
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kekemeliğe İlişkin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi

Evrin Gerçek¹, Eda Tural²,

Özet

Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyi ve tutumların belli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ve bilgi düzeyi ile tutum arasındaki ilişkinin incelenmesidir. **Yöntem:** Çalışma genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmaya Türkiye'nin 22 ilinden 232 okul öncesi öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda "Kekemelik Bilgi Düzeyi Anketi" ve "Kekemeliğe Yönelik Tutum Anketi" ile toplanmıştır. Çalışmada kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyleri; kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kıdem, kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminer alma, kekeleyen öğrenci sayısı ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olduğuna göre farklılıklar ve değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. **Bulgular:** Kekeleyen öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin kekeleyen öğrencisi olmayan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenler arasında kıdem süresi 1-3 yıl olanlar ve 13 yıl ve üzeri olanların lehine tüm sınıfa yönelik stratejiler ve kekemeliğe yönelik genel tutum puanları açısından anlamlı farklılık, kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminer alanların ve kekeleyen öğrenci sayısı dört ve üzeri olanların kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler puanlarının anlamlı düzeyde yüksek ve kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyi ile kekemeliğe yönelik tutumlar arasında anlamlı ilişkiler olmadığı bulunmuştur. **Tartışma:** Bu çalışma sonucunda, kekemeliğe yönelik tutum açısından incelendiğinde; kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler üzerinde kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminer almanın ve kekeleyen öğrenci sayısının, tüm sınıfa yönelik stratejiler üzerinde ise kıdem süresinin etkili olduğu bulunmuştur. Kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminere katılmış öğretmenlerin özellikle kekeleyen çocuğa yönelik stratejileri uygulamada bu tür bir eğitime katılmamış öğretmenlere kıyasla çok daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum erken dönem kekemelik yönetiminin okul ayağında okul öncesi öğretmenlerinin kekemelik hakkında bilgilendirilmesinin kekeleyen çocukla etkileşimlerinde fark yaratabileceğini göstermektedir. **Anahtar Sözcükler:** kekemelik, kekemeliğe yönelik tutumlar, kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyi, okul öncesi öğretmeni, erken çocukluk kekemeliği

¹ Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, ORCID: 0000-0003-3522-6571, evrimgercek@maltepe.edu.tr.

²Uzman DKT., Özel Halkalı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, ORCID: [0000-0003-1834-4103](https://orcid.org/0000-0003-1834-4103), eda2112tural@gmail.com.

Bu çalışma ikinci yazarın Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalındaki yüksek lisans tezinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Bu makaleyi kaynak göstermek için/To cite this article: Gerçek, E., & Tural, E. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kekemeliğe İlişkin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 99-122.

Preschool Teachers' Knowledge and Attitudes of Childhood Stuttering

Summary

Purpose: The aim of this study is to examine whether the knowledge level and attitudes of preschool teachers about stuttering differ in terms of certain variables and to examine the relationship between their knowledge levels and attitudes. **Method:** The study was carried out with the descriptive model. 232 preschool teachers from 22 cities of Turkey participated in the study. While 60.8% of the participants had never had a student who stuttered, 39.2% had a student who stuttered before. The data of the research were collected online with the 'Stuttering Knowledge Level Questionnaire' and the 'Attitude Questionnaire towards Stuttering'. In the study, the differences between the variables (i.e.knowledge levels of teachers with and without stuttering students; seniority of teachers who had had stuttering students, having taken courses/seminars related to stuttering, number of students who stutter, and when the last time they had a stuttering student) and relationships between variables (level of knowledge and attitude) were studied. **Results:** It was found that the knowledge level of preschool teachers who have had stuttering students was statistically significantly higher than those who had not had stuttering students. There is a significant difference between the teachers with stuttering students in favor of those with 1-3 years of seniority and those with 13 years or more in terms of strategies for the whole class and general attitude scores towards stuttering. It was found that those who took courses/seminars on stuttering and those with 4 or more stuttering students had significantly higher scores on strategies for the stuttering child, and no significant relationship was found between their level of knowledge about stuttering and attitudes towards stuttering. **Conclusion:** As a result of this study, when examined in terms of attitude towards stuttering, it was found that having taken courses/seminars on stuttering and the number of students who stutter were effective on the strategies for the stuttering child, while the seniority period was effective on the strategies for the whole class. It has been observed that teachers who have attended a stuttering course/seminar are much more successful in applying the strategies especially for the stutter child compared to the teachers who have not participated in such training. This shows that informing preschool teachers about stuttering can make a difference in their interactions with the stuttering child. It is thought that this will be supportive in the management of early stuttering.

Keywords: stuttering, attitudes towards stuttering, knowledge about stuttering, preschool teacher, early childhood stuttering

Giriş

Kekemelik, konuşmanın motor planlama ve üretimindeki atipik gelişimle karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (Smith ve Weber, 2016). Kekemelik çocukların konuşma sesi becerileri, sözcük dağarcıkları, morfoloji, sentaks gelişiminin (Reilly ve ark., 2009; Yairi ve Ambrose, 2013) ve mizacın hızla geliştiği dönem olan 2-4 yaş arasında ortaya çıkar (Yairi ve Ambrose, 2005).

Kekemeliğin ortaya çıkışı, gelişimi ve sürmesine ilişkin olaylar okul öncesi dönemde gerçekleşir. Kekemelik nedeniyle yaşanan olumsuz duygu ve durumlar her ne kadar okul öncesi dönemde başlasa da erken yaşlarda yaşanan zorbalık, alay, dışlanma ve olumsuz akran tepkileri etkilerini yaşam boyu sürdürebilir (Iverach ve ark., 2016; Langevin ve ark., 2009). Kekeleyen birey, konuşmasının sosyal rolünü nasıl etkilediğini, kendisi hakkında ne düşünüldüğünü sorgulamaya devam ettikçe iletişim kesintiye uğramaktadır, bu aşamadan sonra tüm sosyal alanlardan geri çekilmeye kadar giden zorlayıcı süreç başlamış olur (Yairi ve Seery, 2015). Blood ve arkadaşlarına göre (2011) “kekeleme sorununa sahip olan tüm çocuklar olumsuz deneyimler yaşıyor veya yaşayacak şekilde kesin konuşulamaz ancak bu durumlar ile karşılaşan bireyin yaşamı boyunca iletişimi, özsaygısı ve sosyal gelişimi olumsuz etkilenebilir, bu ihtimalin ortadan kaldırılması veya minimuma indirilmesi için adımlar atılmalıdır”.

