

176570

T. C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

ZEKACA GERİ ÇOCUKLAR İÇİN BELİRLİ SESLERE GÖRE
DÜZENLENEN EĞİTİMSEL ARTİKÜLASYON PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

BİLİM UZMANLIĞI TEZİ

Bülbin SUCUOĞLU

ANKARA — 1979

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

ZEKÂCA GERİ ÇOCUKLAR İÇİN BELİRLİ SESLERE GÖRE
DÜZENLENEN EĞİTİMSEL ARTİKÜLASYON PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

BİLİM UZMANLIĞI TEZİ

Bülbin SUCUOĞLU

Rehber Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Şule BİLİR

1979 - ANKARA

T E Ő E K K Ü R

Araştırmanın yürütülmesinde destekleyici yardımlarını esirgemeyen Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Başkanı ve Rehber ğretim Görevlisi Prof. Dr. Şule BİLİR'e, araştırmanın sürdürülmesinde büyük katkısı olan Dr.Soner ÖZKAN'a, araştırmanın istatistiksel analizinde büyük yardımını gördüğüm Prof.Dr. Saim KENDİR'e, araştırmanın yapılmasına izin veren ve yürütülmesinde yardım eden Uyanış zel Eğitim Merkezi Müdür ve personeline, araştırmanın yazımında ve basımında yardımlarını esirgemeyen Yüksel İLHAN ve Cafer TATARHAN'a teşekkür ederim.

Bülbin SUCUğLU

Ankara - 1979

İ Ç İ N D E K İ L E R

	<u>Sayfa</u>
- G İ R İ Ş	1
Artikülasyon Nedir ? Normal Artikülasyon Gelişimi	3
Artikülasyon Bozuklukları	5
Artikülasyon Bozukluklarının Sınıflandırılması	6
Artikülasyonu Etkileyen Etkenler	8
Artikülasyonun Değerlendirilmesi	14
Artikülasyon Bozukluklarının Eğitimi	15
Zekâ Geriliği Nedir ?	15
Zekâ Geriliklerinin Sınıflandırılması	16
Zekâ Geriliği Olan Kişilerin Özellikleri	18
Zekâ Geriliği Olan Kişilerde Görülen Konuşma Bozuklukları	20
Zekâ Geriliği Olan Kişilerde Görülen Artikülasyon Bozuklukları	22
- A R A Ş T I R M A N I N A M A C I	24
- A R A Ş T I R M A N I N Y Ö N T E M İ	25
Evren	27
Örneklem	27
Eğitim Programı	29
Eğitimin Haftalara Dağılımı	30
Verilerin Toplanması Sırasında Karşılaşılan Güçlükler	32
Toplanan Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler	32
- B U L G U L A R	34

	<u>Sayfa</u>
Dinleme Eğitimi İle Artikülasyon Eğitimi İlişkisi	36
İşitsel Ayırım (Konuşma Sesi Olmayan Sesler) Eğitimi İle Artikülasyon Eğitimi İlişkisi	36
İşitsel Ayırım (Konuşma Sesleri) Eğitimi İle Artikülasyon İlişkisi	37
Temel Artikülasyon Eğitimi, İle Genel Artikülasyon Eğitimi İlişkisi	37
I.Bölüm Eğitimi İle Genel Artikülasyon Eğitimi İlişkisi.	38
İkinci Bölüm Artikülasyon Eğitimi İle Genel Artikülasyon İlişkisi	38
Eğitim Sonrasında Artikülasyon Hatalarının Düzelme Oranları	39
Deney Grubunun Artikülasyon Hatalarının Düzelme Oranı	39
Kontrol Grubunun Artikülasyon Hatalarının Düzelme Oranı	40
Genel Değerlendirme Formu Ön, ara ve son Değerlendirmelerin Güvenirliği	41
- T A R T İ Ş M A ve Y O R U M	44
- S O N U Ç	50
- Ö N E R İ L E R	52
- Ö Z E T	54
- K A Y N A K L A R	55
- E K L E R	59

T A B L O L A R

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
1.	Zekâ Bölümlerine Göre Zekâ Geriliklerinin Sınıflandırılması	18
2.	Zekâ Geriliği Olan Kişilerin Konuşmaya Başlama Yaşları	21
3.	Araştırma Grubunun Takvim Yaşı, Zekâ Bölümü ve Alıcı Dil Yaşları, Ranj ve Ortalamaları	35
4.	Dinleme Eğitimi Değerlendirme Formu ve Genel Değerlendirme Formu, Son Değerlendirme Puanları	36
5.	İşitsel Ayırım Değerlendirme Formu (I) ve Genel Değerlendirme Formu, Son Değerlendirme Puanları	36
6.	İşitsel Ayırım Değerlendirme Formu (II) ve Genel Değerlendirme Formu, Son Değerlendirme Puanları	37
7.	Temel Artikülasyon Değerlendirme Formu ve Genel Değerlendirme Formu, Son Değerlendirme Puanları	37
8.	I.Bölüm Eğitim Son Değerlendirme Formu Toplam Puanları ve Genel Değerlendirme Formu, Son Değerlendirme Puanları	38
9.	II.Bölüm Eğitim ve Genel Değerlendirme Formu Son Değerlendirme Puanları	38
10.	Deney Grubunda Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrasında Görülen Artikülasyon Hataları Toplam Sayıları ve Bu Hataların Düzelmeye Oranları	39
11.	Kontrol Grubunda Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrasında Görülen Artikülasyon Hataları Toplam Sayıları ve Bu Hataların Düzelmeye Oranları	40
12.	Deney Grubunun Genel Değerlendirme Formu Ön, Ara ve Son Değerlendirme Puanları	41
13.	Kontrol Grubunun Genel Değerlendirme Formu Ön, Ara ve Son Değerlendirme Puanları	41

Ş E K İ L L E R

Şekil

Sayfa

1. Deney Grubunun Ön, Ara ve Son Değerlendirmelerde
Aldıkları Puanların Dağılımını Gösteren Grafik : 42
2. Kontrol Grubunun Ön, Ara ve Son Değerlendirmelerde
Aldıkları Puanların Dağılımını Gösteren Grafik : 43

G İ R İ Ő

Dil, bireyin çevresiyle iletişimini, düşünce alışverişini sağlayan en önemli iletişim aracıdır.

Dil gelişimi, çocuk doğar doğmaz ağlama ile başlar, geğirme iç çekme ve diğer organik seslerle ilk vokalizasyon görülür. 7-8 yaşlarına gelince gramer ve kelime sayısı yönünden yetişkin diline oldukça yaklaşır (7).

Çocuğun dil gelişimini birçok etken etkiler. Bunların en önemlilerinden biri de zekâdır.

Dil ile zekâ arasında çok yakın bir ilişki vardır. Bireylerin zekâ bölümleri azaldıkça geç konuşma ve bunun yanısıra çeşitli konuşma bozuklukları görülür. Bu yüzden konuşma bozukluklarına zekâca geri kişilerde, normal gelişme gösteren kişilere göre daha fazla rastlanır (22). Zekaya bağlı olarak artan ve azalan konuşma bozukluklarından en çok görüleni artikülasyon bozukluklarıdır (22).

Artikülasyon bozukluğu olan bireyler, anlamlı konuşabilirler fakat yaptıkları fonem hatalarının azlığına veya çokluğuna bağlı olarak konuşmaları güçlkle anlaşılır veya hiç anlaşılmaz. Bu yüzden çevreyle iletişim kurmaları güçleşir (22).

Zekâca geri kişilerde ise düşük zekadan dolayı artikülasyon bozuklukları hem daha sık görülmekte, hemde bozukluğun şiddeti artmaktadır (21).

Artikülasyon bozukluğu olan bireyler, dikkatli düzenlenmiş artikülasyon tedavisi programlarından zekâ düzeylerine bağlı olarak yararlanır-

lar. Kolstoe zeka bölümü¹ çok düşük (24'ten az) olan çocukların bu programlarından az yararlandıklarını, zekâ bölümü daha yüksek olanlarda sağlanan faydanın arttığını ileri sürmüştür (10). Ancak zekâ bölümü 40 tan az olan zeka geriliği olan kişilerde artikülasyon ve diğer konuşma terapilerinden ne ölçüde yararlandıklarını gösteren araştırmalar yapılmamıştır.

Bu bilgilerden ve yapılan araştırmalardan faydalanılarak, zekâ bölümleri 35-50 arasında olan zekâca geri çocukların, düzenlenen eğitimsel bir artikülasyon programından ne ölçüde yararlanabileceklerini incelemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

¹Refia Şemin'e göre, zeka bölümü : Test sonuçlarıyla elde edilen zekâ yaşının takvim yaşına bölümüdür (25).

1. Artikülasyon Nedir ? Normal Artikülasyon Gelişimi :

Fonetik Sistem; çocukta dil gelişimini tamamlayan önemli unsur, fonemler² ise; dili oluşturan sözcüklerin temel taşlarıdır (34).

Okul öncesi ve ilkokul yıllarında çocuk dilin sembolik fonksiyonunu öğrenir, gramerin temelini anlar ve fonetik sistemi kazanır. Çocuk hayatı boyunca gramerini geliştirmeye devam eder, kelime haznesine yeni kelimeler ekler ve dili daha iyi kullanmayı öğrenir.

Artikülasyon, nefesin ses bantlarını titreştirerek veya titreştirmeden gırtlaktan geçtikten sonra ağız ve burunda konuşma dilinin geleneksel sesleri haline gelmesi için şekillenmesidir. Artikülasyon da konuşma dili seslerinin doğru ve belirgin şekilde çıkarılması esastır (17).

Çocuklardaki artikülasyonun tamamlanması 7-8 yaşına kadar sürer. Çocuk bu yaşa kadar artikülasyonu tam olarak kazanamamışsa, büyük olasılıkla konuşma terapistine gereksinim duyar (34). Sesleri algılama ve çıkarma becerisini kazanma, ses çıkarmayı sağlayan organların motor kontrolü, işitme, dokunma, görme gibi duyulara ait sesle ilgili işaretleri hatırlatma yeteneği ve dilin kullanılması ile ilgili yaşantılar birleşerek artikülasyonu meydana getirirler. Fonemlerin tam olarak gelişmesi için bu etkenlerin hepsi aynı derecede önemlidir (34).

Fonemlerin bir kısmı dil öncesi dönemde; diğer kısmı ise dil döneminde ortaya çıkar. Dil öncesi (Prélanguage) devresinde ; çocuk çevresindeki konuşmalara çeşitli sesler ve farklı ahenkteki ses dizileriyle cevap verir. Fakat bu sesleri gerçek sözel iletişim için kullanmaz. Dil dev-

². Fonem (ses birimi): Konuşma organında meydana gelen ses birimlerine fonem denir (35).

resinde ise çocuk, anlamlı iletişim için çeşitli fonemlerin birleşmesinden meydana gelen sözcükler kullanır.

Bu iki devre dil gelişiminin devreleri olarak gösterildiği halde birbirinden kesin olarak ayrılamaz. Aslında çocukların ilk sözcüklerini ne zaman söylediklerini ve sözcüğü sadece bir sözlük kelimesi gibi veya seslerin birleşmesiyle oluşan anlamlı kelime gibi mi kullandıklarını söylemek güçtür (34).

Vokalizasyon dil öncesi devresinde ağlama, geğirme gibi organik seslerle başlar ve ilk altı ay boyunca, fonemlere benzeyen sesler çıkar. Bunlar genellikle ünlü³ fonemlerdir, bazan bu seslerin arasında ünsüz⁴ fonemlerde görülür. İkinci altı ayda gıgıldama (babbling) devresi başlar. Gıgıldama, konuşmaya benzeyen ilk rastgele sözcükler çıkarmadır. Bu yüzden gıgıldama devresi ile erken sözcük söyleme devresi arasındaki ilişki araştırılmış ancak bu devrenin erken kavuşmanın gelişimi üzerindeki rolü tam olarak belirlenememiştir. Fry, gıgıldama devresinin erken dil gelişiminde önemli rol oynadığını belirtmiştir (34).

Çocuk, 2.5 yaşında iken tüm ünlü fonemleri çıkarabilir. Fakat ünsüz fonemlerin çıkışı biraz farklıdır. Çocukların bir çoğu ünlü fonemleri ve burundan çıkarılan ünsüzleri, kelime için de doğru ve artikülasyona uygun biçimde kullanırlar, fakat tüm fonemler için uygun ve tam artikülasyonun kazanılması 7-8 yaşına kadar sürer (34).

Wellman ve arkadaşları, Poole, Templin 2-8.5 yaş gurubundaki çocukların ünsüz fonemleri kelimenin başlangıç, orta ve son pozisyonlarında doğru çıkarttıkları yaşları çeşitli testler ile saptamışlardır (18).

3.4. Ünlü-Ünsüz Fonem : Ses birimi olan fonemler ünlü (Vowels) ve ünsüz (Consonant) olmak üzere ikiye ayrılır (35).

Sander, Wellman ve Templin'in verilerini kullanmış ve farklı ünsüz fonemleri kazanma yaşlarında büyük değişiklikler olduğunu saptamıştır(19).

Menyuk, konuşma seslerinin gelişimini ayrıca özellikler (distincti ve features) yaklaşımıyla incelemiş ve konuşma dilindeki tüm fonemleri özelliklerine göre çeşitli gruplarda toplamıştır. Bu seslerin özelliklerine göre universal bir çıkış sırası izlediklerini açıklamıştır (12).

Hedrik, Prather ve Tobin, çocukların çeşitli sesleri kazandıkları devreler üzerinde çalışmışlar ve bir artikülasyon testi geliştirmişlerdir. (İletişim Gelişiminin Sıralanmış Envanteri⁵) Bu çalışma sonuçlarına göre doğru seslerin kullanıldığı yaş seviyeleri daha önceki araştırmalardan daha erken fakat seslerin genel çıkış sırası tüm araştırma sonuçlarında göze çarpar şekilde birbirine benzemektedir (18).

1.1.Artikülasyon Bozuklukları :

Artikülasyon, konuşma dili seslerinin o dilin kurallarına uygun ve eksiksiz bir şekilde çıkarılmasıdır. Artikülasyon bozukluğu ise, bu seslerden birinin veya birkaçının herhangi bir nedenle doğru olarak çıkarılmaması durumudur⁶.

Artikülasyon bozuklukları konuşma dili seslerinin bazan bir veya ikisini bazan da tümüne yakın kısmını kapsar ve bu bozukluklar kişinin zihinsel durumu ve fonemlerin kazanılma sırası yakından ilgilidir.

Travis ve Henrikson, seslerin çıkış sırasıyla ilgili çalışmışlar ve bu sırayı gözönünde tutarak çocuklardaki artikülasyon bozukluklarının

5. SICD: Sequenced Inventory of Communication Development.

6. tariftten

Ünsüz fonemlerin gelişimsel sırayla kazanılması sona erdiği zaman azalacağını savunmuşlardır (26).

Menyuk'ta aynı bulguları, ayrıca özellikler yaklaşımıyla doğrulamıştır (12).

Fonemlerin kazanılma sırasının yanısıra zekâ da artikülasyon bozukluklarıyla yakından ilgilidir. Zekâ bölümü azaldıkça çocuğun hata yaptığı fonem sayısı artar ve yapılan artikülasyon hataları karmaşıklaşır (26). Artikülasyon bozukluklarında, bazan kelimelere veya seslerin kelime içindeki pozisyonlarına bakmadan hep aynı ses hataları yapılır. Bir ses bir kelime de doğru kullanılırken, diğer bir kelimedede aynı ses hatalı kullanılır. Bir sesin kelime içinde iki ayrı pozisyonla bulunduğu durumlarda farklı iki hata yapılması İngiliz dilinde yaygın değildir (28).

Artikülasyon hataları genellikle R,L,S,TH, seslerinde (hem tek ses olarak, hem de hece içinde kullanılırken) görülür. Ünlü fonemlerde ise artikülasyon hataları azdır (28).

1.2. Artikülasyon Bozukluklarının Sınıflandırılması :

Van Riper'e göre: Artikülasyon bozuklukları iki grupta toplanabilir (26).

1.2.1. Bir veya bir grup sesteki hataları içeren artikülasyon bozuklukları :

a) Sesin düşürülmesi : (Sound Omission)

Bir kelimeyi meydana getiren seslerden birinin atlanması veya düşürülmesidir.

b) Ses eklenmesi : (Sound Addition)

Kelimedede olmayan herhangi bir sesin kelimeye eklenerek söylenmesidir. Birbirini izleyen iki ünsüz fonem arasına bir ünlü fonem girmesi veya

kelimenin herhangi bir yerine bir ünsüz fonem eklenmesi şeklinde olur.

c) Ses değiştirilmesi : (Sound Substitution)

En sık görülen artikülasyon bozukluğudur. Bazan seslerin çıkış sırasına göre önce kazanılan sesleri, daha güç olan seslerle değiştirme şeklinde, bazan da kelime içindeki iki sesin yer değiştirmesi şeklinde görülür. Bu bozukluk genellikle ünsüz fonemler arasında görülür.

d) Sesin karakterinin bozulması : (Sound Distortion)

Seslerin tam yerinde ve doğru fakat karakterinin bozularak söylenmesidir. Bazan ses tamamen bozulur, bazan da kayma şeklinde olur.

Bu dört tip bozukluktan ses düşürme ve ses değiştirme, ilkökul ve okul öncesi çağında çok yaygındır. Özellikle İngiliz fonemleriyle yapılan çalışma sonunda ses değiştirme bozukluğunun tüm artikülasyon bozukluklarının %90'ını oluşturduğu görülmüştür (34).

Ses değiştirme ve ses düşürme bozuklukları erken yaşlarda görülür, yaş ilerledikçe azalır. Sesin karakterini bozma ise erken yaşlarda daha az görülür fakat yaşla ilgili olarak azalmaz, sabit kalır (26).

Artikülasyon bozuklukları sesin kelime içindeki yeri ile de ilgilidir. Anaokulu çocukları en doğru olarak başlangıç, sonra orta ve en son final pozisyonundaki sesleri doğru olarak söylerler. (Templin ve Steer) Ses değiştirme ve ses düşürme hataları en az başlangıç seslerinde görülür. Bir veya bir grup sesle ilgili bozukluklara bebek konuşması, laling, lisping'te eklenebilir.

.Bebek Konuşması (Infantile Perseveration, Baby Talk)

Hem ses değiştirme, hem de sesin karakterini bozma şeklindeki bozukluktur ve dil gelişiminin olgunlaşmasıyla ilgili olarak ortaya çıkar.

Lalling : R veya l gibi dil ucunun hareketiyle ilgili seslerdeki bozukluktur. Bazan t ve d yi içerir.

Lisping : S ve z gibi ıslıklı seslerde olan bozukluktur.

Bunlardan başka f ve v, k ve g sesleriyle ilgili bozukluklarda, diğerleri kadar sık görülebilir.

1.2.2. Genel Ağız Bozuklukları :

Artikülasyonun tam ve doğru olması için bazı motor özellikler gerekmektedir. Bunlar; konuşma mekanizması parçalarının hareket hızı, konuşma hareketlerinin açıklığı, hareketlerin doğru yer ve doğru yönde, aynı şiddet ve enerjiyle yapılması olarak sayılabilir. Bu özelliklerden birinin veya birkaçının olmaması genel ağız bozukluklarını meydana getirmektedir. Konuşma dilinde, "dikkatsiz, tembel, beceriksiz, anlaşıl-maz,, olarak isimlendirilen bu bozukluklar, orta veya ileri şiddette olabilir (26).

1.3. Artikülasyonu Etkileyen Etkenler :

Artikülasyonu etkileyen etkenler 4 ana grupta toplanır.

1.3.1. Fiziksel Etkenler : Bu bölümdeki etmenler normal (patolojik olmayan) fiziksel etkenlerdir.

a) Anatomik Etkenler

Anatomik etkenler artikülasyonu oldukça etkiler. Ağız boşluğunun büyüklüğü ve şekli dilin büyüklüğü ve şekli, dil altı bağının kısalığı, dişlerin yapısı, alt ve üst dişlerin ilişkisi dudak kalınlığı bu faktörler arasında sayılır (26).

Dişlerin ve damağın yapısı ve ölçüsü artikülasyonla ilgili var-sayılır, fakat aralarında belirgin bir ilişki bulunamamıştır. Carrel, normal konuşan ve artikülasyon bozukluğu olan çocuklar arasında damak

ve diş anomalisi açısından fark olmadığını, Tybo ancak çok ileri diş anomalisi ile çok ileri konuşma bozukluğu arasında ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Froeschels ve Jellinek ise diş anomalilerini konuşma bozukluklarının nedeni olarak kabul etmemektedirler.

Dilin büyüklüğü, şekli, dudak kalınlığı ve dudak şekli de artikülasyonu etkilemez (3).

Ayrıca genel anatomik etkenler ile tüm konuşma bozukluklarının ilişkisi incelenmiş, konuşma bozukluğu olan çocuklarda genel fiziksel zayıflık görülmüştür (26).

b) Motor Koordinasyon :

Motor koordinasyon, hareketlerin hızı, kuvveti, doğruluğu ve kontrolunu içerir. Hem genel vücut, hem de konuşma mekanizmasındaki motor koordinasyon yetersizliği ile artikülasyon bozukluğu arasında ilişki olduğu düşünölmüştür.

Wellman; genel motor koordinasyon ile artikülasyon bozuklukları arasında davranışların performansı-doğru çıkarılan ses sayısı olduğunu savunurken, Carrel ileri konuşma bozukluğu olan çocukların genel motor koordinasyonlarında yetersizlik görmüştür. Bilto'ya göre kekeme ve artikülasyon bozukluğu olan çocuklar genel motor yetenekleri açısından normal konuşan çocuklardan az başarı sağlarlar. Ve artikülasyon bozukluğu olan çocuklar, bazı motor hareketlerde yetersizlik sağlarlar.

Jenkins, Lundeen ve Blanquist bazı özel koordinasyon yetersizliklerinin de artikülasyonu etkileyeceğini savunmuşlardır. Dudak hareketlerinin ise artikülasyon bozukluklarıyla ilişkisi yoktur (3).

c) Duyusal Etkenler :

1. İşitsel Etkenler :

Çocuk konuşmayı öğrenme döneminde iken; geçici bir işitme kaybının olması, bu çocukta bir takım artikülasyon bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olabilir.

Canel, Sullivan; artikülasyon bozukluğu olan kişilerde azda olsa işitme kaybı olduğunu savunurken, Barnes, artikülasyon ile işitme kaybı arasında hiçbir ilişki bulamamıştır (26).

Mange ise, artikülasyon bozukluğu olan çocukların sesin yükseklik ve alçaklığını ayırtma testlerinde normal çocuklardan daha az başarılı olduğunu kanıtlamıştır (11).

Konuşma seslerinin ayırımı : (Speech Sound Discrimination)

Genellikle tüm işitsel etkenlerin artikülasyon bozuklukları ile nedensel bir ilişkide olduğu düşünülür. Özellikle konuşma seslerinin ayırımı faktörü için bu ilişki daha geçerlidir (26).

Farquar, Sherman ve Geith anaokulu çocuklarına verdikleri işitsel ayırım testlerinde, normal konuşan çocukların işitsel ayırımı; işitsel ayırımı başarılı olan çocukların ise artikülasyon becerilerinde başarılı olduklarını göstermişlerdir (4,24).

Buna karşılık, Mose, Barnes ve Hansen; sözel sesleri ayırma yeteneğinin artikülasyonu etkilemediğini savunmuşlardır (26).

Sözel ses ayırımı, kronolojik yaşla ilgili olarak gelişir ve bu ayırımdaki gelişimsel yavaşlık artikülasyon bozukluklarında çok etkilidir (26,31).

İşitsel Bellek: (Auditory Memory Span)

Sesleri hatırlama, artikülasyon için önemli bir öge olarak kabul edilir. Araştırmacılar, artikülasyonun belirli bir şekilde işitme

yeteneği, bellek ve dil yeteneğiyle ilişkili olduğunu savunurlar. İşit-
sel yeteneklerin ve işitsel belleğin artikulasyonu %61 oranında etki-
lediğini kabul ederler (26).

2. Grsel Etkenler :

Görme, artikulasyonu dolaylı olarak etkileyen etkindir; görme
artikulasyon becerisini iki şekilde etkiler :

a) Görme noksanlığı olan kişilerde konuşulurken yapılan dudak
hareketleri yetersizdir.

b) Yeni bir kelime veya bir ses öğrenilirken, öğreten kişinin
dudak hareketleri görülürse; yeni ses veya kelime daha kolay telaffuz
edilir (26).

d. Diğer Fiziksel Etkenler :

Konuşma patologları işitme ve görme etkenlerinden başka, fizik-
sel gerilik, zayıflık, (zellikle konuşmayı öğrenme devresinde geiri-
lenler), gelişmede yavaşlık, kalıtım ve salgı bezi bozukluklarının da
artikulasyonu etkileyeceğini varsayarlar. Ancak, Carrel, Karlin, Youtz,
Kenedy bu etmenlerin artikulasyonu etkilemeyeceğini savunurlarken, Bec-
key'e göre ise bazı genel konuşma bozukluklarına neden olurlar (26).

1.3.2. Zihinsel Etkenler :

Artikulasyonu etkileyen etkenlerin en önemlisi olan olan zekâ
ile artikulasyon ilişkisi 3 yaklaşımla incelenmiştir.

