



**T. C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OYUN TEMELLİ ETKİNLİKLERİN SESLETİM BOZUKLUĞU
OLAN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA VE
SESLİ OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Nermin CALAP

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN**

**RİZE
2022**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalında, Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN danışmanlığında, Nermin CALAP tarafından hazırlanan *Oyun Temelli Etkinliklerin Sesletim Bozukluğu Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Sesli Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* adlı bu tez çalışması, 29.08.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvanı, Adı SOYADI

İmza

Başkan : Prof. Dr. Mustafa Sinan KAÇALIN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN

Üye : Doç. Dr. Seher YARAR KAPTAN

ETİK BEYAN

Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Oyun Temelli Etkinliklerin Sesletim Bozukluğu Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Sesli Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

12/08/2022

Nermin CALAP

ÖN SÖZ

Tez konumun belirlenmesinde ve hazırlanma sürecinde her türlü desteği sağlayan tecrübe ve deneyimleriyle bana yol gösteren, çalışmamda her başım sıkıştığında beni rahatlatan ve aydınlatan sayın danışmanın Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın uygulama bölümüne katılan ve heyecanlarına şahit olduğum sevimli çocuklara ve çalışmama katılmalarını onaylayan değerli ailelerine teşekkür ederim.

En değerli destekçilerim ailem, ilk başta sıkıntılarımı dinlediğinde benimle gülen benimle ağlayan, sürekli çözümler ürettiğimiz, asıl kariyerimin sahibi babam Yaşar KAÇALIN ve şükürler olsun yanımda dediğim en büyük yardımcım ve kariyerimdeki desteklerin en güzeli annem Fatma KAÇALIN'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecimde yanımda olan ve beni her daim destekleyen eşim Ercan CALAP'a sabır ve anlayışlarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Nermin CALAP

RİZE / 2022

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR	IX
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
GİRİŞ.....	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. Dil.....	8
1.1.1. Dil ve Konuşma.....	9
1.1.1.1. Dil ve Konuşma İlişkisi	9
1.1.1.2. Konuşma Gelişimi.....	9
1.1.1.3. Konuşma Bozukluğu	12
1.1.2. Dil ve Okuma.....	13
1.1.2.1. Dil ve Okuma İlişkisi.....	13
1.1.2.2. Okuma Gelişimi	14
1.1.2.3. Sesli Okuma Hataları.....	15
1.2. Konuşma Eğitimi.....	17
1.2.1. Konuşmanın Önemi.....	17
1.2.2. Konuşma Becerisi Eğitimi.....	18
1.2.3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Konuşma Becerisi Kazanımları.....	18
1.2.4. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Konuşma Becerisi Yöntem ve Teknikleri.....	20
1.2.5. Konuşma ve Okuma İlişkisi	22
1.3. Okuma Eğitimi.....	23
1.3.1. Okumanın Önemi.....	23

1.3.2. Sesli Okuma.....	23
1.3.3. Okuma Becerisi Eğitimi	24
1.3.4. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Becerisi Kazanımları.....	25
1.3.5. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Becerisi Yöntem ve Teknikleri.....	27
1.4. Sesletim.....	28
1.4.1. Sesletim Tanımı.....	28
1.4.2. Konuşmada Sesin Kullanımı	29
1.4.2.1. Ünlü Sesler	29
1.4.2.2. Ünsüz Sesler	30
1.4.3. Ses İle İlgili Kavramlar	30
1.4.3.1. Boğumlanma... ..	30
1.4.3.2. Tonlama.....	30
1.4.3.3. Vurgu.....	31
1.4.3.4. Durak.....	31
1.4.4. Sesletim Biçimi.....	31
1.4.5. Sesletim Bozukluğu... ..	32
1.4.5.1. Sesletim Bozukluğunun Nedenleri	33
1.4.5.2. Sesletim Bozukluğunun Sınıflandırılması	34
1.4.5.3. Sesletim Bozukluğunun Teşhisi ve Kullanılan Testler.....	36
1.4.6. Sesletim Bozukluğunun Eğitimi	37
1.5. Oyun.....	38
1.5.1. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı	39
1.5.2. Oyun Temelli Etkinlikler.....	40
1.5.3. İlgili Araştırmalar	41
2. YÖNTEM	48
2.1. Araştırmanın Modeli.....	48
2.1.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişken	50
2.2. Çalışma Grubu.....	50
2.3. Veri Toplama Araçları.....	52

2.3.1. Ses Kayıtları.....	53
2.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	53
2.3.3. Artikülasyon (Sesletim) Testi.....	54
2.3.4. Performans Tabloları.....	54
2.4. Veri Toplama Süreci.....	55
2.4.1. Oyun Temelli Etkinlik Sürecinin Hazırlanması	56
2.4.2. Oyun Temelli Etkinliklerin Uygulama Süreci.....	58
2.5. Verilerin Analizi.....	60
2.5.1. Araştırmanın Geçerliliği.....	61
2.5.2. Uygulama Güvenirliği.....	61
2.6. Bulgular ve Yorum.....	62
2.6.1. Konuşma İle İlgili Ses Kayıtlarına Ait Bulgular	62
2.6.2. Sesli Okuma İle İlgili Ses Kayıtlarına Ait Bulgular	64
2.6.3. Oyun Temelli Etkinlik Sürecinde Performans Tablosuna Ait Bulgular..	66
2.6.4. Oyun Temelli Etkinlik Sürecinde Artikülasyon (Sesletim) Testine Ait Bulgular.....	71
SONUÇ VE TARTIŞMA	78
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	92
Ek-1. Oyunlar.....	92
Ek-3. Artikülasyon (Sesletim) Testi.....	96
Ek-4. Performans tablosu	97
Ek-5. Veli izin formları	98
Ek-6. Araştırma izin belgeleri.....	102
Ek-7. Uygulama Güvenirliği Formu	104
Ek-8. Kişisel Bilgi Formu.....	105
Ek-9. Uygulama sürecine ait resimler	106
ETİK KURULU KARARI	107

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN

Hazırlayan : Nermin CALAP

Yıl : 2022

Sayfa Sayısı : 119

ÖZET

OYUN TEMELLİ ETKİNLİKLERİN SESLETİM BOZUKLUĞU OLAN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA VE SESLİ OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Eğitim uygulamalarında yapılan etkinliklerin birçoğu konuşma becerisine dayanmaktadır. İnsanın konuşma becerisini geliştirmeye başlaması ana dilindeki sesleri doğru çıkarmasına yani seslendirmesine bağlıdır. Seslerin doğru çıkarılmaması konuşmayı bozar ve anlaşılabilirliğini düşürebilmektedir. Eğitim sürecinde konuşma bozukluğu, öğretimi aksatan bir sorun haline gelebilmektedir. Sesletim bozukluğu, konuşma sırasında belirli seslerin doğru şekilde üretilmemesi, çocuğun dil gelişimini dolayısıyla iletişimini etkileyebilmektedir. Çocuğun yaşadığı bu durum ilkökul çağında okuma-yazma sürecinde de etkisini göstermektedir. Bu araştırmada oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve sesli okuma becerilerini geliştirmeye etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmaya 9-10 yaşları arasında, 3. sınıfta öğrenim gören 4 çocuk katılmıştır. Çocukların ses kaydı alınıp kâğıda aktarılmış, sesletim becerilerini ölçmek amacıyla Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci tek denekli deneysel yöntemlerden denekler arası çoklu yoklama desenine göre yürütülmüştür. Veriler başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları olmak üzere üç aşamada toplanmıştır. Öğrenciler öğretim oturumlarında bağımsız olarak oyun temelli etkinliklerle çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda çocukların konuşma ve okuma becerilerinde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen veriler bu grupta oyun etkinlikleriyle yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular kapsamında ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sesletim bozukluğu, konuşma becerisi, okuma becerisi, oyun.

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Basic Training
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Asst. Prof. Demet SANCI UZUN
Author : Nermin CALAP
Year : 2022
Pages : 119

ABSTRACT

**THE EFFECT OF GAME-BASED ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT
OF SPEAKING AND ORAL READING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL 3rd
GRADE STUDENTS WITH VOICE PHONE DISORDER**

Many of the activities performed in educational practices are based on speaking skills. The beginning of developing the speaking skill of a person depends on the correct pronunciation of the sounds in his native language. Incorrect pronunciation of sounds distorts speech and can reduce intelligibility. Speech disorder can become a problem that hinders teaching in the educational process. Pronunciation disorder, not producing certain sounds correctly during speech can affect the child's language development and thus communication. This situation experienced by the child also shows its effect in the literacy process in the primary school age. In this study, it is aimed to reveal the effect of game-based activities on improving the speaking and reading aloud skills of 3rd grade students with speech disorders. 4 children aged 9-10, studying in the 3rd grade, participated in the study. The children's voice was recorded and transferred to paper, and the Articulation (Pronunciation) Test was applied to measure their pronunciation skills. The experimental process of the research was carried out according to the multiple probe pattern between subjects, one of the single-subject experimental methods. The data were collected in three stages: baseline, teaching and follow-up sessions. Students worked independently with game-based activities in teaching sessions. As a result of the research, it was seen that there were significant differences in children's speaking and reading skills. In addition, the data obtained reveal that there is a need for studies to be carried out with game activities in this group. Within the scope of the findings, suggestions for further research were made.

Keywords: Pronunciation disorder, speaking skill, reading skill, game-base

KISALTMALAR

AAT	: Ankara Artikülasyon Testi
ASHA	: American Speech- Language- Hearing Association
Asst. Prof.	: Associate Professor
c.	: Cilt
Doç.	: Doçent
Dr.	: Doktor
Ed.	: Editör
EYHGM	: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü
KSB	: Konuşma Sesi Bozukluğu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
NICHHD	: National Institute of Child Health and Human Development
No.	: Numara
Öğr.	: Öğretim
Prof.	: Profesör
s.	: Sayfa
TARTU	: Türkiye Artikülasyon Terapisi Uygulaması
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dil ve Konuşma Gelişim Dönemleri ve Özellikler	11
Tablo 2. Artikülasyon (Sesletim) Hatalarının Tipi.....	35
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrenciler	51
Tablo 4. Çalışma Planı	57
Tablo 5. Konuşma Sırasında Hatalı Seslendirilen Kelimeler	63
Tablo 6. Sesli Okuma Esnasında Hatalı Seslendirilen Kelimeler	65
Tablo 7. Öğrenci 1'e Ait Performans Tablosu.....	67
Tablo 8. Öğrenci 2'ye Ait Performans Tablosu	68
Tablo 9. Öğrenci 3'e Ait Performans Tablosu	69
Tablo 10. Öğrenci 4'e Ait Performans Tablosu	70
Tablo 11. Öğrencilerin Başlama Düzeyi Verileri.....	75
Tablo 12. Öğrencilerin Öğretim Oturumuna Ait Verileri	76
Tablo 13. Öğrencilerin İzleme Oturumuna Ait Verileri	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Oyun Temelli Etkinliklerin Konuşma ve Sesli Okuma Gelişimine Etkisine Dair Başlama Düzeyi, Öğretim ve İzleme Verileri Grafiği.....	72
--	----



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, problem cümlesi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Konuşma ve okuma, her şeyin hızla geliştiği çağda, insanların çağın gereksinimlerine ayak uydurmaları için kazanmaları gereken önemli becerilerdendir. İnsanlar doğduğu andan itibaren çevresindekilerle iletişime geçmek için konuşma becerisini kazanmaya başlar. Bu beceriyi eğitim-öğretim hayatı içerisinde geliştirmeye devam ederler. Konuşma becerisinin yanında okuma, dinleme ve yazma becerisini edinirler. Bu beceriler eğitim-öğretim hayatı içerisinde kazandırılması hedeflenen temel becerilerdir. Şenol'a (1999) göre günümüz insanından beklenen, belirli bir hızda ve doğru şekilde okuması ve okuduğunu eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilecek seviyede anlamasıdır.

Konuşma, insanlar arasında önemli iletişim aracı olup bireyin duygu ve düşüncelerini sözcüklerle ifade etmesini sağlar. İnsanın konuşabilmesi için dil, damak, dudak gibi organların işlevini yerine getirmesi, dilbilgisine, bilgi birikimine, belli bir sözcük dağarcığına ve anlama yeteneğine sahip olması gereklidir. “Konuşma olgusu; dil, düşünce, duygu, ses ve konuşma organları gibi öğelerle doğrudan ilgilidir. Bunlardan birinin eksikliği ya da yetersizliği, çeşitli konuşma kusurlarına yol açar” (Akyol, 2010; Erenoğlu ve Otçu, 2007; Güneş, 2007; Tazegül, 2010). Konuşmanın gerçekleşmesi için birçok faktöre ihtiyaç olduğundan konuşma fiziksel ve zihinsel olarak karmaşık bir süreç olarak görülmektedir.

İnsanın konuşma becerisini geliştirmeye başlaması ana dilindeki sesleri doğru çıkarmasına yani seslendirmesine bağlıdır. Seslerin doğru çıkarılmaması konuşmayı bozar ve anlaşılabilirliğini düşürür. Seslerin doğru çıkarılmaması sesletim bozukluğu olarak ifade edilmektedir. Çocuklukta başlayan sesletim bozuklukları ilkokul çağında da devam edebilmektedir. Bu durum konuşma becerisiyle ilişkili olan okuma becerisini de etkilemektedir. “Konuşma sesi bozukluğuna sahip çocukların akademik, sözel, dilbilimsel, mesleki, sosyal ve duygusal becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir” (Lewis vd. 2011'den aktaran: Dural, 2015).

Akıncı (2016) yaptığı çalışma sonucunda Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi ders programlarında belirlenen kazanımlar açısından artikülasyon bozukluğu olan öğrencilerin artikülasyon bozukluğu olmayan öğrencilere göre daha düşük akademik becerilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Erkök (2019) yaptığı çalışma sonucunda sınıf öğretmeninin uygun yöntem ve teknikler kullanarak, sınıfında sesletim bozukluğundan dolayı okumada güçlük yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Pınarcık (2013) yaptığı çalışmanın sonunda bir konuşma problemi olan kekemelik sorununa sahip olan öğrencilerin psikososyal alanda güçlüklerle karşılaştığının altını çizmektedir. Öge'ye (2004) göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerde görülen konuşma sırasında sesleri üretme ile ilgili zorluklar okul başarısını ve mesleki başarıyı düşürmektedir. Şahin (2016) yaptığı çalışma sonucunda dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin dil ve konuşma bozukluğu olmayan öğrencilere göre daha düşük özgüven algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışma sonuçları konuşma bozukluğu olan çocukların ilkokul çağında konuşma ve okuma becerilerinin yanında psiko-sosyal, özgüven, sosyal kaygı gibi alanlarda da sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bu çalışmalardan yola çıkarak öğrencilerin konuşma ve okuma becerisini kazandıkları dönemde var olan sesletim problemlerinin ortaya çıkarılması ve düzeltilmesi buna bağlı olarak öğrencilerin akademik becerilerinin pozitif yönde artış göstereceği varsayılmaktadır.

Konuşma ve okuma becerisine yönelik yapılan çalışmalarda (Aşıkcan, 2019; Birsen, 2017; Güneş, 2011; Kardaş ve Tunagör, 2015; Kurudayıoğlu, 2003; Yılmaz, 2006) konuşma becerisinde kelime hazinesi, konuşma bozukluğu, telaffuz hataları, akıcı konuşma hataları ile ilgili problemlerle karşılaşılırken okuma becerisinde akıcı okuma, okuduğunu anlama, hızlı okuma, sesli okuma hataları, okuma prozodileri ile ilgili problemlerle karşılaşılmaktadır. Akıcı okumaya ilişkin pek çok çalışma varken sesli okumaya ilişkin çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Konuşma bozukluğu daha çok akıcılığın bozulması olarak ifade edilse de bunun yanında konuşmaya eşlik etmeyen vücut hareketleri, dinleyicilere uygun hitap edememe, seçilen iletişim yollarının yanlış kullanımı, konuşma konusuna hakim olamama, dilbilgisi kurallarına uymama gibi problemler de söz konusu olabilir. Araştırmalara göre seslerin doğru üretilmemesinden kaynaklanan konuşma bozukluklarına okul öncesi dönemde ve

ilkokul birinci sınıfta rastlanmaktadır. Bu araştırmalar sesletim bozukluğunun akademik becerilerin öğrenilmesinde problemlere neden olduğunu belirtmektedir. Konuşma becerisinde karşılaşılan problemlerin okuma, dinleme ve yazma becerilerini de etkilediği yönündedir.

Unicef tarafından yayımlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. maddesinde, oyun oynama hakkı çocuğun en doğal haklarından biri olarak belirtilmektedir. Bu durum oyunun çocuk için bir gereksinim olduğunu göstermektedir. MEB (2021) çocuklara yönelik gözlem yapılırken oyun temelli değerlendirme yapabileceğini belirtmektedir. Oyun temelli değerlendirmeyi, çocuğun yapılandırılmış veya yapılandırılmamış oyun içerisinde gözlemlenmesi olarak ifade etmektedir. Oyun çağındaki olan bu çocukların oyun temelli etkinliklerle sesletim bozuklukları giderilebileceği gibi konuşma ve okuma becerileri de gelişebilecektir. Egemen, Yılmaz ve Akyol'a (2004) göre çocuk oyun sayesinde dili etkin kullanarak kendini ifade eder. Oyun çocuğun gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşıladığı gibi dil gelişimini de desteklemektedir. Nitekim bu açıklamalardan hareketle sesletim bozukluğuna sahip öğrencilerin konuşma ve okuma becerilerini kazanırken güçlüklerle karşılaştıkları göze çarpmaktadır. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada, öğrencilere doğrudan somut yaşantılar sunan oyun temelli etkinlikler sesletim bozukluğuna sahip ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören çocukların konuşma ve okuma becerilerinin geliştirmeye etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Konuşma bozuklukları insanın hayatını büyük ölçüde etkilemektedir. Ancak bu durumun erken fark edilmesi, tanı konması ve buna uygun gerekli çalışmaların yapılması insanın hayatındaki olumsuz etkileri ortadan kaldırarak azaltabilmektedir. Konuşma becerisinde karşılaşılan problemler sesli okuma becerisini de etkileyebilmektedir.

Sesletim bozukluğu konuşma ve okuma becerilerinde sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunlar iletişim sorunu haline gelebilmektedir. Birbiriyle ilişkili olan konuşma, okuma ve iletişim konularında ortaya çıkan sorunlar diğer alanları da etkileyebilmektedir. Aydın'a (2008) göre, insanların iletişimi açısından konuşma yeteneği oldukça önemli olduğundan konuşmada problem yaşayan bireylerin yaşam

kalitesi düşecektir. “Çocukların alıcı ve ifade edici dili kullanmada yaşadıkları güçlükler yüksek düzeyde duygusal zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır” (Goh Kok Yew ve O’Kearney, 2015’ten aktaran: Kılıç, 2021).

Sesletim bozukluğu konuşma sırasında belirli seslerin doğru şekilde üretilmemesidir. Seslerin doğru şekilde üretilmemesine dil, dudak ve damak gibi konuşma organlarında oluşabilecek yapısal, motor ve duyuşsal sorunlar neden olabilmektedir. Fakat çocukların genelinde bu gibi sorunlar olmadığı halde konuşma sırasında sesleri hatalı kullandıkları görülmektedir. Sesletim bozukluğunun nedenleri ne olursa olsun bu durum çocuğun dil gelişimini dolayısıyla anlamayı, düşünmeyi, sosyalleşmeyi, iletişim kurmayı, akademik başarıyı da etkilemektedir. Kılıç (2021) incelediği araştırmalarda dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların; içselleştirme bozuklukları, sosyal kaygı, problem davranış, akademik, davranışsal, sosyal zorluklar, akran ilişkileri, öz saygıyla ilgili sorunlar, depresif ruh hali ve anksiyete gibi daha yüksek seviyelerde duygusal problemler yaşadıklarını ortaya koyduğunu belirtmektedir (Bakopoulou ve Dockrell 2016; Bishop vd., 2017; Brinton vd., 2015; Curtis vd., 2018; Lloyd-Esenkaya vd., 2020; Özkanç, 2017). Çocuğun yaşadığı bu durum ilkökul çağında okuma-yazma sürecinde de etkisini gösterebilmektedir. Çocuğun ana dilini doğru, yapısına uygun kullanması, konuşma ve okuma eylemlerinin verimli gerçekleştirmesi açısından çok önemlidir. Konuşma sırasında karşılaşılan hatalar okuma becerisini etkilemektedir. Okuma esnasında harflerin doğru seslendirilmemesi okuduğunu anlamayı zorlaştırmaktadır.

Bleile (2004) dil ve konuşma bozuklukları arasında yaygınlığı en yüksek olan bozukluğun artikülasyon (sesletim) ve fonoloji (sesbilgisi) bozuklukları olduğunu belirtmektedir. “Artikülasyon konuşma ve ses gelişiminin kritik yönünü oluşturur” (Fey, 1992’den aktaran: Akıncı, 2016). Artikülasyon bozukluğu, çocuklarda çok sık rastlanan bir konuşma bozukluğudur (Özgür, 2003). Eğitim sürecinde sesletim bozukluğuna çok sık rastlanmasından dolayı öğrencilere yönelik oyun temelli etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin karşılaştıkları sorunları azaltması açısından önemli görülmektedir. Oyunlar öğrencileri süreçte daha aktif edeceği gibi öğrencilerin motivasyonunu da arttıracaktır. Bu konuda Gürol (2022) dil öğretiminde oyunlardan yararlanmanın derse ve iletişime çeşitlilik katacağını, dersi verimli ve eğlenerek öğrenilen bir hale getireceğini vurgulamaktadır. Özbay’a (2005) göre

konusma eğitimi ciddi ve sağlıklı değilse ileri yaşlarda konuşma yeteneğinin gelişmesini engellemektedir. Ayrıca konuşma eğitimi tek bir öğretim yöntemi ile değil, sırası geldikçe oyunlarla, uygulama fırsatı vererek ve farklı yöntemlere yer verilerek gerçekleştirilmelidir.

Bu araştırmanın konuşma ve sesletim bozuklukları alanlarında yapılabilecek başka araştırmalara da örnek teşkil edeceği, konuşma ve okuma konusunda sorun yaşayan sesletim bozukluğuna sahip öğrencilere yönelik gerçekleştirilen bireysel çalışmaların eğitimcilere ve ebeveynlere yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Problem cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “*Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve okuma becerilerine etkisi nedir ?*” şeklindedir. Ana problem cümlesinden yola çıkarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Sesletim bozukluğu yaşayan üçüncü sınıf öğrencileri konuşurken ne tür hatalar yapmaktadır?
2. Sesletim bozukluğu yaşayan üçüncü sınıf öğrencileri sesli okuma yaparken ne tür hatalar yapmaktadır?
3. Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi nedir?
4. Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerisine etkisi nedir?

Sayıtlar

- Veri toplama aracının araştırmanın amacına hizmet edecek düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

- Öğrencilerin ses kaydı sırasında doğal ve samimi davrandıkları varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzmanlardan elde edilen bilgilerin yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir;

- 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Güz ve Bahar dönemleri arasında yapılmış olması,
- Artvin ili Ardanuç ilçesi kapsamında gerçekleştirilmiş olması,
- Sadece ilkokul 3. sınıfları kapsamış olması,

Tanımlar

Bu çalışmada sözü edilen kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Sesletim: Sesli okumanın önemli bir parçası olan artikülasyon: *sesletim*, ifadesi ile eş anlamlıdır. Bir dilin ses, sözcük ve öbeklerinin ifade biçimi olan sesletim kavramı, sesbirimlerin ilgili hedef dildeki fonetik kurallarına uygun bir şekilde seslendirilmesidir (Yücel, 2016: 23). Seslendirme sırasında oluşan bu üretim “sesletim” olarak ifade edildiği gibi “telaffuz”, “boğumlanma”, “söyleyiş” kavramlarıyla da ifade edilmektedir.

Sesletim Bozukluğu: Aydın’a (2021) göre artikülasyon bozuklukları, çocuklar veya yetişkinler tarafından yapılan ve sesleri doğru telaffuz etmede zorlandıkları, fonem denilen hataları içerir. Bu hatalar sıklıkla başkalarının bireyi anlamada zorlanmasıyla sonuçlanır.

Amerikan Dil Konuşma- İşitme Birliği [ASHA] (1993, s.35) artikülasyon bozukluğunu, anlaşılabilirliği engelleyebilecek ikameler, çıkarmalar, eklemeler veya çarpıtmalarla karakterize edilen konuşma seslerinin atipik üretimi şeklinde tanımlamaktadır.

Konuşma: “Konuşma, mutabık kılınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmalarını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir” (Erdem, 2013).

Konuşma Becerisi: “Ses, yapı, cümle ve anlam bilgisini kullanarak bir dili konuşabilme yeteneğidir.” (Gün, 2015, s.7).

Konuşma becerisi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da şu şekilde belirtilmektedir: öğrencilerin estetik zevk almaları ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ifade edebilmeleri; karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açılarından önemlidir (MEB, 2019).

Okuma: Yıldız (2010) okumayı fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi sağlayan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Sesli okuma: Araştırmada daha çok sesli okuma esas alınmış olup Ünalın (2006) sesli okumayı; gözle algılanıp, zihinle kavranan sözcük ve sözcük topluluklarının konuşma organları yardımıyla söylenmesi şeklinde ifade etmektedir. Özbay’a (2007) göre sesli okuma, öğrencinin okunan metinde geçen kelimeleri doğru telaffuz ederek, kelimeleri taşıdığı anlamlarına uygun olarak ifade etmesidir.

Okuma Becerisi: Güneş (2014) okuma becerisini bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tanımdan hareketle okuma becerisi, bir yazıdaki kelimeleri seslendirmek, yazıdan anlam çıkarmak ve onu yorumlamak olarak ifade edilebilir.

Oyun: Çocuğun yaşamında önemli işlevi olan bir olgu ve çocuğun önemli bir görevi; kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan ve mutluluk getiren serbest bir etkinlik (Başal, 2017) olarak tanımlanan oyun, öğrenmenin kalıcı olması ve çocukların motivasyonlarını desteklemek için hazırlanan etkinlikler olarak da ifade edilebilir.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil

Dil; insan ve toplumdan ayrı düşünülmeyen bilim, sanat, felsefe gibi bütün alanlardan etkilenen aynı zamanda bu alanları oluşturan bir olgudur. Bu nedenle dil ile ilgili çok farklı tanımlar yapılmaktadır.

Türkçe sözlüğünde dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Ergin’e (1989, s.3) göre dil; bireyler arasında anlaşmayı sağlayan bir araç, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, ortaya çıktığı zamanı bilinmeyen bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir. Banguoğlu (2004) dili, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaret sistemi olarak tanımlamıştır. Dil, iletişim kurma ihtiyacından doğmuştur ve dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Yangın, 1999’dan aktaran: Durmuş, 2013).

Yukarıdaki dil tanımlarına bakıldığında iletişimin dilin en önemli boyutlarından olduğu görülmektedir. Dil, kültürü geliştirme yönünden insanların günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözme yönüne kadar her alanda önemli etkiye sahiptir. Dil çok yönlü iletişim aracı olmasının yanı sıra düşünce ile iç içedir. İnsanlar çevresinde yaşanan olayları kendince algılamakta, çevreyi kendi dil penceresinden görmekte ve bu doğrultuda düşüncelerini dil ile iletmektedir.