Kekemeliği olan okul öncesi çocuklarının akran ilişkileri, asosyal davranış gösterme, akranlarınca dışlanma, korkulu-kaygılı davranış gösterme, çekingen davranış gösterme, aşırı hareketlilik açısından kekemeliği olmayan akranlarında farklılaştığı (Kayhan-Aktürk & Özdemir, 2021); kekemeliği olan çocukların sıklıkla akran zorbalığına uğradıkları (Blood & Blood, 2007; Hearne ve ark., 2008); kekemelik nedeniyle görülen olumsuz akran tepkilerinin 4 yaşından küçük çocuklarda bile görüldüğü (Langevin ve ark., 2009) rapor edilmiştir.

Kekemelik yönetiminde oldukça kritik olan erken dönem, çocukların okul öncesi eğitime başladığı dönemdir. Erken dönem kekemelik söz konusu olduğunda ülkemizde çocuk

ve ergen ruh sağlığı uzmanları sıklıkla kekeleyen çocukların okul öncesi eğitime devam etmesini önermektedir (Gerçek & Çakın-Memik, 2020).

Erken çocukluk döneminde çocuğun en önemli sosyal ortamı ev ve ailesi, sonrasında ise akranları ve okul ortamıdır (Sargın, 2006). Kekeleyen çocuklar okul yaşamına başladıkları andan itibaren çeşitli düzeyde zorluklar yaşayabilmektedir ve okul yaşamında öğretmenin rolü oldukça önemlidir (Toğram & Maviş, 2009). Lee (2013)'e göre bir öğretmen, ebeveynleri ile birlikte kekeleyen çocuğun iletişim ortamını iyileştirmeye büyük katkıda bulunabilir.

Kraft ve arkadaşlarına göre (2014) kekemelik şiddetinin çocuktan çocuğa farklılaşması; önemli yaşam olayları, ev ortamı, çevre ile kurulan etkileşim ile açıklanabilir. Kekemeliği olup iletişim kaygısı yaşayan çocukları iletişim açısından daha aktif hale getirmek büyük ölçüde öğretmenlere düşmektedir (Abrahams ve ark., 2016). Akran ilişkilerinin sağlıklı yürüyebilmesi ve böylelikle kekeleyen öğrencilerin daha fazla olumsuz sonuç ile karşılaşmaması için okul ortamında düzenlemeler gereklidir (Davidow ve ark., 2016).

Öğretmenlerin konuşma hızının yavaş olması (Gottwald & Starkweather, 1995) ve kekeleyen öğrencilere konuşmaları için daha uzun süre tanınması (Davidow ve ark., 2016) öğrencinin anlaması ve anlaşılabilmesi için önem arz eden iki temel stratejidir. Bununla birlikte sınıfın diğer paydaşlarının, yani kekemeliği olmayan öğrencilerin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması için faaliyetler gerçekleştirilmesi de gereklidir (Davidow ve ark., 2016).

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin kekemeliğe ilişkin bilgi, farkındalık, inanç, ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar sonucunda öğretmenlerin, mesleki kıdemlerinin, kekemeliğe ilgili eğitim alıp almamalarının ve kekeleyen bir öğrenci ile olan deneyimlerinin kekeleyen öğrenciye yönelik tutumlarını etkilemediğine (Crowe & Walton, 1981) ilişkin sonuçlar bulunmakla birlikte; kekemeliğe yönelik öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin kekemelik konusundaki bilgilerini ve kekeleyen öğrenciye yönelik farkındalıklarını arttırdığına

(Hobbs, 2012), bu tür eğitimlerin daha büyük etkisinin ise öğretmenlerin kekeleyen öğrenciye karşı tutumları üzerinde olduğuna (Silva ve ark., 2016) ilişkin sonuçlar da bulunmaktadır. Abdalla ve St. Louis'in (2012) çalışma sonuçları öğretmenlerin çoğunun kekemelik hakkında yanlış bilgilere sahip olduğunu, hizmet içi eğitim alma ile mesleki deneyimin (11 yıl ve üstü) tutumlar üzerinde paralel etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Plexico ve arkadaşlarının (2013) çalışma sonuçları öğretmenlerin kekemeliğin nedenleri ve özellikleri hakkında genel bir anlayışa sahip olmakla birlikte, kekemelik nedeniyle çocuğun yaşadığı rahatsızlık duygusunu yönetme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerine ve materyallere erişimde güçlükler yaşadıklarına ilişkin sonuçlar sunmaktadır. Pachigar ve arkadaşları (2011) ise öğretmenlerin kekeleyen çocuklarla ilgili sınırlı deneyim yaşamalarına karşın çocukları sınıfta desteklemek için ellerinden gelenin en iyisini yapma konusunda istekli olduklarını rapor etmiştir.

Ülkemizde öğretmenlerin kekemeliğe ilişkin bilgi, farkındalık, inanç ve tutumlarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıdaki çalışma sonucunda kekeleyen çocuk konuşurken takıldığında en çok görülen öğretmen davranışının çocuğun cümlesini tamamlama olduğuna, öğretmenlerin öğrencilerine karşı olumlu tutumları üzerinde öğrencilerin başarı düzeylerinin etkisi olmadığına (Irak, 1996); öğretmenlerin kekeleyen öğrencilere ve ebeveynlerine olumlu tutumlar sergileme eğiliminde olduğuna ancak bazı olumsuz tutumlarının öğrencide yetersizlik duygusu, korku, kaygı gibi ruhsal sorunlara yol açabileceğine; öğretmenlerin olumlu tutumlarına rağmen var olan olumsuz tutumlarının, kekemelik konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığına (Türköz, 2004); öğretmenlerin kekemeliği olan bireyleri kaygılı, çekingen, gergin ve kendinden emin olmayan bireyler olarak algıladıklarına (Özdemir ve ark., 2011); öğretmenlerin kekemelik hakkında genel olarak olumlu bir tutumları olmasına rağmen kekemelik hakkında bilgi eksiklikleri olduğuna, konuşmaya müdahale edecek davranışlar sergileyebildiklerine, kekeleyen bir bireyin kişisel özelliklerini olumsuz sıfatlarla nitelendirebildiklerine, sınıf içerisinde kekeleyen öğrenci ile kekelemeyen öğrenci arasındaki