1- Artikulasyon-zeka ilişkisi: Wellman, Case, Mengert ve Bradbury
ayrı ayrı yaptıkları çalışmalarda artikulasyon-takvim yaşı ilişkisinin,
artikulasyon-zekâ yaşı ilişkisinden önemli olduğunu savunmuşlardır. Ar-
tikulasyon-takvim yaşı ilişkisinin = 0.80, artikulasyon-zekâ yaşı iliş-
kisini ise = 0.71 bulmuşlardır.

Irwin 0-18 ay arasında zekâ ile sözel seslerin birbirinden bağımsız geliştiğini; 20-30 aylarda ise, zekâ ile sözel seslerin gelişimi arasında güvenilir ilişki olduğunu gözlemlemiştir.

2- Artikülasyon bozukluğu-zekâ ilişkisi: Carrel ve Beckey'e göre konuşma bozukluğu olan kişilerin zekâları normalden daha alt düzeydedir, özellikle artikülasyon bozukluğu olan kişilerin genel zihin performansları, sözel performanslarından fazladır (26).

3- Zeka Geriliği ve Artikülasyon İlişkisi : Bangs'a göre konuşma için zekâ yaşı, takvim yaşından daha önemlidir. Bu yüzden zekâ geriliği olan çocuklarda, genel konuşma bozuklukları çok görülür. 6-16 yaşlarda 777 eğitilebilir çocukta yapılan çalışmada, çocukların %53.4 ünde konuşma geriliği, 8-16 yaş 74 geri zekâlı çocukla yapılan çalışmada ise çocukların %56.7 sinde artikülasyon bozukluğu olduğu görülmüştür(26).

1.3.3. Çevresel Etkenler :

Bu etkenler, ebeveynlerin ekonomik, eğitim ve kültür düzeyleri, kırsal ve kentsel çevre, kardeşler, zayıf konuşma modelleri ve konuşma uyarıcılarının eksikliği olarak gruplanabilir.

Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının genellikle daha iyi artikülasyon becerileri vardır. Davis'e göre artikülasyon bozukluğu olan çocukların ebeveynleri daha alt ekonomik ve kültürel düzeydedirler. Templin, düşük sosyo-ekonomik çevre çocuklarının tam artikülasyon olgunluğuna yüksek sosyo-ekonomik çevre çocuklarından 1 yıl sonra vardıklarını kanıtlamış, ancak Irwin ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocukların konuşmasını 1.5 yaşına kadar çok etkilemediğini bulmuştur.

Kırsal ve kentsel çevrenin artikülasyonu ne ölçüde etkilediğini gösterecek kadar çok araştırma yapılmamıştır. Yalnız Louttit ve Halls kırsal çevrelerde özellikle artikülasyon bozukluğu görülme sıklığının

fazla olduğunu savunurlarken; Wilson tam aksini; artikülasyon bozukluklarına kentsel çevrede daha fazla rastlandığını kabul eder.

Artikülasyona kardeşlerin etkisi konusunda ise, birbirini tutmayan araştırmalar vardır. Birinci görüşe göre: kardeşler birbirlerinin konuşması için iyi uyarıcıdır. Diğer görüşe göre ise, kardeşi olmayan çocuklara, ebeveynleri model olurken, kardeşi olan çocuk konuşma uyarıcılarının çoğunu kardeşlerinden alır. Çocuklar ise yetişkinlerden daha kötü artikülasyona sahiptirler. Bu yüzden kardeşleri için kötü uyarıcı olurlar.

Ayrıca klinisyenlere göre, ebeveyn veya büyük kardeşlerdeki konuşma bozukluklarının çocuğun artikülasyon bozukluğunu etkilediğini, ayrıca evdeki uyarıcıların çok etkili olduğunu da gözlemlemişlerdir.

Carrel ve Irwin, kurumlarda yaşayan çocuklarda sözel seslerin gelişiminin geri, konuşma bozukluklarının ise aile çevresinde büyüyen çocuklardan fazla olduğunu saptamışlardır. Ayrıca kurumda yaşayan çocuklarda artikülasyon bozukluklarının da fazla olduğu görülür.

1.3.4. Duygusal ve Kişilikle İlgili Etkenler :

Duygusal-sosyal, kişilik etkenleri ile konuşma gelişimi karşılıklı bir ilişki içindedir.

Anderson, özellikle saldırgan olan kişilerin hızlı konuştukları için artikülasyon hatalarının oldukça fazla olduğunu belirtirken, Tempelin artikülasyon bozuklukları arttıkça kişilik bozukluklarının da arttığını gözlemlemiştir. Beckey ise, artikülasyon bozukluğu olan kişilerde, kişilik bozuklukları olmadığını savunmuştur.

Araştırma sonuçları bize kişilik ve artikülasyon bozukluklarının; hangisinin neden, hangisinin sonuç olduğu hakkında bilgi vermez. Ancak iki tip bozukluk arasında ilişki olduğunu gösterir (26).

Kişilik etmenlerinin yanısıra anne babaların uyum ve davranış-ları da artikülasyonu oldukça etkiler. Birçok konuşma patalogu bu etme-nin artikülasyon için birinci derecede önemli olduğunu kabul ederler. Wood'a göre çocuklardaki fonksiyonel artikülasyon bozuklukları, belir-gin olarak ebeveynlerdeki istenmeyen özellikler ve uyumsuzluklarla iç-içedir ki bu etmenler özellikle anne etrafında toplanmaktadır ve arti-külasyon bozukluğu olan çocukların özellikle annelerin de nörotik bo-zukluklar görülmüştür (26).

1.4. Artikülasyonun Değerlendirilmesi :

Normal konuşma sırasındaki artikülasyonun dikkatlice yapılan fonetik analizi ile kişilerin artikülasyonu değerlendirilir. Bu analiz ses hatalarını ve kelime içinde her pozisyondaki bozuk sesleri içerir (26).

Artikülasyon testlerinde sesler, tek tek, tek kelime içersinde, belirli cümleler içersinde veya normal konuşma sırasında olmak üzere çeşitli tiplerde değerlendirilir (32).

Artikülasyonu değerlendirmek için konuşma pataloglarının kullandığı iki tip test vardır. Bunlardan birincisi; testçinin deneğe verdiği birtakım konuşma örnekleriyle yapılan ölçüm tekniğidir (Skala tekniği), Diğeri ise; dilin tüm fonemlerini içeren ölçüm yapma tekniğidir (Fonem-merkezli teknik). Skala tekniği fonemleri tek tek analiz etmediği için kullanılmaz. Bugün klinikçiler fonem merkezli tekniğe göre düzenlenmiş testler kullanırlar. Tek kelime testlerine örnek olarak Templin-Darley test, The Photo-Articulation test, Goldman-Fristoe testleri, derinlik testleri ve örnek olarak; Mc Donald Deep Test, Shelton Thirty Item test, serbest konuşma testlerine örnek olarak ise Memphis State Communication Kit verilebilir (32).

Testlerin çoğunda, test edilen kişiye uyarıcı olarak bir resim gösterilir. Resimdeki nesnenin ismi sorulur, tekrar ettirilir, resimdeki nesneye göre bir öykü anlatması veya önceden hazırlanmış bir metni okuması istenir.

1.5 Artikülasyon Bozukluklarının Eğitimi :

Artikülasyon çalışmalarının başarılı olması için artikülasyon programları, dikkatli, bireyin gereksinim ve tepkilerine göre planlanmalıdır. Artikülasyon programları standartlaştırılmamalı, bireyin bireysel özelliklerine ve artikülasyon bozukluklarının tipine göre düzenlenmelidir. Çalışmalar aile ve öğretmen birlikte yürütmelidir Tufts ve Holliday, artikülasyon eğitiminde anne-babanın, özellikle annenin rolünün çok olduğunu söyler (27).

8 yaştan küçük çocuklar için bir seans yarım saatten fazla olmamalıdır. Büyük çocuklar için 40 dakikalık eğitim seansları düzenlenebilir. Sommers ve arkadaşları bir hafta içindeki eğitim seanslarının sıklığının da, artikülasyonun gelişmesini etkilediğini kanıtlamışlardır(23).

2. Zeka Geriliği Nedir ?

Zeka geriliğinin tanımı yapılırken, hem genel fonksiyonlar hem de sosyal davranışlar gözönüne alınmıştır.

Doll, zeka geriliğini tanımlayacak 6 kriter saptamıştır (1).

1-Kendilerini bağımsız idare edebilmek için gerekli olan, doğuştan eksik sosyal yetersizlik,

2-Normalin altında zekâ,

3-Zihinsel bir hastalık veya epilepsiden dolayı gelişimin durması,

4-Olgunlaşmanın olmaması,

5-Genetiksel ve hastalıkla kazanılmış bünyesel kökenli durum,

6-Tedavi edilememe.

Heberde aynı kriterleri kullanarak, American Association Mental Deficiency'ninde kabul ettiği şu tanımlı yapmıştır :

"Zeka Geriliği, kişinin gelişim devrelerinden kaynaklanan, uyum ve davranış bozukluklarıyla ortaya çıkan, genel zihin fonksiyonlarının normalin altında olma durumudur (5).

Zeka Geriliği eğitimsel açıdanda şöyle tanımlanabilir: Zihin gelişmesinde meydana gelmiş yavaşlama, gerileme nedeniyle davranış ve uyum yönünden yaşatlarına göre sürekli gerilik ve yetersizliği olduğu için normal eğitim programlarından yararlanamayanlara zekâ geriliği olan kişi denir (14).

2.1.Zeka Geriliğinin Sınıflandırılması :

AAMD⁶ Geri zekâlılığı nedensel ve davranışsal olarak 2 farklı şekilde sınıflamışlardır : (1).

2.1.1.Nedenlerine Göre Medikal Sınıflama :

1- Enfeksiyonel hastalıklardan meydana gelen zeka geriliği örnek: Hamileliğin birinci trimestrinde geçirilen kızamık sonucunda olan zeka geriliği,

2- Zehirlenmelerden meydana gelen zekâ geriliği Örnek: Karbon monoksit, kurşun veya arsenik gibi zehirlerle olan zehirlenmelerin beyinde yaptığı bozukluk sonucunda olan zekâ geriliği,

3- Travma veya fiziksel olaylar sonucunda meydana gelen zekâ geriliği Örnek: güç doğum sırasında veya doğum sonrasında olan beyin zedelenmesi,

⁶.AAMD: American Association Mental Deficiency

4- Beslenme ve metabolizma bozukluklarına bağı zeka geriliği
Örnek: P.K.U. veya galaktozami,

5- Beyin veya sinir sistemi üzerinde meydana gelen ur, tümör gibi büyüme ve şişmelere bağı zeka geriliği Örnek: Beyinde oluşan tümörlerden ileri gelen tübero sclerosis.

6- Doğum öncesine ait bilinmeyen nedenlerle meydana gelen zeka geriliği.

7- Bilinmeyen veya şüpheli nedenlere dayalı yapısal bozukluktan meydana gelen hem doğum öncesi, hem sonrasında görülebilen zeka geriliği.

8- Psikolojik nedenlere dayalı zeka geriliği: Kültürel ve ailesel nedenler; çevre yoksunluğu, duygusal bozukluklar sonucu ortaya çıkan zeka geriliği.

Bu ana sınıflamaya ek olarak 6 grup daha vardır:

1- Genetik bozukluklar,

2- Kafa anomalileri,

3- Özel duyuların zedelenmesi

4- Nöbetli hastalıklar

5- Psikolojik bozukluklar

6- Motor bozuklukları nedeniyle meydana gelen zeka gerilikleri.

Ayrıca AAMD, geri zekâlıları zeka bölümlerine göre sınıflamıştır.

Tablo- 1 : Zekâ Bölümlerine Göre Zekâ Geriliklerinin Sınıflandırılması.

İsimlendirme	Dereceleme (Levels)	Stanford-Binet IQ	Weschler IQ
Sınırdaki	-1	68-83	70-84
Hafif	-2	52-67	55-69
Orta	-3	36-51	40-54
İleri	-4	20-35	25-39
Çok ileri	-5	20'den aşağı	25'den aşağı

2.1.2.Davranışsal Sınıflama : (1)

Uyumsal davranışları sınıflama, objektif ölçümler olmadığı için zekânın ölçülmesinden daha karmaşıktır.

Uyumsal Davranışların ölçümünde okul öncesi çocukları için Vineland Sosyal Olgunluk testi, buna ek olarak ta Gesell gelişimsel cetveli, Cattell Bebek Skalası, Kuhlman'ın zekâ gelişim testleri uygulanır.

Uyumsal Davranışlara göre geri zekalılık 4 gruba ayrılmıştır.

(1.derece) - 1 : hafif

(2.derece) - 2 : orta

(3.derece) - 3 : ileri

(4.derece) - 4 : çok ileri

2.2.Zeka Geriliği Olan Kişilerin Özellikleri:(29)

2.2.1.Çok İleri Derecede Zeka Geriliği Olan Grup:

Merkezi Santral Sinir Sisteminde bozukluklar ve organik patolojiler vardır. Bu tiplerde zeka geriliğinin yanısıra körlük, sağırılık,

veya epilepsi gibi bozukluklar görülür. Motor gelişim oldukça yavaş ve konuşma yoktur. Eğitim ve öğretimden yararlanamazlar. Hayatları boyunca bakıma gereksinimleri vardır.

2.2.2. İleri Derecede Zeka Geriliği Olan Grup :

Birçok özellikleri **bir önceki** gruba benzer, fakat bu grup özellikleri daha az gösterirler. Konuşma dil ve motor gelişimleri geridir. Bu gruba giren kişiler kendine bakım becerilerini geliştirmek için sistematik bir şekilde düzenlenen öğretimden faydalanabilirler.

2.2.3. Orta Derecede Zeka Geriliği Olan Grup :

Diğer 2 gruba göre daha az nöro-patolojik görünümleri ve daha az ek özürleri vardır. Motor gelişim, konuşma ve dil gelişimi için artma potansiyelleri görülür. Bu gruba kendine bakım becerilerini ve sosyalleşmeyi geliştirmek için sistematik olarak düzenlenmiş formal bir eğitim programı verilebilir.

2.2.4. Hafif Derecede Zeka Geriliği Olan Grup :

Tüm geri zekâlıların %85'ini oluştururlar yürüme, konuşma, beslenme ve tuvalet gelişimleri yavaştır. Ek özürlere normal popülasyona göre daha fazla rastlanır. Motor gelişim normal veya normale yakındır. El-göz koordinasyonu gelişmiştir. Çok dikkatli hazırlanmış eğitim programları sosyal ve dil gelişimi için faydalıdır. Ayrıca bu grup sanat ve aritmetik gibi temel eğitimden de yararlanabilir.

Zeka gerilikleri birde eğitimsel yaklaşımla sınıflandırılırlar (Kolbrune) (9).

1. Yalnız bakım yapılan grup : IQ = 25 ten aşağı
2. Öğretilebilir grup : IQ = 25-50
3. Eğitilebilir grup : IQ = 50-75

2.3.Zeka Geriliği Olan Kişilerde Görülen Konuşma Bozuklukları :

Konuşma bozukluklarına bu kişilerde oldukça sık rastlanır. Konuşmanın zekâya olan bağımlılığı araştırılmış ve ileri derecedeki zekâ geriliği vakalarında konuşamama sıklığının çok yüksek olduğu gözlemlenmiştir (29).

Zeka geriliği olan kişilerin konuşma ve dil özellikleri şöyle sıralanabilir (29).

- 1- Zayıf işitsel hafıza,
- 2- Kısa süreli ve az dikkat,
- 3- Dil bilgisi ve gramer oldukça zayıf,
- 4- Sözel ifade de esnekliğin olmaması,
- 5- Anlatım yeteneksizliği
- 6- Kendini kritik edememe
- 7- Algıların değerlendirilmede zayıflık,
- 8- Konuşma faaliyetlerinde engellenme ve çekingenlik.

Bütün bu özelliklerin birlikte görünmesi dil gelişiminin gecikmesine yol açar.

Dil gelişiminin gecikmesine zekâ düzeyine bağlı olarak sıklıkla rastlanır (2).

Yapılan bazı istatistiksel çalışmalar zekâ bölümü azaldıkça konuşma bozukluklarının arttığını kanıtlamıştır.

Tredgold'a göre, çok ileri derecede zekâ geriliği olan kişilerde (IQ: 25'ten az) genellikle konuşma yoktur. Tek heceli birkaç kelime söyleyebilirler ve çok basit emirleri anlarlar (22).

Buna bağlı olarak zekâ bölümü azaldıkça çocukların konuşmaya başlama yaşında gecikmektedir : (26).

Tablo- 2: Zekâ Geriliği Olan Kişilerin Konuşmaya Başlama Yaşları.

	Z.B=15-20	Z.B=26-30	Z.B=51-70
Giğıldama	25 ay	20.4 ay	20.8 ay
Kelime kullanma	54.3 ay	43.2 ay	34.5 ay
Cümle kullanma	153 ay	93 ay	89.4 ay

Meader ise yaptığı çalışmada üstün zekâlılarda konuşma bozukluklarının görülme sıklığının %1, zekâ geriliği olan kişilerde ise %44 olduğunu görmüştür (26).

Zekâ geriliği olan kişilerde konuşma bozukluklarına normal gelişme gösteren kişilerden fazla rastlanmaktadır. Wallin konuşma bozukluklarının özel sınıf çocuklarında %26, normal sınıf çocuklarında ise %3 oranında olduğunu saptamış (2), Sir Cyril Brut, Lewald, Kenedy, Sirkin ve Lyons, Tarjan, Steinman ve Wilson da bulguları doğrulamıştır. Bu oran kurumlarda yaşayan zihinsel geriliği olan çocuklarda daha artmaktadır (21).

Zeka geriliği olan kişilerin kelime hazneleri de normallere kıyasla çok daha azdır. Zekâ yaşları 3-7 olan 10-30 yaştaki 80 zekâ geriliği olan kişi ile yapılan çalışmada toplam 2419 farklı kelime bulunmuştur. Bireysel kelime sayısı ise 106-677 arasında değişmektedir (30).

Zekâ geriliği olan kişilerde görülen konuşma bozukluklarının tipleri şöyle sıralanabilir: (22).

- 1- Normal konuşma
- 2- Hiç konuşma görülmez (Konuşma yerine ağlama ve sızlanma gibi vokalize davranışlar görülür.)

3- Gecikmiş konuşma (Gığıldama, kelimeleri, kısa cümleleri ve soruları tekrar etme şeklindeki konuşma bozukluğudur).

4- Afazi (Kelimeleri telaffuz edememe, alıcı ve ifade edici dildeki bozukluktur).

5- Kekeleme

6- Dağınık konuşma (kelimeleri atlama, bazı harfleri atlama, heceleri yok etme, heceleri karıştırma, kelimelerin yerini değiştirme tiplerindeki konuşma bozukluğudur).

7- Ses bozuklukları (kısık ses, boğuk ses, sesin yükseklik ve alçaklığını ayarlayamama şeklinde görülür).

8- İleri derecede artikülasyon bozukluğu (Dil gelişimi iyidir, dil anlamlı kullanılır. Fakat çok artikülasyon hatası yapıldığı için konuşma anlaşılmaz).

9- Orta derecede artikülasyon bozukluğu (Anlamlı ve iyi konuşma vardır. Kelimelerin içinde ses değiştirme ve ses düşürme hataları görülür).

Zekâ geriliği olanlarda bu konuşma bozukluklarından en fazla artikülasyon bozuklukları, konuşmanın hiç olmaması, gecikmiş konuşma tiplerine rastlanır (22).

2.4. Zeka Geriliği olan kişilerde görülen artikülasyon bozuklukları:

Zekâ geriliği olan, özellikle kurumlarda yaşayan çocuklarda konuşma bozukluğu karakteristiği olarak artikülasyon bozukluklarına rastlanır (30).

Bu çocuklarda en fazla görülen artikülasyon hataları ise kelime içinde ses değiştirme (sound substitution) hatalarıdır. Genellikle TH, R ve S sesleri diğer seslerle değiştirilir. Karlin ve Strazzula da zeka geriliği olan çocukların en çok hata yaptıkları sesleri (ünsüz fonemleri) en fazladan en aza doğru S, Z, L, R, CH, J, TH, SH olarak sıralamışlar-

dır (30).

Zekâ geriliği olan çocuklarda, artikülasyon bozukluğunun nedenlerini zekâ geriliğinden başka motor güçlük, algısal problemler ve çevresel yoksunluk gibi etmenlerde etkiler (30).

Zekâ geriliği olan kişilerde, artikülasyon ölçmesi yapabilmek için uyarıcılar kullanılır. Geçerli yöntemlerden birisi çocuğa resim kartlar gösterip resimdeki nesnenin ne olduğunu sormaktır. Diğer ise, bir sesi, bir heceyi ~~bir~~ kelimeyi veya cümleyi, bazı konuşmaları tekrar ettirmektir. Klinisyenler de artikülasyonu bu yaklaşımla değerlendirmişlerdir (Templin ve Darley resim gösterme, Mc Donald ise tekrar ettirme yöntemini kullanmışlardır (30).

A R A Ő T I R M A N I N A M A C I

1. Zekâ bölümleri 35-50 arasında olan geri zekâlı çocukların, düzenlenmiş eğitimsel bir artikülasyon programından ne ölçüde faydalandıklarını, bir grup üzerinde araştırarak ortaya koymak,

2. Zekâ bölümleri 35-50 arasında olan geri zekâlı çocukların, dinlenme ve işitsel ayırım yetenekleri ile artikülasyon becerileri arasındaki ilişkiyi bulmaktır.

Y Ö N T E M

Araştırmanın yöntemi, deneysel yöntemdir. Araştırma süresi 12. Mart - 26. Mayıs olmak üzere 10 haftadır.

Araştırma, ön değerlendirme eğitim - ara değerlendirme - eğitim son değerlendirme kurgusu üzerinde düzenlenmiştir.

Araştırmada model ses olarak m, p, k sesleri seçilmiştir. Bu seslerin seçilme nedenleri:

Araştırmacılar İngiliz diliyle yaptıkları çalışmalarda İngiliz dili fonemlerini özelliklerine göre çeşitli grupta toplamışlardır. Bu gruplar ünlü fonemler, ünsüz fonemler, yuvarlak fonemler, burun fonemleri, uzatılabilen sessiz fonemler, keskin sesli fonemler, dil ucuna ait fonemler, dilin yüksek pozisyonda olduğu fonemler, dilin aşağı pozisyonda olduğu fonemler, dilin arka ve ön pozisyonunda olduğu fonemler olarak sayılır (15).

Bu gruplardan en çok ses içeren grup ünsüz fonemler (Consonantal) grubudur. Araştırmaya model ses olarak seçilen m,p,k sesleri de bu gruba girerler. M,p,k, seslerinin bu gruba girmekten başka ortak özellikleri vardır. m ve p dudaklarla, k ise yumuşak damakla engellenen nefes sesleridir. m sesinde nefes yumuşak ve yavaş olarak dudaklar arasından verilirken p ve k sesleri patlama şeklinde sert ve hızlı olarak nefes alarak verilir (13).

Çocuklar özelliklerine göre ayrılan ses gruplarından herhangi bir sesi veya birkaç sesi çıkarmayı öğrenirlerse grubun tümünü ve tümüne yakın sesleride çıkarabilme olanağı artar (15). Bu yüzden araştırmanın model sesleri en çok ses içeren ünsüz fonemler grubundan seçilmiştir.

Okul öncesi yıllarda çocuklar kelimelerin başlangıç pozisyonundaki sesi en kolay, sonra sırayla orta ve son pozisyonunda olan sesleri çıkarırlar (26). Buradan hareket edilerek model sesler çocuklara başlangıç pozisyonunda olacak şekilde 18 kelime verilmıştır. Araştırmada her ses için ikisi bir, ikisi iki, ikisi üç heceli olmak üzere 6 kelime toplam 18 kelime kullanılmıştır.

Seçilen 18 kelimenin başlangıç pozisyonundaki seslerle ilgili artikülasyon hatalarını saptamak amacıyla bir değerlendirme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen bu form, örneklem grubunun eğitim almadan önceki artikülasyon hatalarını belirlemek için ön test, I.grup eğitimden sonraki hataları belirlemek için ara test, tüm eğitim devresi sonundaki hataları belirlemek amacıyla da son test olarak kullanılmıştır. (Ek-1)

Ayrıca I.devre eğitim süresinde, her hafta sonunda o hafta yapılan eğitimi değerlendirmek amacıyla o haftaki eğitimle ilgili değerlendirme formları düzenlenmiştir.

Bu formlar;

Birinci hafta başında ve sonunda; dinlenme eğitimini (Ek-2), ikinci hafta başında ve sonunda işitsel ayırım eğitimini (sözel olmayan sesler) (Ek-3), üçüncü hafta başında ve sonunda işitsel ayırım eğitimini (sözel sesler) (Ek-3), dördüncü hafta başında ve sonunda temel artikülasyon eğitimini değerlendirmek için uygulanmıştır.

Bu değerlendirme formların sonuçları, genel değerlendirme formu (son değerlendirme) sonuçlarıyla karşılaştırılarak, verilen dinleme ve

işitsel ayırım eğitimin, artikülasyon eğitimiyle ilişkisini araştırmak için kullanılmıştır.

E V R E N :

Ankara, Etlik'te bir özel eğitim merkezine 12.Mart - 26.Mayıs. 1979 tarihleri arasında devam eden, zekâ bölümleri 35-50 arasında olan zekaca geri çocuklar bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadırlar.