Aksan’ın (2005, s.175) “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak tanımlaması, ana dilin öneminden bahsetmektedir. Anadil dersi olan Türkçe; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Türkçe eğitiminde amaç dört temel dil becerisinin istendik düzeyde kazanılması ve geliştirilmesi, bununla birlikte Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanmasıdır.

1.1.1. Dil ve Konuşma

1.1.1.1. Dil ve Konuşma İlişkisi

Duygu ve düşünceleri iletmede kullanılan en genel iletişim yolu dil; dilin en eski, en tasarruflu, en kolay aracı da konuşmadır. Konuşma yeteneği, insanın en önemli niteliklerinin başında gelir.

TDK'de (2022), “konuşmak” eylemi “bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak”, “belli bir konudan söz etmek, “bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek” şeklinde tanımlanmaktadır. Özbay (2005) konuşma kavramını, bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç olarak tanımlamaktadır.

Sever (2004) konuşmayı; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işi ve zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında konuşmanın insan zihni ve dil kavramı ile ilişkili olduğuna dikkat çekilmektedir. Aynı zamanda konuşma insan hayatında iletişimin gerçekleşmesini sağlayan bir unsur olarak görülmektedir.

1.1.1.2. Konuşma Gelişimi

Dil ve konuşma becerisinin gelişimi çocukların doğduğu andan itibaren ortaya çıkar. Çocuğun ilk üç yıl içerisinde olgunlaşmasıyla birlikte dil ve konuşma becerisi de gelişmeye başlar. Çocuk dile ait kuralların tamamını öğrendiğinde konuşma becerisini kazanır.

“Dil becerisinin gelişimi, diğer gelişim becerilerinde olduğu gibi düzenli bir sıra izlemektedir. Dil gelişimindeki bu sıralama değişmezken bu gelişimin hızı; fizyolojik ve genetik özellikler, cinsiyet, algısal, bilişsel ve nörolojik gelişim, sosyal çevre ve etkileşim, aile-çocuk arasındaki sözel iletişim düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler gibi etmenlerden etkilenebilmektedir” (Lewis, 1982; Paul, 1996’dan aktaran: Durmuş, 2013).

Dünyaya gelen bebek ilk günden itibaren ağlamayla iletişim kurmaya, çevresindeki sesleri anlamaya ve çevresinde konuşulan lisanı öğrenmeye başlar. 6

aydan sonra çıkardığı seslerin sayısı artar. Zamanla heceler oluşur, bunu anlaşılmayan sözcükler takip eder ve 1 yaş döneminde anlamlı sözcüklere dönüşür. Anlamlı sözcükler tümce yerine kullanılır. 2 yaş dönemine giren çocuk iki anlamlı sözcüğü birleştirerek tümce oluşturmaya başlar. Çocuk 4 yaşına kadar üç, dört sözcüğü yan yana getirerek düşüncelerini söyler. Bu dönem kelime dağarcığının gelişiminin hızlandığı, olayların oluş sırasına göre anlatıldığı dönemdir. Çocuk 6 yaşına kadar dinlediği kısa hikâyelerle ilgili soruları yanıtlar. Artık yetişkinler gibi konuşmaya başlar. Bu dönemde artikülasyon hataları yapabilir. Çocukların yaş dönemlerine göre kazandıkları dil ve konuşma becerileri Tablo 1’de verilmiştir (Shipley & McAfee, 2004).



Tablo 1. Dil ve konuşma gelişim dönemleri ve özellikleri

0-6 Ay	• Gıgıldanma sesleri, memnuniyet ifade eden sesler çıkarır. • Farklı isteklerini farklı ağlama şekilleriyle ifade eder. • Sesi lokalize eder, konuşulduğunda gülümser, konuşmaları dinler. • Mırıldanmalarında b, p, m gibi sesleri kullanır. • Ses tonundaki değişikliklere yanıt verir.
7-12 Ay	• Sık kullanılan sözcükleri ve "hayır" sözcüğünü anlar. • İsmi bilir ve yanıt verir. • Ses grupları kullanarak babıldır. • Yetişkin konuşmasındaki bazı ses ve tonlamaları taklit eder. • Babıldamayı kendine has bir dile dönüştürmeye başlar. • İsteklerini ifade etmek için karakteristik jest ve seslemeler kullanır.
13-18 Ay	• Bazı sözcükleri tekrar eder, ekolali ve kendine has bir dil (jargon) kullanır. • Yetişkin benzeri tonlamalar yapar. • Sözcüklerin başındaki bazı, sonundaki çoğu ünsüzleri atlar. • Çoğunlukla anlaşılması zor bir konuşma üretir. • Basit emirlere uyar. • Bir, iki veya üç vücut kısmını tanıır. • İfade edici dil kapasitesi 20-30, bazen daha fazla sayıda sözcüğe ulaşır.
19-24 Ay	• Kendine has çok sözcük kullanır. • 300 civarında sözcüğü anlar, ifade edici dili 50-100 sözcüğe ulaşır. • İsimleri fiil ve sıfatlarla birleştirmeye başlar. • Soru sormak için uygun tonlama kullanır. • Konuşmasının % 25-50'si yabancılar tarafından anlaşılabilir. • "Bu ne?" diye sorar veya sorulduğunda cevap verir. • Oyuncak, yiyecek gibi temel sınıflandırmaları bilir. • Bir kitapta ismi söylenen resmi gösterir.
2-3 Yaş	• Konuşmasının % 50-75'i anlaşılır. • "biri" ve "hepsi" ifadelerini anlar. • İki kısımdan oluşan emirleri anlar. • 2-4 kelimelik ifadeler kullanabilir. • Alıcı dili 500-900, ifade edici dili 50-250 sözcük dağarcığına ulaşır. • Ses perdesi aralığı genişler. • Konuşmaya başlarken tekrarlamalar yapabilir. • Çoklu gramer hataları yapar.
3-4 Yaş	• Nesnelerin işlevlerini anlar. • Zıt ifadeleri anlar. • Dili, duygu ifade etmek için kullanabilir. • Geçmiş ve gelecek ifadelerini anlar. • Konuşma hızı artar. • İki olayı oluş sırasına göre anlatabilir. • Gramer hataları azalır, gitgide daha karmaşık cümleler kurabilir.
4-6 Yaş	• Kısa hikâyeleri dinler, hikâyeye ilgili soruları yanıtlayabilir. • Konuşması gramer açısından yetişkin konuşmasına yaklaşır. • Bazı artikülasyon hataları olsa da konuşması genellikle anlaşılır. • Nesnelerin işlevlerine dair sorulara cevap verebilir. • Daha uzun cümleler kurar (4-8 sözcük). • "Nasıl ?" sorusuna cevap verebilir. • Bağlaçlar kullanarak cümleleri birbirine ekleyebilir. • Kendisine anlatılan bir hikâyeyi doğru şekilde anlatabilir.

Kaynak: (Shipley & McAfee, 2004'ten aktaran: Akıncı, 2016)

1.1.1.3. Konuşma Bozukluğu

Dil ve konuşmanın insan hayatı üzerinde önemli etkilere sahip olduğu bir gerçektir. Acarlar'a (1995) göre hem sosyal hem akademik hem de bilişsel gelişimde dil ve konuşma çok büyük bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı iletişimin her ne sebepten olursa olsun aksaması ya da istenilen yeterlilikte olmaması hem birey hem de bireyin içinde bulunduğu çevre için önemli ve telafi edilemez olumsuzluklar oluşturabilir. Bu durum bireyin dil kullanımında sorun yaşadığının göstergesidir.

Konuşma, dil, damak, dudak gibi konuşmayı gerçekleştiren organların, sinirlerin, kasların işleviyle oluşmaktadır. Bu organlarda, sinirlerde veya kasların işlevinde oluşan herhangi bir kayıp konuşma bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Konuşma bozukluğu sadece zihinsel bir sorun olarak algılanamaz. Çocuk konuşmayı gerçekleştiren organlarında sorun yaşıyorsa sesleri, kullandığı dilin özelliklerini bile sesleri çıkaramamaktadır. “Konuşmanın niteliğini etkileyen her türlü olağan dışı aksaklık konuşma akışının bozukluğudur.” (MEGEP, 2009, s.9)

“Konuşma düzeneğinde bilinen herhangi bir organik, yapısal zedelenme ya da işlevsizlik sonucu dili ses kanalı ile iletme yeteneği sorunları konuşma; anlamı örgütleme, ifade etme yeteneği ve iletişimsel amaçlara uygun kullanma sorunları ise dil sorunları olarak ele alınmaktadır” (Heward ve Orlansky, 1988'den aktaran: Şahin, 2016). Bundan dolayı dil ve konuşma bozuklukları aynı gibi görünse de farklı kavramlardır. Birey çevresindekileri anlamakta ve fikirlerini paylaşmakta zorlanıyorsa dil bozukluğu olarak ifade edilmektedir. Eğer birey seslerin telaffuzunda zorlanıyorsa, akıcı konuşmıyorsa bu durum konuşma bozukluğu olarak ifade edilmektedir.

Dil ve konuşma bozukluğu yaşayan çocuklar iletişimde sorunlar yaşamaktadırlar. Yaşanan sorunlar çocuğun diğer alanlarda sorun yaşamasına ve gelişiminde aksaklıklara sebep olmaktadır. Dil ve konuşma bozuklukları aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır:

➤ *Dil bozuklukları*

- Özgün dil bozukluğu
- Söz yitimi (Afazi)
- Gecikmiş dil

➤ *Konuşma bozuklukları*

- Söyleyiş bozuklukları (Artikülasyon bozuklukları)
- Ses bozuklukları
- Konuşma akışındaki bozukluklar

➤ *Diğer Dil ve Konuşma Bozuklukları*

- Yarık damak ve yarık dudakla ilgili konuşma bozuklukları
- Öğrenme bozukluğuna(disleksi) bağlı dil ve konuşma bozuklukları
- Otizme (otistik spektrum bozukluğu) bağlı dil ve konuşma bozuklukları
- Zihinsel engele bağlı dil ve konuşma bozuklukları
- Edinilmiş (travmatik) beyin hasarına bağlı dil ve konuşma bozuklukları
- Yabancı dil ve bölgesel konuşma ayrılıkları (iki lisanlılık/ bilingualizm)

1.1.2. Dil ve Okuma

1.1.2.1. Dil ve Okuma İlişkisi

Günay’a (2007, s.15) göre okuma, “Basit bir ifadeyle okuma, yazılı bir belgenin anlamını çözme, grafiklerle kodlanmış bir belgeyi çözme, geniş anlamda okuma, yazılı olarak sunulmuş bir parçayı yorumlamak” şeklinde iki basamaklı bir süreçtir.

Aytaş (2003) okumayı, gözlerin ve diğer organların çeşitli hareketlerinden ve zihinde anlam kurma ve kavrama süreçlerinden meydana gelen karmaşık bir faaliyet olarak tanımlar. Özdemir (2005) ise “okumayı basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir” şeklinde tanımlar. Akyol’a (2008) göre okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir.

Okuma metinde yer alan kelimelerin seslendirilmesi, kelimelerden çıkarılan anlam ve metnin bütününe ilettiği mesajın okuyucu tarafından doğru anlaşılması temeline dayanır. Söz dağarcığının geniş olması metnin ilettiği mesajın anlaşılma düzeyini etkilemektedir.

Okuma sayesinde dil gelişimi sistematik şekilde yürütülebilir. Bireyin dilini etkili kullanması, okuma becerisinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Dil gelişimi için dil becerilerinin tam ve eksiksiz kazanılmasına önemlidir. Temizyürek ve Çevik’e

(2017) göre dil gelişimi, ilk olarak temel dil becerilerinden dinleme ile başlar konuşma ile devam eder; örgün eğitimin başlamasıyla okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesiyle de ömür boyu gelişen ve yenilenen bir süreç olarak devam eder. Buradan hareketle dil gelişimi, dil becerilerinin bütünlük içerisinde tam olarak öğrenilmesiyle sağlanabilir.

1.1.2.2. Okuma Gelişimi

Bireyin eğitim hayatı boyunca en önemli kazanımlarından biri okuma alışkanlığı olarak görülmektedir. Doğuyurt ve Doğuyurt (2016) okumayı, bireyin tüm eğitim-öğretim hayatı boyunca elde etmesi planlanan kazanımların ön şartı ve temeli olarak ifade etmektedir. Bu yüzden okuma sadece Türkçe dersi ile sınırlı tutulmamalıdır. Akıcı ve etkili okuma beraberinde anlama becerisini de getirecek ve bireyin bütün derslerinde başarılı olmasını sağlayacaktır.

Birey okuma becerisini ilk olarak aileden kazanmaktadır. Karakuş'a (2006) göre okuma gelişimi bebeklik ve çocukluk dönemlerinde fikirlerin ve kavramların bütünleşmesiyle başlamaktadır. Çocuk ilk olarak çevrede konuşulan dili duyar, daha sonra sözcükleri yazılı sembollerle temsil edilen seslerden oluştuğunu fark eder. Çocuklara bu dönemde anne babaları tarafından okunan hikâye kitapları onların yeni kelimeler öğrenmelerine ve kelime hazinelerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu katkı okul öncesi dönemde çocukların okuma gelişimlerini artırmaya yönelik yapılan etkinliklerle devam edecektir. Kerem (2001) çocuğun dikkatini sesbirimlerine ve harflerine odaklamak için yürütülen "Oyunlar", okuma gelişimini hızlandıran en temel etkenler arasında görmektedir. Çocukların eğitim hayatı boyunca devam eden okuma gelişimi, yetişkin bir birey olarak hayata atıldıklarında başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Okuma gelişimi planlı ve sürekli yapılan bir çalışma sonunda gerçekleşir. Karakuş (2006) okuma eğitimi ve öğretiminin amacını; okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp, eleştirebilen öğrenciler yetiştirmek olarak ifade etmektedir. Böylece doğru ve etkili konuşabilen, düşünerek dinleyebilen, yaratıcı yazılar yazabilen bireylerin yetişebilmektedir. Bu becerilerin geliştirilebilmesi okuma zevki ve alışkanlığının kazandırılmasına bağlıdır.

Talada'ya (2007) göre öğrencilerin okuma yazmasındaki eksiklikleri telafi etme durumu üçüncü sınıftan sonra engellenir. Çünkü üçüncü sınıfta zayıf okuyan öğrencilerin yaklaşık olarak yüzde 74'ü dokuzuncu sınıfta da zayıf okuyan öğrenciler olarak adlandırılmaya devam etmektedir. Yalçın'a (2002) göre okuma eğitimi çocuğun 15 yaşına kadar düzenli ve sürekli olarak yapılmalı, bu sürecin sonunda okuma alışkanlığı ve zevki kazandırılarak; okuyan, düşünen ve eleştiren bireyler ortaya çıkmalıdır.

1.1.2.3. Sesli Okuma Hataları

Bireyin tüm eğitim hayatında okuma gelişimini olumsuz etkileyen birçok etken vardır. Bu etkenlerde biri de okuma sırasında yapılan sesli okuma hataları olarak bilinmektedir. Alanyazında yer alan sesli okuma hataları şu şekildedir:

Atlama: Atlama hatası okuma sırasında harf, hece ve sözcük atlama olarak gerçekleşebilmektedir. Harf ve heceler genellikle sözcüklerin ortalarında veya sonlarında bulunan harf ve hecelere yönelik olarak gerçekleşmektedir. Akyol (2015) atlama hatasının hızlı ve dikkatsiz okumadan kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu hataları ortadan kaldırmak için öğrencinin dikkati çekilerek okuma parçasının takip etmesi sağlanır. Akyol (2015) öğrenciyle vurgu ve tonlama üzerine çalışılarak hız kaynaklı okuma atlama hatalarının önüne geçilebileceğini belirtmektedir.

Ekleme: Okuma sırasında öğrencinin okuduğu sözcüğe olmayan harf ve sesleri eklemesi ekleme hatası olarak bilinmektedir. Ekleme hatalarını önlemek için öğrencinin metni uygun hızda okuması ve metne yoğunlaşması sağlanmalıdır. Yılmaz'a (2006) göre ekleme hatası bazen sözel konuşma ile uyum sağlayacak şekilde akıcılık kazandırmak için bilinçsizce gerçekleşebilmektedir.

Tekrar: Okuma sırasında yapılan tekrarlar sesli okuma hatalarından biridir. Heceler, sözcükler veya cümleler geri dönülerek tekrar okunmakta, öğrenci bu şekilde tekrara düşmektedir. Yılmaz (2006) tekrar hatasını, öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatayı düzeltmek için geri dönerek tekrar okuma yapması şeklinde görülebileceği gibi okuduğunu anlamaya çalışma çabası şeklinde de olabileceğini ifade etmektedir.

Tekrar hatalarında yankılayıcı okuma, tekrarlayıcı okuma ve koro halinde okuma stratejileri yararlı görülmektedir. Bunların yanı sıra Akyol (2015) okunan

kelimelerin bir kart yardımıyla kapatılarak sonraki kelimenin okunması şeklinde bir metot kullanılabileceğini belirtmektedir.

Ters Çevirme: Okumayı yeni öğrenen öğrencilerde özellikle karşılaşılan hatalardan biri ters çevirmedir. Öğrenci okuma sırasında harfleri, heceleri veya sözcükleri ters çevirmektedir. Yüksel (2010) okumaya başlama dönemlerinde yapılan bu hatalar sık görüldüğünü ve kısa zamanda düzelebildiğini fakat bu hatalar düzelmeden devam ediyor ise sorun ciddiye alınması gerektiğini ifade etmektedir. Akyol (2015) öğrencilere yön bilgisi kazandırılarak, edinilen yön bilgisinin okumaya uygulanmasının sağlanması ile ters çevirme hatalarının zamanla azalacağını belirtmektedir.

Telaffuz Hataları: Telaffuz hataları, öğrencinin sesli okuma yaparken sözcükleri doğru seslendirememesinden oluşan hatalardır. Akyol'a (2015) göre hızlı ve akıcı okumaya çalışmak amacıyla kelimenin ilk sesinden sonrası tahmin edilmeye çalışılarak okunmasıyla meydana gelen hatalar bazen ekleme hatalarına da benzeyebilmektedir. Yılmaz'a (2006) göre telaffuz hatası yapan öğrencilerde hata yapılan sözcüklerin tekrar edilmesi ve fonetik kuralların öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilere seslerin birleştirilmesine yönelik çalışmaların yanı sıra vurgu ve tonlamaya yönelik çalışmaların yaptırılması da faydalıdır.

Yanlış Okuma: Yanlış okuma hatası, diğer birçok hatayı içinde barındırabilen bir sesli okuma hatasıdır. Bir kelimenin yanlış okunması ile oluşan yanlış okuma hatası, telaffuz ve ekleme hatalarında olduğu gibi ilk seslerden sonrasının tahmin edilmesinden veya ters çevirme hatasında olduğu gibi harflerin, hecelerin veya kelimenin tamamının ters çevrilmesinden kaynaklanmaktadır. Akyol (2016)'a göre genel olarak yanlış okuma hataları kelime tanıma yetersizliğinden kaynaklandığından öğrencinin daha fazla kelime tanınmasına fırsat verilmelidir.

Duraklama: Duraklama hatası, öğrencinin sesli okuma sırasında bir süre beklemesiyle ortaya çıkmaktadır. Öğrenci okuma sırasında kelimeyi tanıyamadığı için veya dikkat eksikliğinden kaynaklı duraklama yapabilmektedir. Bu hata özellikle ilk kez görülen sözcüklerde daha çok karşımıza çıkabilmektedir. Öğrenci sesleri birleştirirken, daha önce gördüğü fakat unuttuğu sözcükleri okurken de duraklama hatası yapabilmektedir. Akyol'a (2016) göre duraklama hatalarının önüne geçebilmek için öğrenci ses birleştirme kuralları konusunda yeterince

bilgilendirilmeli, kendine güvenmesi sağlanmalı ve kelime tanımaya yönelik çalışmaları zenginleştirilerek unutulmasının önüne geçilmelidir. Okuma sırasında öğrenciye sözcüğü seslendirebilmesi için kısa bir süre verilmeli ancak bu süre uzatılmadan destek olunmalıdır.

1.2. Konuşma Eğitimi

1.2.1. Konuşmanın Önemi

Canlı varlıklar arasında insanı diğerlerinden farklı kılan en önemli özelliklerinden biri konuşma özelliğidir. Keser (2018) konuşmayı, insanın karmaşık ve gelişmiş düşünme kapasitesinin, dil ve iletişim yetisinin gözlemlenen sonucu olarak ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında konuşma, insan beyninin en büyüleyici yönü olarak görülebilir.

Sözlü iletişimin ana unsuru olan konuşma becerisi farklı dil bilgisi kurallarını kullanma, belirli kelimelerle konuşma, kelimeleri doğru telaffuz etme, anlatılanı anlama ve doğru olarak aktarabilme gibi çok yönlü bir yapıya sahiptir. Konuşma esnasında doğru, tutarlı, özgün ve akıcı içerik oluşturmak önemli görüldüğü gibi dinleyicinin yaşı, statüsü ve eğitim düzeyi göz önüne alınarak bir üslup seçmek de önemlidir. Bunlara dinleyiciyle göz teması kurma, jest, mimik kullanma, konuşmayı zamanında bitirme gibi boyutlar da eklenmektedir.

Etkili konuşan bir insan kendini doğru ve tam olarak ifade edebilir. Eğitimdeki konuşma becerisine dayalı derslerin genel amacı, öğrencilere düşünce, hayal, istek ve gözlemleri dilin yapısına uygun, doğru ve etkili şekilde anlatma becerisi kazandırmaktır. Öğrencinin çevresiyle bilgi alış verişinde bulunması ve açıklama yapması, düşüncelerini anlatması, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi gibi etkinlikler daha çok konuşma aracılığıyla yapılır. Sözlü anlatım olarak ifade edilen konuşma, öğrenciye mantıklı düşünme ve etkili anlatma yollarını da kazandırır.

Konuşma, temel dil becerileri içinde büyük öneme sahiptir. Doğan (2009, s.185) okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri içinde bir dili biliyor olmanın önemli göstergelerinden birinin ‘konuşma’ olduğunu belirtmektedir. Özbay’a (2005) göre konuşma, insanlar arasında iletişimi sağlamada en yaygın kullanılan ve en önemli araçtır.

1.2.2. Konuşma Becerisi Eğitimi

Birey konuşma becerisini doğuştan kazanmaya başlar, fakat doğru ve etkili konuşmayı eğitim ile kazanır. Türkçeyi etkili konuşmak için söyleyiş özelliklerini, sesletim/artikülasyon şekillerini, tonlama ve vurgu incelikleriyle öğrenmek gerekir. Doğru ve etkili konuşma becerisinin kazandırılması bireyin yaşamında büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin rolü büyüktür. Özbay (2005), konuşma becerisinin geliştirilmesi için bol bol uygulama yapmanın, iyi konuşan konuşmacıları dinlemenin, onları model almanın önemini vurgulamaktadır.

Çocukların yaşadıkları aile ortamı ve çevre konuşma bozukluklarına sebep olmaktadır. Çocuklar aile ortamında ve çevrelerinden doğru konuşma örnekleri duymadıkları ve özgürce konuşmalarına fırsat verilmediği için konuşma becerileri gelişemez. Bu durum diğer becerilerin gelişimini de etkilemektedir. Özbay'a (2005) göre her hangi bir konuyu, bir olayı, bir işi düşünüp zihinde planlayarak düzgün cümlelerle anlatmaya çalışmak lâzımdır. Çünkü beceriler alışkanlık hâline getirilirse başarılı olunur. Göğüş (1978) konuşma etkinlikleri için ayrı bir ders saatinin ayrılmasının gerektiğini savunmaktadır. Başka konular işlenirken konuşma becerisi kazandırmaya ancak bir iki düzeltme ve geçici öğütlerle değinilebilir; daha geniş, öğretmen ve öğrenciyi asıl konudan uzaklaştıracağını belirtmektedir.

Doğan (2009) çalışmasında 4-16 yaşları arasında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse, ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir. Konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil; oyun, uygulama ve eğitim şeklinde olmalı açıklamasını yapmıştır. Kurudayıoğlu'na (2003) göre etkinlikler yardımıyla öğrencilerin, âdeta bir oyun havası içinde sıkılmadan öğrenmeleri ve konuşma becerisini bir davranış hâline gelecek şekilde kazanmaları amaçlanmalıdır.

1.2.3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Konuşma Becerisi Kazanımları

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf

düzeyleri doğrultusunda aşamalı verilmiştir. Bu bölümde yalnızca ilkökul kademesinde yer alan 3. sınıf konuşma becerisi kazanımlarına yer verilecektir.

Konuşma kazanımları

1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.

Öğrencilerin temalar çerçevesinde kendi belirledikleri ya da öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında konuşma yapmaları sağlanır.

4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.

6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Öğretim Programı'ndaki kazanımlar, etkinlikler yoluyla konuşma becerilerini geliştirmeyi, Türkçenin imkânları ve zenginliklerini doğru ve etkili kullanmalarını sağlamayı hedeflenmektedir. Demir (2015) programda, konuşma becerisi ile ilgili olarak konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amaçlarına yönelik kazanımlara yer verildiğini belirtmektedir.

Arslan (2010), insanlar konuşurken ne kadar anlamlı cümleler kurarlarsa kursunlar ve bilgi birikimleri ne olursa olsun, seslerini iyi kullanamazlarsa karşılındakileri etkileyemeyeceklerini ifade etmektedir. Burada sesletim ön plana çıkmaktadır. Konuşmanın iletişim açısından başarıya ulaşması için vurgu, tonlama,

ritim, boğumlama, sesletim, telaffuz gibi konuşma dilindeki unsurları iyi kullanmak önemlidir. Özellikle ilkokul döneminde gözlenen sesletim bozukluğu akademik becerilerin dil aracılığıyla öğrenilmesi açısından önemlidir. Bu yüzden programda sesletimle ilgili ifadeler yer verilmesi konuşma becerisinin öğretimi sırasında kolaylık sağlayacaktır. Temizyürek'e (2007) göre konuşma, insanın kendini ifade etmesi açısından çok önemli olduğu gibi, Türkçe öğretiminin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü konuşma, okuma ve yazma gibi iki önemli faaliyetin de çıkış noktasıdır. Çocukların ilkokul 1. sınıfta aldıkları okuma yazma derslerinde konuşma kazanımlarının önemi daha büyüktür.

1.2.4. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Konuşma Becerisi Yöntem ve Teknikleri

Konuşma becerisi yaşamın her alanını etkileyen bir beceri olduğu için tüm derslerde özellikle Türkçe dersinde gereklidir. Bundan dolayı Türkçe derslerinde konuşma becerisine önem verilmeli, becerinin geliştirilmesi için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Demirel (2005) yöntemi, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol olarak açıklamaktadır. Ünsal'a (2019) göre Türkçe eğitiminin hedeflerinin sadece bir ders kapsamında değil, genel anlamda yaşamın hedefleriyle uyduğundan kullanılan yöntem ve tekniklerin niteliğinin sürekli sorgulanması gerekmektedir.

