



T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

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

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KEKEMELİĞE İLİŞKİN BİLGİ  
DÜZEYİ VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

**Nihal Nurdan BOL**

**Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Evrim GERÇEK**

**İSTANBUL-2021**

T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

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

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KEKEMELİĞE İLİŞKİN BİLGİ  
DÜZEYİ VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

**Nihal Nurdan BOL**

**Tez Danışmanı**

**Dr. Öğr. Üyesi Evrim GERÇEK**

**İSTANBUL-2021**

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KEKEMELİĞE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYİ VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Kekemeliğe ve kekeme bireylere yönelik tutumların incelendiği çalışmalara bakıldığında daha çok nedenlere odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyleri ve kekemeliğe yönelik tutumlarının çeşitli özellikler (kıdem, lisansüstü eğitim alma, kekemelik ile ilgili ders/kurs/seminere katılma, kekeme tanıdığı/akrabası olma, kekeleyen öğrencisi olma) açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu doğrultuda, çalışmaya 332 öğretmen katılmıştır. Tüm öğretmenlere kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyleri ve kekemeliğe yönelik tutumlarının çeşitli özellikler kıdem, lisansüstü eğitim alma, kekemelik ile ilgili eğitim alma, kekeme tanıdığı ya da akrabası olma, kekeleyen öğrencisi olma durumları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmek üzere Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlere sadece Kekemeliğe İlişkin Bilgi Anketi uygulanmış, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlere ise hem Kekemeliğe İlişkin Bilgi Anketi'ni hem de Kekemeliğe Yönelik Tutum Anketi uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bilgi düzeyi ve tutumlarını etkileyebilecek olan cinsiyet, kıdem, kekemeliğe ilişkin eğitim alma, lisans üstü eğitim alma, kekeleyen öğrenciye sahip olma ve kekeleyen bir tanıdığı ya da akrabaya sahip olma durumları araştırmaya dahil edilerek bu değişkenler üzerinden kurulan araştırma sorularına cevap aranması ile öğretmenlerin bilgi düzeyi, kekemeliğe dair genel tutumları, kekeme çocuğa yönelik ve tüm sınıfa yönelik stratejiler geliştirme durumlarının kimi değişkenler yönünden farklılaşabildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kekemelik, Öğretmenin tutumu, Öğretmenin bilgi düzeyi

## **ABSTRACT**

### **DETERMINATION OF KNOWLEDGE LEVEL AND ATTITUDES OF CLASSROOM TEACHERS ON STUTTERING**

When we look at the studies examining the attitudes towards stuttering and individuals who stutter, it is seen that it is mostly focused on the causes. The aim of this study is to comparatively examine classroom teachers' knowledge levels about stuttering and their attitudes towards stuttering in terms of various characteristics (seniority, graduate education, attending a stuttering course/course/seminar, being a stutterer acquaintance/relative, being a stutterer student). In this direction, 332 teachers participated in the study. A Personal Information Form was applied to all teachers in order to comparatively examine their knowledge levels about stuttering and their attitudes towards stuttering in terms of various features such as seniority, receiving postgraduate education, receiving education on stuttering, being familiar or related to stuttering, and being a stuttering student. Only the Knowledge Questionnaire on Stuttering was applied to the teachers who did not have stuttering students, and both the Knowledge Questionnaire and the Attitude Towards Stuttering Questionnaire were administered to the teachers who had students who stuttered. As a result, gender, seniority, education on stuttering, postgraduate education, having a stuttering student, and having a stuttering acquaintance or relative, which may affect teachers' knowledge level and attitudes, were included in the research, and answers were sought to the research questions established on these variables. It has been observed that teachers' knowledge level, general attitudes towards stuttering, developing strategies for the stuttering child and for the whole class may differ in terms of some variables.

**Keywords:** Stuttering, Teacher's attitude, Teacher's knowledge level

## TEŞEKKÜR

Bu alıőmanın gerekleőmesinde, değerli bilgi birikimini benimle paylaőan, ne zaman danıősam kıymetli zamanını ayırıp faydalı olabilmek adına elinden gelenin fazlasını sunan; çok kıymetli danıőman hocam Dr. Öğr. Üyesi Evrim GERÇEK'e teőekkürü bir borç biliyor ve őükranlarımı sunuyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca sayısız ders aldığım, gözlemeleme őansı bulduğum çok kıymetli bölüm başkanımız Prof. Dr. Ahmet KONROT'a,

Tez jürimde yer almayı kabul eden kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi őaziye SEÇKİN YILMAZ ve Dr. Öğr. Üyesi İlim AKSU'ya,

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi birikimlerini paylaőan, bugünlere gelmemde büyük emekleri olan Üsküdar Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı kadrosuna,

Çalıőmama katılan tüm katılımcılara,

Bu zorlu süreçte bana evlerinin kapılarını aan ALPAY ailesine,

Pes ettiğim zamanlarda; elimden tutup kaldıran, bana güç veren sevgili Doğancan'a ve hep yanımda olan Lokum'a,

Tecrübeleri ile yol gösterici olan desteğini hep hissettiğim sevgili Sümeyra BABACAN'a,

Her zaman yanımda olan ve beni hiçbir zaman yalnız bırakamayan ablam Hilal Nergis VARDAR ve annem Sema YALINKILIÇ'a sonsuz teőekkürler, her şey için minnettarım.

Nihal Nurdan BOL

## BEYAN FORMU

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

**29.06.2021**

**Nihal Nurdan BOL**

# İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iii</b>
<b>BEYAN FORMU</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>2. GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>4</b>
2.1. Akıcı Konuşma ve Akıcısız Konuşma.....	4
2.2. Kekemelik Tanımı ve Yaygınlık.....	5
2.3. Kekemeliğin Nedenlerine İlişkin Teoriler .....	6
2.4. Kekemeliğin Dönemleri.....	11
2.5. Kekemeliğin Bireyler Üzerine Etkisi.....	12
2.5.1. Kekemeliğin bireylerin davranışsal özelliklerine etkisi.....	12
2.5.2. Kekemeliğin bireylerin psikolojik özelliklerine etkisi.....	13
2.5.3. Kekemeliğin bireylerin sosyal özelliklerine etkisi.....	15
2.5.4. Kekemeliğin bireylerin akademik özelliklerine etkisi. ....	16
2.6. Kekeleyen Çocuklar ve Akran Zorbalığı .....	17
2.7. Kekeleyen Çocukların Eğitiminde Okul Ortamının Önemi .....	18
2.8. Öğretmenlerin Kekeleyen Öğrencilerine Yönelik Tutumları .....	19
2.9. Kekemelik ile İlgili Alan Yazın.....	20
2.10. Araştırmanın Önemi .....	26
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b> .....	<b>27</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	27

3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı .....	27
3.3. Katılımcılar .....	27
3.4. Veri Toplama Araçları .....	30
3.4.1. Kişisel bilgi formu .....	32
3.4.2. Kekemeliğe ilişkin bilgi anketi (KBA).....	33
3.4.3. Kekemeliğe yönelik tutum anketi (KTA).....	33
3.5. Verilerin Toplanması .....	35
3.6. Verilerin Analizi .....	36
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>38</b>
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler .....	38
4.2. Karşılaştırma Sonuçları.....	41
4.3. Korelasyon Analizi .....	45
<b>5. TARTIŞMA.....</b>	<b>46</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>50</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>52</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>60</b>
Ek 1. Etik kurul izni .....	60
Ek 2. Özgeçmiş .....	61

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo 1:</b> Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar .....	29
<b>Tablo 2:</b> Kekeleyen öğrenci olma durumu ile ilgili bilgilerin dağılımları.....	30
<b>Tablo 3:</b> Güvenilirlik analizi sonuçları .....	34
<b>Tablo 4:</b> Tutum İfadelerine verilen cevapların dağılımı ve ortalama değerleri.....	38
<b>Tablo 5:</b> Anket ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistikleri .....	40
<b>Tablo 6:</b> Bilgi düzeyi, tutum ve alt boyut puanlarına göre demografik özellikler arasındaki farklılığın incelenmesi .....	41
<b>Tablo 7:</b> Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi, tutum ve alt boyut puanlarına göre demografik özellikler arasındaki farklılığın incelenmesi .....	43
<b>Tablo 8:</b> Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi puanı ile tutum puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	45

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Katılımcıların illere göre dağılımı.....	28
---	----



# 1.GİRİŞ

Erken çocukluktan başlayarak, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitiminde onların bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerini sürekli ve düzenli olarak gözlemlemek ve sistematik değerlendirmeler yapmak çok önemlidir (MEB, 2001:42). Bu nedenle öğretmenler, çocukların eğitimsel gelişimi için sorumluluğun büyük bir bölümünü taşırlar. Bu sorumluluk, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar söz konusu olduğunda görüldüğünden daha büyük olmaktadır (Stewart ve Turnbull, 2007).

Özel eğitimdeki engelli kategorilerine göre, en kalabalık grup dil ve konuşma güçlüğü çeken çocuklar ve gençlerdir. Diğer engel gruplarında, eşlik eden ek bir engel olarak görülmesi, şüphesiz bu zorluktan etkilenenlerin oranını arttırmaktadır (MEB, 2001). Öyle ki dil ve konuşma bozukluklarından birisi olan kekemelik yaygınlığı bakımından önde gelen dil ve konuşma güçlüklerinden birisidir (Brayn ve Brayn, 1982; Rafuse, 1994).

Kekemelik, konuşurken sözcüklerin veya hecelerin tıkanması, uzaması ve tekrarı gibi temel özelliklerin yanı sıra kişinin konuşurken yüz ve el kısmında kasılma, vücut kısmında ritim zorluğu gibi ikincil özellikler ile karakterize olan yaygın konuşma bozukluklarından biridir (Sarı, Gökdağ ve Kızılkaya, 2019). Araştırmalar, kekeleyen çocukların etrafındakilerden büyük ölçüde etkilendiğini ve bu durumun iletişim becerileri ile terapidaki ilerlemelerini etkileyebileceğini göstermiştir (Abraham ve ark. 2016). Bu noktada bireyin sosyal çevresini oluşturan ev, aile, okul ve arkadaş çevresi kekemeliğin seyrini etkileyen önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda, yaşam akışı içerisinde kekemeliğin sosyal, duygusal ve bilişsel sonuçlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilecek önemli yerlerden birisi okuldur. Öyle ki yapılan araştırmalarda kekemeliğin kolektif katılım, okuldaki mutluluk, öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler, çocuğun yetenekleri ve akademik başarı gibi değişkenler yönünden incelendiği araştırmalarda bu değişkenlerden etkilendiği bildirilmiştir (Davidow, Zaroogian ve Garcia-Barrera, 2016).

Okulun bu denli önemli bir yer edinmesinin sebep ve sonuçları arasında şüphesiz sınıfın ve çocuğun gözetimini gerçekleştiren öğretmenler de yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri, sadece sorumlu oldukları sınıfın akademik takvimini uygulamakla değil aynı zamanda rehberlik hizmetinin ilk adımını sağlamaktan da sorumludurlar. Sınıf

öğretmenleri, sınıflarındaki öğrencilerin gelişimini izler ve riskli bir durum gördüklerinde rehberlik servisini bilgilendirerek okul rehberlik servisi ile işbirlikçi bir yol izler (Resmi Gazete, 2017). Rehberlik servisi ise aile ile kekemelik hakkında bir rapor düzenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi'nden ayrıntılı bir değerlendirme yapmasını ister (RAM, 2020). Böylelikle, öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden akıcı konuşma bozukluklarının sağaltımına yönelik eğitim alması sağlanmış olur. Sonuç olarak öğretmenlerin kekemeliğe yönelik bilgi, inanç ve tutumları, sınıfta kekeleyen çocukların yönetimini ve ilerlemelerini önemli ölçüde etkiler. Böylelikle, öğretmenler görev yetkileri içerisinde kekeleyen çocukların sadece eğitimsel gelişiminde değil kekemelik gibi diğer sorunlarının yönetiminde önemli bir rol üstlenirler (Stewart ve Turnbull, 2007).

Öte yandan, öğretmenlerin kekeleyen öğrenciye yönelik olumsuz davranışları kekelemeyen diğer öğrencilerin kekeleyen öğrenciye yönelik tutumlarını ve davranışlarını da etkileyebilir. Bu da kekeleyen çocukların benlik saygısı ve akran ilişkileri üzerinde olumsuz büyük bir etkiye neden olabilir (Dorsey ve Guenther, 2000). Alan yazında yer alan birçok çalışma öğretmenlerin sınıflarında kekeleyen öğrenciler hakkında genel algılarını etkileyen kekemelik bilgisinden yoksun olduğunu göstermektedir (Xing Ming ve ark., 2001; Silva ve ark., 2016; Al-Qaisi, Ali ve Khudhair, 2020s). Öğretmenlerin, idarecilerin ve diğer öğrencilerin kekeleyen öğrencilerin konuşurken olumsuz tepkiler alma beklentisi ile olumsuz duygulara girmesi kekemeliğin şiddetini artıran bir faktör olabildiğini bilmesi çok önemlidir. Ancak alan yazında öğretmenlerin kekemelik farkındalığı üzerine yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyi ve tutumlarının sınıfta kekeleyen öğrencisinin olma ve olmama durumuna göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. Sınıfta kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyet, mesleki deneyim, kekemeliğe ilişkin ders/seminer/kurs alma, kekeleyen bir akrabası ya da tanıdığı olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sınıfında kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tutumları arasında farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin tutumları cinsiyet, mesleki deneyim, kekemeliğe ilişkin ders/seminer/kurs alma, kekeleyen bir akrabası ya da tanıdığı olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Akıcı Konuşma ve Akıcısız Konuşma

Guitar'a (2006) göre akıcılık, konuşmanın herhangi bir takılma olmadan, kolaylıkla aktığı anlamına gelir. Akıcı konuştuğu nitelendirilen bir kişi konuşurken çok az çaba sarf eder. Konuşurken olağandışı ritim veya yavaş bilgi akışı, o kişinin akıcı konuşan bir kişi olmadığını gösterir. Dolayısıyla akıcı konuşma, konuşmada pürüzlülük ve konuşma akışında bozulma olmaması ile tanımlanır. Konuşması akıcı olan insanlar dil ve konuşma davranışı performanslarında o kadar ustalaşmışlardır ki bunu yapmak için herhangi bir çaba harcamamaktadırlar. Sesler, sözcükler ve tümceler duraksama olmadan ağızlarından kolayca çıkmaktadır. Akıcı konuşma; üretilen sesin çok fazla çaba harcamadan çıkarılması, bu seslerin uygun zaman diliminde olması ve uygunsuz duraklamalar olmaması gibi çok boyutlu bir davranıştır (Starkweather, 1987). Akıcı olmayan konuşma ise heceler arasında ses eklemeyi ("ı" veya "ee" gibi), ilk heceyi veya sözcüğün tamamını tekrarlamayı, yanlış seslendirmeyi veya yanlış okumaları düzeltmeyi içerir (Silverman, 2004). Ancak burada "akıcı olmayan konuşma" "kekemelik" anlamına gelmez. Akıcı konuşmanın diğer ucundaki konuşma akıcısızlık ya da akıcısız konuşma olarak ele alınmaktadır.

Bu doğrultuda, akıcısızlık konuşma üretiminin devamlılığında meydana gelen kesilmelerdir (Starkweather, 1987). Konuşma ve ses üretimi esnasında zaman dilimindeki herhangi bir başarısızlığa akıcılık bozukluğu denir (Van Zaalen ve Reichel, 2015). Akıcılık bozuklukları; tipik bir konuşma hızı ve ritmi veya tekrarlayan ses-heceler ve kelimeler ile açıklanabilir, aynı zamanda buna ikincil davranışlar da eşlik edebilir (ASHA, 1993). Normal akıcılığın ana ayırt edici özellikleri kişinin yaşına, tekrar ve eklemelerin sayısına ve akıcılık türüne göre belirlenmektedir. 2-5 yaş arasındaki birçok çocuk akıcısızlık dönemlerinden geçer. Bir çocuk 2 ila 3.5 yaşları arasında olduğunda, akıcısızlık 100 sözcükte 7 sözcüğe düşer ancak bu durum normal akıcısızlığı olan bazı çocuklarda daha sık görülebilir bir durum olarak da karşımıza çıkabilir (Guitar, 2006).

ASHA, akıcı konuşma bozukluklarını dört kategoriye ayırmaktadır. Bunlar nörojenik kekemelik, gelişimsel kekemelik, psikojenik kekemelik ve hızlı bozuk

konuşmadır (ASHA, 1993). İletişimin engellendiği en yaygın durum olan kekemelik, bir akıcı konuşma bozukluğudur (Hicks, 2007).

## 2.2. Kekemelik Tanım ve Yaygınlık

Kekemelik sürekli, pürüzsüz ve zahmetsiz konuşmanın oluşumunu engelleyen, konuşma akışının istemsiz bozulmaları ile karakterize edilen (Silva ve ark. 2016) ve ileri konuşma akışını bozan bir iletişim bozukluğudur (Guitar, 2006). Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA, 2013) tanımına göre, kekemelik konuşma akışı sırasında sözcüğün veya sesin tekrarlanması, duraklatılması, sesin uzatılması, anlamlı bir konuşmada psikolojik, nörolojik ve fizyolojik bir ritim bozukluğudur. DSM-5 (APA, 2013) ile Smith ve Weber (2017)'e göre kekemelik nörogelişimsel bir bozukluktur ve normal konuşma akışında istemsiz bozulmalar şeklinde ortaya çıkmaya başlar.

Kekemelik süresince, konuşma akışındaki bozulma sonucu konuşmanın hızı ve ritmi değişir, sesler veya sözcükler tekrarlanır, ses uzamaları ve ses blokları ortaya çıkar (Al-Qaisi, Ali ve Khudhair, 2020). Kekemelik seslerin, hecelerin veya sözcüklerin tekrarını, uzamasını veya tıkanmasını içerir (Scott ve Guitar, 2010). Akıcılığı bozulan konuşmada tek heceli tekrarlar, tam sözcük tekrarları, kısmi sözcük tekrarları, sesli ses uzamaları veya sessiz bekleme veya tıkanıklıklar meydana gelir (Al-Qaisi ve Ali, 2020).

Akıcı konuşma bozukluğunun bilinen en yaygın türü olan kekemelik karmaşık bir sorundur (Al-Qaisi, Ali ve Khudhair, 2020). Kekemelik, dünya genelinde tüm kültür ve toplumlarda var olan, zeka, gelir ve meslek ayrımı gözetmeyen, yaygınlık oranlarındaki farklılığa rağmen her yaştan ve her cinsiyetten insanları etkileyen yaygın bir bozukluktur (Xing-Ming ve ark., 2001). Kekemeliğin yaygınlığına ilişkin yapılan araştırmalarda genel nüfusun yaklaşık %1'ini etkilediği tahmin edilmektedir. Bu oran ise yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık üç milyon kekeleyen insan olduğu anlamına gelmektedir (Nicholls, 2013). Kekemeliğe dair yaygınlık oranı Topbaş, Konrot ve Başal'ın 1996 yılında Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden 25 ildeki 59 özel ve resmi kurumdan aldığı verilere göre %19 kekemelik oranı ile kekemeliğin özür gruplarında başını çektiğini göstermektedir (Topbaş, Konrot ve Ege, 2002). Guitar'a (2006) göre, kekemelik oranı yaklaşık %5'tir. Ancak bazı farklı çalışmalarda, kekemelik oranı popülasyona ve araştırmada kullanılan yöntemle bağlı olarak değişebilir. Örneğin, Packman ve ark. (2007) toplumda %1'lik bir yaygınlık ve yaklaşık %5'lik bir sıklıkta görülen bu konuşma bozukluğunda, erkeklerin kızlara oranını yetişkinlerde 5/1 olarak

belirtmiştir. İnan'da yapılan bir çalışmaya göre okul çocukları arasında kekemelik oranı %1'dir (Aghaz ve ark., 2020). Guitar (2006) kreş çocuklarında kekemeliğin yaygınlık oranının %2,4 civarında olduğunu belirtir.