Ö R N E K L E M :

Ankara'da bir özel eğitim merkezine devam eden zekâ bölümleri 35-50, takvim yaşları 8-15 arasında olan 30 çocuk araştırma örnekleme olarak seçilmiştir.

Örneklem seçiminde şu kriterler gözönüne alınmıştır :

1- Çocukların işitme durumları: Eğitim merkezine devam eden tüm çocuklara kaba işitme kontrolü⁷ verilmiş, bu kontrole göre işitme kaybı olmayan çocuklar örnekleme alınmıştır.

2- Çocukların artikülasyon bozuklukları: Özel eğitim merkezine devam eden zekâca geri ve artikülasyon bozukluğu olan çocuklar örnekleme alınmıştır (16).

3- Araştırmaya katılan deneklerin zekâ bölümleri Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezinde yapılan ölçümlere göre 35-50 olarak belirlenmiştir.

4- Deneklere Uzman Çocuk Psikologu tarafından Peabody Alıcı Dil Testi uygulanmış ve deneklerin alıcı dil yaşları 4.3-5.4 yaş arasında bulunmuştur.

⁷ Kaba İşitme Kontrolü: 1-1.5 metre uzaklıktaki perde arkasından alçak sesle söylenen sözün anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolüdür. (16)

Örneklem grubunun 8 ini kızlar, 22 sini erkekler oluşturmaktadır. Denekler rastgele yöntem kullanılarak beşer kişilik altı gruba ayrılmıştır. Grupların dördü deney, ikisi kontrol grubudur.

EĞİTİM PROGRAMI :

Araştırma süresince uygulanan eğitim programı iki bölüm olarak düzenlenmiştir.

I. Bölüm: Bu bölümde dinleme eğitimi, işitsel ayırım eğitimi ve temel artikülasyon eğitimi verilmiştir (26).

a) dinleme eğitimi : Çocukların işitme duyusu üzerinde dikkatlerini toplamak ve dinleme becerisini kazanmalarını sağlamak amacıyla verilmiştir. Çocukların dinleme eğitiminden ne ölçüde yararlandıklarını belirlemek amacıyla eğitim öncesi ve eğitim sonrasında dinleme eğitimi değerlendirme formu verilmiştir. (Ek-2) Dinleme eğitimi bir hafta süreyle hergün 20 dakikalık seanslar şeklinde sürdürülmüştür.

b) İşitsel Ayırım Eğitimi :

Artikülasyon eğitimi, işitsel ayırım becerisi ile çok yakından ilişkilidir. Özellikle sözel sesleri ayırma becerisi artikülasyonu çok etkiler (26,28).

Bu yüzden çocuklara verilen artikülasyon eğitimiyle işitsel ayırım becerisinin ilişkisini belirlemek amacıyla işitsel ayırım eğitimi verilmiştir. Bu grup eğitimde iki bölümdür.

1. Konuşma sesi olmayan seslerin eğitimi : Konuşma sesi olmayan seslerin ayırım becerisini geliştirmek amacıyla bu tür eğitim verilmiştir (Ek-3).

Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında, bu bölüm eğitimi değerlendirmek için hazırlanan işitsel ayırım değerlendirme formu (I.bölüm) uygulanmıştır. (Ek-3) Bu bölüm eğitimde bir hafta sürmüştür.

2. Konuşma Seslerinin Ayırımı Eğitimi : İşitsel ayırım eğitiminin önemli bölümüdür. Bu eğitim sözel sesleri ayırım becerisini geliştirmek amacıyla verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında işitsel Ayırım

Değerlendirme Formu (2.bölüm) uygulanarak eğitimin yararlı olup olmadığı belirlenmiştir (Ek-4). Eğitim süresi bir haftadır.

c) Temel Artikülasyon Eğitimi : Bu bölüm eğitim, çocuklara model sesleri yalnız olarak, hece, kelime ve cümle içinde kullanabilmelerini sağlamak amacıyla verilmiştir. Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında yapılan eğitimi değerlendirmek amacıyla Artikülasyon Değerlendirme Formu uygulanmıştır (Ek-4). Eğitim bir hafta sürmüştür.

II. Bölüm : Çocukların I.bölümde çalıştıkları model sesleri günlük hayatta kullanabilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Model sesleri içeren kelimelerin, çeşitli gelişim alanlarına göre düzenlenmiş etkinliklerle birçok kez kullanılması sağlanmıştır (Ek-5). Kelimeleri bu eğitim süresinde sık sık kullanan çocuk, bu kelimeleri günlük hayatına daha kolay transfer edecektir (26). Eğitim öncesi ve eğitim sonrasında, genel değerlendirme formu uygulanmıştır (Ek-1).

Eğitimin Haftalara Dağılımı :

Araştırma 12.Mart - 26. Mayıs.1979 tarihleri arasında olmak üzere 10 hafta sürmüştür.

1- hafta: Tüm araştırma grubuna (deney ve kontrol grubuna) genel değerlendirme formu uygulanmıştır.

2- hafta: Dinleme eğitimi ve dinleme eğitimini değerlendirme formu,

3- hafta: İşitsel ayırım (Konuşma sesi olmayan sesler) eğitimi ve bu ayırımı değerlendiren İşitsel Ayırımı Değerlendirme Formu (1.bölüm),

4- hafta: İşitsel Ayırım (Konuşma sesleri) eğitimi ve İşitsel Ayırımı Değerlendirme Formu (ikinci bölüm),

5- hafta : temel Artikülasyon Eğitimi ve değerlendirme formu uygulanmıştır.

6- hafta : Tüm araştırma grubuna Genel Değerlendirme formu, ara test olarak verilmiştir.

7,8,9,10. haftalarda, model seslerin başlangıç pozisyonunda olduğu 18 kelimenin günlük hayatta kullanılmasını sağlamak amacıyla gelişim olanlarına göre düzenlenmiş faaliyetler verilmiştir.

10- haftanın son iki günü, genel değerlendirme formu tüm araştırma grubuna son test olarak verilmiştir.

Okul öncesi çocuklarda, her gün verilecek eğitimin süresinin yarım saatten fazla olmaması gerektiği (26, 30) gözönüne alınarak, günlük eğitim seanslarının süresi 20 dakika olarak düzenlenmiştir. Bu süre 7. 8.9. ve 10. haftalarda 30-45 dakikaya çıkarılmıştır. Ancak bu haftalarda bir günlük eğitim seansında birden fazla faaliyet uygulanarak çocukların dikkatlerinin dağılması önlenmiştir.

Artikülasyon Eğitimi, bireylerin özelliklerine göre grup eğitimi veya bireysel eğitim olarak sürdürülebilir (26). Bu çalışmada çocuklar eğitime beşer kişilik gruplar halinde alınmıştır.

Verilerin Toplanması Sırasında Karşılaşılan Güçlükler :

Araştırma süresince karşılaşılan en büyük güçlük, çocukların bazıları için çok sık hastalanmaları nedeniyle, çalışmalara hergün katılamaması olmuştur. Çocuğun okula döndüğü zaman, katılamadığı bölümler kendisine telâfi eğitimi olarak verilerek bu problem önlenmeye çalışılmıştır. Telâfi eğitimi süresi, çocuğun katılamadığı eğitim süresine eşit olarak düzenlenmiştir.

Bazı günler bir, bazı günler ise birkaç çocuk eğitime katılamamıştır. Bir çocuk katılamadıysa ödünleme eğitimi bireysel olarak, birkaç çocuk katılamadıysa grup eğitimi olarak verilmiştir.

Araştırma süresi yaklaşık olarak 17.3 saat sürmüştür. Devamsız çocukların da bu süreyi tamamlamalarına özellikle dikkat edilmiştir.

Araştırma süresince çocuklarda isteksizlik, faaliyete katılmama ve cevap vermeme problemi olmamıştır. Araştırmanın özel eğitim merkezinin sürekli personeli olmasının bunu sağladığı düşünülmektedir.

Toplanan Verilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan

İstatiksel Yöntemler :

Toplanan verilerin değerlendirilmesinde şu yöntemler kullanılmıştır (8).

1- Korelasyon :

Dinleme, işitsel ayırım ve temel artikülasyon eğitiminin, tüm artikülasyon eğitimiyle olan ilişkisini araştırmak amacıyla korelasyon katsayısını bulma yöntemi uygulanmıştır. Bunun için çocukların birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü bölüm eğitim sonlarında aldıkları puanlarla, genel değerlendirme formu (son test) puanları karşılaştırılmıştır.

2- Yüzde hesabı :

Çocukların eğitim öncesi ve eğitim sonrası yaptıkları artikülasyon hataları göz önünde tutularak 10 haftalık eğitim sonunda hangi tip artikülasyon hatalarının ne oranda azaldığını bulmak amacıyla yüzde hesabı yöntemi kullanılmıştır.

3- Verilen testlerin güvenilirliğini ölçmek amacıyla genel değerlendirme formu ön test, ara test ve son test olarak uygulandığında elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplandı.

B U L G U L A R

Araştırma bulguları 3 grupta toplanabilir. Birinci grupta; dinleme, işitsel ayırım ve temel artikülasyon eğitimlerinin, tüm artikülasyon eğitimi ile ilişkileri tablolar halinde gösterilmiştir.

İkinci bölümde, deneklerin yaptıkları artikülasyon hataları ve bu hataların verilen eğitimle ne oranda azaldığı tablolar halinde gösterilmiştir.

Üçüncü bölümde ise, deneklere uygulanan ön-ara ve son değerlendirme formları sonuçları karşılaştırılmış ve bu sonuçların standart sapmaları bulunarak, ön, ara ve son değerlendirme formlarının güvenilirlikleri gösterilmiştir.

Ayrıca, deney ve kontrol grubunun ön-ara ve son değerlendirme sonuçlarında aldıkları puanlara göre başarı grafikleri çizilmiştir.

Tablo- 3: Tüm Araştırma Grubunun Takvim Yaşı, Zekâ Bölümü ve Alıcı Dil Yaşları Ranj ve Ortalamaları.

Toplam : 30	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5	Grup 6
Takvim Yaşı (Ranj)	11-15	9-13	9-11	9-13	10-14	8-15
Takvim Yaşı (Ortalama)	13	10	10.2	10.8	11.8	11.2
Alıcı Dil Yaşı (Ranj)	5.2-7.2	2.5-7.2	2.7-7.5	3.1-7.6	2.5-7.4	3.2-5.0
Alıcı Dil Yaşı (Ortalama)	5.4	4.3	4.6	4.7	4.7	4.2
Zekâ Bölümü (Ranj)	35-50	35-50	35-50	35-50	35-50	35-50
Zekâ Bölümü (Ortalama)	42	42	42	42	42	42

Grup : 1, 2, 3, 4 = Deney Grubunu,

Grup : 5, 6 ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

1.1. Dinleme Eğitimi İle Genel Artikülasyon Eğitimi İlişkisi:

Tablo- 4: Dinleme Eğitimi Değerlendirme Formu (DEDF) Eğitim Sonrası Puanları İle Genel Değerlendirme (GDF) Formu Son Değerlendirme Puanlarını Gösteren Tablo.

DEDF Puanları	13	13	13	13	8	8	13	7	8	13	13	13	12	10	9	10	11	13	9	11
GDF Puanları	13	10	13	17	11	9	14	5	4	16	18	18	12	18	7	10	12	18	12	15

Dinleme Eğitimi Değerlendirme Formu eğitim sonrası puanları ile Genel Değerlendirme Formu son değerlendirme puanları ilişkisi için korelasyon katsayısı $r = 0.67$ bulunmuştur ki bu, iki grup eğitim arasında pozitif ilişki olduğunu gösterir.

1.2. İşitsel Ayırım (Konuşma Sesi Olmayan Sesler) Eğitimi İle Genel Artikülasyon Eğitimi İlişkisi :

Tablo- 5: İşitsel Ayırım Değerlendirme Formu (İADF) Eğitim Sonrası Puanları İle Genel Değerlendirme Formu Son Değerlendirme Puanlarını Gösteren Tablo.

İADF	16	13	13	7	12	7	16	6	9	14	15	12	15	13	6	9	14	17	8	12
GDF	13	10	13	17	11	9	14	5	4	16	18	18	12	18	7	10	12	18	12	15

Konuşma Sesi olmayan sesler için düzenlenen İşitsel Ayırım Değerlendirme Formu ile Genel Değerlendirme formu son değerlendirme puanları arasındaki ilişki için korelasyon katsayısı $r = 0.58$ bulunmuştur. Bu katsayıda bize iki grup eğitim arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterir.

1.3. İşitsel Ayırım (Konuşma Sesleri) Eğitimi İle Genel Artikülasyon

Eğitimi İlişkisi :

Tablo- 6: İşitsel Ayırım Değerlendirme Formu (İADF) Eğitim Sonrası Puanları İle Genel Değerlendirme Formu Son Değerlendirme Puanlarını Gösteren Tablo.

İADF	16	13	13	7	12	7	16	6	9	14	15	12	15	13	6	9	14	17	8	12
GDF	13	10	13	17	11	9	14	5	4	16	18	18	12	18	7	10	12	18	12	15

Konuşma Sesleri için düzenlenen İşitsel Ayırım Değerlendirme Formu (İADF) ile Genel Değerlendirme formu (son değerlendirme) puanları arasındaki ilişki için korelasyon katsayısı $r= 0.76$ bulunmuştur. Bu sayı da bize iki grup eğitim arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir.

1.4. Temel Artikülasyon Eğitimi İle Genel Artikülasyon Eğitimi

İlişkisi :

Tablo- 7: Temel Artikülasyon Değerlendirme Formu(TADF) Eğitim Sonrası Puanları ile Genel Değerlendirme Formu Son Değerlendirme Puanlarını Gösteren Tablo.

TADF	10	9	10	11	7	7	11	4	7	11	11	11	9	10	5	7	9	11	8	11
GDF	13	10	13	17	11	9	14	5	4	16	18	18	12	18	7	10	12	18	12	15

Temel Artikülasyon Eğitim sonrası puanları ile Genel Değerlendirme Formu (son değerlendirme) puanları arasındaki ilişki için korelasyon katsayısı $r= 0.87$ olarak bulunmuştur. Bu sayı da iki grup eğitim arasında pozitif ve oldukça yüksek ilişki olduğunu gösterir.

1.5. Birinci Bölüm (dinleme, işitsel ayırım ve temel artikülasyon)

Eğitim ile Genel Artikülasyon Eğitimi İlişkisi :

Tablo- 8: Dinleme eğitimi, işitsel ayırım eğitimi ve temel artikülasyon eğitimlerinin son değerlendirme puanlarının toplamları (x) ile genel değerlendirme formu son test puanlarını (E) gösteren tablo.

X	51	43	44	45	26	26	53	20	26	48	51	47	45	42	24	31	42	53	31	44
E	13	10	13	17	11	9	14	5	4	16	18	18	12	18	7	10	12	18	12	15

Tüm ara değerlendirme formlarından eğitim sonrasında alınan(son değerlendirme) puanların toplamı ile genel değerlendirme formunun son değerlendirme puanları arasındaki ilişki için korelasyon katsayısı $r=0.78$ bulunmuştur. Bu sayı bize birinci bölüm eğitim ile tüm artikülasyon eğitimi arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir.

1.6. İkinci Bölüm Artikülasyon Eğitimi ile Genel Artikülasyon Eğitimi İlişkisi :

Tablo- 9: Genel Değerlendirme Formu ara test-son test puan farkları (a) ile genel değerlendirme formu son değerlendirme puanlarını (E) gösteren tablo.

a	8	4	6	3	6	5	2	4	2	2	7	5	0	6	2	2	4	0	4	3
E	13	10	13	17	11	9	14	5	4	16	18	18	12	18	7	10	12	18	12	15

İkinci bölüm artikülasyon eğitimi puanları (ara test- son test puan farkı) ile genel değerlendirme formu puanlar arasında ilişki için korelasyon katsayısı $r= 0.12$ bulunmuştur.

2.Eğitim Sonrasında Artikülasyon Hatalarının Düzeltme Oranları :

Deney ve kontrol grubuna eğitim öncesi ve eğitim sonrasında verilen genel değerlendirme formu sonuçları deney ve kontrol grubu için artikülasyon hataları yönünden değerlendirilmiştir.

2.1. Deney Grubunun Artikülasyon Hatalarının Düzeltme Oranı :

Tablo- 10 : Deney grubunda eğitim öncesi ve sonrasında görülen artikülasyon hataları toplam sayısını ve hataların düzeltme oranını gösteren tablo.

Artikülasyon Hataları	Toplam Hata Sayısı (ÖnDeğerlendirme)	Toplam Hata Sayısı (Son Değerlendirme)	Hataların Düzeltme Oranı %
Ses Değiştirme	157	49	68.6
Sesin Karakterini Bozma	60	42	30
Ses Düşürme	29	18	31.1
Ses Ekleme	Deney Grubunda Model Seslerle İlgili Olarak bu Hata Görülmedi.		

Tabloya göre, eğitim sonrasında deney grubunun ses değiştirme hatalarında %68.6, ses karakterini bozma hatalarında %30, ses düşürme hatalarında ise %31.1 oranında düzeltme olduğu görülmüştür.

2.2. Kontrol Grubunun Artikülasyon Hatalarının Düzeltme Oranı :

Tablo- 11: Kontrol grubunda eğitim öncesi ve sonrasında görülen artikülasyon hatalarının toplam sayısı ve hataların düzeltme oranını gösteren tablo.

Artikülasyon Hataları	Toplam Hata Sayısı (Ön Değerlendirme)	Toplam Hata Sayısı (Son Değerlendirme)	Hataların Düzeltme Oranı %
Ses Değiştirme	78	58	24.4
Sesin Karakterini Bozma	10	10	0
Ses Düşürme	23	22	4
Ses Ekleme	Kontrol Grubunda Model Seslerle ilgili olarak bu hata görülmedi.		

Tabloya göre, eğitim sonrasında kontrol grubunun ses değiştirme hatalarında %24.4, ses düşürme hatalarında %4 oranında düzeltme görülmüş, sesin karakterini bozma hatalarında ise düzeltme görülmemiştir.

3. Genel Değerlendirme Formu, Ön, Ara ve Son Değerlendirmelerin

Güvenirliliği :

Tablo- 12 a: Deney Grubunun Genel Değerlendirme Formu Ön, ara ve son değerlendirme puanlarını gösteren tablo.

Ön D.	0	0	1	2	2	3	4	4	4	4	5	6	6	8	9	10	11	13	12	12
Ara D.	5	2	1	7	4	5	6	5	8	8	8	12	12	14	11	12	14	13	12	18
Son D.	13	4	5	13	9	7	10	11	10	12	12	14	12	17	18	15	16	18	18	18

Tablo- 12 b: Kontrol Grubunun Genel Değerlendirme Formu Ön, ara ve son değerlendirme puanlarını gösteren tablo.

Ön D.	0	4	6	6	6	6	7	10	12	14
Ara D.	2	8	6	6	6	8	7	10	12	14
Son D.	2	9	6	7	6	8	8	10	12	14

Araştırmaya katılan bütün denekler için :

Ön değerlendirme puanları ortalaması: 6.23

Ara değerlendirme puanları ortalaması: 8.53

Son değerlendirme puanları ortalaması: 12.2

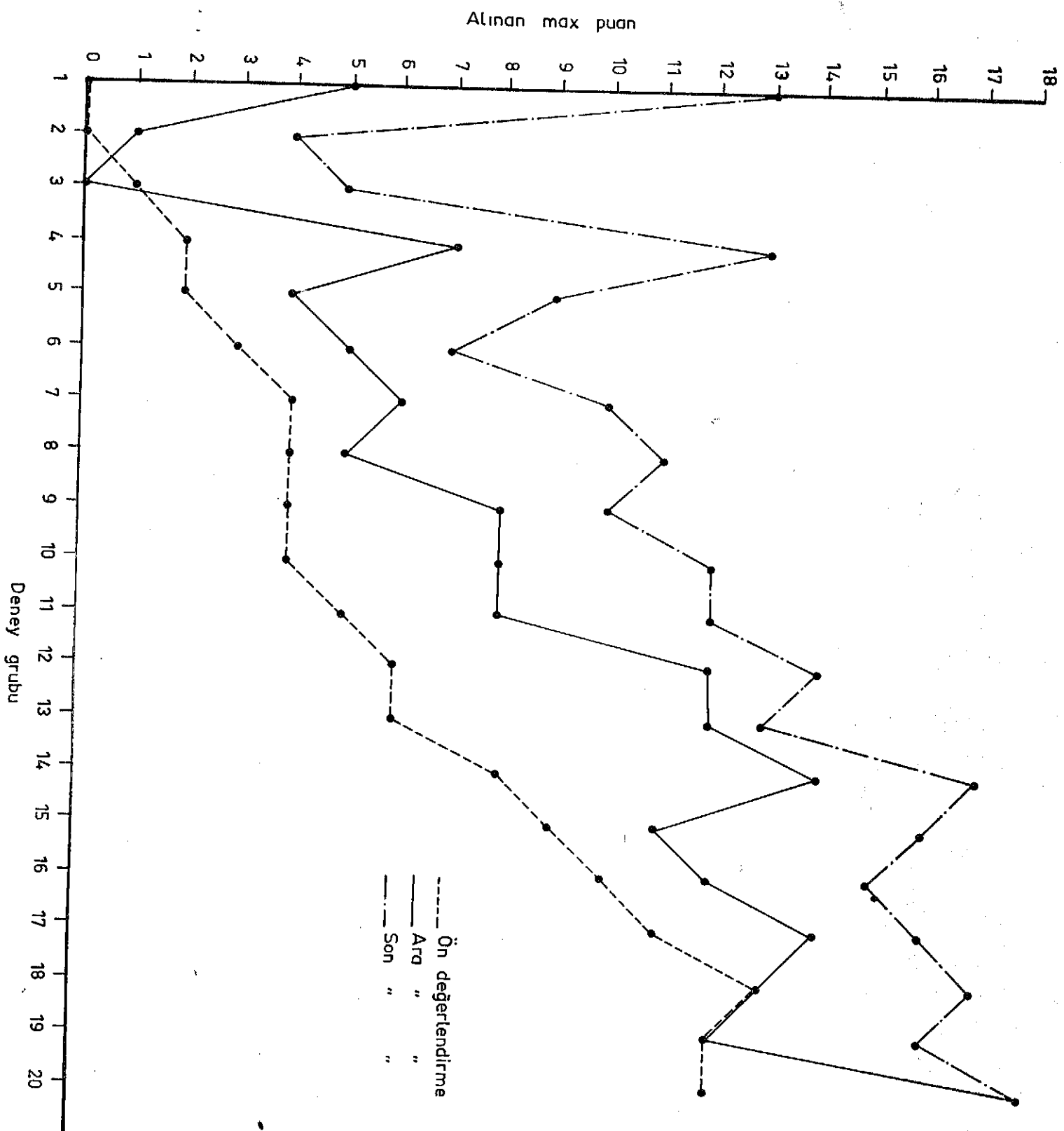
bulunmuştur.

Bu ortalamaların standart sapmaları ise :

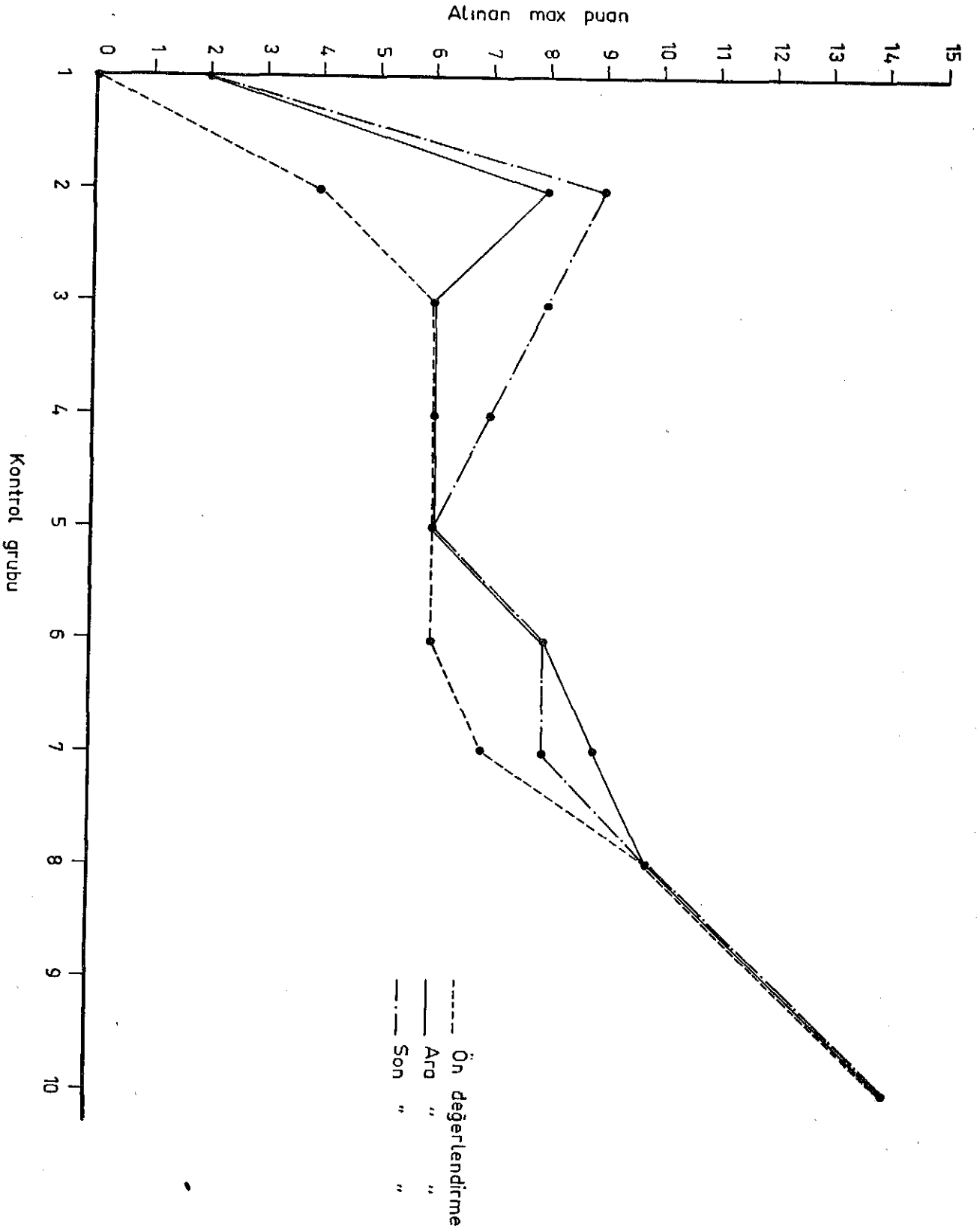
Ön Değerlendirme için : 13.2

Ara Değerlendirme için : 15.2

Son Değerlendirme için : 3.86 bulunmuştur.



