğinde bunun çocuğun kendi parmağı yada tahta çubukla yapmalı.

11. Artikülâsyon çalışmalarında değişik araçlar kullanılmalıdır, işitme araçları (grup yada bireysel, büyük küçük ayna, pelür kağıdı, tüy, su bardağı vb.)

12. Artikülâsyon çalışmalarında sesin ağzın normal hareketlerinden saptırılmadan, abartılmadan çıkarılmasına özen gösterilmelidir. Özellikle öğretici kendi çıkardığı seslerde buna özen göstermeli.

13. Ses çıkarmada artikülâsyon çalışması yapılmamalıdır.”

Artikülâtör kaslar; çene-dudak-dil-ağız kasları gereği gibi işlemiyorsa yapılacak çalışmalar şunlardır; (Çağlar,1983, ss. 212-215)

“1. Üfleme çalışması (kibrit, mum, söndürme, kâğıt üfleme, pervane döndürme),

1. Sakız çiğneme çalışması,

2. Yalama çalışması (dudaklara reçel, bal gibi tatlılar sürülerek yalama çalışmaları ile dil, dudak ağız kaslarının gelişmesinin sağlanması),

3. Islık çalma çalışması,

4. Dil yuvarlama çalışması,

5. Dişleri birbirine vurma çalışması,

6. Dudakların enlemesine, uzunlamasına açılıp kapanma çalışmasıdır.”

Konuşma organlarının eğitiminde şunlara dikkat etmek gerekir: (Çağlar,1983, ss. 212-215)

“1. Eğitim sırasında ağızdan ses çıkarmamalı

2. Bir egzersiz iyice öğrenilmeden ikincisine geçilmemeli.

3. Çalışmalar oyun şeklinde sunulmalı.

4. Nefes alma çalışmalarına özel bir önem vermelidir.”

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, katılımlı eylem araştırması modelinde nitel bir çalışmadır. Eylem araştırması, bir sosyal bağlamın dinamiklerini sistematik olarak inceleme ve bu sosyal bağlamı daha iyiye taşımak için yapılması gerekenleri eleştirel yansıtımlar ve sorgulamalar yoluyla değerlendirme çabası ya da müdahale etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kemmis, 1993; Bogdan ve Biklen, 2003; Greenwood ve Lewin, 2007; Somekh, 2006; Costello, 2007). Tanımın içeriğindeki ifadelerle göre, bu çalışma ile sosyal dinamikleri bulunan bir olgunun gelişimi sürecine tanık olunan bir araştırma yapılmıştır.

Johnson'a (2014) göre ise eylem araştırması gerçek sınıf ortamında, öğretimin niteliğini anlama ve geliştirmeye yönelik bir süreç, önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türüdür. Araştırmada yapılan uygulama da tanımdaki gibi gerçek sınıf ortamında gelişim sürecinin parçası olarak planlanmış ve paydaşlarla paylaşım içerisinde katılımlı olarak yapılmıştır.

Kemmis ve McTaggart (1988, s. 5) eylem araştırmasını; katılımcılar tarafından sosyal durumlarda kendi uygulamalarını ve bu uygulamaların geçtiği durumları anlamalarının yanı sıra, eğitim uygulamalarının verimliliğini geliştirmek amacıyla yürütülen işbirliğine dayalı bireysel bir inceleme biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu önemli tanımsal içerikte ise bu çalışmanın esas problem durumundaki eğitim uygulamasının verimliliği ve gelişimi hususları dile getirilmektedir.

Eylem araştırması, katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik deneyimlerine dayanmaktadır. Kuramsal bilgi üretmek eylem araştırmasının öncelikleri arasında değildir. "Eylem Araştırması"; her biri eylem araştırmasının bir başka yönüne ışık tutan yukarıdaki tanımlarından da anlaşılacağı üzere bir çalışma yöntemi olarak benimsenmiş olup gelişme sürecindeki

alışıl gelmiş parametrelerinin gerekleri doğrultusunda uygun bulunarak bu çalışmanın yöntemi olarak kullanılmıştır.

Eylem araştırması, süreç içerisinde uygulayıcının ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295). Bu çalışmada da araştırmacı aynı zamanda öğrencinin sınıf öğretmenidir. Bu şekilde araştırmacı öğrenci hakkında detaylı bilgi edinebilmiş, problemini erken tespit ederek sorunun çözümüne ilişkin verileri toplama ve analiz etmede önemli bir rol oynamıştır.

Eylem araştırması; eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistemli ve sürekli olarak yürütülen araştırmadır (Calhoun, 2002). Bu eylem araştırmasında da sistemlilik ve süreklilik kavramları esas alınmıştır. Araştırmacı, geliştirdiği öğrenciye özel bireyselleştirilmiş bir plan dâhilinde, öğrenci ile sistemli bir çalışma yürüterek araştırmasını tamamlamıştır.

Nitel araştırmalarda veriler, araştırmacı tarafından toplanır. Problemin en iyi şekilde incelenebilmesi için problemlerin oluştukları, ortam ve sürecin öncelikli olarak değerlendirilmesi oldukça gereklidir. Bu çalışmada da araştırmacı okuma konusunda güçlük yaşayan öğrencisinin yaşadığı problemleri kendi sınıf ve okul ortamında detaylıca gözlemlemiş ve bu sorunun giderilmesi için çalışmıştır.

Ortama bağlı olarak şekillenen durumlar için araştırma sonuçları yine kendi ortamları dâhilinde anlamını bulur. Elde edilen sonuçları her durum için genelleştirebilmek mümkün değildir. Fakat bir duruma yönelik sonuçlar, daha sonra yapılacak benzer amaçlı çalışmalara örnek teşkil edip, onlara yol gösterici olabilmekte ve buna dair deneyimlerini aktarabilmektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler, Mete isimli öğrenci için geçerlidir. Sonuç olarak araştırmacı, problemin detaylıca ele alınmasına ve çözümlenmesine büyük katkıda bulunacağını düşündüğü bu araştırma yöntemini kullanmayı doğru bulmuş ve çalışmıştır.

3.2. Katılımcı

Bu araştırma; Konya iline bağlı Karatay ilçesindeki bir ilkokulda eğitim görmekte olan ve artikülasyon bozukluğu sebebiyle okuma güçlüğü yaşayan bir birinci sınıf öğrencisi olan Mete ile yürütülmüştür. Araştırmanın etik değerlere uygun olması amacıyla ismi belirtilerek deşifre edilmemiş, öğrenci gerçek ismi yerine Mete olarak isimlendirilmiştir. Mete'nin ailesi ile öğrencinin durumu görüşülmüş ve gerekli çalışma planının uygulanması öncesinde ailenin yazılı izni alınmıştır. Mete Konya'nın Karatay İlçesine bağlı ve Konya'ya 70 km uzaklıkta bulunan taşınmalı bir devlet ilkokulunda eğitim görmektedir. Köy halkı geçimini tarım ve hayvancılıktan sağlamaktadır. Yerleşim bölgesi ova köyü olup tarım alanları oldukça geniştir. Köyde toprak sahipleri olduğu gibi onlara tarlada ve hayvancılık işlerinde yardımcı olan ve geçimini bundan sağlayan aileler de bulunmaktadır. Mete Karatay ilçesine bağlı bir köyde yaşamaktadır. Taşınmalı bir okul olan ilkokula Mete, servisle yaşadığı köyden gelmektedir. Mete 14.12.2011 tarihinde Selçuklu'da dünyaya gelmiştir. Mete'nin 16 yaşında bir abisi, 18 yaşında bir ablası vardır. Ablası Konya'da bir lisede okumakta, abisi ise okulu bırakmış olup evde tarım ve hayvancılık işlerine yardım etmektedir. Mete'nin annesi ev hanımıdır. Babasının ise düzenli bir işi yoktur, genelde çiftçilik ile uğraşır. Bu sebeple düzenli bir gelir sağlanamamakta ve babaannelerinin evinde babaanesiyle birlikte yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Evde bir banyo ve mutfak bulunmakta ancak Mete'nin kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Ailede erkek kardeş (abi) ve babada da artikülasyon problemi olduğu bilinmekte, ancak her ikisinin de hayatlarının herhangi bir döneminde bu problemin çözümüne dair bir yardım almadığı ve bu konuda çaba göstermediği bilinmektedir. Öğrencinin annesinin ve lise öğrencisi olan ablasının konuşması oldukça düzgündür ve sesletim problemleri bulunmamaktadır.

Bu çalışmada katılımcı Mete birinci sınıfta okuma yazma öğrenme süreci içerisinde sıkıntılar yaşamaya başlamış ve okumayı öğrenmeye karşı isteksizleşmiştir. Araştırmacının gözlemlerine göre bu sıkıntıların temelinde öğrencinin konuşmaya başlamasından itibaren yaşadığı artikülasyon bozukluğu bulunmaktadır. Çünkü öğrenci okuma yazma sürecinde oldukça iyi ilerlerken doğru seslendiremediği harfler öğrenilmeye başlandığında Mete'nin gerileme yaşadığı ve

öğrenmeye karşı bir direniş sergilediği gözlenmeye başlanmıştır. Bununla birlikte Mete okumanın yanında konuşma ve iletişimde de artikülasyon bozukluğunun negatif etkilerini yaşamakta, sosyal hayatında da çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Sürecin başında Mete'nin söyledikleri çok zor anlaşılmaktadır. Neredeyse her sözü, anlaşamadığı için tekrar ettirilmekte hatta buna rağmen Mete yine de karşısındaki bireylere söylemek istediğini anlatamamaktadır. Söylediklerini anlaşılacak için tekrarladığı zaman öfke patlamaları yaşayıp kendine olan güvenini kaybetmektedir.

Mete sınıfta oldukça hareketli, arkadaşları tarafından sevilen bir öğrencidir. Ancak çabuk pes eden bir yapısı vardır. Kendisini zorlayacak bir aktivite ile karşılaştığında bundan hoşlanmamakta ve yapmamak için türlü bahaneler aramaktadır. Öğrencinin bu yapısını iyi tanımakta olan araştırmacı onu sürecin her aşamasında motive etmiş, Mete'yi güdüleyici pekiştireçler vererek çalışmanın verimliliğini düşürmeden çalışmayı tamamlamıştır. Araştırmacının, çalışma esnasında öğrencinin doğru seslendirebildiği harflerden sonra öğrencinin koluna çizdiği yıldızlar, taktığı rozetler ve hediye ettiği kalem, silgi vb. hediyeler gibi olumlu pekiştireçleri kullanması çalışmaya heyecan katmış ve tetikleyici rol oynamıştır.

Herhangi bir problemin çözümlenebilmesi için problemi yaşayan kişinin muzdarip olduğu durumu kabullenmesi, fark etmesi ve buna dair göstermesi gereken çaba ile ilgili istekli olması gerekir. Bu sebeple araştırmacı Mete'yle çalışmaya başlamadan önce onu problemi hakkında bilgilendirmiş, farkındalığını artırmış ve eğer azimle çalışırsa artikülasyon bozukluğundan dolayı okumada yaşadığı güçlüğü yenebileceği konusunda yüreklendirmiştir. Mete'nin bu konuda ikna edildiği ve istekli olduğu kanısına varan araştırmacı öğrenci ile bu önemli aşamayı kat ettikten sonra, öğrenci için faydalı olacağını düşündüğü bireysel programı hazırlayarak çalışmaya başlamıştır.

3.3. Veri Toplanması Ve Analizi

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasının bir örneğini teşkil etmektedir. Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçları olarak; gözlem, görüşme, doküman analizi, araştırmacı günlüğü ilk performans tabloları ve ölçüt bağımlı testler kullanılmıştır.

Eğer bir araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir. (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 199). Bu araştırmada da araştırmacı öğrenciyi problemin ortaya çıkışından, çözüme dair yapılan çalışmaların sonuna dek detaylı olarak gözlemlemiş, gözlemlerini not etmiş ve gözlem verilerinden faydalanmıştır.

Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “ önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlatma tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır.

Bu araştırmada araştırmacı öğrenciyi en iyi tanıyan ve ona her konuda destek olan annesi ile görüşme yapmanın çalışmaya katkı sunacağı düşünerek görüşmesini gerçekteşirmiştir. Araştırmada kullanılan Artikülasyon Testleri ve İlk Performans Tablolarına dair detaylı bilgiler sesli okuma analizi içerisinde uygulandığı oturumda verilmiştir.

Bu çalışmada araştırmacı, 16 hafta süren 30’ar dakikalık 50 oturum şeklinde planlanan süreç boyunca öğrencinin artikülasyon bozukluğu sebebiyle çıkaramadığı seslerin değişimini ve bu değişimin okuma becerilerine yansımalarını değerlendirmiş ve incelemiştir. Bunun yanında araştırmacı gözlemlediği her durumu not etmiş ve bazı çalışmaları etik değerler çerçevesinde kayıt altına almıştır. Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılan bu kayıtlar öğrencinin kendini rahat ve hazır hissettiği zamanlarda öğrencinin de izni dâhilinde gerçekteşirilmiştir.

Bazı gözlem araştırmalarında araştırmacının; gözlenen duruma dair ek bilgiler almak için görüşmeler yapması gerekebilir. Bu araştırmada da öğrencinin diğer ortamlardaki durumunun tespitini yapabilmek için annesi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve böylelikle öğrenci ile ilgili daha detaylı bilgiye ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının 2.döneminde başlamış 4 aylık bir süreç içerisinde tamamlanmıştır. Öğrenci ile yapılan her bir oturum 30 dakika

sürmüş ve çalışma toplamda 25 saate ulaşmıştır. Oturumlar kimi zaman sınıf ortamında serbest etkinlikler derslerinde, kimi zaman rehber öğretmenin odasında kimi zamansa öğle araları okul mescidinde yapılmıştır. Okulun pek çok mekânı, yer sıkıntısı nedeniyle sınıfa çevrildiğinden dolayı çalışma alanı zorunlu olarak çoğunlukla sınıf olmuştur. Ancak bu çalışmalar diğer öğrencilerin öğretimini aksatmayacak şekilde araştırmacı tarafından ayarlanmış, haftanın en uygun gün ve ders saati bu çalışmalar için tahsis edilmiştir. Çalışmanın tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ancak oturumlarda çalışılan kelime, cümle ve metinler eve de ödev olarak verilerek çalışmanın her ortamda devam edip gelişiminin pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın başında öğrenciye, hangi harfleri doğru seslendiremediğini belirlemek için artikülasyon testi uygulanmıştır. Bu testin bu konuda eğitim almış bir uzman tarafından yapılması gerektiği önerilmiş, bu nedenle öğrenciye artikülasyon testinin yapılabilmesi için veli ve öğrenci öncelikle okulunun bağlı olduğu Karatay ilçesinin Rehberlik Araştırma Merkezi'ne yönlendirilmiştir. Ancak Rehberlik Araştırma Merkezi, bünyelerinde bu testi yapabilecek bir uzmanın bulunmadığı gerekçesiyle testi yapamayacaklarını belirtmiştir. Diğer ilçelerdeki Rehberlik araştırma merkezleri de yalnızca kendi ilçelerine bağlı okullardaki öğrencilerle ilgilenebileceklerini söyleyerek bazı hastanelerde de bu testin yapılabileceği bilgisini vermiştir. Bunun ardından aile bir devlet hastanesinin ilgili bölümüne başvurmuş ve Mete bu birimde ilgilerce incelenmiş, ancak orada da yine artikülasyon testi, uzman bulunmaması sebebiyle yapılamamıştır. Ancak hastanede Mete'ye bir takım zeka testleri uygulanmış ve bu zeka testleri neticesinde öğrencide hiçbir zihinsel yetersizlik durumu saptanmamıştır. Araştırmacı, aileden edindiği bu bilgiler doğrultusunda öğrenciye uygulanması gereken artikülasyon testine dair arayış içerisindeyken İstanbul'da KİM Psikoloji ve Psikolojik Danışma Merkezi'nin düzenleyecek olduğu Artikülasyon Bozukluğu konulu seminer duyurusunu görmüş ve katılmak üzere başvurmuştur. Araştırmacının katılmış olduğu seminerde eğitimi veren uzman Psikolojik Danışman Serkan Gürgenci, katılımcılara artikülasyon bozukluğu ile ilgili temel bilgiler vermiştir. Eğitim sırasında bu bozukluğun hangi harflerde meydana geldiğinin tespit edilmesi için eğitimci, Ankara Artikülasyon testini baz alarak, başarı yüzdesinin de kolayca hesaplanabilmesini sağlayan ve kendi

geliştirmiş olduğu artikülasyon testini katılımcılarla paylaşmıştır. Onlara bu testi nasıl yapacakları konusunda da bilgiler vermiştir. Bununla birlikte yine eğitimci, kendi hazırlamış olduğu yardımcı kaynakları, özellikle de *İlk Performans Tablosu* kitapçığını katılımcılara dağıtmıştır. Yapılan hata türünün tespit edilmesine yardımcı olan tablolardan oluşturulmuş bu kitapçıkla tespit edilen hata türüne uygun kelimelerin belirlenmesi ve çalışmaların yapılması hedeflenmiştir. Verilen tablolarda yapılan çalışmalar beş deneme ile sınırlıdır. Bu sınırlılık tüm kelimeler için geçerlidir. Beş deneme sonundaki hatalı seslerin dirençleri (deneme ile düzelme arasındaki orandır. Beş deneme sonunda hiç düzelme olmayan ses en dirençli sestir. İkinci denemede düzelen ses en dirençsiz ses olarak değerlendirilmektedir. Hatasız çıkan sesler çalışma kapsamının dışındadır.) belirlenmiştir (Gürgenci, 2018).