1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, s.26) 3. sınıfta konuşma becerisinin kazandırılmasında uygulanan yöntem ve teknikler “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımı altında şu şekilde verilmektedir:

a) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

Program'da hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaparken hangi yöntemleri uygulayacakları konuşma stratejileri kazanımı altında açıklanmaktadır. TDÖP'nin (MEB, 2019) konuşma yöntem ve teknikleri açısından sınırlı olduğu görülmektedir. Bu eksikliği gidermek için alanyazında konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Kurudayıoğlu (2003, s.297-308), konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek etkinlikleri şöyle sıralamıştır: örnek konuşmalar, seviyelerine uygun soru sormak, anılarını anlatmak, gezi anlatmak, masal anlatmak, okunan bir yazıyı sınıfta anlatmak, tahmin etme ve sınıflandırma-ilgilendirme-gruplandırma çalışması yapmak, hayal kurmak, tartışmak, söz korosu düzenlemek, dramatizasyon, karagöz-kukla oynatmak, resim-grafik veya karikatürler üzerine konuşmak, tasvir ve tahlil, beyin fırtınası yapmak, sesleri doğru ve etkin kullanmak, tekerleme, oyun (son harf, kelime anlatımı, sessiz sinema, sesli sinema, kim bu adam, ben kimim, meslekler, kulaktan kulağa, mantıklı sorulara mantıksız cevaplar, cümle tamamlama, atasözlerini birleştirme, pazarlamacı).

Özbay (2005) konuşma eğitiminde yararlı görülen teknikleri; 1. Anlatma çalışmaları, 2. Soru sorma, 3. Gazete ve vb. yayınları anlatma, 4. Tahmin etme, 5. Sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, yorumlama çalışmaları, 6. Beyin fırtınası tekniği, 7. Dramatizasyon çalışmaları, 8. Tartışma çalışmaları, 9. Söz korosu çalışması, 10. Resim, grafik veya karikatürler üzerine konuşma etkinlikleri, 11. Bir kişinin fiziksel ve ruhsal yönlerini sözlü olarak anlatma, 12. Sesleri doğru ve etkin kullanma becerisini geliştirmek için değişik tonlama, vurgu ve ritim gibi unsurları kullanma, 13. Tekerleme söyleme etkinliği, 14. Öğrencilerin yorum yapma güçlerini arttırmaya yönelik hazırlıksız konuşma yapma şeklinde 14 başlıkta toplamıştır.

Kardaş ve Tunagür (2015, s.187) konuşma becerisi ile ilgili yaptıkları araştırmada alan yazından yararlanarak 13 farklı etkinlik geliştirmişlerdir. Tablo halinde verilen etkinlikler; tanım, amaç, açıklama, uygulama basamakları ve kazanımlar başlıkları altında sunulmuştur. Geliştirilen etkinlikleri, içerikleriyle ilişkili olarak şu şekilde adlandırmışlardır: 1. Taraftar, 2. Bayrak Sende, 3. Meclisteyim, 4. Sunucuyum, 5. Diyardan Diyara, 6. Mikrofon Sende, 7. Sesimden, 8. Tonlama Oyunu, 9. Konuşma Fanusu, 10. Hayal Koltuğu, 11. Bu Hafta Kiminleyiz?, 12. Pazarlamacıyım, 13. Sıra Sende.

Alanyazında bulunan çalışmalarda konuşma becerisine yönelik çok farklı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Yöntem ve teknikler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri, uygulamaya dayalı, yaratıcı, öğrencilerin konuşmayı içselleştirebilecekleri ortamlar sunmaktadır. Etkinliklerin geneline bakıldığında

oyuna dayalı olduğu görülmektedir. 3. sınıf öğrencilerinin oyun çağında olduğu düşünüldüğünde yöntem ve tekniklerin etkili olacağı söylenebilir.

1.2.5. Konuşma ve Okuma İlişkisi

Öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek ve başarıyla kullanmalarını sağlamak Türkçe derslerinin temel amacıdır. Temel dil becerileri olan okuma ve dinleme anlama becerisini, yazma ve konuşma ise anlatma becerisini kapsamaktadır. Bu becerileri ayrı düşünmek ve tutmak olanaksızdır.

Konuşma becerisi bebeklik çağında kazanılırken yakın çevrede kullanılan dil taklit edilerek öğrenilir. Taklit edilen kelimeler bireyin kelime hazinesini oluşturur. Çocuklukta gelişmeye devam eden kelime hazinesi okul çağında gelişimini devam ettirir. İlkokul döneminde okuma becerisinin kazanılmasıyla çocuğun kelime hazinesine daha çok kelime eklenir. Okuma becerisiyle kelime sayısı artarken kelimelerin doğru telaffuz edilmesi de sağlanır. Çocuk dili doğup büyüdüğü çevreden edindiği için ağız özelliklerinden, yöresel kullanımlardan beslenir, böylece standart dilden farklı bir dil kullanır. Okula başlayıp eğitim almak, okuma becerisi kazanmak çocuğun Türkçeyi doğru ve etkili konuşabilmesine katkı sağlar. Akyol (2013) okumanın, insana yeni kelimeler öğretmek, anlayışlar kazandırarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek insanın ufkunu genişlettiğini ifade etmektedir.

Arıcı ve Taşkın'a (2019) göre okuma ile konuşma arasındaki en net ilişki sesli okuma çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda iki beceri aslında iç içe geçmiştir. Eğitimde sıkça kullanılan sesli okuma hayatın tüm alanlarında da karşımıza çıkmaktadır. Descartes'in "Bütün iyi kitapları okumak, bu kitapların yazarı olmuş geçmiş yüzyılların en değerli insanlarıyla konuşmak gibidir." sözü okuma ile konuşma arasındaki ilişkiyi özetler niteliktedir.

Konuşma ve okuma arasındaki ilişkiye insanlarda farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkan konuşma bozuklukları da örnek verilebilir. Çünkü konuşma bozukluklarının giderilmesinde başvuru yöntemlerinden biri sesli okuma çalışmalarıdır.

1.3. Okuma Eğitimi

1.3.1. Okumanın Önemi

Bireylerin farklı kültürleri tanınması, kelime dağarcığını geliştirmesi, hafızayı güçlendirmesi, dikkatini yoğunlaştırması, ufkunu genişletmesi, analiz yapabilmesi okuma sayesinde olmaktadır. Okuma sadece bireye değil topluma da olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Coşkun'a (2014) göre çağımızda bilim ve teknolojiye gelişmeler sayesinde bilgi hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bilginin yayılması ise daha çok okuma etkinlikleriyle gerçekleşmektedir.

Özdemir (2018) okumayı, insanın tüm yaşam dönemlerini kapsayan ve ömür boyu devam eden, insanın birincil ihtiyaçlarından olan yaşamsal faaliyetlere benzeyen bir edinim olarak belirtmektedir. Okuma metindeki sesleri çıkarmak olarak görülmemektedir. Arıcı (2017) etkili bir okuma sürecinin eğitimin kalitesini yüzde 30 oranında, eğitimin ekonomik verimliliğini yüzde 44 oranında arttırdığını vurgulamaktadır.

Türkçe öğretiminin en büyük amacı anlatma ve anlama becerilerini geliştirerek hem yazılı hem de sözlü iletişimde bulunma yetisini kazandırmaktadır. Metni anlatabilmek için anlama becerisini kazandırmaktır. Bundan dolayı öğretim faaliyetlerinde anlama becerilerinden olan okuma becerisinin kazandırılması önemlidir.

1.3.2. Sesli Okuma

Okuma türleri arasında yer alan sesli okuma, metinde yer alan kelimelerin göz tarafından seslendirilmesi ve sonradan işitilmesiyle zihne gönderilmesi olarak tanımlanabilir. Güneş'e (2013) göre sesli okuma; yazıyı görmek, kelimeleri fark etmek, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulmak, seslendirmek ve anlamak işidir. Güneş (2013) gözün yazının görüntülerini aldığını, alınan görüntülerin ses organlarıyla seslendirildiğini, sonrasında işitme organlarıyla işitilerek zihne gönderme sürecinin gerçekleştiğini açıklamaktadır. Sesli okuma ile ilgili bir diğer tanımlı yapan Yılmaz (2008) metnin gözle algılanıp zihinde kavranan sözcük veya sözcük kümelerinin ses organları tarafından sesletilmesi olarak ifade

etmektedir.

Tanımlara göre sesli okuma sürecinde görme, işitme ve konuşma organlarımız ile zihinsel süreçlerin aktif olduğu söylenebilir. Sesli okuma sürecinde konuşma organı daha çok aktif olduğundan araştırmada okuma becerisinin geliştirilmesinde sesli okuma esas alınmıştır. Ateş (2013), sesli okuma yapmanın öğrencilerin kelime bilgisini, dinlediğini anlama, bağımsız okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Sesli okumanın dinleme, okuma ve konuşma gibi başka becerilerin gelişmesini sağladığı gibi gelişmesini sağladığı o becerilerle birlikte gelişen bir beceri olduğu ifade edilmektedir. Sesli okumanın öğrencinin dil edinimini ve zihinsel etkinliklerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin okuma seviyesini belirlemede yardımcı olduğu gibi konuşma yeteneklerinin de gelişmesini sağlamaktadır. Güneş'e (2011) göre öğrenci, sesli okuma ile kendi sesinin özellikleri hakkında bilgi edinir, sesini ve ses tonunu tanır, ses yüksekliğini ayarlar, ses ritmini oluşturur, vurgu ve tonlamayı öğrenir. Sesli okuma sayesinde bu becerilerini zamanla geliştirir ve konuşma esnasında uygular. Böylece okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmiş olur.

1.3.3. Okuma Becerisi Eğitimi

Okuduğunu anlama, çocuğun akademik hayatı boyunca sıklıkla başvurduğu bir beceridir. Bu beceriyi tüm yaşamında kullanacağından erken yaşlarda kazanması yararlı olacaktır. Çocuğun ilkokul düzeyinde bu beceriyi kazanması ilerideki mesleki ve akademik hayatında büyük bir öneme sahiptir.

Görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, çevresel faktörler okuma becerisinin kazanımında etkili faktörlerdir. Bu faktörler okumanın karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Razon (1982), telaffuz hataları, konuşma kusurları, dil, dudak, damak oluşumundaki özürler, kekemelik gibi bozuklukların okuma alışkanlığının kazanılmasını geciktirdiğini belirtmektedir.

Günümüz eğitim anlayışında çocukların sorunlarını ayırmaksızın gelişim düzeyleri ön plana alınmaktadır. Konuşma bozukluğu olan çocukların konuşmayı geliştirici, okuma – yazma öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve gelişim düzeylerine uygun yöntemler seçilmelidir. Bu konuda Deliveli (2012), okuma-yazma öğretiminde dil ve

konusma sorunu gibi özel durumları olan çocuklar için farklı yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğini belirtmektedir.

Erkök'e (2019) göre öğrencilerin aktif olmalarını ve okuma etkinliklerine katılmalarını sağlamak için onlara okuma stratejileri kullanmayı öğretmek gerekir. İlk okuma yazma eğitimi sürecinde öğrencinin gösterdiği başarı tüm yaşamı boyunca önem arz etmektedir. Okuma becerisi istenilen düzeyde gelişmeyen öğrencinin tüm hayatı diğer öğrencilere göre daha zorlu geçer. Bu konuda Binbaşoğlu (2004) çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü bir alışkanlığın, onu sürekli olarak rahatsız edeceğini belirtmektedir.

Sesli okuma, öğrencilerin konuşma, okuma ve anlama becerilerini geliştirmede önemli bir yer tutmaktadır. Amerika'da NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) tarafından yapılan okuma yazma araştırmalarında sesli okuma ve sistemli ses öğretiminin öğrencilerin okuma becerilerine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Güneş (2011) sesli okuma çalışmalarının ilk okuma ve yazma sürecinde başlanmasını, Türkçe ve diğer derslerde sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Sesli okuma çalışmalarında öğretmenin yapacağı örnek sesli okuma çalışmasıyla öğrencilerin dinlemeleri sağlanmalıdır. Sesli okuma çalışmalarında öğrencilerin okumaktan zevk alacağı, okumaya karşı ilgili ve meraklı olacağı farklı metin ve yazı türlerine yer verilebilir. Güneş'e (2011) göre sesli okuma öncesi öğrenci zihinsel olarak hazırlanmalı, okuma aşamasında öğrencinin dikkatini sürdürmek için değişik hareket ve oyunlarla desteklenmelidir. Okuma sonrasında öğrencilerin öğrendiklerini uygulama durumları gözlenmelidir.

1.3.4. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Becerisi

Kazanımları

TDÖP'de (MEB, 2019) kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinde göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. Bu bölümde yalnızca ilköğretim kademesinde yer alan 3. sınıf okuma becerisi kazanımlarına yer verilecektir.

Okuma Kazanımları

Akıcı Okuma

1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.

Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak kısaca işlevlerine değinilir.

2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
4. Şiir okur.

Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları –zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.

5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
6. Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.

Söz Varlığı

7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

a) Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanır.

b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

Programda okuma becerisi, öğrencilerin günlük hayatlarında akıcı, doğru ve uygun yöntemlerle yazılı metinleri okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirmeleri ve okumayı alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda okuma öğrenme alanlarında farklı kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Programda belirlenen metinler, etkinlikler ve formlar hem okuma sürecinin değerlendirilmesinde hem de öğrencilerin dil gelişimini izlemeye yardımcı olacak şekilde planlanmıştır.

Konuşmadaki vurgu, tonlama, zamanlama ve duraklama kavramları, okuma sürecinde de dinleyicinin ve okuyucunun metni anlaması açısından önem arz etmektedir. Sesli okumada noktalama, vurgu, tonlama, telaffuz gerekli görülmektedir. Filiz (2021) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yaptığı araştırmada öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri

(vurgu, tonlama, durak vb. kavramların tamamı) arasında ilişki olduğunu ve konuşma prozodilerinin sesli okuma prozodileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmaktadır. Filiz'e (2021) göre öğrencinin konuşurken yaptığı tekrarlama, vurgu, tonlama, heceleme gibi hatalar tespit edilerek düzeltildiği takdirde okuma becerisinde de artış sağlanabilecektir. Sesli okuma esnasında yapılan hatalar düzeltildiğinde konuşmadaki hatalar azalabilir.

TDÖP'de sesli okumaya yönelik kazanımlara "Akıcı Okuma" başlığı altında yer verilmektedir. Kazanımlarda vurgu, tonlama ve telaffuz öğeleri dikkatte alındığından sesli okuma sürecinde öğrenciler bu özelliklere yönelik geliştirilmelidir. Eğitim verilirken bu kazanımlara yönelik etkinlikler planlanmalıdır. Aktaş'ın (2021) akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitapları üzerine yaptığı araştırma sonuçları TDÖP'deki kazanımların ve ders kitaplarındaki etkinliklerin akıcı okumanın temel bileşenleri üzerinde yeterince odaklanmadığını ortaya koymaktadır. Programda prozodi ile ilgili kazanımlara daha fazla yer verilirken doğru okuma ve hız ile ilgili kazanımlar yetersiz görülmüştür. Bununla birlikte incelenen ders kitaplarında da özellikle doğru okuma ve hız ile ilgili kazanım ve etkinlikler yetersiz bulunmuştur.

1.3.5. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Becerisi

Yöntem ve Teknikleri

TDÖP'ye (MEB, 2019) göre dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmamalıdır.

Okuma, daha çok sesli okuma ve sessiz okuma gibi türleriyle bilinse de okuma alanında değişik yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla okumanın ve okuduğunu anlamanın etkililiği gelişebilmektedir. Yöntem ve teknikler, okumada anlamlandırmayı kuvvetlendirir ve kalıcı öğrenmeyi sağlar. Erkal ve Çağrıtekin (2020) okuma eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler farklı öğrenme stillerindeki öğrenciler açısından anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019, s.27) 3. Sınıfta okuma becerisinin kazandırılmasında uygulanan yöntem ve teknikler “Okuma stratejilerini uygular.” kazanımı altında şu şekilde verilmektedir.

a) Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.

TDÖP’de sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek, hızlı, okuma tiyatrosu, not alarak, göz atarak, özetleyerek, işaretleyerek, tartışarak, eleştirerek okuma gibi farklı yöntem ve tekniklere yer vermektedir. 3. sınıf seviyesinde sadece sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yöntem ve teknikleri kullanılırken üst sınıf seviyelerinde göz atarak, eleştirerek, tartışarak vb. okuma yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bu durum yöntem ve tekniklerin seçiminde öğrencilerin yaşlarının, hazır bulunuşluk düzeylerinin, öğrenme ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasından kaynaklanmaktadır. Üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı TDÖP’de kullanılması önerilen tekniklerin öğrenci düzeyine uygun bir şekilde uygulanması öğrencilerin daha aktif katılımını sağlayacaktır.

1.4. Sesletim

1.4.1. Sesletim Tanımı

Konuşma seslerini eklemlemek dil gelişiminin önemli bir parçasıdır. Gürbüz’e (2003) göre dil öğrenmek, öğrenilecek dildeki sesleri çıkarma ve sözcükleri söyleme ile başlar.

Sesli okumanın önemli bir parçası olan artikülasyon: sesletim, ifadesi ile eş anlamlıdır. “Artikülâsyon, nefesin gırtlaktan çıktıktan sonra yutak, ağız ve burundan oluşan üçüncü ekip organlarında (dil, damak, diş, dudak) konuşma dilimizin geleneksel seslerine dönüşüp biçimlenmesidir” (MEGEP, 2009, s.10).

Topbaş (2006), artikülasyon yeterliliğini, bireyin konuşmada yer alan artikülatör organlarının ardışık ve uyumlu hareketler ile belirli bir dile ait konuşma seslerini doğru telaffuz edebilmesi olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle sesletim, bireyin konuşma esnasında kullandığı organlarının uyumlu ve ardışık hareketleriyle ana diline ait konuşma seslerini doğru artiküle etme becerisidir.

Artikülasyon ve fonoloji ifadeleri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak zor olduğundan birlikte incelenen ifadelerdir. Bu konu hakkında Çeliker ve Ege (2005),

artikülasyonun dil gelişimini yansıtan bir faktör iken; konuşmanın bileşenleri içinde yer alan fonolojik gelişimin ise göstergesi olduğunu belirtmektedir.

1.4.2. Konuşmada Sesin Kullanımı

Konuşma, bireylerin duygu ve düşüncelerini iletirken kullandıkları en önemli iletişim aracıdır. Konuşmanın gerçekleşmesi için sese ihtiyaç vardır. Bu bakımdan ses konuşmanın temel unsurudur.

Özbay (2007) sesin, ciğerlere alınan havanın karın boşluğu, diyafram, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız gibi organların hareketi ile oluştuğunu ve şekillendiğini belirtmektedir. Sesin oluşup şekillenmesinde birçok organ birbiriyle uyumlu çalışmaktadır. Konuşma sırasında sesi etkili bir biçimde oluşturmak için bazı kavramları bilmek ve bunlara dikkat etmek gerekmektedir. Çünkü ses, boşlukta hava titreşimlerinin yayılmasından ibaret değildir. Bu seslerin doğru şekilde oluşturulması ve seslerin alıcı tarafından doğru anlaşılması da gereklidir. Bu konuda Arslan (2010), insanlar konuşurken ne kadar anlamlı cümleler kurarlarsa kursunlar ve bilgi birikimleri ne olursa olsun, seslerini iyi kullanamazlarsa karşılarındakileri etkileyemeyeceklerini ifade etmektedir.

Her dilin kendine özgü temel sesleri diğer seslerden bağımsız çıkarıldığında anlamsızdır. Konuşma dilinde bağımsız sesler fonem olarak adlandırılır (Woolfork & Lynch 1982'den aktaran: Akıncı, 2016). Konuşma sesleri ünlü ve ünsüz sesler olarak sınıflandırılmaktadır.

1.4.2.1. Ünlü Sesler

Türkçe'nin dil yapısında, hecelerin oluşumunda bir ünlü ses bulunur. Topbaş (2003), bu konuda ünlü seslerin hecenin çekirdeğini oluşturduğunu ifade etmektedir. Ünlü seslerin üretilmesinde akciğerlerden gelen hava, burun veya ağız boşluğunda bir engele uğramadan dışarı çıkar. Ünlü seslerin oluşumu, sesler arasındaki değişimler dil, çene ve dudak hareketlerinin sonucunda gerçekleşir.

Demircan'a (2001) göre, ünlü sesler ses yolunda sürtünmeye uğramayan bir hava akışıyla çıkan seslerdir. Ünlü seslerin üretilmesinde ses telleri titreşime uğradığı için ötümlü sesler olarak adlandırılır

1.4.2.2. Ünsüz Sesler

Ünsüz sesler, ünlü seslerin aksine ses yolundaki daralma sonucunda oluşur. Topbaş (2003) ünsüz sesler oluşturulurken artikulatorlerden hava akımına çok fazla direnç uygulanarak akımın tamamının bloke edilebildiğini vurgulamaktadır.

Sesler, hava akımının ses yolunda titreşme durumuna göre gruplandırılır. Topbaş (2003) bu ses tellerinin birbirine yaklaşması-kapanmasıyla, titreşmesi durumu, oluşan sesleri titreşimli (ötümlü), ses tellerinin uzaklaşması-ayrılmasıyla, titrememesi durumu, oluşan sesleri titreşimsiz (ötümsüz) olarak adlandırır.

Türkçede ünsüzler aşağıdaki gibi sınıflandırılır:

- Titreşimsiz sesler: "p", "t", "k", "f", "ç", "s", "ş", "h"
- Titreşimli sesler: "b", "d", "g", "v", "z", "c", "l", "r", "m", "n", "y"

1.4.3. Ses İle İlgili Kavramlar

1.4.3.1. Boğumlanma

Boğumlanma, söyleyiş ya da telaffuz; bir dile ait seslerin, hecelerin söyleniş biçimi olarak tanımlanır. Seslerin kendi özelliğine göre konuşma organları aracılığıyla ağızdan net ve anlaşılır şekilde çıkmasıdır. Yaman (2004, s. 66-67) boğumlanmayı; akciğerlerden dışarıya atılmak üzere hareket eden havanın ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemelere uğrayarak seslerin dışa yansımaları olarak tanımlamıştır.

İletişim esnasında boğumlanmaya dikkat etmeden konuşmak alıcının mesajı anlamamasına neden olabilmektedir. Çünkü bazı sesler ağızdan net çıkamaz, ağızdan çıkarken dağılır veya birbirine karışabilir. Boğumlanmada, sesin güçlü, net, vurgulu ve kontrollü çıkarılması için çalışmalar yapılmaktadır. Çünkü etkili konuşma özellikle sesin boğumlanmasıyla gerçekleşir.

1.4.3.2. Tonlama

Konuşma esnasında ses perdelerinin sürekli değişmesiyle sesler farklı tonlarda çıkabilmektedir. Sesin yüksekliğinin, şiddetinin değişmesiyle anlatıma farklı duyguların yüklenmesine tonlama denir. Konuşurken ses şiddeti her zaman aynı olmamaktadır. Ses şiddeti yaşanan duygu yoğunluğuna göre yükselir, alçalır,

yumuşar, sertleşir. Bu değişim tonlama olarak nitelendirilmektedir.

Arslan’a (2010) göre aynı kelimelerden oluşan bir cümle, değişik tonlamalarla farklı anlamlar meydana getirir. Bu durum, tonlamanın konuşmada ayırt edici bir unsur olduğunu göstermektedir. Sürekli aynı ses tonuyla konuşma duygudan ve anlatımdan yoksun olacağından dinleyiciyi rahatsız edebilmektedir. Ses tonunu etkili kullanmak için sesin şiddetini değiştirme, ünlü sesleri vurgulama gibi çalışmalar yapılmaktadır.

1.4.3.3. Vurgu

Vurgu bazı hecelerin veya kelimelerin farklı tonlanmasıyla ön plana çıkarılmasıdır. Vurgu, aynı kelimelerdeki farklı manayı ortaya çıkardığı gibi konunun önemli noktalarına da dikkat çekmektedir.

Uçgun’a (2007, s.62) göre, vurgulamadaki hatalar öğrencilere okuma parçalarının yardımıyla uygulamalar yaptırmak suretiyle giderilebilir. Öğretmen tarafından vurgu hataları tespit edilip doğru vurgulama için tekrarlar yapılmalıdır.

1.4.3.4. Durak

Barın ve Demir (2006, s.226) duraklamayı, “konuşma ya da okuma sırasında kelime ve kelime grupları arasında boşluk bırakma (seslendirmeye ara verme)” olarak tanımlamıştır. Duraklama, konuşma ve okuma sırasında tümcelerin anlamlı olması ve sözcüklerin yarıda kalmaması için yazı dilinde kullanılan noktalama işaretlerinin kullanılmasıdır.

Duraklama yapmadan konuşmak konunun yanlış veya eksik anlaşılmasına sebep olabilir. Ayrıca konuşma esnasında nefes kesilebilir bu durum konuşmacıyı rahatsız edebilir.

1.4.4. Sesletim Biçimi

Konuşma seslerinin üretilmesinden sorumlu iki yapının (Dudak, çene vb.) birbirine değmesi sonucu havanın nasıl bir engelle karşılaştığı artikülasyon (sesletim) biçimiyle tanımlanır. Kısaca havanın sorumlu yapılardan dışarı çıkarken aldığı biçimdir.

Güleryüz (1995) sesletim biçimlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

- Patlamalı-kapantılı sesler: Hava akımı ağız boşluğunda tamamen kapatılır. Kapanmanın ardında biriken havanın, blokenin açılmasıyla patlayarak çıkan seslerdir: "p", "b", "t", "d", "k", "g"
- Sürtünmeli sesler: İki artikülâtörün birbirine çok yaklaştırılması, havanın geçeceği yerin daraltılması ile bu dar aralıktan havanın basınçlı bir şekilde sürtünmesi ile çıkan seslerdir: "f", "v", "s", "z", "ş", "j", "h"
- Yarı kapantılı sesler: Kapantılı olarak başlayan ve sürtünmeli olarak çıkan seslerdir: "ç", "c"
- Genizsil sesler: Ağız boşluğunun tamamıyla bloke edilmesi ve havanın burun boşluğundan dışarı çıkarılmasıyla oluşan seslerdir: "m", "n"
- Yarı ünlüler: "y"
- Akıcılar: "r", "l"

Yukarıda da görüldüğü gibi her sesin üretilme biçimi vardır. Sesler konuşmayı sağlayan organların hareketlerine, hızına ve yerine göre şekillenip üretilmektedir. Konuşma organlarının uyumsuz hareket ettirilmesiyle hava akımı değişeceğinden dile ait sesler doğru telaffuz edilemez. Bu durum sesletim bozukluğuna sebep olacağı gibi iletişimi olumsuz etkileyebilmektedir.

1.4.5. Sesletim Bozukluğu

Sesletim, fertlerin konuşma organlarının uyumlu hareketleriyle sesleri doğru üretme becerisidir. Sesletim bozukluğu ise konuşma seslerinin üretilme biçimi, hızının yanlış olması sonucu yapılan telaffuz hatasıdır. Sesletim bozukluğu; artikülasyon bozukluğu, boğumlama bozukluğu olarak da bilinen konuşmada kullanılan seslerin çıkarılıp eklenmesindeki değişiklikleri anlatmak amacıyla kullanılmaktadır. Yirminci yüzyıl başlarında sesletim sadece ünsüz sesler üzerine yapılan çalışma olarak görülmekteydi. Günümüzde sesletim terimi ünlü ve ünsüz sesleri içermektedir.

Aydın (2008)'a göre artikülasyon (sesletim) bozuklukları, çocuklar veya yetişkinler tarafından yapılan ve sesleri doğru telaffuz etmede zorlandıkları, fonem denilen hataları içerir. Bu hatalar bireyin başkaları tarafından anlaşılmasını zorlaştırır.