dengeyi kurmakta zorluk yasayabildiklerine ve kekemelik ile ilgili güncel yaklaşımlardan haberdar olmadıklarına (Saman & Aydın-Uysal, 2022) ilişkin bulgular rapor edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kekemeliğe yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenmesinin okul öncesi kurumlarında “akıcılık dostu bir ortam” oluşturmak için atılacak adımlarda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu gerekçe ile okul öncesi öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeyi ve tutumlarının belli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi ve bilgi düzeyi ile tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kekemeliğe yönelik bilgi düzeyleri kekeleyen öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumları; öğretmenlerin kıdemine, kekemelik ile ilgili ders/kurs/seminer almasına, kekeleyen öğrenci sayısına ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olduğuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kekemeliğe yönelik bilgi ve tutumlarının gruplar açısından farklılaşması ve bilgi düzeyi ve tutum arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010).

Bu çalışma 2020 Ağustos-Kasım ayları arasında çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan anket çeşitli sanal platformlar aracılığıyla MEB'e

bağlı resmi ve özel okullarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlere ulaştırılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin 22 ilinde görev yapan 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya 238 öğretmen katılmış ancak 6 öğretmenin cevaplarında uç değerler bulunduğundan analizler 232 katılımcının verileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcı olma ölçütü MEB'e bağlı resmi ya da özel okullarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmak olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 141'inin (%60,8) hiç kekeleyen öğrencisi olmamışken, 91'nin (%39,2) daha önce kekeleyen öğrencisi olmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Kekeleyen Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Kekeleyen Öğrencisi Olmayan N (%)	Kekeleyen Öğrencisi Olan N (%)
Kıdem süresi		
1-3 yıl arası	46 (32,6)	14 (15,4)
4-8 yıl arası	31 (21,9)	21 (23,1)
9-12 yıl arası	37 (26,2)	22 (24,2)
13 yıl ve üzeri	27 (19,2)	34 (37,3)
Toplam	141 (100)	91 (100)
Kekemelikle ilgili ders/kurs/seminer aldınız mı?		
Evet	23 (16,3)	29 (31,9)
Hayır	118 (83,7)	62 (68,1)
Toplam	141 (100)	91 (100)
Sınıfınızda en son ne zaman kekeleyen öğrenciniz oldu?		
Son bir yıl içinde	-	37 (40,7)
2-3 yıl önce	-	23 (25,3)
4-5 yıl önce	-	17 (18,7)
6 yıl öncesinde	-	14 (15,4)
Toplam	-	91 (100)
Kekeleyen kaç öğrenciniz oldu?		
1-3 öğrenci	-	64 (70,3)
4 ve daha fazla öğrenci	-	27 (29,7)
Toplam	-	91 (100)

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Form; Kişisel Bilgi Formu, Kekemelik Bilgi Anketi (KBT) ve Kekemeliğe Yönelik Tutum Anketi (KTA) olmak üzere üç bölümü içermektedir.

Çalışmada kullanılacak anket, birinci yazar tarafından ilgili alanyazın incelemesi sonucu oluşturulmuştur. Hazırlanan Anket Taslak Formu ve Uzman Değerlendirme Formu ile, biri Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olan diğeri Dil ve Konuşma Terapisi Bölümünde Öğretim Görevlisi olan iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar UDF aracılığıyla “ankette yer alan maddelerin, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya 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. KBA için bir uzman iki madde için “uygun değil-yeterli değil” olarak değerlendirmiştir. KTA için bir uzman bir madde için ek açıklamaya ihtiyaç olduğu geribildirimini vermiştir, maddeye öneriler doğrultusunda açıklama eklenmiştir. KTA’da bir madde “cevaplayıcıyı yönlendirebilir” geri bildirim nedeniyle ankette çıkarılmıştır. KTA’da üç maddede kullanılan birer terim için başka bir terim önerilmiştir. Maddelerde öneri doğrultusunda değişiklik yapılmıştır. Uzmanların anketin 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.

Uzman görüşleri ile ankette düzenleme yapılmış ve ön uygulama gerçekleştirilmiştir. ön uygulamaya 10 okul öncesi öğretmeni katılmış ve anket maddelerinin anlaşılır olduğuna yönelik geri bildirimde bulunmuşlardır.

Kişisel bilgi formu

Öğretmenlerin görev yaptığı il, meslekteki kıdemleri (1-3; 4-8; 9-13; 13 yıl üzeri), kekemelikle ilgili ders/kurs/seminer alıp almadıkları; kekeleyen öğrencisi olup olmadığı, olduysa kekeleyen kaç öğrencisi olduğu ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olduğuna ilişkin altı sorudan oluşmaktadır.

Kekemelik bilgi anketi (KBA)

Kekemeliğin nedenleri, kekemelikte kendiliğinden iyileşme, kalıcı kekemelik için risk faktörleri, kekemelik sıklığı konularını içeren 22 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “Doğru”, “Yanlış” ya da “Bilmiyorum” şeklinde cevaplanmaktadır. 22 maddenin 12’sinde “Yanlış” olarak cevaplanan maddeler 1 puan alırken, 10’unda ‘Doğru’ olarak cevaplanan maddeler 1 puan almaktadır. 232 okul öncesi öğretmenin anket yanıtları sonucunda, KBA’nın iç tutarlılığını belirlemek üzere hesaplanan alfa değeri ,669 olarak saptanmıştır. Bu değer güvenilirlik katsayısının ‘kabul edilebilir’ düzeyde ($0,6 < \alpha < 0,7$) olduğunu göstermektedir.