Seminer sonrası araştırmacı, zaman kaybetmeden eğitimden kazandığı bilgiler doğrultusunda uzmanı tarafından oluşturulan artikülasyon testini Mete'ye uygulamıştır. Bu testin sessiz bir ortamda ve tek seferde uygulanması gerekmektedir. Bu sebeple test, öğrencinin kendisini hazır ve rahat hissettiği bir öğle arası, okulun rehberlik odasında tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Testin sonucuna göre Mete'nin alfabemizdeki harflerin 4 tanesini doğru çıkarmakta güçlük çektiği belirlenmiştir. Bunlar 'c,h,l ve r' harfleridir. Bu nedenle araştırmacı Mete ile bu sesler üzerinde çalışma yapmak için bireyselleştirilmiş bir plan hazırlayarak çalışmalara başlamıştır. Çalışmada Belgin Şahin ve Nilgün Demirel'in kaleme aldığı Artikülasyon Becerileri Çalışma Rehberi ve onun içeriğindeki resimli kelime kartları kullanılmıştır.

Çalışma süresince üç kez kullanılan *İlk Performans Tabloları* doldurulup değerlendirilmiştir. Bu tablolarda artikülasyon testi neticesinde hatalı söylenen kelimeler kullanılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin artikülasyon problemini gidermesine yardımcı olmak için dil kaslarını güçlendirmek amacıyla çalışmalara egzersizlerle başlamıştır. Performans değerlendirmelerinden ilki nefes, dil ve dudak egzersizleri sonrasında yapılmıştır. İkinci performans değerlendirme ise çıkarılamayan 'c,h,l ve r' harflerinin hece, kelime ve cümle düzeyinde detaylıca çalışılmasının ardından yapılmıştır. Sonucusu ise direnç göstermiş olan 'r' sesinin tekrar ele alınıp çalışılmasından sonra doldurulmuş ve değerlendirilmiştir.

Bu tablolarla araştırmacı, araştırmasını zenginleştirmiş ve çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacı yine aynı artikülasyon testi ni uygulayarak öğrencinin problem yaşadığı seslerdeki ilerleyişini izlemeye çalışmıştır.



3.4. Sesli Okuma Çalışmasının Analizi

Aşağıda araştırmacının öğrenci ile yaptığı çalışmanın planı yer almaktadır.

Tablo 3.1: Çalışma Planı

Tarihler	Ders	Etkinlik	Süre
12 Şubat 2018	1.Ders	İLK ARTİKÜLASYON TESTİ UYGULANDI	30dk
14 Şubat 2018	2. Ders	Nefes,dudak,dil egzersizleri yapıldı.	30dk
16 Şubat 2018	3. Ders	Nefes,dudak,dil egzersizleri yapıldı.	30dk
19 Şubat 2018	4. Ders	Nefes,dudak,dil egzersizleri yapıldı.	30dk
21 Şubat 2018	5.Ders	Nefes,dudak,dil egzersizleri yapıldı.	30dk
23 Şubat 2018	6.Ders	Nefes,dudak,dil egzersizleri yapıldı.	30dk
26 Şubat 2018	7.Ders	Nefes,dudak,dil egzersizleri yapıldı.	30dk
28 Şubat 2018	8.Ders	Nefes,dudak,dil egzersizleri yapıldı.	30dk
5 Mart 2018	9.Ders	Nefes,dudak,dil egzersizleri yapıldı.	30dk
7 Mart 2018	10.Ders	'c' sesi egzersizi yapıldı.	30dk
9 Mart 2018	11.Ders	'c' sesi hece çalışması yapıldı.	30dk
13 Mart 2018	12.Ders	'c' sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
14 Mart 2018	13.Ders	'c' sesi cümle ve metin çalışması yapıldı.	30dk
19 Mart 2018	14.Ders	'h' sesi egzersizi yapıldı.	30dk
21 Mart 2018	15.Ders	'h' sesi hece çalışması yapıldı.	30dk
23 Mart 2018	16.Ders	'h' sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
26 Mart 2018	17.Ders	'h' sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
27 Mart 2018	18.Ders	'h' sesi cümle çalışması yapıldı.	30dk
30 Mart 2018	19.Ders	'l' sesi egzersizi yapıldı.	30dk
2 Nisan 2018	20.Ders	'l' sesi hece çalışması yapıldı.	30dk
4 Nisan 2018	21.Ders	'l' sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
6 Nisan 2018	22.Ders	'l' sesi cümle çalışması yapıldı.	30dk
9 Nisan 2018	23.Ders	'r' sesi egzersizi yapıldı.	30dk
11 Nisan 2018	24.Ders	'r' sesi hece çalışması yapıldı.	30dk
13 Nisan 2018	25.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
16 Nisan 2018	26.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
18 Nisan 2018	27.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
20 Nisan 2018	28.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
25 Nisan 2018	29.Ders	2.İLK PERFORMANS TABLOSU DOLDURULDU.	30dk
27 Nisan 2018	30.Ders	'r'sesiegzersizleri yapıldı.	30dk
30 Nisan 2018	31.Ders	'r'sesi hece çalışması yapıldı.	30dk
2 Mayıs 2018	32.Ders	'r'sesi hece çalışması yapıldı.	30dk
3 Mayıs 2018	33.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
4 Mayıs 2018	34.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
7 Mayıs 2018	35.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
9 Mayıs 2018	36.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
11 Mayıs 2018	37.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
14 Mayıs 2018	38.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
16 Mayıs 2018	39.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
18 Mayıs 2018	40.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
21 Mayıs 2018	41.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
22 Mayıs 2018	42.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
23 Mayıs 2018	43.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
25 Mayıs 2018	44.Ders	'r'sesi kelime çalışması(resimli kartlarla)	30dk
28 Mayıs 2018	45.Ders	'r'sesi cümle çalışması	30dk
30 Mayıs 2018	46.Ders	'r'sesi cümle çalışması	30dk
4 Haziran 2018	47.Ders	3.İLK PERFORMANS TABLOSU DOLDURULDU	30dk
5 Haziran 2018	48.Ders	'r'sesi cümle ve metin çalışması	30dk
6 Haziran 2018	49.Ders	'r'sesi cümle ve metin çalışması	30dk
7 Haziran 2018	50.Ders	SON ARTİKÜLASYON TESTİ UYGULANDI	30dk

1. Oturum (12 Şubat 2018)

Bu çalışmada, öğrencinin hangi sesleri çıkaramadığını tespit etmek amacıyla artikülasyon testi uygulanmıştır. Araştırmacı, öğrenciye uygulamış olduğu testi, eğitimini aldığı *Artikülasyon Bozukluğu* konulu seminerden edinmiştir. Kullanılan test Ankara Artikülasyon Testi temel alınarak geliştirilmiş olup, testin uygulayıcısına nicel verileri de sunacak şekilde, eğitimi veren Psikolojik Danışman Serkan GÜRGENCİ tarafından dizayn edilmiştir. Araştırmacı kullanım kolaylığı nedeniyle bu testi uygulamayı tercih etmiş, bu şekilde araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmayı hedeflemiştir. Uygulanan test okuma bilen her yaş grubuna uygulanabilmektedir.

Testin, sessiz bir ortamda ve tek seferde uygulanması gereken bir test olduğu bilgisi katıldığı eğitimde araştırmacıya verilen bir bilgidir. Çünkü ortamdaki gürültü ve testin birkaç farklı oturumda tamamlanması testin geçerlilik ve güvenilirliğini düşürebilmektedir. Ayrıca uygulama süresi uzun tutulursa test edilen kişinin dikkati dağılabilmekte ve bunun sonucunda da test olması gerekenden farklı bir sonuca ulaşabilmektedir. Bu nedenle araştırmacı testi öğrencinin kendini hazır hissettiği uygun bir zamanda tek oturumda gerçekleştirmiştir.

Testte, seslendirmede zorluk çekilen alfabemizin sessiz harfleri ele alınmış ve harfin kelimedede; başta, hece başında, ünsüz yanında, iki ünlü arasında, hece sonunda ve sonda olma durumlarına göre kelimeler kategorize edilmiştir. Her kelimedede, test edilecek harfin doğru çıkarılıp çıkarılmadığına bakılmakta, doğru seslendirilmiş ise 1, yanlış seslendirilmişse 0 olarak puanlanıp toplamda elde edilen başarı yüzde olarak belirlenmektedir.

Öğrenciye uygulanan ilk test şu şekildedir.

Tablo 3.2: İlk Artikülasyon Testi

	BAŞTA	HECE BAŞI	ÜNSÜZ YANI	İKİ ÜNLÜ ARASI	HECE SONU	SONDA	Toplam	yüzde
	pil	Patik	yaprak	küpe	çorap	cep		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	bir	Balık	abla	abi	torba			
	1	1	1	1	1		5	100
	can	camı	boncuk	gece	sac			
	0	0	1	1	0		2	40
	muz	mısır	amca	kemik	lokum	kum		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	fil	Fidan	köfte	yulaf	raf			
	1	1	1	1	1		5	100
	vak	vapur	kahve	pilav	ev			
	1	1	1	1	1		5	100
	taş	Toka	pasta	kutu	poşet	at		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	nar	Nane	banyo	çene	balon	can		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	dil	dolap	yıldız	cadı	stand	kod		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	saç	sepet	askı	mısır	kafes	tas		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	zil	Zayıf	çizgi	deniz	yaz			
	1	1	1	1	1		5	100
	lif	Leke	altı	balık	mendil	el		
	1	0	0	0	1	1	3	50
	ray	resim	yorgan	sarı	nehir	mor		
	0	0	0	0	0	0	0	0
	şok	şeker	komşu	kaşık	kardeş	beş		
	1	1	1	1	1	1	0	0
	jip	Jilet	ajda	oje	makyaj	bej		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	çay	çocuk	kepçe	bıçak	ağaç	koç		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	yol	Yaka	köylü	beyaz	halay	kay		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	kir	kaşar	bekçi	sakız	durak	ok		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	gol	güneş	denge	ege	çizgi	org		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	iğne	düğme	soğuk	kağıt	dağ			
	1	1	1	1	1		5	100
	hap	hamak	ahcı	uhu	sabah	şah		
	0	0	0	0	1	1	4	67
Toplam	18	17	18	18	19	14		
Yüzde	81,8181818	77,2727273	81,8181818	81,81818182	86,3636364	93,3333333		

Teste göre öğrencinin alfabemizdeki harflerin 4 tanesini doğru çıkarmakta güçlük çektiği belirlenmiştir. Bunlar ‘c,h,l ve r’ harfleridir.

Artikülasyon testi sonucu aşağıdaki kelimeler hatalı söylenmiştir. Öğrencinin yanlış telaffuz ettiği kelimeler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.3: Artikülasyon Testinde Yanlış Telaffuz Edilen Kelimeler

HEDEF KELİME	ÖĞRENCİNİN YANLIŞ TELAFFUZU
Can	Jan
Cami	Jami
Sac	Saj
Leke	Yeke
Altı	Açtı
Balık	Bayık
Ray	Yay
Resim	Yesim
Yorgan	Yoygan
Sarı	Sayı
Nehir	Nehiy
Mor	Moğ
Hap	Ap
Hamak	Amak
Ahçı	Akçı
Uhu	Uku

2. Oturum (14 Şubat 2018)

Araştırmacı, yaptığı artikülasyon testi sonrasında çıkarılamayan seslerin tespitinin ardından, artikülasyon bozukluğunun giderilmesi amacıyla hazırlanmış olan ve araştırmacının internet üzerinden araştırıp satın aldığı bir çalışma seti doğrultusunda öğrenci ile birebir çalışmaya başlamıştır. Bu set Belgin Şahin ve Nilgün Demirel tarafından hazırlanmış olup Artikülasyon Bozukluğu Çalışma Seti adıyla okuyucuya sunulmuştur.

Çalışma setinin amacı; artikülasyon bozukluğu olan çocuklarla çalışan eğitimcilere rehberlik etmek ve çalışmalarını kolaylaştırmaktır. Bu çalışma setinden olumlu sonuç elde edebilmek için izlenmesi gereken basamaklara dikkatlice uyulması gerekmektedir. Çalışma materyalinde gerçek nesne resimleri kullanılarak çocuğun nesnelere tüm gerçekliği ile algılaması sağlanmıştır.



Resim 3.1: Artikülasyon Bozukluğu Çalışma Seti (Şahin ve Demirel, 2009)

Araştırmacı, uygulamaya çalışma seti içeriğindeki artikülasyon çalışması egzersizleri ile başlamayı uygun görmüştür. Mete ile yapılan her egzersiz eve de ödev olarak verilmiştir. Araştırmacının Mete ile yaptığı egzersizler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

- 1) Nefes Egzersizleri
- 2) Dil Egzersizleri
- 3) Dudak Egzersizleri

Bu egzersizler genel itibarı ile şunlardır:

1.NEFES EGZERSİZLERİ

- *Derin nefes alıp verme.
- *Aldığı nefesi uzun süreli verme.
- *Aldığı nefesi bir süre tutma.
- *Aldığı nefesi ağızdan kesik kesik verme.
- *Mum, pamuk üfleme.
- *Yanaklarını şişirme.
- *Balon poşet vb. şişirme.

2.DİL EGZERSİZLERİ:

*Ağız açılır ve dudaklara ve dişlere dokunmadan dil dik olarak dışarıya çıkarılır birkaç saniye tutulur, içeri çekilir. 5 kez tekrar edilir.