ŞEKİL 2 : KONTROL GRUBUNUN ÖN-ARA-SON DEĞERLENDİRMELERİNE GÖRE ALDIKLARI PUANLARIN DAĞILIMI



T A R T I Ő M A ve Y O R U M

Ankara'da özel bir eğitim merkezine devam etmekte olan takvim yaşları 8-15, zekâ bölümleri 35-50 arasındaki zekâca geri çocuklar için bir artikülasyon eğitim programı düzenlenmiştir. Bu çocukların düzenlenen bu eğitim programından ne ölçüde yararlanabildikleri ve yaptıkları artikülasyon hatalarında düzelme olup olmadığı araştırmamızın cevap aradığı ana problemdir.

Çocukların belirli sesler ile ilgili hatalarını saptamak amacıyla bir değerlendirme formu düzenlenmiştir. Bu form, eğitim öncesinde, eğitim arasında ve eğitim sonrasında ön, ara ve son değerlendirme olarak uygulanmıştır. Zekâca geri çocukların dinleme ve işitsel ayırım yetenekleri ile artikülasyon eğitimi arasındaki ilişkiler korelasyon katsayısını bulma yöntemiyle değerlendirilmiş ve sonuçlar tablolar halinde bulgular bölümünde verilmiştir.

Araştırma için düzenlenen eğitim programına dinleme eğitimi ile başlanmıştır. Yapılan literatür taramasında, dinleme becerisi ile artikülasyon becerisi arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Zekâca geri çocukların işitsel dikkatlerinin oldukça zayıf ve kısa süreli olduğu varsayımından hareket edilerek bu çocukların işitsel dikkatlerini arttırmak ve dikkat sürelerini uzatmak için bir haftalık dinleme eğitimi uygulanmıştır(2,29). Bu iki beceri arasındaki ilişkiyi araştırmak için eğitim öncesi ve sonrasında Dinleme Eğitimi Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Değerlendirme Formunda elde edilen eğitim sonrası puanları, Genel

Değerlendirme Formu eğitim sonrası puanları ile karşılaştırılmış ve bu iki grup puanlar arasındaki ilişki için korelasyon katsayısı 0.67 bulunmuştur. Bu sayı bize dinleme becerisi ile artikülasyon becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar, işitsel ayırım becerisinin de artikülasyonu etkilediğini, bu becerideki gelişimsel yavaşlığın ve eksikliğin, artikülasyon becerisinde de yavaşlık veya eksikliğe neden olacağını savunmaktadır (30). Farquar, Sherman ve Geith de yaptıkları çalışmada işitsel ayırım testlerinde başarılı olan anaokulu çocuklarının artikülasyon testlerinde de başarılı olduklarını göstermişlerdir (4,24). Ancak işitsel ayırım becerisi ile ilgili çalışmalar genellikle konuşma seslerini ayırma becerisini içermektedir. Birçok araştırmacı konuşma seslerinin analiz ve sentezini yapmışlar ve bu sesleri ayırma becerisinin artikülasyon becerisini çok etkilediğini savunmuşlardır (26). (Yapılan bu araştırmalarla ilgili sayısal veriler bulunamamıştır). Araştırmamızda işitsel ayırım eğitimi iki bölümde yapılmıştır. Önce konuşma sesi olmayan seslerin ayırımı için eğitim verilmiş, sonra konuşma seslerine geçilmiştir. Araştırmada kullanılan konuşma sesi olmayan sesler, çeşitli enstrüman sesleri, farklı kişilerin sesleri, çeşitli ritimler (iki ritim) çeşitli tondaki sesler (yüksek ve alçak olmak üzere iki ton) arasından seçilmiştir. Yapılan eğitim sonrasında verilen değerlendirme formu puanları Genel Değerlendirme Formu Son değerlendirme puanları ile karşılaştırılmış ve iki beceri arasında 0.58 lik ilişki bulunmuştur. Bu konuda daha önce yapılan araştırmalar içerik açısından biraz farklıdır. Konuşma sesi olmayan sesler olarak çeşitli seslerin yükseklik ve alçaklığı, ritmi, tonları ile çalışılmış ve genellikle müzik becerilerini değerlendirme testleri kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmalar normal okul çocukları ve yetişkinlerle yapılmış, bu

konuda zeka geriliği olan çocuklarda yapılan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu yüzden araştırmamızda bulunan 0.58 lik ilişki, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılamamıştır. Ancak konuşma sesi olmayan sesleri ayırdetme becerisi ile artikülasyon becerisi arasında zekâca geri çocuklar için pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Konuşma seslerini ayırdetme becerisinin artikülasyon becerisini ne ölçüde etkilediğini araştıran araştırmacıların bu iki beceri ilişkisini belirleyen sayısal verileri bulunamamış ancak bu ilişkinin belirgin ve yüksek olduğunu gösteren toplu sonuçlara rastlanmıştır (26). Araştırmamızda ise, konuşma seslerini ayırma becerisinin, artikülasyon becerisi ile ilişkisi; değerlendirme formları son değerlendirme sonuçlarına göre 0.76 bulunmuştur. Bu sayının da oldukça yüksek ve pozitif bir ilişkiyi gösterdiği kabul edilebilir.

Dinleme ve İşitsel Ayırım Eğitimlerinden sonra deneklere bu model sesleri çıkarabilmeleri, hece, kelime ve cümlede kullanabilmeleri için temel artikülasyon eğitimi verilmiştir. Bu bölümde deneklerle her model ses için ayna karşısında, teyp ve model ile çalışılmıştır. Temel artikülasyon eğitimi, araştırma eğitim programının en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Genellikle artikülasyon tedavi programlarının yalnız bu bölümü içerecek şekilde düzenlendiği görülmüştür(26,28). Araştırmamızda verilen temel artikülasyon eğitiminin, verilen tüm eğitimi ne şekilde etkilediği yine korelasyon katsayısını bulma yöntemiyle araştırılmış ve iki grup eğitim arasında 0.87 lik oldukça yüksek ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ancak daha önce yapılan çalışmalar arasında bu tip değerlendirmelere rastlanmadığından bulgularımız diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılamamıştır.

Dinleme, işitsel ayırım ve temel artikülasyon eğitimi I.bölüm eğitim olarak kabul edilmiş ve I.bölüm eğitim sonunda Genel Değerlendirme Formu ile ara değerlendirme yapılmıştır. Deneklerin I.bölüm eğitim sonunda aldıkları puanlar toplamı, Genel Değerlendirme Formu son değerlendirme puanlarıyla karşılaştırılmış ve sırayla verilen I.bölüm eğitimin, araştırma eğitimini ne ölçüde etkilediğini belirleyen korelasyon katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur.

I.bölüm eğitim sonunda yapılan ara değerlendirmeden sonra II. bölüm eğitime geçilmiştir. II.bölüm eğitimde; deneklerin I.bölüm süresinde öğrendikleri model sesleri günlük yaşantılarına transfer edebilmeleri için çeşitli etkinlik programları düzenlenmiştir. Artikülasyon tedavi programlarında, temel artikülasyon eğitiminden sonraki eğitim genellikle anne-baba veya öğretmene bırakılmakta, çocuğun okul ve ev çevresinde yaptığı artikülasyon hatalarının mümkün olduğu kadar düzeltilmesi istenmektedir (26,28). Araştırmamızda bu bölüm eğitim, zekâca geri çocukların öğrendiklerini transfer etme güçlükleri gözönüne alınarak düzenli bir şekilde verilmiştir. Çeşitli gelişim alanlarına göre (fiziksel, zihinsel v.s), model seslerin başlangıç pozisyonunda olduğu kelimelerle ilgili çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinliklerin uygulanması süresince denekler kelimelerin (dolayısıyla model seslerin) günlük hayatta da kullanıldığını farketmişlerdir. II. Bölüm eğitimin değerlendirilmesi de, genel eğitimle karşılaştırma şeklinde yapılmış ve iki grup eğitim arasında 0.12 lik bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki diğer ilişkilerden daha az görülmektedir, ancak II.bölüm eğitiminin genel eğitimi daha az etkilemesinin nedeni olarak bu bölüm eğitime ayrılan sürenin yetersizliği düşünülmektedir.

Zekâ Bölümü 35-50 arasında olan zekâca geri çocuklara ön, ara ve son değerlendirme olarak verilen genel değerlendirme formu sonuçlarına

göre bu çocuklar en fazla ses değiştirme hataları yapmaktadırlar. Ses karakterini bozma, ses düşürme hatalarını da hem kontrol, hem deney grubunun yaptığı görülmüş, ancak hiç bir denekle ses ekleme hatasına rastlanmamıştır. Bu konuda daha önce yapılan çalışmalar genellikle İngiliz fonemlerini içermektedir. Ve okul öncesi çocuklarında İngiliz fonemleri için en çok ses değiştirme hataları gözlemlenmiştir (29). Zekâ geriliği olan çocuklarında en fazla ses değiştirme hatası yaptıkları çeşitli araştırma sonuçlarıyla doğrulanmıştır. Bu çocuklarda sesi düşürme hatalarına daha az rastlandığı çeşitli araştırmalarla doğrulanmış fakat ses ekleme hatalarıyla ilgili hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır (32).

Araştırma süresince yapılan 10 haftalık eğitim sonunda deneklerin artikülasyon hatalarında düzelme olduğu görülmüştür. Deney grubunun ses değiştirme hatalarında %68.6 oranında, ses düşürme hatalarında %31.1, ses karakterini bozma hatalarında %30 oranında düzelme olmuştur. Kontrol grubunda ise okulda uygulanan dil eğitimi etkinlikleri (öykü dinleme, teyp dinleme, karşılıklı konuşma, v.s) nedeniyle düzelme görülmüştür. Bu düzelme ses değiştirme hataları için %24.4, ses düşürme hatalarında %4 oranında olmuş, sesin karakterini bozma hatalarında ise hiçbir düzelme görülmemiştir. Mecham 1955'de zekâ bölümü: 67.7 olan zekâca geri çocuklarla bir çalışma yapmış ve bu çocukların düzenli artikülasyon programlarından yararlandıklarını göstermiştir. Kolstoe ise zekâ bölümü 24 olan Down Sendrom'lu çocuklara uyguladığı dil ve konuşma programlarından bu çocukların belirli bir şekilde faydalandıklarını, Illinois Language Facility Test puanlarındaki artışlarla savunmuştur (10).

Araştırmamızda uygulanan Genel Değerlendirme Formu Ön, ara ve son değerlendirme olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, eğitimden belirli bir ölçüde grup olarak yararlandıkları, bu değerlendirme formu

puan ortalamalarıyla gösterilmiştir. Puan ortalamaları ön değerlendirme için 6.53, ara değerlendirme için 8.53, son değerlendirme için 12.2 bulunmuştur. Bu sonuçlarda zekâca geri olan çocukların düzenli bir şekilde uygulanan artikülasyon eğitim programlarından belirgin olarak yararlandıklarını göstermektedir.

Ayrıca uygulanan Genel Değerlendirme Formu, ön, ara ve son değerlendirmelerinin standart sapmaları alınmış bunlar ön değerlendirme için: 13.2, ara değerlendirme için 14.1, son değerlendirme için ise: 3.86 bulunmuştur. Buna göre deneklerin ortalamadan sapmaları son değerlendirme Formu için azalmakta ve son değerlendirme puanlarında ön ve ara değerlendirme puanlarına göre daha homojenlik görülmektedir. Bu da bize deneklerin eğitim öncesinde çok daha fazla artikülasyon hatası yaptıklarını, eğitim sonrasında ise hatalarda azalma olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda; zekâca geri çocukların en fazla ses değiştirme hataları yaptıkları, programlanmış artikülasyon eğitimi ile artikülasyon hatalarının belirli oranlarda düzeldiği bulunmuştur. Ayrıca, işitsel ayırım Eğitimi, özellikle sözel sesleri ayırma eğitimi ile artikülasyon eğitimi arasında pozitif ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bulgular daha önceki araştırmalarla doğrulanmıştır.

S O N U Ç

Bugün ülkemizde, zeka geriliği sıklıkla görülen bir durumdur. Zekâca geri çocuklarda zekâ geriliğinin yanısıra çoğunlukla ek özürlerle rastlanır. Zeka ile dil arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğundan, en çok rastlanan ikinci özür konuşma bozukluklarıdır. Yapılan araştırmalar zeka geriliği olan çocuklarda en sık rastlanan konuşma bozukluğunun ise artikülasyon bozuklukları olduğunu göstermektedir. Zekâlarındaki gerilik dolayısıyla çevreleriyle oldukça güç ilişki kuran bu çocuklardaki artikülasyon bozuklukları çevreyle olan ilişkilerini daha da sınırlayacaktır. Bu yüzden çocuklar düzenlenmiş artikülasyon eğitimine gereksinim duyarlar. İşte geri zekâlı çocukların bu gereksinimlerine cevap vermek amacıyla Zekâ bölümleri 35-50 arasında olan çocuklarla çalışılmıştır.

Araştırmada zekâ bölümü 35-50 arasında olan çocukların, düzenlenmiş bir artikülasyon eğitiminden ne ölçüde yararlanacakları araştırılmıştır. Ayrıca bu çocuklarda en fazla ne tip artikülasyon bozuklukları görüldüğü, dinleme ve işitsel ayırım eğitimlerinin, artikülasyon eğitimi ile ilişkisi korelasyon bulma yöntemiyle araştırılmış ve sonuçlar tartışılmıştır.

1. Zeka bölümü 35-50 arasında olan geri zekâlı çocuklarda model seslerle ilgili en fazla görülen artikülasyon hatası ses değiştirme olmuş. Yine model seslerle ilgili ses ekleme hatası hiç görülmemiştir.

2. Yapılan eğitim sonucunda, çocukların bu eğitimden yararlandıkları ve yaptıkları artikülasyon hatalarında azalma olduğu görülmüştür. Yapılan yüzde hesabıyla, bu azalma ses değiştirme hatalarında %68.6 bulunmuştur. Ses eksiltme hatalarında %31.1, sesin karakterini bozma hatalarında ise %30'luk düzelme görülmüştür.

3. Araştırmada ön, ara ve son genel değerlendirme puanlarının ortalamalar sırayla 6.23, 8.53, 12.2 standart sapmalar ise sırayla 13.2, 15.2, 3.86 bulunmuştur.

4. Çocuklara uygulanan dinleme eğitimiyle, genel artikülasyon eğitimi arasında 0.67'lik pozitif bir ilişki bulunmuştur.

5. İşitsel ayırım eğitimi iki bölümde değerlendirilmiş konuşma sesi olmayan seslerin eğitimi ile genel artikülasyon eğitimi arasındaki korelasyon 0.58 bulunmuştur. Bu ilişki sözel seslerin eğitimi için 0.76 olarak bulunmuştur.

6. Ayrıca çocuklara model sesleri çeşitli şekillerde kullanmayı içeren temel artikülasyon eğitimi verilmiş ve bu bölüm eğitimi ile genel artikülasyon eğitimi arasındaki korelasyon diğerlerinden yüksek (0.87) bulunmuştur.

Ayrıca tüm artikülasyon eğitiminin birinci bölüm eğitim ile ilişkisi (0.78), ikinci bölüm ile ilişkisinden (0.12) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ö N E R İ L E R :

Artikülasyon bozukluğu olan geri zekâlı çocukların bu problemlerine çözüm getirmek amacıyla, aile, öğretmen, eğitimcilerin birlikte çalışmaları gerekir. Bu konuda yapılacak yardımlar şöyle sıralanabilir :

1. Çocuklardaki artikülasyon bozukluklarının nedenlerinin araştırılması gerekir. Bozukluğa neden olan herhangi bir patolojik olaya, çocuğa tıbbi yardım gerekebilir. Bu yüzden doktorlarla işbirliği yapılmalıdır.

2. Artikülasyon bozukluğunun tipleri saptanmalı, çocukların bireysel farklılıkları ve bozukluk tiplerine göre esnek programlar hazırlanmalıdır.

3. Çocukların artikülasyon hatası yaptıkları sesler saptanmalı, bu sesler ve sesleri çeşitli pozisyonlarda içeren kelimeler çocukların günlük hayatında bol bol kullanılmalıdır.

4. Artikülasyon eğitiminin paralelinde, çocuğa işitme eğitimleri de yaptırılmalıdır.

5. Düzenlenen eğitim programının süresi oldukça uzun tutulmalı ve bol tekrarlara yer verilmelidir.

6. Geri zekâlı çocuklar için bireysel eğitim programları hazırlanmalı ve bu programlar yine bireysel olarak uygulanmalıdır.

7. Aileler bu konuda eğitilmeli, artikülasyon eğitiminde ev ve okul işbirliği sağlanmalıdır.

8. İleriye dönük olarak bu konuda akademik çalışmalar yapılmalıdır.

Ayrıca aileler :

1- Evde mümkün olduğu kadar açık ve net konuşmalıdırlar.

2- Çocukların yanlış kullandıkları sesleri doğru kullanmaları için onları desteklemelidirler.

3- Çocukların konuşmaları anlaşılmıyor düşüncesiyle konuşmalar engellememelidirler.

Ö Z E T

Ankara'da bir özel eğitim merkezine devam eden zekâ bölümleri 35-50, takvim yaşları 8-15 arasında olan geri zekâlı çocukların düzenlenen eğitimsel artikülasyon programından ne ölçüde yararlandıkları araştırılmıştır. Özel eğitim merkezine 12 Mart - 26 Mayıs 1979 tarihleri arasında devam eden 30 çocuk araştırma örneklemini oluşturmuştur. Çocuklara uygulanan ön, ara ve son değerlendirme formları sonuçlarına göre, çocukların verilen artikülasyon eğitiminden belli ölçüde yararlandıkları görülmüştür. Ön testin ortalaması 6.23, standart sapması 13.2, ara testin ortalaması 8.53, standart sapması 15.2, son testin ise ortalaması 12.2, standart sapması 3.86 bulunmuştur.

Ayrıca çocukların yaptıkları ses değiştirme hatalarında %68.6, ses eksiltme hatalarında %31.1, ses karakterini bozma hatalarında ise %30'luk azalma görülmüştür.

Araştırmada önce dinleme, işitsel ayırım ve temel artikülasyon eğitimi verilmiş, bunların tüm eğitimle ilişkileri araştırılmış ve en yüksek korelasyon sözel konuşma seslerinin eğitimi (0.78) ve temel artikülasyon eğitimi (0.87) için bulunmuştur. Ayrıca tüm artikülasyon eğitimi ilişkisi birinci bölüm eğitim için 0.78, ikinci bölüm eğitim için 0.12 bulunmuştur.

K A Y N A K L A R

1. Brison, D.W.: "Definition, Diagnosis and Classification,, Mental Retardation, Baumeister, A.A. Aldine Publishing Company, Chicago, Illinois, 1967.
2. Ellis, N.R.: "Handbook of Mental Deficiency : Psychological theory and research,, Mc Graw Hill, New York, 1963.
3. Fairbanks, G., Green, E.: "Study of minor organic deviations in functional disorders of articulation: dimensions and relationships of the Lips., J.Speech Hearing Disorders, 1950, 15, 165-168.
4. Farquar, M.: Prognostic value of imitative and auditory discrimination tests., J.Speech Hearing Disorders, 1961, 26, 342-347.
5. Heber, R.: "Modification in the manual on terminology and Classification in mental retardation., A.Journal Mental Deficiency. 1961, 65, 499-500.
6. Irwin, O.: "Speech Development in the young child: Some factors related to the speech development of the infant an young Child., J.Speech Hearing Disorders, 1952, 17, 269-279.
7. Klaus, R.M.: Glucksberg, S., "The Development of Communication: Competence as a function of age. "Child Development, 1969, 40, 255-256.
8. Kendir, Saim.: Özel Görüşme (A.Ü.Veteriner Fakültesi, Dekanı)

9. Kolburne, L.L.: "Effective Education for the mentally retarded Child., Vantage Press, New York, 1965.
10. Kolstoe, O.P., "Language training for Low-grade mongoloid Child., American J.Mental Deficiency, 1958, 63, 17-30.
11. Mange, "Relationships between selected auditory perceptual factors and articulation ability., J.Speech Hearing Research, 1960, 3, 67-74.
12. Menyuk, Paula.: "The role of distinctive features in children's acquisition of phonology., J.Speech and Hearing Research, 1968, 11, 138-146
13. Milli Eğitim Bakanlığı : "Sağırlar İlkokulu ve Yetiştirme Yurdu; Müfredat Programı, Hilal Matbaası, Ankara, 1968.
14. Milli Eğitim Bakanlığı : Özel Eğitim Kılavuzu, Ankara, 1974.
15. Mc Reynolds, L.V., Huston K.: "A distinctive feature analysis of Children 's misarticulations., J.Speech Hearing Disorders, 36, 156-166.
16. Özkan, Soner.: Özel Görüşme (H.Ü.Tıp Fak. KBB/Odyoloji Kliniği, Ankara.
17. Özsoy, Yahya.: "Konuşma Özürlü Çocuklar ve eğitimleri,, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1971.
18. Prather, E.M., Hedrick.: D.L., Kern, C.A., "Articulation development in children aged two to Four years., J.Speech Hearing Disorders 1977, XL, 2.
19. Sander, E.K., "When are Speeck Sounds Learned ?,, J.Speech Hearing Disorder, 1972, 37, 55-63.

20. Schlanger, B., Galanowsky, G., "Auditory discrimination test performed by mentally and normal children., J. Speech Hearing Research, 1966, 434-440.
21. Schlanger, B.B., Gottsleben, R.H.: "Analysis of speech defects among the institutionalized mentally retarded., J. Speech Hearing Disorders, 1957, 22, 98-108.
22. Sheehan, J., Martyn, M.M., Kilburn, K.L., "Speech Disorders in retardation., American J. Mental Deficiency, 1968, 73, 251-256.
23. Sommers, R., et al. "Factors in the effectiveness of articulation therapy with educable retarded children., J. Speech Hearing Research, 1970, 13, 304-316.
24. Sherman, D., Geith, A., "Speech Sound Discrimination and articulation skill., J. Speech Hearing Research, 1967, 10, 277-280.
25. Şemin, Refia.: "Zekânın Değerlendirilmesi., Edebiyat Fakültesi Yayınevi, İstanbul, 1972.
26. Travis, L.E.: Handbook of Speech Pathology and Audiology. Meredith Corporation, New York, 1971.
27. Tufts, L., Holliday, A.,: Effectiveness of trained parents as Speech therapist., J. Speech Hearing Disorder, 1959, 24, 395-401.
28. Van Riper, C. Speech Correction. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, N.J. 1963.
29. Vetter, H., "Language behavior and pscho-pathology., Rand Mc Nally, Company, Chicago. 1969.
30. Webb. C.E., Kind, E.S. "Speech, Language and Hearing., Mental Retardation (Baumeister, A.A.,) Aldine Publishing Company, Chicago, Illinois, 1967.

31. Weiner, P., "Auditory Discrimination and Articulation., J.Speech Hearing Disorders, 1967, 32, 19-28.
32. Weston, A.J., "Cammunicative Disorder. (An Apprasial) Charles C. Thomas Pub.isher, Illinois, 1972.
33. Wilson, F., "Efficiacy of Speech Therapy With educable mentally retarded Children., J.Speech Hearing Research, 1966, 9, 423-433.
34. Wolfe, W.D., Goulding, J.D., "Articulation and learning., Charles C.Thomas Publisher, Illinois, 1973.
35. Wood S. Barbara, Children and Communication: Verbal and nonverbal language development., Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Incb 1976.