Amerikan Dil Konuşma- İşitme Birliği (ASHA, 1993, s. 35) artikülasyon (sesletim) bozukluğunu, anlaşılabilirliği engelleyebilecek ikameler, çıkarmalar, eklemeler veya çarpıtmalarla karakterize edilen konuşma seslerinin atipik üretimi şeklinde tanımlamaktadır. Yılmaz (2009), normal konuşma gelişimi sürecinde seslerin şekillendirilmesini sağlayan organların yeterli beceriye sahip olmaması nedeniyle artikülasyon (sesletim) kusurlarının görülebileceğini belirtmektedir.

Bireyin yaşı ne olursa olsun farklı nedenlerle ortaya çıkan sesletim bozukluğunda bireylere destek verilebilmektedir. Fakat sesletim bozukluğunun uzun süre boyunca yaşanması olumlu gelişmeyi aksatabilmektedir. Fonksiyonel bozukluklarda tedavi süresi kısa olurken, organik bozukluklarda, algısal güçlüklerle bağlı yaşanan sorunlarda bu süre daha uzun olmaktadır. Sesletim bozukluğu eğitim, duygusal ve mesleki hayat gibi birçok alanda olumsuz etkilere sebep olmaktadır. Bu durum konuşma ve okuma becerisinde de etkisini göstermektedir.

1.4.5.1. Sesletim Bozukluğunun Nedenleri

“Artikülasyon bozukluğu; nörolojik, organik veya fonksiyonel nedenlerle artikülatör organların hareketlerinin kontrol edilememesine bağlı olarak ortaya çıkan konuşma bozukluklarıdır” (Hull vd., 1971’den aktaran: Satı ve Dursun, 2004).

Sesletim, karmaşık hareketlerin doğru zamanda ve şekilde üretilmesine bağlıdır. Ciğerlerden gelen hava akımı ilk olarak gırtlakta sese dönüşür daha sonra dil, damak, dudak, çene ve dişlerin de etkisiyle konuşma sesi olarak meydana gelir. Bu süreçte yaşanacak fizyolojik, nörolojik ve duygusal nedenlere bağlı problemler sesletim bozukluklarına yol açabilmektedir. Erdem (2013) konuşma organlarından kaynaklı sesletim bozukluklarında; dudak yarıklığı, diş yapısındaki bozukluklar, çenenin açık veya kapalılığı, damağın düz veya gereğinden fazla çukur olması, dilin büyük veya küçük olması gibi kusurların konuşmanın bozulmasına neden olacağını belirtmektedir.

Sesletim bozukluklarının nedenleri yapısal, görevsel ve psikolojik nedenler olarak üç gruba ayrılmaktadır. Yapısal nedenler arasında, dil hareketlerinin engellenmesi, dil kaslarının yetersiz olması, dudağın çok fazla gerilmesi, dudak yarıklığı gibi konuşmada görev alan organlardaki kusurlar, işitme kaybı, zihinsel yetersizlik gibi sorunlar bulunmaktadır. Kuru ve Güneş (2017) konuşma

bozukluklarının ses ve konuşmada kullanılan organların rahatsızlığından (yapısal nedenler) ya da iyi kullanılmamasından (işlevsel nedenler) meydana geldiğini belirtmektedir.

Görevsel nedenler, konuşmada görevli yapıların sağlıklı olmasına rağmen konuşma esnasında aldığı görevi tam olarak yerine getiremediği durumlardır. Birey sesleri, kelimeleri dinleme yoluyla öğrenir. İşitme organında yaşayacağı sorunlar dinleme becerisini etkileyeceği için sesletim bozukluğuna da sebep olacaktır. Bu konuda Erdem (2013), işitme sorunları olan çocuklar kelimelerin ses algısına sahip olamadıklarından artikülasyon (sesletim) bozukluğunun meydana geleceğini ifade etmektedir. Bu vakalar konuşmanın öğreniminden kaynaklanmaktadır. Öğrenim sürecinde çevresel faktörlerin eksikliği, yetişkinlerin yetersiz kalması, evde birden fazla dilin konuşulması, çocuğa uygulanan öğretme yöntemlerinin eksik ve hatalı olması görevsel nedenlere örnektir. İşlevsel nedenler olarak da adlandırılan görevsel nedenler ses ve konuşmada kullanılan organların doğru ve iyi kullanılmaması, fonetik ve diksiyon kurallarının bilinmemesi, güven duygusunun eksikliği gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Psikolojik nedenler, çocuğun konuşmayı zamanında öğrenecek zihinsel yeterliliğe sahip olmaması, algısının yetersiz olması, çekingen ve utangaç olması, evde yaşanan maddi ve manevi sorunlar örnek verilebilir. Ayrıca ilerleyen zamanlarda çocukta görülen bozuklukların nedeni görevsel ya da yapısal değilse psikolojik neden olması mümkündür.

1.4.5.2. Sesletim Bozukluğunun Sınıflandırılması

Konuşma seslerinin olması gerekenden farklı üretilmesi; ana dile ait ses özelliklerinin ve kurallarının kullanılmasında yaşanan güçlüklerdir. MEB (2008) bu bozuklukları; sesleri çarpıtma, bir ses yerine başka ses kullanma, ekleme, arka sesleri (k, g) öne getirme (t, d), ya da sürtünmeli sesleri (f, v, s, z, ş, j) durak sesi olarak çıkarma (t, d, p, b) gibi hata örüntüleri ile belirlemektedir. Erdem (2013), sesletim bozukluklarının dört tipte ortaya çıktığını açıklamıştır. Bunlar: ses yalıtımı ve atlama; ses ekleme, sesin değiştirilmesi veya sesin bozulmasıdır.

Stoel-Gamman, (1985); Mc Reynolds, (1990) artikülasyon (sesletim) hata tiplerini aşağıda Tablo 2'deki gibi gruplandırmaktadır (Aktaran: Güler, 1995):

Tablo 2. Artikülasyon (sesletim) hatalarının tipleri

Hata Tipi	Tanım	Örnek
Değiştirme	Bir sesin başka bir sesle değiştirilmesi. Şekil, yer ya da titreşim yönünden hatalar yapılması	<u>s</u> inek – <u>t</u> inek (şekil hatası) <u>k</u> ırmızı – <u>t</u> ırmızı (yer hatası) <u>f</u> are – <u>y</u> are (titreşim hatası)
Çarpıtma	Bir sesin alışılmadık şekilde çarpıtılarak üretilmesi.	tuz – tu <u>z</u> (/z/ sesi nazal) polis – poli <u>s</u> (/s/ sesi nazal)
Atma	Bir sözcükten bir sesin atılması.	kalem – ka:em kapı - :apı
Ekleme	Bir sözcüğe ek bir sesin yerleştirilmesi.	balon – baylon cips - cipsi

Tablo 2’de görüldüğü gibi, konuşma sesinin sesletim biçiminde yapılan şekil hatası; seslerin diş, damak, dudak gibi çıkış yerinde yapılan yer hatası; seslerin titreşimle ya da titreşimsiz üretilme durumuna göre yapılan hatalara ise titreşim hataları denmektedir. Kısaca çocuğun kelime içinde üretmesi zor gelen bir sesin yerine kolayca üretebileceği sesi kullanarak konuşmasıdır. En sık görülen sesletim bozukluğu tipidir. Çarpıtma hatalarında ses alışılmışın dışında farklı bir şekilde üretilir. Ses tanınmadığından dolayı anlamak zordur. Bu hata tipine çok fazla rastlanmamaktadır. Sesi atma hatası, konuşmada bazı seslerin düşürülmesinden kaynaklanan hatalardır. Kelime içindeki bir ses yokmuş gibi telaffuz edilir ve bu durum yazıya aktarılırken de görülmektedir. Ekleme hatası ise atma hatasının aksine fazladan ses eklenmesiyle oluşmaktadır. Bu hata art arda gelen iki ünsüz arasına bir ünlü ses ya da rastgele bir ses eklenerek yapılmaktadır.

Özgür (2003) ve Erdem (2013) çalışmalarında konuşma seslerinin etkilenmesine göre her artikülasyon (sesletim) bozukluğunu şu şekilde tanımlamaktadırlar:

- Rotasizm: "r" sesi bozukluğu
- Sigmatizm: "s" ve "z" sesi bozukluğu
- Gamatizm: "g" sesi bozukluğu
- Kapasizm: "k" sesi bozukluğu

1.4.5.3. Sesletim Bozukluğunun Teşhisi ve Kullanılan Testler

Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre dünyada özür grupları içinde en fazla oran dil ve konuşma bozukluğunda görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK, 2019) verilerine göre, Türkiye'de konuşmada zorluk yaşayan engelli nüfus oranı 0,7 olarak belirtilmektedir. Bu oranın 0,8'ini erkek bireyler 0,6'sını kadın bireyler oluşturmaktadır (EYHGM, 2021). Eryılmaz, Uladı, Geyik ve Öztürk (2019), Türkiye'de 4-5 yaşındaki çocuklar ile gerçekleştirilen bir çalışmada ise % 23,8 oranında Konuşma Sesi Bozukluğu (KSB) saptandığını ifade etmektedir. Diğer özür grupları arasında bu oranın fazla olduğu görülmektedir.

Krueger'e (2019) göre KSB olan çocukların konuşma etkinlik ve katılımlarını değerlendirmek çocukların tüm ihtiyaçlarının geniş bir çerçeveden görülmesini sağlar ve bu nedenle konuşma sesi değerlendirmesinin önemli bir parçasıdır. KSB'nin çocuğun yaşamındaki etkisi betimlenerek terapi için uygun hedefler daha sağlıklı belirlenecektir. "Terapilerin çocuk için daha işlevsel hale gelmesi çocuğun terapiye karşı motivasyonunu canlı tutacaktır" (McCormack vd., 2010'dan aktaran: Başaran, 2021).

Sesletim testinin analiz edilmesi, konuşma terapisti için doğru ve düzenli terapi süreci geliştirmesi için bilgi sağlar. Ayrıca çocuğun ne kadar ilerleme gösterdiğini değerlendirmesine yardımcı olur. Bazı ülkelerde normal gelişim gösteren çocuklar için oluşturulmuş, standardizasyonları yapılmış çok fazla sesletim testi mevcuttur. Bu testler seslerin çıkarılmasına ve konuşmanın gelişimine yönelik ölçütlere ulaşılmasını sağlamıştır. Topbaş'ın (2006) araştırmasına göre bu testlerden birkaçı şunlardır: The Khan-Lewis Phonological Analysis; The Goldman-Fristoe Test of Articulation; Phonological Assessment of Child Speech; Diagnostic Evaluation of Articulation and Phonology. Yabancı alanyazında yer alan söz konusu testler Türkiye'de geliştirilen testler için yol gösterici olmuştur.

Özsoy'un (1982) geliştirdiği "*Eskişehir Konuşma Değerlendirme Test Takımı*", "*The Goldman-Fristoe Test of Articulation*" testinden uyarlanarak Türkiye'deki ilk test olarak literatüre girmiştir. Bu test Eskişehir ilinde görme özürlü öğrenciler üzerinde denenmiştir. Buna benzer testler geliştirilmiş olsa da standardizasyon çalışmaları yapılmamıştır. Sesletim Testinin geliştirilme sürecinde 2-12 yaş çocukların sesletim bozukluklarını belirlemek amacıyla, Ege, Acarlar ve

Turan (2005) tarafından standartlaştırılmış Ankara Artikülasyon Testi (ATT) geliştirilmiştir. AAT, seslerin 5 pozisyonda kullanımını sağlayan standartlaştırılmış 48 farklı resimden oluşmaktadır. Türkçede bulunan 19 ünsüz fonem ile 4 ünsüz kümesi sözcük içinde ve değişik pozisyonlarda test edilerek yapılan hatalar sayılır ve puan hesaplanır. Sesletim bozukluklarını ayrıntılı tarama, değerlendirme ve terapi amaçlı kullanılmak üzere 2-8 yaş çocuklar üzerinde geçerlik, güvenirlik ve standardizasyon çalışması yapılarak Sesletim-Sesbilgisi Testi geliştirilmiştir.

Çocuğun sesletim bozukluğunun belirlenmesi için sesler ayrı ayrı test edilir. Çocuğun hangi seslerde ve hangi sesletim türlerinde sorun yaşadığı saptanır. Ayrıca sesletim bozukluğu olan seslerin kelime içindeki yeri saptanmalıdır. Bunu ortaya çıkarmak amacıyla sesletim testleri kullanılır. Bu testlerde, yanlış telaffuz edilen sesler için sesin düşürülmesi, olmayan bir sesin getirilmesi, başka ses getirme, fazladan ses ekleme türleri belirlenir.

1.4.6. Sesletim Bozukluğunun Eğitimi

Konuşma ve dil bozukluğuna sahip çocuklarda en çok sesletim bozukluğu türüne rastlanmaktadır. Sesletim bozukluğunun teşhisinde çocuğun hatalı ürettiği seslerin ve bu hataların türlerinin (değiştirme, bozma, ekleme, atlama) belirlenmesi gerekmektedir. Sesletim bozukluğunun ilerleme düzeyi tespit edilerek hatalı üretilen seslerin kelime içindeki yeri saptanmalıdır. Erdem (2013) bu saptamanın daha doğru eksiksiz, ayrıntılı ve dizili biçimde yerine getirilmesi için artikülasyon testleri kullanıldığını belirtmektedir. Bu aşamanın sonunda çocuk sesleri doğru üretemiyorsa, okuyamıyorsa, dil gelişimi dönemine göre fazla gerileme gösteriyorsa çocukta sesletim bozukluğu var demektir. Çocuğun sesletim bozukluğu nedenlerinin ortaya çıkarılması verilecek eğitim için önem arz etmektedir.

Çocukta yapısal bozukluktan kaynaklı sorun varsa tıbbi tedavi ile düzeltilebilir. İşitme engeline sahip çocuklarda işitme cihazı kullanılır. Zeka seviyesi düşük olan çocuklara seviyelerine uygun terapi düzenlenmelidir. Psikolojik nedenlerden kaynaklanan bozukluklar için çocuğa ve ailesine psikolojik destek çalışmaları yapılmalıdır. Konuşmada görevli yapılar sağlıklı olmasına rağmen doğru üretemeyen çocuklara üretemedikleri sesleri doğru şekilde çıkarması öğretilir. Bu süreçte egzersizlerden, tekerlemelerden yararlanılır. “Ağır hastalıkların dışında

yapısal veya işlevsel nedenlerden kaynaklı konuşma bozuklukları doğru bir eğitim süreci ile ortadan kaldırılabılır” (Evliyaoğlu, 1973’ten aktaran; Kuru ve Güneş, 2017).

Öztürk’e (2016) göre birey doğru sesi çıkardıktan sonra sesin sözcük, sözcük öbeği ve cümle içinde kullanılması öğretilir, sonrasında sohbet, kitap okuma, resim anlatımı gibi çeşitli tekniklerden yararlanarak bireyin artikülasyonunu öğrendiği sesi günlük hayattaki konuşmasına aktararak genellemesi sağlanır. Erdem (2013) sesletim bozukluğu eğitimlerinde şarkı, tekerleme, oyun, okuma gibi etkinlikler ile ses üretimini artırıcı etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Artikülatör kaslar; çene, dudak, dil, ağız kasları gereği gibi işlemiyorsa yapılacak çalışmalar şunlardır (Çağlar 1938’den aktaran: Erkök, 2019):

1. “Üfleme çalışması (kibrit, mum, söndürme, kâğıt üfleme, pervane döndürme),
2. Sakız çiğneme çalışması,
3. Yalama çalışması (dudaklara reçel, bal gibi tatlılar sürülerek yalama çalışmaları ile dil, dudak ağız kaslarının gelişmesinin sağlanması),
4. Islık çalma çalışması,
5. Dil yuvarlama çalışması,
6. Dişleri birbirine vurma çalışması,
7. Dudakların enlemesine, uzunlamasına açılıp kapanma çalışmasıdır.”

1.5. Oyun

TDK (2022) oyunu, yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, bedensel yetenekleri geliştiren ve iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlamıştır. Gürol (2022) oyun kavramını, çocuğun doğasında var olan, onu eğlendiren ve eğlendirirken de öğrenme imkânı sunan, yaşamına yön veren ve onu hayatın gerçeklerine hazırlayacak bir tecrübe alanı sunan, kurmaca etkinlikler dünyası olarak tanımlamaktadır. Çocuğun eğitim hayatında oyunlar büyük önem taşımaktadır. Çocuk, hayatında ona yardımcı olacak davranış, bilgi ve becerileri oyun oynarken doğaçlama öğrenmektedir. Saban’a (2009) göre çocuğun yeteneklerini geliştiren oyun aynı zamanda kişilik gelişimine de destek sağlar. Çocuk; yardımlaşma, doğruluk, dürüstlük gibi değerleri, toplumdaki rol ve görevlerini oyun yardımı ile kazanır. Çocuğun hareketli zamanlarında oyun oynaması birçok gelişim alanını

geliştirecektir. Bu gelişim alanlarından birisi de dildir.

Sosyal olmayan çocukların toplum içinde iletişim kurarken konuşma ve okuma becerilerini edinmede ve yaşamda kullanmada zorluk yaşadığı görülmektedir. Çocuk oyunu zihninde ciddi bir olay olarak görmektedir. Bu yüzden oyunun kendisinden çok çocuğun gelişimine olan katkısı önemlidir. Oyunun sonucundan ziyade süreci çocuk için önem arz etmektedir.

Oyun ile çocuk öğrenme sürecine doğrudan katılma imkânı bulmakta öğrenme ortamına daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Gürol (2022) Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek çocuk oyunları üzerine yaptığı çalışmada oyunların tamamı Türkçe öğretimine sunduğu katkı kapsamında incelenmiş ve incelenen tüm oyunların Türkçe öğretimine katkı sağladığı yapılan açıklamalarla ortaya konulmuştur. Çocuklar oyun oynamaya meyilli oldukları için onlara oyunlar gibi eğlenceli bir yolla öğretmek daha etkili olabilmektedir.

1.5.1. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı

Dil, insanların düşüncelerini aktarmalarını sağlamanın öncesinde düşüncelerini düzenlemelerini sağlar. Sözcükler çocuklara deneyimlediklerinden çok daha fazlasını öğretir. Şahin (2017) dilin plan yapabilme, problem çözebilme, hafıza, muhakeme gücü gibi bilişsel becerileri geliştirmesinin yanında, çocuğun hayatı anlamasına ve anlatmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Oyun, öğrencinin durumlara yönelik davranışlarına yön vermesi ve öğrenciye yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Gürol'a (2022) göre oyunlaştırma yöntemi, öğrencinin doğru ifade yeteneği ve akıcı konuşma becerisini geliştirerek konuştuğu dile hâkimiyetini artırmaktadır. Dinleme becerisinin etkin ve dikkatli olmasını sağlayarak bireyin anlama becerisine ve yaratıcılığına katkıda bulunmaktadır. Dilin ses ve söyleyiş özelliklerini oyun sırasında kavrama imkânı bulan çocuk, aynı zamanda doğru telaffuz becerisi de kazanmış olmaktadır. Dolayısıyla oyun çocuğun dili güzel ve etkili kullanmasında önemi azımsanmayacak bir yere sahiptir.

Çocuğun doğal öğrenme alanı olan oyun, yaşamının vazgeçilmez bir parçası ve gelişiminde büyük etkisi olan en önemli araçtır. Egemen, Yılmaz ve Akyol'a (2004) göre çocuk oyun sayesinde dili etkin kullanarak kendini ifade eder.

Albayrak’a (2019) göre çocuk oyun içerisinde kurallara uymayı öğrenir. Bu kuralları oyun oynarken diğer arkadaşlarına aktarabilmesi, oyun içerisinde kendisini ifade edebilmesi çocuğun dil gelişimine büyük oranda katkı sağlar. Gürol (2022) dil becerilerinin çocuğa oyunla öğretildiğinde çocuk için bir bilgidен çok yaşam şekline dönüştüğünü, oyunun bir nevi soyutu somuta indirgeme basamağı görevini üstlendiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla soyut olan dil, oyunla çocuk için somut bir öğrenme alanı haline gelmektedir.

Oyunların içeriğine bakıldığında birçoğunun konuşmaya dayalı olduğu görülmektedir. Özellikle küçük yaştaki çocukların bilişsel gelişimi doğrultusunda oynanan oyunlarda düşünmeden çok konuşma, hareket etme vardır. Hatta oyunlar bir tekerleme ile başlar veya ortasında ya da sonunda yine bir tekerlemeye yer verilir. “Oyuna zenginlik katan tekerlemeler, oyunda kimi zaman bir zaman ölçüsü kimi zaman da saklı bir şeyi ya da bir kimseyi bulma işlevini üstlenir hatta baştan sona tekerlemeler üzerine kurulu oyunlar da vardır” (And, 2019, s.130-131). Ayrıca oyun içeriklerinin sınırsız olması dil becerisi kazandırmak gibi birçok alana katkı sağlayacak ortam oluşturmaktadır.

Konuşma ve okuma becerilerini kazanmış ve oyun ihtiyacı tamamlanmış bir çocuk, yetişkin bir fert olduğunda içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerine uygun davranacaktır. Konuşma ve okuma becerilerinin öğretimi oyun etkinlikleriyle kazandırıldığında hem kalıcı bir öğrenme hem de gelişim döneminin ihtiyaçlarını giderici bir etkiye sahip olacaktır.

1.5.2. Oyun Temelli Etkinlikler

Günümüz eğitim anlayışında oyunun eğlenceli ve etkili bir öğrenme aracı olarak görülmesi, dil becerilerinin öğretilmesine ve öğrencinin kabiliyetlerinin en iyisini göstererek kendini geliştirmesine imkân sağlamaktadır. Eğlence ile eğitimin birlikte kullanıldığı süreçlerde, eğitsel amaç taşımayan bir oyuna öğrenme içeriği ve hedefi dâhil edilerek bireylerin öğrenme hedefine ulaşılabilmesi için bir eğitsel amacı olan, hedef kitle ve öğrenme içeriğine uygun eğitsel bir oyun tasarlanarak eğitimde oyunlardan yararlanılabilir (Van Eck, 2006’dan aktaran: Aydın, 2021). Eğitsel oyunların iyi tasarlanması öğrencilerin akış deneyimi içinde ve yüksek motivasyonla

etkin öğrenmesine katkı sağlayabilir (Song ve Zhang, 2008'den aktaran: Aydın, 2021).

Demirel (2005) eğitsel oyunları; “Öğrenilenlerin pekiştirilmesini ve tekrar edilmesini sağlayan öğretim teknikleri” şeklinde açıklamaktadır. Oyun felsefesiyle hareket edildiğinde öğrenenlerin bir oyun gibi öğrenme sürecine başlamaları, durmaları ve tekrar başlamalarına izin verilir ve bu süreçte hata yapma sıradan, daha sonradan düzeltilebilir bir durumdur. Hata yapmaları sıradan bir durum olarak görüldüğü için öğrencinin motivasyonunu arttırabilmektedir. Eğitim hayatına oyun temelli etkinliklerin dâhil edilmesindeki amaç öğrencilerin oyun oynama dürtülerini eğitimle birleştirerek öğrenmenin kalıcı hale gelmesidir.

Temizkan'a (2009) göre okulda duygu, düşünce ve istekleri doğru ve eksiksiz olarak anlatabilme becerisinin öğrencilere kazandırılması için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, konuşma etkinliklerinin hayatla ilişkilendirilmesi, uygun konuşma ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Kuru ve Güneş (2017) öğretmenlerin akıcı konuşma problemini ortadan kaldırması için konuşma sürecinin farkında olması gerektiği kadar probleminin içeriğinden, nelerden etkilendiğinden, nasıl giderilebileceğinden haberdar olması gerektiğini ifade etmektedir. Bireyin çoğunlukla konuşma yoluyla kendini ifade etme gereksinimi duyduğu ve en çok konuşma becerisi ile alakalı endişeler yaşadığı değerlendirilirse bu kaygıların belirlenmesi yararlı olacaktır. Öğretmenlerin konuşma becerisi öğretimi sırasında farklı yöntem ve tekniklere yer vermesi bu noktada önem taşımaktadır.

Eğlenceli olmayan ve oyun temeline dayanmayan etkinlikler öğrenciler tarafından tercih edilmeyebilir ve buna bağlı olarak doğru ve hızlı bir öğrenme gerçekleşmeyebilir.

1.5.3. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında konuşma ve okuma becerisine ve oyun temelli etkinliklere dair alanyazında yer alan örnek çalışmalara yer vermeye çalışılmıştır. Konuşma ve sesli okuma becerisinin öneminin ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin zaman içindeki değişimini ortaya koymak amacıyla çalışmalar geçmişten günümüze doğru kronolojik sıralamaya göre verilmiştir.

Kurudayıoğlu'na (2003) göre konuşmada konu ve konunun nasıl anlatıldığı

kadar konuşanın ses tonu, diksiyonu, vurgulama ve telaffuzu da çok önemli hususlardır. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiği çalışmada örnek konuşma, soru sorma, gezi, masal, öykü anlatımı, tahmin etme, hayal etme, söz korosu, sesleri doğru ve etkin kullanma, tekerleme gibi etkinliklerden bahsetmektedir. Öğrencilerin büyük bir ilgi ile oyuna katılacaklarından hedef davranışların kazandırılmasında oyunların önemli olduğunu ifade etmektedir.

Öge (2004) ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerde dil ve konuşma bozukluklarına rastlanma sıklığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, toplam 2356 öğrenci arasından 131 öğrencide dil ve konuşma bozukluğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda en çok sesletim alanlarında sorun yaşandığı, kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha çok görüldüğü ve yaş arttıkça görülme sıklığının azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmacıya göre konuşma sesleri çıkartma ile ilgili zorluklar okul başarısını, mesleki başarıyı ve toplumsal iletişimi bozmaktadır.

Yılmaz (2006) ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltme ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yaptığı araştırmada telaffuz hataları, işitme özründen doğan konuşma kusurları, dil, dudak, damak oluşumundaki özürler gibi ciddi bozukluklar, okumayı öğrenmeyi geciktirmekte, hatta bazı hâllerde engellemekte olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonucu tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Koçyiğit, Tuğluk ve Kök' ün (2007) “Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun” adlı araştırmalarında erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi için oyun unsurunun kritik bir değer taşıdığını ve çocuğa eğlenme, öğrenme, hayata dair tecrübe kazanma gibi farklı olanaklar sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucuna göre çevreyi tanımada ve ilişki kurmada destek olan oyun içinde çocuk sosyalleşmekte, kendini tanıma fırsatı bulmakta ve dil gelişimini de desteklemektedir.

Gürdal ve Arslan (2011) tarafından yürütülen “Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Kelime Öğretimi Yöntemi” adlı çalışmada, Türkçe kelime öğretiminin çocuk oyunları ve bulmaca etkinlikleriyle yapılabileceğini ve bu öğrenme sürecinin çocuğu aktif kılarak öğrenme sürecine dâhil edeceğini ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde oyun ve bulmacalardan yararlanmak

öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı gibi öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır.

Güneş (2011) ilköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları üzerine yaptığı araştırmada sesli okumanın okuma yazma sürecinde kelimeleri tanımayı ve akıcı okumayı kolaylaştırdığını, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin dikkatlerini sürdürmek ve anlamalarını sağlamak için okumasını çeşitlendirmesini, ilgi düştüğünde okumayı çeşitli hareket, drama ve oyunlarla yapması gerektiğini ifade etmektedir.