*Dil dışarıya çıkarılır ve yavaşça dudağın bir köşesinden diğerine doğru hareket ettirilir.

*Yukarıdaki hareket hızlı bir şekilde tekrar edilir.

*Dil dışarıya çıkarılır ve dilin ucuyla burna ulaşmaya çalışılır.

*Dil dışarıya çıkarılır ve dilin ucuyla çeneye ulaşmaya çalışılır.

*Dil dışarıya çıkarılır ve sırasıyla bir burna bir çeneye ulaştırmaya çalışılır.

*Dil ile üst dudak bir köşesinden diğer bir köşesine doğru yalanır

*Dil ile alt dudak bir köşesinden diğer bir köşesine doğru yalanır.

*Ağız açık tutulur, yavaşça dudakların dışına doğru dilin ucuyla bir daire yapılmaya çalışılır.

*Dudaklar kapanır dudakların dışı daire şeklinde yalanır.

*Dudaklar kapalı iken üst diş bir uçtan diğer uca doğru yalanır

*Dudaklar kapalı iken alt dişler bir uçtan diğer uca yalanır.

*Ağız açılır dil sıra ile üst ve alt dişlerin arkasına yerleştirilir.

*Dil mümkün olduğunca uzatılır ve dudaktaki dört noktaya dokunulur(aşağı, yukarı, sağ, sol)

*Dil dışarı çıkarılır ve bıçak ya da bir kaşığın itmesine dil ile direnç göstermeye çalışılır.

*Dilin arka tarafını yukarı doğru getirip kedinin çıkardığı tıslama gibi bir ses çıkarılır.

*Dil şapırdatması: Dil ağzın çatısında tutulur ve yanlar yalanır ve tekrar şapırdatılır.

3.DUDAK EGZERSİZLERİ

- *Ağız yavaşça açılıp kapatılır.
- *Dudaklar büzülür çene kapanmaz ve gevşetilir sonra tekrar edilir.
- *Dudaklar kapalı 5 saniye gülümsenir.
- *Dişler görünecek şekilde 5 saniye gülümsenir.
- *Dilin üzerine dudaklar kapanır direnç gösterilir.
- *Dudaklar kaşık veya pipet üzerine kapanır, direnç gösterilir.
- *Pipete doğru hava üflenir.
- *Islık çalınır.
- *Balon üflenir.
- *Çikolata, bal, reçel vb. dudaklara sürülerek yalanır.

2. Oturumda Mete ile ;

- Derin nefes alıp verme ve yanakları şişirme egzersizleri,

Resim 3.2: Nefesini Tutma Egzersizi



- Ağızını açıp, dudaklara ve dişlere dokunmadan dilini dik olarak dışarıya çıkarma ve dili dışarıya çıkarıp dudağının bir köşesinden diğerine doğru hareket ettirme egzersizleri yapılmıştır.

Resim 3.3: Dil Egzersizi



Çalışma 30 dakika sürmüş çalışmanın sonunda öğrencinin yorulduğu ama istekli olduğu gözlenmiştir.

3. Oturum (16 Şubat 2018)

Bu çalışmada dil, nefes, dudak egzersizlerine devam edilmiş, ıslık çalma ve poşet şişirme egzersizleri ile diliyle alt dudağını bir ucundan diğerine yalama ve diliyle üst dudağını bir ucundan diğerine yalama egzersizleri yapılmıştır.

Resim 3.4: ıslık Çalma Egzersizi



Resim 3.5: Poşet Şişirme Egzersizi



Resim 3.6: Diliyle Dudak Yalama Egzersizi



Araştırmacı dil kaslarının tembelliğinden kaynaklandığını düşündüğü problemi çözmek adına çalışmanın ilk oturumlarında dili kuvvetlendirmenin bozukluğun giderilmesini kolaylaştıracağı düşüncesiyle dil egzersizleri aşamasında dili epey zorlamıştır. Bu çalışmada öğrenci oldukça yorulmuş ama çalışmadan keyif almıştır.

4. Oturum (19 Şubat 2018)

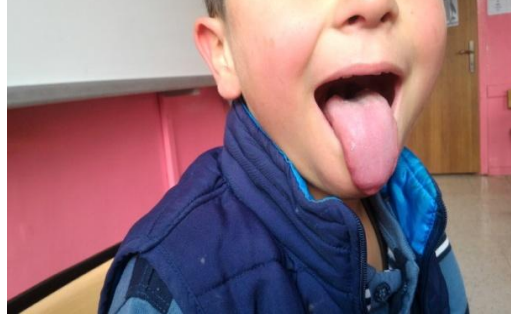
Bu çalışmada da dil, nefes, dudak egzersizlerine devam edilmiştir.

*Aldığı nefesi bir süre tutma, dilini dışarı çıkarıp burnunun ucuna değdirme ve dilini dışarı çıkarıp çenesine değdirme egzersizi yapılmıştır. 30 dakika süren çalışmada dilin gün geçtikçe güçlendiği gözlemlenmiştir.

Resim 3.7: Dille Burun Ucuna Değme Egzersizi



Resim 3.8: Dille Çeneye Değme Egzersizi



5. Oturum (21 Şubat 2018)

Dil kaslarını geliştirici egzersizler yapılmıştır. 30 dakika süren bu çalışmada dil mümkün olduğunca uzatılıp 4 noktaya (aşağı, yukarı, sağ, sol) dokundurulmaya çalışılmıştır.

Resim 3.9: Diliyle Ağzının Sağına Dokunma Egzersizi



Resim 3.10: Diliyle Ağzının Aşağına Dokunma Egzersizi



Resim 3.11: Diliyle Ağzının Yukarısına Dokunma Egzersizi



Resim 3.12: Diliyle Ağzının Soluna Dokunma Egzersizi



6.Oturum (23 Şubat 2018)

*Derin nefes alıp verme,

*Aldığı nefesi bir süre tutma ve

*Dili dışarı çıkarıp bir kaşığın itmesine dil ile direnç göstermeye çalışılmıştır.

Resim 3.13: Bir Kaşığın itmesine Dil İle Direnç Gösterme Egzersizi



7.Oturum (26 Şubat 2018)

Dil, dudak ve nefes egzersizlerine devam edilmiştir. Bu çalışmada şu egzersizler yaptırılmıştır:

*Ağız açık tutulup, yavaşça dudakların dışına doğru dilin ucuyla bir daire yapılmaya çalışılmıştır.

*Dudaklar kapanıp dudakların dışı daire şeklinde yalanmıştır.

*Dudaklar kapalı iken üst diş bir uçtan öbür uca doğru yalanmıştır.

*Çikolata, bal, reçel vb. dudaklara sürülerek yalanmıştır.

Resim 3.14: Ağızın Kenarına Çikolata Sürüp Yalama Egzersizi



7. Oturum (28 Şubat 2018)

Bu çalışmada şu egzersizler yaptırılmıştır:

*Dudaklar büzülür çene kapanmaz ve gevşetilir sonra tekrar edilir.

*Dudaklar kapalı 5 saniye gülümsenir.

*Dişler görünecek şekilde 5 saniye gülümsenir.

Resim 3.15: Dudaklar Kapalı Gülümseme Egzersizi



Resim 3.16: Dişler Görünerek Gülümseme Egzersizi



9. Oturum (5 Mart 2018)

Araştırmacı; artikülasyon bozukluğu kursunda edindiği İlk performans tablolarını, Mete'nin artikülasyon testinde hatalı söylediği kelimeleri baz alarak doldurmuştur. Aşağıda bu tablolar görülmektedir.

Bu tablolarda yapılan hata türünün tespit edilmesi sağlanmıştır. Tespit edilen hata türüne uygun kelimelerin belirlenmesi ve çalışmaların yapılması hedeflenmektedir. Verilen tablolarda yapılacak çalışmalar beş deneme ile sınırlıdır. Bu sınırlılık tüm kelimeler için geçerlidir. Beş deneme sonundaki hatalı seslerin dirençleri (deneme ile düzelme arasındaki orandır. Beş deneme sonunda hiç düzelme olmayan ses en dirençli sestir. İkinci denemede düzelen ses en dirençsiz ses olarak değerlendirilmektedir. Hatasız çıkan sesler çalışma kapsamının dışındadır.) belirlenmiş olacaktır. Tablolarda yer alan kısaltmalardan

B.S.S.:Bozulan ses sayısı

E.S.S.:Eklenen ses sayı

D.S.S.:Değişen ses sayısını ifade etmektedir.

Tablo 3.4: Can Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00.	YAŞ: 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / CAN	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.5: Cami Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI :METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00.	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / CAMİ	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.6: Sac Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI :METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00.	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / SAC	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	c sesi j ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.7: Leke Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI :METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00.	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / LEKE	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	l sesi y ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	l sesi y ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	l sesi y ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	l sesi y ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	l sesi y ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.8: Altı Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI : METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / ALTI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	1 sesi ğ ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	1 sesi ğ ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	1 sesi ğ ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	1 sesi ğ ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	1 sesi ğ ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.9: Balık Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI: METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / BALIK	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	1 sesi y ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	1 sesi y ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	1 sesi y ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	1 sesi y ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	1 sesi y ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.10: Ray Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI : METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00.	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / RAY	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.11: Resim Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI : METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / RESİM	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.12: Yorgan Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI: METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / YORGAN	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.13: Sarı Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / SARI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.14: Nehir Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / NEHİR	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.15: Mor Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / MOR	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi ğ ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi ğ ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi ğ ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi ğ ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi ğ ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.16: Hap Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / HAP	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
2. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
3. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
4. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
5. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:5	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.17: Hamak Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / HAMAK	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
2. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
3. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
4. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
5. DENEME	0	h sesi düşmüş	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:5	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.18: Ahçı Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / AHÇI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.19: Uhu Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 05/03/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / UHU	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	h sesi k'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

10. Oturum (7 Mart 2018)

Bu çalışmada Mete ile ‘c’ sesi egzersizi yapıldı. Mete ‘c’ sesini içeren kelimeleri söylerken ‘c’ sesini ‘j’ sesine dönüştürmekteydi. ‘c’ sesi çıkarılırken yapılması gereken ve artikülâtör organların konumlanması gerekli yerler şu şekildedir:

“Dudaklar hafif açık, dil alt damak boşluğunda ve yapışıktır olmalıdır. Hafif bir şekilde nefes verilerek ‘c’ sesi doğru bir şekilde çıkarılır.”

Çalışma sırasında Mete ile ‘Ceee’ oyunu oynanmıştır. (Ceee oyununda iki el ile yüz kapatılır ve kısa süre sonra cee diyerek açılır.) Mete oyun sırasında oldukça mutlu olmuş ve çok eğlenmiştir.

11. Oturum (9 Mart 2018)

Bu çalışmada Mete ile ‘c’ sesi hece çalışması yapılmıştır.

ca-ce-cı-ci-co-cö-cu-cü

ac-ec-ic-ic-oc-öc-uc-üc

aca-ece-ıci-ici-oco-öcö-ucu-ücü

cac-cec-cic-cic-coc-cöc-cuc-cüc

heceleri çalışılmış, aynı heceler eve de ödev olarak verilmiştir.

12. Oturum (13 Mart 2018)

Bu çalışmada ‘c’ sesini içeren resimli kelime kartlarındaki kelimeler 30 dakikalık çalışma süresince tekrar ettirilmiştir. Bu kelimeler şunlardır:

ceylan

cüzdan

incir

sucuk

ceket

böcek

tencere

ceviz

karınca

ocak

cımbız

cezve

cetvel

pencere

sincap

Araştırmacı ‘c’ sesinin tüm kelimelerde hatasız söylenebildiğini gözlemlemiştir. Çalışma esnasında başarılı okuma sonrası araştırmacının öğrenciye verdiği yıldız, yapıştırma ve rozet gibi güdüleyicilerin öğrencinin performansını artırmış olduğu gözlenmiştir.

Dil egzersizlerinin öğrencinin konuşma organlarını daha rahat hareket etmesine katkı sağlaması neticesinde sese daha hızlı ve doğru şekilde ulaşılabilmemiştir. ‘c’ sesi Mete için dirençli bir ses olmamış ve ‘c’ sesinin telaffuzu kısa süre içinde düzeltilenmiştir. Bu durum Mete’ye büyük moral vermiş, Mete’nin okumaya karşı isteği büyük ölçüde artmıştır. ‘c’ sesini içeren kelimeler çalışma sonrasında eve ödev olarak da verilmiştir.

13. Oturum (14 Mart 2018)

Bu çalışmada ‘c’ sesi kelime çalışmasından cümle ve metin çalışmasına geçilmiştir. Artikülâsyon setinde yer alan aşağıdaki cümleler Mete’ ye okutulmuştur.

Sucuk acı.

Çocuk bocaladı.

Cem canım acıdı.

Civciv ceviz yiyecek.

Ocaktaki tencere çok sıcak.

Cafer amca bu gece coştu.

Çalışmanın sonunda Mete’nin ‘c’ sesini rahatlıkla ve hatasızca sesletebildiği araştırmacı tarafından gözlenmiştir. ‘c’ sesi ile ilgili ‘*Cimcime Ayşe ve Karınca*’ isimli okuma metni okutulmuş ve aynı metin eve ödev olarak da verilmiştir.

Çalışmalardan sonra düzeltilmiş olan ‘c’ sesi konuşma ve okuma sırasında tekrar hatalı telaffuz edildiğinde araştırmacı tarafından düzeltilmiş ve bu konuda ailenin de

gerektiğinde anında düzeltme yaparak doğru ses telaffuzunun kalıcı hale getirilmesine çalışılmıştır.

14. Oturum (19 Mart 2018)

Bu çalışmada ‘h’ sesi egzersizi yapılmıştır. Mete ‘h’ sesi içeren kelimelerde eğer ses başta ise sesi atlamakta yani okumamakta, ortada ise sesi ‘k’ ye dönüştürmekteydi.

Hap→ap uhu→uku gibi...

‘h’ sesinin doğru çıkabilmesi için artikülâtör organların şu şekli alması gerekmektedir.

“Dudaklar hafif açık, dil alt damak boşluğundayken hızlı nefes verilirse ‘h’ sesine ulaşmış oluruz.”

Bu egzersiz için cama hohlama etkinliği yaptırılmıştır. Öğrencinin etkinlik sırasında oldukça keyifli ve istekli olduğu gözlenmiştir.

15. Oturum (21 Mart 2018)

Bu çalışmada ‘h’ sesi hece çalışması yapılmıştır.

Ha-he-hı-hi-ho-hö-hu-hü

Ah-eh-ih-ih-oh-öh-uh-üh

Aha-aha-ıhı-ihı-oho-öhö-uhu-ühü

Hah-heh-hıh-hih-hoh-höh-huh-hüh

Heceleri 30 dakikalık çalışma boyunca okutulmuş, aynı heceler eve ödev olarak da verilmiştir.

16. Oturum (23 Mart 2018)

Bu çalışmada 'h' sesini içeren kelimeler çalışılmıştır. Çalışmada kelimeler hatasız telaffuz edilmiştir. Bu kelimeler aşağıda listelenmiştir.

Horoz	Sahan	Bahane
Hindi	Saha	Hece
Hacı	Sahne	Cihan
Bahçe	Hasta	Sehpa
Sahte	Tahta	Mehtap

17. Oturum (26 Mart 2018)

Bu çalışmada 'h' sesi içeren isimler çalışılmıştır. Çalışmada aşağıdaki kelimeler Mete' ye okutulmuştur.