=====

E K L E R

=====

Ek- 1

1. GENEL DEĞERLENDİRME FORMU

(Model seslerde görülen artikülasyon bozuklukları)

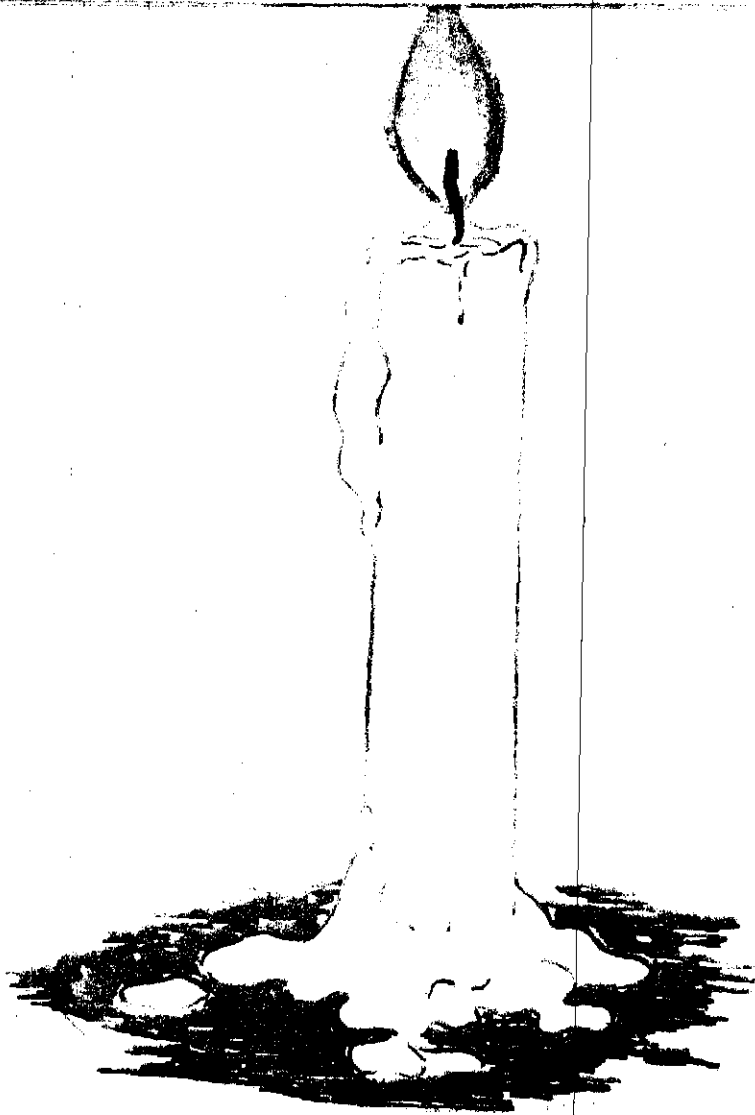
	M				P				K			
	SD	SK	D	E	SD	SK	D	E	SD	SK	D	E
Mum												
Muz												
Masa												
Makas												
Makara												
Merdiven												
Pil												
Para												
Pasta												
Polis												
Pantolon												
Portakal												
Kız												
Kuş												
Köpek												
Kulak												
Kelebek												
Karyola												

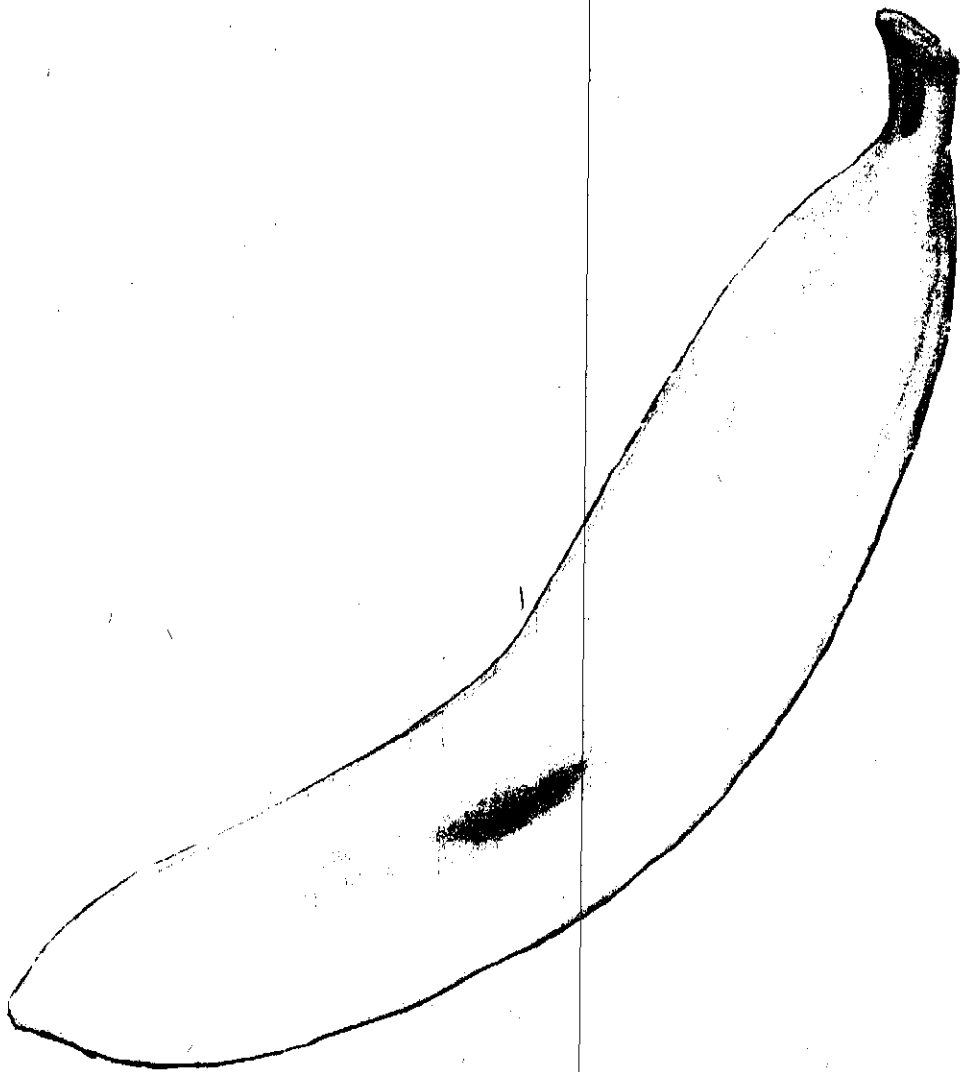
SD - Ses Değiştirme

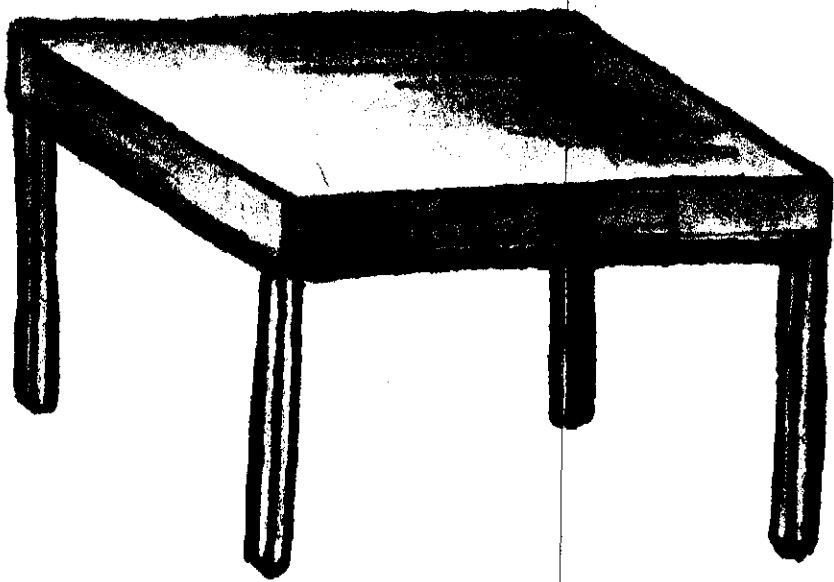
SK - Ses Karakterini bozma

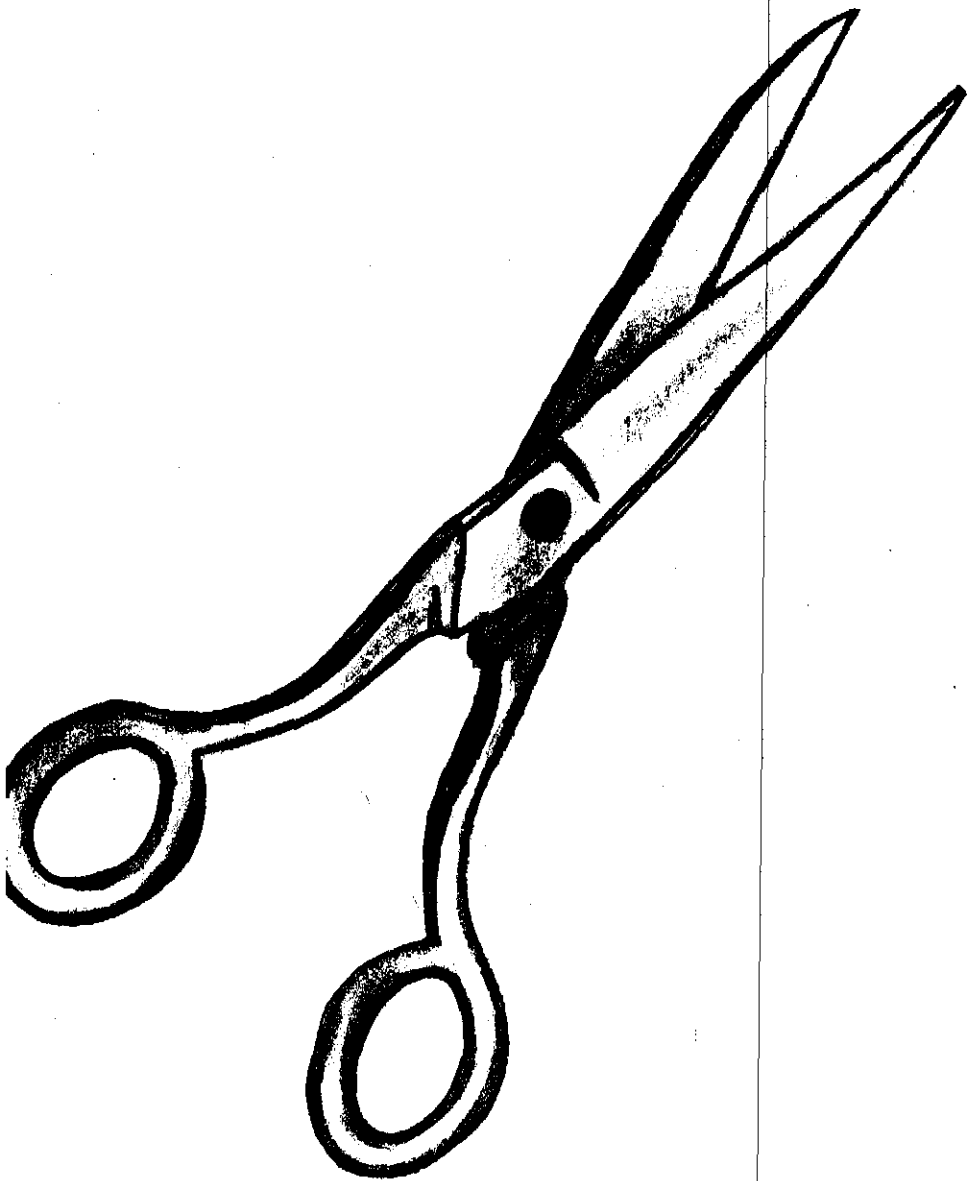
D - Ses Düşürme

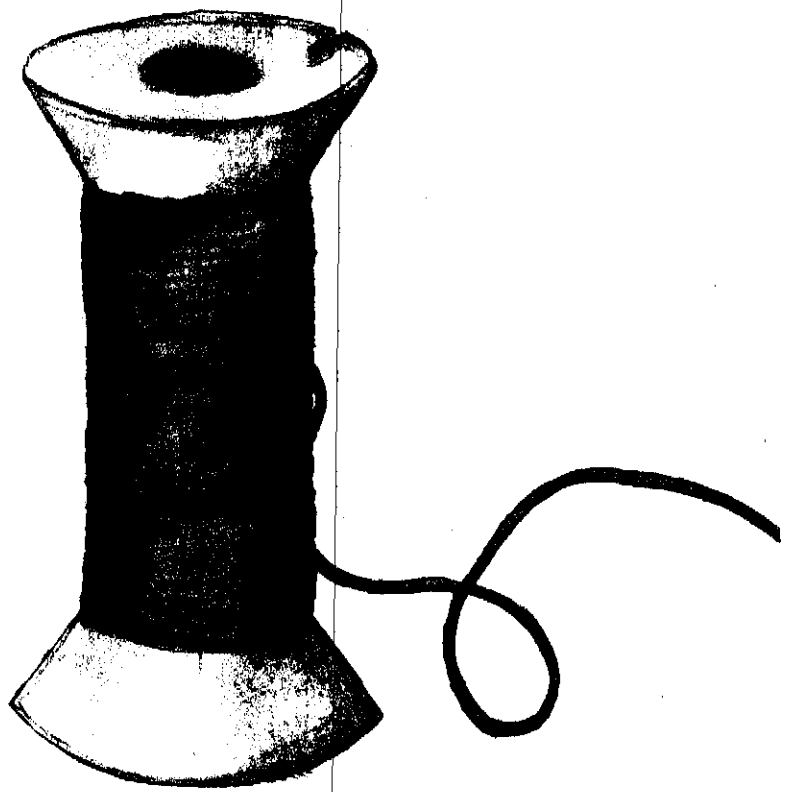
E - Ses Ekleme

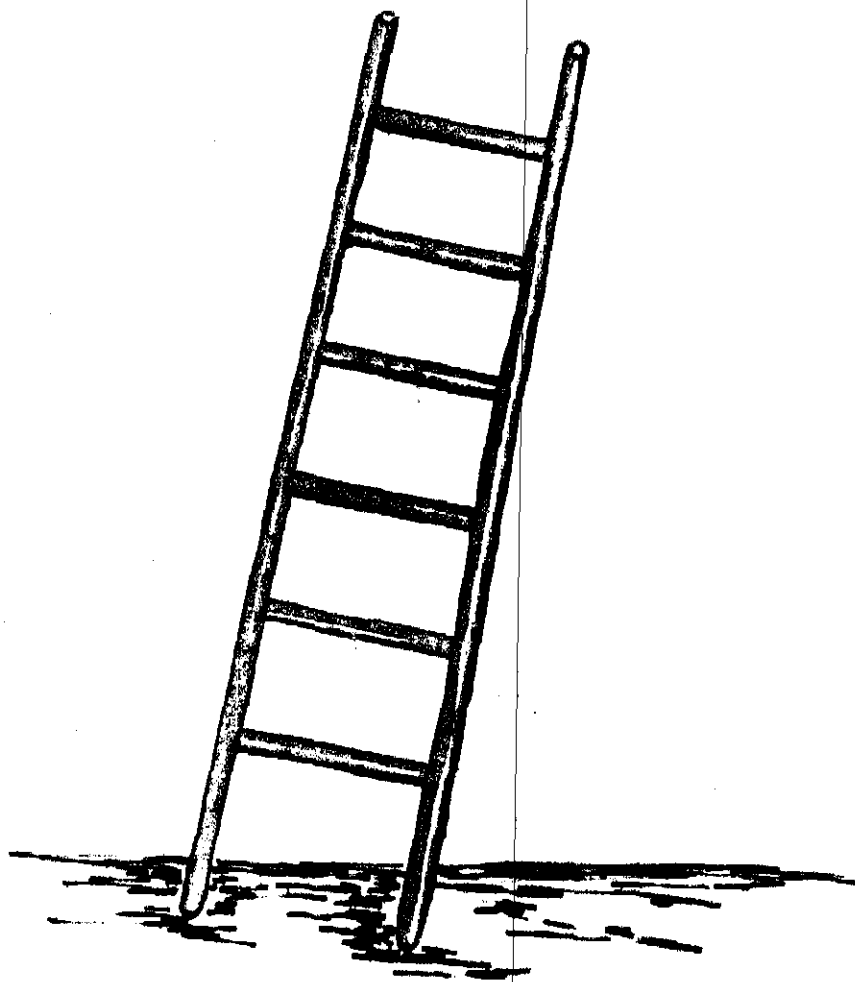


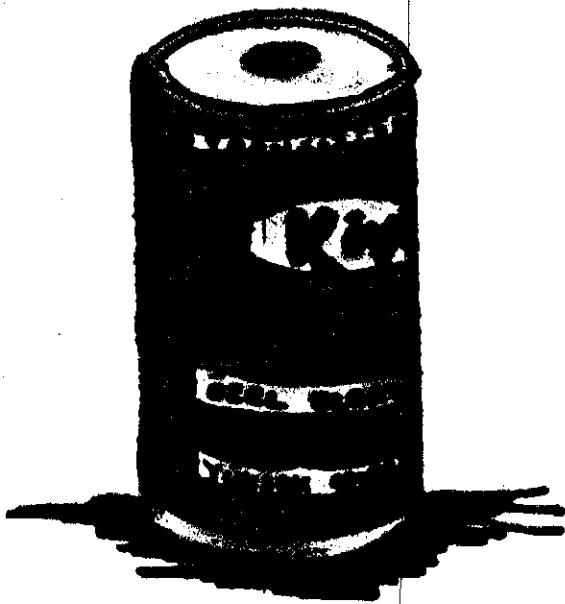




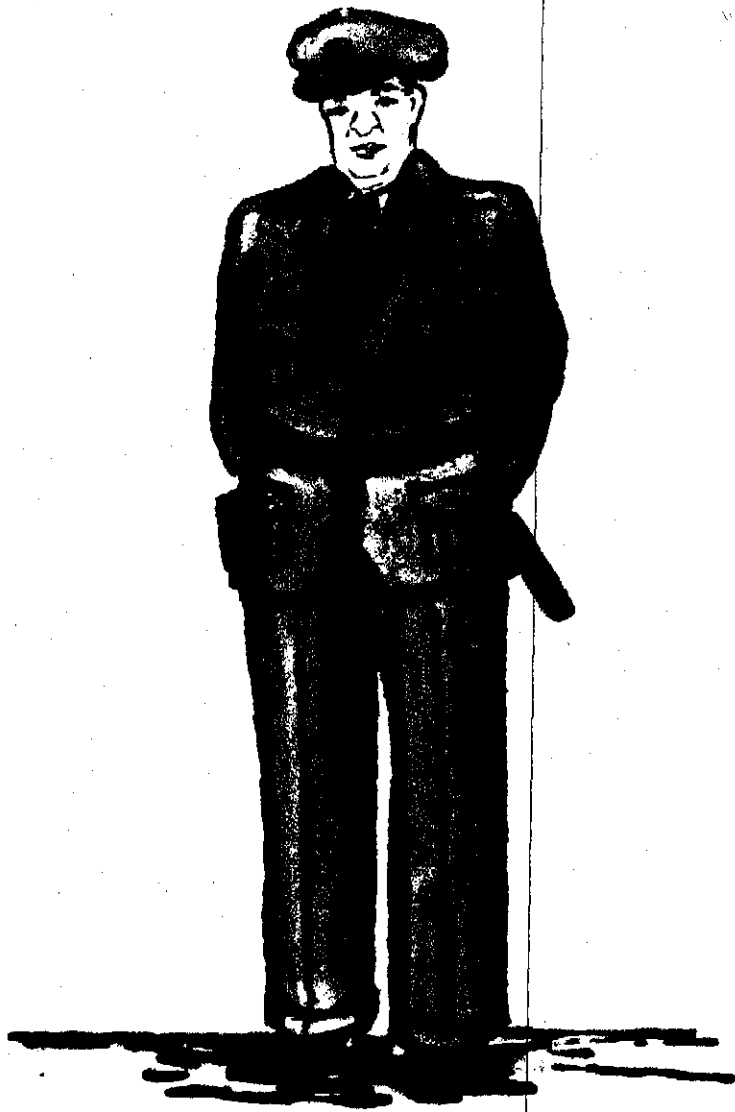


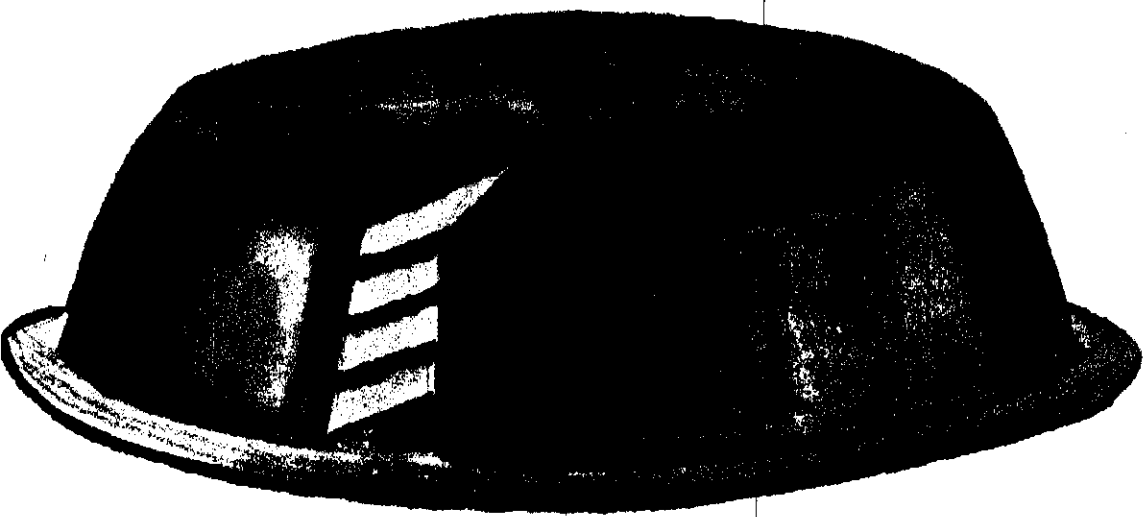


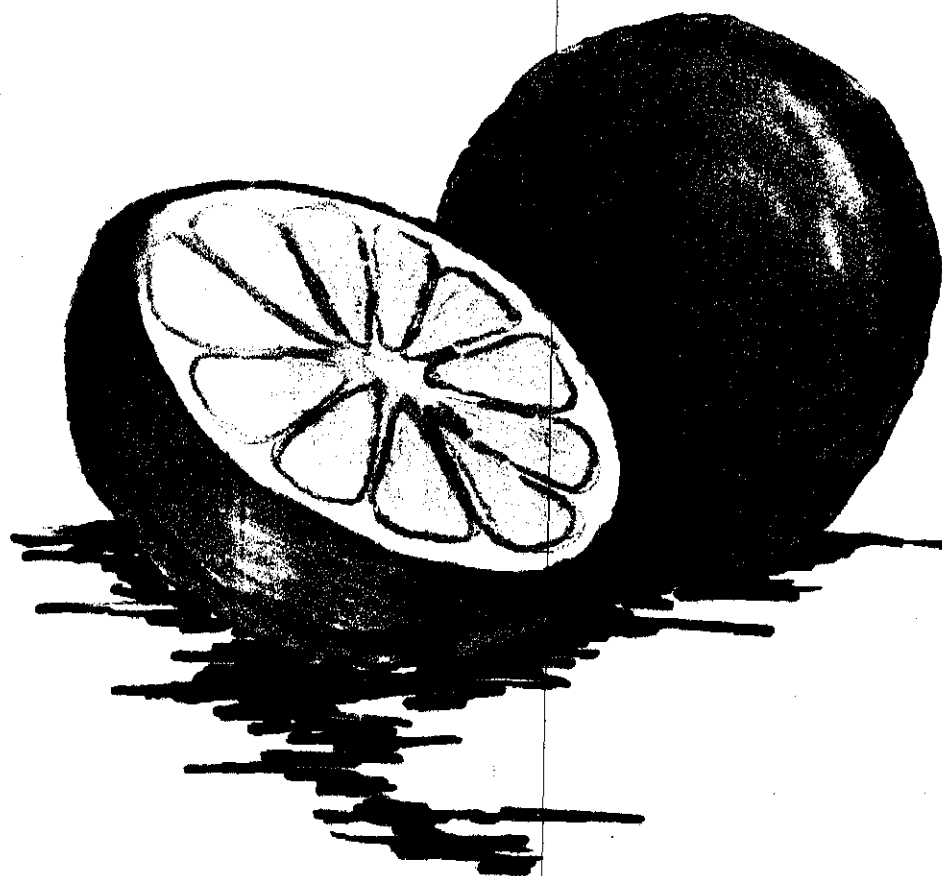


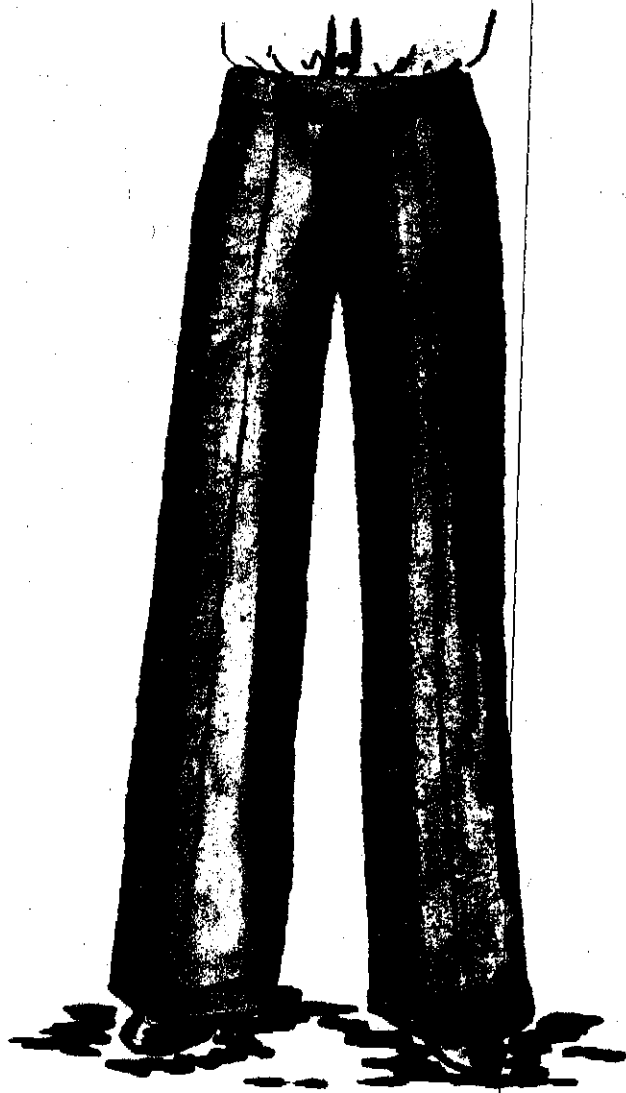






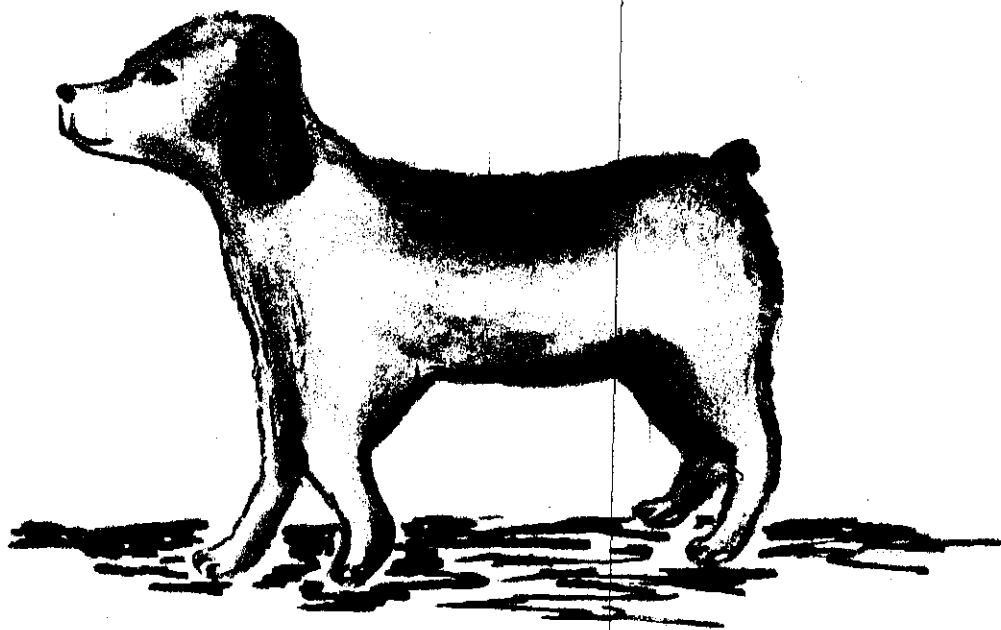


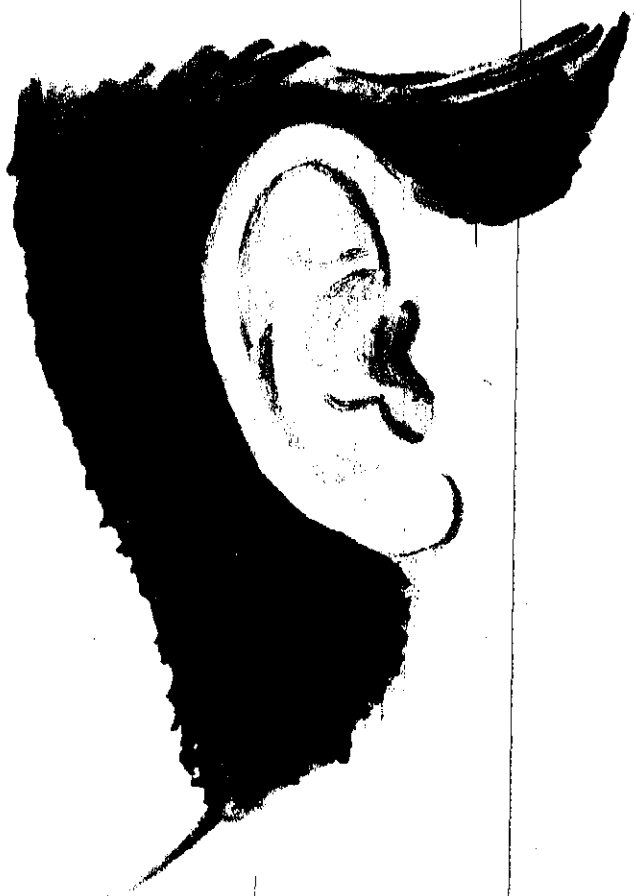


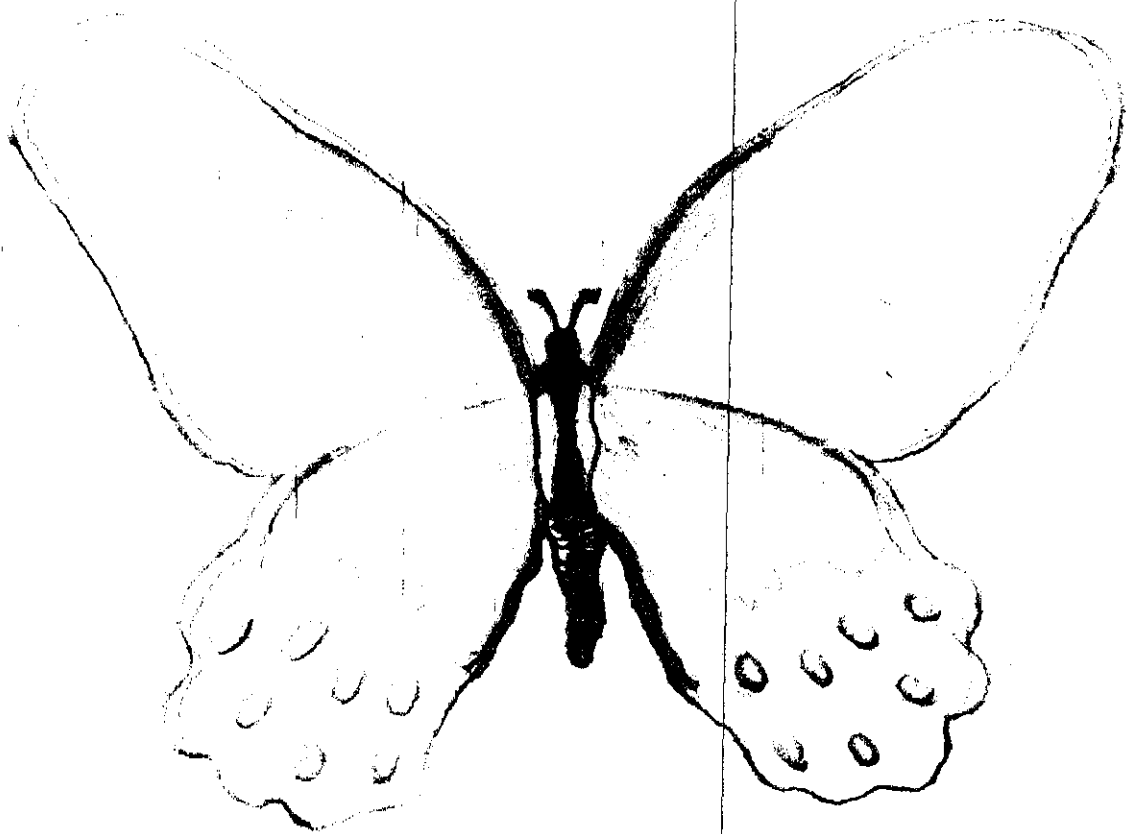


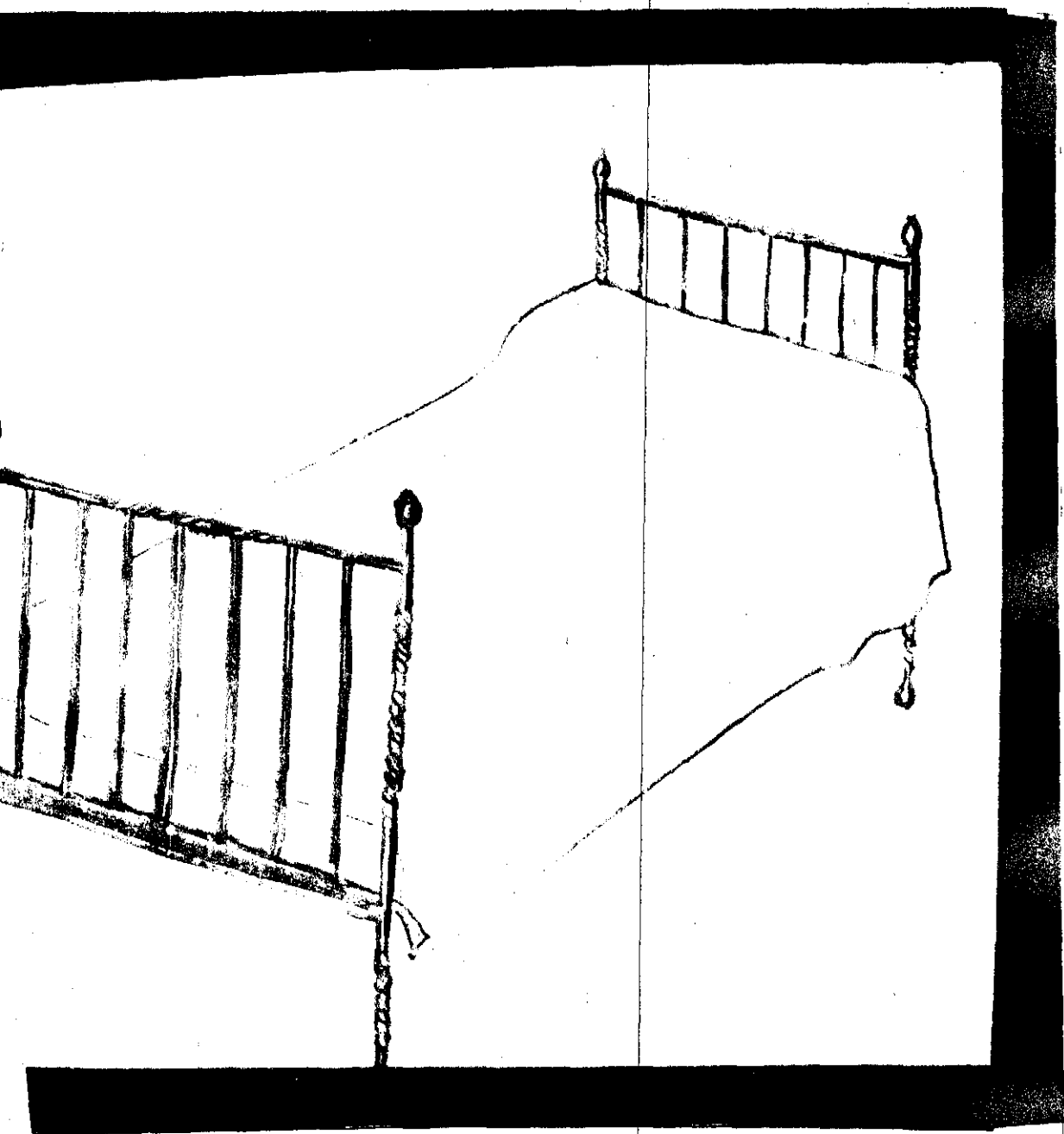












1.1. Genel Değerlendirme Formu

Çocukların, araştırma için seçilen 18 kelimenin başlangıç pozisyonundaki seslerle ilgili artikülasyon hatalarını belirlemek için hazırlanan değerlendirme formu ön, ara ve son değerlendirme olarak uygulanmıştır.

1.1.1. Genel Değerlendirme Formu Hakkında Bilgi:

Araştırmada kullanılan form, yalnız model seslerle başlayan 18 kelimeyi ve her kelimenin başlangıç sesiyle ilgili artikülasyon hatasını gösterecek şekilde düzenlenmiş, Model sesle başlayan kelimeler bir heceden üç heceliye doğru listelenmiştir. Testle kullanılan kelimeler, çocukların günlük hayatta rastladıkları ve tanıdıkları nesnelere isimleri arasından seçilmiştir.

1.1.2. Genel Değerlendirme Formu İçin Kullanılan Araç :

Araştırma için seçilen 18 kelimeyi gösteren resimler, test aracı olarak kullanıldı. Bu resimler 16cmx16cm boyutundaki kartlar üzerine geçirilmiş aydınlatıcı kâğıtlarına flomaster kalemlerle çok renkli olarak çizilmiştir.

Test için kullanılan kelimeler; mum, muz, masa, makas, makara, merdiven, pil, para, pasta, polis, pantolon, portakal, kuş, kız, köpek, kulak, kelebek ve karyola kelimeleridir.

1.1.3. Genel Değerlendirme Formunun Uygulanışı :

Araştırmacı, önce test vereceği odayı ve test araçlarını hazırlamıştır. Odada çocuğun dikkatini çekecek, hiçbir resim, araç bulunmamasına dikkat edilmiştir. Test odasına bir masa ve karşılıklı iki sandalye konmuştur.

Araştırmacı çocukları sınıflarından tek tek almış ve "Hadi gel, seninle resimlere bakalım,, şeklinde açıklama yapmıştır.

Test Odasına Girdikleri Zaman;

"Bak, burada ne güzel resimler var,, diyerek, çocuğun resimlere serbestçe bakmasına izin vermiştir. Sonra, kendisi de çocuğun karşısına oturmuş,

"Gel, şimdide beraber bakalım,, demiştir. Sonra resimleri çocuktan almış ve teker teker geri vererek:

"Bu ne ?,, sorusunu sormuştur.

Çocuklardan alınan cevaplara göre her çocuğa ait test formunu doldurmuştur.

Tüm resimler bittikten sonra, çocuğa "Aferin, hepsini bildin,, diyerek teşekkür edilmiş ve çocuk tekrar sınıfına götürülmüştür.

Değerlendirme Formları Verilerinin Değerlendirilmesi :

1.Genel Değerlendirme Formu

Toplam test maddesi 18 dir. Her çocuk Genel Değerlendirmede en fazla 18 hata yapabilir. Form uygulanırken, çocuklara yaptıkları her hata için 1 puan verilmiş, ancak değerlendirilmede hata puanı yerine başarı puanları kullanılmıştır.

Örnek: 1 nolu denek formu uygulama sırasında 11 hata yapmıştır. Bu denek en fazla 18 hata yapabileceğinden 7 tane doğru cevap vermiştir. Buna göre 1 nolu denekin Genel Değerlendirme Formundan aldığı başarı puanı 7 dir.

2. Dinleme, İşitsel Ayırım ve Temel Artikülasyon Eğitimi

Değerlendirme Formları :

Her değerlendirme formunda farklı sayıda test maddesi vardır. Ayrıca bu test maddelerinin de alt bölümleri vardır. Çocuk başarı gösterdiği her test alt maddesi için, +1 puan almaktadır. Sonra bu puanlar toplanmakta ve çocuk formda, o madde için aldığı puan bulunmaktadır.

Örnek: 1 nolu denek İşitsel Ayırım Değerlendirme Formu (Konuşma Sesi Olmayan Sesler) için değerlendirilmektedir.

Formun 1. maddesi 4 enstrümanın sesini tanımayı içermektedir çocuğa tanıdığı her enstrüman sesi için 1 puan verilir. 1. maddeden çocuk toplam olarak 4 puan almış olur.

DİNLEME EĞİTİMİ
Değerlendirme Formu

2.1. Değerlendirme Formunun Uygulanışı :

I. Araç : Küçük zil, kronometre

Araştırmacı;

"Bak, şimdi bir oyun oynayacağız. Sen yere yatacaksın. Ben bu zili çalana kadar hiç kalkmayacaksın. Zilin sesini duyunca hemen kalkacaksın,, şeklinde açıklama yapmıştır.

Açıklama yaparken yere nasıl yatacağını kendisi göstermiş ve zilin sesini öğrenmesi için zili çalmıştır.

Bu bölüm 2 aşamadır: Birinci aşamada, çocuk yerde sırt üstü pozisyonunda 5 saniye kıpırdamadan yatar.

İkinci aşamada ise,

Çocuk yerde sırtüstü pozisyonunda 1 dakika yatar.

Birinci aşamadan sonra araştırmacı

"Aferin, çok güzel yaptın, şimdi bir daha yapalım olur mu ?,, diyerek yatma süresini bu kez bir dakikaya çıkarmıştır.

İkinci aşamadan sonra,

"Aferin çok güzel oldu. Şimdi başka bir oyun oynayacağız,, açıklamasını yapmıştır.

II. Araç : Yok.

Araştırmacı :

"Şimdi sen yine yere yat. Ben senin adını söyleyeceğim. Sen benim söylediğimi duyar duymaz yanıma geleceksin,, açıklamasını yapmıştır.

Çocuk yere sırtüstü yatmış, araştırmacı çocuktan 1-1.5 m.uzakta, yüzü çocuğa dönük olarak ayakta durmuş ve yavaşça çocuğun ismini fısılda-

damıştır. Çocuk yerinden kalkmadan, adı söylendiğinde "Efendim, ne var ?, hııı ? ... gibi cevaplar verdiği zaman bu kriterde başarılı kabul edilmiştir.

III. Araç : Bir bardak, bir plastik renkli kutu, 2 sayfa büyüklüğünde 2 adet alüminyum kâğıdı, plastik bir kova ,bir kalem, küçük sünger top.

Araştırmacı :

"Bak burada bazı şeyler var gel beraber bakalım,, girişini yapmıştır.

Araç, yerde kolunun üzerinde durmaktadır. Kutunun içinde bir avuç çakıl taşı vardır. Araştırmacı, kalemle bardağın kenarına vurarak,

"Bak bardak nasıl ses veriyor?" sorusunu sormuştur, sonra plastik kutuyu alıp ve sallarken:

"Bak kutunun sesi nasıl ?,, sorusuyla çocuğun dikkatini kutuya çekmiştir (Bu arada çocuk kutunun içinde ne olduğunu görmek isterse izin verilmiştir). Üçüncü olarak alüminyum kâğıdını eline alıp,

"Bak şimdi bu kâğıt nasıl ses verecek ?,, demiş ve yavaş yavaş kâğıdı buruşturmuştur. Buruşturduğu kâğıdı kenara koymuş ve sünger topu eline almıştır. Topla duvara ritmik şekilde vurmuş ve

"Top nasıl ses çıkarıyor,, demiştir.

En son olarak plastik kovayı önüne ters koyarak trampet gibi çalmış:

"Bak, kova ile nasıl ses çıkarabiliyorum ?,, diyerek tüm araçları tanıtmıştır. Sonra çocuğun aynı sesleri çıkartmasına izin vermiş ve

"Hadi şimdi oyun oynayalım. Sen gözlerini kapat ve iyice dinle . Bakalım ben sana hangi sesi vereceğim.,, açıklamasını yapmıştır. Çocuk gözlerini kapamıştır. Araştırmacı kalemi bardağın kenarına vurmuş,

"Aç gözlerini, hangisinin sesini verdim ?,, sorusunu sormuştur.Çocuğun "bardak,, demesi veya eliyle bardağı göstermesi yeterlidir. Sonra araştırmacı diğer dört aracın da seslerini çıkarmış ve çocuğun çıkarılan sesi tanımasını istemiştir.

Çalışma sonunda,

"Aferin her şeyi biliyorsun. Çok güzel." Şimdide başka bir oyun oynayalım diyerek diğer aşamaya geçmiştir.

IV. Araç : Yok. (Yardımcı bir kişi vardır).

Araştırmacı ve çocuk yere oturmuşlar, araştırmacı "Bak bakalım, bir ses duyuyormusun ?" sorusunu sormuştur. Çocuk burada "evet," veya "Hayır," cevabını vermiştir. Araştırmacı "Şimdi dinle bakalım, ne sesi duyuyorsun ?" sorusunu sormuş bu sırada yardımcı öğretmen dışarıda zil çalar:

Araştırmacı,

"Bu ne sesi ?" şeklinde sorusunu tekrarlamıştır. Çocuktan olumlu veya olumsuz cevap aldıktan sonra yardımcı öğretmen sırayla kapıyı eliyle çalmış, musluğu çok şiddetli açmış ve gürültülü bir şekilde yürümüştür.

Araştırmacı her ses duyulunca çocuğa,

"Bu ne sesi ?" sorusunu yinelemiştir. Bu dört ses çocukların bilip, tanıdıkları seslerdir.

2.2.DINLEME EĞİTİMİ :

Dinleme eğitimi, çocukların işitme üzerine dikkatlerini toplamak, çeşitli sesler vererek bu sesleri dinlemeyi, öğretmeyi amaçlamıştır. Eğitim, öncesi ve sonrasında değerlendirme formu uygulanmıştır.

2.2.1.Etkinlik 1: a) Araç : Küçük zil kronometre

Amaç : Çocuklara dinleme becerisi kazandırmak ve dinleme sürelerini uzatmak.

Çalışma haliflexle kaplı sınıfta yapılır. Araştırmacı, "Çocuklar şimdi sizinle bir oyun oynayacağız." şeklinde giriş yaparak, zili ve kronometreyi yardımcı öğretmene vermiştir.

"Şimde ben önce öğretmenle oynayacağım,, diyerek sırtüstü yere yatmış, bir taraftan da açıklamasına devam etmiştir:

"Önce yere oturuyorum, sonra öğretmen "yat,, dediği zaman yatıyorum. Öğretmen zili çalana kadar kıpırdamıyorum. Zil sesini duyunca oturuyorum, çocukların dikkatlerini topladıktan sonra

"Başlıyoruz,, işaretini vermiştir.

Yardımcı öğretmen "Yat,, emri verince, araştırmacı sırtüstü yatmıştır. Yardımcı öğretmen 5-6 saniye sonra zili çalınca hemen oturmuş

"Şimdi de hep beraber oynadım,, yönergesini vermiştir.

"Herkes yere otursun tamam "Yat,, Herkes yattı mı?"Aferin, şimdi dinle,, diyerek zili çalmıştır.

"Bakalım herkes oturdu mu? Herkes zil sesini duydu mu?"

"Aferin çok güzel.,,

Etkinlik bu şekilde birkaç kez tekrar edildikten sonra, yarışma şekline sokulmuştur.

"Bakalım, şimdi en güzel kim yatacak?" Sorusuyla çocuklar güdülendirilmiştir.

Bu çalışmanın süresi 10 dakika olarak düzenlenmiştir.

Etkinlik b): Aynı şekilde uygulanmaya devam edilmiş, ancak yerde yatma süresi uzatılarak bir dakikaya çıkarılmıştır. (Etkinliğin bu bölümü de 10 dakika sürer).

2.2.2 Etkinlik 2:

Araç : Yok

Amaç : Çocukların dikkatlerini bir üzerine toplamak.

Araştırmacı :

"Çocuklar şimdi sizinle güzel bir oyun oynayacağız,, diyerek.

"Şimdi hepiniz sırtüstü yere yatın. "Aferin çok güzel. Hiç konuşmadan ve kıpırdamadan yatacaksınız. Çok güzel.,, şeklinde açıklama yapmıştır. (Araştırmacı bu yönergeyi verirken her emirden sonra çocukların emredilen davranışı yapmasını bekler.)

"Şimdi ben burada duracağım,, diyerek çocuklardan 1.5 metre kadar uzakta durmuş,

"Hepiniz güzel yatıyorsunuz değil mi?,, şimdi beni dinleyin. Birinizin adını söyleyeceğim. Kimin adını söylersem kalkıp yavaşça yanıma gelsin. Hadi bir kere deneyelim.,, yönerge vermiştir. Çocuklar yere yatarlar ve kıpırdamadan durup beklemişlerdir. Araştırmacı da yerine geçmiş ve yavaşça çocuklardan birinin adını söylemiştir. Bir tepki görmezse tekrar seslenmiştir. Tepki olarak çocuk sadece uygulayıcıya bakınca, "yanıma gel.,, demiş, sonra diğer çocuklara dönerek "Bir daha oynayalım" demiştir. Ve gruptaki tüm çocukların ismini yavaşça söylemiş, anlamayanlara birkez daha seslenmiştir. Çalışma bu şekilde 10 dakika sürdürülmüş bitince çocuklara "Çok güzel oynadınız,, diyerek teşekkür edilmiş ve sıralarına gönderilmiştir.

2.2.3 Etkinlik 3 :

Araç : Bir bardak, bir plastik kutu, 2 yaprak alüminyum kağıdı, plastik kova, bir kalem ve küçük sünger top.

Amaç : Farklı sesler üzerine çocukların dikkatini çekmek, seslerin farklılığını farketmelerini sağlamak.

Araştırmacı ve çocuklar daire şeklinde yere oturmuşlar, araçlar uygulayıcının önünde, çocukların görebileceği şekilde dizilmiştir.