Erdem (2013) konuşma esnasında karşılaşılan konuşma bozukluklarını ortaya koyduğu çalışmada söz konusu bozuklukların sebeplerini irdelemektedir. Konuşma bozukluklarının giderilmesinde faydalı olabilecek çözüm önerilerine yer vermektedir. Çalışma sonuçlarına göre temel dil becerilerinin geliştirilmesinde sorumlu olan sınıf ve Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma bozukluklarının tespit edilmesinde ve tedavi süreçlerinde rehberlik etmek durumundadır. Öğretmenlerin konuşma bozukluklarıyla ilgili farkındalıklarının artırılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Mert'in (2014) "Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri" adlı araştırmasında, Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin uygulamaya dayalı çalışmalarla verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Söz konusu becerilerin gelişimini sağlamak için farklı araç gereçlerle öğretilmesinin öneminden yola çıkarak sunulan etkinlik örnekleri ile öğrencinin derse olan katılımının ve ilgisinin yüksek olacağı ifade edilmektedir.

Dural (2015) Konuşma Sesi Bozukluğu terapilerinde Bilgisayar Destekli Artikülasyon Terapisi Uygulamasının etkililiğini incelediği çalışmada konuşma sesi bozukluğu olan çocukların artikülasyon terapilerinde kullanılabilecek, Türkçe Artikülasyon Terapisi Uygulaması (TARTU) geliştirmek ve bu uygulamanın etkililiğini basılı materyal ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Okul öncesi dönemde yürütülen çalışma sonucunda her iki yöntemde de başarıya ulaşılmıştır. Fakat katılımcıların birinde TARTU, diğerinde ise klasik basılı materyal daha önce ölçüt karşılamıştır.

Kardaş ve Tunagür (2015, s.187) Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye

yönelik yaptıkları çalışmada 13 farklı etkinlik geliştirmişlerdir. Geliştirilen etkinlikler şu şekilde adlandırılmıştır: 1. Taraftar, 2. Bayrak Sende, 3. Meclisteyim, 4. Sunucuyum, 5. Diyardan Diyara, 6. Mikrofon Sende, 7. Sesinden, 8. Tonlama Oyunu, 9. Konuşma Fanusu, 10. Hayal Koltuğu, 11. Bu Hafta Kiminleyiz?, 12. Pazarlamacıyım, 13. Sıra Sende. Çalışma sonucuna göre okul öncesi eğitimden başlanarak öğrencilerin etkili konuşma becerilerine sahip olmaları için değişik, zengin, zevkli konuşma etkinlikleri düzenlemek ihtiyaçtır.

Akıncı (2016) “6-10 Yaş Arası Artikülasyon Bozukluğu Olan Çocukların Akademik Becerilerinin Artikülasyon Bozukluğu Olmayan Öğrencilerle Karşılaştırılması” adlı çalışmasında artikülasyon bozukluğu olan öğrencilerin akademik başarılarını incelemiştir. Araştırmada Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi ders programlarında belirlenen kazanımlar açısından artikülasyon bozukluğu olan öğrencilerin artikülasyon bozukluğu olmayan öğrencilere göre daha düşük akademik becerilere sahip olduğu görülmüştür.

Nasırı (2017) yaptığı araştırmada hem terapide kullanılacak hem de konuşma bozukluğu olan çocukların performansını ölçecek bir alet olarak kullanılabilecek uygulamalı bir oyun tasarlamıştır. Araştırmaya göre konuşma terapilerinde uygulamalı oyunlardan faydalanmak duyma bozukluğu ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklara problemlerin üstesinden gelmelerini sağlamaktadır. Yapılan deneylerde alınan sonuçlara göre oyunu en az 5 kere oynayan çocuklar % 40’lık bir gelişme göstermiştir.

Birsen’in (2017) oyunlaştırılmış oyun temelli kelime öğretiminin çocukların kelime hazinesinde kalıcılığına ve çocukların algılarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin kelime öğrenimine yönelik algıları olumlu bulunmuştur. Araştırmacı, oyun temelli kelime öğretimini, küçük yaş grubu öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik algılarını etkilemede; hedeflenen kelimeleri öğrenirken performanslarını ve ilgilerini artırmada kullanılabilecek etkin bir yöntem olarak önermektedir.

Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018), etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisini ortaya koydukları araştırmada etkileşimli okuma sürecini daha etkili hale getirmek için bazı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerle etkileşimli okuma süreci zenginleştirilmiş ve kelime hazinesinin artması

amaçlanmıştır. Araştırmada etkileşimli resimli çocuk kitabı okumanın öğrencilerin hikâye anlatma becerilerini, kelime hazinelerini geliştirdiği dolayısıyla alıcı ve ifade edici dil becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aşıkcan (2019), araştırmasında ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde akıcı okuma becerilerinin akıcı okuma stratejilerine dayalı olarak hazırlanan öğretim etkinlikleriyle geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma hatalarının azaldığı, hızlarının arttığı ve okuma prozodilerinin geliştiği görülmüştür. Öğretim etkinliklerinde çeşitli teknolojik araç-gereçlerden, farklı yöntem ve tekniklerinden yararlanılması, öğrenme ortamını daha eğlenceli hale getirmiş, öğrencilerin ilgilerini artırmış ve akıcı okuma becerilerini geliştirmiştir.

Erkök (2019) artikülasyon güçlüğü yaşayan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada bir sınıf öğretmenin öğrencisinin okuma konusunda yaşadığı probleme çözüm üretme sürecini ele almaktadır. Uygulama sonucunda öğrencinin çıkarmakta zorlandığı seslerin büyük çoğunluğunu çıkardığı görülmüştür. Araştırmada, sınıf öğretmenin uygun yöntem ve teknikler kullanarak, artikülasyon bozukluğundan dolayı okumada güçlük yaşayan öğrencinin okuma becerilerini geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akagündüz (2020) okul çağı çocukların dil ve artikülasyon becerilerini değerlendirdiği çalışmada bir ve birden fazla risk faktörü taşıyan çocukların dil ve artikülasyon yeteneklerini incelemektedir. Araştırma sonucunda birden çok sayıda risk faktörü taşıyan çocukların AAT standart puanlarının tek risk faktörü taşıyan çocuklara nazaran daha düşük bulunduğu tespit edilmiştir. Çocukların akademik ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemli olan konuşma ve dil gelişimlerine yönelik tarama programlarının planlanabileceğini önermektedir.

Ateş ve Günhan (2020) tarafından yürütülen çalışmada konuşma sesi bozukluğu (KSB) olan ve olmayan çocukların dil ve bilişsel gelişimleri karşılaştırılmaktadır. Konuşma bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların bilişsel becerileri arasında farklılık bulunmuştur. KSB'si olan çocukların okuma-yazma becerilerinde zorlanacaklarından dolayı dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinin yanında bilişsel değerlendirmelerin yapılmasının terapilerin etkililiği açısından önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Filiz (2021) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada sesli okuma ve konuşma prozodilerinin öğrenme güçlüğü tanısının konulmasında belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Öğrenme güçlüğüne erken yaşta tespit edilmesi eğitimin kalıcı ve destekleyici bir biçimde devam etmesi adına önemli görülmektedir. Öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında bir ilişkinin olduğu, konuşma prozodilerinin sesli okuma prozodileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürol'un (2022) "Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Çocuk Oyunları Üzerine Bir Araştırma ve Yeni Çocuk Oyunu Önerileri" adlı araştırmasında Türkçe öğretiminde yer alan dil becerileri ile çocuk oyunları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak bu becerileri geliştirecek oyunların örneklerini tespit etmektedir. Araştırma sonucunda, çocuğun oyun oynama isteğinin ders ortamına taşınmasıyla Türkçe öğretiminin temelini oluşturan dil becerilerinin bu oyunlarla daha çabuk kavratılabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalara göre eğitimin temel amacının öğrencilere dinlemeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı öğretmek olmasına karşın öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu becerileri geliştirme konusunda zorlandığını göstermektedir. Bu becerinin geliştirilmesi için sorumluluğun öğretmenlerde olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesini sağlamak için öğretmenler farklı tekniklerden yararlanabilmektedir. Alanyazında bu yöntem ve tekniklerle ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Konuşma ve okuma birbirini besleyen beceriler olarak görüldüğü için geliştirilmesinde kullanılan ve önerilen yöntemlerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrencinin aktif olacağı, motivasyonunu yükseltecek, uygulamaya dayalı yöntemlere yer verilmektedir. Araştırmaların birçoğunda oyun, oyun temelli etkinlikler yer almaktadır. Egemen, Yılmaz ve Akyol'a (2004) göre çocuk oyun sayesinde dili etkin kullanarak kendini ifade eder. Soyut olan dil oyun sayesinde somutlaşabilmektedir. Oyunlar öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığı ve çocuğun gelişim döneminin ihtiyaçlarını karşıladığı için tercih edilmektedir.

İlgili araştırmalara göre oyun çocuğun hayatındaki en önemli etkinliktir. Çocuğun doğasında bulunan oyun oynama isteği ile Türkçe öğretiminin temelini oluşturan dört dil becerisinin birleştirilmesi çocuğun eğlenerek öğrenme sağlamasına imkân tanımaktadır. Alan yazında oyun temelli öğrenme ortamlarıyla ilgili farklı

oyunlar ve etkinlikler yer alsa da bu çalışma kapsamında, Erdoğan'ın (2010) “*Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları*” kitabında yer alan oyunlar kullanılmıştır. Bu oyunlara Erdoğan'ın (2010) tanımlarına öncelik verilmeye çalışılarak Ek 1’de yer verilmiştir.



YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizleri, araştırmanın geçerliliği, uygulama güvenirliği ve araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve sesli okuma becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada; tek denekli yarı deneysel araştırmalar arasından denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Tek denekli araştırmalar, deneysel araştırmalar arasında yer alan, katılımcıların yansız olarak belirlenememesi nedeniyle yarı deneysel araştırmalar arasında gösterilen, bir uygulamanın etkililiğinin standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak her bir denegin kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır (Tekin-İftar, 2012; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Metin (2014) tek denekli modeli, uzun zaman süresince izlenen bireyi deneysel müdahaleye uğratmak ve bireyin bu süreç öncesinde ve sonrasındaki durumunu belirlenmeye çalışmak olarak ifade etmektedir.

Tek denekli araştırmalar nicel araştırma yöntemi esas alınarak geliştirilen deneysel araştırma grubunda yer almaktadır. Deneysel araştırma grubunda olmasının sebeplerinden biri bağımsız değişkenin tamamen araştırmacı tarafından kontrol altında tutulabilmesidir. Katılımcıların yansız atamayla belirlenememesinden dolayı yarı deneysel araştırma modeli olarak bilinmektedir. Tekin-İftar (2012) bu araştırma yönteminde katılımcıların, işbirliği gösteren ya da göstermeyen, kolay ya da zor öğrenebilen her katılımcı gösterdiği performansa göre kendi içinde başladığı seviye dikkate alınarak değerlendirildiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada, sınıfta artikülasyon bozukluğu olan çok sayıda öğrencinin bulunmaması, uygulama sırasında uygulamanın gerektiği gibi yapılması ve yapılacak uygulamanın gerçekçiliği ve analiz sonucunda elde edilen verilerin uygulayıcılar olan öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılabilmesi amacıyla tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama modeli; herhangi bir becerinin, kavramın veya davranışın öğretim yönteminin etkililiğinin denekler arasında değerlendirilmesine dayanan bir modeldir. “Geri dönüşü olası olan ya da olmayan bütün davranışlar için denekler arası çoklu yoklama modeli uygun bir modeldir (Alberto ve Troutman, 1995’ten aktaran; Tekin, 2000).”

“Çoklu yoklama modelinde birinci denekte sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanırken diğer deneklerin sadece birinci oturumunda başlama düzeyi verisi toplanmasına yoklama denilir. Birinci denekte başlama verileri kararlılık gösterdiğinde uygulamaya geçilir. Birinci denekte uygulamaya başlandığında, ikinci denekte başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır ve üçüncü denekte ise yoklama verisi alınmaya başlanır. Birinci denekte uygulamadaki ölçüt karşılandığında, ikinci denekte uygulamaya başlanır ve üçüncü denekte başlama verisi toplanmaya başlanır. İkinci denekte uygulamadaki ölçüt karşılandığında üçüncü denekte uygulamaya başlanır. Sonraki deneklerde uygulama verisi toplanırken, önceki deneklerde izleme yapmak için yoklama verileri toplanır” (Tekin ve Kırcaali-İftar, 1997).

Karasu (2009) denekler arası çoklu yoklama modelinde birinci denekte sürekli başlama düzeyi verisi toplanırken diğer deneklerin sadece başlama düzeyi oturumlarının ilkinde veri toplandığını ifade etmektedir. Denekler arası çoklu yoklama modelinde sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanmadığı için çoklu başlama modelinden farklı olarak iç ve dış geçerliliği etkilememektedir. Denekler arası çoklu yoklama modeli doğal bir veri toplama süreci olduğu için araştırmanın öğretim sürecine benzerliğinin arttığı görülmektedir. Tekin- İftar ve Kırcaali-İftar (2006) denekler arası çoklu yoklama modelinde sürekli olarak veri toplanmasına gerek olmadığından etik açıdan da uygun bir model olduğunu belirtmektedir. Bu sebeplere ek olarak araştırmada oyun temelli uygulama sürecinde öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri için bireysel oturumlarda değerlendirmeleri ve uygulama sürecinin eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilmesinden dolayı denekler arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir.

Denekler arası çoklu yoklama deseninde deneysel kontrol, deneklerle uygulamanın yapıldığı durumda verilerin eğiminde amaçlanan değişikliğin olması; henüz uygulamanın başlatılmadığı durumlarda verilerin eğiminde değişiklik olmamasından anlaşılır. Diğer deneklerde de uygulama yapıldıkça verilerin eğim ya da düzeyinde amaçlanan değişikliğin ard-zamanlı olarak tüm durumlarda

gerçekleşmesi ile deneysel kontrol sağlanmış olur (Tekin –İftar ve Kırcaali- İftar, 2006).

2.1.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmaya katılan sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerin konuşma ve sesli okuma becerisi bu araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Tekin-İftar (2012), bağımlı değişken üzerinde istendik davranış oluşturmak için uygulanan değişkeni bağımsız değişken olarak ifade etmektedir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni konuşma ve okuma becerisinin geliştirilmesi için hazırlanan oyun temelli öğretim yöntemidir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında, amaçlı (kasti) örnekleme yöntemi çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gürsoy (2018) ölçüt örnekleme yöntemini, araştırma örnekleminin probleme yönelik belirli özellikleri taşıyan kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlar ile belirlenmesi olarak açıklamaktadır. Araştırma kapsamında dikkate alınan ölçütler ise Artvin il merkezine bağlı ilkokulda, 3. sınıf öğrencisi ve sesletim bozukluğuna sahip olma olarak belirlenmiştir. Araştırmadaki çalışma grubu, Artvin ili Ardanuç İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ilkokulda 3. sınıfa devam eden, sesletim bozukluğuna sahip 4 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubu araştırmacının görev yaptığı okuldaki 3. sınıfa giden 26 öğrencinin ses kaydı alınarak sesleri doğru üretemeyen öğrenciler arasından belirlenmiştir. Büyüköztürk vd., (2010) tek denekle çalışmanın bağımsız değişkenin daha iyi ölçülebilmesini, verilerin daha çabuk toplanmasını ve yorumlanmasını sağladığını belirtmektedirler. Bu çalışmada bağımsız değişkenin (oyun temelli sürecin) etkisinin daha iyi ölçülmesi, verilen toplanmasında ve yorumlanmasında kolaylık sağlama amacıyla az sayıda öğrenci seçilmiştir. Araştırmacının öğrencileri daha iyi tanıması ve süreç içinde öğrencileri daha iyi gözlemlene imkânı bulması için kendi sınıf düzeyi seçilmiştir. Sesletim bozukluğuna sahip 4 öğrenci belirlendikten sonra Veli İzin Formları (Ek-5) doldurulmuştur. Ailelerinden alınan Kişisel Bilgi Formları (Ek-8) aracılığıyla öğrencilerin yapısal hiçbir bozukluklarının

olmadığı ve konuşma organlarında bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilere dair detaylı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrenciler

Öğrenci kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Sesletim bozukluğu bulunan	Sesletim bozukluğu bulunmayan
Ö1	Erkek	8	0	1
Ö2	Erkek	9	0	1
Ö3	Erkek	9	0	1
Ö4	Erkek	8	0	1
Ö5	Kız	9	0	1
Ö6	Kız	9	0	1
Ö7	Kız	8	0	1
Ö8	Kız	9	0	1
Ö9	Kız	8	0	1
Ö10	Kız	8	0	1
Ö11	Kız	8	1	0
Ö12	Erkek	8	1	0
Ö13	Kız	8	0	1
Ö14	Kız	9	0	1
Ö15	Erkek	9	0	1
Ö16	Kız	9	0	1
Ö17	Erkek	8	1	0
Ö18	Erkek	9	0	1
Ö19	Erkek	8	0	1
Ö20	Erkek	8	0	1
Ö21	Erkek	9	0	1
Ö22	Kız	8	0	1
Ö23	Erkek	8	0	1
Ö24	Kız	9	0	1
Ö25	Erkek	9	1	0
Ö26	Kız	8	0	1
Toplam	26	13K – 13E	4	22

Tablo 4'te yer alan bilgilere göre 13 kız 13 erkek olmak üzere toplam 26 öğrencinin ses kaydı alınmıştır. 26 öğrenci arasından 4 öğrencide sesletim bozukluğu tespit edilmiştir. 4 öğrenciden üçünün erkek, birinin kız öğrenci olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılım gösteren kız öğrenci sayısı ile erkek öğrenci sayısı arasında belirgin bir fark göze çarpmaktadır. Bunun sebebi olarak, dil gelişiminde kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha erken gelişim göstermesi verilebilir. Bu konuda Özgür (2003) yaygın olarak ilkokul yıllarında artikülasyon bozukluğu gözlemlendiğini ve erkeklerde görülme sıklığının kızlarda görülme sıklığına göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan Öğrenci 1, 9 yaş 7 aylık, hiçbir konuşma güçlüğü tanısı almamış olan bir erkek öğrencidir. Öğrenci 1 ile ön değerlendirme sürecinde konuşma yapılmış ve metin okuması istenmiştir. Bu konuşma ve okuma sürecinin sonunda c, ç, s ve ş seslerini üretirken zorlandığı fark edilmiştir. Konuşma sırasında kendini ifade ederken zorlanan, akıcı konuşamayan, uygun kelimeyi bulurken güçlük yaşayan bir öğrencidir. Öğrencinin uzun cümleler kurarken zorlandığı, bağlaçlardan sıkça yararlandığı gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan Öğrenci 2, 9 yaş 5 aylık hiçbir konuşma güçlüğü tanısı almamış olan bir erkek öğrencidir. Öğrenci 2 ile ön değerlendirme sürecinde konuşma yapılmış ve metin okuması istenmiştir. Bu konuşma ve okuma sürecinin sonunda ç, s ve ş seslerini üretirken zorlandığı fark edilmiştir. Öğrenci 2'nin konuşma esnasında cümleleri yarım bıraktığı, kurduğu cümlelerin çoğunlukla basit olduğu ve kelimeleri yerinde kullanamadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan Öğrenci 3, 9 yaşında hiçbir konuşma güçlüğü tanısı almamış olan bir kız öğrencidir. Öğrenci 3 ile ön değerlendirme sürecinde konuşma yapılmış ve metin okuması istenmiştir. Bu konuşma ve okuma sürecinin sonunda s ve ş seslerini üretirken zorlandığı fark edilmiştir. Öğrenci 3'ün diğer öğrencilere göre konuşma ve okuma becerileri açısından daha iyi performans gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin kelime dağarcığının ve konuşurken kurduğu cümlelerin yapısının diğer öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Öğrenci 4, 9 yaş 1 aylık hiçbir konuşma güçlüğü tanısı almamış olan bir erkek öğrencidir. Öğrenci 4 ile ön değerlendirme sürecinde konuşma yapılmış ve metin okuması istenmiştir. Bu konuşma ve okuma sürecinin sonunda h sesini üretirken zorlandığı fark edilmiştir. Kendini ifade ederken zayıf performans göstermektedir. Öğrencinin konuşurken cümleyi tamamlayamadığı, yanlış sözcük seçimleri yaptığı, kurduğu cümlelerin çoğunlukla basit olduğu ve akıcı bir şekilde konuşmakta güçlük yaşadığı gözlemlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi ve alt problemlerin çözülmesi amacıyla bu çalışmada 4 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

1. Ses Kayıtları

2. Kişisel Bilgi Formu
3. Artikülasyon (Sesletim) Testi
4. Performans Tabloları

2.3.1. Ses Kayıtları

Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin verilerin toplanmasında video/ses kayıtları önemli bir yere sahiptir. Johnson'a (2015) göre video kayıtları, ders süresince öğrencilerin sergilemiş oldukları hareket ve davranışlar ile araştırmacının uyguladığı yöntem ve teknikleri tekrar gözden geçirme olanağı sağlar. Bu araştırma sürecinin başında öğrenciyle yapılan konuşma ve sesli okuma kayıt altına alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Sesletim hataları olan öğrencilerin konuşmaları ve sesli okumaları içerik analiziyle ortaya çıkarılmıştır.

2.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin sesletim bozukluğu nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form hazırlanmadan önce alan yazın taraması sonucunda araştırma problemi dâhilinde kullanılan veri toplama araçları incelenmiş ve alan uzmanı görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu Ek 8'de sunulmuştur.

İşlevsel nedenlerden dolayı sesletim bozukluğu yaşayan öğrencileri belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yaş
- Cinsiyet
- Aile yapısı
- Anne ve babanın eğitim durumu
- Anne ve babanın çalışma durumu
- Anne ve babanın doğduğu şehir
- Geçirdiği ağır hastalıklar
- Kardeş sayısı, kardeşlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu
- Ailede özürlü birey bulunma durumu?
- Çocuktaki konuşma bozukluğunun fark edilme zamanı?

2.3.3. Artikülasyon (Sesletim) Testi

Araştırmanın başında öğrencilerle konuşma ve sesli okuma yapılmış ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin konuşma ve sesli okuma esnasında hatalı söyledikleri kelimeler belirlenmiştir. Sesletim bozukluğu olan öğrencilere, hangi sesleri doğru seslendiremediklerini belirlemek için Şahin ve Demirel'in (2009) sesletim bozukluğu olan çocuklarla çalışan eğitimcilere ve sesletim bozukluğuna sahip çocuğu olan ebeveynlerin çalışmalarını kolaylaştırmak amacıyla hazırladıkları Sesletim (Artikülasyon) Testi uygulanmıştır. Artikülasyon (Sesletim) Testi Ek 3'te sunulmuştur.

Şahin ve Demirel'e (2009) göre artikülasyon (sesletim) bozukluğu genel olarak sessiz harflerin çıkarılması sırasında gözlenmektedir. Ancak yine de öğrencilerin sesli harfleri doğru olarak çıkarıp çıkaramadığı belirlenmelidir. Bu nedenle öğrencilerin sesli harfleri çıkarıp çıkaramadıkları araştırma sırasında seslendirmeleri sağlanarak; 4 öğrencinin de sesli harfleri çıkarırken bir sorun yaşamadığı görülmüştür.

Testte alfabedeki sessiz harflerin kelimenin başında, ortasında ve sonunda olma durumuna göre kelimeler gruplandırılmıştır. Her kelimenin resmi öğrenciye gösterilerek öğrencinin seslendirmesi istenmiştir. Öğrencinin her sesi bulunduğu konumda doğru üretilip üretilmediğine bakılmış; doğru üretiliyse 1, yanlış üretiliyse 0 olarak puanlanıp toplamda elde edilen başarı yüzde olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Performans Tabloları

Öğrencilerin Artikülasyon (Sesletim) Testinden alacakları sonuçlarda sesler ve kelimelerde farklılıkların olacağı düşünülmüş ve araştırmacının kendisi tarafından performans tabloları oluşturulmuştur. Oyun temelli etkinliklerle hazırlanan süreç boyunca öğrencilerin değerlendirmeleri performans tablolarına işlenmiştir. Performans tablolarında Artikülasyon Testi sonucunda hatalı üretilen sözcükler kullanılmıştır. Performans tablosu Ek-4'te verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2021/2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Artvin ilin Ardanuç ilçesinde bulunan devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri beceri analizi kaydı tekniğiyle araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verileri toplamak için Sesletim (Artikülasyon) Testi hazırlanmıştır. Araştırmanın bazı oturumlarında öğrenciler ile birebir çalışılırken bazı oturumlarda sınıf arkadaşlarıyla birlikte grup oyunları ile çalışılmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir.

Araştırma doğrultusunda, alan yazındaki ilgili araştırmalar incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılacak ses kayıt cihazıyla öğrencilerin konuşmaları ve sesli okumaları kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılan bu kayıtlar öğrencilerin kendini hazır ve iyi hissettiği zamanlarda öğrencinin de gönüllü olmasıyla gerçekleştirilmiştir. Konuşmalar ve sesli okumalar yazıya aktararak içerik analiziyle yanlış seslendirilen kelimeler belirlenmiştir. Sesleri bozarak, düşürerek, değiştirerek veya ses ekleyerek üreten 4 öğrenci belirlenmiştir. Araştırma esnasında gözlem yapılırken gözlenen duruma dair daha kapsamlı bilgiler elde etmek için öğrencilerin kişisel bilgileri alınmıştır. 4 öğrencinin yapısal, nörolojik ve psikolojik bir sorunlarının olmadığına dair detaylı bilgiye Kişisel Bilgi Formu sonucunda ulaşılmıştır.

Ailelerden alınan izin işlemlerinden sonra öğrencilere, hangi sesleri üretemediklerini belirlemek amacıyla kararlı veri elde edilinceye kadar Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulanmıştır. Bu testin bir uzman tarafından yapılması gerektiği önerilmiş fakat öğrencilerin bulunduğu ilde bu testi yapacak uzman bulunamamıştır. Alanyazın çalışmalarında öğrencilerin hafif düzeyde, görevsel nedenlerden dolayı sesletim bozukluğuna sahip olmaları durumunda öğretmenlerinin bu testi uygulayabileceği ifade edilmektedir. Araştırmada belirlenen öğrencilerden alınan kişisel bilgilerden görevsel (işlevsel) nedenlerden dolayı sesletim bozukluğuna sahip oldukları belirlenmiştir. Ardından Artikülasyon (Sesletim) Testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Test kullanılmadan önce araştırmacı dil terapistinden testi uygulama süreciyle ilgili bilgi almıştır.