Hakan	Mehmet	Mehtap
Zahit	Ahsen	Hamit
Hatice	Hasan	Semih
Ahmet	Hüseyin	Haşim
Hande	Vahit	

'h' sesi de 'c' sesi gibi Mete için kolaylıkla düzeltilebilen bir ses oldu. Araştırmacının öğrenciye doğru sesletbildiği her kelime için güdülemek amacıyla koluna çizdiği yıldızlar oldukça etkili olmuş Mete'nin okuma isteği gün geçtikçe artış göstermiştir.

18. Oturum (27 Mart 2018)

Bu çalışmada 'h' sesi cümle çalışması yapılmıştır. Çalışma seti içindeki 'h' sesini içeren aşağıdaki cümleler çalışılmıştır.

Hasan hastalandı.

Zuhal hapşurdu.

Halam havuç haşladı.

Baha halimi hissetti.

Hüseyin hortumu bahçeye attı.

Şahin havada harika uçuyor.

Cümlelerin ardından çalışma setindeki '*Horozum*' şiiri ve '*Hasan Hastanede*' adlı metin okutulmuş, aynı şiir ve metin eve ödev olarak da verilmiştir. 'h' sesi Mete için dirençli bir ses olmamış ve kolaylıkla düzeltilebilmiştir.

19. Oturum (30 Mart 2018)

Bu çalışmada 'l' sesi egzersizi yapılmıştır. Mete 'l' sesini içeren kelimeleri söylerken 'l' sesi 'y'ye dönüşmekteydi. 'l' sesinin doğru çıkarılabilmesi için gerekli ağız pozisyonu şu şekildedir olmalıdır:

'Dilin ucu üst ön dişlere değer.'

Çalışmanın sonunda Mete ile '*Leylek leylek lekirdek*' tekerlemesi tekrar edilmiştir. Çalışma esnasında Mete'nin neşeli olduğu ve özgüveninin yerine geldiği gözlenmiştir.

20. Oturum (2 Nisan 2018)

Bu çalışmada 'l' sesi hece çalışmaları yapılmıştır.

La-le-lı-li-lo-lö-lu-lü

al-el-ıl-il-ol-öl-ul-ül

ala-ele-ılı-ili-olo-ölö-ulu-ülü

lal-lel-lıl-lil-lol-löl-lul-lül

lala-lele-lılı-lili-lolo-lölö-lulu-lülü

heceleri okutulmuş ve araştırmacı aynı heceleri eve de ödev olarak vermiştir.

21. Oturum (4 Nisan 2018)

Bu çalışmada 'l' sesi kelime çalışması yapılmıştır. Aşağıdaki kelimeler tekrar edilmiştir.

Lahana	Kalıp	Mahalle
Leylek	Pilav	Lamba
Helva	Halı	Marul
Balık	Palto	Bal

Çalışma süresince 'l' sesinin çıkarılmasında güçlük yaşanmamıştır. Öğrencinin dil kaslarının egzersizlerle yetkin hale getirilmesi sonucunda 'l' sesinde de başarıya ulaşılmıştır. Kelimeler eve ödev olarak da verilmiştir.

22. Oturum (6 Nisan 2018)

Bu çalışmada 'l' sesi cümle çalışması yapılmıştır. Çalışma setinde yer alan aşağıdaki cümleler çalışılmıştır.

Gülü sula.

Elma al.

Lale limon topla.

Aslı Ali'yi bekle.

Nilgün'ün balo elbisesi çok güzel.

Nursel gülen gözlerle geldi.

Cümlelerin ardından çalışma kitabından *'Leylek'* şiiri ve *'Lale ve Ablası'* metni okutulmuştur. Aynı şiir ve metin ev ödevi olarak da verilmiştir.

23. Oturum (9 Nisan 2018)

Bu çalışmada 'r' sesi egzersizi yapıldı. Mete 'r' sesi içeren kelimelerdeki 'r' harfini seslendirirken sesi 'y' ya da 'ğ' ye dönüştürmekteydi.

'r' sesi doğru seslendirilirken artikülatör organlar şöyle olmalıdır:

“Dudaklar hafif açılır, dil geriye doğru çekilir ve güçlü nefes verilerek dilin titreşmesi sağlanır.”

Sesi çıkarabilmek için dil kambur vaziyette geriye çekildiğinde dilin altına küçük bir şeker parçası konularak çalışılmıştır. Bu sesin çıkarılmasına yardımcı olmak için dil ile tabaktan sıvı yalama egzersizi de yapılmıştır. Ancak Mete dilini 'r' sesini çıkarabilmesi için gereken pozisyona getirememiştir.

24. Oturum (11 Nisan 2018)

Bu çalışmada 'r' sesi hece çalışması yapılmıştır.

Ra-re-rı-ri-ro-rö-ru-rü

Ar-er-ır-ir-or-ör-ur-ür

Ara-ere-ır-iri-oro-örö-uru-ürü

Rar-rer-rır-rir-ror-rör-rur-rür

Rara-rere-rır-riri-roro-rörö-ruru-rürü

Heceleri çalışılmış ancak Mete 'r' sesini doğru seslendirememiştir.

25. Oturum (13 Nisan 2018)

Bu çalışmada 'r' sesi hece çalışması yapılmıştır.

Ra-re-rı-ri-ro-rö-ru-rü

Ar-er-ır-ir-or-ör-ur-ür

Ara-ere-ı-iri-oro-örö-uru-ürü

Rar-rer-rır-rir-ror-rör-rur-rür

Rara-rere-rırır-ririri-roro-rörö-ruru-rürü

Bu çalışmada heceleri tekrar çalışılmıştır. Ama 'r' sesi hiç çıkarılamamıştır.

26. Oturum (16 Nisan 2018)

Bu çalışmada da 'r' sesi hece çalışması tekrar edilmiştir. Mete harfi doğru telaffuz edememiş ve çalışırken çok sıkılmıştır. Annesi ile yapılan görüşmelerde annesi de Mete'nin evdeki durumunu şöyle ifade etmiştir:

(16 Nisan 2018) “önceleri zevkle çalışıyordun ama r 'ye geçince iş değişti hocam. Çok sıkılıyor, ödevlerini yapmak istemiyor. Zorlayınca da ağlıyor. 'r' yi çalışmak istemiyor, neşesiz bu aralar.”

27. Oturum (18 Nisan 2018)

Bu çalışmada da 'r' sesi heceleri tekrar edilmiş ancak durum değişmemiştir. Mete'nin morali oldukça bozulmuş, çalışma isteği gün geçtikçe azalmaya başlamıştır.

28. Oturum (20 Nisan 2018)

Bu çalışmada 'r' sesi hece çalışmalarından sıkıldığı gözlemlenen Mete'ye kelime çalışması yaptırılmıştır. Kelimelerdeki 'r' sesini içeren heceler üzerinde durulmuştur. Ancak 'r' sesi yine doğru şekilde söylenememiştir. Bu ses Mete için en dirençli ses olmuştur.

29. Oturum (25 Nisan 2018)

Bu oturumda çalışılmış olan 'c', 'h', 'l' ve 'r' seslerinin tamamının telaffuzunda gelinen noktanın tespiti için ikinci performans tablosu dolduruldu.

Tablo 3.20: Can Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / CAN	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.21: Cami Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN() BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / CAMİ	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.22: Sac Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / SAC	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.23: Leke Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / LEKE	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.24: Altı Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / ALTI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.25: Balık Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / BALIK	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.26: Ray Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / RAY	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.27: Resim Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / RESİM	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.28: Yorgan Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / YORGAN	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.29: Sarı Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / SARI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.30: Nehir Kelimesi 1. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / NEHİR	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.31: Mor Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / MOR	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi ğ'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi ğ'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi ğ'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi ğ'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi ğ'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.32: Hap Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / HAP	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.33: Hamak Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / HAMAK	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.34: Ahçı Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / AHÇI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.35: Uhu Kelimesi 2. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 25/04/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / UHU	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Araştırmacının performans tablolarından elde ettiği sonuca göre ‘c’, ‘h’, ‘l’ ve ‘r’ harflerinden ‘c’, ‘h’ ve ‘l’ harfleri direnç göstermemiş, yapılan egzersiz ve okuma çalışmalarıyla orantılı olarak olumlu bir netice ile doğru sesletime ulaşılmış ancak; ‘r’ sesi hiçbir çalışmada gerektiği gibi telaffuz edilememiştir.

30. Oturum (27 Nisan 2018) -31. Oturum (30 Nisan 2018)

Bu çalışmalarda ‘r’ sesi tekrar ele alınmış ve yine hece çalışmasıyla devam edilmiştir.

Ra-re-rı-ri-ro-rö-ru-rü

Ar-er-ır-ir-or-ör-ur-ür

heceleri 30 dakika boyunca her iki oturumda da çalışıldı. Çalışmalarda ses yine doğru şekilde çıkarılamamış, Mete bu oturumda ümitsizliğe kapılarak biraz ağlamış bu sebeple heceye biraz ara verilip dili damağa değdirme çalışması yapılmıştır. Mete’ye neden ağladığını soran araştırmacıya Mete’nin cevabı şu olmuştur:

(30 Nisan 2018) “*çalışıyorum ama yapamıyorum öğretmenim.*”

32. Oturum(2 Mayıs 2018)

Araştırmacı ‘r’ sesini çıkaramadığı için biraz umutsuzluğa kapılan Mete’ye bu oturumda öğrencinin daha önce çalışarak doğru bir şekilde telaffuz etmeyi başardığı ‘c’, ‘h’ ve ‘l’ seslerini hatırlatmış Mete’nin motive olmasını sağlamıştır. Ayrıca azmini yitirmeyip çalışmaya düzenli devam etmesi halinde çalışma sonunda Mete’ye istediği bir oyuncak hediye edeceğine söz vererek Mete’nin biraz daha güdülenmesini sağlamış ve çalışmanın devamlılığının sekteye uğramasını engellemiştir.

Ra-re-rı-ri-ro-rö-ru-rü

Ar-er-ır-ir-or-ör-ur-ür

Heceleri tekrar edilerek eve de ödevlendirme yapılmıştır.

33. Oturum (3 Mayıs 2018)

Bu çalışmada artikülasyon seti içindeki resimli kartlardan yararlanılmıştır. Kartlarda yer alan şu kelimeler çalışılmıştır:

Araba	Arı	Erik
Rende	Raket	Rozet
Raptiye	Duvar	Kömür
Ördek	Radyo	Peynir
Traktör	Kemer	

34. Oturum (4 Mayıs 2018) - 35. Oturum (7 Mayıs 2018) - 36. Oturum (9 Mayıs 2018)-37. Oturum (11 Mayıs 2018)-38. Oturum (14 Mayıs 2018)-39. Oturum (16 Mayıs 2018)

Bu tarihlerdeki çalışmalarda sadece kelime kartlarındaki;

Araba, Rende, Raptiye, Ördek, Traktör, Arı, Raket, Duvar, Radyo, Kemer, Erik, Rozet, Kömür, Peynir kelimelerine çalışılmıştır.

Ortam değişikliğinin öğrenci için faydası olabileceği düşünen araştırmacı çalışmaları, Mete'nin rahatça oturabilmesi için okulun mescidinde ve öğle tatilinde yapmıştır.

Resim 3.17: Resimli Kartlarla Yapılan Oturumdan



40. Oturum (18 Mayıs 2018)

Bu çalışmada kelime kartları tekrar edilerek eve aynı kelimeler ödev olarak verilmiştir. Bazen ses çıkarılabilmekte ancak tam olarak belirginleşmemektedir.

41. Oturum (21 Mayıs 2018)

Bu çalışmada 'r' sesi kelime çalışması yapılmıştır. 'r' sesi dört harfli tek heceli kelimelerde hissedilmeye başlamıştır.

Park	Kırk	Dart
Tart	Kart	Dert
Sark	Sarp	Dört

gibi kelimelerde sese ulaşılabilmiştir. Öğrenciye sesin pekişmesi amacıyla kırktan elliye kadar birkaç kez saydırıldı. Sesi çıkarabildiği için çok sevinen Mete gün boyu 40' tan 50' ye kadar saymıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacı tarafından rozetle ödüllendirilen Mete'nin özgüveninin yerine gelmiş olduğu ve çalışmaya tekrar istekli hale geldiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

42.Oturum (22 Mayıs 2018)

Bu çalışmada içinde ‘r’ sesi geçen gün, ay, mevsim kavramlarını içeren şu kelimeler çalışılmıştır.

Pazartesi	Cumartesi	İlkbahar
Çarşamba	Aralık	Sonbahar
Perşembe	Mart	
Pazar	Haziran	

Bu kelimelerden ‘*Aralık*’ ve ‘*Haziran*’ kelimelerindeki ‘r’ sesi hecenin ortasında bulunmasından dolayı söylenememiştir.

43.Oturum (23 Mayıs 2018)

Bu çalışmada içinde ‘r’ sesi geçen meyve ve sebze kavramlarını içeren aşağıdaki kelimeler çalışılmıştır.

Karnabahar	Turp	Erik
Pırasa	Portakal	Mercimek
Kiraz	Marul	Çekirdek
Karpuz	İncir	Mısır

Kelimelerden ‘*pırasa*’, ‘*kiraz*’, ‘*marul*’ ve ‘*erik*’ kelimelerindeki ‘r’ sesi yine kelimenin ortasında bulunduğu için söylenememiştir.

44.Oturum (25 Mayıs 2018)

Bu çalışmada 'r' sesini içeren aşağıdaki kelimeler üzerine çalışılmıştır.

Çerçeve	Makarna	Serin
Çarşı	Parça	Derin
Karış	Kareli	Rakip
Kural	Zerafet	Tarçın

Bu kelimelerden '*karış, kural, kareli, zerafet, serin, derin, rakip*' kelimelerindeki 'r' sesi yine çıkarılamazken, diğer kelimeler doğru şekilde seslendirildi.

45.Oturum (28 Mayıs 2018)

Bu çalışmada 'r' sesini içeren şehir isimleri çalışılmıştır.

Ankara	Bursa	Aksaray
İzmir	Artvin	Nevşehir
Balıkesir	Hakkari	Siirt
Erzurum	Ordu	Mersin
Rize	Şanlıurfa	Kahramanmaraş

Kelimelerden '*Ankara, Rize, Hakkari, Aksaray, Kahramanmaraş*' kelimelerindeki ve *Erzurum* kelimesinin son hecesindeki 'r' sesleri çıkarılamamıştır. Diğer şehir isimli doğru telaffuz edilmiştir.

46.Oturum(30 Mayıs 2018)

Bu çalışmada 'r' sesi içeren aşağıdaki özel isimler üzerinde çalışılmıştır.

Meral	Erkan	Ferit
--------------	--------------	--------------

Arif	Serap	Ecrin
Rıza	Serpil	Rana
Mert	Murat	Perihan
Turan	İbrahim	Ercan

İsimlerden ‘r’ sesinin hecenin başında ve ortasında olan ‘*Meral, Ferit, Arif, Rıza, Turan, Serap, Murat, İbrahim, Ecrin, Rana ve Perihan*’ isimleri doğru seslendirilememiş ancak hecenin sonunda ise başarılı bir şekilde çıkarılabilmektedir.

47. Oturum (4 Haziran 2018)

Araştırmacı tarafından bu çalışmada son performans tablosu doldurulmuş direnç gösteren harfler belirlenmiştir.