Kekemelik, erkeklerde kadınlardan yaklaşık üç veya dört kat daha yaygındır (Nicholls, 2013), ancak okul öncesi çocuklarda bu oran yaklaşık 2/1'dir (Yairi ve Ambrose 1992). Bu oran, okul öncesi yıllarda kızların kekemelikten kurtulma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Lees, 1999).

Kekemelik, zorlayıcı konuşma engellerinden biri olarak kabul edilir, iyileşmesi ve düzeltilmesi açısından sorunludur. Ancak konuşma terapistlerinin hazırladığı terapi planları ile kekemeliğin şiddetinin hafifletilmesi sağlanır (Serebryakova ve Shashkina, 2020). Birçok kekeleyen çocuk ve yetişkin bu konuda profesyonel yardıma ihtiyaç duyar.

### **2.3. Kekemeliğin Nedenlerine İlişkin Açıklamalar**

Kekeleyen tüm insanların ortak bir özelliği, tüm sözcüklerin veya tek hecelerin tekrarlanmasını, seslerin uzamasını veya bloke edilmesini, yüz gerginliğinin artmasını, solunum bozukluğunu ve konuşma hızının bozulmasını içerebilen bazı semptomların ortaya çıkmasıdır. Bununla birlikte, bu semptomların görülme sıklığı, yoğunluğu ve türü kişiden kişiye değişir. Bu nedenle kekemelik, hem kökenleri hem de daha ileri seyri açısından karmaşık bir olgudur, çünkü kekeleyen bireyin konuşmasını ve rahatlığını etkileyen faktörler de bireyselleştirilecektir (Kowalczyk, 2020). Kekemeliği sadece görünür semptomlarına atıfta bulunarak tanımlamak özünü tasvir etmez. Uzmanlar, aslında, kekemeliğin genel kabul olarak çok faktörlü olduğunu vurgulamaktadır (Guitar, 2006; Kowalczyk, 2020). Kekemeliğin ne olduğunu açıklayan ve tedavisi için yöntemler öneren birçok akademik çalışma olmasına rağmen, kekemeliğin nedenleri hakkında genel kabul görmüş üç teori vardır. Bunlar psikolojik teoriler, davranışsal ve öğrenme teorisi ve biyolojik teoridir. Bahsedilen teorilerin alt başlıkları olarak geliştirilen başka teoriler de vardır (Yairi ve Ambrose, 2004).

Günümüzde en çok odaklanılan teoriler, kekemeliği birden çok nedene dayandıran görüşlerdir. Kekemelik büyük olasılıkla genetik, çevresel faktörlerin (stresli yaşam olayları, ebeveyn tutumları gibi) ve gelişimsel faktörlerin (fiziksel, bilişsel, konuşma-dil becerileri gibi) etkileşiminin sonucu olmakta ve birçok bilim insanı kekemeliğin başlangıç yaşı, cinsiyet, kekemelik anlarının süresi ve aile öyküsü gibi çok

faktörlü bir etiyolojiye sahip olduğu konusunda hemfikir olmaktadır (Silva ve ark., 2016; Al-Qaisi, Ali ve Khudhair, 2020). Bu faktörler genellikle birleştirilir ve bir çocuğun kendiliğinden iyileşmesi veya tüm hayatı boyunca kekeleyen bir kişi olması için belirleyici tek bir faktör halinde entegre bir biçimde sunulabilir.

Bu doğrultuda, teorik yaklaşım çalışmalarında ilk olarak kekemeliğin kalıtsal olup olmadığı araştırılmıştır. Biyolojik ve yapısal kurala göre, kekeleyen bireylerin geniş ailelerinde başka bir kekemelik öyküsünün varlığı, kekemeliğin biyolojik nedenlerden kaynaklanabileceği inancına yol açmıştır. Ailelerinde kekemelik öyküsü olan kişilerin, kekemelikleri kalıcı olmayanlara göre daha sık görülür. Özellikle ailelerinde aktif kekemelik öyküsü olan çok sayıda akrabasının olduğu durumlarda bireyler daha fazla risk altındadırlar (Ambrose, Cox, ve Yairi, 1997). Riley (2003)'ün çalışmasında, her iki tek yumurta ikizinde kekemelik yatkınlığı %60 ve daha fazla iken, çift yumurta ikizlerinde bu oran %20 civarındadır. Dolayısıyla biyolojik kalıtsal nedenlerin kekemelikte önemli bir rol oynadığı varsayılmaktadır (Riley, 2003).

Bir kişide kekemelik riski bulunması, erkek akrabalarında kekemelik varlığı, kadın akrabalarında olmasından daha büyük bir risk taşır (Kardaş, Kardaş ve Erermiş, 2019). Felsenfeld ve ark. (2000), kekemeliğe neden olan varyansın yaklaşık %70'ini genetik faktörlere bağlamıştır. Bu durum çocukların konuşmasındaki akıcılık bozukluğunun kalıtım yolu ile daha duyarlı bir sinir sistemine sahip olduklarını düşündürmektedir. Ancak, Dworzynski ve arkadaşlarının (2007), monozigotik ikiz çiftlerle yaptığı çalışmalara göre genetik yatkınlığın tek başına kekemelik oluşumu için yeterli olmadığını göstermiştir. Kardaş, Kardaş ve Erermiş, (2019)'e göre ise ikiz çalışmaları bu verileri desteklemektedir.

Silverman (2004)'a göre çok eski dönemlerden bu yana kekemeliği yapısal olarak açıklayan teorilerin çoğu kekemeliğin dil yapısından kaynaklandığını belirtmekte, kekeme bireylerin konuşmayı yönetebilecek yeterli fizyolojik kapasiteye sahip olmamalarının, kekemeliğe sebep olduğunu savunmaktadır. Wendell Johnson tarafından 1930 yılında geliştirilmiş olan "Diagnozojenik-Semantojenik" teoriye göre ise çocuğun dil gelişim sürecinde sergilemiş olduğu normal akıcı olmayan konuşma ve kelime tekrarlarını aile tarafından kekemelik olarak algılanmaktadır (Bloodstein, 1995). 1942 yılında resmen önerilen teoriye göre, ebeveynler bu normal akıcısızlıklardan endişe duyduklarında ve çocuklarını onları yapmayı bırakmaya zorladıklarında

kekemeliklerinin geliştiği belirtilmiştir. Johnson, kekemeliğin çocuğun ağzında değil, ebeveynin kulağında başladığını söyleyerek teorisini ünlü bir şekilde dile getirmiştir (Onslow, 2020).

Nöro-psiko-linguistik teoriye göre ise kekeleyen bireyler, belirsizlik veya nöral kaynak yetersizliğinin bir sonucu olarak linguistik ve paralinguistik süreçler arasında zamanlama hataları yaşarlar. Akıcı konuşma için her bir sistemin eř zamanlı çalışması gereklidir. Aksi takdirde, kekemelik olarak adlandırılan akıcılık bozuklukları ortaya çıkabilir (Perkins, Kent, ve Curlee, 1991). Bu zamanlama hatası, zaman baskısı altında kekemeliğe dönüşen akıcısızlığa neden olur. Genellikle, bu teori kekemeliğin bir ya da daha çok işleme sisteminin veriminin azalması ile ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu işlevdeki zayıflama ile dilin farklı 13 bileşenleri, farklı zamanlarda bir araya gelerek dil üretiminde bir dengesizlik meydana getirir ve bu, konuşmanın motor üretim süreci üzerinde hatalı zamanlama etkisi meydana getirir (Anderson ve Conture, 2000).

Kekeleyen bireylerde; hızlı konuşmadan kaynaklanan zamanlama hataları, duyuşal motor transformasyon için kapasitenin yeterli olmaması, konuşma ve dil alanlarında normal dışı hemisferik lokalizasyon gözlenebilir (Shapiro, 1999). Biyokimyasal ve Fizyolojik Teoriler kekemeliğe ilişkili beyin dalgaları, nöro-psikolojik, bazal metabolizma araştırmalarını temel almıştır. Kekemeliğin nedenini, konuşma esnasında ortaya çıkan fizyolojik ve aerodinamik olaylarla açıklamaya çalışın araştırmacılar, kekemeliği, fonasyon, solunum ve artikülasyon ile ilgili koordinasyondaki bozulmalar olarak açıklamışlardır (Bloodstein, 2002).

Kehoe (1996), kekeleyen bireylerin kişilik özelliklerini incelemiş ve kekeleyen bireyler ile kekelemeyen bireyler arasında kişilik özellikleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ileri sürmüştür. Bununla birlikte "Baskılanmış İhtiyaçlar Teorisi" kekemeliğin kaynağının bilinçdışı ihtiyaç ve içsel çatışmalardan kaynaklandığını ileri sürmekte, kekemeliğin bir nevroz ya da fobi belirtisi olduğunu belirtmektedir (Manning, 2010). Erken dönemde görülen çatışmalar, çocuk ve ebeveyn arasında meydana gelen anormal beslenme veya annenin bebek bakımı sırasında erken süttten kesme, erken tuvalet eğitimi, aile baskısı gibi davranışların, kekemeliğin ortaya çıkmasında önemli bir role sahip olduğu bildirilmiştir (Bloodstein, 1995).

Kekeleyen bireyler ve ebeveynlerinin kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan başka çalışmalarda kekeme çocukların kekeme olmayan çocuklara göre daha

çekingen, daha az kendine güvenli, utangaç, sözel iletişimden kaçınan, sessiz, mutsuz, içe kapanık, endişeli, kişiler arası ilişkileri bozuk ve benlik saygısı düşük kişilerdir (Silverman, 2004).

Genetik olarak kekemeliğe yatkın insanlarda ise stres ve travma bir neden olarak değil, bir tetikleyici olarak görülmektedir (Placencia, 2014). Bu tür kişiler karşılaştığı stresli veya travmatik bir olay sonucunda güvensizlik ve istikrarsızlık duyguları daha da gelişebilir. Bu travmatik olaylar kişi üzerinde psikolojik etkilere neden olur. Dolayısıyla kişinin konuşmasının kötüleşmesine veya kekemeliğin aniden ortaya çıkmasına neden olabilir (Peters ve Guitart, 1991; Placencia, 2014).

Alan yazında ebeveyn tutumlarına ilişkin yer alan araştırmalar aşırı eleştirel ve endişeli ebeveynlerin kekeleyen çocuk sahibi olma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Peters ve Guitart, 1991; Bloodstein, 2002). Ayrıca kekeleyen çocukların ebeveynlerinin, özellikle konuşma gelişimi açısından, kekemeliği olmayan çocukların ebeveynlerine göre daha mükemmeliyetçi ve talepkar olma eğiliminde oldukları da bulgular arasındadır (Kehoe, 1999).

Talep-Kapasite Modeline göre çocuklara yönelik talepler çevreden ve yaşam ortamından gelir, çocuğun konuşma akıcılık kapasitesi talepleri aştığında, çocuk akıcı bir şekilde konuşacaktır, ancak çocuk akıcılık taleplerini karşılama kapasitesinden yoksun olduğunda, kekemelik meydana gelecektir (Starkweather, 1987; Onslow, 2020). Çocuk normal olarak akıcı konuşmaya karşı düşük toleransın olduğu bir ev ortamında ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentilerini karşılamaya çalışırken diğer taraftan da hata yapma konusunda temkinli hale gelir ve konuşma sürecinde aksamalar başlar. Bundan sonra ebeveyn, çocuğun artan zorluklarından alarma geçer ve çocuğun konuşma tarzını "düzeltme" çabalarını iki katına çıkarır (Kehoe, 1999). Bu teoriye göre çevrenin akıcı konuşma beklentisi çocuğun akıcı konuşma kapasitesini aştığında akıcı konuşma bozuklukları ve/veya kekemelik ortaya çıkabilir. Konuşma kapasitesinin çocuktan beklenen performans çocuğun konuşma motor kontrolü, dil oluşturma, sosyal-duygusal olarak olgunlaşma ve bilişsel beceriler kategorilerinde daha hızlı veya daha akıcı bir konuşma üretmesi konusundan baskı hissetmesine yol açar. Eğer bu talepler yavaş yavaş azalır, çocuğun akıcı konuşma kapasitesi yeteri kadar gelişir ve kekemelik azalır (Shapiro, 1999).

Gelişimsel kekemelik, 18 ay ile 7 yıl arasında dilin edinimi ve gelişimi sırasında ortaya çıkan genetik bir temele sahip merkezi sinir sisteminin işlev bozukluğunun bir sonucu olarak tanımlanır (Silva ve ark., 2016). Smith ve Weber'e (2017) göre, gelişimsel kekemelik erken çocukluk döneminde başlasa dahi, bu çalışmaların çok azı çocukları hedef almıştır. Önemli olarak, çocukların beyinlerinin kekemeliğin altında yatan nedenleri hakkında bilgi verme olasılığı daha yüksektir.

Smith (1999) ve De Nil (1999) kekemeliği çok faktörlü dinamik bir modelle açıklamıştır. Bu modele göre kekemelik, sosyal, duygusal ve öğrenme faktörleri ile etkileşime giren konuşmanın yetersiz fizyolojik süreçlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Araştırmacılar kekemeliğin bu sürecin bir yan ürünü olduğunu düşünmektedirler.

Daha güncel çalışmalar ise sorunun bağlantılardan biri olduğunu göstermektedir. Beynin beyaz cevher lifleri boyunca bilgi iletimi, konuşulan dili içeren alanlarda bozulmalar görülmüştür. (Onslow, 2020). Fogle (2007) genel olarak yapılan beyin görüntüleme çalışmalarının vardıkları noktaları şu şekilde özetlemiştir: (1) normal konuşma ile kekeme konuşmanın arkasındaki sinir sisteminin aktivitesi arasında ayırım yapılabilir. (2) Konuşma ve dil üretiminin motor kısmı ile ilgili olduğu bilinen alanlar, kekemeliği olan ve olmayan bireyler arasında farklı aktivite seviyeleri gösterir. (3) Kekemelik sadece belirli bir yapı veya sinir yolu ile ilgili değildir. (4) Kekemelik özellikle beyin hemisferlerinin asimetrisi ile ilgilidir ve bu asimetri, baskın olmayan beyin hemisferindeki (genellikle sağ) motor hareketle ilişkili merkezlerde artan aktiviteyi kapsar.

Smith ve Weber'e (2017) göre, kekemeliğin ortaya çıkışı doğumda belirlenmemiştir, çünkü beyin yapısı her zaman genler, epigenetik süreçler ve bireysel deneyimler arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Birçok çalışma nörolojik yapının kekemeliğe etkisini üzerinde durmuş, genellikle kekeme ve kekeme olmayan bireyler arasındaki beyin fonksiyonu ve yapısındaki farklılıklara odaklanmış ve kekemeliğin başlangıcının ve kalıcılığının nörolojik bir temeli olduğunu ortaya koymaktadır.

Chang ve ark. (2015), kekeleyen 37 çocuktan (3 ila 10 yaş) ve kekelemeyen 77 çocuktan oluşan bir örneğe dayanarak, kekelemeyen çocuklar arasında hareket kontrol becerisi için kritik olan beyin bölgelerinde daha az bağlantı bulduklarını bildirmişlerdir. Beyaz cevherdeki gelişimsel değişikliklerin iyileşmeye yol açabileceği sonucuna vardılar ve daha sonraki bir çalışmada bu ilişkiyi daha da belgelemişlerdir (Chang ve

ark., 2017). Daha yakın zamanlarda, Misaghi, Zhang, Gracco, Luc ve Beal (2018), Kekemeliği olan 11 ve kekemeliği olmayan 11 çocuktan oluşan bir örnekte konuşma üretimi için sinir ağının altında yatan ana yollardaki beyaz madde anormalliklerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, beynin sağ tarafındaki beyaz madde yolunda daha yüksek bütünlük ve miyelinasyon olduğunu görmelerine rağmen sol hemisferde iki çocuk grubu arasında fark bulamadıklarını ve bu sonuçların kekemeliğin başlangıcından itibaren karmaşık nörolojik temellerini teyit etme eğiliminde olduğunu bildirmişlerdir.

#### **2.4. Kekemeliğin Dönemleri**

Her yaştan insanı etkileyen kekemelik tüm çocukların yaklaşık %5'i hayatlarının bir döneminde kekemeliğe maruz kalmaktadır (Al-Qaisi, Ali ve Khudhair, 2020). Kekemelik en sık 2 ila 5 yaş arasındaki çocuklarda, dil becerileri gelişirken görülür (Al-Qaisi ve Ali, 2020). Çocukların 4/3'ü geç çocukluk dönemine gelinceye kadar herhangi bir tedavi olmaksızın kendiliğinden iyileşir (Scott ve Guitar, 2010). Ancak bu çocukların yaklaşık %1'i uzun vadeli kekemelik problemi ile hayatlarına devam ederler (Scott ve Guitar, 2010; Al-Qaisi ve Ali, 2020). Yaş ilerledikçe, çocuk kekemeliğinin farkına varır, konuşmasına tepki vermeye başlar. Daha önce çabası olan uzatma ve tekrarlama, daha hızlı, düzensiz, yoğun ve yorucu olmaya başlar. Konuşma ritim bozukluğuna hem psikolojik hem de motor reaksiyonlar meydana gelir (Nagihan ve İsrail, 2019).

Kekemeliği gelişim dönemlerine ayıran yazarlardan bir diğeri de Bloodstein'dir. Bloodstein (1960), 2 ve 16 yaşlar arasındaki 418 kekeme bireyin vaka kayıtlarını inceleyerek kekemeliğin gelişimini dört döneme ayırmıştır. Birinci dönem, genellikle 7 yaşa kadar devam eden bir dönemdir. Bu dönemin kekemeliğinin en ayırt edici özelliği konuşmada basit tekrarlardır ancak çocuk bunun sosyal bir yetersizlik olduğunun farkında değildir. Kekemeliğine tepki verir, ancak bu reaksiyonlar duygusal tepkiler değildir. İkinci dönem 7 yaş sonrası, çocuğun ilkokula başlamasından sonra kekemeliğinin sosyal bir yetersizlik olduğunu fark etmesiyle ortaya çıkar. Bu dönemde kekemelik kronikleşir, akıcılık azalır. Çocuk özellikle heyecanlı ve hızlı konuştuğunda kekeler (Bloodstein, 1960). Üçüncü dönemi, ergenliğin başına rastlayan dönemdir. İkinci dönemin aksine, çok sayıda kekeleyen çocukta bu dönemde bazı ses, kelime ve konuşma durumlarının güç olarak algılanması, başlatıcıların kullanımı, çabalama ve erteleme davranışları, zor kelimelerin eşanlamlılarının kullanımı izlenir. Bu dönemde

kekeleyen çocuk kekemeliğine üzülür, hızlı nefes alma, sıkılma, öfke ve tıkanma hissi ile tepki verir. Bu dönemde konuşmadan kaçınmaz. Dördüncü dönem, ergenliğin sonuna ve yetişkinliğe rastlayan dönemdir. Bu dönem kekemeliğin en ağır dönemidir. Kekeme kişi konuşma kaygısı yaşar. Korku, bazı ses, kelime ve konuşma durumlarına karşı hissedilmeye başlanır. Korku ve sıkıntıyı bastırmak için, korkulan ses, kelime veya durumdan kaçınma başlar, kişilik sorunlarına yol açar. Bu dönemde başkalarının kendisine ve konuşmasına verdiği tepkilere karşı aşırı duyarlılık, dinleyici tutumlarına kızgınlık ve kekemeliğini gizlemeye çalışma başlar. Kekeleyen birey bu dönemde sosyal ilişkilerini bozma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Bloodstein, 1960).