Kekemeliğe yönelik tutum anketi (KTA)

Davidow ve arkadaşları (2016) çalışmasında yer alan öğretmenlerin kullandığı stratejiler temel alınarak hazırlanan ve öğretmenlerin, kekeleyen çocuğa yönelik stratejilerini (KÇS), tüm sınıfa yönelik stratejilerini (TSS) ve iş birliğine yönelik stratejilerini (İS) belirlemeye yönelik “daima”, “sık sık”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” şeklinde cevaplanan 42 maddeden oluşmaktadır. Cevaplara ilişkin puanlama; daima: 4 puan, sık sık: 3 puan, bazen: 2 puan, nadiren: 1 puan, hiçbir zaman: 0 puan şeklinde yapılmaktadır. KTA’da 7 madde (6, 8, 15, 16, 21, 26 ve 34. sorular) ters puanlanmaktadır (örneğin, daima: 0 puan). Öğretmenlerin KÇS’ni belirlemeye yönelik 22 madde; TSS’ni belirlemeye yönelik 15 madde; İS’ni belirlemeye yönelik 4 madde bulunmaktadır. KÇS, TSS, İS puanlarının toplamı Kekemeliğe Yönelik Genel Tutumu (KGT) yansıtmaktadır.

Kekeleyen öğrencisi olan 91 okul öncesi öğretmenin anket yanıtları sonucunda; KGT alfa değeri ,887 olarak, KÇT alfa değeri ,799 olarak, TSS alfa değeri ,796 olarak İS alfa değeri ,711 olarak saptanmıştır. Bu değerler güvenilirlik katsayısının 'iyi' düzeyde ($0,7 < \alpha < 0,9$) olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi/Uygulama

Çalışmanın verileri okul öncesi öğretmenlerinin dahil olabileceği sanal platformlar ve iletişim gruplarında paylaşılmıştır. Formun ilk sayfasında araştırmanın adı, kimler tarafından gerçekleştirildiği, amaçları, yaklaşık kaç dakika süreceği belirtilmiş, katılımcıların gönüllülük esasıyla araştırmaya dahil olacağına, araştırmanın herhangi bir aşamasında çekilebileceklerine, kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağına, araştırmadan elde edilecek verilerin çeşitli bilimsel çalışmalarda kullanılabilmesine (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. Çalışmanın verileri, SPSS Statistics 23 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak kayıt ve analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel yöntemlere uygunluğunu incelemek amacıyla öncelikle uç değer analizi yapılmıştır.

Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) $-1,5 \pm 1,5$ sınırları içinde kalması, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2005).

Anketlerden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında değerlerin $-1,5$ ve $+1,5$ aralığında olduğu, dolayısıyla anketlerden alınan puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Yapılan normallik sınavında KTA (KGT, KÇS, TSS, İS) puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden (Tablo 2), anket puanları arasındaki korelasyon katsayılarının incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı

Korelasyon analizi kullanılmıştır. İki grup arasındaki karşılaştırmalar için Bağımsız Örneklem T testi ve ikiden fazla grup arası karşılaştırmalar için ise Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Gruplar arası farklılaşmaların etki büyüklüğünün hesaplanması ise Bağımsız Örneklem T Testi için Cohen's d (Cohen, 1988) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü gruplara ait sonuçlar arası farkın önemli olup olmadığını gösteren bir ölçüttür (Kılıç, 2014). Tek Yönlü Varyans Analizi için ise Partial Eta squared analizi yapılmıştır. Etki büyüklüğü 0,2'den küçük olması etki büyüklüğünün zayıf olduğunu, etki büyüklüğü 0,5 olması etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu ve etki büyüklüğü 0,8'den büyük olması etki büyüklüğünün yüksek olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2014).

Tablo 2

KBA ve KTA Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları

Anket alt puanları	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
KBA	-0,528	0,495
KTA-KÇS	-0,233	-0,460
KTA-TSS	-0,159	-0,592
KTA-İS	-0,900	0,016
KTA-KGT	-0,252	-0,522

KBA: Kekemelik Bilgi Anketi; KTA: Kekemelik Tutum Anketi; KÇS: Kekeleyen Çocuğa Yönelik Stratejiler; TSS: Tüm Sınıfa Yönelik Stratejiler; İS: İş birliğine Yönelik Stratejiler; KGT: Kekemeliğe Yönelik Genel Tutum

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun, 61351342/2020-367 sayılı onayı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin kekemeliğe ilişkin bilgi düzeylerinin kekeleyen öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Kekeleyen Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Puan	Grup	n	\bar{X}	SS	T	p	EB
KBA-Toplam Puanı	Evet	91	11,51	2,58	4,548	,001**	0,059
	Hayır	141	9,66	3,59			

**p<0,01

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin KBA Toplam puanları, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olacak şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=4,548; p<,01). Öğretmenlerin kekeleyen öğrencisinin olup olmasının bilgi düzeyine göre karşılaştırılmasında etki düzeyi ,059 olarak bulunmuştur.

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumlarının kıdem, kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminer alma, kekeleyen öğrenci sayısı ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olduğuna göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutum puanlarının (genel tutum, KÇS, TSS, İS) kıdem durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenlerin KTA Puanlarının Kıdem Durumuna Göre Karşılaştırılması*

	Grup	n	X	SS	V. Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark	EB
KTA-KÇS	1-3 yıl	14	70,92	6,40	G.A.	103,11	3	34,37	0,865	0,463		
	4-8 yıl	21	68,38	6,82	G. İ.	3458,03	87	39,74				
	9-12 yıl	22	69,13	5,30	Top.	3561,14	90					
	13 ve üzeri	34	70,79	6,51								
	Toplam	91	69,85	6,29								
KTA-TSS	1-3 yıl	14	50,50	3,95	G.A.	418,11	3	139,37	5,304	0,002*		
	4-8 yıl	21	45,14	5,82	G. İ.	2286,04	87	28,27		*		
	9-12 yıl	22	48,50	5,94	Top.	2704,15	90				1>2	0,155
	13 ve üzeri	34	50,47	4,48							4>2	
	Toplam	91	48,76	5,48								
KTA-İS	1-3 yıl	14	14,28	2,55	G.A.	23,15	3	7,71	1,951	0,127		
	4-8 yıl	21	13,33	2,15	G. İ.	344,14	87	3,95				
	9-12 yıl	22	13,86	2,05	Top.	267,29	90					