Tablo 3.36: Can Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / CAN	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.37: Cami Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / CAMİ	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.38: Sac Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / SAC	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.39: Leke Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN() BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / LEKE	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.40: Altı Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN() BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / ALTI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.41: Balık Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / BALIK	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.42: Ray Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / RAY	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.43: Resim Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / AYAKKABI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.44: Yorgan Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / YORGAN	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.45: Sarı Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / SARI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
2. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
3. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
4. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
5. DENEME	0	0	0	r sesi y'ye dönüşmüş
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:5

Tablo 3.46: Nehir Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / NEHİR	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.47: Mor Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / MOR	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.48: Hap Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / HAP	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.49: Hamak Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / HAMAK	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.50: Ahçı Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / AHÇI	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

Tablo 3.51: Uhu Kelimesi 3. Performans Tablosu

ADI SOYADI METE	TARİH 04/06/2018	SAAT 12:00	YAŞ 7	CİNSİYET BAYAN () BAY (*)
HEDEF SÖZCÜK / UHU	SESİN BOZULMASI	SES/HECE DÜŞMESİ/ATLAMASI	SES/HECE EKLENMESİ	SES/HECE DEĞİŞTİRİLMESİ
1. DENEME	0	0	0	0
2. DENEME	0	0	0	0
3. DENEME	0	0	0	0
4. DENEME	0	0	0	0
5. DENEME	0	0	0	0
DEĞERLENDİRME	B.S.S:0	D.S.S:0	E.S.S:0	D.S.S:0

48.Oturum(5 Haziran 2018)

Bu çalışmada 'r' sesi cümle ve metin çalışması yapılmıştır. Uygulamada aşağıdaki cümleler çalışılmış ve ödev olarak verilmiştir.

İncir çürüdü.

Derya saçlarını taradı.

Asansör durmadı.

Gülser kaşar peynirini rendeledi.

Turan roman okuyor.

Öğretmen dersi yarım bıraktı.

Altı çizili harflerde başarı sağlanamamıştır. Diğer hecelerdeki 'r' sesleri doğru şekilde telaffuz edilmiştir.

50. Oturum (7 Haziran 2018)

Araştırmacı bu oturumda son kez artikülasyon testi yaparak başlangıçta söylenemeyen harflerin çalışma sonrası ne kadar başarıya ulaştığını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Tablo 3.52: Son Artikülasyon Testi

	BAŞTA	HECE BAŞI	ÜNSÜZ YANI	İKİ ÜNLÜ ARASI	HECE SONU	SONDA	toplam	yüzde
	Pil	patik	Yaprak	küpe	çorap	cep		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Bir	balık	Abla	abi	torba			
	1	1	1	1	1		5	100
	Can	cami	Boncuk	gece	sac			
	1	1	1	1	1		5	100
	Muz	mısır	Amca	kemik	lokum	kum		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Fil	fidan	Köfte	yulaf	raf			
	1	1	1	1	1		5	100
	Vak	vapur	Kahve	pilav	ev			
	1	1	1	1	1		5	100
	Taş	toka	Pasta	kutu	poşet	at		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Nar	nane	Banyo	çene	balon	can		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Dil	dolap	Yıldız	cadı	stand	kod		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Saç	sepet	Askı	mısır	kafes	tas		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Zil	zayıf	Çizgi	deniz	yaz			
	1	1	1	1	1		5	100
	Lif	leke	Altı	balık	mendil	el		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Ray	resim	Yorgan	sarı	nehir	mor		
	0	0	1	0	1	1	3	50
	Şok	şeker	Komşu	kaşık	kardeş	beş		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Jip	jilet	Ajda	oje	makyaj	bej		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Çay	çocuk	Kepçe	bıçak	ağaç	koç		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Yol	yaka	Köylü	beyaz	halay	kay		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Kir	kaşar	Bekçi	sakız	durak	ok		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	Gol	güneş	Denge	ege	çizgi	org		
	1	1	1	1	1	1	6	100
	İğne	düğme	Soğuk	kağıt	dağ			
	1	1	1	1	1		5	100
	Hap	hamak	Ahçı	uhu	sabah	şah		
	1	1	1	1	1	1	6	100
toplam	20	20	21	20	21	15		
yüzde	90,9090909	90,9090909	95,4545455	90,90909091	95,4545455	100		

Araştırmacı; son artikülâsyon testinin sonucunda ‘c, h ve l’ seslerinin hece ve kelimenin neresinde olursa olsun hatasız şekilde çıkarılabildiğini ancak ‘r’ sesinin Mete için en dirençli ses olduğunu, yalnızca ‘r’ sesinin yanında sessiz harf bulunan tek heceli kelimelerde ve hece sonlarındaysa çıkarılabildiğini gözlemlemiştir.

ODYOLOJİ KONUŞMA SES BOZUKLUKLARI UZMANI SERMİN KUMDAKCI’NIN ‘R’ SESİNİ SÖYLEYEMEME KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

‘r’ sesini söyleyememe, artikülâsyon bozuklukları içinde en sık karşılaşılanlardan birisidir. Normal dil gelişim sürecinde /r/ sesinin doğru üretimi 4-5 yaş arasında tamamlanır. ‘r’ sesini söylemek zordur çünkü yanına gelen ünlüye göre r’nin yeri değişmektedir. Bununla birlikte sesin üretimi kelimenin başında, ortasında ve sonunda olmasından da etkilenmektedir. ‘r’ sesinin üretimi için dil ucunun damağa değdirilmesi gerekmektedir. ‘r’ akıcı ünsüz bir sestir ve ses tellerinin titreşimi ile oluşur.

‘r’ sesinin söyleyememek çocuklar ve yetişkinler için zorlayıcı bir durumdur. Özellikle ilkokul 1.sınıfta okuma-yazma öğrenme döneminde konuştuğu gibi yazma problemleri görülebilir. Bu da okuma-yazma öğreniminde zorluklara neden olacaktır. Terapi sırasında ‘r’ sesini öğrenmek de çocuk için zor olabilmektedir çünkü dilini nasıl pozisyonlayacağını doğrudan görmesi ‘b’, ‘m’ gibi seslere göre daha zordur. ‘b’ sesinde çocuğunuz dudakların kapandığını görecek, görsel bir ipucu almış olacak ve bu ipucundan yararlanarak ‘b’ sesini üretmeyi öğrenecektir ancak ‘r’ onun için bu kadar kolay değildir.

Eğer çocuğunuz 6 yaşına gelmişse ve hala ‘r’ sesini söyleyemiyorsa artık destek alma zamanı gelmiş demektir. Çocuğunuz bu durumdan rahatsızlık hissediyorsa 6 yaşından önce de (5 yaş gibi) terapiye başlanabilir. Çocuğun genel gelişimi, dil gelişimi, zihinsel gelişimi de göz önüne alınarak çocuğun gelişimi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak, terapiye başlama zamanı belirlenir. Geç kalan terapi /r/ sesinin yanlış üretiminin yerleşmesine ve çocuğunuzun ileride tedavide daha

yoğun çaba sarfetmesine neden olabilir. Bununla birlikte çocuğunun sosyal iletişim becerilerinde zorluklar yaşaması gibi ek sıkıntılar da doğurabilir.

Artikülasyon bozukluklarının tanı sürecinde, tüm dil ve konuşma bozukluklarında olduğu gibi çocuğunuz ya da artikülasyon problemi olan yetişkinler mutlaka işitme testi yaptırmalı ve sesletim problemlerine neden olan işitme kaybı seçeneği olası nedenler listesinden çıkarılmalıdır.



BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Mete adlı öğrencinin 50 oturumluk çalışma sonrasındaki okuma becerileri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirmede artikülasyon testleri (ilk ve son test) sonuçları ile performans tablolarının verileri ölçüt alınmıştır. Ayrıca öğrenci ile gerçekleştirilmiş bireysel çalışmadan sonra sınıf içindeki akademik başarıları ve aile ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler yansıtılmıştır.

Bu çalışmada araştırmanın amacı çerçevesinde araştırma süresince artikülasyon bozukluğu sorununa yönelik cevabı aranan sorulara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Bu doğrultuda;

4.1.Artikülasyon Bozukluğu Yaşayan Bir Birinci Sınıf Öğrencisinin;

4.1.1.Okumayı Öğrenirken Yaşadığı Zorluklara Dair Bulgular

Çalışmanın katılımcısı olan öğrenci, araştırmacının kendi sınıfında öğrenim gören ve problem durumu üzerinde çalışılan bir birinci sınıf öğrencisi olan Mete'dir. Mete okuma yazma süreci başında gayet iyi ilerleme kaydeden bir öğrenciyken bir süre sonra Mete'nin okuma öğrenme sürecinde bir gerileme meydana gelmeye başlamıştır. Okumaya karşı oldukça isteksiz bir hal almış, başarısı da gün geçtikçe düşüş göstermiştir. Bu durumun sebeplerini merak eden araştırmacı, gözlemleri sonucunda öğrencinin bir takım harfleri doğru seslendiremediğini ve sorunun da bu harfleri öğrenmeye geçildikten sonra başladığını fark etmiştir. Araştırmacı bu verinin ardından öğrenciyi daha detaylı gözlemlemeye başlamış ve bu problemin öğrencide daha başka hangi sıkıntılara sebebiyet verdiğini anlamaya çalışmıştır. Araştırmacının gözlemlerine göre; artikülasyon bozukluğunun, Mete'nin okuma becerilerini olumsuz etkilemesinin yanında Mete'de iletişim problemlerine ve buna bağlı olarak da öğrencinin kendine güveninin azalmasına neden olmaktadır.

4.1.2. Okuma Becerilerini Geliştirmesinde Sınıf Öğretmeninin Çalışmalarına Ait Bulgular

Araştırmacı artikülasyon bozukluğu nedeniyle okuma becerileri konusunda problem yaşamakta olan öğrencisine, araştırmanın birinci oturumunda öğrencinin doğru seslendiremediği seslerin tespit edilmesi amacıyla artikülasyon testi uygulamıştır. Test verilerine göre öğrencinin yanlış telaffuz ettiği harflerin ‘c’, ‘h’, ‘l’ ve ‘r’ harfleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci bu harfleri seslendirirken ‘c’ sesi ‘j’ye, ‘l’ sesi ‘y’ ye, ‘r’ sesi ‘y’ ya da ‘ğ’ ye dönüşmekte, ‘h’ sesi ise hecenin başında ise atlanmakta ortasında ise ‘k’ ye dönüşmektedir.

Araştırmacı, öğrenci için hazırlamış olduğu bireysel çalışma ile bu hataları ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Bu bireysel çalışma planını uygulamaya araştırmacı dil, damak ve nefes egzersizleri çalışmaları ile başlamıştır. Egzersiz çalışmalarının ardından sırasıyla hece, kelime, cümle ve metin çalışmalarının yapıldığı oturumların ardından ‘c,h ve l’ sesleri direnç göstermemiş ve kolaylıkla düzeltilmiştir. Bu başarıda; çalışmanın başında yapılan egzersiz çalışmalarının büyük rol oynadığı görülmüştür. Çalışmalarda öğrencinin artikülator organlarını doğru yere yerleştirme konusunda oldukça iyi olduğu gözlenmiştir. Ancak ‘r’ sesi öğrenci için en dirençli ses olmuş, öğrenci çalışmanın büyük bir çoğunluğunda ‘r’ sesini doğru sesletememiştir. Araştırmacı çalışmanın geri kalan sürecinde sadece ‘r’ sesi üzerinde durmuş ve öğrencinin bu sesi doğru çıkarması için çalışmıştır.

Çalışma esnasında sesi çıkaramadığı için oldukça moral bozukluğu yaşayan Mete’ye öğretmeni çalışmanın her aşamasında pozitif enerji vermiş ve motivasyonunun düşmesini engellemiştir. Daha önceki seslerde elde ettiği başarıyı hatırlatıp bu seste de başarılı olabileceği konusunda onu yüreklendirmiştir. Bu çalışmalar sonucu Mete ‘r’ sesini yanında sesli harf bulunan tek heceli (*park, zarf, çark,vb.*) kelimelerde çıkarabilmeye başlamıştır. Bu duruma çok sevinen Mete’nin okuma konusunda yine istekli hale gelmeye başlamış olduğu gözlenmiştir.

Özgüveni tekrar yerine gelmiş olan Mete, çalışmanın sonuna kadar araştırmacı ile sıkı bir çalışma yürüterek ‘r’ sesinin telaffuzu konusunda oldukça ilerleme

kaydetmiştir. Mete 'r' sesi hecenin sonunda ise doğru seslendirmekte ancak hecenin başında ise yine 'y' ya da 'ğ' ye dönüştürmektedir.

Mete için tasarlanmış bireysel planın bitiminde araştırmacı Mete' ye tekrar aynı artikülasyon testini uygulamış ve Mete'nin çalışmadan sonra ne kadar ilerleme kaydettiğini belirlemiştir. Test sonucuna göre Mete 'c, h ve l' harflerini tamamen, 'r' harfini ise kısmen doğru sesletime ulaştırabilmiştir.

Artikülasyon ilk ve son testine göre seslerin başarı yüzdeleri şu şekildedir:

Tablo 4.1: İlk Ve Son Test Başarı Yüzdeleri

	İlk test (Çalışmadan önce)	Son test (Çalışmadan sonra)
'c' sesi için	% 40	% 100
'h' sesi için	% 67	% 100
'l' sesi için	% 50	% 100
'r' sesi için	% 0	% 50

4.1.3. Dil/Gelişim Egzersizlerinin Okuma Becerilerine Etkisine Dair Bulgular

Dil ve gelişim egzersizleri, artikülasyon bozukluğuna sahip bireylerin bu yönlü probleminin giderilmesinde öncelikli olarak yapılan çalışmadır. Sesleri doğru bir şekilde çıkarırken konuşma uzuvlarındaki kasların güçlendirilmesi çalışmanın seyrini önemli ölçüde etkilemektedir.

Araştırmacı Mete'ye çalışmanın ilk oturumlarında uyguladığı egzersiz çalışmaları ile Mete'nin artikülasyon organlarını olabildiğince zorlamış ve geliştirmeye çalışmıştır. Egzersiz çalışmaları esnasında Mete oldukça keyif almış ve bu çalışmaları düzenli bir şekilde gerçekleştirmiştir. Egzersiz çalışmalarının hemen ardından doğru seslendirilemeyen sesler üzerinde çalışılmıştır. Bu seslerden 'c, h ve l' sesleri çok rahatlıkla düzeltilebilmiş ve doğru sesletime ulaşmıştır. Bu başarıda egzersiz çalışmalarının, artikülasyon problemi yaşamakta olan Mete'ye olumlu yönde etkisi görülmüş, problemin çözümünü kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır.

4.1.4. Sesleri Doğru Çıkarmanın Okuma Becerilerinin Gelişimine Katkısına Dair Bulgular

Öğrencinin sesleri daha doğru şekilde çıkarabilmesi, öğrencinin okuma hızını akıcılığını ve okuduğunu anlamasını da doğru orantılı olarak etkilemiş, buna bağlı olarak okuma becerilerinin gelişmesine de büyük katkı sağlamıştır.

Ayrıca okurken bazı sesleri doğru çıkaramıyor olması kelimeleri okurken sesi tam olarak hissedememesine ve kavramların zihninde tam olarak canlanamamasına yol açmakta ve böylece anlamada da güçlük yaşamasına neden olmaktadır. Okuma hızı ve akıcılığı da yine aynı sebepten olumsuz etkilemekte ve bu problem öğrenciyi sınıf arkadaşlarının gerisinde bırakmaktadır. Araştırmacı Mete'ye dair gözlemlediği tüm bu durumları not etmiş ve bazı çalışmalarını etik değerler çerçevesinde ses kaydı altına almıştır. Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılan bu kayıtlar öğrencinin kendini rahat ve hazır hissettiği zamanlarda öğrencinin de izni dâhilinde gerçekleştirilmiştir.