## **2.5. Kekemeliğin Bireyler Üzerine Etkisi**

Kekeleyen bireylerin konuşma akıcılığında bozulmalardan dolayı hem kendilerinde hem de dinleyicilerde olumsuz duygular ve tepkiler oluşur (Guitar, 2006). Bu tepkiler ve davranışsal, sosyal ve akademik olarak üçe ayrılabilir.

### **2.5.1. Kekemeliğin bireylerin iletişim davranışlarına etkisi**

Kekeleyen bir kişi ergenliğe ulaştığında, muhtemelen konuşmasına eşlik eden baş etme davranışları kazanmaya başlayacak veya bu davranışlarla konuşmalarını sürdürecektir (Guitar, 2006). “İkincil davranışlar” olarak tanımlanan bu davranışlar, kişinin bozulan konuşmasının akıcılığını maskeleyen ve/veya söylemeye çabaladıkları bir sözcüğü çıkarmasına yardımcı olmak için kendisinin oluşturduğu stratejilerdir (Louis, 2001). Kişi kekemeliği sırasında zorluk çeker ve bu zorluk solunum, sesletim veya artikülasyon boyutlarında, sıkıntılı nefes alma, anormal ses kalitesi, dudak büzme ve dil tıkırdaması şeklinde açığa çıkar (Kaplan ve Sadock, 2004).

Çocuk belirli sesleri çıkarırken zorlandığını fark ettiğinde gelecekteki zorlukları tahmin etmeye ve bu korkularını benzer sözcükler ve durumlara genelleştirmeye başlar. Kekemeliğini çeşitli ortamlarda ve zamanlarda saklamak ve/veya konuşmasına yardımcı olması için ikincil davranışlar kullanır. Bunu, bir kelimenin veya sesin tekrarını engellemek veya “zor bir kelime” söylemeyi ertelemek için bir sözcüğün başına yeni kelime ekleyerek yapar. “İkincil davranışlar” kekeleyen kişinin hayal gücü ile sınırlıdır (Louis, 2001; Iverach ve ark., 2017). Örneğin sözcükten kaçınma, kekeleyen bireylerin zamanla benimseyebileceği başka bir yardımcı davranış veya stratejidir Kekeleyen bir kişi bazı sözcükleri söyleyemeyeceğini düşünür ve o sözcüklerden kaçınır. Bunun

yerine konuşma akıcılığını tetikleyebileceğini düşündüğü bir sözcüğü kullanır veya düşündüğü konuşmadan tamamen çıkarır (Rustin ve ark., 2001).

### **2.5.2. Kekemeliğin bireylerin psikolojik durumlarına etkisi**

Sosyal anksiyete bozukluğu, diğer insanlar tarafından olumsuz algılanma düşüncesi ile karakterize edilen, ancak ciddi ve yaygın bir psikolojik durumdur. Bu bozukluğu olanlar, başkalarının önünde aşağılanmaktan oldukça korkarlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Örneğin, bir kişi başkalarından olumsuz değerlendirme korkusu nedeniyle iş yerinde toplantılar sırasında konuşmaktan kaçınabilir. Bu kaçınma, acil durumdaki kaygıyı azaltır; bununla birlikte, aynı korkular gelecekteki durumlarda da devam eder ve bu nedenle kişi kaygıyı yönetmek için kaçınma stratejilerini kullanmayı sürdürür (Clark ve Wells, 1995).

Kekemelik sadece konuşma biçiminde oluşan bozukluk değildir, araştırmalar kekemeliğin duyguları da önemli derecede etkilediğini ve duygu durumlarına göre bireylerin kekemeliklerinin artabileceğini belirtmektedir. Ayrıca kişinin kekemeliği ile ilgili çaresizlik, endişe, korku, öfke, utanç ve suçluluk duygularını yoğun bir şekilde deneyimlediklerini de bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Placencia, 2014). Sosyal anksiyete bozukluğunun bilişsel modelleri, ikincil davranışlarının kullanımını içermekte ve anksiyeteyi sürdürmeye neden olmaktadır (Clark ve Wells, 1995). Örneğin, kişi bir tehlike algıladığında, korkulan sonuçların ortaya çıkmasını en aza indirmek için başkalarıyla göz temasından kaçınmak veya belirli insanlarla konuşmaktan kaçınmak gibi ikincil davranışlar sergilemeyi tercih etmektedir (Clark ve Wells, 1995). Bu durumun zayıflatıcı doğası, kişinin sonraki yaşam kalitesini, günlük işleyişini, eğitim ve mesleki ilişkilerini önemli ölçüde etkileyen bir faktördür (Lowe ve ark., 2021).

Kekeleyen bireyler güvenlik davranışları sergilerler. Güvenlik davranışları algılanan bir tehdit veya olumsuz olayın meydana gelmesini önlemek için sosyal olarak endişeli kişiler ve sosyal anksiyete bozukluğu olanlar tarafından kullanılır. Bu davranışlarına örnek olarak, göz temasından kaçınma, cevapları kısa tutarak konuşmanın çoğunu konuşma partnerine bırakma sayılabilir (Onslow, 2020). Ayrıca kekeleyen birçok kişi, çocuklukta sınıf tartışmalarına katılmak, soruları cevaplamak, yüksek sesle okumak ve öğretmenlerden yardım istemek gibi durumlardan kaçındıklarını bildirmişlerdir (Plexico ve ark., 2005; Hearne ve ark., 2020).

Birçok kekeleyen çocuğun belirli seslere veya belirli kelimelere karşı korkuları gelişir, bu korkular zamanla birikir ve genellikle kendi kendini gerçekleştiren kehanetler haline gelir. Konuşma ve özellikle sınıftaki soruları cevaplama ile ilgili bu endişeler, çocuğun yanlış cevap vermesine neden olabilir, çünkü doğru olanı kekeleyeceğini veya konuşmaktan kaçınmak için cevabı bilmiyormuş gibi davranacağını bilir. Her iki durumda da, kekeleyen bir çocuk, aslında olduğundan daha az bilgili gibi görünebilir. Bu kaygılar ve korkular her zaman açık değildir ve bu nedenle ‘gizli özellikler’ olarak adlandırılmıştır (Lees, 1999).

Kekeleyen bireyin her zaman korkulan durumlara girmesi ve bunu yaparken herhangi bir fizyolojik işaret olmadan sıkıntı yaşaması oldukça mümkündür (Onslow, 2020). Buna ek olarak, Lowe ve ark. (2021) aşırı kaçınma türleri arasında konuşmaktan kaçınmak için daha fazla eğitim almama, hatta okuldan ayrılma gibi etkileri olduğunu ayrıca, depresyon ve madde bağımlılığı da dahil olmak üzere bir dizi olumsuz durumla ilişkili olduğunu bildirmektedir.

Çocuklukta başlayan kekemeliğin şiddeti, ergenlik ve yetişkinlik döneminde devam edip etmeyeceği konusunda belirleyicidir. Ergenlik döneminde ve sonrasında devam eden kekemelikte, tam iyileşme oranı düşüktür (Kardaş, Kardaş ve Erermiş, 2019). Dolayısıyla kekeleyen bazı yetişkinleri rahatsız eden sosyal anksiyete sorunları aslında yaşamın erken dönemlerinde başlar. Bu nedenle, küçük çocuklar kekemelik için kliniğe başvurduklarında, çocukların gelecekteki potansiyeli sosyal anksiyete sorunlarının gelişimine işaret edebileceğini bilmek çok önemlidir (Onslow, 2020). Ergenlik döneminde ve sonrasında devam eden kekemelik yaşayan bireylerde kekemelik en sık anksiyete bozukluklarıyla birlikte görülmektedir (Kardaş, Kardaş ve Erermiş, 2019).

Kekemelik ile ilgili psikolojik sorunların yaşam boyunca erken başladığına dair kanıtlar vardır. Kekemelik için tedavi arayanların yaklaşık %60'ına sosyal anksiyete bozukluğu tanısı konur, bu oran diğer insanlar arasındaki sosyal anksiyete bozukluğu tanısı oranının 16 ila 34 kat fazlasıdır (Blumgart ve ark., 2010; Iverach ve ark., 2009). Sonuç olarak, tanıdan sonra, erken kekemelik mümkün olan en kısa sürede uygun kanıtla dayalı tedavi ile tedavi edilmelidir (Onslow, 2020).

Ruth ve Iris (2004), 18- 43 yaş arası, kekeleyen (n=47) ve akıcı konuşan (n=47) 94 erkek katılımcıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda kekeleyen

bireylerle akıcı konuşan bireyler karşılaştırıldığında, kekeleyen bireylerin kişisel kaygı düzeyinin (sürekli kaygı) yüksek olduğu ve bu bulguya dayanarak kekeleyen bireylerdeki kaygı üzerinde kişilik özelliklerinin etkisi olduğu bildirilmiştir. Bu bulgu kaygının kekemelikte kişilik özelliği ile ilişkilendirildi. Çalışmanın diğer bir bulgusu ise sosyal iletişime dayalı durumsal kaygı düzeyinin (durum kaygısı) şiddetli kekemelikte hafif kekemelikten daha yüksek olduğu ve durumsal kaygının kekemeliğin derecesine bağlı olduğu şeklindedir.

### **2.5.3. Kekemeliğin bireylerin sosyal özelliklerine etkisi**

Sosyalleşme kişinin sadece yaşadığı kültürün unsurlarını algılaması ve benimsemesi demek değildir. Sosyalleşmenin amacı kendini geliştirmek, öz disiplini öğretmek, sosyal rolleri ve gelişim becerileri öğretiminin yanında, aynı zamanda bireyin kişilik ve benlik kazanmasını da sağlar (Akkuş, 2005). Konuşma edinme sürecindeki aksaklıklar, iletişim ve konuşma becerilerine bağlı olarak akademik becerilerde doğrudan ya da dolaylı olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (National Academies Of Sciences, Engineering, And Medicine, 2016)

Konuşma bozukluğu olan kişiler etrafındakilerden büyük ölçüde etkilenir ve bu durum onların sosyal, iletişim becerilerini ve terapideki ilerlemelerini olumsuz yönde etkiler (Aghaz vd., 2020). Kekemeliği olan bir kişinin olumsuz duyguları, konuşma ile ilgili deneyimler genellikle dinleyiciler tarafından ifade edilen olumsuz tepkiler ve olumsuz tepkilerin beklentisi ile daha da kötüleşir (Xing Ming ve ark., 2001). Boyle (2011), duygusal ve korkudan kaçınma gibi bireyin herhangi bir savunma mekanizması oluşturmak için kekeleyen gibi kekemelikteki sorunların farkındalığının artırılması bireyin gelişiminde ve kekemelik ile ilgili sorunların üstesinden gelmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

İletişim ve sosyal etkileşim, insan ilişkilerinde, eğitimde, iş ve yaşam kalitesi çerçevesinde temel bir faktördür ve kekemelik, sosyal gelişimi ve performansa dayalı durumlarda etkili iletişimi engelleyebilen önemli bir etkidir (Iverach ve ark., 2017). Öyle ki, kekeleyen bireyin yaşam kalitesi düşer ve bireyde sosyal izolasyon duygusu geliştirebilir (Snyder ve ark., 2020). Kekeleyen bireyler, özellikle biriyle ilk tanıştıklarında, kendileri hakkında ne düşündükleri konusunda endişe duyduklarını ve kekemeliğinin, sahip olmayı bekleyebilecekleri sosyal ilişki türlerini etkileyebileceğinden endişe ettiklerini bildirmişlerdir (Louis, 2001). Ayrıca kekeleyen

bireyler sosyal ve akademik ortamlara entegre olma konusunda daha büyük zorluklara sahiptir ve kekelemeyen çocuklara kıyasla daha az arkadaş veya anlamlı sosyal ilişkilere sahip olabilir, bu da psikolojik refahlarındaki azalmalarla ilişkilendirilmiştir (Snyder ve ark., 2020).

Kekemeliğin sosyal, duygusal ve bilişsel sonuçlarını olumsuz yönde etkileyebilecek yaşamdaki önemli yerlerden biri okuldur. Kekemeliğin olumsuz algıları üzerine yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre de okul çağındaki özellikle dördüncü ve beşinci sınıftaki (9-11 yaş arası) öğrencilerin kekemelik gibi bozukluklarla konuşan yetişkinlere ve yaşlılarına karşı olumsuz algılara sahip olduğudur (Snyder ve ark., 2020). Kekemeliğin kekeleyen öğrencinin kolektif katılımını, okuldaki mutluluğunu, öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerini ve nihayetinde bir çocuğun yeteneklerini ve akademik başarısını etkilediği bildirilmiştir (Aghaz ve ark., 2020). Kekeleyen öğrencilere yönelik olumsuz algı, onların zorbalıkla karşı karşıya kalma ihtimallerinin daha fazla olduğunu göstermektedir (Snyder ve ark., 2020; Hearne ve ark., 2020).

#### **2.5.4. Kekemeliğin bireylerin akademik özelliklerine etkisi**

Sıradan kabul ettiğimiz kekemelik sıradan kabul ettiğimiz kekeleyen bireylere karşı davranışlarla birleştiğinde, kekemeliğin kekeleyen bireylerin yaşamları üzerinde önemli derecede olumsuz etkisi olduğu belgelenmiştir (Snyder ve ark., 2020). Kekemelik sorunu sadece bir iletişim sorunu değil, kekeleyen bireyi birçok yönden etkileyen çok yönlü bir bozukluktur. Kekeleyen bir öğrenci, benzer akademik potansiyele sahip diğer öğrencilerin gerisinde kalma eğilimindedir (Hearne ve ark., 2020). Ayrıca, kekeleyen öğrencilerin akranları tarafından lider olarak görülme ihtimali daha düşüktür (Snyder ve ark., 2020).

Kekeleyen bireylerin kendi kendini algılamalarını tanımlamalarına göre, kekelemeleri nedeniyle işle ilgili performanslarının küçümsendiğini ve değerlerinin az olduğunu düşündüklerini bu nedenle mesleki performanslarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir (Snyder ve ark., 2020). Dolayısıyla bu bulgu kekemeliğin kekeleyen bireylerde kariyer fırsatlarını ve mesleki gelişmelerini azalttığını ortaya koymaktadır.

## 2.6. Kekeleyen Çocuklar ve Akran Zorbalığı

Zorbalık, güçlü bir kişinin kendisine zarar vermek için fiziksel ve duygusal olarak zayıf bir kişiye tekrar tekrar uyguladığı olumsuz bir davranıştır (Blood ve ark., 2010). Akran zorbalığı ise bir öğrencinin diğer öğrenci veya öğrenciler tarafından olumsuz davranışlara tekrar tekrar ve sürekli maruz kalmasıdır (Olweus, 1993).

Kekemelik, bir çocuğun hayatında ciddi sonuçlara neden olur, iletişimini engeller ve psikolojik etkilere neden olabilir. Olumsuz duygular, utangaçlık, konuşma ve kaygı ile ilgili korkular çocuğun konuşma güçlüğü önce yargı hatalarına ve dolayısıyla öğretmenlerinin uygunsuz tutumlarına daha fazla maruz kalmasına neden olur (Silva ve ark., 2016). Kekeleyen çocuklar için zorbalık ve alay gibi diğer mağduriyet biçimleri ile karşılaşmak yaygın bir sorundur (Nicholls, 2013). Zorbalık, konsantrasyon eksikliği, öğrenme zorluğu ve okulu bırakma gibi bir kişinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Depresyon ve anksiyete bozuklukları zorbalığa maruz kalan kişilerde daha sık görülür (Blood ve ark., 2010). Araştırmalar, kekeleyen çocukların akranlarına göre alay ve zorbalığa daha fazla maruz kaldığını göstermiştir (Placencia, 2014; Hearne ve ark., 2020). Blood ve arkadaşları (2010) kekeleyen çocukların %61'inin, akıcı konuşan çocukların ise %22'sinin zorbalığa uğradığını belirtmiştir.

Kara ve Karamete (2018) Türkiye'de kekemeliği olan 54 yetişkin ile okul çağında karşılaştıkları akran zorbalığının sıklığını, zorbalığın türünü ve zorbalığın kısa ve uzun vadeli etkilerini araştırmışlardır. Katılımcıların %85'i okul hayatında zorbalığa uğradığını, en yaygın zorbalık türleri olarak "alay" ve "lakap takma" ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çalışmalar kekeleyen çocukların %44 ila %83'ü oranında akranları tarafından alay zorbalık veya başka bir mağduriyet yaşadığını göstermektedir (Nicholls, 2013; Al-Qaisi ve Ali, 2020). Langevin (2009) ise, kekeleyen çocukların en sık sözel zorbalıkla karşılaştıklarını ve kekeleyen çocukların %81'inin zorbalığa maruz kaldığını ifade etmektedir. Kara ve Karamete (2018) okul çağındaki çocuklarda zorbalık mağduru olma oranının yaşla birlikte arttığını, ailelerin genellikle zorbalığın farkında olmadığını (%70), öğretmenlerin genellikle zorbalığın farkında olduğunu (%73) bildirmişlerdir. Less (1999) kekeleyen çocuk konuşması hakkında alay edilirse fiziksel saldırganlık ile verebilmekte ve sözlü bir cevabın tekrar kekemelik riskini içerisinde taşıdığını bildirmiştir.

## 2.7. Kekeleyen Çocukların Eğitiminde Okul Ortamının Önemi

Okul öğrenciler için hem akademik hem de sosyal bir ortamdır. Okul çağındaki çocuklar okulda önemli miktarda zaman harcarlar ve akranlarıyla daha fazla etkileşime girdikçe, arkadaş edinme yeteneklerine daha fazla güven duyarlar. Böylelikle sosyal ve bilişsel becerileri gelişir (Aghaz ve ark., 2020).

İlköğretimin ilk seviyesi, çocuğun aile ortamından çıktığı ve dış dünyaya açıldığı bir dönemdir. Çocukların bu dönemde dostluk duyguları güçlüdür, ancak üstünlük kurma arzuları aralarındaki bu ilişkiyi rekabete dönüştürür. Bu yaşta çocuklar öğretmenle özdeşleşmeye başlar. Öğretmen tarafından sevilme ve desteklenmek önemlidir (Yörükoğlu, 1989). Kekemelik, bu çocukların akranlarına karşı güven geliştirme fırsatını kaçırmalarına neden olabilir (Xing Ming ve ark., 2001; Silva ve ark., 2016; Al-Qaisi, Ali ve Khudhair, 2020).

İnsanlar iletişim yeteneklerine güven duymadıklarında endişeli olabilir ve sosyal olarak geri çekilebilirler, bu nedenle kekeleyen bireylerin arkadaş edinmekte, sosyal veya romantik ilişkilere girmekte zorlanmaları şaşırtıcı değildir (Aghaz ve ark., 2020). Arkadaşlık ilişkilerinde ve okulda kendini gösteremeyen bir çocuk yetersizlik ve aşağılık hissine girer (Yörükoğlu, 1989). Bu nedenle okul personelinin ve diğer öğrencilerin kekeleyen öğrencileri, kekemeliğin psikolojik olarak nasıl etkileyebileceğinin farkında olması araştırmaların da kekemeliğin insanların sosyal ilişkilerini ve güvenini önemli ölçüde etkilediğini göstermesi ile hayli önem taşımaktadır (Louis, 2001).

Öyle ki alan yazında yer alan çalışmalarda kekeleyen çocukların birçoğu konuşma sorunlarının okulda özgüvenlerini, akademik kapasitelerini, öğretmenler ve akranlarla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir (Al-Qaisi ve Ali, 2020). Kekeleyen yetişkinler kaygı ve kaygının yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin okul yıllarındaki dönemlerde geliştiğini, kekemelik nedeniyle özellikle okul yıllarının zor bir zaman olarak hatırladıkları bildirilmektedir (Hearne ve ark., 2020). Bu, okul ortamının ve/veya öğretmenlerin bilmeden kekeleyen çocuklara güvenli bir öğrenme ortamı sağlamada başarısız olabileceğini göstermektedir (Placencia, 2014). Dolayısıyla, öğretmenlerin ve akranlarının da, kekemeliğe karşı olumsuz tutumları bu çocuklarda olumsuz bir etkiye neden olur (Xing Ming ve ark., 2001; Silva ve ark., 2016; Al-Qaisi, Ali ve Khudhair, 2020).

## 2.8. Öğretmenlerin Kekeleyen Öğrencilere Yönelik Tutumları

Tutumları, herhangi bir kişiye, objeye, olay ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler olarak değerlendirilmek mümkündür (Beck, 2004). Tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç bileşeni olmakla beraber genellikle aralarında iç tutarlılık olduğu varsayılır ve bu varsayımına göre, üç bileşen karşılıklı etkileşim halindedir. Bunlardan birinde meydana gelecek bir değişiklik, tutarlılığı korumak için diğer bileşenlerde bir değişikliğe yol açar ve bir kişinin bir konu hakkında bildiği şey onu sevmesini gerektiriyorsa (bilişsel), kişi bu nesneyi sever (duygusal) ve sözleriyle ve davranışlarıyla (davranışsal) ortaya çıkarır (Morgan, 1991).

Öğretmenler, çocukların eğitimsel gelişimindeki sorumluluğun büyük bir bölümünü taşırlar ve bu sorumluluk, engelli çocuklar söz konusu olduğunda belki daha da büyüktür (Xing Ming ve ark., 2001). Bu engel gruplarından biri de konuşma sorunu yaşayan çocuklardır. Okul çocukları arasında kekemelik oranı %1'dir. Bu nedenle öğretmenlerin profesyonel yaşamlarında kekeleyen öğrencilerle karşılaşma olasılığı çok yüksektir (Aghaz ve ark., 2020).

Öğretmenlerin, diğer öğrencilerin ve okul personelinin kekemeliğinin okul çağındaki kekeleyen öğrencilerin yaşamları üzerinde duygusal, akademik ve sosyal olarak yaygın bir etkiye sahip olduğunun farkında olması önemlidir. Çalışmalar, öğretmenlerin algılarının kekeleyen çocukların eğitim sürecinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (Xing Ming ve ark., 2001; Silva ve ark., 2016; Al-Qaisi, Ali ve Khudhair, 2020).

Öğretmenlerin yaşamın ilk yıllarında yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilecek otorite figürleri olduğunda şüphe yoktur. Bu nedenle öğrenci-öğretmen ilişkisi son derece önemlidir. (Aghaz ve ark., 2020). Hatta çocukta ilk önce kekemeliği fark eden ve daha sonra çocuğu dil ve konuşma terapistine yönlendiren öğretmendir (Lees, 1999). Bu nedenle, öğretmenlerin kekemeliğinin birçok farklı belirtisini tanıması ve çocuğu mümkün olduğunca zamanında bir dil ve konuşma terapistine yönlendirmesi önemlidir. Öğretmenlerin tutumları öğrencilerin duygularını ve öz yeterliliğini de etkiler (Aghaz ve ark., 2020).

Kekeleyen çocukların zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirmeleri nedeniyle öğretmenlerin tutumları sınıftaki diğer öğrencilerin olduğu gibi kekeleyen çocukların da performansını ve ilerlemelerini önemli ölçüde etkiler (Xing Ming ve ark.,

2001; Silva ve ark., 2016). Kekeleyen öğrenciler, kaygı, sinirlilik, utangaçlık, güvensizlik veya içe dönüklük gibi olumsuz özellikleri öğretmenlere aktarabilirler (Aghaz ve ark., 2020). Öğretmen derse katılmakta zorluk çeken depresif kekeleyen öğrencilerin sınıfta derslere tam olarak katılmasına nasıl yardımcı olacağını bilmesi çok önemlidir (Lees, 1999).

Geçmiş araştırmalar, öğretmenlerin- ebeveynler ve işverenler gibi diğer insan gruplarına benzer şekilde kekeleyen bireylerin genellikle sınırlı, endişeli, utangaç, gergin, sessiz ve içe dönük olduklarına yönelik basmakalıp ve olumsuz inançlara sahip olduğunu ifade ederken, son zamanlarda öğretmenlerin kekemeliğe karşı daha doğru bilgi ve olumlu tutumlar göstermeye başladığını göstermiştir (Adriaenssens ve Struyf, 2016). Öğretmenlerin çoğunluğunun kekeleyen çocuklar hakkında olumsuz algılara sahip olduğunu ve tipik olarak olumsuz kişilik özelliklerini kekemelik ile ilişkilendirdiğini görmek özellikle endişe vericidir (Xing Ming ve ark., 2001).

Bu tür olumsuz algılamalar, tutumlar, kalıplaşmış düşünceler ve kekemelik hakkında bilgi eksikliği, kişisel kimliğin arandığı bir zamanda özellikle ergenlik döneminde, bir çocuk üzerinde zarar verici etkilere neden olabilir (Hearne, Packman, Onslow ve Quine, 2008). Örneğin, Hearne ve ark. (2008), öğrencilerin kekemeliklerinin öğretmenler tarafından büyük ölçüde göz ardı edildiğini bildiren kekeleyen ergen ve yetişkinlerle görüşme yapmıştır. Kekeleyen ergen ve yetişkinler, okul deneyimlerine dönüp baktıklarında, bazıları öğretmenlerin anlayışsızlıklarını, kekemeliklerine olumsuz tepki verdiklerini, bir kekemelik sorunu olduğunda öğretmenlerin onlara karşı inançsızlıklarını veya güvensizliklerini hissettiklerini ve kendilerinin topluluk önünde konuşmaya katılmaları için baskı yapıldığını bildirmiştir. Öte yandan, diğerleri bazı öğretmenlerin onları anladığını ve onlara normal şekilde davrandığını hatırladıklarını ifade etmişlerdir.

## **2.9. Kekemeliğe ilişkin Farkındalık ve Tutumlarına Yönelik Araştırma Sonuçları**

Xing Ming ve ark. (2001) Şangay, Çin'de 1968 farkı meslekten katılımcının kekemelik hakkında bilgi ve kamu bilincini araştırmışlardır. Katılımcılar kekemeliğin yaygınlık, başlangıç, cinsiyet dağılımı ve farklı kültürlerde ortaya çıkma, neden, terapi, zeka ve kekemeliğin kalıtımı ile ilgili konular hakkında soruları içeren bir ankete cevap vermişlerdir. Araştırma sonuçları kekemeliğin, Şangay bölgesindeki çoğu insanın aşına olduğu bir konuşma bozukluğu olduğunu, önemli sayıda katılımcının kekemelik

hakkındaki mevcut bilgilerle uyumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar bazı yönlerden katılımcıların kekemelik hakkında bilgilerinin sınırlı olduğunu dolayısıyla sonucun kekemelik hakkında bilimsel bilgilerin yayılması ihtiyacını gösterdiğini belirtmişlerdir.

Al-Qaisi ve Ali (2020) Bağdat'ta 370 ilköğretim okulu öğretmenin okul çağındaki kekeleyen çocuklar hakkında bilgi ve tutumlarını öğretmenlerin demografik verileri ve öğretmenlerin tutumlarını içeren iki bölümden oluşan bir anket ile araştırmışlardır. Araştırmacılar önce 31 uzman ile yaptıkları bir pilot çalışma ile anketin güvenilirliğini belirlemişlerdir. Asıl anketi dolduran 370 öğretmenin verileri tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%71.3) okul çağındaki çocukların kekemeliğine karşı tarafsız bir tutum düzeyine sahip olduğunu ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin kekemelik ve kekeleyen öğrenciler hakkındaki bilgileri üzerinde hiçbir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Dorsey ve Guenther (2000) araştırmalarını üniversite öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin varsayımsal olarak düşündükleri kekeleyen bir üniversite öğrencisi hakkında algılarını araştırmışlardır. Araştırmacılar çalışmaya katılan üniversite öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin varsayımsal bir kekeleyen üniversite öğrencisinin kişilik özellikleri hakkında 20 maddelik bir ankete 1'den 7'ye kadar puan vermelerini istemişlerdir. Genel olarak, katılımcılar varsayımsal kekeleyen üniversite öğrencisinin kişilik özelliklerini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Öğretim üyelerinden oluşan katılımcılar, üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcı gruba göre (varsayımsal) kekeleyen bir üniversite öğrencisi hakkında daha olumsuz oldukları bildirilmiştir.

Türköz (2005) gerçekleştirdiği tez çalışmasında Eskişehir ili Tepebaşı Eğitim Bölgesindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim devlet okullarındaki 136 kadın 97 erkek olmak üzere 233 öğretmenin kekeleyen öğrencilere ve ebeveynlerine karşı sergiledikleri tutumları belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma ile elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir: 1. Öğretmenlerin kekeleyen öğrencilere yönelik toplam tutum puanlarının olumlu ve orta düzeyin üzerinde olmasına rağmen, bazı maddelere ilişkin olumsuz tutumlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin, yaşının, mesleki kıdemlerinin, çalıştıkları öğretim kademesinin, özel eğitim ile ilgili ders alıp almamalarının ve

kekeleyen bir öğrenci ile olan deyimlerinin kekeleyen öğrenciye ve velisine yönelik tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Öğretmenler kekemeliğin kötü bir alışkanlık olmadığına ve ebeveynin aşırı yumuşak davranmasından kaynaklanmadığına inanırlar. Öğretmenler kekemeliğin kaynağı konusunda kesin bir ifade kullanmayarak kararsız kalmaktadırlar. Öğretmenlerin olumlu tutumlarına rağmen var olan olumsuz tutumların, kekemelik konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı, bu yüzden de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde kekemelik konusunda bilgilendirilmesi ifade edilmiştir.

Chandrabose ve ark. (2010) araştırmalarını Uluslararası Kekemelik farkındalık günü kapsamında Mysore şehrinde 64 öğretmen adayının kekemeliğe karşı farkındalığını ve tutumunu araştırmış, ayrıca dünya çapında ve farklı kültürler arasında var olan kekemeliğe karşı o kültürel grupların tutumları, bilgileri ve inançları ile karşılaştırmaya çalışmışlardır. Çalışmada eğitimcilerin kekemeliğe yönelik tutumları, POSHA testinden uyarlanmış (kekemeliğin doğası, endişe, tutum, nedenler, terapi, farkındalık, kekemelik ve kekemeliğin oluşumu özellikleri gibi sekiz alandan oluşan) bir anket kullanılarak incelenmiştir. Araştırmacılar çalışmanın sonuçlarının Belçika, Brezilya, Şangay ve Çin de dahil olmak üzere diğer ülkelerde ve kültürlerde yapılan çalışmalarla benzer olduğunu, toplumun çoğunun kekemelik konusunda zayıf bilgiye sahip olduğunu bildirmişler ve araştırmacılar kamusal cehalet olarak tanımladıkları bu durum için uzmanlardan destek alınmasını önermişlerdir.

Pınarcık (2013) çalışmasında Konya ilinde kekeleyen öğrencilerin karşılaştıkları psiko-sosyal ve akademik güçlüklerini 6-8 yaş aralığındaki 30 kekeleyen öğrenci, 30 öğretmen ve bu öğrencilerin anne veya babalarından oluşan 30 veli ile yaptığı “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” ile incelemiştir. Araştırma verileri dijital kayıttan yazılı formlara “transkriptlere” dönüştürüldükten sonra “İçerik Analizi” ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda kekemelik sorunu yaşayan öğrencilerin daha çok psikososyal olarak zorluk yaşadığını ve veli ve öğretmenlerinin çocuklarını psiko-sosyal alanda yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik yetersiz bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Placencia (2014) öğretmenlerin kekeleyen çocukların eğitimlerinin gelişimini desteklemede hayati bir rol oynadığını, kekemelik konusundaki tutum ve inançlarının sınıftaki kekeleyen öğrencilerin performansını etkilediği bildirmiştir. Bu nedenle,

öğretmenlerin kekeleyen öğrenciler hakkında bilgi ve farkındalığını artırmak amacı ile Jenkins'in (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını desteklemek ve iletirmek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada öğretmenlere kekemelik, kekemeliğin nedenleri, kekemeliğin kaynakları hakkında eğitim verilmiştir. 215 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşan katılımcılar, kekemelik eğitimi ve kaynaklarına yönelik tutumlarla ilgili çevrimiçi bir anketi tamamlamışlardır. Çalışma sonuçları öğretmenlerin öğretilen sınıf seviyesi (birincil ve ikincil) ve kekemelik eğitimi ile kekemelik ile ilgili belirli bilgi türlerine yönelik aralarında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olmasına rağmen, öğretmenlerin daha önce kekemelik hakkında eğitim almadığını, bununla birlikte, öğretmenlerin büyük çoğunluğu kekemelik eğitimi ve kaynakları almaya ilgi duyduklarını, dil ve konuşma terapistleri ile doğrudan temas halinde olmak istedikleri göstermiştir.

Abrahams ve ark. (2016) araştırmalarını Güney Afrika'da kekemeliğe müdahalede önemli katkısı olduğunu düşündükleri 469 ilkokul öğretmeni üzerinde yapmışlar ve öğretmenlerin kekeleyen çocuklarla ilgili tutumlarını araştırmış ve 2009-2014 yılları arasında farklı ülkelerden (POSHA-S) testi ile toplanan Kekemelik veri tabanını ile karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kekemeliğe karşı tutumlarının POSHA-S veri tabanındaki örneklerle karşılaştırıldığında genel olarak daha olumlu olduğunu göstermesine rağmen öğretmenlerin kekeleyen bireylerin hala kişilikleri ve kekemeliğin nedenleri hakkında yanlış inançları olduğu ortaya çıkmıştır.

Kumar ve Varghese (2018) Hindistan'daki Dakshina Kannada, Mangalore, Karnataka gibi yerlerde ilkokul çocuklarına öğretmenlik yapan toplam 70 sınıf öğretmenin kekeleyen ilkokul çocuklarına karşı farkındalığını ve tutumunu değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar üç bölümden oluşan anketi dil ve konuşma terapistleri ile hazırlamışlar, 7 bölümden oluşan anketin her sorusu 5 puan üzerinden değerlendirilmek üzere tasarlanmıştır. Daha sonra ölçeğin elde edilen puanlara dayanarak, cronbach's alpha istatistiksel testi kullanılarak iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği SPSS kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın bulguları ilkokul çocuklarına öğretmenlik yapan toplam 70 sınıf öğretmenin kekemelik konusundaki farkındalık puanının ortalama %63.16 olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kekeleyen çocuklarla ilgili tutum ve etkileşimin puanlarının ise %55.7 ve %48.5 olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin öğrencilerinin konuşma ve dil gelişim döneminde ortaya çıkabilecek yaygın hataların farkında olduklarını ve bu da kekemeliği

normal akıcılıktan ayırt etmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenleri kekeleyen çocukların eğitimi için uygun yönlendirme yapmanın yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Alış (2010) kekemelik terapisi almış ergen ve yetişkin bireylerin akıcılığı koruma sürecinde kekemelik sıklığının betimlenmesi adlı çalışmasını 18 ergen ve kekemeliği olan 16 yetişkin dahil olmak üzere toplam 34 kişi ile yürütmüştür. Tedavi gören 5-69 ay sonra, bu bireylerden elde edilen konuşma ve okuma örnekleri bir video kamera ile kaydedilmiş ve kekemelik sıklığı belirlenmiştir. Bu frekanslar, tedavinin bitiminden hemen sonra ölçülen kekemelik frekansları ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda, tedaviden sonra ve tedaviden 5-69 ay sonra ölçülen okuma ve konuşmada kekemelik sıklığının farklı olduğu belirlenmiş ve yaşın etkili olduğu bulunmuştur.

Sarı, Gökdağ ve Kızılkaya (2019) yaptıkları çalışmada kekemeliğin ilk okuma ve yazma öğrenme sürecini nasıl etkilediğini ve kekeleyen çocukların ilk okuryazarlık sürecinde ortaya çıkan ve karşılaştığı sorunları araştırmışlardır. Bu amaçla kekeleyen öğrencilerinin okuryazarlık becerilerini öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları görüş ve deneyimleri açısından daha derinlemesine değerlendirmek için nitel araştırma yöntemlerinde yer alan görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemini kullanmışlar ve verileri içerik analizi tekniği ile analiz etmişlerdir. Çalışma sonuçları kekeleyen öğrencilerin ses ve heceyi okuma, yazma ve duyma konusunda bazı zorluklar yaşadığını ortaya koyarken, ilk okuma ve yazma sürecinde ses, hece ve kelimelerin okuma ve yazma becerilerinde aralarında anlamlı bir fark olmadığı göstermektedir. Öğretmenlere göre kekeleyen öğrencilerin özellikle güçlü bir ünsüzle başlayan kelimeler veya hecelerle daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

Saman (2020) toplumun yapı taşları olarak kabul ettiği 283 sınıf öğretmenin İnan Özellikleri Kamuoyu Anketi – Kekemelik (POSHA-S) ve Kekeme Öğrencilere İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ile kekemelik hakkındaki bilgi düzeylerini, kekeleyen bir birey ile ilgili görüşlerini ve davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin kekemelik hakkında genel olarak olumlu bir tutumları olduğunu göstermiştir. Ancak çakışmanın diğer bulguları sınıf öğretmenlerinin kekemelik hakkında bilgi eksiklikleri yaşadığını, konuşmaya müdahale edecek davranışlar sergileyebileceklerini, kekeleyen bir bireyin kişisel özelliklerini olumsuz sıfatlarla nitelendirebileceklerini, kekeleyen öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin

kararsız kalabileceklerini, sınıf içerisinde kekeleyen öğrenci ile kekelemeyen öğrenci arasındaki dengeyi kurmakta zorluk yaşayabileceklerini ve kekemelik ile ilgili güncel yaklaşımlardan haberdar olmadığını belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tecrübesi ve daha önce kekeleyen öğrencisinin bulunması daha olumlu tutumlar sergilemesine katkı sağlamamaktadır. Erkek sınıf öğretmenleri, kadın sınıf öğretmenlerinden daha olumsuz tutumlar sergilemektedir.

Aghaz, Arani Kashani ve Shahriyari (2020) Tahran'daki ilkokullarda çalışan 32 öğretmenin kekemeliğe yönelik tutumlarını TATS envanterinin Farsça versiyonu ile ölçmüştür. Araştırmacılar önce envanterin Farsça versiyonunun geçerliliğini incelemek için 12 öğretmen ile ön çalışma yapmışlar ve test güvenilirliği için yine 12 öğretmen ile TATS-Farsça'yı tanımlamışlardır. Bulgular TATS-Farsça'nın içerik geçerliliği, test-tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılığı sırasıyla 0.92, 0.93, 0.96 olarak bulunmuş ve öğretmen tutum puanları ortalama  $\pm$  SD puanları 78.09  $\pm$ 11.9 olarak bildirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tutum puanı ve kekeme öğrenci sayısı arasında anlamlı bir pozitif korelasyona sahip olduğu açıklanmıştır.

Hearne ve ark. (2020) Yeni Zelandalı 59 öğretmenin (35 ilkokul ve 24 ortaokul), kekeleyen öğrencilere yönelik tutumlarını ve bilgilerini araştırmış ve bu öğretmenlerden 27 ilkokul öğretmeni ile “bekle bekle ... henüz bitirmedim” adlı eğitim çevrimiçi bir eğitim uygulamışlardır. Çalışma bulguları ankete katılan öğretmenlerin kekemeliğin nedeni hakkında bilgi eksiklikleri olduğunu, öğretmenlerin sık sık sınıf stratejileri kullanımına ilişkin açıklamalarının yetersiz olduğunu, bu yetersizliğin kısa bir çevrimiçi eğitim paketi ile tamamlanabileceğini, öğrendikleri stratejileri sınıflarında yansıtabileceklerini göstermiştir.

Erim ve Uysal (2021) ilkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalıklarını araştırmış ve bu araştırmaya Türkiye'nin farklı şehirlerinden 220 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiğini göstermiştir. Öğretmenlere yönelik kekemelik ve akran zorbalığı hakkında eğitim programlarının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kapsamında uygulanmasının, okul çağı kekemelik yönetiminde olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir.

## 2.10. Araştırmanın Önemi

Kekeleyen çocuğun iletişimsel yeteneği ve sosyal hayatında kekemelik ile ilgili yaşantılarının olumlu ya da olumsuz olması, çocuğun sosyal çevresini oluşturan insanlara bağlıdır. Öğrencilerin hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri en geniş sosyal alan okuldur. Kekemeliğin toplumda görülme sıklığına bakıldığında öğretmenlerin sınıfında kekeleyen öğrencilerle karşılaşma ihtimalinin yüksek olduğu görölmektedir.

Çalışmalar, öğretmenlerin kekeleyen çocukların eğitim sürecinde etkin bir konumda olduğunu, önemli bir rol oynadığını ve bu öğrencilerin tutum ve algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretmenler kekeleyen çocuğun kendi kekemeliği hakkındaki tutum ve inançlarını olumlu yönde potansiyel olarak etkileyebilirler ve çocuk için okulda güvenli ve anlayışlı bir ortam yaratabilirler. Öğretmenlerin kekemeliğe karşı olumsuz tutumları bu çocuklar üzerinde sosyal, bilişsel ve ruhsal olarak derin bir etkiye neden olacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin kekeleyen öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olmaları için, kekemelik ve kekeleyen öğrenciler hakkında doğru bilgiye sahip olmaları önemlidir. Öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutum, bilgi ve inançları ile ilgili sınırlı literatür mevcuttur. Bundan dolayı, bu çalışma öğretmenlerin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyini ve kekemeliğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekteştirilmiştir.

## 3. GEREÇ VE YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

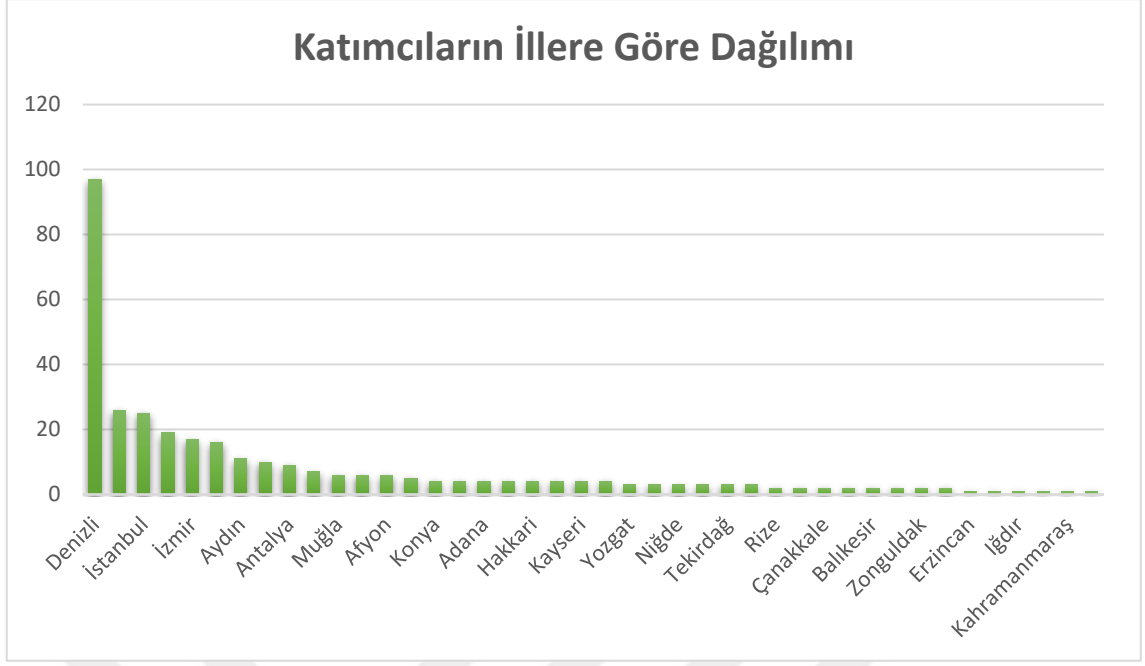
Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin çocukluk çağı kekemeliğine ilişkin bilgi düzeyleri ve kekemeliğe yönelik tutumlarının çeşitli özellikler (kıdem, lisansüstü eğitim alma, kekemelikle ilgili ders/kurs/seminere katılma, kekeme tanıdığı/akrabası olma, kekeleyen öğrencisi olma) açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Ek olarak kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin çocukluk çağı kekemeliğine ilişkin bilgi düzeyleri ve kekemeliğe yönelik tutumları, kekeleyen öğrenci sayısı ve en son ne zaman kekeleyen bir öğrencisi olduğuna göre karşılaştırılmalı olarak incelenmiş; kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ve tutumları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada karşılaştırılmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde karşılaştırılan gruplar belli değişkenler açısından ortak ölçeklerle değerlendirilerek betimlenmekte ve sonrasında betimlemeler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2010).

### 3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Bu araştırma 2020 Ekim ve 2021 şubat ayları arasında online olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan anket çeşitli sanal platformlar aracılığıyla MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlere ulaştırılmıştır.

### 3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin 42 ilinde görev yapan 332 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların illere göre dağılımı şekil 1'de sunulmuştur.



**Şekil 1: Katılımcıların illere göre dağılımı**

Şekil 1’de görüldüğü üzere katılımcıların en çok katılım gösterdiği il Denizli (n=97), Manisa (n=26) ve İstanbul’dur (n=25). Türkiye’nin 42 farklı ilinden katılımcıya ulaşılmıştır, 6 ilden sadece birer katılımcıya ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklemini belirlemede, olasılığı bilinmeyen örneklemede, kartopu yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, okul öncesi öğretmeni olan birkaç kişiye ulaşılmış ve bu kişiler çevrimiçi ankete katılmaya davet edilmiş, ardından kendilerine ankete katılabilecek tavsiye edebileceği başka kişiler olup olmadığı sorulmuştur, istenen sayıda katılımcıya ulaşıncaya kadar bu süreç devam etmiştir (Hasta, 2016). Araştırmanın katılımcı olma ölçütü MEB’e bağlı resmi ya da özel okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmak olarak belirlenmiştir. Anket 343 öğretmen tarafından doldurulmuş ancak 11 öğretmenin verilerinde uç değerler bulunduğu için analiz dışında bırakılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1: Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar**

	Kişi Sayısı (n=332)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	221	66,6
Erkek	111	33,4
<b>Kıdem (Ort±SS)</b>	18,88±10,458	
1-15 yıl	134	40,4
16-24 yıl	96	28,9
25 yıl ve üstü	102	30,7
<b>Lisansüstü Eğitim Mezunu Olma Durumu</b>		
Evet	37	11,1
Hayır	295	88,9
<b>Eğitim sürecinizde ya da meslek yaşamınızda kekemelikle ilgili ders aldınız mı/seminer ya da kursa katıldınız mı?</b>		
Evet	31	9,3
Hayır	301	90,7
<b>Kekeleyen bir akrabanız ya da tanıdığınız var mı?</b>		
Evet	194	58,4
Hayır	138	41,6

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %66,6'sı kadın iken %33,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %40,4'ünün kıdemi 1-15 yıl aralığında, %28,9'unun 16-24 yıl aralığında, %30,7'sinin ise 25 yıl ve üstündedir. Öğretmenlerin %11,1'i lisansüstü eğitim mezunu iken %88,9'u ise lisansüstü eğitim mezunu değildir. Öğretmenlerin %9,3'ü eğitim sürecinde ya da meslek yaşamında kekemelikle ilgili ders/seminer ya da kursa katılmış iken %90,7'si ise katılmadığını bildirmiştir. Son olarak, öğretmenlerin %58,4'ünün kekeleyen bir akrabası ya da tanıdığı var iken %41,6'sının ise kekeleyen akrabası/tanıdığı yoktur.

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2: Kekeleyen öğrenci olma durumu ile ilgili bilgilerin dağılımları**

	Kişi Sayısı (n=332)		Yüzde (%)	
<b>Sınıfınızda kekeleyen bir öğrenciniz oldu mu?</b>				
Evet	142		42,8	
Hayır	190		57,2	
	Evet		Hayır	
	n=142	%	n=190	%
<b>Şu ana kadar kekeleyen kaç öğrenciniz oldu?</b>				
0	-	-	53	27,9
1	53	37,3	50	26,3
2	53	37,3	87	45,8
3 ve üzeri	36	25,4	-	-
<b>En son ne zaman kekeleyen öğrenciniz olmuştu?</b>				
Son bir yıl içinde	46	32,4	17	8,9
2-3 yıl içinde	27	19,0	173	91,1
4-6 yıl içinde	31	21,8	-	-
7-10 yıl içinde	19	13,4	-	-
11 yıldan daha önce	19	13,4	-	-

Tablo 2. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,8'inin sınıfında kekeleyen öğrencisi var iken %57,2'sinin ise yoktur. Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin %37,3'ünün şu ana kadar 1 kekeleyen öğrencisi olmuş iken %37,3'ünün 2, %25,4'ünün ise 3 ve üzerinde kekeleyen öğrencisi olmuştur. Öğretmenlerin %32,4'ünün en son bir yıl içinde öğrencisi olmuş iken %19,0'ının 2-3 yıl, %21,8'inin 4-6 yıl, %13,4'ünün 7-10 yıl, %13,4'ünün ise 11 yıldan daha önce öğrencisi olmuştur. Kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin %27,9'unun şu ana kadar kekeleyen öğrencisi olmamış iken %26,3'ünün 1, %45,8'inin ise 2 kekeleyen öğrencisi olmuştur. Öğretmenlerin %8,9'unun en son bir yıl içinde öğrencisi olmuş iken %91,1'inin ise 2-3 yıl içinde öğrencisi olmuştur.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama süreci online olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Form; Kişisel Bilgi Formu, Kekemeliğe İlişkin Bilgi Anketi (KBA) ve Kekemeliğe Yönelik Tutum Anketi (KTA) olmak üzere üç bölümü içermektedir.

Sosyal bilimlerde veri toplamak için sıklıkla kullanılan ve kısaca soru listesi olarak da isimlendirilen *anket* diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) kıyasla büyük gruplarda ve farklı bölgelerde, düşük maliyet ve hızlıca veri toplamaya olanak vermektedir (Büyüköztürk, 2005). Görgül araştırmalarda yapılacak gözlemleri standartlaştırmaya yönelik anketler ile, kişilerin neler bildiği, neler yaptıkları, nelere inandıkları ve ne gibi kişisel özelliklere sahip oldukları, hedef kitlenin tutumları, değerleri, performansları veya görüşleri gibi özellikler taranabilir. Anketlerin çok farklı amaçlarla kullanılıyor olması nedeniyle hazırlanacak anket, ölçülmek istenen özelliklere göre bölümlere ayrılabilir ya da her amaç için ayrı bir anket hazırlanabilir. Büyüköztürk (2005), anketlerde ölçülen özelliğe göre, *olgusal, bilgi, davranış* ve *inanç-kanı soruları* olduğunu bildirmektedir. Olgusal sorular katılımcının demografik özelliklerini betimlemeye yönelik; bilgi soruları katılımcının bir konuda ne bildiklerini ve bilgi kaynaklarını belirlemeye yönelik; davranış soruları katılımcının bir konu ya da objeye ilişkin davranışlarını belirlemeye yönelik; inanç ve kanı soruları ise katılımcının bir konu ya da objeye ilişkin duygularını ve görüşlerini (tutum gibi) belirlemeye yönelik sorulardır.

Anketlerin katılımcıyı güdülemede, daha çok yüzeysel bilgi toplamaya uygun olma ve önceden hazırlanan soruların cevaplanmasının gerekliliği gibi önemli sınırlılıkları mevcuttur. Diğer bir sınırlılık ise ankette yer alan madde sayısının fazla olması durumunda cevaplama süresinin uzaması katılımcının hem motivasyonunu hem de yorgunluğa bağlı olarak doğru cevap verme olasılığını azaltabilmektedir. Bu durum geçerli ve doğru cevapların toplanmasında engel oluşturmaktadır. Bu sınırlılıkları gidermek üzere, anketin ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece uygun ve yeterli olduğuna, maddelerin anlaşılır olup olmadığına, madde sayısının gereğinden fazla olup olmadığına, anketin katılımcıyı bilgilendirme ve katılıma motive etme açısından uygun olup olmadığına yönelik Uzman Görüşü alınmıştır. Ayrıca anket maddelerinin anlaşılabilirliğini belirlemek üzere Ön Uygulama yapılmıştır. Ön Uygulamaya 10 sınıf öğretmeni katılmış ve anket maddelerinin anlaşılır olduğuna yönelik geri bildirimde bulunmuşlardır.

Bu araştırmada, “Sınıf öğretmenlerinin kekemeliğine ilişkin bilgi düzeyleri ve kekemeliğe yönelik tutumlarının belirlenmesi” amaçlandığından; olgusal sorulardan oluşan Kişisel Bilgi Formu, bilgi sorularından oluşan Kekemeliğe İlişkin Bilgi Anketi

(KBA) ve inanç ve kanı sorularından oluşan Kekemeliğe Yönelik Tutum Anketi (KTA) olmak üzere üç ayrı form hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılacak anketler (KBA ve KTA), sorumlu araştırmacı Dr. Öğretim Üyesi Evrim Gerçek tarafından ilgili alan yazın incelemesi sonucu oluşturulmuştur. Kekemelik alan yazınında yapılan inceleme sonucunda kekemeliğe ilişkin bilgi ve kekemeliğe yönelik tutumları belirlemek için madde havuzu oluşturulmuş, birbiri ile benzeşen maddeler çıkarılarak anket sadeleştirilmiştir. Hazırlanan Anket Taslak Formu ve Uzman Değerlendirme Formu-UDF ile Dil ve Konuşma Terapisi bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olan ve diğeri Uzm. DKT olan iki uzmandan uzman görüşü alınmış ve anket son haline getirilmiştir.

Uzmanlar UDF aracılığıyla ‘ankette yer alan maddelerin, ihtiyaç duyulan olgusal ve/vaya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterli olduğuna’ ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Büyüköztürk’e göre (2005) uzmanların her bir sorunun *geçerli* olduğu noktada uyuşma düzeylerinin %90-100 olması gerektiğini, uzmanların %70-80 uyuşma gösterdikleri maddelerin eleştirilere göre düzeltme yapılarak ankette tutulabileceğini bildirmiştir. UDF’na göre KBA’nin iki maddesi için uzmanların %50 uyuşma göstermeleri nedeniyle maddelerin ankette çıkarılmasına karar verilmiştir. KTA için bir uzman bir madde için ek açıklamaya ihtiyaç olduğu geribildirmeni vermiştir, maddeye öneriler doğrultusunda açıklama eklenmiştir. KTA’nin maddelerinde kullanılan ‘çocuk’ terimi için ‘öğrenci’ terimi önerilmiştir. Maddelerde öneri doğrultusunda değişiklik yapılmıştır. Uzmanların anketlerin geneline yönelik (kapsayıcılık, uygunluk, anlaşılabilirlik, uzunluk açılarından) değerlendirme yapmasını sağlayacak 15 soru sunulmuştur. Bu sorular için değerlendiriciler arası uyum her maddedeki uyuşma oranının toplanıp madde sayısına bölünmesi ile hesaplanmıştır. Uzmanlar arası uyuşma %93,33 olmuştur.

#### **3.4.1. Kişisel bilgi formu**

Öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptığı il, meslekteki kıdemleri (1-15; 16-24; 25 yıl üzeri), lisansüstü eğitim durumları, kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminer alıp almadıkları; kekeleyen bir tanıdığı/akrabası olup olmadığı; meslek yaşamları boyunca kekeleyen bir öğrencisi olup olmadığına, şu ana kadar kaç kekeleyen öğrencisi olduğuna ve en son ne zaman kekeleyen bir öğrencisi olduğuna ilişkin 9 sorudan oluşmaktadır.

### **3.4.2. Kekemeliğe ilişkin bilgi anketi (KBA)**

Kekemeliğin nedenleri, kekemelikte kendiliğinden iyileşme, kalıcı kekemelik için risk faktörleri, kekemelik sıklığı konularını içeren 11 sorudan oluşmaktadır. Sorular ‘Doğru’, ‘Yanlış’ ya da ‘Bilmiyorum’ şeklinde cevaplanmaktadır. 11 sorunun ilk altısında ‘Yanlış’ olarak cevaplanan maddeler 1 puan alırken, son beş soruda ise ‘Doğru’ olarak cevaplanan maddeler 1 puan almaktadır. Maddeye doğru cevap verilmediğinde sıfır puan alınmaktadır.

Bilgi anketinden sonra yönlendirmeli bir soru ile (Sınıfınızda kekeleyen bir öğrenciniz oldu mu?) kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenler Tutum Anketi için paralel iki ayrı forma yönlendirilmiştir.

### **3.4.3. Kekemeliğe yönelik tutum anketi (KTA)**

Davidow ve ark. (2016) çalışmasında yer alan öğretmenlerin kullandığı stratejiler temel alınarak hazırlanan ve öğretmenlerin, kekeleyen çocuğa yönelik stratejilerini (KÇS) belirlemeye yönelik (24 soru) ve tüm sınıfa yönelik stratejilerini (TSS) belirlemeye yönelik (16 soru) ‘Evet’, ‘Hayır’, ‘Bazen’ şeklinde cevaplanan toplam 40 sorudan oluşmaktadır. KÇS ve TSS puanlarının toplamı Kekemeliğe Yönelik Genel Tutumu (KGT) yansıtmaktadır. KTA puanlamasında ters olarak puanlanan maddeler (5, 10, 24, 26, 30, 34, 36, 38, 39, 40) dışındaki maddelerde Evet: 2, Bazen: 1, Hayır: 0 olarak puanlanmış, ters puanlamada ise Evet ve Bazen 0 puan, Hayır ise 2 puan olarak puanlanmıştır.

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenler için soru yönergesi ve ifadeler şu şekilde sunulmuştur: “Lütfen aşağıdaki her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve kekeleyen öğrencinize yönelik tutumunuzu yansıtan seçeneği işaretleyiniz. SİNİFTA KEKELEYEN BİR ÖĞRENCİM OLDUĞUNDA; Konuşmamın hızını yavaşlatırım.”

Kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenler için soru yönergesi ve ifadeler şu şekilde sunulmuştur: “Bu bölümde sınıfınızda kekeleyen bir öğrenciniz olsaydı ona yönelik tutumunuzun nasıl olacağına ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her soruyu dikkatle okuyun ve kekeleyen öğrenciye GERÇEKTEN nasıl davranacağınıza ilişkin tutumunuzu yansıtan seçeneği işaretleyin. Konuşmamın hızını yavaşlatırdım.”

Cronbach Alfa Katsayısı (Alfa Yöntemi): Alfa katsayısı ölçekte bulunan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Cronbach alfa katsayısı 0 ve 1 arasında değişim göstermektedir. Alfa yöntemi ölçekteki korelasyonlar veya kovaryanslardan yararlanılarak diğer istatistiklerin veya testlerin yapılmasına yardımcı olur (Özdamar, 2002). Bu yöntem ölçekte bulunan k sorunun homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Ağırlıklı standart değişim ortalaması olup, bir ölçekteki k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile elde edilir. Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibidir (Kalaycı, 2010):

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$  ise ölçek güvenilir değil

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$  ise ölçek güvenilirliği düşük

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Bilgi Düzeyi Anketi, Tutum Anketi ve alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: Güvenilirlik analizi sonuçları**

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa ( $\alpha$ )	Güvenilirlik Düzeyi
<b>Tüm Öğretmenler (n=332)</b>			
Bilgi Düzeyi Anketi	11	0,498	Güvenilir
<b>Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenler (n=142)</b>			
Bilgi Düzeyi Anketi	11	0,432	Güvenilir
<b>Kekeleyen Öğrencisi Olmayan Öğretmenler (n=190)</b>			
Bilgi Düzeyi Anketi	11	0,477	Güvenilir
<b>Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenler (n=142)</b>			
Tutum Anketi	40	0,403	Güvenilir
<u>Alt Boyutlar</u>			
Tüm Sınıfa Yönelik Stratejileri (TSS)	16	0,409	Güvenilir
Kekeleyen Çocuğa Yönelik Stratejileri (KÇS)	24	0,425	Güvenilir
<b>Kekeleyen Öğrencisi Olmayan Öğretmenler (n=190)</b>			
Tutum Anketi	40	0,581	Güvenilir
<u>Alt Boyutlar</u>			
Tüm Sınıfa Yönelik Stratejileri (TSS)	16	0,485	Güvenilir
Kekeleyen Çocuğa Yönelik Stratejileri (KÇS)	24	0,525	Güvenilir

Tablo 3 incelendiğinde; uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda 11 maddeden oluşan tüm öğretmenlerin bilgi düzeyi ( $\alpha=0,498$ ), kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ( $\alpha=0,432$ ) ve kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyi ( $\alpha=0,477$ ) ölçeğinin güvenilir olduğu görülmüştür. Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin 40 maddeden oluşan tutum ölçeğinin güvenilir ( $\alpha=0,403$ ) olduğu görülmüş iken 16 maddeden oluşan tüm sınıfa yönelik stratejileri alt boyutunun güvenilir ( $\alpha=0,409$ ), 24 maddeden oluşan kekeleyen çocuga yönelik stratejileri alt boyutunun da güvenilir ( $\alpha=0,425$ ) olduğu görülmüştür. Kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin 40 maddeden oluşan tutum ölçeğinin güvenilir ( $\alpha=0,581$ ) olduğu görülmüş iken 16 maddeden oluşan tüm sınıfa yönelik stratejileri alt boyutunun güvenilir ( $\alpha=0,485$ ), 24 maddeden oluşan kekeleyen çocuga yönelik stratejileri alt boyutunun da güvenilir ( $\alpha=0,525$ ) olduğu görülmüştür.

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan onay (Ek 1) alındıktan sonra toplanmaya başlanmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere sorumlu araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taraması sonucu oluşturulan 'Sınıf öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgilerini ve kekemeliğe yönelik tutumlarını belirlemek üzere, üç formdan oluşan Google Formu sınıf öğretmenlerinin dahil olabileceği sanal platformlar, iletişim gruplarında paylaşılmıştır. Formun ilk sayfasında araştırmanın adı, kimler tarafından gerçekleştirildiği, amaçları, yaklaşık kaç dakika süreceği belirtilmiş, katılımcıların gönüllülük esası ile araştırmaya dahil olacağına, araştırmanın herhangi bir aşamasında çekilebileceklerine, kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağına, araştırmadan elde edilecek verilerin çeşitli bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğine (sözel bildiri, makale) ilişkin bilgiler verilmiş, araştırmaya ilişkin bir soruları olması durumunda araştırmacıya ulaşabilmeleri için araştırmacının iletişim bilgileri paylaşılmıştır. Katılımcılar, tüm bu bilgileri okuyup kabul ettikten sonra Formda yer alan soruları yanıtlamışlardır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan son soru (Meslek yaşamınız boyunca kekeleyen bir öğrenciniz oldu mu?) katılımcıların gruplara ayrılmasında belirleyici olmuştur. Bu soruya 'Evet' cevabı veren öğretmenler 'kekeleyen öğrencisi olan' grubun ( $n=142$ ), soruya 'Hayır' yanıtı veren öğretmenler ise 'kekeleyen öğrencisi olmayan' grubun ( $n=190$ ) katılımcısı olmuştur.

### 3.6. Verilerin Analizi

Çalışma verileri IBM SPSS Statistics 26 programına aktarılarak analizler tamamlanmıştır. Anket 343 öğretmen tarafından doldurulmuştur ancak veriler analize tabi tutulmadan önce gerçekleştirilen uç değer incelemesinden sonra 11 anket analiz dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak analiz 332 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veriler değerlendirilirken kategorik değişkenler için frekans dağılımları, sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler ( $ort \pm ss$ ) verilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Kekemeliğe İlişkin Bilgi Düzeyi Anketi, Kekemeliğe Yönelik Tutum Anketi ve alt boyutlarına güvenilirlik analizi uygulanmış, anket ve alt boyutların güvenilir bulunması sonucunda çalışmaya başlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket ve alt boyut puanları ilgili maddelerin toplamı alınarak elde edilmiştir. Buna göre; uygulanacak analizlere karar verebilmek için öncelikle tüm puanlara ve tutum anketinin maddelerine Kolmogorow Smirnov normallik testi ( $n > 50$ ) uygulanmıştır. Test sonucunda anket ve alt boyut puanlarının normallik varsayımını sağladığı görülmüş ve bu nedenle karşılaştırmalarında parametrik testler kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem T Testi ile incelenmiş, ikiden fazla bağımsız grup arasında farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş olup hangi gruplar arasında farklılık olduğuna ise Tukey Testi ile bakılmıştır. Sayısal iki değişken arasında nedensel olmayan ilişkilerin derecesinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Güvenilirlik, elde edilmiş olan ölçümler üzerindeki yorumlar ile daha sonra ortaya çıkabilecek analizler için bir temel teşkil eder ve Güvenilirlik Analizi ölçmede kullanılan test, anket veya ölçeklerin özelliklerini ve güvenilirliklerini değerlendirilmek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Güvenilirlik Analizi prosedürü ile toplam skorların (puanların) söz konusu olduğu Likert vb. ölçeklerin güvenilirliğini belirleyen katsayılar hesaplanır ve ölçekte bulunan sorular arasındaki ilişkiler hakkında bilgi elde edilir (Kalaycı, 2010). Bir bireyin bir olaya karşı tutum ve davranışları ölçekte bulunan k sayıda soruya verdiği cevapların değerleri (puan, skor) toplanarak bulunuyorsa bu ölçekte bulunan soruların birbirleriyle yakınlıklarının derecesini belirlemek amacıyla güvenilirlik analizi yapılır. K soru bulunduran aracın bütün sorularının bir fenomeni açıklamada yardımcı tipte olması gerekir ve bu durum soruların birbirleri ile yüksek

korelasyon göstermelerini gerektirir. Bu korelasyonlardan veya kovaryanslardan yola çıkılarak güvenilirlik ölçüleri geliştirilmiştir (Özdamar, 2002).



## 4.BULGULAR

Araştırma verilerinin analiz süreci iki başlık altında incelenmiştir. İlk olarak tutum anketi ifadelerine verilen cevapların dağılımı ile anketlerin toplam puan ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistikleri ( $ort \pm ss$ ) verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin demografik özellikleri anketi ve alt boyut puanlarına göre karşılaştırılmış ve son olarak ise öğretmenlerin bilgi düzeyi ile tutum puanları arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir.

### 4.1.Tanımlayıcı İstatistikler

Bu kısımda araştırma kapsamında analiz edilen tanımlayıcı istatistiklere ilişkin bulgulara yer verilecektir. Buna göre, anketlere verilen cevaplara dair tanımlayıcı istatistikler Tablo 4. ve Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 4: Tutum ifadelerine verilen cevapların dağılımı ve ortalama değerleri**

	Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenler							Kekeleyen Öğrencisi Olmayan Öğretmenler							p
	Hayır		Bazen		Evet		Ort	Hayır		Bazen		Evet		Ort	
	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%		
Madde 1	33	23,2	23	16,2	86	60,6	<b>1,37</b>	13	6,8	12	6,3	165	86,8	<b>1,80</b>	<b>0,000</b>
Madde 2	1	0,7	6	4,2	135	95,1	<b>1,94</b>	1	0,5	1	0,5	188	98,9	<b>1,98</b>	<b>0,032</b>
Madde 3	15	10,6	11	7,7	116	81,7	<b>1,71</b>	76	40,0	0	0,0	114	60,0	<b>1,20</b>	<b>0,000</b>
Madde 4	1	0,7	2	1,4	139	97,9	<b>1,97</b>	10	5,3	4	2,1	176	92,6	<b>1,87</b>	<b>0,030</b>
Madde 5	47	33,1	0	0,0	95	66,9	<b>1,34</b>	4	2,1	0	0,0	186	97,9	<b>1,96</b>	<b>0,000</b>
Madde 6	16	11,3	11	7,7	115	81,0	<b>1,70</b>	1	0,5	2	1,1	187	98,4	<b>1,98</b>	<b>0,000</b>
Madde 7	5	3,5	3	2,1	134	94,4	<b>1,91</b>	1	0,5	5	2,6	184	96,8	<b>1,96</b>	0,252
Madde 8	2	1,4	1	0,7	139	97,9	<b>1,96</b>	93	48,9	0	0,0	97	51,1	<b>1,02</b>	<b>0,000</b>
Madde 9	4	2,8	10	7,0	128	90,1	<b>1,87</b>	1	0,5	8	4,2	181	95,3	<b>1,95</b>	0,065
Madde 10	72	50,7	0	0,0	70	49,3	<b>0,99</b>	0	0,0	2	1,1	188	98,9	<b>1,99</b>	<b>0,000</b>
Madde 11	0	0,0	1	0,7	141	99,3	<b>1,99</b>	3	1,6	2	1,1	185	97,4	<b>1,96</b>	0,190

**Tablo 4: Tutum ifadelerine verilen cevapların dağılımı ve ortalama değerleri (devam)**

Madde 12	0	0,0	1	0,7	141	99,3	<b>1,99</b>	1	0,5	6	3,2	183	96,3	<b>1,96</b>	0,080
Madde 13	3	2,1	3	2,1	136	95,8	<b>1,94</b>	7	3,7	21	11,1	162	85,3	<b>1,82</b>	<b>0,002</b>
Madde 14	3	2,1	5	3,5	134	94,4	<b>1,92</b>	3	1,6	14	7,4	173	91,1	<b>1,89</b>	0,273
Madde 15	6	4,2	30	21,1	106	74,6	<b>1,70</b>	0	0,0	0	0,0	190	100,0	<b>2,00</b>	<b>0,000</b>
Madde 16	3	2,1	15	10,6	124	87,3	<b>1,85</b>	3	1,6	7	3,7	180	94,7	<b>1,93</b>	<b>0,018</b>
Madde 17	0	0,0	1	0,7	141	99,3	<b>1,99</b>	6	3,2	5	2,6	179	94,2	<b>1,91</b>	<b>0,014</b>
Madde 18	1	0,7	6	4,2	135	95,1	<b>1,94</b>	1	0,5	2	1,1	187	98,4	<b>1,98</b>	0,079
Madde 19	7	4,9	7	4,9	128	90,1	<b>1,85</b>	33	17,4	0	0,0	157	82,6	<b>1,65</b>	<b>0,031</b>
Madde 20	2	1,4	4	2,8	136	95,8	<b>1,94</b>	2	1,1	15	7,9	173	91,1	<b>1,90</b>	0,100
Madde 21	46	32,4	0	0,0	96	67,6	<b>1,35</b>	2	1,1	3	1,6	185	97,4	<b>1,96</b>	<b>0,000</b>
Madde 22	5	3,5	4	2,8	133	93,7	<b>1,90</b>	111	58,4	0	0,0	79	41,6	<b>0,83</b>	<b>0,000</b>
Madde 23	1	0,7	1	0,7	140	98,6	<b>1,98</b>	3	1,6	5	2,6	182	95,8	<b>1,94</b>	0,141
Madde 24	84	59,2	0	0,0	58	40,8	<b>0,82</b>	157	82,6	0	0,0	33	17,4	<b>0,35</b>	<b>0,000</b>
Madde 25.	0	0,0	0	0,0	142	100,0	<b>2,00</b>	28	14,7	18	9,5	144	75,8	<b>1,61</b>	<b>0,000</b>
Madde 26	106	74,6	8	5,6	28	19,7	<b>0,45</b>	0	0,0	7	3,7	183	96,3	<b>1,96</b>	<b>0,000</b>
Madde 27	20	14,1	10	7,0	112	78,9	<b>1,65</b>	0	0,0	10	5,3	180	94,7	<b>1,95</b>	<b>0,000</b>
Madde 28	1	0,7	1	0,7	140	98,6	<b>1,98</b>	23	12,1	0	0,0	167	87,9	<b>1,76</b>	<b>0,000</b>
Madde 29	2	1,4	4	2,8	136	95,8	<b>1,94</b>	4	2,1	18	9,5	168	88,4	<b>1,86</b>	<b>0,018</b>
Madde 30	21	14,8	0	0,0	121	85,2	<b>1,70</b>	4	2,1	18	9,5	168	88,4	<b>1,86</b>	0,218
Madde 31	6	4,2	19	13,4	117	82,4	<b>1,78</b>	18	9,5	22	11,6	150	78,9	<b>1,69</b>	0,340
Madde 32	2	1,4	10	7,0	130	91,5	<b>1,90</b>	51	26,8	0	0,0	139	73,2	<b>1,46</b>	<b>0,000</b>
Madde 33	8	5,6	10	7,0	124	87,3	<b>1,82</b>	15	7,9	11	5,8	164	86,3	<b>1,78</b>	0,743
Madde 34	36	25,4	0	0,0	106	74,6	<b>1,49</b>	63	33,2	0	0,0	127	66,8	<b>1,34</b>	0,125
Madde 35	12	8,5	7	4,9	123	86,6	<b>1,78</b>	6	3,2	6	3,2	178	93,7	<b>1,91</b>	<b>0,027</b>
Madde 36	51	35,9	0	0,0	91	64,1	<b>1,28</b>	128	67,4	0	0,0	62	32,6	<b>0,65</b>	<b>0,000</b>

**Tablo 4: Tutum ifadelerine verilen cevapların dağılımı ve ortalama değerleri (devam)**

Madde 37	4	2,8	6	4,2	132	93,0	<b>1,90</b>	120	63,2	0	0,0	70	36,8	<b>0,74</b>	<b>0,000</b>
Madde 38	100	70,4	0	0,0	42	29,6	<b>0,59</b>	21	11,1	0	0,0	169	88,9	<b>1,78</b>	<b>0,000</b>
Madde 39	93	65,5	0	0,0	49	34,5	<b>0,69</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
Madde 40	18	12,7	0	0,0	124	87,3	<b>1,75</b>	-	-	-	-	-	-	-	-

Ort=Ortalama p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 4 incelendiğinde, kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenler arasında tutum anketinin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 15,16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 35, 36, 37 ve 38. ifadelerine göre yani toplam 27 ifadenin ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Buna göre; kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin 3, 4, 8, 13, 14, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36 ve 37. ifadelerine (19 ifade) katılım ortalamaları, kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 5: Anket ve alt boyut puanlarının tanımlayıcı istatistikleri**

	Ort±SS	Min-Maks
Bilgi Düzeyi	4,60±1,681	0-9
<b>Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenler</b>		
Tutum Anketi	66,66±5,077	51-77
<u>Alt Boyutlar</u>		
Tüm Sınıfa Yönelik Stratejileri (TSS)	28,21±2,540	22-32
Kekeleyen Çocuğa Yönelik Stratejileri (KÇS)	38,45±3,947	27-48
<b>Kekeleyen Öğrencisi Olmayan Öğretmenler</b>		
Tutum Anketi	64,18±5,275	51-78
<u>Alt Boyutlar</u>		
Tüm Sınıfa Yönelik Stratejileri (TSS)	29,04±2,250	22-32
Kekeleyen Çocuğa Yönelik Stratejileri (KÇS)	35,14±4,096	25-44

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi düzeyi puanının ortalama ve standart sapması 4,60±1,681'dir. Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin tutum puanının ortalama ve standart sapması 66,66±5,077 iken tüm sınıfa yönelik stratejileri alt boyut puanının ortalama ve standart sapması 28,21±2,540, kekeleyen çocuğa yönelik stratejileri alt boyut puanının ortalama ve standart sapması ise 38,45±3,947'dir. Kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin tutum puanının ortalama ve standart sapması 64,18±5,275 iken tüm sınıfa yönelik stratejileri alt boyut puanının ortalama ve standart sapması 29,04±2,250, kekeleyen çocuğa yönelik stratejileri alt boyut puanının ortalama ve standart sapması ise 35,14±4,096'dır.

## 4.2.Karşılaştırma Sonuçları

Bu kısımda katılımcıların anketlere verdiği yanıtların demografik özellikleri (Tablo 6) ve kekeleyen öğrencilerinin olup olmaması durumlarına (Tablo 7) dair yapılan analizlere yer verilecektir.

**Tablo 6: Bilgi düzeyi, tutum ve alt boyut puanlarına göre demografik özellikler arasındaki farklılığın incelenmesi**

n=332	Bilgi Düzeyi Ort±SS	Tutum Anketi		
		TSS Ort±SS	KÇS Ort±SS	KGT Ort±SS
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	4,57±1,635	28,79±2,422	36,89±4,171	65,68±5,192
Erkek	4,65±1,777	28,47±2,381	35,90±4,630	64,37±5,509
t; p	-0,378; 0,706	1,154; 0,249	1,958; 0,051	2,124; <b>0,034*</b>
<b>Kıdem</b>				
1-15 yıl	4,51±1,535	28,90±2,567	36,12±4,250	65,01±5,457
16-24 yıl	4,53±1,704	28,15±2,344	37,13±3,948	65,27±4,700
25 yıl ve üstü	4,77±1,840	28,91±2,190	36,60±4,791	65,51±5,735
F; p	0,800; 0,450	3,416; <b>0,034*</b> Fark; 2-1,3	1,507; 0,223	0,251; 0,778
<b>Lisansüstü Eğitim Mezunu Olma Durumu</b>				
Evet	4,57±1,444	28,86±2,263	35,73±4,121	64,59±5,382
Hayır	4,60±1,711	28,66±2,430	36,66±4,371	65,32±5,324
t; p	-0,122; 0,903	0,485; 0,628	-1,229; 0,220	-0,782; 0,435
<b>Kekemeliğe Yönelik Ders/Kurs/Seminer Alma Durumu</b>				
Evet	5,06±1,632	29,03±2,198	38,06±3,444	67,10±4,346
Hayır	4,55±1,682	28,65±2,431	36,40±4,406	65,05±5,388
t; p	1,622; 0,106	0,845; 0,398	2,037; <b>0,042*</b>	2,047; <b>0,041*</b>
<b>Kekeleyen Tanıdığı/ Akrabası Olma Durumu</b>				
Evet	4,81±1,590	28,70±2,404	37,04±4,313	65,73±5,178
Hayır	4,30±1,766	28,67±2,427	35,88±4,323	64,55±5,476
t; p	2,723; <b>0,007**</b>	0,109; 0,914	2,396; <b>0,017*</b>	2,000; <b>0,046*</b>
<b>Kekeleyen Öğrencisi Olma Durumu</b>				
Var	4,89±1,549	28,21±2,54	38,45±3,947	66,66±5,077
Yok	4,38±1,747	29,04±2,25	35,14±4,096	64,18±5,275
t; p	2,724; <b>0,007**</b>	-3,129; <b>0,002**</b>	7,395; <b>0,000***</b>	4,312; <b>0,000***</b>

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001 Ort=Ortalama SS=Standart Sapma F=Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Fark=Tukey Testi t=Bağımsız Örneklem T Testi p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 6 incelendiğinde; cinsiyet, kıdem, lisansüstü eğitim mezunu olma durumu ve eğitim alma durumu arasında bilgi düzeyi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ( $p>0,05$ ) iken kekeleyen tanıdığı/ akrabası olma durumu ve kekeleyen öğrencisi olma durumu arasında bilgi düzeyi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Buna göre; kekeleyen tanıdığı/ akrabası olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalaması, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek iken kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalaması, kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Cinsiyet, lisansüstü eğitim mezunu olma durumu, eğitim alma durumu, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olma durumu arasında TSS puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ( $p>0,05$ ) iken kıdem ve kekeleyen öğrencisi olma durumu arasında TSS puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Buna göre; kıdemi 16-24 yıl olan öğretmenlerin TSS ortalaması, kıdemi 1-15 ve 25 yıl ve üstü olan öğretmenlerin TSS ortalamasından anlamlı derecede daha düşük iken kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin TSS ortalaması, kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin TSS ortalamasından anlamlı derecede daha düşüktür.

Cinsiyet, kıdem ve lisansüstü eğitim mezunu olma durumu arasında KÇS puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ( $p>0,05$ ) iken eğitim alma durumu, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olma durumu ve kekeleyen öğrencisi olma durumu arasında KÇS puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Buna göre; eğitim alan öğretmenlerin KÇS ortalaması, eğitim almayan öğretmenlerin KÇS ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek iken kekeleyen tanıdığı/ akrabası olan öğretmenlerin KÇS ortalaması, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olmayan öğretmenlerin KÇS ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin KÇS ortalaması, kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin KÇS ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Kıdem ve lisansüstü eğitim mezunu olma durumu arasında KGT puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ( $p>0,05$ ) iken cinsiyet, eğitim alma durumu, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olma durumu ve kekeleyen

öğrencisi olma durumu arasında KGT puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Buna göre; kadın öğretmenlerin KGT ortalaması, erkek öğretmenlerin KGT ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek iken eğitim alan öğretmenlerin KGT ortalaması, eğitim almayan öğretmenlerin KGT ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek iken kekeleyen tanıdığı/ akrabası olan öğretmenlerin KGT ortalaması, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olmayan öğretmenlerin KGT ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin KGT ortalaması, kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin KGT ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 7: Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi, tutum ve alt boyut puanlarına göre demografik özellikler arasındaki farklılığın incelenmesi**

n=142	Bilgi Düzeyi Ort±SS	Tutum Ölçeği		
		TSS Ort±SS	KÇS Ort±SS	KGT Ort±SS
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	4,73±1,542	28,29±2,558	38,57±3,875	66,86±4,975
Erkek	5,31±1,507	28,00±2,513	38,13±4,169	66,13±5,366
t; p	-2,012; <b>0,046*</b>	0,609; 0,544	0,598; 0,551	0,770; 0,443
<b>Kıdem</b>				
1-15 yıl	4,82±1,451	28,93±2,944	38,32±3,832	67,25±4,989
16-24 yıl	4,53±1,541	27,51±2,292	38,65±3,352	66,16±4,406
25 yıl ve üstü	5,34±1,564	28,30±2,216	38,36±4,665	66,66±5,832
F; p	3,540; <b>0,032*</b> Fark; 2-3	3,896; <b>0,023*</b> Fark; 1-2	0,099; 0,906	0,544; 0,582
<b>Lisansüstü Eğitim Mezunu Olma Durumu</b>				
Evet	4,36±1,499	29,07±2,868	38,36±3,992	67,43±6,211
Hayır	4,95±1,549	28,12±2,496	38,46±3,958	66,58±4,959
t; p	-1,353; 0,178	1,338; 0,183	-0,093; 0,926	0,594; 0,554
<b>Kekemeliğe Yönelik Ders/Kurs/Seminer Alma Durumu</b>				
Evet	5,24±1,513	28,81±2,316	38,57±3,310	67,38±4,477
Hayır	4,83±1,553	28,11±2,572	38,43±4,060	66,54±5,180
t; p	1,125; 0,262	1,171; 0,244	0,151; 0,880	0,702; 0,484
<b>Kekeleyen Tanıdığı/ Akrabası Olma Durumu</b>				
Evet	4,93±1,545	28,42±2,481	38,60±3,690	67,03±4,583
Hayır	4,72±1,579	27,38±2,638	37,86±4,853	65,24±6,566
t; p	0,635; 0,527	1,998; <b>0,048*</b>	0,900; 0,370	1,701; 0,091

**Tablo 7: Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi, tutum ve alt boyut puanlarına göre demografik özellikler arasındaki farklılığın incelenmesi (devam)**

<b>Kekeleyen Öğrenci Sayısı</b>				
1	4,60±1,419	28,13±2,862	38,89±3,896	67,02±5,587
2	5,19±1,606	28,43±2,206	38,89±3,911	67,32±4,085
3 ve üzeri	4,86±1,606	28,00±2,541	37,17±3,902	65,17±5,433
F; p	1,922; 0,150	0,351; 0,705	2,610; 0,077	2,175; 0,118
<b>En Son Ne Zaman Kekeleyen Öğrencisi Olma Durumu</b>				
Son bir yıl içinde	4,76±1,508	28,30±2,384	38,37±4,464	66,67±5,121
2-3 yıl içinde	4,78±1,281	28,44±2,694	39,26±3,515	67,70±4,664
4-6 yıl içinde	4,71±1,677	28,19±2,482	37,97±3,701	66,16±5,100
7-10 yıl içinde	5,00±1,856	28,05±3,118	38,47±4,501	66,53±6,761
11 yıldan daha önce	5,53±1,429	27,84±2,363	38,26±3,142	66,11±3,665
F; p	1,048; 0,385	0,187; 0,945	0,408; 0,803	0,413; 0,799

\* $p < 0,05$  Ort=Ortalama SS=Standart Sapma F=Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Fark=Tukey Testi t=Bağımsız Örneklem T Testi p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 7 incelendiğinde; lisansüstü eğitim mezunu olma durumu, eğitim alma durumu, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olma durumu, kekeleyen öğrenci sayısı ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olma durumu arasında bilgi düzeyi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ( $p > 0,05$ ) iken cinsiyet ve kıdem arasında bilgi düzeyi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Buna göre; kadın öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalaması, erkek öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamasından anlamlı derecede daha düşük iken kıdemi 16-24 yıl olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalaması, kıdemi 25 yıl ve üstü olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamasından anlamlı derecede daha düşüktür.

Cinsiyet, lisansüstü eğitim mezunu olma durumu, eğitim alma durumu, kekeleyen öğrencisi sayısı ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olma durumu arasında TSS puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ( $p > 0,05$ ) iken kıdem ve kekeleyen tanıdığı/ akrabası olma durumu arasında TSS puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Buna göre; kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenlerin TSS ortalaması, kıdemi 16-24 yıl olan öğretmenlerin TSS ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek iken kekeleyen tanıdığı/ akrabası olan öğretmenlerin TSS ortalaması, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olmayan öğretmenlerin TSS ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Cinsiyet, kıdem, lisansüstü eğitim mezunu olma durumu, eğitim alma durumu, kekeleyen tanıdığı/ akrabası olma durumu, kekeleyen öğrencisi sayısı ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olma durumu arasında KÇS ve KGT puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

### 4.3. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi sayısal iki değişken arasında nedensel olmayan ilişkilerin derecesinin belirlenmesi için kullanılır. Bu derecenin belirlenmesinde iki temel korelasyon katsayısından (Pearson ve Spearman's rho) söz edilebilir. Pearson Korelasyon Katsayısının kullanılabilmesi için değişkenler sayısal olmalı ve normal dağılmalı iken değişkenlerin normal dağılmadığı durumlarda ise Spearman's rho Korelasyon Katsayısı kullanılmaktadır.

Bu çalışmada da bilgi düzeyi ve tutum puanları normallik varsayımını sağladığı için puanların arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

**Tablo 8: Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi puanı ile tutum puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi**

		Kekeleyen Öğrencisi	Kekeleyen Öğrencisi
		Olan Öğretmenler	Olmayan Öğretmenler
		Bilgi Düzeyi	Bilgi Düzeyi
Tüm Sınıfa Yönelik Stratejileri (TSS)	r	0,109	0,034
	p	0,197	0,641
Kekeleyen Çocuğa Yönelik Stratejileri (KÇS)	r	0,175	0,069
	p	<b>0,037*</b>	0,343
<b>Tutum Puanı (KGT)</b>	r	0,191	0,068
	p	<b>0,023*</b>	0,349

\* $p<0,05$   $r$ =Pearson Korelasyon Katsayısı  $p$ =Anlamlılık Düzeyi

Tablo 8 incelendiğinde; kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ile TSS puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiş iken bilgi düzeyi ile KÇS puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=0,175$ ;  $p<0,05$ ), bilgi düzeyi ile KGT puanı arasında da düşük düzeyde pozitif yönde ( $r=0,191$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyi ile TSS, KÇS, KGT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

## 5.TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyleri ve kekemeliğe yönelik tutumlarının kıdem, lisansüstü eğitim alma, kekemelik ile ilgili ders/kurs/seminere katılma, kekeme tanıdığı/akrabası olma ve kekeleyen öğrencisi olma durumları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu bölümde, çalışmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen analizlere ilişkin bulgular alan yazın ışığında tartışılacaktır.

Çalışmada ilk olarak sınıfında kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve tutumlarına dair analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamasının kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin tutumlarının kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlere göre daha destekleyici tutuma sahip olma yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler geliştirme noktasında daha destekleyici, tüm sınıfa yönelik stratejiler geliştirme noktasında ise kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerin daha destekleyici stratejilere sahip olduğu görülmüştür.

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde kekeleyen bireylere yönelik birtakım damgalamaların yer aldığını bildiren çalışmalar mevcuttur (Gökdağ, 2002; Adriaenssens ve Struyf, 2016; Özdemir, 2010; Akçay ve Küçük, 2020). Bu damgalamalara istinaden geliştirilebilecek eğitim programları ile bireylerin bilgi düzeyinin artması ile kekemeliğe ve daha birçok fiziksel ve psikolojik soruna dair damgalama eğiliminde düşüş yaşanabileceği bildirilmektedir (Garcia, Crocker ve Wyman, 2005; Bilge ve Çam, 2010). Bu doğrultuda, alan yazında mevcut çalışma ile birebirde benzerlik taşıyan çalışma bulunmamakla birlikte yapılan çalışmalarda olumsuz tutum ve damgalamaların düşük ve hatalı bilgi sahibi olmaktan ileri geldiği aktarılmakta ve bilgilendirme çalışmalarının yapılması ile tutumların destekleyici bir yöne evrildiğini bildiren çalışmalar da yer almaktadır (Türköz, 2004). Öte yandan bu çalışmanın çıkış noktalarından biri olan destekleyici öğretmen tutumlarının, kekemelik ile etkileşimde bulunma halinin ve profesyonel bilgi birikiminin sürece olumlu yönde etkisinin olacağı da bildirilmektedir (Silva vd., 2016; Lees, 1999). Erim ve Uysal (2021)

öğretmen tutumlarına yönelik gerçekleştirdikleri güncel bir çalışmada öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitim programlarının kekemelik gibi birçok bozukluğun tedavi sürecini destekleyici bir rol oynayacağı aynı zamanda kekeleyen çocukların okul ortamında maruz kaldıkları akran zorbalığı gibi birtakım maladaptif durumlara karşı azaltıcı bir etki yaratacağını bildirmişlerdir. Bu doğrultuda, alan yazında yer alan çalışma bulgularının mevcut çalışma bulguları ile bilgi düzeyini artırma ve tutumları iyileştirme yönünden benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan alan yazında kekeleyen bireyler ile yakın temas halinde olmanın öğretmen bazında irdelendiği kapsamlı çalışmaların bulunmaması mevcut çalışmanın alan yazına dair genişletici ve destekleyici bulgulara sahip olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmada ikinci olarak incelenen konu öğretmenlerin kekemeliğe dair bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyi ile tüm sınıfa yönelik strateji geliştirme puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiş iken bu öğretmenlerin bilgi düzeyi ile kekeme çocuğa yönelik stratejiler geliştirme puanı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki görülmüştür. Öte yandan bilgi düzeyi ile kekemeliğe dair genel tutum puanı arasında da düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmenlerin bilgi düzeyleri arttıkça kekemeliğe dair genel tutumları ve kekeme çocuğa dair destekleyici stratejiler geliştirmeye yönelik tutumları da artmaktadır.

Çocuğun yaşam akışı içerisinde sosyal ve eğitimsel mecrada ilk temas ettiği kişilerden olan öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişimsel süreçlerine dair gözlem yapması ve bilgi sahibi olması süreç içerisinde gelişebilecek bozukluklara erken müdahale ve tedavi yöntemlerinin etkili uygulanabilmesi açısından önemi yüksektir (Silverman ve Van Oppens, 1980; Shotel, Iano, ve McGettigan, 1972; Schneider ve ark., 1999; Kulaksızoğlu, 2003). Kekemelik gibi fark edilmesi görece daha kolay olan bozukluklarda okulun ve öğretmenin yeri büyüktür. Bu noktada öğretmenin konuya ilişkin bilgi sahibi olması ve kekeleyen öğrenciye ek öğretimde bulunup sınıfını bilgilendirmesi tavsiye edilmektedir (Gündüz ve Temel, 2017). Öyle ki, bireylerin ve toplumun bilgilendirilmesi olumsuz tutum ve damgalamaların önlenmesi noktasında en etkili yöntemlerden birisidir (Myrick, 1993). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da bilgi düzeyi arttıkça kekeleyen öğrenciye özel program oluşturma, damgalamanın önüne geçme, diğer çocuklar ile etkileşimini düzenleme ve bilgilendirme yapma gibi

davranışları doğuran destekleyici tutumların arttığını göstermektedir. Hearne ve ark. (2020) gerçekleştirmiş olduğu bir çalışma da bu çalışma ile benzer bulgulara sahip olup öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu konuda yapılacak eğitimlerin öğretmen ve öğrenci açısından pozitif etkiler doğuracağı yönündedir. Sonuç olarak, mevcut çalışmadan elde edilen bulguların alan yazında yer alan çalışmalar ile benzerlik gösterdiği ve alan yazını genişletici etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada üçüncü ve son olarak cinsiyet, lisansüstü eğitim mezunu olma durumu, kekemeliğe ilişkin eğitim alma durumu, kekeleyen tanıdığı ya da akrabası olma durumu gibi betimleyici değişkenlerin öğretmenin kekemeliğe dair bilgi düzeyi ve tutumu arasında bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin cinsiyetleri, lisansüstü eğitim mezunu olma durumları, kekemeliğe ilişkin eğitim alma durumları ve kekeleyen tanıdığı ya da akrabası olma durumlarının tüm sınıfa yönelik strateji geliştirmeleri noktasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık teşkil etmemektedir. Benzer şekilde Türköz (2004) gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, özel eğitim ile ilgili ders alıp almama ve kekeleyen bir öğrencisinin olup olmaması durumlarının kekeleyen öğrenciye ve kekeleyen öğrencinin ebeveynlerine yönelik tutumlarını etkilemediği bildirmiştir. Ancak Türköz'ün (2004) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ve kekeleyen öğrencilerinin olma durumu arasında tüm sınıfa yönelik stratejiler geliştirme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulguya göre, sınıfta kekeleyen öğrencisi olan ve kıdemi yüksek olan öğretmenler tüm sınıfa yönelik strateji geliştirme noktasında daha destekleyici bir tutuma sahiptir. Kekeme çocuğa yönelik stratejiler geliştirme noktasında ise öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve lisansüstü eğitim mezunu olma durumu bir farklılaşma yaratmazken kekemeliğe ilişkin eğitim alma durumu, kekeleyen tanıdığı ya da akrabası olma durumu ve kekeleyen öğrencisi olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kekemeliğe dair genel tutumlar incelendiğinde ise cinsiyet, kekemelik ile ilgili eğitim alma durumu, kekeleyen tanıdığı ya da akrabası olma durumu ve kekeleyen öğrencisi olma durumlarının öğretmen tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yarattığı görülmüştür. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin kekemeliğe ilişkin genel tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha destekleyici olduğu ve cinsiyetten bağımsız bir şekilde kekemeliğe dair eğitim alan, kekeme bir tanıdığı veya

akrabası olan ve kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin tutumlarının daha destekleyici yönde olduğu söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle kekemelik ile yakın etkileşimde olmanın bireyin tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Öyle ki yapılan çalışmalar da kaynaştırma engeli ya da bozukluğu bulunan bireyle etkileşim halinde olmanın ve kaynaştırma eğitiminin olumlu tutumlar geliştirilmesine ve sosyal destek miktarının artışına önemli katkısının olduğunu bildirmektedir (Sezer, 2012; Stachura ve Garven, 2007). Ayrıca öğretmenlerin kendi yetkinlik ve yeterliliğini geliştirmesine olanak sağlayan eğitimlere sahip olması da mesleki olarak kendine güvenmesini ve daha işlevsel stratejiler geliştirmesine olanak sağladığı bilinmektedir (Strain ve Kerr, 1981). Sonuç olarak mevcut çalışma bulgularının uygulanan ölçeğin genel puan ve alt test puanlarından elde edilen sonuçlar açısından alan yazında yer alan çalışmaların kimisi ile benzerlik gösterirken kimisi ile farklılaştığı söylenebilir. Bu noktada, yapılan çalışmanın alan yazını destekleyici ve genişletici yönünün bulunduğu yorumu yapılabilir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenmesidir. Bu doğrultuda, öncelikle öğretmenlerin kekemeliğe yönelik bilgi, inanç ve tutumlarının sınıfındaki kekeleyen öğrencinin mevcut durumunu yakından etkileyebileceği bilgisinden hareketle (Stewart ve Turnbull, 2007) sınıfta kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve kekemeliğe yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, sınıfta kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin bilgi düzeyinin daha yüksek ve kekemeliğe ilişkin tutumlarının daha destekleyici olduğu görülmüş ve bilgi düzeyi ile tutum arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ardından öğretmenlerin bilgi düzeyi ve tutumlarını etkileyebilecek olan cinsiyet, kıdem, kekemeliğe ilişkin eğitim alma, lisans üstü eğitim alma, kekeleyen öğrenciye sahip olma ve kekeleyen bir tanıdığı ya da akrabaya sahip olma durumları araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sorularına getirilen cevaplar sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeyi, kekemeliğe dair genel tutumları, kekeme çocuğa yönelik ve tüm sınıfa yönelik stratejiler geliştirme hallerinin kimi değişkenler yönünden farklılaşabildiği görülmüştür.

Çalışma kapsamında oluşturulan araştırma sorularına birtakım cevaplar aranmış, keşfedici bir çalışma gerçekleştirilerek alan yazında yer alan çalışmalara getirilen öneriler test edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, alan yazından yer alan önerilere göre öğretmenlerin kekemelik ile tanışıklıkları, bilgi düzeyleri ve deneyimleri kekemeliğe ilişkin tutumlarını etkilemektedir.

Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, çalışmanın örneklemini ülkenin bütün bölgelerini kapsayacak şekilde oluşturulmaya çalışılsa da daha çok batı kesiminde yer alan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu durum sonuçların ülkenin tümüne genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bu doğrultuda, evreni daha iyi temsil edecek örneklem grupları ile daha kapsamlı sonuçlar elde edileceği söylenebilir. Öte yandan, çalışma kapsamında çalışmadan elde edilen verilerin tümü öz bildirim anketlerine dayanmaktadır. Çalışmanın iç geçerliliğini arttırmak için araştırma deneysel bir düzenek ile tekrarlanabilir, yeni değişkenlerin eklenmesi ile zenginleştirilebilir. Son olarak, çalışmanın örneklemini verilerin toplandığı zamanda ülkenin 7 bölgesinde

yaşayan öğretmenlerden oluşturulsa dahi, katılımcılar çeşitli il ve bölgelerde doğup büyümüştür. Kültürel farklılıklar bireyin tutumuna etki eden bir faktör olabildiği ve bu durum kontrol edilemediği için gelecekteki çalışmalarda kültürel farklılıklar kontrol edilerek çalışma yeniden gözden geçirilebilir.

Birtakım sınırlılıklar barındıran bu çalışma, yukarıda açıklanan sınırlılıklar ve önerilerin göz önünde bulundurulması ile yeniden test edilerek, ilgili alan yazına daha kapsamlı katkıların sunulmasını mümkün kılacaktır.



## KAYNAKLAR

- Abrahams, K., Harty, M., St Louis Ko, Thabane. L., Kathard, H. (2016). Primary School Teachers' Opinions and Attitudes Towards Stuttering in Two South African Urban Education Districts. *South African Journal of Communication Disorders*. 63(1):1- 10. [Doi:10.4102/Sajcd.V63i1.157].
- Adriaensens, S., Struyf, E. (2016). Secondary School Teachers' Beliefs, Attitudes, and Reactions to Stuttering. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(2), 135-147.
- Aghaz A, Arani Kashani Z., Shahriyari A. (2020). Evaluating Teachers' Attitudes Toward Stuttering Using the Persian Version of the Teacher's Attitudes Towards Stuttering Inventory. *Journal of Modern Rehabilitation*. 15(1):41-46. <http://dx.doi.org/10.32598/jmr.15.1.6>.
- Akçay, S., Küçük, M.N. (2020). "Hayatta Kendimi Çok Yalnız Hissettim": Kekemeliği Olan Bireylere Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 85-104.
- Al-Qaisi, R Q. M., Ali, E. G. (2020). Primary School Teachers' Attitudes Regarding Stuttering of School Age Children at First Al-Karkh Education Directorate in Baghdad City. *Medico Legal Update*, 20(3), 1390-1394.
- Al-Qaisi R Q. M., Ali E G., Khudhair A K. (2020). Assessment of Primary School Teachers' Knowledge about Stuttering of School-Age Children at First Al-Karkh Education Directorate in Baghdad City. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 14(3), 1419.
- Ambrose, N. G, Cox, N., Yairi, E. (1997). The Genetic Basis of Persistence And Recovery in Stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 567-580.
- Anderson, J. D., Conture, E. G. (2000). Language Abilities of Children Who Stutter: A Preliminary Study. *Journal of Fluency Disorders*. 25, 283–304.
- Armson, J., Jenson, S., Gallant, D., Kalinowski, J., Fee, E. J. (1997). The Relationship Between Degree of Audible Struggle and Judgments of Childhood Disfluencies as Stuttered or Not Stuttered. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 42-50.
- Asha, (1993). (American Speech-Language-Hearing Association, Definitions of Communication Disorders and Variations), American Speech-Languagehearing Association,

- Asha, (1999). (American Speech-Language-Hearing Association). Terminology Pertaining to Fluency and Fluency Disorders: Guidelines. [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
- Beck, R. C. (2004). *Motivation Theories and Principles* (5th. Ed). New Jearsey: Pearson Prentice Hall.
- Bennett, E. M. (2006). *Working with People Who Stutter: A Lifespan Approach*. Upper Saddle River, Nj: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bilge, A., Çam. O. (2010). Ruhsal Hastalığa Yönelik Damgalama ile Mücadele. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 9(1), 71-78.
- Blood, G., Boyle, M., Blood, I., Nalesnik, G. (2010). Bullying in Children Who Stutter: Speech Language Pathologist's Perceptions and Intervention Strategies. *Journal of Fluency Disorders*, 35, 92–109.
- Bloodstein, O. (1995). *A Handbook on Stuttering* (5 Th Ed.), San Diego, Ca: Singular,1, 5, 70, 71.
- Bloodstein, O. (2002). Commentary: Early Stuttering As A Type Of Language Difficulty, *Journal of Fluency Disorders*. 27, 163–167.
- Blumgart, E., Tran, Y., Craig, A. (2010). Social Anxiety Disorder in Adults Who Stutter. *Depression and Anxiety*, 27(7), 687–692. <https://doi.org/10.1002/Da.20657>.
- Brayn, Lj., Brayn, L. T. (1982). *Exceptional Children*. California: Mayfield Publishing Company.
- Chandrabose, J. G., St Louis K. O, Pushpavathi, M., Raof, S. (2010). Awareness of Stuttering Among Prospective Teachers of Mysore. *Journal of The All India Institute of Speech & Hearing*, 29(2), 144-152.
- Chang, S. E., Angstadt, M., Chow, H. M., Etschell, A. C., Garnett, E. O., Choo, A. L., Sripada, C. (2017). Anomalous Network Architecture of The Resting Brain in Children Who Stutter. *Journal of Fluency Disorders*. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.01.002>.
- Davidow, J. H., Zaroogian, L., Garcia-Barrera, M. A. (2016). Strategies for Teachers to Manage Stuttering in The Classroom: A Call For Research. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 47(4):283-96. [Doi:10.1044/2016\_Lshss-15-0057].
- De Nil, L.F. (1999) *Stuttering: A Neurophysiological Perspective*, in: *Stuttering Research And Practice: Bridging The Gap*, N.B. Ratner, E. C. Healey (Eds.), Nj: Lawerence Erlbaum, Mahwah, 357-380.

- Dorsey, M., Guenther, K. (2000). Attitudes of Professors And Students Toward College Students Who Stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 77-83.
- Dworzynski, K., Remington, A., Rijdsdijk, F., Howell, P., Plomin, R. (2007). Genetic Etiology in Cases of Recovered And Persistent Stuttering in An Unselected, Longitudinal Sample Of Young Twins. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 16(2), 169-178. Doi:10.1044/1058-0360(2007/021).
- Erim, A., Uysal, A. A. (2021). İlkokul Öğretmenlerinin Kekemelik ve Akran Zorbalığına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 86-107. <http://doi.org/10.33400/kuje.897259>.
- Felsenfeld, S., Kirk, K. M., Zhu, G., Statham, D. J., Neale, M. C., Martin, N.G. (2000). A Study of The Genetic and Environmental Etiology of Stuttering in A Selected Twin Sample. *Behavior Genetics*, 30(5), 359-366. Doi:https://doi.org/10.1023/A:1002765620208.
- Fogle, T.P. (2007). *Foundations Of Communication Sciences And Disorders*,1.
- Garcia, J. A., Crocker, J., Wyman, J. F. (2005). Breaking The Cycle of Stigmatization: Managing The Stigma of İncontinence in Social İnteractions. *Journal of Wound Ostomy & Continence Nursing*, 32(1), 38-52.
- Gökdağ, R. (2002). İletişim Bozukluklarının Kişilerarası İlişkiler ve Etkileşimdeki Yerinin Önemi, Nedenleri ve Sorunlu Bireylerle İletişim Önerileri. *Kurgu*, 19(1), 138-143.
- Guitar, B. (2006). *Stuttering: An İntegrated Approach To Its Nature And Treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Gündüz, A., Temel, Z.F. (2017). *Coombes Yaklaşımı: Deneyimleyerek ve Açık Hava Müfredatı İle Öğrenme*.5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi.
- Hearne, A., Miles, A., Douglas, J., Carr, B., Nicholls, Jr., Bullock, M. S., Southwood, H. (2020). Exploring Teachers' Attitudes: Knowledge And Classroom Strategies For Children Who Stutter in New Zealand. *Speech, Language And Hearing*, 1-10.
- Hearne, A., Packman, A., Onslow, M., Quine, S. (2008). Stuttering And Its Treatment in Adolescence: The Perceptions of People Who Stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 33, 81-98.
- Hicks, P.L. (2007). *Opportunities in Speech-Language Pathology Careers*. New York: Mcgraw-Hill.

- Iverach, L., O'brian, S., Jones, M., Block, S., Lincoln, M., Harrison, E., Hewat, S., Menzies, Rg., Packman, A., Onslow, M. (2009). Prevalence of Anxiety Disorders Among Adults Seeking Speech Therapy For Stuttering. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(7), 928-934. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.06.003>
- Iverach, L., Rapee, R.M., Wong, Q. J., Lowe. R. (2017). Maintenance of Social Anxiety in Stuttering: A Cognitive-Behavioral Model. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 540-556.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. J. (2004). *Klinik Psikiyatri*. (Çev. Ed: Abay E.). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kara, İ., Karamete, A. (2018). Kekemeliği Olan Yetişkinlerin Okul Çağındaki Akran Zorbalığı Mağduriyetlerinin Belirlenmesi: Ön Çalışma. *Dil Konuşma Ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-61.
- Kardaş, B., Kardaş, Ö., Eremiş, H. S. (2019). Konuşma (İletişim) Bozukluklarında Prognoz, Prognostik Faktörler ve Erken Tedavinin Etkisi. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 5(1), 46-52.
- Kehoe, T. D. (1999). Stuttering: Science, Therapy And Practice. *Casa Futura Technologies*, Boulder, (11).
- Kowalczyk, Ł. (2020). Parental Level of Anxiety Over Stuttering Symptoms in Their Preschool Children. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(14), 141-154.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Çocuk Psikolojisi Ve Gelişimi*. Farklı Gelişen Çocuklar İçinde. Edt: Adnan Kulaksızoğlu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumar, A.S., Varghese ,A L. (2018). A Study to Assess Awareness And Attitudes of Teachers Towards Primary School Children With Stuttering in Dakshina Kannada District, India. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(9).
- Lees, R.M. (1999). Stammering in School Children. *Support For Learning*,14(1), 22-26.
- Louis, K.O. (2001). Living With Stuttering: Stories Basics, Resources, and Hope. Morgantown, Wv: Populore.

- Lowe, R., Menzies, R., Onslow, M., Packman, A., O'brian, S. (2021). Speech and Anxiety Management With Persistent Stuttering: Current Status and Essential Research. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1-16.
- Manning, W. H. (2010). *Clinical Decision Making in Fluency Disorders*, 3. Ed. New York: Delmar Gengage Learning.
- MEB, (2001). Kekeme Konuşan Bir Öğrencim Var. (Öğretmen El Kitabı) [https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/kekeme1ogrencim\\_var.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/kekeme1ogrencim_var.pdf).
- Misaghi, E., Zhang, Z., Gracco, V.L., Luc, F., Beal, D. S. (2018). White Matter Tractography of The Neural Network For Speech-Motor Control in Children Who Stutter. *Neuroscience Letters*. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2018.01.009>.
- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. (8. Baskı). Ankara: Meteksan.
- Myrick, R.D. (1993). *Developmental Guidance And Counseling: A Practical Approach* (2nd Ed.) Minneapolis, Mn: Educational Media Corp.
- Nagihan, B., İsrail, O. (2019) *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Uzmanlık Eğitimi Kaynak Kitap-2, Bölüm Adı: Akıcılık Bozuklukları*. İstanbul: Logos Yayıncılık. Ss:631-635, isbn:978-975-349-098-6.
- NASEM (National Academies Of Sciences, Engineering, And Medicine), (2016). Speech and Language Disorders in Children: Implications For The Social Security Administration's Supplemental Security Income Program.
- Nicholls, J. R. (2013). Teacher Perceptions of Stuttering. Published Master Thesis. Massey University, Albany. New Zealand.
- Olweus, D. (1993). *Bullying At School: What We Know and What We Can Do?* Malden, Ma: Blackwell Publishing.
- Onslow, M. (2020). Stuttering And its Treatment: Eleven Lectures. Retrieved From <https://www.uts.edu.au/research-and-teaching/our-research/australian-stutteringresearchcentre/asrcresources/resources>.
- Özdemir, R. S. (2010). Kekemeliğe Dair Kamuoyu Tutumunun Ölçülmesi: Eskişehir Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Özsoy, Y. (1982). Normal Sınıflarda Eğitime Muhtaç Çocuklar: Kekemelik Sorunu. *Eğitim Ve Bilim*, 7(38).
- Packman, A., Code, C., Onslow, M. (2007). On The Cause Of Stuttering: Integrating Theory With Brain And Behavioral Research. *Journal of Neurolinguistics*, 20(5), 353-362.
- Perkins, W.H., Kent, R., Curlee, R. (1991). A Theory of Neuropsycholinguistic Function in Stuttering. *Journal Of Speech And Hearing Research*, 34, 734-752.
- Peters, T.J., Guitar, B.G. (1991). *Stuttering: An Integrated Approach To Its Nature And Treatment*. Baltimore, Md: Williams & Wilkins.
- Pınarcık, Ö. (2013). 6-8 Yaş Kekeme Öğrencilerin Psiko-Sosyal ve Akademik Yönden Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci, Öğretmen, Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Placencia, N. J. (2014). Experience and Attitudes of Teachers Towards Stuttering Intervention, Education And Resources. Published Doctoral Thesis. The Ohio State University.
- Plexico, L., Manning, W.H., Dillolo, A. (2005). A Phenomenological Understanding Of Successful Stuttering Management. *Journal of Fluency Disorders*, 30(1), 1-22. <https://doi.org/10.1016/J.jfludis.2004.12.001>.
- Rafuse, J. (1994) Early Intervention Intensive Therapy Can Help People Who Stutter. *Journal Can Medical Association*. 150:754.
- Resmi Gazete (2017) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm> Erişim Tarihi: 19.09.2020.
- Rustin, L., Cook, F., Botterill, W., Hughes, Kelman E. (2001). *Stammering: A Practical Guide For Teachers And Other Professionals*. London: David Fulton.
- Ruth, E.V., Iris, L. (2004).The Relationship Between Anxiety and Stuttering: A Multidimensional Approach. *Journal of Fluency Disorders*, 29,135-148.
- Saman, F.D. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Kekemelik Hakkındaki Bilgi, Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sarı, H., Gökdağ, H., Kızılkaya, H. (2019). Evaluating Teachers' Opinions on Learning Difficulties of Stuttering Primary Students in Terms of Terms of First Literacy. *Journal Oo Modern Science*, 3(42):57-81. [doi:10.13166/jms/112280].
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, Küspert, P. (1999). Kindergarten Prevention Of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work For Everybody? *Journal Of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- Scott, L., Guitar, C. (2010). *Stuttering: Straight Talk For Teachers, A Handbook For Teachers and Speech-Language Pathologists* (3rd Ed.). The Stuttering Foundation. Retrieved From [www.tartamudez.org](http://www.tartamudez.org).
- Serebryakova, N.V., Shashkina, G.R. (2020). *Practice-Oriented Training of Prospective Teachers-Speech Therapists To Work With Stuttering Preschoolers*. in Shs Web Of Conferences (Vol. 87). Edp Sciences.
- Sezer, F. (2012). Engelli Bireylere Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Önleyici Rehberlik Çalışması: Deneysel Bir Uygulama. *Education Sciences*, 7(1), 16-26.
- Shapiro, D.A. (1999). Stuttering Intervention: A Collaborative Journey to Fluency Freedom, *Pro-Ed, Inc.* 12, 81.
- Shotel, J .R., Lano, R. P., Mcgettigan, J. (1972). Teacher Attitudes Associated With The Integration of Handicapped Children. *Exceptional Children*, 38, (9), 677-683.
- Silva, L. K., Martins-Reis, V., De, O., Maciel, T .M., Ribeiro, J. K. B. C., De Souza, M. A., Chaves, F. G. (2016). Stuttering At School: The Effect of a Teacher Training Program on Stuttering. *Codas*, 28(3): 261–268. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015158>.
- Silverman, F. H. (2004). *Stuttering and The Other Fluency Disorders*. Waveland Press, inc. pp.134-135.
- Silverman, E. M., Van Opens, K. (1980). An Investigation of Sex-Bias in Classroom Teachers' Speech and Language Referrals. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 11(3), 169-174.
- Smith, A. (1999) *Stuttering: A Unified Approach to A Multifactorial, Dynamic Disorder*, in *Stuttering Research and Practice: Bridging The Gap*, N.B. Ratner and E. C. Healey (Eds.), Nj: Lawernee Erlbaum, Mahwah, 38-62.
- Smith, A., Weber, C. (2017). How Stuttering Develops: The Multifactorial Dynamic Pathways Theory. *Journal of Speech, Language, And Hearing Research*, 1-23. doi:10.1044/2017\_jslhr-S-16-0343

- Snyder, G., Williams, M.G., Adams, C., Blanchet, P. (2020). The Effects of Different Sources of Stuttering Disclosure On The Perceptions of A Child Who Stutters. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(3), 745-760.
- Starkweather, C.W. (1987). *Fluency and Stuttering*. Englewood Cliff, Nj: Prentice-Hall.
- Stachura, K., Garven, F. (2007). A National Survey Of Occupational Therapy Students' and Physiotherapy Students' Attitudes To Disabled People. *Clinical Rehabilitation, 21*, 442– 449.
- Stewart, T., Turnbull, J. (2007). *Working With Dysfluent Children*. Brackley: Speech-Mark Publishing Ltd.
- Strain, P., Kerr, M. (1981). *Mainstreaming Of Children In Schools. Research and Programmatic issues*. New York: Academic Press Inc.
- Topbaş, S., Konrot, A., Ege, P. (2002). *Dil ve Konuşma Terapistliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türköz, N. (2004). Öğretmenlerin Kekeme Öğrenciye ve Kekeleyen Öğrencinin Ebeveynine Karşı Tutumların Betimlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Van Zaalen, Y., Reichel, I.K. (2015) *Cluttering: Current Views On Its Nature, Diagnosis, and Treatment*. Üniverse 1663 Liberty Drive Bloomington, In 47403, P. 3- 182.
- Xing Ming, Jing., Yi Wen, Z., Van Borsel, J. (2001). Public Awareness of Stuttering in Shanghai, China. *Logopedics Phoniatics Vocology, 26*, 145–150.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Çocuk Ruh Sağlığı*. (18. Baskı). İstanbul: Özgür Yayıncılık.