	13 ve üzeri	34	14,61	1,53							
	Toplam	91	14,08	2,02							
KTA-KGT	1-3 yıl	14	139,64	9,14	G.A.	1230,55	3	410,18	3,040	0,033*	
	4-8 yıl	21	130,52	13,64	G. İ.	11740,7	87	134,95			1>2
	9-12 yıl	22	135,09	11,74	Top.	12971,2	90				4>2
	13 ve üzeri	34	139,47	11,05		9					0,095
	Toplam	91	136,37	12,00							

** $p<,01$; * $p<,05$, G.A: Gruplar arası, G.İ: Grup içi, EB: Etki Büyüklüğü

Tablo 4'e göre, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler (KÇS) ve iş birliğine yönelik stratejiler (İS) puanları öğretmenlerin kıdem sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmamıştır (Sırasıyla; $F=0,865$ ve $F=1,951$; $p>,05$). Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin tüm sınıfa yönelik stratejiler (TSS) ve kekemeliğe yönelik genel tutum puanları (KGT) ile öğretmenlerin kıdem süreleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (Sırasıyla; $F=5,304$ ve $F=3,040$; $p<,05$). Farklılığın kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc Tukey testi yapılmıştır. Kıdem süresi 1-3 yıl arası olan ile kıdem süresi 13 yıl üzeri olan öğretmenlerin TSS ve KGT puanları kıdem süresi 4-8 yıl arası olan öğretmenlerin TSS ve KGT puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kıdem sürelerinin TSS'ye göre karşılaştırılmasında etki düzeyi 0,15; öğretmenlerin kıdem sürelerinin KGT'ye göre karşılaştırılmasında ise etki düzeyi ,095 olarak bulunmuştur.

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutum puanlarının (KGT, KÇS, TSS, İS) kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminer alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T-Testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenlerin KTA Puanlarının Kekemelle İlgili Ders/kurs/seminer Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Grup	n	\bar{X}	SS	T	p	EB
KTA-KÇS	Evet	29	67,51	7,08	-2,496	,014*	0,053
	Hayır	62	70,95	5,61			
KTA-TSS	Evet	29	48,13	6,11	-,750	,455	
	Hayır	62	49,06	5,18			
KTA-İS	Evet	29	14,20	1,78	,382	,703	
	Hayır	62	14,03	2,13			
KTA-KGT	Evet	29	133,27	13,65	-1,701	,092	
	Hayır	62	137,82	10,96			

*p<0,05; KTA: Kekemelik Yönelik Tutum Anketi; KÇS: Kekeleyen Çocuğa Yönelik Stratejiler; TSS: Tüm Sınıfa Yönelik Stratejiler; İS: İş birliğine Yönelik Stratejiler; KGT: Kekemeliğe Yönelik Genel Tutum, EB: Etki Büyüklüğü

Tablo 5'e göre, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler (KÇS) puanları, kekemelle ilgili ders/kurs/seminer almayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,496$; $p<,05$). Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemelle ilgili ders/kurs/seminer alıp almamasının tutum düzeyine göre karşılaştırılmasında etki düzeyi 0,053 olarak bulunmuştur. Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin tüm sınıfa yönelik stratejiler (TSS) puanları; iş birliğine yönelik stratejiler (İS) puanları ve kekemeliğe yönelik genel tutum (KGT) puanları ise öğretmenlerin kekemelle ilgili ders/kurs/seminer alıp almadığına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmamıştır (Sırasıyla; $t=-0,750$; $t=0,382$ ve $t=-1,092$; $p>,05$).

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutum puanlarının (KGT, KÇS, TSS, İS) kekeleyen öğrenci sayısına (1-3, 4 ve daha fazla) göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T Testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenlerin KTA Puanlarının Kekeleyen Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Grup	n	\bar{X}	SS	T	p	EB
KTA-KÇS	1-3 öğrenci	64	70,75	6,29	2,125	,036*	0,049
	4 ve daha fazla ögr	27	67,74	5,84			
KTA-TSS	1-3 öğrenci	64	49,21	4,98	1,207	,230	
	4 ve daha fazla ögr	27	47,70	6,48			
KTA-İS	1-3 öğrenci	64	14,09	1,96	0,042	,966	
	4 ve daha fazla ögr	27	14,07	2,18			
KTA-KGT	1-3 öğrenci	64	137,81	11,53	1,781	,078	
	4 ve daha fazla ögr	27	132,96	12,61			

*p<0,05

Tablo 6'ya göre, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler (KÇS) puanları, 4 ve daha fazla sayıda kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olacak şekilde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,125$; $p<,05$). Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin öğrenci sayısının tutum düzeyine göre karşılaştırılmasında etki düzeyi ,049 olarak bulunmuştur.

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumları en son ne zaman kekeleyen öğrencileri olduğu durumuna göre ANOVA testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Kekemeliğe Yönelik Tutumlarını En Son Ne Zaman Kekeleyen Öğrencisi Olduğuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	X	SS	V. Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
KTA-KÇS	Son 1 yıl	37	69,13	5,62	G.A.	170,16	3	56,72	1,455	,232	
	2-3 yıl önce	23	69,21	6,94	G. İ.	3390,98	87	38,97			
	4-5 yıl önce	16	72,70	5,32	Top.	3561,14	90				
	6 yıl önce	14	69,35	7,53							
	Toplam	91	69,85	6,29							
KTA-TSS	Son 1 yıl	37	49,10	5,51	G.A.	170,63	3	56,87	1,953	,127	
	2-3 yıl önce	23	46,60	6,29	G. İ.	2533,52	87	29,12			
	4-5 yıl önce	16	50,58	4,79	Top.	2704,15	90				
	6 yıl önce	14	49,21	3,92							
	Toplam	91	48,76	5,48							
KTA-İS	Son 1 yıl	37	14,64	1,60	G.A.	20,59	3	6,86	1,722	,168	
	2-3 yıl önce	23	13,56	2,14	G. İ.	346,70	87	3,98			
	4-5 yıl önce	16	13,88	2,47	Top.	367,29	90				
	6 yıl önce	14	13,71	2,05							
	Toplam	91	14,08	2,02							
KTA-KGT	Son 1 yıl	37	136,51	10,92	G.A.	602,14	3	200,71	1,412	,245	
	2-3 yıl önce	23	133,13	14,42	G. İ.	12369,15	87	142,17			
	4-5 yıl önce	16	140,94	9,29	Top.	12971,29	90				
	6 yıl önce	14	135,78	12,76							
	Toplam	91	136,37	12,00							

Tablo 7'ye göre, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler (KÇS), tüm sınıfa yönelik stratejiler (TSS), iş birliğine yönelik stratejiler (İS) ve kekemeliğe yönelik genel tutum (KGT) puanları, öğretmenlerin en son ne zaman kekeleyen bir öğrencisi olduğuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmamıştır (Sırasıyla; $F=1,455$; $F=1,953$; $F=1,722$ ve $F=1,412$; $p>,05$).

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemelik bilgi düzeyi ve tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesine ait bulgular

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin Kekemelik Bilgi Anketi Toplam Puanı ile Kekemelik Tutum Anketi (KGT, KÇS, TSS, İS) puanları arasında bir ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Kekeleyen Öğrencisi Olan Öğretmenlerin KBA Toplam Puanı ile KTA (KGT, KÇS, TSS, İS) Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Puanlar		KBA Toplam Puanı
KTA-KÇS	r	,072
	p	,497
KTA-TSS	r	,023
	p	,826
KTA-İS	r	,129
	p	,222
KTA-KGT	r	,067
	p	,530

Tablo 8’e göre, öğretmenlerin kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler (KÇS), tüm sınıfa yönelik stratejiler (TSS), iş birliğine yönelik stratejiler (İS) ve kekemeliğe yönelik genel tutum (KGT) puanları ile öğretmenlerin kekemelik bilgi düzeyi toplam puanları (KBA-Toplam Puanı) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (Sırasıyla; $r=,072$; $r=,023$; $r=,129$ ve $r=,067$; $p>,05$).

Tartışma

Çalışmaya MEB’e bağlı resmi ya da özel okullarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 232 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin %39,2’sinin ($n=91$) meslek yaşamı boyunca en az bir kekeleyen öğrencisi olmuş, %60,8’inin ($n=141$) ise kekeleyen öğrencisi olmamıştır.

Çalışmada kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin bilgi düzeyi karşılaştırıldığında, kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olacak şekilde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazın incelemesinde kekeleyen öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak

Al-Qaisi ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada katılımcıların önemli bir bölümünün kekemelik hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilirken, yetersiz bilgi düzeyinin yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler ile ilgili olmadığı saptanmıştır.

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik stratejilerinin kıdem durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler ve iş birliğine yönelik stratejiler açısından öğretmenlerin kıdem sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı; tüm sınıfa yönelik stratejiler ve kekemeliğe yönelik genel tutumlar açısından ise kıdem süresi 1-3 yıl arası olan ile kıdem süresi 13 yıl üzeri olan öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Abdalla ve St. Louis (2012) çalışma sonuçları da benzer şekilde mesleki deneyimin (11 yıl ve üstü) tutumlar üzerinde etkisi olduğunu bildirmiştir. Saman ve Aydın-Uysal (2022) ise sınıf öğretmenlerinin mesleki tecrübesinin olumlu tutumlar üzerinde etkisi olmadığını rapor etmiştir. Crowe ve Walton'ın (1981) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kekeleyen öğrenciye yönelik tutumlarını etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları arasındaki bu farklılığın kullanılan veri toplama araçlarının farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumlarının öğretmenlerin kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminer durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve tüm sınıfa yönelik stratejiler, iş birliğine yönelik stratejiler ve kekemeliğe yönelik genel tutumları açısından farklılaşmadığı ancak kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler açısından kekemeliğe ilgili ders/kurs/seminer almayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Silva ve arkadaşlarının (2016) çalışma sonuçları da öğretmenlerin kekemeliğe ilişkin bilgilendirilmesinin, öğretmenlerin kekeleyen öğrenciye karşı tutumları üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Crowe ve Walton'ın (1981) çalışmasında ise öğretmenlerin eğitim alıp almamalarının kekeleyen öğrenciye yönelik tutumlarını etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır. Abdalla ve St. Louis (2012) hizmet içi eğitim

almanın tutumlar üzerinde etkisi olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin bilgi düzeyi ve tutumları üzerinde kekemelik ile ilgili eğitim programının etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Hobbs, 2012) eğitime katılan çalışma grubunun bilgi düzeyinin ve olumlu tutumlarının kontrol grubundan farklılaştığı rapor edilmiştir. Öğretmenlerin kekemeliğe/kekeleyen öğrenciye yönelik genel tutumunu inceleyen bir çalışmada (Türköz, 2004) ise öğretmenlerin olumlu tutumlarına rağmen var olan olumsuz tutumlarının, kekemelik konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı, bu yüzden de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde kekemelik konusunda bilgilendirilmesi gerektiği raporlanmıştır. Hearne ve ark. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin sınıf içi stratejiler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaların sonuçlarında ortak unsurun kekemelik ile ilgili eğitim almanın kekemeliğe ve kekeleyen öğrenciye yönelik tutumlar üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Kekemeliğe yönelik tutumlar üzerinde kekeleyen öğrenci sayısı ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olduğu durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler açısından dört ve daha fazla sayıda kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumlarının öğretmenlerin en son ne zaman kekeleyen bir öğrencisi olduğuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Crowe ve Walton (1981) ise öğretmenlerin kekeleyen bir öğrenci ile olan deneyimlerinin kekeleyen öğrenciye yönelik tutumlarını etkilemediğini rapor etmiştir.

Çalışmada ayrıca kekeleyen öğrencisi olan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumları ile kekemelik bilgi düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiş ve anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna karşın, Hobbs (2012), öğretmenlerin kekemelik hakkındaki bilgisi ile sınıflarındaki kekeme öğrencilerinin özelliklerini fark etmeleri arasında bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Crowe ve Walton'ın (1981) çalışmasında ise olumlu tutumların öğretmenlerin bilgi

düzeyleri ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Placencia (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının kekemlikle ilgili bilgilere ilgi duydukları ve kekeme öğrencilerini desteklemeye yardımcı olacak kaynaklara ek erişim istedikleri, öğretmenlerin ek bilgiler ihtiyacının, kekemlikle ilgili genel bilgilerden kekeme öğrencilerin özgüvenlerini artırmanın yollarına kadar geniş bir yelpazede olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada ele alınan değişkenler çeşitli faktörler altında sınıflandırıldığında, kıdem “mesleki deneyim”, kekemlikle ilgili ders/kurs/seminer alma “eğitim”, kekeleyen öğrenci sayısı ve en son ne zaman kekeleyen öğrencisi olduğu “kekemeliğe ilişkin deneyim” faktörleri altında incelendiğinde, bilgi düzeyi üzerinde eğitim; tutum üzerinde ise eğitim ve kekemeliğe ilişkin deneyim faktörleri ile (kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler) mesleki deneyimin (tüm sınıfa yönelik stratejiler) etkisi olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonucunda, kekemeliğe yönelik tutum açısından incelendiğinde; kekeleyen çocuğa yönelik stratejiler üzerinde kekemlikle ilgili ders/kurs/seminer almanın ve kekeleyen öğrenci sayısının, tüm sınıfa yönelik stratejiler üzerinde ise kıdem süresinin etkili olduğu bulunmuştur. Tutum üzerinde eğitimin ve kekeleyen öğrenciler ile deneyimi olmanın etkili olduğu görülmektedir. Kekemlikle ilgili ders/kurs/seminere katılmış öğretmenlerin özellikle kekeleyen çocuğa yönelik stratejileri uygulamada bu tür bir eğitime katılmamış öğretmenlere kıyasla çok daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum erken dönem kekemelik yönetiminin okul ayağında okul öncesi öğretmenlerinin kekemelik hakkında bilgilendirilmesinin kekeleyen çocukla etkileşimlerinde fark yaratabileceğini göstermektedir.

Bu saptama ışığında araştırma alanına ve uygulama alanına yönelik öneriler şu şekildedir: Kekeleyen çocuğun terapisini yöneten dil ve konuşma terapistlerinin okul öncesi öğretmenlerinin kekeleyen çocuğa yönelik tutumları üzerinde öğretmenin kekemelik hakkında bilgilendirilmesinin önemini bilerek, mutlaka kekeleyen her çocuğun öğretmeni ile iletişim

halinde olması ve öğretmenleri kekemelik ve yönetimi hakkında bilgilendirmesi önerilmektedir.

Kekemeliğin seyrinde (iyileşme ya da kalıcılık) erken çocukluk yıllarının yani okul öncesi dönemin kritik önemi bulunmaktadır. Kekemeliğin kalıcılığında önemli bir risk faktörü olan çocuğun kendi iletişim yeterliğine ilişkin olumsuz tutumu içsel farkındalık nedeniyle olduğu kadar çevreden gelen tepkiler nedeniyle de gelişmektedir. Bu nedenle kekeleyen okul öncesi çocuklarının okulun da dahil olduğu sosyal çevrelerinin “akıcılık dostu” bir yapıya büründürülmesi kekemeliğin kalıcılık riskini azaltmada son derece önemlidir. Okulda akıcılık dostu bir ortam oluşturulmasında okul öncesi öğretmenin hem kekeleyen çocuğa hem de sınıftaki diğer çocuklara yönelik tutumlarının bilinçli ve kontrollü olması son derece önemlidir. Böylece hem kekeleyen çocuğun kekemelik anlarını tetikleyecek durumlar için önlemler alabilir hem de diğer çocuklar tarafından alay edilmenin önüne geçebilir. Tutumlar üzerinde önemli etkiye sahip olan kekemeliğe ilişkin bilginin artırılması ile öğretmenlerin sınıfta kekemelik yönetimi kolaylaşacaktır.

Bir diğer önemli nokta da iş birliğidir. Ülkemizde dil ve konuşma terapistlerinin sayısının gün geçtikçe artması nedeniyle kekeleyen okul öncesi çocuklar dil ve konuşma terapisine rahatlıkla ulaşabilmektedir. Erken dönem kekemelik terapisi sıklıkla aile odaklı olarak yürütülmekte ve ebeveyn etkileşim stilleri üzerinde çalışılmaktadır. Bu tür yaklaşımlarda çocuğun çevresini kuşatan tüm etmenler (öğretmen, kardeş, akran) terapi sürecine dahil edilmektedir. Yani terapi etkililiğinde tüm etmenlerin rolü vardır. Bu nedenle de okul öncesi öğretmenlerinin hem çocuğun ebeveynleri hem de dil ve konuşma terapisti ile iş birliği içinde olması kekeleyen çocuğun terapiden alacağı faydayı artıracaktır.

Okul öncesi dönem kekemeliğin başladığı, ilerlediği, kalıcı olduğu ya da iyileştiği dönemdir. Bir bireyin tüm yaşamını önemli düzeyde etkileyen kekemeliğin seyri için kritik öneme sahip olan okul öncesi dönemde çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanları okul öncesi

eğitimi önermektedir (Gerçek & Çakın-Memik, 2020). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri kekeleyen öğrencilerle karşılaşmaktadır. Erken çocukluk kekemeliğinin yönetiminde ebeveyn, dil ve konuşma terapisti ve okul öncesi öğretmeni bir ekip olarak yol almalıdır.