Ailesinin, öğrencinin çalışma sonundaki durumuna ilişkin yorumu da araştırmacının bulguları ile paralellik göstermektedir. Konuşmaya başladığından bu yana konuşması ile ilgili her detaya sahip olan Mete'nin annesi çalışma esnasında Mete'deki pozitif değişimin yakından tanığı olmuş sık sık araştırmacıya Mete'nin evdeki çalışmalarıyla ilgili dönütler vermiştir. Annesi Mete ile ilgili görüşmelerde şunları ifade etmektedir:

(4 Haziran 2018) “ *Hocam Mete artık evde kelimeleri yanlış söyleyenleri bile uyarmaya başladı, onların yanlışlarını düzeltir hale geldi. Çok emek verdiniz teşekkürler*”

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

SONUÇ

Bu çalışma; ilkokul birinci sınıfta eğitim gören bir öğrencinin artikülasyon bozukluğundan kaynaklanan okuma konusundaki probleminin irdelenip, güçlüğün ortadan kaldırılması ve buna bağlı olarak eğitim öğretim de dahil yaşamının her döneminde bu yönlü bir sıkıntıyı yaşamaması amacıyla yapılmıştır. Çalışmada öncelikli olarak problemin tespiti açısından artikülasyon testi uygulanmış ve daha sonra problemin giderilmesine yönelik bireysel bir çalışma planı hazırlanarak, çalışma öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Araştırma sürecinde, öğrencinin gelişimini takip edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından öğrenci için özel olarak geliştirilen artikülasyon bozukluğu için dizayn edilmiş ilk performans tablosu gibi tablolar kullanılarak durum değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, ulaşılan verilerin değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

İlkokul 1. Sınıf dönemi bir bireyin hayatında okumayı öğrenme noktasında oldukça önemli bir dönemdir. Okuma ve yazmada becerisi yeterince gelişmeyen bireylerin, eğitim hayatı başta olmak üzere, tüm hayatı diğer bireylere göre daha sıkıntılı geçer. Bu konuda çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü bir alışkanlık, onu sürekli olarak rahatsız eder (Binbaşıoğlu, 2004, ss. 1-2). Bu dönemin sıkıntısız ve verimli geçirilmesi bireyin hem sosyal hem de akademik yaşantısına olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle bireyin eğitiminin ilk aşamasında eğitimiyle birebir ilgili olan ebeveyn ve öğretmenin bireyi çok iyi gözlemlemesi ve eğer bu süreçte yaşadığı güçlükler bulunuyorsa, bunları bertaraf edebilmesi çok büyük önem taşımaktadır. Özellikle de ses temelli eğitim yöntemi ile okuma yazma sürecine dâhil olan öğrencilerimizin sesleri doğru öğrenip hatasız seslendirebilmesi başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerdendir.

Sesleri doğru çıkarabilme yetisi bireysel farklılıklardan da kaynaklı olabilmektedir. Temel olarak sesleri hatasız telaffuz edebilme okuma becerilerinin başlıca kazanımlarından biridir.

Mete ile yapılan 16 haftalık 50 oturumda 30' ar dakika olarak gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencinin, araştırmacı tarafından gözlemlenen ve tespit edilen eksiklikleri giderilmeye çalışılmış, çıkaramadığı seslerin telaffuzunda büyük ölçüde başarıya ulaşılmış, öğrencinin özgüveni yerine getirilmiştir. Çalışma ile geliştirilmiş olan okuma becerileri ile eş zamanlı olarak konuşma becerilerine de katkıda bulunulmuş, öğrencinin konuşması daha da anlaşılır hale gelmiştir.

Öğrenci ile gerçekleştirilen bireysel çalışma sonucunda;

Araştırmacı ilk okuma yazma döneminde öğrencisi Mete'nin iyi bir ilerleyiş sergilerken, aniden okumasında gerileme, çalışmasında isteksizlik ve davranışlarında agresiflik bulunduğu kanaat getirmiştir. Durumun nedenlerini gözlemlemeye başlayan araştırmacı, detaylı bir gözlemin ardından sorunun Mete'nin bazı sesleri doğru çıkaramamasından kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Durumu velisi ile görüşen araştırmacı velinin bilgisi ve izni dâhilinde öğrenci ile bireyselleştirilmiş bir programı uygulamaya koymuştur.

Programın ilk aşaması, problemleri harflerin tespiti için artikülasyon testi yapılarak başlatılmıştır. Testin sonucuna göre öğrencinin 'c, h, l ve r' seslerinde hatalı telaffuz görülmüştür. Çalışma için 50 oturum öngörülmüş ve ikinci dönemin başından yaz tatiline (öğrencinin okulda öğrenim gördüğü zaman diliminde) kadar öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada artikülasyon bozukluğunu gidermek amacıyla kaleme alınmış bir çalışma seti ve bu setin resimli kelime kartları kullanılmıştır. Çalışmanın verimliliği açısından harflerin öncesinde nefes, dil ve dudak egzersizleri çalışma seti uyarınca tek tek ele alınmıştır. İlk 8 oturumda sadece bu egzersizler öğrenciye yaptırılmış ve aynı egzersizler eve de ödev olarak verilmiştir. Egzersizlerin ardından öğrencinin, artikülasyon testinde hatalı söylediği belirlenen kelimeler kullanılarak ilk performans tabloları doldurulup öğrencinin hangi harfleri değiştirdiği ve hangi harfleri atladığı detaylıca ortaya konulmuştur.

İlk performans tablosu verilerine göre ; ‘c’ sesi ‘j’ye, ‘l’ sesi ‘y’ ye, ‘r’ sesi ‘y’ ya da ‘ğ’ ye dönüşmekte, ‘h’ sesi ise hecenin başında ise atlanmakta, ortasında ise ‘k’ ye dönüşmektedir. Araştırmacı bu performans ölçümünün ardından sırasıyla ‘c,h,l ve r’ seslerini öğrenci ile detaylı olarak çalışmıştır. Her sesin ilk olarak ağızdan çıkış şekli, ardından hece çalışması ve sonra sırasıyla kelime, cümle ve metin çalışmaları 19 oturumda ele alınmış ve yine her bir çalışma eve ödev verilerek pekişmesi sağlanmıştır. Bu çalışmaların sonunda ikinci bir performans tablosu doldurulup çalışmanın vardığı nokta değerlendirilmiştir.

Tablodaki sonuçlara göre; ‘c,h ve l’ seslerinde tamamen başarıya ulaşılmıştır. Mete bu harfleri hecenin neresinde olursa olsun doğru bir şekilde telaffuz etmeyi başarmıştır. Araştırmacı bu sesler üzerinde çalışılırken hatanın çabuk düzeltildiğini gözlemlemiş ve bu seslerin Mete için dirençli sesler olmadığını ortaya koymuştur. Ancak aynı durum ‘r’ sesi için geçerli olamamış ve bu ses hiçbir oturumda doğru şekilde telaffuz edilememiştir. ‘r’ sesi öğrenci için en dirençli sestir.

Araştırmacı bu değerlendirmeden sonra öğrenciyle yapılan ilk 6 oturumda sadece ‘r’sesi hece çalışması, sonraki oturumlarda ise kelime kartlarıyla kelime çalışmaları yapılmaya ağırlık verilmiştir. Bu çalışmalarda ‘r’ sesi hiçbir şekilde söylenememiş ve Mete biraz motivasyonunu yitirmiştir. Araştırmacı Mete’ nin ilerleyişinin yavaşlamaması için gerek çalışma ortamı değişiklikleriyle gerekse güdüleyici bir takım pekiştiricilerle sürecin devamlılığını sağlamayı başarmıştır.

41. oturum itibariyle ‘r’ sesi yanında sesli harf bulunan tek heceli kelimelerde (kırk,dört,park....vb.) belirgin şekilde doğru seslendirilebilmeye başlamıştır. Kalan oturumlarda da resimli kartlar ve ‘r’ sesi içeren çeşitli kelime grupları çalışılarak çalışma tamamlanmıştır. Çalışmanın bitiminde son performans tabloları değerlendirilmiştir. Tablodan edinilen verilere göre ‘c, h ve l’ seslerinde yaşanan problem tamamen ortadan kalkmıştır. ‘r’ sesinde ise eğer harf hecenin sonunda ise doğru şekilde çıkarılmakta başında ise yine hatalı telaffuz edilmektedir. Yani ‘r’ sesinde kısmen başarıya ulaşılmıştır. Araştırmacı ‘r’ sesinin Mete için en dirençli ses olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmanın başında öğrencinin konuşması çok zor anlaşılmaktaydı. Doğru seslendiremediği sesleri konuşma esnasında da çıkaramadığı için kimse onu anlayamamakta, söylediklerini her seferinde tekrar ettirmek durumunda kalmaktaydı. Yapılan çalışma sonrası konuşma konusunda da belirgin bir düzelme yaşayan Mete'nin özgüveni gelmiş konuşmaya ve bir şeyler anlatmaya isteği artmıştır. Ayrıca Mete'nin derslere katılımında kayda değer bir artış gözlenmiştir. Arkadaşlarıyla iletişimi güçlenmiş ve daha mutlu bir öğrenci haline gelmiştir.

Okuma; hayatımızın her alanında işlerimizi kolaylaştıran, bilgiyi öğrenmemizi hızlandıran ve bireyin her an her yerde karşısına çıkan bir beceridir. Bu sebeple okuma becerilerinin artırılmasının sadece Türkçe dersine özgü bir kazanım olması düşünülemez. Bu çalışma ile araştırmacı Mete'nin Türkçe dersinin yanı sıra Hayat Bilgisi, Matematik ve Müzik derslerinde de akademik başarının artmış olduğunu gözlemlemiş ve derslere katılımındaki artışın bu derslerde de aynı oranda arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın başında öğrenci akıcı ve hızlı okuyamamaktadır. Çünkü okurken çıkaramadığı seslere odaklanmakta ve bu durum da öğrencinin okumasını yavaşlatmaktadır. Bu çalışma sonunda öğrencinin, doğru seslendiremediği sesleri okurken takılmadığı için okuma hızında ve akıcılığında gözle görülür bir artış gözlenmiştir. Okumasının hızlanmasıyla okuduğunu anlama noktasında da iyileşmiş olan öğrenci kitap okumaya da istekli hale gelmiştir.

Bu çalışmada;

1. Sınıf öğretmenin problemi zamanında tespit etmesinin,
2. Öğrencinin problemiyle ilgili farkındalığının artırılıp, problemi çözmek için çalışma yapmaya ikna edilmesinin,
3. Öğrencinin dil kaslarını ve artikülasyon organlarını daha rahat kullanabilmesini sağlayan dil, dudak ve nefes egzersizlerinin etkin bir şekilde yapılmasının,

4. Sınıf öğretmeninin kararlılığının ve öğrenciyle yürüttüğü çalışmanın her aşamasında devamlılığı ve sürekliliği sağlamasının,

5. Öğrencinin ailesinin de araştırmacı ile koordineli olarak çalışmaya destek vermesinin, çalışmayı başarıya ulaştırmada etkili faktörler olduğu gözlenmiştir.

ÖNERİLER

Artikülasyon bozukluğu kısaca, konuşma esnasında kullandığımız sesleri bazen yapısal, bazen görevsel kimi zamansa psikolojik nedenlerden dolayı doğru telaffuz edemememizdir. Bu bozukluk, toplumumuzda hiç de azımsanamayacak ölçüde karşılaştığımız bir durumdur. Bireyler bu konuda bazen bilinçli olsalar da çoğu zaman bu problemi çözüme yoluna gitmemekte, sorunu görmezden gelerek bir gün kendiliğinden geçer düşüncesiyle daha da çıkmaza girmektedirler.

Artikülasyon bozukluğu bireyin hem konuşmasını hem okumasını ve bunlara bağlı olarak yaşamı boyunca karşısına çıkabilecek her tür aktiviteyi birey için oldukça güçleştirmektedir. Bu sebeple bu problemin tespiti ne kadar erken yapılır ve çözüme ne kadar vaktinde odaklanılırsa birey konuşma ve okuma becerilerini kullanarak gerek sosyal gerek akademik daha birçok alanda yaş gereği elde etmesi gereken seviyeyi yakalamış olur. Eğer öğrencimizde yada çocuğumuzda herhangi bir harfe dair artikülasyon bozukluğu sıkıntısı görürsek bir şekilde düzelir diyerek kendi haline bırakmamalı en geç ilkökul döneminde ihtiyaç duyulan çalışmaların yapılması için gayret edilmelidir.

Bu çalışma bize göstermiştir ki artikülasyon bozukluğu yaşayan bireyler vaktinde fark edilip, onlara ihtiyaç duydukları eğitim verilirse problemin çözüme ulaşması daha çabuk mümkün olabilmektedir. Eğer mümkünse artikülasyon bozukluğuna dair tespitlerin anaokulundan itibaren yapılması ve gereken önlemin erken yaşta alınması çok daha yararlı olacaktır.

Ayrıca bu konuda eğitimcilere özellikle de sınıf öğretmenlerine, hizmet içi eğitimlerle ya da seminerlerle artikülasyon bozukluklarının fark edilmesi ve

giderilmesine dair eğitimler verilmesi ve bu aldıkları eğitimi okullarında uygulayabilecekleri bir ortamın yaratılması oldukça faydalı bir girişim olacaktır.

Bu çalışmada araştırmacının oldukça yararını gördüğü artikülasyon bozukluğu eğitimine benzer eğitimlerin de, tüm sınıf öğretmenlerince alınıp gerektiğinde bu sıkıntıları yaşayan öğrencilerine uyarlayarak problemin çözümünde kullanmaları, okuma ve konuşma becerisi iyi gelişmiş bir toplum meydana getirmek açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Artikülasyon bozukluğuna sahip öğrenciler okuma becerileri yönünden yaşlılarının gerisinde kalmaktadırlar. Bu sebeple sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmemekte ve bazen de arkadaşları tarafından dışlanmaktadır. Bu sebeple bu soruna sahip öğrencileri zaman zaman yine aynı durumda olan başka arkadaşları ile aynı ortamda bir araya gelme imkânı yaratılabilirse öğrencilerin özgüven kaybı olmadan çalışmalarını tamamlamaları sağlanabilir.

Artikülasyon probleminin tespiti günümüzde rehberlik araştırma merkezlerinde ya da bazı hastanelerde yapılabilmektedir. Ancak bu kurumlarda artikülasyon testi yapabilecek uzman sayısı yeterli değildir. Bazı özel eğitim kurumlarında da bu testler yapılabilmekte ancak maddi yetersizlik ya da ulaşımda sıkıntı yaşayan bazı bireyler bu kurumlardan yararlanamamaktadır. Bu sebeple rehberlik araştırma merkezleri ve hastanelerdeki uzman sayılarının artırılması yerinde olacaktır. Hatta kırsal kesimlere de bu hizmetin ulaşabilmesi için yılın belli zamanlarında uzmanların uzak okullara, özellikle de okuma-yazmayı öğrenecek olan ilkokul birinci sınıflara geziler düzenleyerek oradaki öğrencilere artikülasyon testini uygulayıp, artikülasyon bozukluğu olan öğrencileri belirleyerek okulların bu öğrencilerden haberdar olmaları sağlanabilir. Bu sayede daha çok sayıda öğrenciye ulaşılmış, daha sağlıklı iletişim kurabilen ve akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- ASHA. (1993). American Speech-Language-Hearing Association Ad Hoc Committee on Service Delivery. *Definitions of Communication Disorders and Variations*.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 7-15.
- Aydın, Y. (2008). Artikilasyon Eğitimine Yönelik Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara.
- Beech, J. R. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading*, 28 (1), 50-58.
- Beverly, J., Ye Wang, & Peter, V. (2009). *Reading and Deafness: Theory, Research, and Practice*. USA: DELMAR.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Crannell, K. C. (2011). *Voice and Articulation*. USA: Wardsworth.
- Çağlar, D. (1985). *İşitme Özürlülere Konuşma Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çaycı, B. ve Demir, M.K.(2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4,437-456
- Çelenk, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Dehqan, M., & Samar, R. G. (2014). Reading Comprehension in a Sociocultural Context: Effect on Learners of Two Proficiency Levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (98), 404-410.

- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn & Bacon.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 416-451.
- Gill, S. (2008). The comprehension matrix: A tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 62 (2), 106-113.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialis*, 6, 126-135.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbası.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürler, Z. (2015). Okuma Becerileri Dersinin Öğretmen ve Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hatay.
- Gürgenci, S. (2018). *Artikülasyon Bozukluğu İlk Performans Alımı*. İstanbul: Kim Psikoloji Yayınları No:2
- Harmer, J. (1983). *The practice of Teaching English Language*. Londra: Longman.
- Heather, W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, T. H., & Cutting, L. E. (2009). The Contribution of Executive Skills to Reading Comprehension. *Child Neuropsychology*, 15, 232-246.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford : Oxford University Press.
- Jordon, T., McGowan, V. A., & Peterson, K. B. (2012). Reading with a filtered fovea: The influence of visual quality at the point of fixation during reading. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19 (6), 1078–1084.

- Jumiaty, A. A. (2014). Inference Strategy to Improve The Student's Literal Comprehension. *Exposure Jurnal*, 3 (2), 221-229.
- Kodan, H. (2017). Determination of Reading Levels of Primary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (11), 1962-1969.
- Koornnee, A., & Mulders, I. (2017). Can We 'Read' the Eye-Movement Patterns of Readers? Unraveling the Relationship Between Reading Profiles and Processing Strategies. *J Psycholinguist Res*, 46 (1), 39-56.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5), 178-181.
- Küçüköglü, H. (2013). Improving reading skills through effective reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (70), 709-714.
- Lunzer, E., Waite, M., & Dolan, T. (1979). Comprehension and comprehension tests. E. Lunzer içinde, *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann Educational.
- McMaster, K. L., Espin, C. A., & van den Broek, P. (2014). Making Connections: Linking Cognitive Psychology and Intervention Research to Improve Comprehension of Struggling Readers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29 (1), 17-24.
- Nelson, A. N. (2005). Developing Reading Comprehension through use of the. *Yayınlanmamış Master Tezi* . Oshkosh.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Regan. (1983). Elementary perceptual and eye movement control processes in. K. Rayner içinde, *Eye movements in reading: Perceptual and language* (s. 121-140). New York: Academic Press.
- Oueini, H., Baahous, R., & Nabhani , M. (2008). Impact of Read- Aloud in the cLassroom; A cese Study. *The Reading Matrix*, 8 (1), 139-148.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özgür, İ. (2003). *Konuğma Bozuklukları ve sağaltımı*. Adana: Nobel.
- Pikulsk, J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58-6, 510-519.

R.Kenneth, & Boullion, R. H. (1973). The Comparative Efficacy of Nondirective Group Play Therapy with preschool speech or language delayed Children. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Texas.

Richek, M., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston: Allyn & Bacon.

Ruşen, M. (1991). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J. F., & Yuill, N. (2000). Working memory resources and. *Reading and Writing*, 13 (1-2), 81-103.

Sivri, D. A. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ile Görsel Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* .

Snow, C., Susan, E., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. New York: DC: National Academy Press.

Souhila, R. (tarih yok). The Use of Reading Strategies in Improving Reading Comprehension. *Yayınlanmamış Master Tezi* . Universty Kasdi Merbah Ouarkla.

Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: principles and practices* (4 th ed.) Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.

Sykes, C.S.(1976). A comparison of two articulation management approaches, *Dissertations and Theses*.

Şahin, B. ve Demirel, N. (2009) *Sesleri Öğreniyorum Çalışma Rehberi*, Kocaeli

Şenkal, A. (1977). *Psikoloji Çalışmaları, Çocuklarda Konuşma Aktivitesine Yönelik Beyin İşlevlerinde Asimetri Gelişimi*,13:91-104

Şenol,M. (1999). Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü* , Afyon

Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Topbaş, S. (2006). Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi: Geçerlik- Güvenirlik Ve Standardizasyon Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58).

Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 70-83.

Ünalın, Ő. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel.

Van Piper,C. (1972). *Speech Correction: Principles and Methods*. Prentice-Hall

Williams, J. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. H. Swanson, K. R. Harris, & R. Graham içinde, *Handbook of learning disabilities* (s. 293–305). New York.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), . 323-350.



EKLER

EK 1

ANNESİ İLE YAPILAN GÖRÜŞME FORMU

1) Annesi olarak Mete'nin nasıl bir çocuk olduğunu anlatır mısınız?

Mete çok duygusal bir çocuktur. Başkalarının sözlerinden çok çabuk etkilenir. Ama gönlünü yapmak kolaydır. İnatçı değildir. Yap olarak çok hareketli bir çocuk. Hiç durmaz sürekli hareket halindedir. Tablet ve telefon oyunlarını çok sever ama siz telefon ve tablet oynamayı yasakladığınızdan beri oynamıyor. Sizin sözüünüzü çok dinler. Özellikle siz bir şey söylediğinizde bu onun için kanun gibidir. Yapmaya çalışır, “öğretmenim böyle söyledi” der bizim dediğimizi kabul etmez.

2) Mete'deki bu konuşma bozukluğu ne zamandan beri görülmekte?

Mete'nin konuşması konuşmaya başladığından bu yana böyle bazı harfleri söyleyemediği için özellikle de hızlı konuştuğunda ne söylediği hiç anlaşılmaz.

3) Daha önce Mete'nin konuşma bozukluğuna dair bir uzmana gittiniz mi?

Daha önce hiç bir yere götürmedik hocam açıkçası büyüdükçe kendiliğinden geçer diye de düşündüğümüz için hiç üzerinde durmadık. Hocam zaten köy yerinde yaşadığımız için buradan ayrılıp şehre pek gidemiyoruz. Hayvancılık, ekim dikim gibi işlerimiz de olunca çok acil bir durum olmadıkça genellikle köyde oluyoruz.

4) Ailede Mete'den başka konuşma bozukluğu yaşayan bir birey var mı?

Var hocam. Abisi ve babasının konuşması da çok düzgün değildir. Biraz peltek konuşurlar.

5) Akrabalarınızda bu problemi yaşayan başka birileri var mı?

Halalarında da var aynı durum hocam. Yani babasının tarafından gelen bir problem var.

6) Peki onlar bu sorunlarına yönelik bir çözüm aradılar mı?

Aramadılar hocam. Bizim konuşmamız böyle diye kabullendiler. Düzeltebilir miyiz diye bir çabaya girmediler.

7) Mete hangi aile bireyi ile daha çok vakit geçirmeyi sever?

Mete ailede en çok ablasını sever hocam. Ablası Konya'da okuyor. Uzakta olduğu için onu çok özleyiyor. Bir araya geldiklerinde genellikle Mete'yi ablası çalıştırır. Mete de ablasını çok sevdiği için onu dinler dediklerini yapar. Hatta çalışmadığı zaman ablasını ararız. Görüntülü olarak o orada ders çalışırken Mete de onu görüp burada çalışmaya başlar. Ablasını örnek alır hep. Ablasından sonra da benimle iletişimi iyidir diyebiliriz. Ders çalışırken genellikle yanında ben olurum. Bilemediklerini bana sorar. Okulda yaşadıklarını anlatır.

8) Mete'nin Abisi ve babası ile iletişimi nasıl?

Babasının düzenli bir işi olmadığı için evde bazen olur bazen olmaz hocam. Zaten Mete ile çoğunlukla ben ilgilendiğimden Mete babasıyla pek konuşmaz. Babası ilkokulu bitirmiş ama pek devam etmemiş. Okuması çok zayıftır. Onun için hastane işi olsun herhangi bir yazı okuma gerektiren bir iş olsun hepsini ben yaparım. Bu yüzden babasıyla ders de çalışamazlar. Abisi de okumadı hocam okulu hiç sevmedi. Öğretmeni çok ilgisizdi. Okulu bıraktı şimdi köyle arkadaşlarıyla vakit geçirir ya da köyde yapılacak bir işimiz olursa yardım eder. Mete abisiyle pek iletişime geçmez ama ablasını çok sever gidince çok üzülür.

9) Mete'nin geleceği için planlarınız ve düşünceniz nelerdir?

Eğer Mete de okumayı seçer derslerine güzel çalışan bir çocuk olursa aile olarak okutmayı isteriz hocam o okusun diye elimden geleni yapıyorum. Abisi okumayı hiç istemedi ve okulu bıraktı. Mete'nin de öyle olmasını istemiyorum. Abisi okula karşı ne kadar soğuksa ablası da bir o kadar istekli. Mete bu konuda ablasını örnek aldığı için seviniyorum. O yüzden Mete'nin okuyacağına inanıyorum. Ben elimden geldiğince ve vaktim olduğunca çalıştırıyorum. İnşallah Mete de çok çalışır ve okuluna devam ederek başarılı bir çocuk olur.

10) Çekirdek ailenizin dışında birlikte yaşadığınız biri var mı?

Bizim kendimize ait bir evimiz yok hocam. Bu yüzden kayınvalidemle birlikte yaşamak zorundayız. Kayınpederim vefat etti. İlişkilerimiz çok kötü sürekli kavga ediyoruz bana ve çocuklarıma hep kötü sözler söylüyor sebepsiz yere tartışıyoruz. Bu tartışmalardan çocuklar da kötü etkileniyor. En kötüsü de Mete ile çok kavga ediyor. Çocuğuma sürekli 'sen yapamıyorsun, herkes okuyor bir sen kaldın çok tembelsin' diyerek Mete'nin moralini bozuyor. Şu an için aynı evde yaşamak zorundayız ama en yakın zamanda evimizi ayırmak istiyoruz. Çok huzursuz ve geçimsiz bir ortamdayız şu an çocuklarımla.



EK 2. Aile İzin Mektubu

AİLE İLE YAPILAN SÖZLEŞME

Tanıtım

Sayın veli, öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim. Ben çocuğunuzun sınıf öğretmeniyim. Aynı zamanda Konya Necmettin Erbakan Üniversitesinde Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Yüksek Lisans eğitimimin tez aşamasındayım.

Amaç

Bu araştırmamda çocuğunuzun artikülasyon bozukluğu neticesinde yaşadığı okuma konusunda ki problemini çözmesine yardım etmeyi amaçlamaktayım. Bu araştırmanın okuma becerilerinde problemleri olan öğrencilerin anlaşılmasına ve onlara yardım edilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Süre

Araştırma Şubat 2018 / Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir.

Uygulama

Çocuğunuzun okuma konusundaki problemlerini çözmesine yardım için serbest etkinlikler derslerinde birebir çalışarak okuma becerilerini geliştirmesine destek olmaya çalışacağım. Çocuğunuz ile yaptığımız çalışmalar, gözlemler kaydedilecektir.

Katılımcı Hakları

Sizin bu konudaki yardımlarınız görüş ve önerileriniz gönüllülük ilkesine dayanarak araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım. Araştırma sonuçları kongre, seminer, ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilir. Ayrıca araştırma sonuçları isterseniz size tarafımdan iletilecektir.

Gizlilik

Araştırmada gizlilik ilkesinin saygı doğrultusunda çocuğunuzun gerçek adı ve kimliği açıklanmayacaktır.

Teşekkür ve İmzalar

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama çocuğunuzun gönüllü olarak katılmasına izin verdiğiniz için teşekkür ederim. Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamanızı uygun görüyorum.

Tarih

09.02.2018

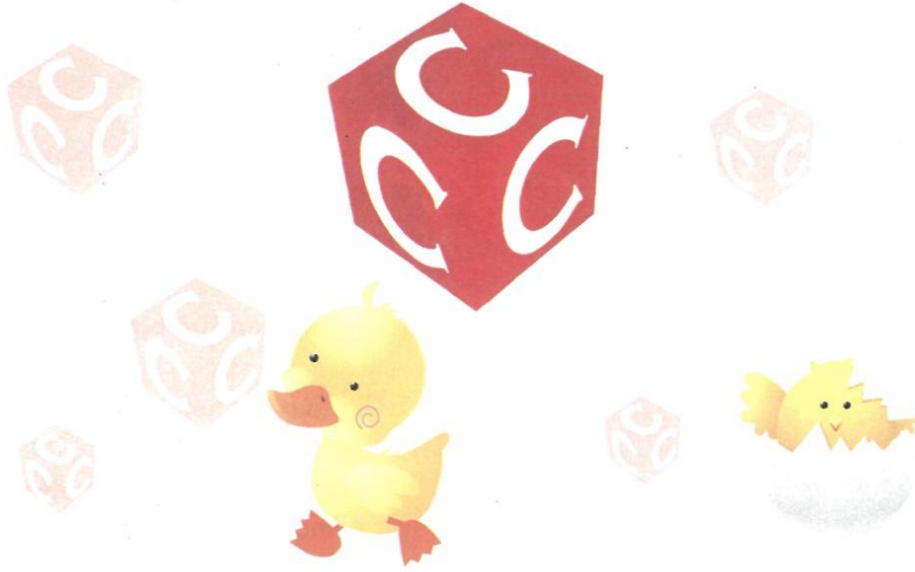
Araştırmacı

Zuhale ERKÖK

Öğrencinin Velisi

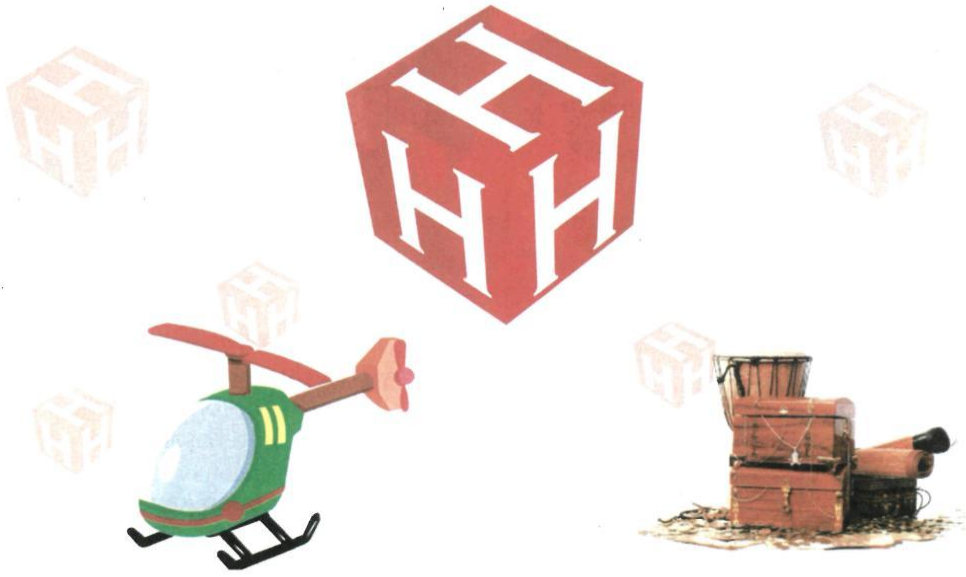
Vesile KARA

Ek 3. Yapılan Hece Çalışmalarından Örnekler



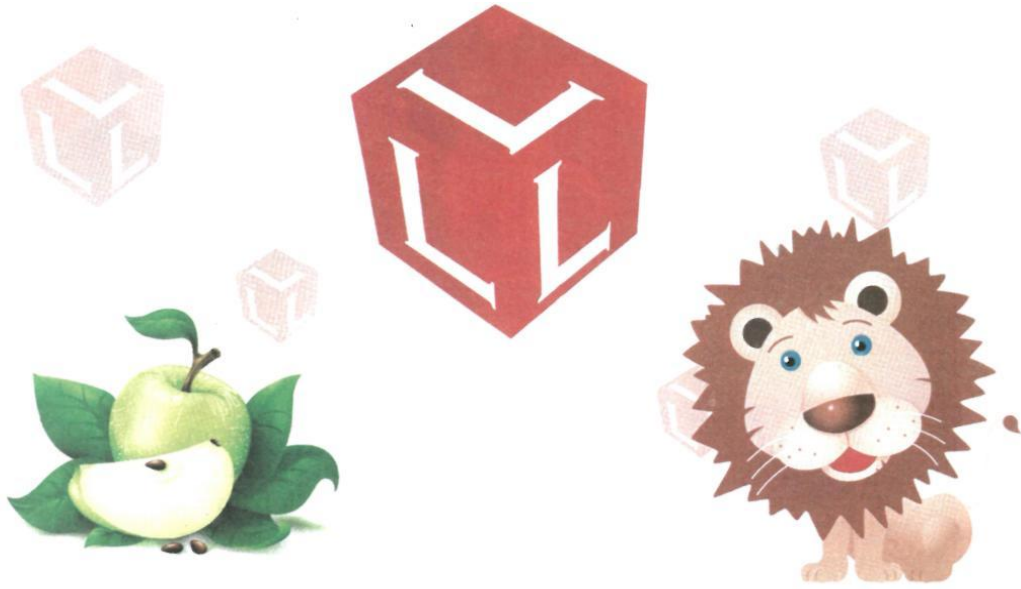
Ca	Ac	Aca	Cac	Caca	Capama
Ce	Ec	Ece	Cec	Cece	Cepeme
Cı	İc	İcı	Cıc	Cıcı	Cıpımı
Ci	İc	İci	Cic	Cici	Cipimi
Co	Oc	Oco	Coc	Coco	Copomo
Cö	Öc	Öcö	Cöc	Cöcö	Cöpömö
Cu	Uc	Ucu	Cuc	Cucu	Cupumu
Cü	Üc	Ücü	Cüc	Cücü	Cüpümü

Tek Heceli Sözcükler		İki Heceli Sözcükler		Üç-Dört heceli Sözcükler	
		Başta	Ortada	Başta	Ortada
Cif-Cenk	Cır	Cani	Acı	Curcuna	Börülce
Cik-Cart	Cıs	Candan	Sancı	Cimcime	Karınca
Can	Cos	Cemil	İnci	Cariye	Tabanca
Cem	Coş	Ciğer	Kanca	Cendere	Salıncak
Cam	Cet	Cümbüş	Amca	Cahide	Öğrenci
Cin	Cay	Ceviz	Böcek	Cüretkar	Eczane
Cep	Caz	Cımbız	Gocuk	Cesaret	Solucan
Cop	Cız	Cüce	Bücür	Cankurtaran	Oyuncak



Ha	Ah	Aha	Hah	Haha	Hapama
He	Eh	Ehe	Heh	Hehe	Hepeme
Hı	Ih	Ihı	Hıh	Hıhı	Hıpımı
Hi	İh	İhi	Hih	Hihi	Hipimi
Ho	Oh	Oho	Hoh	Hoho	Hopomo
Hö	Öh	Öhö	Höh	Höhö	Höpömö
Hu	Uh	Uhu	Huh	Huhu	Hupumu
Hü	Üh	Ühü	Hüh	Hühü	Hüpümü

Tek Heceli Sözcükler		İki Heceli Sözcükler			Üç-Dört heceli Sözcükler		
		Başta	Ortada	Sonda	Başta	Ortada	Sonda
Haç-Hür	Hin-Huy	Halat	Halhal	Sabah	Hazine	Anahtar	Karargah
Hiç-Has	Hun-Haz	Hırka	Tahıl	Siyah	Harita	Lahmacun	Padişah
Hak-His	Hap-Hız	Horoz	Tahin	Timsah	Hediye	Baharat	Ferîştah
Hal-Hoş	Hep	Hurma	Şahin	Kadeh	Hemşire	Şehriye	Eyvallah
Hol-Hat	Hop	Hamur	Tohum	Tezgah	Helikopter	Kahvaltı	Emrullah
Ham-Hav	Har	Havuz	Sahan	Salih	Hemşehri	Şahane	İnşallah
Hem-Hay	Her	Helva	Bahar	Semih	Hacivat	Ihlamur	Maşallah
Han-Hey	Hor	Hindi	Nehir	Tespîh	Hokkabaz	Sonbahar	



La	Al	Ala	Lal	Lala	Lapama
Le	El	Ele	Lel	Lele	Lepeme
Lı	İl	İlı	Lıl	Lılı	Lıpımı
Li	İl	İli	Lil	Lili	Lipimi
Lo	Ol	Olo	Lol	Lolo	Lopomo
Lö	Öl	Ölö	Löl	Lölö	Löpömö
Lu	Ul	Ulu	Lul	Lulu	Lupumu
Lü	Ül	Ülü	Lül	Lülü	Lüpümü

Tek Heceli Sözcükler		İki Heceli Sözcükler			Üç-Dört heceli Sözcükler		
		Başta	Ortada	Sonda	Başta	Ortada	Sonda
Laf	Loş	Lale-Litre	Abla	Ampul	Lacivert	Sivilce	Otomobil
Lif	Lav	Lama-Lüle	Aslan	Okul	Lahmacun	Baklava	Bitkisel
Lal	Laz	Lira-Lokum	Balık	Sakal	Lavabo	Balerin	Demiryol
Lam	Lenf	Lastik	Elek	Sandal	Leblebi	Balina	Anormal
Lop	Lot	Leğen	Elmas	Mandal	Lokanta	Elbise	Basketbol
Lir	Lüks	Levha	İlik	Mendil	Lokomotif	Sandalye	Voleybol
Lor		Lamba	Olta	Bakkal	Lavanta	Salata	Portakal
Leş		Liste	Yele	Fitil	Leopar	Bezelye	Kabasakal



Ra	Ar	Ara	Rar	Rara	Rapama
Re	Er	Ere	Rer	Rere	Repeme
Rı	İr	İrı	Rır	Rırır	Rıpımı
Ri	İR	İRİ	Rir	Riri	Ripimi
Ro	Or	Oro	Ror	Roro	Ropomo
Rö	Ör	Örö	Rör	Rörö	Röpömö
Ru	Ur	Uru	Rur	Ruru	Rupumu
Rü	ÜR	ÜRÜ	Rür	Rürü	Rüpümü

Tek Heceli Sözcükler		İki Heceli Sözcükler			Üç-Dört Heceli Sözcükler		
		Başta	Ortada	Sonda	Başta	Ortada	Sonda
Ruj	Rey	Radyo	Karton	Asker	Ramazan	Manzara	Çilingir
Rol	Renk	Rakam	Artı	Eyer	Radyocu	Erişte	Mücevher
Rom	Rest	Raket	Arsa	İncir	Raptiye	Araba	Muhabir
Rum	Ront	Resim	Orak	Kemer	Riyakar	Baharat	Abajur
Ren	Rant	Reçel	Ördek	Biber	Resimlik	Çekirge	İlkbahar
Rap	Raks	Ranza	Örtü	Sünger	Rutubet	Kırlangıç	Sonbahar
Rot	Rast	Rimel	Tarla	Şalvar	Romantik	Kaburga	Asansör
Ray	Ruh	Rozet	Tartı	Şeker	Rüzgarlık	Fabrika	Silindir

Ek 4. Yapılan Cümle ve Metin Çalışmalarından Örnekler





SESİ İLE CÜMLELER

Sucuk acı.
Çocuk bocaladı.
Cem canım acıdı.
Civciv ceviz yiyecek.
Ocaktaki tencere çok sıcak.
Cafer amca bu gece costu.

CIRCIR BÖCEĞİ

Bu gece çok sıcaktı,
Ali Can yataktan kalktı.
Camı açtı bir ses duydu,
Cırcır böcekleri uçuyordu.

Karşı camdan da Canan,
Böcekleri dinliyordu.
Böceklerde Canan'a,
Şarkılar söylüyordu.

Böcekler bütün gece,
Cırcır diye öttüler.
Ali Can ile Canan'a
İyi geceler dilediler.

CİMCİME AYŞE VE KARINCA

Ayşe çok tatlı bir kızdı. Annesi onu hep Cimcime diye çağırıyordu. Cimcime Ayşe'nin canı bir gün ceviz istedi. Hemen bahçelerindeki ceviz ağacının yanına koştu. Ceviz toplarken birde ne görsün küçücük bir karınca bir cam parçasını taşımaya çalışıyordu. Cimcime Ayşe camın karıncanın bir işine yaramayacağını düşünüp camı alarak karıncaya bir parça ceviz verdi. Karınca cevizi hemen yuvasına taşıdı. Cimcime Ayşe buna çok sevindi.

Peki sen hiç birine yardım ettin mi?



 SESİ İLE CÜMLELER

Hasan hastalandı.
Zühal hapşurdu.
Halam havuç haşladı.
Baha halimi hissetti.
Hüseyin hortumu bahçeye attı.
Şahin havada harika uçuyor.

HOROZUM

Horozumuz her sabah,
Uzun uzun öterdi.
Haydi hemen kalkın da ,
Kahvaltı yapın derdi.

Hep beraber kalkardık,
Kahvaltı hazırlardık,
Hızlı hızlı yemek yer,
Okulumuza koşardık.

Okulumuzun bahçesinde,
Hemen sıra olurduk.
Andımızı okuyup,
Sınıfı doldururduk.

HASAN HASTANEDE

Hasan çok hasta olmuştu. Çünkü sabah sabah bol baharatlı 5 tane lahmacun yemişti. Annesi Hasan'ın hafif ateşinin olduğunu farketti. Hemen hekimlik yapan halası Nurhayat'ı bu durumdan haberdar etti. Nurhayat Hanım hemen Hasan'ı hastaneye getirmelerini istedi. Annesi Hasan'ı hastaneye götürdü .Hastanenin bahçesinde halası onları karşıladı. Hasan tam bir hafta kahverengi halılı bir odada yattı. Hastanede ihtiyar bir amca vardı. Adı Semih'ti. Semih amca Hasan'a sağlık çok önemlidir. Bir daha sağlığını ihmal etme. Lahmacun yerine havuç gibi yararlı sebze ve meyve ye dedi.

O günden sonra Hasan hastaneyi ve Semih amcanın söylediklerini hiç unutmadı ve sağlığına çok dikkat etti.

Bildiğin sebze ve meyvelerin isimlerini söyler misin?



SESİ İLE CÜMLELER

Gülü sula.
Elma al.
Lale limon topla.
Aslı Ali'yi bekle.
Nilgün' ün balo elbisesi güzel.
Nursel gülen gözlerle geldi.

LEYLEK

Leylek baba lak lak der,
İnsanlar onu sever.
Tarlalarda dolanıp,
Yılan bulup, böcek yer.

Uzun bacaklı leylek,
Göklerde süzülerek.
Bacaları dolaşır,
Yavruya yuva gerek.

LALE ve ABLASI

Lale ve ablası aynı okula gidiyorlardı. Okul evleriyle aynı mahalledeydi. Lale birinci sınıfa, ablası ise altıncı sınıfa gidiyordu. Lale ablası ile çok iyi anlaşılıyordu. Ablasıyla birlikte bol bol ders çalışıyorlardı. Ablası derslerde Lale' ye yardım ederdi. Lale böyle bir ablası olduğu için çok şanslıydı. Lale ablasının dediklerini yapardı. Ablası da Lale ile birlikte olmaktan çok hoşlanırdı.

Peki sen ablanla ya da abinle anlaşabiliyor musun?





SESİ İLE CÜMLELER

İncir çürüdü.
Asansör durmadı.
Turan roman okuyor.
Derya saçlarını taradı.
Gülser kaşar peynirini
rendeledi.
Öğretmen dersi yarım
bıraktı.

RASİM

Rasim resim yapacak,
Resmi duvara asacak.
Karşısına oturup,
Renklerine bakacak.

Renkli renkli çiçekler,
Ağaçlarda kuşlar var.
Mavi uzun bir nehir,
İçinde mor balıklar.

Resim yapmak çok güzel,
Kalem her şeyi çizer.
Ne istersen yaparsın,
Ev yapalım hadi gel.

YAĞMUR YAREN

Merhaba ben Yağmur Yaren. Benim iki ismim var. Ama herkes bana Yaren diyor. Beş yaşındayım ve kreşe gidiyorum. Orada bir sürü arkadaşım ve öğretmenlerim var. Herkesi çok seviyorum. Kreşte yeni oyunlar ve şarkılar öğreniyorum. Hamurla şekiller yapıyor, resimler boyuyorum. Öğretmenim bana renkleri öğretiyor. Kırmızıyı öğrendim. Kırmızı arabalar, kırmızı elmalar...Kırmızıyı çok sevdim. Bayrağımız da kırmızı. Yakında bütün renkleri öğreneceğim.

Peki sen hangi renkleri biliyorsun?



Ek 5. Araştırmacının Katılım Sertifikası

Sertifika No: 22/04/2018

Katılım Sertifikası

ZUHAL AKYÜREK ERKÖK

ARTIKLIYASYON BOZUKLUĞU EĞİTİMİNE

Katılarak Bu Belgeyi Almaya Hak Kazanmıştır.


 Yrd. Doç. Dr. Ömer AKGİL
 Dernek Başkanı


RSD
 RUH SAĞLIĞI
 DERNEĞİ


kim
 PSIKOLOJİ


 Psik. Dan. SERKAN GÜNGÖR
 EĞitmen


kim
 PSIKOLOJİ

Psikolojik Danışmanlık Merkezi
 Akınzade Mh. Kaşıkçı Cd. No:108/3 Çarşıca, Üsküdar İSTANBUL | 02164287546 | www.ruhsağligiderneği.org | www.kimpsikoloji.com

ÖZGEÇMİŞ

Zuhal ERKÖK

1985 yılında Konya’da doğan Zuhal ERKÖK, ilkokulu Konya (Ali İhsan Dayıoğlugil İlkokulu)’da ortaokulu yine Konya (Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu)’da okudu. 2003 yılında Meram Anadolu Lisesi’nden mezun oldu. 2008 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nü bitirdi. 2015 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda tezsiz yüksek lisans öğrenimine başladı. Daha sonra Tezli yüksek lisansa geçiş yaparak tez çalışmasına devam etti.

2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığına sınıf öğretmeni olarak Doğanhisar Karaağa Yatılı İlköğretim Bölge Okulu’na atanıp sonrasında, Doğanhisar Cumhuriyet İlkokulu’nda görev yapmış olup halen Konya Karatay Kızören İlkokulu’nda görevine devam etmektedir.