2.4.1. Oyun Temelli Etkinlik Sürecinin Hazırlanması

Araştırma doğrultusunda araştırmacı tarafından oyun temeline dayanan, 4 hafta ve otuzar dakika süren 12 uygulama planı oluşturulmuştur. Bu süreç boyunca öğrencilerin sesletim bozukluğu sebebiyle üretemediği seslerin oyun temelli etkinliklerin etkisiyle değişimi ve bu değişimin konuşma ve sesli okuma becerilerine yansımaları değerlendirilip detaylı olarak incelenmiştir. Uygulama boyunca 3 kez öğrencilerin Performans Tabloları doldurularak süreç değerlendirilmiştir. Performans Tablolarında Artikülasyon Testi sonucunda hatalı üretilen sözcükler kullanılmıştır. Sesletim bozukluğuna dair alanyazında bulunan çalışmalarda sesletim bozukluğunun giderilmesinde dil kaslarının güçlendirmek amacıyla egzersizlerin önemli olduğu ortaya koyulmaktadır. Bu doğrultuda sürece egzersizlerle (Ek-2) başlanmıştır. Sürecin daha iyi yürütülmesi adına araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma planı Tablo 4’te verilmektedir. Çalışma planı her öğrenci için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Tablo 4. Çalışma planı

HAFTA	OTURUM	ETKİNLİKLER	SÜRE
1. HAFTA	1. Oturum	Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
	2. Oturum	Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
	3. Oturum	Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı. Performans Tablosu dolduruldu.	30dk
2.HAFTA	4. Oturum	Nefes, dudak, dil egzersizleri Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
	5.Oturum	Nefes, dudak, dil egzersizleri Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
	6. Oturum	 Sesi Egzersizi ve Bulmaca Oyunu Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
3.HAFTA	7. Oturum	 Sesi Egzersizi ve Kulaktan Kulağa Oyunu Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
	8. Oturum	 Sesi Egzersizi veTekerleme Oyunu Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı. Performans Tablosu dolduruldu.	30dk
	9. Oturum	 Sesi Egzersizi ve Beden Dili Oyunu Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
4.HAFTA	10. Oturum	 Sesi Egzersizi ve Robot Oyunu Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
	11.Oturum	 Sesi Egzersizi ve Sessiz Sinema Oyunu Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı. Performans Tablosu dolduruldu.	30dk
	12.Oturum	 Sesi Egzersizi ve Tabu Oyunu Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
5.HAFTA	13. Oturum	 Sesi Egzersizi ve Tombala Oyunu Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
	14.Oturum	 Sesi Egzersizi ve Metin Çalışması Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı. Performans Tablosu dolduruldu.	30dk
	15.Oturum	 Sesi Egzersizi ve Metin Çalışması Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı.	30dk
6.HAFTA	16. Oturum	Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı	30dk
	17. Oturum	Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı	30dk
	18. Oturum	Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulandı Performans Tablosu dolduruldu.	30dk

2.4.2. Oyun Temelli Etkinliklerin Uygulama Süreci

Bu araştırmada sesletim bozukluğu olan öğrencilerin konuşma ve sesli okuma becerilerine oyun temelli etkinliklerin etkisi araştırılmıştır. Uygulama süreci, başlama düzeyi, öğretim ve öğretim sonrası izleme oturumları şeklinde üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu uygulamaya başlanmadan önce alınan ses kayıtlarının analiziyle belirlenmiştir. Araştırmaya 4 öğrenci katılmıştır. Oyun temelli etkinlik sürecinin planlanması, araç-gereçlerin hazırlanması, çalışma ortamlarının düzenlenmesi ve gerekli izinlerin alınması uygulama sürecine başlanmadan önce yapılmıştır. Oyun temelli etkinliklerin uygulama süreci yaklaşık 3 ay sürmüştür.

Başlama Düzeyi Oturumları

Denekler arası çoklu yoklama modelinin uygulanmasında ilk önce öğrencilerin üretemedikleri seslere ilişkin performanslarını belirlemek için başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Artikülasyon (Sesletim) Testi (Ek-2) ile başlama düzeyi verilerini elde edilmiştir. Başlama düzeyi verileri bireysel oturumlarla toplanmıştır.

Oturumlardan sonra öğrencilerin Artikülasyon (Sesletim) Tabloları doldurulmuştur. Başlama düzeyi verilerini toplamak için yapılan oturumlarda egzersizlere ve oyunlara yer verilmeden öğrencilerin var olan performansları belirlenmiştir. Öğrencilerin var olan performanslarının kararlılık göstermesi öğretim oturumlarında gerçekleştirilecek uygulamanın etkisine yönelik çıkarımlarda bulunmayı kolaylaştıracaktır.

Konuşma ve okuma becerilerinin başlama düzeyi verilerini toplamak için şu süreç izlenmiştir: Oturumlara başlamadan önce, oturumların yapılacağı ortamları düzenlenmek için drama sınıfı gereksiz uyaranlardan arındırılmıştır. Sınıf hazırlandıktan sonra başlama düzeyi verilerini toplamak için Öğrenci 1 ile 3 farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci 1 ile öğretim oturumlarına geçildiğinde başlama düzeyi verisi toplamak için Öğrenci 2 ile 3 farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci 2 ile öğretim oturumlarına geçildiğinde Öğrenci 3 ile başlama düzeyi verisi toplamak için 3 farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci 3 ile öğretim oturumlarına geçildiğinde Öğrenci 4 ile başlama düzeyi verisi toplamak için 3 farklı oturum

gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin üretemedikleri seslere yönelik başlama düzeyi verileri toplanırken öğrencilerle sohbet edilerek hazır olmaları sağlanmıştır. Her öğrenciye sesletim tablosundaki kelimelere ait resimler gösterilerek seslendirmeleri istenmiştir. Öğrencinin doğru ürettiği kelimeler için veri toplama tablosunda kelimenin olduğu yere (1), öğrencinin doğru üretilmediği kelimeler için veri toplama tablosunda kelimenin olduğu yere (0) yazılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin başlama düzeyi oturumlarında, öğrencilerin doğru seslendirdikleri kelimelerin, Artikülasyon (Sesletim) Testindeki bütün kelimelerin sayısının toplamına bölümü ile öğrencilerin seslendirdikleri kelimelerin yüzdesi bulunmuştur.

Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildiğinde, oyun temeline dayanan öğretim oturumlarına geçilmiştir. Kararlı veri elde edilmesi öğrencinin doğal performansını yansıtması adına önem arz etmektedir. Sesletim Testi sonuçlarının kararlılık göstermesi öğrencilerin performanslarının tutarlı olduğunu göstermektedir. Oyunlarda kullanılacak araç- gereçlerle öğretim ortamı düzenlendikten sonra oturumlara başlanmıştır. Öğretim oturumları, uygulamaya başlanmadan önce hazırlanan haftalık çalışma planına uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretim oturumlarında ilk olarak öğrenciyle dil, damak, dudak gibi konuşma organlarını aktifleştirecek egzersizler yapılmıştır. Bu egzersizler öğrencinin üretilmediği seslerin üretilmesine dayalıdır. Egzersizlerin ardından her oturumda farklı bir oyun oynatılmıştır. Oyunlarda öğrenci rahat ettirilmiş ve farklı uyarıcılara maruz kalmamıştır. Egzersiz ve oyunun ardından öğrencinin üretilmediği kelimelerden oluşan performans tabloları doldurularak öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Her oturumdan sonra Artikülasyon (Sesletim) Testi uygulanmış ve sonuçlar grafikte gösterilmiştir.

Öğretim oturumları haftada üç kez toplam dört haftada 12 oturum olacak şekilde yapılmıştır. Her bir öğrenci için 12 egzersiz ve oyundan oluşan bireysel öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Oturum süreleri ortalama 30 dakika sürmüştür.

İzleme Oturumları

İzleme oturumları, öğretim süreci oturumunu takip eden birinci haftada konuşma ve okuma sırasında sesletim bozukluğunun devam edip etmediğini görmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci için 3 oturum olmak üzere toplamda 12 oturum gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında, başlama düzeyi oturumları gibi egzersiz yaptırmadan ve oyunlar oynatılmadan öğrencilere üretemedikleri seslerle ilgili metinler sesli okutturulmuş ve Sesletim (Artikülasyon) Testi ile konuşma yaptırılmıştır.

İzleme oturumlarında öğrencinin doğru seslendirdiği kelime sayısının toplamının, sesletim tablosunda yer alan kelimelerin toplamına bölünmesi ile doğru kelime yüzdesi bulunmuştur.

Çalışma Ortamı

Öğrencilerin eğitim gördükleri okulda bulunan drama sınıfında çalışılmıştır. Drama sınıfı dikkat dağıtabilecek uyaranlardan arındırılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin çalışmasını takip ederek gerekli durumda yardımcı olmuştur. Oyunlar için gerekli açıklamalar yapılmış ve materyaller dersten önce hazır bulundurulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması sürecinde veri değerlendirmesi amacıyla kullanılan birincil yöntem görsel analizdir (Kratochwill vd., 2010; Spriggs vd., 2018'den aktaran: Karal, 2021). Tek denekli araştırma verilerinin analizi grafiksel analiz yöntemiyle yapılmaktadır. Çizgi grafiği tek denekli araştırmalarda en sık kullanılan grafik türüdür. “Çizgi grafiği, her bir evrendeki veri noktalarının birleştirilmesiyle oluşur. Veri noktalarının birleşmesiyle oluşan çizgilere grafik çizgisi denmektedir” (Tekin ve Kırcaali-İftar 1997). Bu araştırmada verilerin analizi için çizgi grafiği kullanılmaktadır. Çocukların konuşma ve okuma sırasındaki doğru seslendirmeye ilişkin puanları yüzde olarak y ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiştir. Başlama düzeyi, uygulama ve izleme verileri x ekseninde

numaralandırılarak ve eşit aralıklarla gösterilmiştir.

Tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama desenin kullanıldığı bu araştırmada, sonuçlar grafiksel olarak gösterilmiş ve değerlendirmeler niteliksel olarak gerçekleştirilmiştir.

2.5.1. Araştırmanın Geçerliliği

Araştırma, betimsel analiz çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu ve sesletim testi aracılığıyla alınan bilgilerinin sistematik bir yapı içerisinde toplanması, araştırmanın nesnelliğini ve objektifliğini koruması ve araştırmanın etik değerlere uygun olması amacıyla öğrenci isimleri belirtilerek deşifre edilmemiş farklı isimlendirilmiştir.

Geçerlilik, tek denekli çalışmalarda genellenebilirliğin artması diğer bir deyişle dış geçerliliğin artması için başlama düzeyinin açık ve net bir biçimde tanımlanması, uygulama ortamının ve katılımcının tüm özellikleriyle ayrıntılı olarak tanımlanmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada katılımcılar, çalışma ortamı ve oyun temelli etkinliklerin uygulanma süreci tüm ayrıntıları ile açıklanmıştır.

2.5.2. Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliği (bağımsız değişkene ilişkin güvenirlilik), uygulamak için hazırlanmış planın sürece uygunluğuyla belirlenmektedir. Tekin- İftar’a (2012) göre uygulama güvenirliliğinin belirlendiği süreçte, uygulamayı yürüten araştırmacının pekiştireç ve ipuçlarını nasıl kullandığı, araç-gereçler ve uygulamanın nasıl olduğu hazırlanmış formla kayıt altına alınır.

Bu araştırmada, araştırmacının oyun temelli etkinlikler ile yapılan konuşma ve okuma becerisinin öğretim etkinliklerinin hazırlanan öğretim planına uygun gerçekleştirilip-gerçekleştirilmediğini belirlemek için uygulama güvenirliliği analizleri yapılmıştır.

Araştırmacı, uygulama sırasında, özel eğitim öğretmeni olan bir gözlemci tarafından gözlenmiştir. Gözlem yapan özel eğitim öğretmeni, Oyun Temelli Etkinlik Süreci Uygulama Güvenirliliği Formunu (Ek-7) uygulamacı öğretim programını uygularken doldurmuştur. Gözlemci tarafından oldurulan forma göre uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. “Uygulama güvenirliliğini hesaplamak için, Uygulama

Güvenirligi = Doğru Tepki Sayısının Toplam Tepki Sayısına Bölümü X 100, formülü kullanılmıştır” (Miles ve Huberman, 1994’den aktaran: Çolak, 2020). Bu araştırmanın uygulama güvenirliği analizinin sonuçları %100 çıkmıştır. Bu sonuca göre araştırmacının planlamış olduğu Oyun Temelli Etkinlik Sürecini doğru bir şekilde uyguladığı ortaya çıkmıştır.

2.6. Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve sesli okuma becerisine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmış olup veriler grafik ve betimsel analizle gösterilmiştir. Yapılan analizlere Şekil 1 ve Tablo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12’de yer verilmiştir.

2.6.1. Konuşma İle İlgili Ses Kayıtlarına Ait Bulgular

Araştırmanın başında “Sesletim bozukluğu yaşayan üçüncü sınıf öğrencileri konuşurken ne tür hatalar yapmaktadır?” sorularına cevap aramak amacıyla öğrencilerin kendini hazır hissettiği zamanda ses kayıt cihazıyla öğrencilerin konuşmaları kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar yazıya aktarılarak içerik analiziyle hatalı seslendirilen kelimeler belirlenmiştir.

Tablo 5. Konuşma sırasında hatalı seslendirilen kelimeler

Öğrenciler	Doğru kelime	Seslendirilen kelime	Açıklamalar
Öğrenci 1	Üç	Üçs	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	İlginç	İlginçs	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Öğreniyoruz	Öğreniyoz	R sesini düşürmektedir.
	Geçtiğimizde	Geçstiğimizde	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Sonra	Szonra	S sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Başka	Baska	Ş sesini S sesine dönüştürmektedir.
	Okuyorum	Okuyom	R sesini düşürmektedir.
	Kardeşlerimle	Kardeslerimle	Ş sesini S sesine dönüştürmektedir.
	Yatıyoruz	Yatıyoz	R sesini düşürmektedir.
	Çuff	Çsuff	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Çalışıyormuş	Çsalısıyormus	Ç sesini çarpıtarak üretmekte ve Ş sesini S sesine dönüştürmektedir.
	Çalıştırmaya	Çsalıstırmaya	Ç sesini çarpıtarak üretmekte ve Ş sesini S sesine dönüştürmektedir.
	Çalışmış	Çsalısmıs	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Kimse	Kimsze	S sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Etmisler	Etmisler	Ş sesi S sesine dönüşmektedir.
Öğrenci 2	Küçüklüğümde	Kücsüklüğümde	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Otobüse	Otobüsze	S sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Başka	Baska	Ş sesi S sesine dönüşmektedir.
	Üçe	Üçse	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	İlginç	İlginçs	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Şeyler	Çeyler	Ş sesi Ç sesine dönüşmektedir.
	Beş	Beç	Ş sesi Ç sesine dönüşmektedir.
Öğrenci 3	Esrarengiz	Esrarengis	Z sesini S sesine dönüştürmektedir.
	Şişeler	Çişeler	Ş sesini Ç sesine dönüştürmektedir.
	Boş	Boç	S sesi Ç sesine dönüşmektedir.
	Seviyorum	Şeviyorum	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
Öğrenci 4	Sarı	Şarı	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Elbiseler	Elbişeler	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Bir şey	Bişey	R sesini düşürmektedir.
Öğrenci 4	Emirhan	Emirhğan	H sesini Ğ sesine dönüştürmektedir.
	İlhan	İlhğan	H sesini Ğ sesine dönüştürmektedir.

Öğrenci 1'in konuşma sırasında c, ç, s ve ş seslerinin geçtiği kelimeleri yanlış seslendirdiği görülmüştür. Öğrencinin c, ç, s ve ş seslerini doğru üretemediği tespit edilmiştir. Öğrenci 2'nin konuşma sırasında ç, s ve ş seslerinin geçtiği kelimeleri yanlış seslendirdiği görülmüştür. Öğrencinin ç, s ve ş seslerini doğru üretemediği tespit edilmiştir.

Öğrenci 3'ün konuşma sırasında s sesinin geçtiği kelimeleri yanlış seslendirdiği görülmüştür. Öğrencinin s sesini doğru üretmediği tespit edilmiştir. Öğrenci 4'ün konuşma sırasında h sesinin geçtiği kelimeleri yanlış seslendirdiği görülmüştür. Öğrencinin h sesini ğ sesine dönüştürdüğü tespit edilmiştir.

2.6.2. Sesli Okuma İle İlgili Ses Kayıtlarına Ait Bulgular

Araştırmanın başında “Sesletim bozukluğu yaşayan üçüncü sınıf öğrencileri sesli okuma yaparken ne tür hatalar yapmaktadır?” sorusuna cevap almak amacıyla öğrencilerin kendini hazır hissettiği zamanda ses kayıt cihazıyla öğrencilerin sesli okumaları kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar yazıya aktarılarak içerik analiziyle hatalı seslendirilen kelimeler belirlenmiştir.

Tablo 6. Sesli okuma esnasında hatalı seslendirilen kelimeler

Öğrenciler	Doğru kelime	Seslendirilen kelime	Açıklamalar
Öğrenci 1	Küçük	kücsük	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Çocukları	ÇSocukları	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Çalışmadı	Çsalışmadı	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Hafifçe	Hafifçse	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Makinisti	makinisi	T sesini düşürmektedir.
	Çuff	Çsuff	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Çalıştırdı	Çsalıstırdı	Ç sesini çarpıtarak üretmekte ve Ş sesini S sesine dönüştürmektedir.
	Çalışmaya	Çsalışmaya	Ş sesi S sesine dönüşmektedir.
	Başladı	basladı	Ç sesini çarpıtarak üretmektedir.
	Çocuklar	Çsocuklar	Ş sesi S sesine dönüşmektedir.
Öğrenci 2	Etmişler	Etmisler	Ş sesini Ç sesine dönüştürmektedir.
	Şahin	Çahin	Ortakdaki Ş sesini düşürmektedir.
	Şimşek	Çimek	Ş sesi doğru üretememektedir.
	Arkadaştı	arkadastı	Ş sesi Ç sesine dönüşmektedir.
	Şeye	çeye	Ş sesini Ç sesine dönüştürmektedir.
	Şaşırır	çaçırırdı	Ş sesini Ç sesine dönüştürmektedir.
	Yeşil	yeçil	Ş sesini Ç sesine dönüştürmektedir.
	Şişeleri	Çiçeleri	Ş sesini Ç sesine dönüştürmektedir.
Öğrenci 3	Şaşıarak	Çaçırarak	Ş sesini Ç sesine dönüştürmektedir.
	Şunlara	Çunlara	Ş sesini Ç sesine dönüştürmektedir.
	Yaşında	Yaşsında	Ş sesini doğru üretememektedir.
	Sema	Şema	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Siyah	Şiyah	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Sevmesi	Sevmeşi	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Elbiseler	Elbişeler	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Süslerdi	Süşlerdi	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Babası	Babaşı	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Sadece	Şadece	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Söyledi	Şöyledi	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
Öğrenci 4	Sonra	Şonra	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
	Giyisin	Giyşin	S sesi Ş sesine dönüşmektedir.
Öğrenci 4	Tahmin	Tağmin	H sesini Ğ sesine dönüştürmektedir.

Öğrenci 1'in sesli okuma sırasında c, ç, s ve ş seslerinin geçtiği kelimeleri yanlış seslendirdiği görülmüştür. Öğrencinin c, ç, s ve ş seslerini doğru üretemediği tespit edilmiştir.

Öğrenci 2'nin konuşma sırasında s ve ş seslerinin geçtiği kelimeleri yanlış seslendirdiği görülmüştür. Öğrencinin s ve ş seslerini doğru üretmediği tespit edilmiştir.

Öğrenci 3'ün konuşma sırasında s sesinin geçtiği kelimeleri yanlış seslendirdiği görülmüştür. S sesi kelimenin başındayken öğrenci sesi doğru seslendirirken kelimenin ortasında veya sonunda olduğunda sesi ş sesine dönüştürerek seslendirmektedir.

Öğrenci 4'ün konuşma sırasında h sesinin geçtiği kelimeleri yanlış seslendirdiği görülmüştür. Öğrencinin h sesini ğ sesine dönüştürdüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma sırasında görülen hataları sesli okumada sırasında da görüldüğü söylenebilir.

2.6.3. Oyun Temelli Etkinlik Sürecinde Performans Tablosuna Ait Bulgular

Araştırmada “Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi nedir?” ve “Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerisine etkisi nedir?” sorularına cevap aramak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan performans tablolarıyla öğrencilerin verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında öğrencinin üretmediği sesler ve bu seslerin kelimenin başında, ortasında, sonunda olma durumları tespit edilmiştir. Tespit edilen kelimelere göre performans tabloları doldurulmuştur. Başlama düzeyi oturumunda 1. performans alımı, öğretim oturumunda 2., 3., ve 4. performans alımı ve izleme oturumunda 5. performans alımı yapılmıştır. Öğrencilere ait performans tablosu Tablo 7, 8, 9 ve 10'de verilmektedir.

Tablo 7. Öğrenci 1'in performans tablosu

Hedef Kelimeler	Performans Alımı 1	Performans Alımı 2	Performans Alımı 3	Performans Alımı 4	Performans Alımı 5
Ceviz	0	1	1	1	1
Ciğer	0	0	0	1	1
Cuma	0	1	1	1	1
Civciv	0	0	0	1	1
Çimen	0	1	1	1	1
Çorap	0	0	0	1	1
Çekirdek	0	0	0	1	1
Geç	0	1	1	1	1
Süpürge	0	1	1	1	1
Şapka	0	0	1	1	1
Eşarp	0	0	0	0	1
Reçel	0	0	1	1	1
Sarı	0	1	1	1	1
Şeker	0	1	1	1	1
Şemsiye	0	0	1	1	1
Taşıt	0	0	1	1	1
Sarmaşık	0	0	1	1	1
Kuş	0	1	1	1	1
Gümüş	0	0	1	1	1
Kardeş	0	1	1	1	1
Tavşan	0	0	1	1	1
Vişne	0	0	0	1	1
Şişe	0	0	0	1	1
Değerlendirme	0	9	16	22	23

Tablo 7 incelendiğinde öğrencinin Sesletim Testindeki kelimelerden 23 tanesinde güçlükle yaşadığı özellikle c, ç. s ve ş seslerinin bulunduğu kelimelerde zorlandığı görülmektedir. Birinci performans alımında c, ç, s ve ş seslerinin bulunduğu kelimeleri okurken esas çıkarılması gereken sesi olduğundan başka bir ses olarak seslendirmektedir. Oyun temelli etkinliklerle öğretim oturumlarının başlamasıyla öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısının 9 olduğu görülmektedir.

Üçüncü performans alımında doğru okuduğu kelime sayısı 16, dördüncü performans alımında 22 kelimeye yükselmiştir. İzleme oturumlarında beşinci son performans alımında 23 kelimenin hepsini doğru seslendirdiği görülmektedir.

Tablo 8. Öğrenci 2'nin performans tablosu

Hedef Kelimeler	Performans Alımı 1	Performans Alımı 2	Performans Alımı 3	Performans Alımı 4	Performans Alımı 5
Timsah	0	0	0	1	1
Simit	0	0	1	1	1
Aslan	0	0	0	1	1
Şampuan	0	0	0	1	1
Poşet	0	0	0	1	1
Şapka	0	1	1	1	1
Eşarp	0	0	0	1	1
Şişe	0	0	0	1	1
Şeker	0	1	1	1	1
Şemsiye	0	0	1	1	1
Kaşık	0	1	1	1	1
Tavşan	0	0	1	1	1
Vişne	0	1	1	1	1
Sarmaşık	0	0	0	1	1
Taşıt	0	1	1	1	1
Kuş	0	0	1	1	1
Gümüş	0	0	0	1	1
Kardeş	0	0	0	1	1
Kazak	0	0	1	1	1
Pırasa	0	0	0	1	1
Değerlendirme	0	5	10	20	20

Tablo 8 incelendiğinde öğrencinin Sesletim Testindeki kelimelerin 20 tanesinde güçlük yaşadığı özellikle s ve ş seslerinin bulunduğu kelimelerde zorlandığı görülmektedir. Birinci performans alımında s ve ş seslerinin bulunduğu kelimeleri okurken esas çıkarılması gereken sesi olduğundan başka bir ses olarak seslendirmektedir. Oyun temelli etkinliklerle öğretim oturumlarının başlamasıyla

öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısının 5 olduğu görülmektedir. Üçüncü performans alımında doğru okuduğu kelime sayısı 10, dördüncü performans alımında 20 kelimeye yükselmiştir. İzleme oturumlarında beşinci son performans alımında 20 kelimenin hepsini doğru seslendirdiği görülmektedir.

Tablo 9. Öğrenci 3'ün performans tablosu

Hedef Kelimeler	Performans Alımı 1	Performans Alımı 2	Performans Alımı 3	Performans Alımı 4	Performans Alımı 5
Sabun	0	0	0	1	1
Sargı	0	0	0	1	1
Hastane	0	0	1	1	1
Timsah	0	0	0	1	1
Masa	0	1	1	1	1
Aslan	0	0	1	1	1
Pırasa	0	0	0	1	1
Sarı	0	0	1	1	1
Sandal	0	0	0	1	1
Süpürge	0	0	0	1	1
Eski	0	0	1	1	1
Pasta	0	1	1	1	1
Yastık	0	1	1	1	1
Makas	0	1	1	1	1
Otobüs	0	0	0	1	1
Domates	0	0	1	1	1
Sarmaşık	0	0	0	1	1
Değerlendirme	0	4	9	17	17

Tablo 9 incelendiğinde öğrencinin Sesletim Testideki kelimelerden 17 tanesinde güçlük yaşadığı özellikle s sesinin bulunduğu kelimelerde zorlandığı görülmektedir. Birinci performans alımında s sesinin bulunduğu kelimeleri okurken esas çıkarılması gereken sesi olduğundan başka bir ses olarak seslendirmektedir. Oyun temelli etkinliklerle öğretim oturumlarının başlamasıyla öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısının 4 olduğu görülmektedir. Üçüncü performans alımında doğru okuduğu kelime sayısı 9, dördüncü performans alımında 17 kelimeye

yükselmiştir. İzleme oturumlarında beşinci son performans alımında 17 kelimenin hepsini doğru seslendirdiği görülmektedir.