Araştırmacı :

"Bakın şimdi size bazı araçlar göstereceğim. Bunlarla bakalım nasıl sesler çıkaracağız.,, şeklinde açıklama yapıp; taş dolu plastik kutuyu

sallamış, kalemi bardağa vurmuş, bir alüminyum kağıdı elinde buruşturmuş, topu duvara belli bir ritimde vurmuş ve plastik kovayı ters çevirerek trampet gibi kullanmıştır. Böylece çocuğa 5 farklı ses tanıtmıştır. Her bir aracı kullanırken,

"Şimdi size birer tanesini alın, ses çıkartın,, emrini vermiştir. Çocuklar sonra ellerindeki araçları değiştirmişler, böylece beş çocuk beş sesi de kendisi çıkartarak öğrenmiştir.

Araştırmacı, sonra araçları yine kendi önüne toplamış ve çocuklardan birine,

"Şimdi gözlerini kapat ve dile. Bakalım hangi sesi vereceğim,, demiş diğer çocuklara dönerek "sizde bakın bakalım, arkadaşınız doğru bilecek mi ?,, sözleriyle onların faaliyeti takip etmelerini sağlamıştır.

Çocuk gözlerini kapamış, uygulayıcı araçlardan birini kullanarak bir ses vermiştir. Çocuğa

"Şimdi gözlerini aç, hangi sesi verdim ?,,

Çocuğun sözel olarak cevap vermesi veya aracı eliyle göstermesi yeterli kabul edilmiştir. Doğru cevap verememişse faaliyet yenilenmiştir. Sonra sırayla tüm çocuklara aynı faaliyeti uygulamıştır.

Etkinlik 15-20 dakika sürmüştür.

2.2.4 Etkinlik 4:

Araç : Yok (Yardımcı öğretmen var).

Amaç : Çocukların çevredeki seslere dikkatlerini çekmek, seslerin farklılığını farketmelerini sağlamak.

Çocuklar yere daire şeklinde oturmuşlardır.

Araştırmacı :

"Şimde dinleyin bakalım, hiç ses duyuyormusunuz ?,, sorusunu sormuş, çocuklardan "Hayır,, yanıtı almıştır. Bu sırada dışarda yardımcı öğretmen zil çalmış, uygulayıcı sorusunu yinelemiştir.

"Şimdi ses duyuyormusunuz ? . Bu ne sesi ? çocuklara tek tek sor-
muştur. Bu arada yardımcı verdiği sesi değiştirmiş, sırayla abartılmış
ayak sesi; çok fazla akan musluk sesi ve el ile kapıyı çalma sesleri
vermiştir. Her ses arasında araştırmacı;

"Bu ne sesi ?,, sorusunu çocuklara yöneltmiştir.

Sonra yardımcı öğretmen tüm sesleri yinelemiş,
araştırmacı ise;

"Bu ne sesi ? ... Bu su sesi, su akıyor.."

"Bu ne sesi ? ... Zil sesi, birisi zil çalıyor.."

"Bu ne sesi ? ... Ayak sesi, birisi yürüyor.."

"Bu ne sesi ? ... Kapı sesi, birisi kapıyı çalıyor.."

Cümleleriyle soru-yanıt şeklinde etkinliğe devam etmiştir. Ve
tekrar çocuklara soru sorulup yanıt alınmıştır. Faaliyet 15-20 dakika
sürmüştür.

Ek- 3

İŞİTSEL AYIRIM
(Konuşma Sesi Olmayan Sesler)

Değerlendirme Formu

3.1. Değerlendirme Formlarının Uygulanışı :

1- Araç : tef, ksilefon, üçgen, davul

Araştırmacı :

"Bak, bu tef, bakalım nasıl ses çıkarıyor ?" şeklin'de açıklama yaparak elindeki aracın adını söyler ve tefi çalarak çocuğa sesini tanıtmıştır. Diğer üç enstrümanı da aynı şekilde tanıtıldıktan sonra,

"Şimdi de güzel bir oyun oynayalım. Sen arkanı döneceksin. Ben bunlardan birinin sesini vereceğim. Bakalım benim ne çaldığımı bilecekmissin ?" açıklamasını yapmıştır.

Çocuk arkasını dönmüş ve araştırmacı bir enstrümanın sesini vermiş ve çocuğa,

"Tamam şimdi bana dön. Hangisini çaldım, gösterebilir misin ?" sorusunu sormuştur.

Çocuğun, araştırmacının çaldığı enstrümanı parmağıyla göstermesi de yeterlidir.

2. Araç : Yok

Araştırmacı ve çocuk karşılıklı oturmuşlar, Araştırmacı :

"Şimdi de başka bir oyun oynayacağız," demiş ve ellerini çırpmıştır.

"Şimdi ben ellerimi çırpıyorum. Hadi sende çırp. Ellerimizin sesini dinle ?" şeklinde emir vermiş, sonra ayaklarını yere ritmik şekilde vurmıştır.

"Bak ben ayaklarımı çırpıyorum. Sende benim gibi yap. Ayaklarının sesini dinle." demiş,

"Şimdi sen arkana döneceksin ve bakalım benim ne yaptığımı bilecek misin ?" yönergesini vermiştir. Çocuk arkasını dönmüş, araştırmacı ellerini veya ayaklarını çırpmıştır. Çocuğa,

"Bana dön. Ne yaptım şimdi ?" sorusunu sormuştur. Çocuğun el veya ayakları işaret etmesi yeterlidir.

3. Araç : Yok

(Bu madde grupla çalışılmıştır).

Çocuklar yere oturmuşlar, Araştırmacı :

"Şimdi bir oyun oynayacağız. Ama önce kimle başlayalım ?" derve çocuklardan birini çağırmıştır.

Bu çocuğa,

"Sen ebesin. Arkadaşlarına arkana döneceksin. Bir arkadaşın senin adını söyleyecek. Sen onun kim olduğunu bakalım bilecek misin ?" şeklinde yönerge vermiştir.

Çocuk arkadaşlarına arkasını dönmüş, diğer çocuklardan birisi onun adını seslenmiştir. Araştırmacı :

"Şimdi bak bakalım, kim senin adını söyledi ?" Çocuk arkadaşlarının adını söylemiş veya işaret etmiştir.

4. Araç : Yok

Araştırmacı ellerini farklı ritmlerde çırparken;

"Bak şimdi ben ellerimi çırpıyorum. Bak şimdi yavaş yavaş, şimdi daha çabuk, Sende ellerini benim gibi çırpabilirmisin ?" yönergesini vermiştir.

Çocuk ellerini çırpmış, fakat araştırmacı el çırpmaya devam ederken onun ritmini yakalamış veya araştırmacının yavaş ritimde el çırpmış ve durmuş, çocuk onun ritmini hatırlayarak el çırpmıştır.

5. Araç : Kartlara siyah-beyaz olarak hazırlanmış kedi, kuzu, ördek, tavuk resimleri.

Araştırmacı çocukla karşılıklı olarak oturmuş resimleri çocuğun önüne dizmiş ve

"Bak bu tavuk. Nasıl ses çıkarır ?..... Gıtgıtgdak, bak bu ördek. Nasıl ses çıkarır ? vak vak, bak bu kuzu. Nasıl ses çıkarır ? Me me, bak bu da kedi. Nasıl ses çıkarır ? miyav., şeklinde bilgi vermiştir.

"Şimdi bana göster bakalım, Hangisi miyav der ?," sorusunu sormuş, sonra diğer hayvanların da çıkardığı sesleri vermiş ve

"Hangisi me - me der ?

"Hangisi gıtgdak der ?

"Hangisi va vak der ?," sorularını sorarak çocuğun cevaplarını değerlendirme formuna işlemiştir.

6. Araç : Davul - Ksilefon

Araştırmacı ve çocuk karşılıklı oturmuşlardır. Araştırmacının önünde davul ve ksilefon vardır.

Araştırmacı :

"Bak şimdi ben davul ve ksilefon çalacağım. Sen ksilefon davul sesini duyunca ellerini havaya kaldıracaksın, ksilefon sesini duyunca ellerini çırpacaksın. Tamam mı ?," şeklinde yönerge vermiştir. Önce deneme yapılır. Araştırmacı davul çalmış, "Ellerini kaldır, tamam," demiş ve hemen ksilefonu çalmış, "ellerini çırp., aferin, çok güzel., demiş, sonra "Şimdi ben birşey söylemiyeceğim. Sen yine davul sesini duyunca ellerini kaldıracaksın, ksilefonun sesini duyunca ellerini çırpacaksın,, açıklamasını yapmıştır. Önce davul, sonra ksilefon çalarak çocuğun tepkilerini değerlendirme formuna işlemiştir.

3.2. İşitsel Ayırım Eğitimi

3.2.1. Konuşma Sesi Olmayan Sesler :

Bu grup eğitim dinleme eğitime kesin olarak ayrılmaz. Amaç : çocuklara sözel (konuşma sesi) olmayan farklı sesler verip, bu seslerin farklılıklarını farketmelerini, bu farklı sesleri ayırdedebilmelerini sağlamalıdır. Eğitimin başlangıç ve sonunda İşitsel Ayırım becerilerini değerlendirmek için değerlendirme formu kullanılmıştır.

Etkinlik : 1

3.2.2. Araç : tef, ksilefon, üçgen, davul

Amaç : Sözel olmayan farklı sesler üzerine dikkatlerini çekmek ve bu seslerin ayırımını yapabilmelerini sağlamak.

Çocuklar ve araştırmacı daire şeklinde yere oturmuşlardır. Tef, ksilefon, üçgen ve davul araştırmacının önündedir. Araştırmacı dört aracı da teker teker çocuklara göstermiş ve

"Bakın bu tef, bakalım nasıl ses çıkarıyor ?" şeklinde açıklama yaparak araçları ve seslerini çocuklara tek tek tanıtmıştır. Sonra çocukların her aracı ellerine alarak, seslerini dinlemelerine izin vermiştir.

Çocukların hepsi dört aracı da kullandıktan sonra,

"Tamam, şimdi hepiniz elinizdeki araçları bana verin. Bir oyun oynayalım." diyerek araçları kendi önüne toplamıştır. Çocuklardan birini yanına çağırması:

"Şimdi arkadaşınız gözlerini kapatacak. Ben bu arkadaştan birisini çalacağım. Bakalım arkadaşınız hangisini çaldığımı bilecekmi ?" şeklinde yönerge vermiştir. Araçlardan birini önüne almış ve "iyi dinle bakalım şimdi sana hangisinin sesini vereceğim." demiştir. Çocuk gözlerini kapamış, aracın sesini dinlemiştir. Uygulayıcı

"tamam şimdi bana dön bakalım. Hangisinin sesini verdim gösterebilir misin ?" sorusunu sormuştur. Çocuğun aracı göstermesinden sonra

"Aferin çok güzel. Şimdi ben gözlerimi kapatayım sen bana ses ver" demiştir.

Etkinlik, çocukların birbirine veya araştırmacıya soru sorması şeklinde sürdürülmüştür.

Etkinlik süresi 10-12 dakikadır.

3.2.3. Etkinlik : 2

Arac : Yok

Amaç : Farklı seslerin ayırımını yapabilmelerini sağlamak, çocukların işitme dikkatlerini artırmak.

Araştırmacı ve çocuklar, daire şeklinde oturmuşlardır.

Araştırmacı

"Şimdi bakın ellerimi çırpıyorum. Nasıl ses çıkıyor ? Dinleyin bakalım. Sizde ellerinizi çırpın ve sesleri dinleyin."

Çocuklar ellerini çırpmışlar ve çıkan sesleri dinlemişlerdir.

Araştırmacı :

"Şimdi de bakın ayaklarımı yere vuruyorum. Dinleyin bakalım nasıl ses çıkıyor ? Sizde ayaklarınızı yere vurun ve ayaklarınızın sesini dinleyin." şeklinde yönerge vermiştir.

Çocukların hepsi yönergeye uymaya çalışırlar,

Sonra araştırmacı,

"Şimdi bir arkadaşınız buraya gelecek. Ve gözlerini kapatacak ve başka bir arkadaşınız da el veya ayak sesi verecek. Gözleri kapalı arkadaşınız bakalım sesi hemen tanıyacak mı ?" açıklamasını yapmış ve bir çocuğu yanına çağırmıştır. Çocuk gözlerini kapatır. Diğer bir çocuk ellerini çırpmış, araştırmacı çocuğa :

"Aç gözlerini, arkadaşın ne yaptı ?" sorusunu sormuştur.

Araştırmacı tüm çocukların aynı denemeyi birkaç kez yapmalarını sağlayacak şekilde etkinliği yönetmiştir.

Etkinlik süresi : 10 dakikadır.

3.2.3. Etkinlik : 3

Araç : Yok

Amaç : Çocukların dikkatlerini farklı sesler üzerine toplamak. İnsan seslerini ayırabilmelerini sağlamak.

Araştırmacı ve çocuklar yere daire şeklinde oturmuşlardır.

Araştırmacı,

"Çocuklar şimdi sizinle bir oyun oynayacağız. Bir arkadaşınız yanıma gelsin." şeklinde ilk açıklamayı yapmıştır. Bir çocuk uygulayıcının yanına gitmiştir. Araştırmacı,

"Bak şimdi gözlerini kapatacağın. Kapattın mı ? Aferin. Şimdi dinle bakalım seni kim çağıracak ?" demiştir.

Çocuk gözlerini kapamış, araştırmacı yavaşça çocuğun adını söylemiş ve çocuğa,

"Gözlerini açabilirsin. Kim seni çağırdı ?" sorusunu sormuştur. Çocuk oyunu anlayamazsa tekrar edilir. Bu kez çocuk gözlerini kapatınca araştırmacı başka bir çocuğa,

"Arkadaşını sen çağır" demiştir. Çocuk arkadaşının adını söylemiştir.

Etkinlik, bu şekilde, tüm çocuklar birbirinin sesini tanıyınca-ya kadar çalışılmıştır.

Etkinlik, 10 dakika sürmüştür.

3.2.4 Etkinlik : 4

Araç : Yok

Amaç : Çocukların farklı ritmdeki seslere dikkatlerini çekmek ve ritm farklılığını anlamasını sağlamak.

Hep beraber yere daire şeklinde oturmuşlardır.

Araştırmacı,

"Bakın şimdi ben ellerimi çarpıyorum. Sizde çarpın., der ve çocukların ellerini çarpmalarını beklemiş, ellerini çarpma ritmini yavaşlatarak,

"Bakın şimdi ellerimi yavaş yavaş çarpıyorum. Hadi sizde yavaş çarpın., der ve çocukların kendi ritmini yakalamasını beklemiştir.

"Bakın şimdi de çok hızlı hızlı el çarpıyorum. Sizde yapın bakalım., der ve el çarpma ritmini çok hızlandırmıştır.

Faaliyetin başlangıcında araştırmacı ritm değiştirdikçe çocuklara sözel olarak (yavaş-hızlı) yardımda bulunmuştur. Sonra yavaş yavaş sözel yardımı kaldırarak ritm farklılığını çocukların farketmesini sağlamıştır.

Etkinlik 10 dakika sürmüştür.

3.2.5 Etkinlik : 5

Araç : Kartlara siyah-beyaz olarak hazırlanmış kedi, kuzu, ördek, tavuk resimleri.

Amaç : Çocukların ses ve hayvan kavramlarını birleştirmelerini sağlamak.

Araştırmacı ve çocuklar karşılıklı oturmuşlardır. Araştırmacı:

"Şimdi size birkaç resim göstereceğim, açıklamasını yapmış ve resimlerdeki hayvanların isimlerini tek tek söyleyerek, resimleri çocukların önlerine dizmiştir. Çocuklara,

"Bakın bu kedi. Kedi nasıl ses çıkarır ?," sorusunu sormuştur. Çocuklar doğru cevap vermezlerse, kendisi kedinin sesini taklit etmiştir. Sonra sırayla diğer hayvanların nasıl ses çıkardıklarını sormuş ve bilemedikleri zaman kendisi söylemiştir. Sonra hepsini tekrar göstermiş ve, "Bakın bu kedi. Miyav diyor. Hadi bizde kedi olalım.," demiştir. Çocukların hepsi dört ayak üzerinde yürüyerek kedi taklidi yapmışlardır. Diğer hayvanların taklitlerini yaptıktan sonra uygulayıcı: Yine resimleri çocukların önüne dizmiş ve,

"Hangisi miyav diyor ?," şeklinde tüm hayvanların isimlerini sorar. Çocuklar, tüm hayvanların seslerini ayırdedinceye kadar çalışırlar.

Etkinlik, 20 dakika sürmüştür.

3.2.6 Etkinlik : 6

Araç : Davul ve ksilefon

Amaç : Çocukların farklı sesleri farklı hareketlerle birleştirmelerini sağlamak.

(Bu faaliyet için yardımcı öğretmen kullanılmıştır.)

Araştırmacı ve çocuklar karşılıklı oturmuşlardır. Araştırmacının yanında yardımcı öğretmen oturmuştur. Davul ve ksilefon yardımcı öğretmenin önündedir,

Araştırmacı :

"Şimdi öğretmen davul çalacak ben kollarımı kaldıracağım, ksilefon çalacak ben el çırpacağım. Bana iyice bakın, sonra sizde aynıını yapacaksınız," şeklinde açıklama yapmıştır.

Yardımcı öğretmen, davul çalar, araştırmacı kollarını kaldırmış, ksilefon çalar, el çırpmış, sonra çocuklara "Hadi şimdi beraber oynayalım," demiştir.

Yardımcı öğretmen davul çalmış, hep beraber kollarını kaldırmıştır, ksilefon çalıp el çırpılmışlardır. Burada araştırmacı, davul çalınınca "kolları kaldırın,, ksilefon çalınınca "el çırpın,, şeklinde sözel yardım vermiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında yardımcı öğretmen çocukların görmeyeceği bir yerden davul ve ksilefon seslerini vermiştir. Çocuklar bu aşamada kol kaldırma ve el çırpma hareketlerini tamamen işittikleri seslere göre yapmışlardır.

Etkinlik 20 dakika sürmüştür.

İŞİTSEL AYIRIM DEĞERLENDİRME FORMU
(Sözel Seslerin Ayırımı)

4.1. Değerlendirme Formunun Uygulanışı

I. Araç : Yok

Araştırmacı : Çocuğa önce

"Şimdi seninle bir oyun oynayalım.,, diyerek faaliyette verilen hareket ve seslerin taklidini yapmıştır. Örneğin: kuşlar nasıl uçar?,, sorusunu sormuş, kuş uçma taklidini yapmıştır. Çocukla birlikte tekrar etmişler, sonra çocuğa "Kuşlar uçarken kanatları pır-pır diye ses çıkarır. Hadi sende hem uç, hem de pır-pır sesini çıkar,, açıklamasını yapmıştır. Aynı şekilde: pat-pat, Meee, MÖÖ, kış-kış, kah-kah seslerini de açıklamalarıyla vermiştir. Çocuğun model sesleri içeren bu sözcükleri çıkarmasını (doğru veya yanlış) değerlendirme formuna işlemiştir.

2. Araç : Teyp

Araştırmacı çocuğa model ses iki ve üç sesli diziler içinde vermiş, araştırmacı,

"Şimdi ben bir ses vereceğim (Mmm.) Sende yap bakalım. Şimdi teybi açıyorum. Bak bakalım (mmm) sesini duyacakmısın?,, şeklinde açıklama yapmıştır. Bir kez denerler. Sonra araştırmacı,

"Şimdi teypte (mmm) sesini duyduğun zaman elini vur,,. Yönergesini vermiştir.

Önce (mmm) sonra (pp) ve en son (kkk) sesi için çalışılmış ve çocuğun her model sesi farketme becerisi değerlendirme formuna işlenmiştir. Değerlendirme önce iki sesli, sonra üç sesli diziler için yapılmıştır.

3. Araç : Ön ve son testlerde kullanılan 16x16 cm² lik renkli kartlar.

Araştırmacıda 18 resim vardır. Çocuğa resimleri tek göstererek "Bu ne ?" sorusunu sormuştur. Çocuk kelimeyi yanlış telaffuz ederse, araştırmacı kelimeyi onun yaptığı yanlışla tekrar etmiştir. Çocuk araştırmacının yanlış telaffuz etmesine bir tepki göstermiştir. (bu gülmek gibi davranışsal bir tepki olabileceği gibi "hayır, değil" gibi sözel tepkiler de olabilir). Veya hiç tepki göstermeden aynı şekilde tekrar yanlış telaffuz etmiştir.

Yanlışını farketdiği kelimeler, üç model ses için değerlendirilmiştir.

4. Araç : Teyp

Araştırmacı çocuğa bir kelime vermiş, sonra bu kelimeyi de içeren iki sözcüklü kelime dizisi teypten verilmiştir.

Araştırmacı :

"Şimdi güzel bir oyun oynayacağız" demiş ve teybi açmıştır. Teypte önce tek kelime vardır. Örneğin: Kuş. Araştırmacı da "kuş" kelimesini tekrar etmiş, sonra teypten "kuş, ev" sözcükleri duyulmuştur. Araştırmacı "Ne dedi ?" sorusunu sormuş, çocuk doğru cevap verince, bu kez araştırmacı;

"Bir daha oynayalım. Ama sen bu kez kuş sesini duyunca ellerini çırpacaksın." demiştir. Çocuğun birinci kelimeyi iki sözcüklü dizide tanıyarak el çırpması veya çırpmaması değerlendirme formuna işlenmiştir.

5. Araç : Teyp

Bu kriter de 4 numaralı kriter gibi değerlendirilmiştir. Yalnız kelime yerine çocuğun heceleri tanınması değerlendirilmiş, hece değerlendirmesi de bir önceki aşamadaki cümleler kullanılarak yapılmıştır.

4.2. Sözel Seslerin Ayırımı Eğitimi

Çocukların sözel sesleri tanımaları ve bu sözel seslerin ayırmasını yapabilmeleri için bu eğitim verilmiştir. Verilen eğitimin değerlendirilmesi, eğitimin başında ve sonunda verilen değerlendirme formuyla yapılmıştır.

4.2.1 Etkinlik 1:

Araç : Yok.

Amaç : Model seslerin çocuğa çeşitli yollarla tanıtılması, ses hareketi birlikte taklidi yapılması. Çocuklar daire şeklinde yere oturmuşlar, araştırmacı,

"Şimdi sizinle taklit oyunlar oynayacağız,, şeklinde açıklama yapmıştır. Sonra çocuklara,

"Kuşlar nasıl uçar ?,, sorusunu sormuş, çocuklardan cevap gelmeyince; ayağa kalkıp, kollarını açmış ve aşağı yukarı sallayarak "bakın kuşlar böyle uçar. Şimdi sizde kuş gibi uçun,, demiştir. Çocuklar uçma taklitleri yapmışlardır. Araştırmacı,

"Kuşlar uçarken kanatları nasıl ses çıkarır ?,, sorusunu sormuş ve cevap alamayınca :

"Kuşlar uçarken kanatları pır-pır diye ses çıkarır. Şimdi sizde hem uçun hemde pır-pır diye kanatların sesini çıkarın. Bakın önce ben yapıyorum şeklinde bilgi vermiştir. Ve hem kollarını aşağı yukarı sallayarak uçma taklidi yapmış hem pır-pır-pır şeklinde kanat seslerini çıkarmıştır. Sonra çocuklarla beraber tekrar etmişlerdir. Her çocuğun pır-pır sözcüklerini tam olarak söylemesine dikkat edilmiştir. Sonra araştırmacı durmuş ve,

"Şimdi de başka bir şey taklit edeceğiz. Kızlar nasıl top oynarlar ?,, Çocuklardan cevap gelmeyince ayağa kalkmış ve elleriyle topa vuruyormuş gibi taklit yapmıştır.

"Şimdi hep beraber yapalım,, demiş, hep birlikte hareketi taklit ettikten sonra,

"Peki top oynarken nasıl ses çıkarır ?,, sorusunu sormuş ve cevap alamayınca,

"Top oynarken pat-pat diye ses çıkarır. Şimdi sizde hem top oynama taklidi yapın, hem de top gibi ses çıkarın,, şeklinde bilgi vermiş ve önce kendisi yapmıştır. Sonra hep birlikte tekrar etmişlerdir.

Aynı tip çalışmayla

"İnekler nasıl yürür ?,, sorusunu sormuş, sonra hep birlikte dört ayak üzerinde yürüme taklidi yapmışlar ve araştırmacı,

"İnekler nasıl ses çıkarırlar ?,, sorusunu sormuştur. Hep birlikte hem yürüme taklidi yapmış hem de inek gibi (Mööö) şeklinde ses çıkarmışlardır.

" Kuzular nasıl yürür ?,, sorusundan sonra hep birlikte yürümüşler araştırmacı,

"Kuzular nasıl ses çıkarırlar ?,, sorusunu sormuştur. Hep birlikte hem yürüme taklidi yapmışlar hem de kuzuların seslerini (mee-mee)şeklinde taklit etmişlerdir.

"Çocuklar nasıl güler ?,, gülme taklidi yapmışlar, "Çocuklar gülerken nasıl ses çıkar ?,, sorusuna cevap olarak (kah-kah) şeklinde sesli gülme taklitleri yapmışlardır.

"Remziye Teyze (Okulun hademesidir) tavukları nasıl kovalıyor,, sorusuna karşı ayağa kalkıp kollarını yavaş yavaş sallayarak kovalama taklidi yapmışlardır.

"Peki, teyze tavuklarını kovalarken, onlara ne diyor ?,, sorusuna karşılık olarak, hep beraber hem kovalama taklidi yapmışlar hem de "kış-kış-kış,, seslerini taklit etmişlerdir.

Çalışma süresince çocukların taklit sözcüklerini tam olarak söylemesine dikkat edilmiştir.

Etkinlik : 2

Araç : Teyp

Amaç : Çocuğun model sesleri diğer seslerden ayırabilmesini, model sesleri tanımasını sağlamak.

Araştırmacı çalışmaya başlamadan önce su sesleri almıştır.

m model sesini ayırabilmek için = m.r

p model sesini ayırabilmek için = s.p

k model sesini ayırabilmek için = c.k

a) Bu çalışma 1.aşamada yukarıdaki iki sesli dizilerle yapılmıştır. Sesler harf olarak değil, yalnız ses olarak verilmiştir. Yardımcı öğretmen kullanılmıştır.

Araştırmacı :

"Şimdi size bir ses vereceğim. Sonra teybi açacağım. Benim verdiğim sesi teyple duyunca el çırpacaksınız. Önce ben- öğretmenle yapayım. Siz bize bakın olur mu ?. Yardımcı öğretmen teybi çalıştırmış ve (mmm) sesini verir. Hemen onun ardından teypteki (mmm ve RR) sesleri duyulmuştur. İki sesin arasında 1-2 sn.lik süre vardır. Araştırmacı (mm) sesini duyunca elini çırpmış ve çocuklara,

"Şimdi bir kez daha yapıyoruz," şeklinde açıklama yapmış, aynı çalışmayı bir kez daha tekrarlamışlardır. Araştırmacı bu kez, tüm çocuklarla aynı çalışmayı yapar. Önce hepsi ile aynı anda çalışmışlardır. Sonra biri ile çalışırken diğer çocuklar seyretmişler, son olarak yine hep beraber çalışmışlardır.

b) P ve k harfleriyle de aynı çalışma yürütüldükten sonra üç sesli dizilere geçilmiştir. Üç sesli diziler model seslere göre şöyle düzenlenmiştir.

m sesi için = m.r.t

P sesi için = s.p.y

k sesi için = c.k.z

İki sesli dizilerle yapılan çalışma üç sesli dizilerle de aynı şekilde yürütülmüştür.

Etkinlik süresi = 20 dakikadır.

Etkinlik : 3

Araç : Ön ve son testlerde kullanılan 16x16 cm² boyutlu renkli kartlar.

Amaç : Çocuğun model seslerle ilgili yanlışlarını ona farket-tirmek.

Araştırmacının elinde model seslerin başlangıç pozisyonunda ol-duğu isimlere ait nesnelere ait resimleri vardır ve çocuklarla beraber ye-re daire şeklinde oturmuşlardır.

"Şimdi sizle resimlere bakacağız. Ben size bir resim göstereceğim, siz bana adını söyleyeceksiniz," şeklinde açıklama yapmış, Ve resimleri tek tek, tüm çocuklara birden göstermiştir. Tüm resimler bittikten sonra bir resmi her çocuğa göstererek,

"Bu ne ?" sorusunu sormuştur. Çocuk nesnenin ismini yanlış telâf-fuz ederek söylerse, uygulamacı da aynı telâffuz bozukluğuyla kelimeyi tekrar etmiştir. Örnek : Araştırmacı (mum) resmini göstermiştir.

"Bu ne ?" diye sorar. Çocuk "Bum," olarak telaffuz ederse uygula-yıcı da "Bum mu ?" şeklinde soru olarak tekrar etmiştir. Çocuk buna gül-me veya bakma gibi bir tepkiyle "hayır," veya "değil," şeklinde cevap ve-rerek doğrusunu söylemeye çalışmıştır. Çocuk yanlışını farketmezse uygu-layıcı örneği tekrarlamış, diğer kelimelerle de aynı yöntemle çalışmış-tır.

Etkinlik süresi : 20 dakikadır.

Etkinlik : 4

Araç : Teyp

Amaç : Çocukların model sesle başlayan kelimelerin farklılık veya aynılığını anlamasına yardım etmek. (Yapılan ön çalışmada tüm deneklerin farklı ve aynı kavramlarını bildiği görülmüştür).

Seçilen kelimeler, ön ve son test olarak kullanılan değerlendirme formundaki kelimelerdir.

Çalışmalarda, yardımcı öğretmen kullanılmıştır.

Araştırmacı;

"Çocuklar şimdi biz öğretmenle bir oyun oynayacağız. Bizi iyice dinleyin." şeklinde açıklama yaparak çocukların dikkatlerini toplamıştır. Yardımcı öğretmen, kelimelerden birini, örneğin; "Masa" demiş, sözcüğün hemen arkasından teybi açmış, teypten bir kelime dizisi duyulmuştur. "Masa, ev." araştırmacı "masa" kelimesini duyduğu zaman elini çırpmış, sonra aynı çalışmayı aynı şekilde bir çocukla yapmıştır. Çocuklar anlamadıkları zaman, araştırmacı-yardımcı öğretmen çalışmayı tekrar etmişlerdir.

Faaliyet : 20 dakika sürer.

Etkinlik : 5

Araç : Teyp

Amaç : Çocukların model sesle başlayan hecelerin aynılık veya farklılığını anlamasına yardım etmek.

Çalışmada yardımcı öğretmen kullanılmıştır. Etkinliğin uygulaması tam olarak 4. etkinlik gibi yapılmıştır.

ARTİKÜLASYON EĞİTİMİ
(I.Bölüm)

DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendirme Formunun Uygulanışı

I. Araştırmacı çocuğa üç model sesi vermiş ve tekrar etmesini istemiştir.

"Bak şimdi sana bir ses vereceğim. Sende aynısını tekrar et.," açıklamasını yapmış, sırayla her üç sesi vermiştir. Çocuğun tekrar etmesini doğru veya yanlış olarak değerlendirme formuna işlemiştir.

2. Araştırmacı çocuğa,

"Şimdi sana yine sesler vereceğim. Sende bana bunları tekrar edeceksin.," açıklamasını yapmış, çocuk her üç seside hece içinde tekrar etmeye çalışmıştır. Hece içinde doğru olarak kullanılan her ses değerlendirme formuna işlenmiştir.

3. Araştırmacı :

"Şimdi sana sözcükler söyleyeceğim. Sende benim gibi tekrar etmeye çalış.," açıklamasını yapmış ve kelimelerdeki model sesleri vurgulayarak söylemiştir. Çocuğun kelime için doğru olarak kullandığı her ses değerlendirme formuna işlenmiştir.

4. Araştırmacı, model sesi içeren kelimeyi kullanarak ve resim kartını göstermiş çocuğa sorular sormuştur. Soru sorarken, çocuğun tam yanıt vermesini gerektirecek tip sorular seçmiştir. Ve cümle içinde doğru olarak kullanılan sesler değerlendirme formuna işlenmiştir.

2.4. Artikülasyon Eğitimi (I.Bölüm)

I.Bölüm Artikülasyon eğitimi, çocuklara model sesleri yalnız olarak, hece, kelime ve cümle içinde kullanmalarını sağlamak amacıyla verilmiştir.

Etkinlik : 1

Araç : Büyük boy aynası

Amaç : Araştırmada kullanılan model seslerin doğru olarak çıkarılmasını sağlamak.

Bu çalışma dört aşamada yapılmıştır.

Çocuklar ve araştırmacı masa etrafında oturmuşlar,

Araştırmacı:

"Çocuklar şimdi ses oyunları oynayacağız. Önce ben sesler çıkaracağım. Siz beni hem dinleyip, hem ağızma bakacaksınız.,, şeklinde açıklama yapmıştır.

a)Bu aşamada araştırmacı ağız hareketlerini vurgulayarak model sesleri birkaç kez çıkarmıştır. Çocukların dinleme ve ağız hareketlerini takip etmeleri için,

"Sende bakıyorsun ?, şimdi dinle, bak nasıl söylüyorum, ağızma bak,, uyarılarını vermiş ve her model sesi her çocuğa dönerek ayrı ayrı çıkarmıştır.

b)"Şimdi ağızınızı benim gibi yaparak, sizde aynı sesi çıkarın. Haydi, hep beraber,, yönergesini vermiş ve her çocuğa ayrı ayrı dönerek model sesi vermiş ve onun söylemesini istemiştir. Sonra,

"Şimdi biriniz söylesin, diğerleri dinlesin.,,

"..... seninle çalışalım.,, der ve o çocukla her üç sesi çıkarırlarken, diğer çocuklar dinlemişler ve sırayla hepsi araştırmacı ile çalışmışlardır.

c) Ayna çalışması yapılmıştır.

(Duvarda çocukların boylarına göre düzenlenmiş uzun bir ayna vardır. Çocuklar aynada ikişer veya üçer kişilik küçük gruplar halinde çalışmışlardır. Araştırmacı da aynada ağız hizasının çocuklarıinkiyle bir olmasına dikkat ederek çocukların arasına oturmuştur).

Araştırmacı :

"Şimdi aynadan benim ağzıma bakın. Nasıl ses çıkarıyorum ? ağzımı nasıl yapıyorum ?" açıklamasını yapmış ve bir sesi birkaç kez söylemiştir. Sonra,

"Şimdi aynadan kendi ağzınıza bakın. "mm" sesini çıkarın. Bakın bakalım ağzınız benimki gibi oluyor mu ?" sorusunu sormuş ve ayna çalışmasını bu şekilde sürdürmüştür.

d) Çocuklar ayna önüne ikişer ikişer oturdular ve birbirleriyle çalışmalar işlenir. Araştırmacı,

"Şimdi siz ikiniz aynada çalışın. Birbirinize bakın. Yanlış yapıyorsanız düzeltin." yönergesini vermiştir.

Ayna çalışmasından sonra yine hep birlikte masaya oturmuşlar ve bir kez daha her üç sesi de tekrarlamışlardır.

Etkinlik : 2

Araç : Yok

Amaç : Çocuğun model sesleri hece içinde kullanarak, model ses ile model sesi içeren kelime arasında ilişki kurmasını sağlamak.

Araştırmacı çocukların karşısına oturur ve,

"Şimdi yine taklit oyunlarını oynayacağız. Benim söylediklerimi hepimiz yüksek sesle taklit edeceksiniz." açıklamasını yapmıştır. Sonra sırayla hepberaber,

"m → me, me, mö, mü, mo, ma, ma, mu,

p → pe, pi, pö, pü, po, pa, pı, pu,

k → ke, ki, kö, kü, ko, ka, kı, ku,, hecelerini tekrar etmiş-

lerdir.

Araştırmacı;

"Şimdi bu sesleri söylerken, ellerimi de masaya vuracağım. Sizde önce beni dinleyin, sonra sizde aynı şekilde yapın.,, yönergelerini vermiş ve heceleri belli bir ritimde söylerken ellerini de aynı ritimde masaya vurmuştur. Çocuklarda aynı ritmi yakalayıp heceleri tekrar etmişler ve ellerini masaya vurmuşlardır. Çalışma sırasında, çocukların dikkatini toplamak için araştırmacı sık sık,

"Sen de yap bakalım, söyleyebiliyormusun ?, benim gibi yap.,, gibi uyarılar vermiştir.

Etkinlik : 3

Araç : Genel değerlendirme formu için kullanılan renkli resimler.

Amaç : Çocuklara model sesleri, bu sesleri içeren kelimelerde kullanarak, ses-kelime ilişkisini kavramalarını sağlamak.

Araştırmacı ve çocuklar masa etrafında oturmuşlardır. Resimli kartlar, araştırmacının önündedir. Çocuklara kartları tek tek göstererek

"Bu ne ?,, sorusunu sormuştur. Çocukların cevabından sonra kelimedeki model sesi vurgulayarak kelimeyi tekrar etmiştir. Mmum, mmmuz, kkkız gibi ... Çocuklardan da her kelimeyi aynı şekilde söylemelerini istemiştir. Tüm kelimeleri, başlangıç sesini vurgulayarak tekrar ederler.

Etkinlik : 4

Araç : Aynı kartlar kullanılır.

Amaç : Model sesi içeren kelimeyi cümlede kullanmalarını sağlamak.

Araştırmacı resim kartlarından birini örneğin;

"Mum,, resmini almış ve öne,

"Bu ne ?,, sorusunu sormuştur. Çocuklardan gelen cevaptan sonra

"Evet, bu mum. Siz mum biliyormusunuz ? Mum nedir ? Mumu ne yaparız ? Mumu nasıl yakarız ?,, tipinde sorular yöneltmiştir. Çocukların verdikleri yanıtlardan sonra araştırmacı sorulara,

"Mumu yakarız, elektrikler sönünce mum yakarız. Mumu kibritle yakarız. Doğum günü pastasına mum koyarız,, gibi tam cevaplar vermiştir. Çocuklar da araştırmacıyı taklit ederek uzun ve tam yanıtlar vermeye çalışmışlardır.

Araştırmada kullanılan 18 kelime için bu tip küçük konuşmalar hazırlanmıştır.

Ek- 6

ARTİKÜLASYON EĞİTİMİ
(2.Bölüm)

Bu grup eğitim, çocukların birinci bölümde çalıştıkları model sesleri günlük hayatta kullanabilmeleri için hazırlanmıştır. Çeşitli gelişim alanlarına göre düzenlenmiş etkinliklerle model sesleri içeren kelimelerin birçok kez kullanılması sağlanmıştır. Ek-6'da bu etkinliklerden 5 örnek verilmiştir.

Örnek : 1 Kelime : Mum (m)

Etkinlik : 1

Araç : Renkli, beyaz ve çeşitli büyüklüklerde 10 mum .

Araştırmacı sınıfa çeşitli büyüklüklerde ise renkli mumlar getirir. Hep birlikte masanın etrafında otururlar Öğretmen,

"Çocuklar bakın burada hem renkli, hem beyaz, hem küçük hem de büyük mumlar var." şeklinde açıklama yapar.

"Şimdi büyük mumlar buldum. Hangileri büyük ?" sorusunu sorar. Büyük mumları ayırırlar. Ve getirilen tüm mumları, önce büyüklüklerine, sonra renklerine göre sınıflama yaparlar.

Bu faaliyette araştırmacı grubun tüm çocuklarının faaliyete katılmasına dikkat eder ve çalışma süresince hem kendisi, hem de çocukların (mum) kelimesini kullanmalarını sağlamaya çalışır.

Etkinlik : 2

Araç : 1 mum

Çocuklar elele tutuşarak daire olurlar. Araştırmacı bu faaliyet için modeldir. Önce bir mum yakarak çocukların kolayca görebilecekleri bir yere koyar sonra,

"Çocuklar şimdi bende bir mum olacağım. Bakın mum nasıl eriyorsa bende erime taklidi yapacağım,, açıklamasını yapar. Çocukların arasında durur. Ellerini iyice havaya kaldırır ve birbiriyle birleştirirken, ayaklarının ucunda yükselir.

"Şimdi yavaş yavaş eriyorum,, açıklamasını yaparak yavaşça kollarını aşağıya indirir, dizleri üzerine oturur, sonra tam yere oturur, başını önüne eğer, kollarını kucagında birleştirir. Böylece vücut hareketleriyle bir mumun erimesini canlandırır. Bu sırada çocukların dikkatini yanmakta olan muma çekerek,

"Çocuklar, bakın mumumuz halayanıyor ve eriyor. Şimdi de hep beraber mum olalım ve yavaş yavaş eriyelim., yönergelerini verir. Ve hep birlikte mumun erimesini canlandırırlar.

Etkinlik : 3

Araç : Kırmızı, mavi, sarı toz boya, 10 adet renksiz mum, küçük bir ocak. Muhtelif boyda küçük karton kutular ve pamuk ipliği, küçük tencere.

Araştırmacı,

"Çocuklar şimdi bu mumlardan süslü mumlar yapacağız., açıklamasından sonra hep birlikte bir tencerede beyaz mumlar eritirler. İçine toz boyalar karıştırarak karton kutulara dökerler. İçlerine de pamuk ipliği sarkıtarak dekoratif mumlar yapar ve donmaya bırakırlar.

Örnek : 2 Kelime : Muz (m)

Etkinlik : 1

Araştırmacı sınıfa muz getirir.

"Bakın çocuklar, bu muz. Bu muz ne renk ? Sarı değil mi ? Şimdi herkese bir muz vereceğim. Hepiniz sınıfımızda muzla aynı renkte olan

eşyaları bana gösterecek,, açıklamasını yapar ve herkese bir muz verir. Sonra kendisi örnek olarak eline muz alır ve,

"Bu muz sarı. Bakalım sınıfta aynı renk ne varmış., diyerek muzun birkaç farklı eşyanın yanına getirir ve çocuklara,

"Aynı renk mi ?" sorusunu sorar. Son olarak sarı bir cismin yanına getirir ve yine,

"Aynı renk mi ?" sorusunu sorar. Çocuklardan "aynı renk," cevabını alana dek model olmayı sürdürür sonra,

"Şimdi herkes yerinden kalksın ve sınıfta muzla aynı renk eşyaları bulsun. Bakalım kim daha çok bulacak,, yönergesiyle faaliyeti yarışma şeklinde sürdürür.

Etkinlik : 2

Araç : Sarı elışı kağıtlar, tutkal, üzerine muz resmi çizilmiş beyaz kağıtlar.

Öğretmen üzerinde muz resmi olan kağıtları çocuklara dağıtırken,

"Bakın kağıdımıza ne çizilmiş ?" sorusunu sorar,

"Kağıtlarımızda muz var değil mi ? Şimdi de size sarı elışı kağıtları veriyorum. Hepinizin yanında zambak ta var. Elışı kağıdından küçük küçük kopararak muz resminin üzerine yapıştıracağız. Böylece hepimiz sarı muz yapmış olacağız., açıklamasını yapar. Sonra,

"Bakın önce ben yapıyorum., der ve muz resminin üzerine tamamen zambak sürer. Sonra sarı elışı kağıdından küçük küçük kopararak yapıştırır. Çocuklara da yapmalarını söyler. Yapıştırma veya yırtmada zorluk çekenlere yardım eder.

Etkinlik : 3

Araç : Küçük bıçaklar, muz, tabak.

Araştırmacı,

"şimdi de bu muzlarımızı meyva salatası yapıp yiyelim." der ve herkese bir bıçak bir muz verir. Sonra kendisi önce muzı soyarak sonra doğrayarak model olur. Sonra hepsi muzlarını küçük küçük doğrarlar. Ve hep birlikte yerler.

-Meyva salatalarına başka meyva da katabilirler.

Örnek : 3 Kelime : Makara (m)

Etkinlik : 1

Araç : Çeşitli büyüklükte boş makaralar, renkli orlonlar.

Araştırmacı, sınıfa makaralar getirir.

"Çocuklar şimdi hepinize bir makara veriyorum. Birde ip vereceğim. Bu makara ve iple bir yarış yapacağız." açıklamasını yaparak çocuklara makara ve ipleri dağıtır. (Orlon iplerin hepsi aynı boydadır). Öğretmen bir makara ve bir ipte kendisi alır.

"Bakın şimdi bu ipi makaraya nasıl saracağım. Sizde deneyin." der. Ve sarma işini çok iyi beceremeyen çocuklara yardım eder.

"şimdi herkes eline ip ve makarasını alsın. Ben 1.2.3 derdemez sarmaya başlayın. Bakalım kim en çabuk saracak?" yönergelerini verir. Çocuklar çok çabuk sarmaya çalışırlar. Oyun birkaç kez tekrar edilir.

Etkinlik : 2

Araç : Kırmızı, mavi, sarı, yeşil boyanmış makaralar.

Araştırmacı, her çocuğa bir makara vererek, sınıfta bu makaralarla aynı renkte olan eşyalar bulması istenir.

Araştırmacı, örneğin kırmızı makarayı bir çocuğa, verir ve,

"Hadi bakalım, bu makarayla aynı renk eşyaları bulabilecekmişin," der. Diğer çocuklara da,

"Biz de bakalım arkadaşımız makaraya aynı renk eşyaları bulabilecek mi ?," diyerek onların dikkatlerini toplar,

Faaliyet, aynı anda tüm makaraları tüm çocuklara vererek, aynı anda renk eşleştirmesi yapmaları istenerek te sürdürülebilir.

Etkinlik : 3

Araç : Renkli makaralar ve yumuşak kablo teli, makas.

Bu faaliyette çocuklara tel ve makaralar kullanarak basit telden araba yapmaları öğretilir.

Araştırmacı çocuklara dört makara ve 1.5 metre kablo teli verir. Kendisi de alır ve,

"Şimdi bu arabalarla telden araba yapacağız. Ben de sizinle beraber yapacağım. Ben ne yaparsam sizde aynısını yapın.," der ve arabayı yapmaya başlar. Herbir aşamayı hem anlatarak hem de yaparak açıklar. Ve çocukların yapmasını bekler. Tam beceremeyen çocuklara yardım eder.

Örnek : 4 Kelime : Merdiven (m)

Etkinlik : 1

Araç : Ağaç merdiven

Çocuklar araştırmacıyla beraber merdiveni sınıfa getirirler, Ve yere koyarlar. Araştırmacı,

"Şimdi bu merdivende çeşitli yürüyüşler yapacağız. Önce ben yapacağım, hepiniz bana bakın.," der ve merdivenin basamakları arasında yürür.

"Şimdi de siz yapın.," der. Çocuklar sırayla yürürler. Öğretmen bundan sonra sırasıyla basamaklar arasında geri geri yürür, zıplayarak yürür, tek ayakla zıplar. Bu tip yürüyüşleri sonra hep beraber yaparlar.

Daha sonra merdiven iki tarafından yerden 20 cm. yüksekte olan tahtaların üzerine konur. Merdiven yerden 20 cm. yüksekteyken aynı tip yürüyüşler tekrar edilir.

Etkinlik : 2

Araç : Renkli elışı kağıtları, makas, zambak, kağıt.

Araştırmacı, çocuklara renkli elışı kağıtları verir ve,

"Çocuklar şimdi elışı kağıtlarınızı ve makaslarınızı alın. Ve benim gibi kesin., diyerek elışı kağıtlarını ince şeritler halinde keser. Sonra,

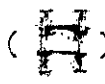
"Çocuklar şimdi bu kağıtları, önümüzdeki beyaz kağıtlara merdiven gibi yapıştıracağız. Önce ben yapayım., der ve renkli şeritleri kağıda merdiven gibi yapıştırır.

"Şimdi siz de yapın., der. "İşte hepimizin kağıdında renkli merdivenler oldu., diyerek kağıtları toplar.

Becerisi az olan çocuklara yardım eder.

Etkinlik : 3

Araç : Beyaz kağıtlar ve pastel boyalar.

Araştırmacı tahtaya sembolik merdiven çizer. ()

"Bakın ben tahtaya merdiven çizdim. Şimdi size kağıt-kalem vereceğim. Sizde kağıtlarınıza bunun gibi merdivenler çizin., der.

Birer kağıt ve renkli pastel boyaları çocuklara dağıtır. Merdiven çizmelerini ister. Çalışırken birbirine,

"Ne çiziyorsunuz ?" sorusunu sorar.

Becerisi az olan çocuklara yardım eder.

Örnek : 5 Kelime : Pil (P)

Etkinlik : 1

Araç : Çeşitli büyüklüklerde, çeşitli kalınlıklarda kullanılmış piller.

Araştırmacı, sınıfa farklı büyüklükte ve farklı kalınlıkta piller getirir ve masanın üzerine koyar.

"Çocuklar bunlar pil. Bu pilleri nerede kullanıyoruz ?" sorusuyla çalışmaya başlar. Çocukların cevaplarından sonra,

"Masanın üzerinde hem büyük hem küçük piller var. Şimdi hep beraber büyük pilleri ayıralım." yönergelerini verir.

Gruptaki çocuklara teker teker,

"Şimdi sen bir tane büyük pil al. Aferin. Şimdi de sıra sende." şeklinde sıra verir. Grup olarak büyükleri ve küçükleri ayırmış olurlar. Tüm büyükler ayrıldıktan sonra masada iki grup pil oluşmuş olur.

Araştırmacı,

"Bakın bunlar büyük piller, bunlar da küçük piller. Aferin. Çok iyi yaptınız. "Şimdi de en kalın ve en ince pilleri bulalım," şeklinde açıklama yapar. Pilleri bu kez de kalın-ince olarak sınıflandırırılar.

Etkinlik : 2

Araç : 5 adet büyük pil., büyük plastik top.

"Şimdi masanın üzerindekiyle bakıyorum. Bir elimde de pil var, ona bakıyorum. Şimdi pil gibi, pile benzeyenleri masanın üzerinden alacağım." der ve pil ile küp, pil ile üçgeni yanyana koyar.

"Bunlar benziyor mu ? kontrol edelim," Eliyle bu kez küp ve üçgeni kontrol eder.

"Benzemiyorlar değil mi ? Şimdi de pili ilaç kutusunun yanına koyayım. Bakın bunlar benziyorlar mı ?" Bunu söyledikten sonra ikisini karŐılaŐtırır ve,

"Evet, benziyorlar," der.

"Şimdi sizde elinize bir pil alın. Ve masa üzerindeki eşyalar-
dan benzerini bulun," yönergesini verir.

Çocuklar masanın üzerindeki her nesneyle pili karŐılaŐtırlar.
Faaliyet bu Şekilde sürdürülür.