Erken çocukluk kekemeliğinde tarama ve önleme çalışmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda kekeleyen çocuğun fark edilmesi ile erken müdahale fırsatı yakalamada okul öncesi öğretmenlerinin önemli rolü olacağı düşünülmektedir. Bunun için de okul öncesi öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Abdalla, F. A. & Louis, K. O. S. (2012). Arab school teachers' knowledge, beliefs and reactions regarding stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 37(1), 54–69. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.11.007>
- Abrahams, K., Harty, M., Louis, K. O. S., Thabane, L. ve Kathard, H. (2016). Primary school teacher' opinions and attitudes towards stuttering in two South African Urban Education districts. *South African Journal of Communication Disorders*, ISSN: (online) 2225-4765, (Print) 0379-8046. <https://hdl.handle.net/10520/EJC195037>
- Al-Qaisi, R. Q. M., Ali, E. G. ve 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), 1418-1422. <https://doi.org/10.37506/ijfnt.v14i3.10606>
- Blood, G. W. & Blood, I. M. (2007). Preliminary study of self-reported experience of physical aggression and bullying of boys who stutter: relation to increased anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 104, 1060-1066. <https://doi.org/10.2466/pms.104.4.1060.1066>
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P. ve Motzko, G. R. (2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 353-364. <https://doi.org/10.2466%2F07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- Büyükoztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Crowe, T. A. & Walton, J. H. (1981). Teacher attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 6(2), 163-174. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(81\)90013-9](https://doi.org/10.1016/0094-730X(81)90013-9)
- Davidow, J. H., Zaroogian, L. ve 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), 283-296. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0057
- Gerçek, E. & Çakın-Memik, N. (2020). Kekemelikte kendiliğinden iyileşmeye ilişkin çocuk ve ergen ruh sağlığı çalışanlarının ve dil ve konuşma terapistlerinin düşünce ve tutumlarının belirlenmesi. 5. *Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Çevrimiçi Kongre*.
- Gottwald, S. R. & Starkweather, C. V. (1995). Fluency Intervention for preschoolers and their families in the public schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(2), 117-126. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2602.117>
- Hearne, A., Packman, A., Onslow, M. ve Quine, S. (2008). Stuttering and its treatment in adolescence: The perceptions of people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 33(2), 81-98. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2008.01.001>
- Hearne, A., Miles, A., Douglas, J., Carr, B., Nicholls, J. R., Bullock, M. S. ve Southwood, H. (2020). Exploring teachers' attitudes: knowledge and classroom strategies for children who stutter in New Zealand. *Speech, Language and Hearing*, 24(1), 28-37. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2020.1750756>
- Hobbs, M. L. (2012). *Teacher perceptions and knowledge about stuttering before and after an in-service training*. [Online Theses and Dissertations].
- Irak, S. (1996). *İlkokul çağı çocuklarında görülen kekemelik ve ana-baba ile öğretmenin kekemeliğe karşı tutum ve davranışları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Iverach, L., Heard, R., Menzies, R., Lowe, R., O'Brian, S., Packman, A. ve Onslow, M. (2016). A brief version of the Unhelpful Thoughts and Beliefs About Stuttering Scales: The UTBAS-6. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 964-972. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-S-15-0167
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan-Aktürk, Ş. & Özdemir, R. S. (2021). A comparison of peer relations between preschool children who stutter and their fluent peers. *Archives of Health Science and Research*, 8, 153-159. <https://doi.org/10.5152/ArcHealthSciRes.2021.21035>

- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836>
- Kraft, S. J., Ambrose, N. ve Chon, H. C. (2014). Temperament and environmental contributions to stuttering severity in children: the role of effortful control. *Seminars in Speech and Language*, 35(02), 080-094. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1371753>
- Langevin, M., Packman, A. ve Onslow, M. (2009). Peer responses to stuttering in the preschool setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 264-276. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009\)07-0087](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009)07-0087)
- Lee, K. (2013). Perception toward stuttering by teachers in Daegu area. *Commun Science & Disorders.*, 18(4), 447-458. <http://dx.doi.org/10.12963/csd.13063>
- Özdemir, S., Louis, K. O. S. ve Topbaş, S. (2011). Stuttering attitudes among Turkish family generations and neighbors from representative samples. *Journal of Fluency Disorder*, 36(4), 318-333. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.07.002>
- Pachigar, V., Stansfield, J. ve Goldbart, J. (2011). Beliefs and attitudes of primary school teachers in Mumbai, India towards children who stutter. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 287-302. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598664>
- Placencia, J. N. (2014). *Experience and attitudes of teachers towards stuttering intervention, education, and resources*. [Doctor of Philosophy], Ohio State University.
- Plexico, L. W., Plumb, A. M. ve Beacham, J. (2013). Teacher knowledge and perceptions of stuttering and bullying in school-age children. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 23(2), 39-53. <https://doi.org/10.1044/ffd23.2.39>
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M. ve Ukoumunne, O. C. (2009). Predicting stuttering onset by the age of 3 years: A prospective, community cohort study. *Pediatrics*, 123(1), 270-277. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-3219>
- Saman, F. D. & Aydın-Uysal, A. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kekemelik hakkındaki tutumları. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi* 5(1), 62-78.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.

- Silva, L. K., Martins-Reis, V. O., Maciel, T. M., Ribeiro, J. K., Souza, M. A. ve 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>
- Smith, A. & Weber, C. (2016). Childhood Stuttering—Where are we and Where are we going? *In Seminars in Speech and Language*, 37(4), 291-297. <https://doi.org/10.1055/s-0036-1587703>
- Toğram, B. & Maviş. İ. (2009). Aileleler, öğretmenler ve dil konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 71-85. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000134
- Türköz, N. (2004). *Öğretmenlerin kekeme öğrenciye ve kekeleyen öğrencinin ebeveynine karşı tutumların betimlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yairi, E. & Ambrose, N. G. (2005). *Early childhood stuttering for clinicians by clinicians*. An International Publisher.
- Yairi, E. & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st Century Advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002>
- Yairi, E. H. & Seery, C. H. (2015). *Stuttering: Foundations and clinical applications*, (2. Baskı), Pearson.

Etik Kurul İzni: Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun, 61351342/ 2020-367 sayılı onayı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Bu çalışma ikinci yazarın Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalındaki yüksek lisans tezinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Yazar Katkıları/Author Contributions: **Evrin Gerçek:** Fikir/Kavram, Tasarım/Yöntem, Danışmanlık/Denetleme, Veri Toplama ve/veya İşleme, Analiz/Yorum, Literatür Taraması, Makale Yazımı; Eleştirel İnceleme, Kaynak ve Fon Sağlama; **Eda Tural:** Fikir/Kavram, Tasarım/Yöntem, Danışmanlık/Denetleme, Veri Toplama ve/veya İşleme, Analiz/Yorum, Literatür Taraması, Makale Yazımı, Kaynak ve Fon Sağlama

Çıkar Çatışması: Yazarlar makalenin hazırlanması ve basımı esnasında hiç bir kimse veya kurum ile çıkar çatışması içinde olmadıklarını beyan etmişlerdir./The authors have declared that no conflict of interest existed with any parties at the time of publication.