Tablo 10. Öğrenci 4'ün performans tablosu

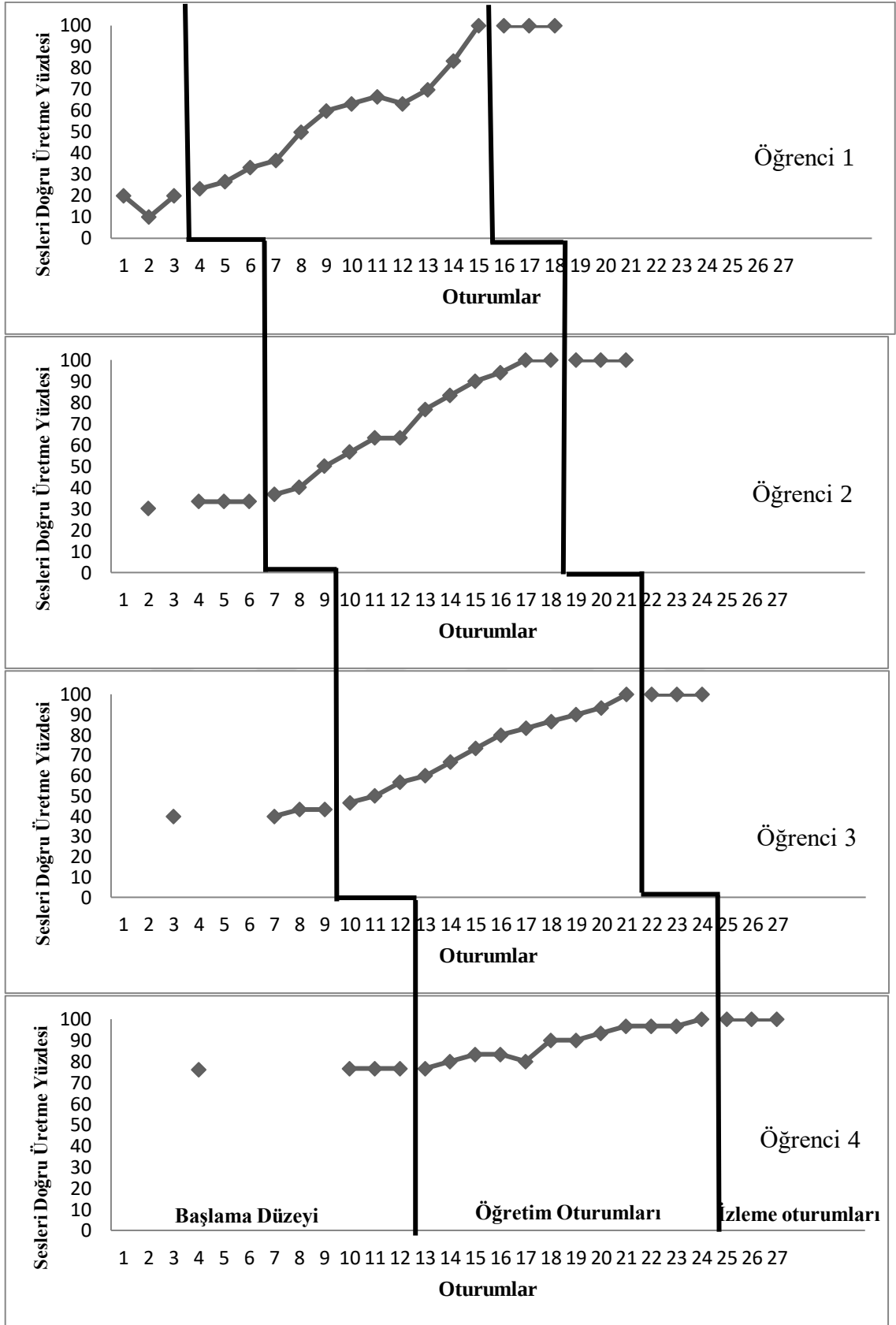
Hedef Kelimeler	Performans Alımı 1	Performans Alımı 2	Performans Alımı 3	Performans Alımı 4	Performans Alımı 5
Halı	0	1	1	1	1
Horoz	0	1	1	1	1
Hastane	0	0	1	1	1
Ahçı	0	0	0	1	1
Lahana	0	0	0	1	1
Külâh	0	0	0	1	1
Timsah	0	0	1	1	1
Havuç	0	0	1	1	1
Değerlendirme	0	2	5	8	8

Tablo 10 incelendiğinde öğrencinin Sesletim Testindeki kelimelerden 8 tanesinde güçlük yaşadığı özellikle h sesinin bulunduğu kelimelerde zorlandığı görülmektedir. Birinci performans alımında h sesinin bulunduğu kelimeleri okurken esas çıkarılması gereken sesi değiştirip ğ sesini koyarak seslendirmektedir. Oyun temelli etkinliklerle öğretim oturumlarının başlamasıyla öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısının 2 olduğu görülmektedir. Üçüncü performans alımında doğru okuduğu kelime sayısı 5, dördüncü performans alımında 8 kelimeye yükselmiştir. İzleme oturumlarında beşinci son performans alımında 8 kelimenin hepsini doğru seslendirdiği görülmektedir.

Oyun temelli etkinliklerle yapılan öğretim oturumlarında 4 öğrencinin kelimeleri doğru seslendirme sayılarının arttığı görülmektedir. Oyun temelli etkinliklerle yapılan uygulamalarda öğrencilerin sesleri doğru seslendirmelerine bağlı olarak konuşma ve sesli okuma becerilerinin gelişmesinde etkilidir.

2.6.4. Oyun Temelli Etkinlik Sürecinde Artikülasyon (Sesletim) Testine Ait Bulgular

Araştırmada “Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi nedir?” ve “Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerisine etkisi nedir?” sorularına cevap aramak amacıyla oyun temelli etkinliklerin etkisine yönelik denekler arası çoklu yoklama yöntemi kullanılarak elde edilen veriler grafiklerle gösterilmiştir. Grafiklerde denekler arası çoklu yoklama modelinin başlama düzeyi, öğretim oturumları ve izleme oturumları belirtilmiştir. Çalışmaya katılan dört öğrenciye başlama düzeyinde kelimeler okutulmuş, seslendirilmiş ve dönütler veri toplama aracına işaretlenmiştir. Öğrenci 1 ile başlama düzeyi verileri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına geçilirken Öğrenci 2’de başlama düzeyi verilere toplanmaya başlanmıştır. Öğrenci 2’nin öğretim oturumuna geçmesiyle Öğrenci 3’ün başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Öğrenci 3’ün öğretim oturumuna geçmesiyle Öğrenci 4’ün başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Öğretim oturumlarında veriler toplandıktan sonra her öğrenci için 3 farklı izleme oturumları yapılmış ve sonuçlar veri toplama aracına işaretlenmiştir. Grafikler incelendiğinde dört öğrencinin de başlama düzeyi verileri ölçütü karşılar düzeyde bir performans sergilemediklerini göstermektedir. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonraki verilerde ise öğrencilerin ölçütü karşılar düzeyde bir yükselme gösterdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, dört öğrenci için de oyun temelli etkinliklerin etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Oyun temelli etkinliklerin konuşma ve sesli okuma gelişimine etkisine dair başlama düzeyi, öğretim ve izleme verileri grafiği.

Oyun temelli etkinlik sürecinde Öğrenci 1'e ait verilere göre, başlama düzeyinde 3 oturum gerçekleştirilmiş ve Sesletim Testi ile veriler toplanmıştır. Öğrencinin başlama düzeyi birinci oturumda %19,99 ikinci oturumda %9,99 üçüncü oturumda %19,99 olarak ölçülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında Sesletim Testi sonuçları kararlılık gösterince öğretim oturumuna geçilmiştir. Öğrenci 1 ile 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinin ilk oturumunda öğrencinin düzeyi %23,33'e, ikinci oturumunda %26,66'ya, üçüncü oturumunda %33,33'e, dördüncü oturumunda %36,66'ya, beşinci oturumunda %49,99'a, altıncı oturumunda %59,99'a, yedinci oturumunda %63,33'e, sekizinci oturumunda %66,66'ya artış gösterirken dokuzuncu oturumunda %63,33'e gerilemiştir. Onuncu oturumunda %69,99'a, on birinci oturumunda %83,33'e ve on ikinci oturumunda %100'e ulaşmıştır. Öğretim oturumları oyun temelli etkinliklerle gerçekleştirildikten sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumlarını takip eden birinci haftada 3 oturumdan oluşan izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin Sesletim Testi sonucu izleme oturumlarının hepsinde %100 olarak ölçülmüştür.

Sesletim bozukluğunu düzeltmeye yönelik oyunlarla gerçekleştirilen süreçte Öğrenci 1'in başlama düzeyi verileri ile öğretim süreci verileri arasında olumlu anlamda farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencideki bu olumlu gelişme izleme oturumlarında da devam etmiştir. Öğrenci, başlama düzeyinden sonra öğretim oturumlarına aktif katıldığı için iyi bir ilerleme kat etmiştir. Bazı oturumlarda öğrencinin performansı gerilemiştir. Öğretimden oturumlarından sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında öğrencinin performansında düşüş gözlenmemiştir.

Öğrenci 2'nin sesleri doğru üretme verilerine göre; başlama düzeyi verilerini toplamak için 3 oturumda Sesletim Testi yapılmıştır. Öğrencinin Sesletim Testi sonuçları öğretim öncesindeki 3 oturumda da %33,33 olarak ölçülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında Sesletim Testi sonuçları kararlılık gösterince öğretim oturumlarına geçilmiştir ve 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinin ilk oturumunda öğrencinin düzeyi %36,66'ya, ikinci oturumunda %39,99'a, üçüncü oturumunda %49,99'a, dördüncü oturumunda %56,66'ya, beşinci ve altıncı oturumlarında %63,33'e, yedinci oturumunda %76,66'ya, sekizinci oturumunda %83,33'e, dokuzuncu oturumunda %89,99'a, onuncu oturumunda

%93,99'a ulaşmıştır. On bir ve on ikinci oturumlarında ise %100'e ulaşmıştır. Öğretim süreci tamamlandıktan sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumları, öğretim sürecinden sonraki birinci haftada gerçekleştirilmiş ve 3 oturumdan oluşmuştur. Öğrencinin izleme oturumlarındaki Sesletim Testi düzeyi her oturumda %100 olarak ölçülmüştür.

Konuşma ve sesli okuma becerilerinin oyun temelli etkinliklerle öğretiminde Öğrenci 2'nin başlama düzeyi verileri ile öğretim süreci verileri arasında olumlu anlamda farklılıklar tespit edilmiştir. Bu olumlu anlamdaki farklılık öğretim sonrasında da devam etmiştir. Bazı oturumlarda öğrencinin performansının durağanlaştığı ve geriye gittiği durumlar olmuştur. Performans yükselişinin durduğu oturumlarda öğrenci genellikle ailesiyle ilgili yaşadığı sorunları paylaşmıştır.

Öğrenci 3'ün sesleri doğru üretme verilerine göre; başlama düzeyi verilerini toplamak için 3 oturumda Sesletim Testi yapılmıştır. Öğretim sürecinde oyunlarla 12 oturum, izleme verilerini toplamak için 3 oturum gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyinde öğrencinin Sesletim Testi sonuçları ilk oturumda %39,99 olarak ölçülürken, ikinci ve üçüncü oturumlarda ise %43,33 olarak ölçülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında Sesletim Testi sonuçları kararlılık gösterince öğretim sürecine geçilmiştir. Öğretim sürecinin ilk oturumunda öğrencinin düzeyi %46,66, ikinci oturumunda %49,99, üçüncü oturumunda %56,66, dördüncü oturumunda %59,99, beşinci oturumunda %66,66, altıncı oturumunda %73,33, yedinci oturumunda %79,99, sekizinci oturumunda %83,33, dokuzuncu oturumunda %86,66, onuncu oturumunda % 89,99 ölçülmüştür. On birinci ve on ikinci oturumlarında önce %93,33'e sonra %100'e ulaşmıştır. Öğretim sürecinden sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumları, öğretim sürecinden sonraki birinci haftada gerçekleştirilmiştir ve 3 oturumdan oluşmuştur. İzleme verilerine göre, öğrencinin düzeyi bütün oturumlarda %100 olarak ölçülmüştür.

Konuşma ve sesli okuma becerilerinin oyun temelli etkinliklerle öğretiminde Öğrenci 3'ün başlama düzeyindeki Sesletim Testi sonuçları ile öğretim sürecindeki Sesletim Testi sonuçları arasında olumlu anlamda farklılıklar tespit edilmiştir. Bu olumlu anlamdaki farklılık izleme oturumlarında da devam etmiştir. Öğrenci oyunlarda sesleri üretmeye başladıktan sonra performansı hızlı bir şekilde yükselmiştir. Başlama düzeyinden sonra öğrenci oyunlarla sesleri üretmeye

çalışırken daha çok içselleştirdiği için performansı yükselmiştir ve küçük aksaklıkların dışında performansı iyiye gitmiştir.

Öğrenci 4'ün sesleri doğru üretme verilerine göre; başlama düzeyi verilerini toplamak için 3 oturumda Sesletim Testi yapılmıştır. Sesletim Testi sonuçları 3 oturumda da %76,66 olarak ölçülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında Sesletim Testi sonuçları kararlılık gösterince öğretim oturumlarına geçilmiş ve 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinin ilk oturumunda öğrencinin düzeyi %76,66'da kalırken ikinci oturumunda %,79,99'a, üçüncü ve dördüncü oturumlarında %83,33'e, beşinci oturumunda %79,99'a ulaşmıştır. Altıncı ve yedinci oturumunda %89,99'a, sekizinci oturumunda %93,33'e yükselmiştir. Dokuzuncu, onuncu ve on birinci oturumlarda %96,66 olarak ölçülmüştür. On ikinci oturumda %100 olarak ölçülmüştür. Öğretim sürecinden sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumları, öğretim sürecinden sonraki birinci haftada gerçekleştirilmiş ve 3 oturumdan oluşmuştur. Öğrencinin izleme oturumlarındaki Sesletim Testi sonuçları her oturumda %100 olarak ölçülmüştür.

Konuşma ve sesli okuma becerilerinin oyun temelli etkinliklerle öğretiminde Öğrenci 4'ün başlama düzeyi verileri ile öğretim süreci verileri arasında olumlu anlamda farklılıklar tespit edilmiştir. Bu olumlu anlamdaki farklılık izleme oturumlarında da devam etmiştir. Başlama düzeyinden sonra öğrenci oyunlarla sesleri üretmeye çalışırken daha çok içselleştirdiği için performansı yükselmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin başlama düzeyi verileri

Öğrenciler	Öğrenci 1	Öğrenci 2	Öğrenci 3	Öğrenci 4
1. Oturum	%19,99	%33,33	%39,99	%76,66
2. Oturum	%9,99	%33,33	%43,33	%76,66
3. Oturum	%19,99	%33,33	%43,33	%76,66

Konuşma ve sesli okuma becerilerinin oyun temelli etkinliklerle öğretiminde başlama düzeyi oturumlarında Öğrenci 1'in düzeyi ilk oturumda %19,99, ikinci oturumda %9,99 ve üçüncü oturumda tekrar %19,99 olarak ölçülmüştür. Öğrenci 2'nin düzeyi her 3 oturumda da %33,33 olarak ölçülmüştür. Öğrenci 3'ün düzeyi ise ilk oturumda %39,99 iken ikinci ve üçüncü oturumlarda %43,33 olarak ölçülmüştür.

Öğrenci 4'ün başlama düzeyi her üç oturumda da %76,66 olarak ölçülmüştür.

Tablo 12. Öğrencilerin öğretim oturumlarına ait verileri

Öğrenciler	Öğrenci 1	Öğrenci 2	Öğrenci 3	Öğrenci 4
1. Oturum	%23,33	%36,66	%46,66	%76,66
2. Oturum	%26,66	%39,99	%49,99	%79,99
3. Oturum	%33,33	%49,99	%56,66	%83,33
4. Oturum	%36,66	%56,66	%59,99	%83,33
5. Oturum	%49,99	%63,33	%66,66	%79,99
6. Oturum	%59,99	%63,33	%73,33	%89,99
7. Oturum	%63,33	%76,66	%79,99	%89,99
8. Oturum	%66,66	%83,33	%83,33	%93,33
9. Oturum	%63,33	%89,99	%86,66	%96,66
10. Oturum	%69,99	%93,99	%89,99	%96,66
11. Oturum	%83,33	%100	%93,33	%96,66
12. Oturum	%100	%100	%100	%100

Konuşma ve sesli okuma becerilerinin oyun temelli etkinliklerle öğretim süreci oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğrenci 1'in Sesletim Testi sonucu ilk oturumda %23,33 tespit edilmişken on ikinci yani son oturumunda %100'e ulaşmıştır. Öğrenci 2'nin Sesletim Testi sonucu ilk oturumunda %36,66 tespit edilmişken on bir ve on ikinci oturumlarında ise %100'e ulaşmıştır. Öğrenci 3'ün Sesletim Testi sonucu ilk oturumda %46,66 tespit edilmişken on ikinci oturumlarında %100'e ulaşmıştır. Öğrenci 4'ün Sesletim Testi sonucu ilk oturumda %76,66 tespit edilirken on ikinci oturumda %100 olarak ölçülmüştür. Öğrencilerin hepsinin ilk oturumları ve son oturumları arasında yükselmekte olan bir grafik gözlemlenmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin izleme oturumlarına ait verileri

Öğrenciler	Öğrenci 1	Öğrenci 2	Öğrenci 3	Öğrenci 4
1. Oturum	%100	%100	%100	%100
2. Oturum	%100	%100	%100	%100
3. Oturum	%100	%100	%100	%100

Konuşma ve sesli okuma becerilerinin oyun temelli etkinliklerle öğretiminde izleme oturumlarında Öğrenci 1'in sonuçları bütün oturumlarda %100 olarak tespit edilmiştir. İzleme oturumlarında Öğrenci 2'nin sonuçları bütün oturumlarda %100 olarak tespit edilmiştir. İzleme oturumlarında Öğrenci 3'ün sonuçları bütün oturumlarda %100 olarak tespit edilmiştir. İzleme oturumlarında Öğrenci 4'ün sonuçları bütün oturumlarda %100 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmacı öğrencilere çalışmanın ilk oturumlarında uyguladığı egzersiz çalışmaları ve oyunlar ile öğrencilerin artikülatör organlarını olabildiğince zorlamış ve geliştirmeye çalışmıştır. Oyunlar esnasında öğrenciler oldukça keyif almış ve bu çalışmaları düzenli bir şekilde gerçekleştirmiştir. Oyunlar ve egzersizlerle seslendirilemeyen sesler üzerinde çalışılmıştır. Bu seslerden c, ç, s, ş ve z sesleri çok rahatlıkla düzeltilebilmiş ve doğru sesletime ulaşmıştır. Bu başarıda egzersiz çalışmalarının ve oyunların, artikülasyon problemi yaşamakta olan öğrencilere olumlu yönde etkisi görülmüş, problemin çözümünü kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, her 4 öğrencinin de başlama düzeyi verileri ile öğretim sürecindeki verileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık izleme verilerinde de devam etmiştir. Araştırmada yer alan sesletim bozukluğuna sahip olan öğrencilerin tümünün kelimeleri doğru seslendirme puanlarının öğretim oturumlarında dikkate değer bir artış gösterdiği ve bu artışı yapılan izleme oturumlarında önemli ölçüde korudukları görülmüştür. Bu bulgulara göre; sesletim bozukluğuna sahip öğrencilere konuşma ve sesli okuma becerisinin öğretiminde ve kalıcılığının sağlanmasında oyun temelli etkinliklerin başarılı olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu araştırmada sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve sesli okuma becerilerinin geliştirilmesinde oyun temelli etkinliklerin etkisi incelenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sesletim bozukluğuna sahip öğrencilerin konuşma becerilerinde bazı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.
- Sesletim bozukluğuna sahip öğrencilerin sesli okuma becerilerinde bazı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.
- Sesletim bozukluğuna sahip 3. sınıf öğrencilerinin birçoğunda birden fazla sesi üretmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin sesletim bozukluğunun sebepleri sesin doğru eklemlenememesidir.
- Bu araştırmada öğrencilerin, araştırmacı tarafından gözlemlenen ve tespit edilen eksiklikleri giderilmeye çalışılmış, çıkaramadığı seslerin telaffuzunda büyük ölçüde başarıya ulaşılmıştır.
- Sesletim bozukluğuna sahip öğrencilerin oyun temelli etkinliklerin konuşma becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmada konuşma becerisinin geliştirilmesinde oyun temelli etkinlikler etkili olmuştur.
- Sesletim bozukluğuna sahip öğrencilerin oyun temelli etkinliklerin sesli okuma becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmada sesli okuma becerisinin geliştirilmesinde oyun temelli etkinlikler etkili olmuştur.

Yapılan bu araştırmada, sesletim bozukluğunun okul öncesi dönemden ilkokul dönemine kadar sürdüğünde konuşma ve sesli okuma becerilerini etkilediği gözlemlenmiştir. Konuşma ve sesli okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan çalışma planında oyun temelli etkinlikler kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre sesletim bozukluğu olan 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve sesli okuma becerilerinin geliştirilmesinde oyun temelli etkinliklerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun önemli nedenlerinden biri olarak akademik bilgilerin öğrenilmesinde alıcı dilin ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi ile değerlendirilmesinde ifade edici dilin önem kazandığı söylenebilir.

Alan yazındaki araştırmalar sesletim bozukluğuna sahip öğrencilerin konuşma ve sesli okuma becerilerinin oyun temelli etkinliklerle geliştirilmesine

yönelik çalışmaların olmamasına karşın sesletim bozukluğunun konuşma ve sesli okuma becerisini etkilediğini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır. Razon (1982) çalışmasında telaffuz hataları, konuşma kusurları, dil, dudak, damak oluşumundaki özürlü, kekemelik gibi bozuklukların okuma alışkanlığının kazanılmasını geciktirdiğini ifade etmektedir. Akıncı'nın (2016) çalışmasında ilkokul düzeyinde artikülasyon bozukluğu olan öğrencilerin akademik başarılarının Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi ders programlarında belirlenen kazanımlar açısından artikülasyon bozukluğu olmayan öğrencilere göre daha düşük akademik becerilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güneş'e (2011) göre öğrenci, sesli okuma sayesinde kendi sesinin özellikleri hakkında bilgi edinir, sesini ve ses tonunu tanır, ses yüksekliğini ayarlar, ses ritmini oluşturur, vurgu ve tonlamayı öğrenir. Sesli okuma sayesinde bu becerilerini zamanla geliştirir ve konuşma esnasında uygular. Böylece okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmiş olur.

Yapılan bu araştırmada aynı yaşta olan katılımcılardan 3 erkek ve 1 kız öğrencide sesletim bozukluğu görülmüştür. Bu sonuca göre araştırmaya katılım gösteren erkek öğrenci sayısı ile kız öğrenci sayısı arasındaki fark göze çarpmaktadır. Benzer çalışmada Öge (2004) ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerde en çok sesletim alanlarında problem yaşandığı, kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha fazla görüldüğü ve yaş arttıkça görülme sıklığının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmaların bazılarında cinsiyet ile dil ve konuşma gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken bu çalışmada cinsiyet faktörüne ait bulgulara yer verilmemiştir.

En önemli iletişim aracı olan dil, insanların akademik ve sosyal gelişimleri için önem taşımaktadır. İnsanlar, farklı nedenlerden kaynaklı dil ve konuşma gelişiminde sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu nedenle alanyazında farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerinde dil ve konuşma gelişimini olumsuz etkileyen faktörler ve bu olumsuzlukları ortadan kaldıracak yöntemler üzerinde araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada 3. sınıfta öğrenim gören ve sesletim bozukluğuna sahip öğrencilerin konuşma ve sesli okuma becerilerinin geliştirilmesinde oyun temelli etkinlikler yöntem olarak kullanılmıştır. Oyun temelli etkinlikler öğrencilerin konuşma ve sesli okuma becerilerinde olumlu yönde etki etmiştir. Erkök'ün (2019) artikülasyon bozukluğu olan ilkokul 1. sınıfa giden bir öğrenciyle yaptığı eylem

araştırmasında, sınıf öğretmeninin uygun yöntem ve teknikler kullanarak, sınıfında artikülasyon bozukluğundan dolayı okumada güçlük yaşayan bir öğrencisinin okuma becerilerini geliştirebilmesine destek olabildiğini göstermiştir. Farklı bir araştırmada Dural (2015) konuşma sesi bozukluğu olan çocukların artikülasyon terapilerinde kullanılabilecek, TARTU'yu geliştirmek ve bu uygulamanın etkililiğini basılı materyal ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Okul öncesi dönemde iki katılımcıyla yürütülen çalışma sonucunda her iki yöntemde de kısa zamanda başarıya ulaşılmıştır. Ancak katılımcılarda birisinde TARTU, diğerinde ise klasik basılı materyal daha önce ölçüt karşılamıştır. Deliveli (2012) çalışmasında okuma- yazma öğretiminde dil ve konuşma sorunu gibi özel durumları olan çocuklar için farklı yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğini ifade etmektedir.

Alanyazında bu çalışmanın bulgularını desteklemeyen sonuçlar da bulunmaktadır. Uysal ve Tura'nın (2018) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu (60%) dil ve konuşma bozukluklarının nedeninin psikolojik olduğunu düşünmekte ve bu durumun ilerideki öğrenme güçlükleri açısından risk faktörü olacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin %75'i ise dil ve konuşma bozukluklarının ileride okuma güçlüklerine yol açacağı ile ilgili ifadeye katılmamıştır.

Erdem (2013) çalışmasında konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan sesletim bozukluğunu şarkı, tekerleme, oyun, okuma gibi etkinliklerle ses üretimini artırıcı etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Mert (2014) çalışmasında dört temel dil becerisinin ders ortamında farklı araç gereçlerle öğretilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Farklı etkinlik örnekleri ile çocuğun derse olan katılımının ve ilgisinin yüksek olacağını tespit etmektedir. Gürol (2022) çalışmasında Türkçe öğretiminde kullanılacak birçok oyuna yer vermektedir. Türkçe öğretimine sunduğu katkı kapsamında incelenmiş ve incelenen bütün oyunların Türkçe öğretime katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar konuşma ve sesli okuma becerisi ve bu becerilerin gelişiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerden bahsetmektedir. Bu çalışmada ise konuşma ve sesli okuma becerisini olumsuz yönde etkileyen sesletim bozukluğunun etkisini en aza indirmek amacıyla oyun temelli süreç planlanmıştır. Sesletim bozukluğu olan öğrencilere oyun temeline dayanan etkinliklerle yürütülen süreçte öğrencilerin başlama düzeyi verileri ile öğretim sürecindeki verileri arasında anlamlı

farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Oyun ve oyun temelli etkinliklerin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı alanyazındaki çalışmalarla desteklenmektedir.

Öneriler:

Sesletim bozukluğu olan 3. sınıf öğrencilerine yönelik olup oyun temelli etkinliklerin konuşma ve okuma becerisine etkisinin ortaya konduğu, özgün olduğu düşünülen araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırma sesletim bozukluğuna sahip 3. sınıf öğrencilerini kapsamış olup diğer sınıf seviyesindeki öğrencileri de alarak çalışma grubunu genişletebilir.
2. Araştırma Artvin ili Ardanuç ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Kapsam daha da genişletilerek farklı iller ve farklı kademeler ele alınarak gerçekleştirilebilir.
3. Sesletim bozukluğuna sahip olup uzmanlar tarafından teşhis konulmamış normal bir okulda devam eden öğrenciler konusunda öğretmenlerin kursla veya eğitimlerle bilinçlendirilmesi ve teşvik edilmesi sağlanmalıdır.
4. Oyun temelli etkinlikleri sadece eğlenmek amaçlı değil; sesletim bozukluğuna sahip öğrencilerin tespit edilmesi, sebeplerinin bulunması ve öğrencilere yönelik oluşturulacak bireysel öğretim programlarında daha çok yer verilmelidir.
5. Sınıf öğretmenleri, oyun temelli etkinliklerle süreci eğlenceli ve kalıcı öğrenmelere dönüşmesini sağlayabilirler.
6. 3. Sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin yaş grupları dikkate alındığında oyunların önemini büyüktür. Bu bağlamda öğretmenler için düzenlenebilecek eğitimler ile öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (1995). *Türkçe kazanımında kullanılan fonolojik süreçlerin incelenmesi ve fonolojik bozukluğu olan çocukların kullandıkları süreçlerle karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akagündüz, N. (2020). *Okul çağı çocukların risk faktörüne göre dil ve artikülasyon becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akıncı, S. (2016). *6-10 yaş arası artikülasyon bozukluğu olan çocukların akademik becerilerinin artikülasyon bozukluğu olmayan öğrencilerle karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aksan, D. (2004). *Anadili, dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual
- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (2) , 1140-1165
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak, H. (2019). *İlkokul beden eğitimi ve oyun dersi oyun oynuyorum derleme kitapçığında yer alan çocuk oyunlarının değerler açısından incelenmesi ve buna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Arıcı, A. F. (2017). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Arıcı, A.F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi, *International Journal of field Education*, 5(2), 185-194.

- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- ASHA, (1993). American Speech-Language-Hearing Association Ad Hoc Committee on Service Delivery. *Definitions of Communication Disorders and Variations*.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ateş, N. A. ve Günhan, N. (2020). Konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinin ilişkisi, *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 3 (3) , 241-269
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1567-1585.
- Atık Çatak, A. ve Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2)
- Aycan, K. (2012). *Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, S. (2021). *Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin dijital oyun tercihleri ve bu oyunlar yoluyla geliştirilen becerilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde Çocuk Edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları
- Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1 - Ses bilgisi (1. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap
- Başal, H. A. (2017). *Geçmişten günümüze Türkiye’ de geleneksel çocuk oyunları. (2.Basım)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, Ş.N. (2021). *Konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların dil becerilerinin ve konuşma tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Baştürk, R. (2011). Deneme modelleri (2. Baskı). A. Tanrıöğen, (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 29-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşioğlu, C. (2004). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bleile, K. M. (2004). *Manual of Articulation and Phonological Disorders: Infancy Through Adulthood (Clinical Competence Series)*. Canada: Thomson Delmar.
- Birsen, P. (2017). *Oyunlaştırılmış oyun temelli öğretim yoluyla çocuk öğrencilere yabancı dil öğretiminin kelime öğrenme ve hatırlamaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, F.Ç., Öksüz, H.İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime haznesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60),705- 715
- Çolak, T. (2020). *Zihin engelli öğrencilere abdest alma ve namaz kılma becerisinin video modelle öğretiminin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Deliveli, K. (2012). Okuma yazma öğretiminde özel bir yöntem: Ses Odaklı Dil Öğretim Yöntemi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 62-78.
- Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe Öğretim Programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 295-306.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğuyurt, M.F. ve Doğuyurt, S.B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: bir eylem araştırması, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14)
- Dural, R. (2015). *Okul öncesi dönemde konuşma sesi bozukluğu terapilerinde bilgisayar destekli artikülasyon terapisi uygulamasının etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Ege, P., Acarlar, F. ve Turan, F. (2005). *Ankara Artikülasyon Testi-AAT*. Ankara: Key Design Tasarım.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akyol, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk, *Adı Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39 – 42.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), 415-452.
- Erdoğan. T. (2010). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları (2. Baskı)*. Ankara: Eğiten Kitap
- Erenoğlu, Ö. ve Otçu, S. (2007). *Türkçenin doğru kullanımı. (İletişim, etkili konuşma, yazma ve okuma kılavuzu)*. Ankara: Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları
- Erkal, M. ve Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (Yöntem ve Tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu, *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 433-450.
- Erkök, Z. (2019). *Artikülasyon güçlüğü yaşayan bir ilkökul birinci sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Eryılmaz D., Uladı G., Geyik M. ve Öztürk M. (2019). 36-72 Aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-77.
- Esemen, A. (2020). *2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- EYHGM (2021). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. <https://www.aile.gov.tr/media/94906/eyhgm-istatistik-bulteni-ekim-2021.pdf> adresinden 19.01.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık

- Güteryüz, F. (1995) *2-6 Yaşlarındaki Kekemelik Problemi Olan Ve Olmayan Çocukların Artikülasyon Özelliklerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Günay, V.D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, G. (2003). Konuşma ve sesletim öğretimi, *Dil Dergisi*, 118, 43-52.
- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretimi yöntemi, *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* May 5-7.
- Gürol, K. H. (2022). *Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek çocuk oyunları üzerine bir araştırma ve yeni çocuk oyunu önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gürsoy, G. (2018). Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları. *Turkish Studies*, 13(11), 623-649.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk Edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karal, M. A. (2021). Özel Eğitim alanında yayımlanmış tek-denekli çalışmalarda yer alan çizgi grafiklerinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (3), 1715-1738.
- Karasu, N. (2009). Özel eğitimde delile dayalı yöntemlerin belirlenmesi: tek denekli çalışma analizleri ve karşılaştırmaları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(7), 143- 163.
- Karataş, M. (2022). *Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal kaygı düzeyleriyle ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Kardaş, M.N. ve Tunagör, M. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3/2, p. 183-202.
- Kerem, A. E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kılıç, S. (2021). *Öykülerle terapi programının dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların duygu yönetimi becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kocayanak, D. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Koçkaya, S. ve Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 31-44.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (16), 324-342.
- Krueger, B. I. (2019). Eligibility and speech sound disorders: Assessment of social impact, *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(1), 85-90.
- Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47.
- Kurdayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı*, 13.
- MEB (2005). Milli Eğitim Dergisi. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/168/index3-ozbay.htm adresinden 13.03.2022 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü Dil ve Konuşma Destek Eğitim Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/14093220_dilvekonumagldestekeitimprogram.pdf adresinden 06.03.2022 tarihinde edinilmiştir.

- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden 23.02.200 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2021). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130021 adresinden 06.12.2021 tarihinde edinilmiştir.
- MEGEP (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil ve Konuşma Bozuklukları. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul adresinden 23.02.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nasırı, N. (2017). *A Serious Game for Children with Speech Disorders and Hearing Problems* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öge, Ö. (2004). *İlköğretim I. basamak dönemi çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının öğretmenlerden bilgi alma yoluyla belirlenmesi (Eskişehir ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) <https://hdl.handle.net/11421/7091> adresinden 06.06.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özberk, B.A. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özgür, İ. (2003). *Konuşma bozuklukları ve sağaltımı*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özsoy, Y. (1982). *Konuşma özürlü çocuklar ve eğitimleri*. Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, 244\164.
- Öztürk, S. (2016). Çocuklarda konuşma bozuklukları ve terapi yöntemleri <https://www.milliyet.com.tr/cocuk/cocuklarda-konusma-bozukluklari-ve>

terapi-yontemleri-2026060 adresinden 18.09.2021 tarihinde edinilmiştir.

Özyar, S.G. (2012). *Okuma becerisinin geliştirilmesi ve çocuğun dil-kavram gelişmesi bağlamında Yalvaç Ural'ın çocuk kitapları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. Eğitim ve Bilim, 7/39 <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5721/2231> adresinden 27.10.2021 tarihinde edinilmiştir.

Pınarcık, Ö. (2013). *6-8 yaş kekeme öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik yönden karşılaştıkları güçlüklerin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Saban, A. (2009). *Oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Satı, L. ve Dursun, G. (2004). Artikülasyon bozukluklarında konuşma terapisi. 2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi'nde sunulan bildiri, *Anadolu Üniversitesi, Dil ve Konuşma Bozuklukları Araştırma ve Uygulama Merkezi*, Eskişehir.

Sezer, O.G. (2014). *İpuçları ve dönütlerle öğretmen ödülleri artırmanın uygun olmayan ilkökul öğrenci davranışlarını azaltmadaki etkililiği* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

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

Şahin, Y. (2017). *Okul öncesi çocuklarda değerler eğitimi kapsamında yardımlaşma ve paylaşma değerleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Şahin, Z. (2016). *İlkokul öğrencilerinde dil ve konuşma bozukluğunun öğrencilerin özgüvenleri üzerine etkisi: 50. Yıl Ortaokulu ve Dilkonmer örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Şenol, M. (1999). *Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/5504/MUSA%20%C5%9EENOL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.

Talada, J.A. (2007). The Relationship Between Oral Reading Fluency and Comprehension, *Unpublished PhD's thesis Liberty University*.

- Tazegül, D. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2). Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2009, Cilt: 6, Sayı: 12, 90-112.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, vol: 40, no: 2, 113-131.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114-138.
- TDK (2022). *Türk Dil Kurumu güncel sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 20.02.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Topbaş, S. (2006). Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi: Geçerlik- Güvenirlik Ve Standardizasyon Çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58).
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler, *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Uysal, A.A. ve Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi, *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.
- UNİCEF (2021). Çocuk Hakları sözleşmesi www.unicef.org adresinden 28.04.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları. Yaman, E. (2001). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,5(9) 131-139.
- Yılmaz, Ş. (2009). Erken çocuklukta iletişim, dil, konuşma. Y. Fazlıoğlu (Dü.) içinde, *erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları, 63-82.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 124-134.

EKLER

Ek-1. Oyunlar

1. Tabu

Öğrencilerin söylemekte zorlandıkları kelimelerle ilgili 3. Sınıf seviyesine uygun tabu kartları hazırlanır. Tabu kartlarında asıl anlatılmak istenen kelime ve yasaklı kelimeler bulunmaktadır. Oyunda bir öğrenci anlatıcı olarak seçilir. Öğrenci asıl kelimeyi ve yasaklı kelimeyi kullanmadan asıl kelimeyi anlatması istenir. Diğer öğrenciler kelimeyi tahmin etmeye çalışır. Kelimeyi doğru tahmin eden öğrenci anlatıcı olur. Oyun bütün öğrencilere sıra gelecek şekilde oynanır.

2. Sessiz Sinema

Bu oyun için öğrencilere 1, 2 numaraları verilerek ikili gruplar oluşturulur. Sırasıyla karşılıklı oyunu kurallarına göre oynamaları istenir. Oyun kurallarına göre bir öğrenci resimli kartlarda verilen kelimeyi seslendirirken diğer öğrenci kulaklıkla müzik dinlerken kelimeyi arkadaşının dudağından okuyarak bulmaya çalışır. Oyun farklı kelimelerle ve öğrencilerle oynanır.

3. Kulaktan Kulağa

Öğretmen öğrencilerin söylemekte zorlandığı kelimelerle ilgili cümlelerin olduğu kartlar hazırlar. Öğrenciler yan yana olacak şekilde oturma düzeni oluşturulur. Öğretmen en baştaki öğrenciye kartı gösterir. Öğrenci yanındaki arkadaşına karttaki cümleyi fısıltıyla kulağına söyler. Oyun son öğrencinin kulağına fısıldana kadar devam eder. Sondaki öğrenci duyduğu cümleyi söyler. Öğretmen resimli kartı bütün öğrencilere gösterir. Kelime yanlış seslendirilmişse doğrusu vurgulanır.

4. Bulmaca

Öğretmen, belirlediği kelimenin harf sayısı kadar tahtaya kutular çizer. Bu kelimedeki bazı harfleri ipucu olarak verir. Öğrenciler sırasıyla kelimeyi bulmak için harf söylerler. Doğru harfi bulan öğrenci bir yıldız kazanır. Bu şekilde kelimeyi bulmaları sağlanır. Kelimenin tamamını doğru tahmin eden öğrenci iki yıldız kazanır. Oyun farklı kelimelerle devam eder. En çok yıldızı kazanan öğrenci oyunu kazanır.

5. Beden Dili

Oyun öncesinde öğrencilerin seslendirmekte zorlandıkları harfler ayrı ayrı kâğıtlara yazılır. Öğrenciler sırayla bir kart çekerler. Öğrenciler çektiği kartta yazan harfle başlayan kelimeler türetirler. Türettikleri kelimelerden bir tanesini seçip beden diliyle anlatmaya çalışır. Diğer öğrenciler kelimeyi tahmin etmeye çalışır. Örnek: 'l' harfi seçildiğinde; leke, Leyla, limon lahmacun kelimeleri verilir.

6. Robot

Öğrencilerden robot olmaları istenir. İstedikleri bir konuda robot gibi konuşup hareket etmeleri istenir. Böylece konuşmalarındaki kelimelerin heceleri vurgulanarak söylenir. Heceleri doğru telaffuz etmeleri sağlanır.

7. Tekerleme

Öğrencilerin seslendirirken zorlandıkları harflerle ilgili 3'er adet tekerleme belirlenir. Bu tekerlemeler harflere göre haftalara bölünür. Örneğin; 3. Hafta s sesiyle ilgili tekerlemeler oyunu oynanırken 5. Hafta r sesiyle ilgili tekerleme oyunu oynanır.

Öğrenciler arka arkaya dizilir ve baştaki öğrenciye bir top verilir. Öğrenciler belirledikleri tekerlemenin birer kelimesini söyleyerek topu bir üstten ve bir alttan sıranın arkasına doğru iletirler. Top en arkadaki öğrenciye geldiğinde o öğrenci koşarak topla birlikte sıranın en önüne geçer ve aynı eylemi başlatır. Kelimeyi yanlış söyleyen öğrencinin yıldızları azalır. Oyun sonunda en çok yıldız kalan kazanır.

8. Tombala

Öğretmen öğrencilerin seslendirmekte zorlandığı kelimelerden oluşan tombala kartları hazırlar. Her öğrenciye farklı tombala kartları verilir. Öğretmen torbadan sırayla kelimeler çıkarır. Öğrenci kendisinde o kelime varsa kartındaki kelimeyi boyar. Kartındaki kelimeleri boyamayı ilk tamamlayan öğrenci tombala yapar. Oyun bütün öğrenciler tombala yapana kadar devam eder.

9. Metin Çalışmaları

Öğrencilere seslendirmekte zorlandıkları kelimelerle ilgili metinler verilir. Metinlerle sessiz ve sesli okuma yapılır. Okuma çalışmalarının sonunda metinden yola çıkılarak hazırlanan soruya cevap vermeleri istenir. Metin çalışması her harf için tekrarlanır.

Ek-2. Artikülasyon Çalışması Egzersizleri

1. Nefes Egzersizleri

- Derin nefes alıp verme
- Aldığı nefesi uzun süreli verme
- Aldığı nefesi uzun süreli tutma
- Aldığı nefesi ağızdan kesik kesik verme
- Mum, pamuk, pinpon topu vs. üfleme
- Balon, poşet vb. şişirme

2. Dil Egzersizleri

- Ağız açılır, dudak ve dişlere dokunmadan dil dik olarak dışarı çıkarılır birkaç saniye tutulup içeri çekilir. 5 kez tekrar edilir.
- Dil dışarı çıkarılır ve yavaşça dudağın bir köşesinden diğerine doğru hareket ettirilir, dil her köşede birkaç saniye tutulmalıdır.
- Dil çıkarılır ve dilin ucuyla buruna ulaşmaya çalışılır.
- Dil çıkarılır ve dilin ucuyla çeneye ulaşmaya çalışılır.
- Dudaklar kapatılıp, dudakların dışında daire çizilir. Sonra yön değiştirerek tekrarlanır.
- Dudaklar kapatılıp, üst diş bir uçtan diğer uca doğru yalanır.
- Dudaklar kapatılıp, alt diş bir uçtan öbür uca doğru yalanır.
- Dil yanağın içine yerleştirilir ve önce sol yanak daha sonra sağ yanağa doğru itilir.
- Lah lah lah lah diyormuş gibi ses çıkarmadan dilin ucu hareket ettirilir.
- Dil damağa çarparak lak sesi sesi çıkarılır.
- Sert bir guh diyerek dil mümkün olduğunca yukarı aşağı çekilir.
- Sert bir kuh diyerek dil mümkün olduğunca yukarı aşağı çekilir.
- Sert bir ing diyerek dil mümkün olduğunca yukarı aşağı çekilir.
- Hızlıca ve doğru şekilde ka ka ka ka ka denir.
- Hızlıca ve doğru şekilde ga ga ga ga ga denir.
- Hızlıca ve doğru şekilde kala kala kala kala kala denir.

3. Dudak Egzersizleri

- Ağız yavaşça açıp kapatılır. Dudakların her yönden kapalı olması önemlidir.
- Ağız açılıp dudakları büzülür. Çene tutulur ve gevşetilir.
- Dudaklar sıkıca kapanır ve birlikte baskı yapılır, gevşetilir. Bu hareket tekrar edilir.
- Dudaklar kapalı 5 saniye gülümsenir.
- Dişler görünecek şekilde 5 saniye gülümsenir sonra gevşetilir.
- Dudaklar 5 saniye boyunca büzülür.
- Sıra ile dudaklar büzülür 5 saniye tutulur, dudaklar kapalı gülümsenir 5 saniye tutulur hareket tekrar edilir.
- Yanaklar hava ile şişirilir, dudaklarla tutulur.
- Yanaklar hava ile şişirilir sonra hava bir yanaktan diğerine doğru hareket ettirilir.
- Dilin üzerine dudaklar kapatılır, direnç gösterilir.
- Dudaklar kaşık veya pipetin üzerine kapatılır.
- Pipete doğru hava üflenir.
- Islık çalınır.
- Balon şişirilir.
- Ooo,eee- ooo,eee-ooo,eee sesleri söylenir.
- P,p,p,p,bu,bu,bu,bu,mu,mu,mu,mu,ve,ve,ve,ve sesleri söylenir.

Ek-3. Artikülasyon (Sesletim) Testi

Öğrencinin;
Adı – Soyadı:

Uygulayıcının;
Adı – Soyadı:

Performans Alım Tarihi:

B Başta	Baba		H Başta	Halı		N Ortada	Çanta		T Sonda	At	
	Burun			Horoz			Sinek			Saat	
	Bebek			Hastane			Nane			Sepet	
B Ortada	Kaban		H Ortada	Ahçı		N Sonda	Aslan		V Başta	Vazo	
	Dürbün			Sehpa			Kavun			Vişne	
	Sabun			Lahana			Şampuan			Vitrin	
C Başta	Ceviz		H Sonda	Sabah		P Başta	Poşet		V Ortada	Havuç	
	Ciğer			Külâh			Pırasa			Tavuk	
	Cuma			Timsah			Peçete			Kavanoz	
C Ortada	Civciv		J Başta	Jöle		P Ortada	İplik		V Sonda	Ev	
	Gece			Jilet			Şapka			Pilav	
	Bacak			Jeton			Papatya			Ödev	
Ç Başta	Çimen		J Ortada	Oje		P Sonda	Top		Y Başta	Yıldız	
	Çorap			Müjde			Kitap			Yüzük	
	Çekirdek			Pijama			Eşarp			Yemek	
Ç Ortada	Çiçek		J Sonda	Ruj		R Başta	Radıyo		Y Ortada	Maymun	
	Küçük			Plaj			Reçel			Peynir	
	Keçi			Bagaj			Robot			Koyun	
Ç Sonda	Saç		K Başta	Kalem		R Ortada	Arı		Y Sonda	Ay	
	Geç			Kibrit			Tarak			Köy	
	Ataç			Kelebek			Torba			Saray	
D Başta	Dünya		K Ortada	Tilki		R Sonda	Asker		Z Başta	Zil	
	Dayı			Ekmek			Duvar			Zeytin	
	Deve			Doktor			Vapur			Zürafa	
D Ortada	Dede		K Sonda	Uçak		S Başta	Sarı		Z Ortada	Kuzu	
	Kedi			Ördek			Sandal			Kazak	
	Badem			Kayık			Süpürge			Gözlük	
F Başta	Fare		L Başta	Lale		S Ortada	Eski		Z Sonda	Muz	
	File			Limon			Pasta			Sakız	
	Füze			Leblebi			Yastık			Gazoz	
F Ortada	Tüfek		L Ortada	Palto		S Sonda	Makas				
	Köfte			Balon			Otobüs				
	Telefon			Elma			Domates				
F Sonda	Def		L Sonda	Gül		Ş Başta	Şişe				
	Zarf			Cetvel			Şeker				
	Zayıf			Davul			Şemsiye				
G Başta	Gömlek		M Başta	Masa		Ş Ortada	Kaşık				
	Gazete			Mutlu			Taşıt				
	Gemi			Mikrofon			Sarmaşık				
G Ortada	Gölge		M Ortada	Kömür		Ş Sonda	Kuş				
	Dalga			Simit			Gümüş				
	Sargı			Duman			Kardeş				
Ğ Ortada	İğne		M Sonda	Üzüm		T Başta	Tabak				
	Yağmur			Kilim			Tavşan				
	Öğretme n			Akvaryu m			Teneke				
Ğ Sonda	Dağ		N Başta	Nar		T Ortada	Ütü				
	Bağ			Nine			Etek				
	Yağ			Numara			Uçurtma				
DEĞERLENDİRME											

Ek-4. Performans tablosu

Hedef Kelimeler	Performans Alımı 1	Performans Alımı 2	Performans Alımı 3	Performans Alımı 4	Performans Alımı 5
Ceviz					
Ciğer					
Cuma					
Civciv					
Çimen					
Çorap					
Çekirdek					
Geç					
Süpürge					
Şapka					
Eşarp					
Reçel					
Sarı					
Şeker					
Şemsiye					
Taşıt					
Sarmaşık					
Kuş					
Gümüş					
Kardeş					
Tavşan					
Vişne					
Şişe					
Değerlendirme					

Ek-5. Veli izin formları

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Oyun Temelli Etkinliklerin Sesletim Bozukluğu Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" adıyla, 07.02.2022- 01.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sesletim bozukluğu olan öğrenciler için farklı öğretim programlarının önemini ön plana çıkarmak hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Ses kaydı alma / Görüşme / Uygulama şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :
İletişim bilgileri :
T : 0312 222 2222

*Velişi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

22/02/2022

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı : L.

Telefon Numarası : 0312 222 2222

Ek-5 (Devam). Veli izin formları

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Oyun Temelli Etkinliklerin Sesletim Bozukluğu Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" adıyla, 07.02.2022- 01.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sesletim bozukluğu olan öğrenciler için farklı öğretim programlarının önemini ön plana çıkarmak hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Ses kaydı alma / Görüşme / Uygulama şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :
İletişim bilgileri : Araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

*Veli/bu bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

22/02/2022

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı : A

Telefon Numarası : 3

Ek-5 (Devam). Veli izin formları

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Oyun Temelli Etkinliklerin Sesletim Bozukluğu Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" adıyla, 07.02.2022- 01.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sesletim bozukluğu olan öğrenciler için farklı öğretim programlarının önemini ön plana çıkarmak hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Ses kaydı alma / Görüşme / Uygulama şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : N

İletişim bilgileri : A

*Veli/i bulunduğum .. sınıfı .. numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

22/02/2022

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı : T

Telefon Numarası : 0

Ek-5 (Devam). Veli izin formları

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Oyun Temelli Etkinliklerin Sesletim Bozukluğu Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi " adıyla, 07.02.2022- 01.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sesletim bozukluğu olan öğrenciler için farklı öğretim programlarının önemini ön plana çıkarmak hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Ses kaydı alma / Görüşme / Uygulama şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım **tamamıyla** gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar **tamamıyla** gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*)*

22/02/2022

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-6. Araştırma izin belgeleri



T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79143383-605.01-23327796
Konu : Araştırma İzni (Nermin CALAP)

30.03.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 25.03.2021 tarih ve E-19527874-302.08-226 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Nermin CALAP tez çalışmasında kullanmak üzere **"Oyun Temelli Etkinliklerin Sesletim Bozukluğu olan İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi"** başlıklı anketin İlimiz Ardanuç İlçesi Atatürk İlkokulu 2. Sınıf Öğrencilerine uygulama isteği ilgi (a) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu anketi, ilgi (b) genelge doğrultusunda incelenmiş olup İlimiz Ardanuç İlçesi Atatürk İlkokulu 2. Sınıf Öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şube Müdürü

OLUR
30.03.2021

Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belgeye güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :
Telefon :
E-Posta :
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu cihaz güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden kodu ile teyit edilebilir.



Ek-6 (Devam). Araştırma izin belgeleri

	T.C. ARDANUÇ KAYMAKAMLIĞI İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-66249811-605.01-23396478 Konu : Araştırma İzni (Nermin CALAP)	31.03.2021
ARDANUÇ ATATÜRK İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE	
İlgi : Valilik Makamı'nın 30.03.2021 tarih ve 23327796 sayılı olur.	
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Nermin CALAP tez çalışması ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.	
Söz konusu anketin, Atatürk İlkokulu 2. Sınıf Öğrencilerine uygulanması hususunu;	
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.	
İlçe Milli Eğitim Müdürü	
Ek: 1- İlgili yazı ve ekleri	
Adres : H Telefon N E-Posta : Kep Adre	
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden	
QR kodu ile teyit edilebilir.	
	

Ek-7. Uygulama Güvenirliği Formu

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Uygulamacının Adı Soyadı:

Gözlemcinin Adı Soyadı:

Denek:

Tarih:

	Oturlar									
Uygulamacı;	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Gerekli araç-gereçleri düzenler.										
2. Ortamı uygulama için hazır hale getirir.										
3. Öğrencinin dikkatini çeker.										
4. Öğrenciyi güdüler.										
5. Öğrenciye yapılacak etkinliği anlatır.										
6. Öğrenciye oyun kurallarının tamamını anlatır.										
7. Öğrencinin oyunu oynaması için gerekli zamanı tanır.										
8. Yönergeleri uygun ve zamanında verir.										
9. Öğrencinin davranışlarına uygun tepkiyi gösterir.										
10. Öğrenciyi pekiştirmesi gerektiğinde pekiştirir.										
11. Değerlendirmeyi öğretim programı doğrultusunda yapar.										
12. Uygulamayı öğretim programına uygun olarak yapar.										

Ek-8. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti:

Okulun Adı:

Sınıfı:

Çocuğun geçirdiği ağır hastalıklar:

Aile Yapısı;

Çekirdek Aile

☐

Geniş Aile

☐

Ebeveynlerin doğduğu şehir:

Anne:

Baba:

Ailede özürlü birey;

Var

☐

Yok

☐

Var ise özürlünün yakınlık derecesi:

Özrünün türü:

Ebeveynler arasında akrabalık;

Var

☐

Yok

☐

Var ise derecesi:

Ebeveynlerin eğitim durumu;

Anne:

Baba:

Ebeveynlerin aylık geliri;

Anne:

Baba:

Kardeş sayısı:.....

Kardeşlerin;

Yaşı

Cinsiyeti

Eğitim Durumu

.....

.....

.....

.....

.....

.....

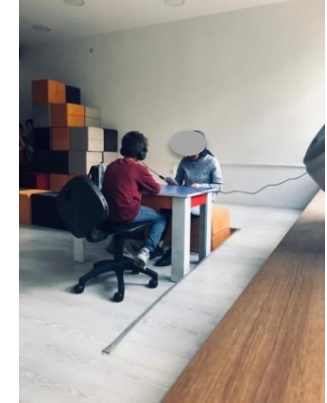
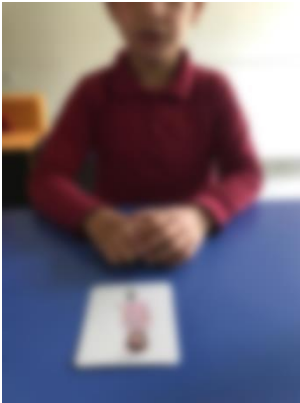
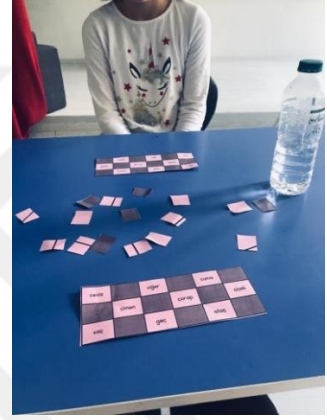
.....

.....

.....

Çocuğunuz geç mi konuştu? Cevabınız evet ise yaşını belirtiniz:

Ek-9. Uygulama sürecine ait resimler



ETİK KURULU KARARI



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 02/02/2021
Toplantı K. Sayısı : 2021/20

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Nermin CALAP “Oyun Temelli Etkinliklerin Sesletim Bozukluğu Olan İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

BAŞKANIN GÖRÜŞÜ

Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr