

PAPER DETAILS

TITLE: İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi

AUTHORS: Ahsen ERİM,Ayşe AYDIN

PAGES: 86-107

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1639942>

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 86-107



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 86-107

İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran
zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin
incelenmesi

Examining the awareness levels of primary school
teachers towards stuttering and peer bullying

Ahsen Erim,  <https://orcid.org/0000-0002-3191-6236>

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, ahsen.irim@sbu.edu.tr

Ayşe Aydın Uysal,  <https://orcid.org/0000-0002-3689-7628>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayse.uysal@kocaeli.edu.tr

Bu çalışma, 10. Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve 'Sözel Bildiri İkincilik Ödülü' kazanmıştır.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
15 Mart 2021	26 Nisan 2021	2 Mayıs 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Erim, A., & Uysal, A. A. (2021). İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 86-107. <http://doi.org/10.33400/kuje.897259>

ÖZ

Okul çağı çocukları, vakitlerinin büyük bölümünü okullarında geçirmektedirler ve öğretmenler yaşamları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, kekemelik hakkında bilgili ve kekemeliğe yönelik açık bir tutum içinde olmalarının ise kekemeliği olan öğrencilerin maruz kalabilecekleri akran zorbalığını azaltma üzerinde merkez bir rolü olabileceğinden bahsedilmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Anket araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmaya, Türkiye'nin farklı şehirlerinden 220 ilkökul öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında ilgili alanyazın taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Kullanılan anket, 37 madde ve üç alt bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kekemeliğe yönelik farkındalık düzeylerinin, çeşitli değişkenlere göre olası farklılaşma durumunun incelenmesi için ise normal dağılım varsayımı karşılanmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H-Testleri kullanılmıştır. Ankette yer alan iki adet açık uçlu sorunun analizi için de içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiğini göstermiştir. Ayrıca kekemelik hakkında araştırma yapan öğretmenlerin, araştırma yapmayan öğretmenlere ve kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla kekemeliğe yönelik farkındalık düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. 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. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitim içeriklerinin; kekemeliğin nedenleri ve çok boyutlu doğası, kekemelik hakkında doğru bilinen yanlışlar, kekemeliği olan bireylere eşlik edebilen psikososyal sorunlar ve/veya DEHB nitelikleri, kekemeliği olan öğrencilere yönelik uygun sınıf stratejileri ve akran zorbalığı yönetimi başlıklarını içermesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: akran zorbalığı, eğitim, farkındalık, ilkökul öğretmeni, kekemelik

ABSTRACT

School age children, spend most of their time in school, and teachers play an important role in their lives. It is mentioned that teachers' being knowledgeable about stuttering and having open attitude towards stuttering may have a central role in reducing the peer bullying that students with stuttering may be exposed to. The aim of this study is to examine the awareness levels of primary school teachers about stuttering and peer bullying. 220 primary school teachers from different cities of Turkey participated in this survey method study. A survey prepared by the researchers by scanning the relevant literature, was used as a data collection tool. The survey consists of 37 items and three subsections. Mann Whitney U and Kruskal Wallis H-Tests were used to examine whether the teachers' awareness of stuttering differed according to various variables, since the assumption of normal distribution was not met. Content analysis was also applied to analyze the two open-ended questions. The results of this study show that teachers' awareness levels of stuttering and peer bullying should be increased. In addition, the level of awareness of the teachers who did research on stuttering, and the female teachers is significantly higher compared to the teachers who did not do the research and the male teachers on stuttering. It is thought that implementing education programs about stuttering and peer bullying for teachers within the scope of pre-service and in-service training may have positive effects on school-age stuttering management. Based on the results of this study; the educational contents prepared for teachers should include causes and multidimensional nature of stuttering, false facts about stuttering, psychosocial problems and/or ADHD aspects that may accompany stuttering, appropriate classroom strategies for students who stutter and peer bullying management.

Keywords: awareness, education, peer bullying, primary school teacher, stuttering

GİRİŞ

Kekemelik, konuşma akışındaki yüksek sıklık ve şiddetteki kesintiler ile karakterize olan bir akıcılık bozukluğudur. Konuşma içerisinde gözlenen tekrar, uzatma ve bloklar; temel kekemelik davranışları olarak adlandırılmaktadır. Bireyin, bu temel kekemelik davranışlarından kaçmak ve/veya kurtulmak için yapmış olduğu göz kırpmaya gibi fiziksel veya sözcük değiştirme gibi sözel davranışları ise ikincil davranış olarak tanımlanmaktadır (Guitar, 2014, s. 42). Kekemelik, tüm kültür ve toplumlar da görülebilen evrensel bir bozukluk olup (Guitar, 2014, ss.42) yaşam boyu görülme sıklığının %5 (Ambrose vd., 1997; Craig vd., 2002; Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015); yaygınlık oranının ise %1 olduğu bildirilmektedir (Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015). Genel kabul edilen bu oranlarla birlikte, kekemeliğin görülme sıklığının %5'ten daha çok, yaygınlık oranının ise %1'den daha az olabileceği de belirtilmektedir (Yairi & Ambrose, 2013). Kekemelik sıklıkla çocukluk çağı döneminde (5 yaş öncesinde) ortaya çıkmakta (Yairi & Ambrose, 2013) ve bu dönemdeki hızlı dil ve konuşma gelişimi ile ilişkilendirilmektedir (Reilly vd., 2009). Kekemeliğin etiyojisine yönelik yapılan araştırmalar ise bozukluğun biyolojik temellerinin olduğunu göstermektedir (Ambrose, 2004). Kekemeliğin ortaya çıkmasında, genetik ve çevresel etmenlerin karmaşık bir etkileşimi olduğu belirtilmektedir (Dworzynski, 2007; Yairi vd., 1996).

Yapılan çalışmalar, kekemeliği olan çocuklara Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) niteliklerinin eşlik edebildiğini göstermektedir (Donaher & Richels, 2012; Druker vd., 2019; Healey & Reid, 2003). Kekemeliği olan okul çağı çocuklarına eşlik edebilen bir diğer durum ise kaygı belirtileri ve psikososyal sorunlardır (Cherif vd., 2018; Giorgetti vd., 2015; Iverach vd., 2016). Kekemeliği olan çocukların, akıcı konuşan akranları kadar popüler ve lider olmadıklarını ve akran zorbalığına daha çok maruz kaldıklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Blood & Blood, 2004; Davis vd., 2002). Hatta kekemeliği olan çocuklarda, akran zorbalığına maruz kalma ile çocuk tarafından belirtilen yüksek kaygı düzeyi arasında ilişki olduğu görülmüştür (Blood & Blood, 2007).

Akran zorbalığı, okullarda ciddi düzeyde olumsuz sonuçlara yol açabilen ve tüm dünyada görülebilen bir sorundur. Zorbalık, güçlü olan kişinin güçsüze kasıtlı zarar verme niyeti ile tekrarlı bir biçimde uygulamış olduğu fiziksel veya psikolojik zarar verme davranışı olarak tanımlanmaktadır (Blood vd., 2010). Zorbalığın temel olarak dört farklı türünden bahsetmek mümkündür. Bunlar sözel (ad takma gibi), fiziksel (dövme, vurma gibi), ilişkisel (gruptan dışlama gibi) ve siber (teknolojik cihazlar aracılığı ile) zorbalık olarak ifade edilmektedir (Berger, 2007). Yapılan çalışmalar, öğrencilerin akran zorbalığı içerisinde yer alma oranlarının (zorba, kurban ya da izleyici olarak) %30-60 arasında değiştiğini göstermektedir (Card & Hodges, 2008; Nansel vd., 2001; Wang vd., 2009). Akran zorbalığı türlerinin görülme oranlarına bakıldığında, lise öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada; fiziksel zorbalığa, %35; sözel zorbalığa, %33 ve duygusal (ilişkisel) zorbalığa ise %28 oranlarında rastlanmıştır (Kepenekci & Çinkır, 2006). Yine bir başka çalışmada da %53.6 sözel, %51.4 ilişkisel, %20.8 fiziksel ve %13.6 oranında ise siber zorbalık bildirilmiştir (Wang vd., 2009).

Okul yıllarında kekemeliği olan çocuklarda, akran zorbalığının sık rastlanan bir sorun olduğu ifade edilmektedir (Langevin vd., 1998). Yapılan çalışmalar, kekemeliği olan çocukların yaklaşık %44-83 aralığında akran zorbalığına maruz kaldıklarını göstermektedir (Blood vd., 2011; Nicholls, 2013). Akran zorbalığının incelendiği bir başka çalışmada ise kekemeliği olan yetişkinlerin çoğu, okul yıllarında akran zorbalığına uğradıklarını ve bu durumun da uzun süreli etkilerini yaşadıklarını belirtmişlerdir (Hugh-Jones & Smith, 1999). Ülkemizde yürütülen bir çalışmada ise kekemeliği olan yetişkinlerin %85'inin, okul yaşamları boyunca zorbalığa maruz kaldığı ve en sık karşılaştıkları zorbalık türlerinin ise 'alay etme ve isim takma' olduğu bulunmuştur (Kara & Karamete, 2018). Kekemeliğe yönelik olumsuz akran tepkileri sıklıkla stres ve kaygı ile sonuçlanabilmekte, bu durum da bireyin öz güveni ve yaşam kalitesi üzerinde uzun dönemli etkilere yol açabilmektedir (Blood & Blood, 2007, 2016; Craig vd., 2009; Yaruss & Quesal, 2004).

Akran zorbalığının okullardaki yaygınlık oranları ve olası olumsuz sonuçları (Blood vd., 2010; Blood & Blood, 2016), öğretmenleri de içeren okul personelinin konuya ilişkin farkındalık ve tutumlarının incelenmesini gerektirmektedir (Aksoy, 2019; Küpeli, 2020). Çünkü etkili bir akran zorbalığı yönetimi, öğretmenleri de içeren okul personelinin katılımı ve sürece ilişkin farkındalığı ile mümkündür (Blood vd., 2010). Okul çağı çocukları, vakitlerinin büyük bir bölümünü okullarında geçirmektedirler dolayısıyla özellikle eğitim yılları içerisinde öğretmenlerin, çocukların yaşamları üzerinde önemli etkileri olduğu açıktır (Abdalla & St. Louis, 2012; Abrahams, 2015).

Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin kekemeliğe yönelik bilgi eksiklikleri ve olumsuz tutumlarının olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar görülmektedir (Abdalla & St. Lois, 2012; Hearne vd., 2020; Kumar & Varghese, 2018; Lass vd., 1992; Panico vd., 2018; Plexico vd., 2013). Yeakle ve Cooper (1986) tarafından yürütülen bir çalışmada, 521 öğretmenin kekemeliğe yönelik algıları incelenmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin kekemeliğin nedeninin psikolojik olduğuna yönelik yanlış inançlarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumu destekleyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Abdalla & St. Lois, 2012; Plexico vd., 2013). Yapılan bir başka çalışma, öğretmenlerin kekemeliğe yönelik olumlu tutumları olsa da kekemeliğin nedenlerine ve kekemelik hakkında sınıf stratejilerine yönelik bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermiştir (Hearne vd., 2020).

Öğretmenlerden varsayımsal olarak belirtilen kekemeliği olan öğrencileri tanımlamalarının istendiği bir çalışmada ise öğretmenler genellikle 'gergin', 'utangaç', 'güvensiz' gibi olumsuz sıfatlar kullanmışlardır (Lass vd., 1992). Abdalla ve St. Lois (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin kekemeliğe yönelik bilgi eksikliklerinin ve olumsuz kalıp yargılarının olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, sınıflarında kekemeliği olan bir öğrencileri olduğunda, kendilerini çaresiz ve kaygılı hissettiklerini ifade etmişlerdir (Plexico vd., 2013). Adriaenssens ve Struyf (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencileri ile kekemelik hakkında nadiren konuştukları neticesine ulaşmışlardır. Bir diğer çalışmada, öğretmenlerin kekemeliği olan çocuklara yönelik rol ve sorumluluklarının farkında oldukları görülmektedir. Ancak aynı çalışma içerisinde, disleksi öğretmenler açısından kekemeliğe kıyasla daha önemli olarak düşünülmüştür (Pachigar vd., 2011). Öğretmenler ile öğretmen olmayan kişilerin kekemeliğe yönelik inançlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada ise iki grup arasında fark bulunmamıştır. Aynı çalışma içerisinde cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve kekemeliği olan birisini tanıma durumunun, kekemeliğe yönelik inançlar üzerinde etkili olduğu da saptanmıştır (Arnold vd., 2015). Türkiye'de yürütülen çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin (Bora & Toğram, 2018) ve öğretmen adaylarının (Uysal & Tura, 2018) konuşma bozukluklarına yönelik farkındalıklarını inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Kekemeliğe yönelik öğretmen tutumlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında ise öğretmenlerin kekemeliğe yönelik olumsuz bir tutum içerisinde olmadıkları (İlban, 2020; Saman, 2020); ancak konu ile ilgili bilgi eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir (Saman, 2020).

Kekemelik terapilerinde, terapi hedefleri bireye göre farklılık gösteriyor olmakla birlikte terapi kazanımlarının günlük yaşama aktarılmasında, bireyin çevresindeki kişilerin (Ör. aile, öğretmen ve arkadaş) sürece destek olmaları son derece önemlidir (Tollerfield, 2003). Öğretmenlerin, kekemeliği olan çocuğa güvenli ve anlayışlı bir çevre oluşturma açısından çok önemli rollerinin olduğu söylenebilir. Ancak bunun için öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir (Hearne vd., 2020). İlaveten öğretmenlerin kekemeliğe yönelik doğru bilgi ve inançlara sahip olmalarının, kekemeliği olan çocukların akran ilişkileri üzerinde dolaylı etkileri olabileceğinden de bahsedilmektedir (Arnold vd., 2015). Dahası öğretmenlerin kekemelik hakkında bilgili ve kekemeliğe yönelik açık bir tutum içinde olmalarının, kekemeliği olan öğrencilerin maruz kalabilecekleri akran zorbalığını azaltma üzerinde merkezi bir rolü olabileceği de söylenebilir (Ör. Bauer vd., 2007; Langevin & Prasad, 2012).

Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalıklarının, okul çağı kekemelik yönetimi için önemli olduğu düşünülmüştür. Buna karşın Türkiye'de son derece ilişkili olduğu belirtilen bu iki durumu birlikte ele alan bir farkındalık

çalışmasına ulaşılammıştır. Bu gerekçe ile bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin kekemelik tanımına ilişkin farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin kekemeliğin yaygınlığına ilişkin farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 3- Öğretmenlerin kekemeliği olan bireylere ilişkin algıları nasıldır?
- 4- Öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilere yönelik dinleyici tepkileri hakkında farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 5- Öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışları hakkında farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 6- Öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilere yönelik farkındalık düzeyleri, demografik özelliklerden etkilenmekte midir?
- 7- Öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerini yönlendirebilecekleri uzmanlara ilişkin farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 8- Öğretmenlerin akran zorbalığı ve kekemelik özelinde akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeyleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, anket araştırma yöntemi kullanılmıştır. Anket araştırması, katılımcıların kendilerine yöneltilen soruları yanıtlaması aracılığıyla veri toplanmasını içermektedir. Anket araştırmalarından ise anket türlerine göre elektronik anket yöntemi tercih edilmiştir. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, anketlerin uygulanmasında da internetten yararlanılmaya başlanmıştır. Hem hızlı hem de ucuz olması, bu araştırma yönteminin avantajları olarak gösterilmektedir (Sevinç, 2017).

Katılımcı Bilgisi

Araştırmanın katılımcı grubu, Türkiye'nin farklı şehirlerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda hizmet vermekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak istediğini belirten 220 öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Deneyim Süresi, Kekemeliği Olan Birisini Tanıyıp Tanımama ve Kekemelik vle İlgili Bir Araştırma Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Dağılımları

Özellik (n=220)	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	172	78.2
Erkek	48	21.8
Yaş Aralığı		
20-29	111	50.5
30-39	39	17.7
40-49	36	16.4
50-59	23	10.5
60-69	11	5.0

Tablo 1 (devam ediyor)

Özellik (n=220)	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Deneyim Süresi		
0-5 yıl	116	52.7
6-10 yıl	16	7.3
11+	88	40
Kekemeliği Olan Birisini Tanıma Durumu		
Evet	187	85.0
Hayır	33	15.0
Kekemelik Hakkında Araştırma Yapma Durumu		
Evet	89	40.5
Hayır	131	59.5

Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem

Örneklem seçiminde, pandemi koşulları gerekçesiyle olasılıksız örnekleme yöntemlerinden birisi olan elverişlilik örnekleme tercih edilmiştir. Elverişlilik örnekleme yönteminde, katılımcılar evrenin içerisinde araştırma için elverişli oldukları için seçilmektedirler. Dolayısıyla öğelerin seçiminde, olasılık hesabı yapılamamaktadır (Böke, 2017).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, verilerin toplanabilmesi amacı ile ‘Kekemelik ve Akran Zorbalığına Yönelik Farkındalık Düzeyi Belirleme Anketi’ kullanılmıştır. Anket, araştırmacılar tarafından kekemelik alanında kullanılan öğretmen farkındalık anketleri ve konu ile ilişkili makaleler taranarak oluşturulmuştur. Anket, toplamda 3 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde; katılımcıların cinsiyetleri, yaş aralıkları, meslekteki deneyim süreleri, kekemeliği olan birisini tanıma ve kekemelik hakkında araştırma yapma durumlarını inceleyen 5 adet seçeneikli soru maddesi yer almaktadır. Kekemeliği olan birisini tanıma ve kekemelik hakkında araştırma yapma sorularına verilebilecek olası yanıtlar, evet/hayır seçeneklerinden oluşmaktadır.

Anketin ikinci bölümü, öğretmenlerin kekemeliğe yönelik farkındalık düzeylerini inceleyen 26 seçeneikli ve 1 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Seçeneikli soru maddeleri; ‘katılıyorum’, ‘kararsızım’ ve ‘katılmıyorum’ seçeneklerinden oluşmaktadır. Soruların bir kısmı için ‘katılıyorum’, bir kısmı için ise ‘katılmıyorum’ seçeneği doğru yanıttır. Soruların ikisi, kekemeliği tanıma ve genel özelliklerine; dördü, kekemeliğin nedenlerine; biri, kekemeliğin yaygınlığına; altısı, kekemeliği olan bireylerin özelliklerine; biri, kekemeliğe yönelik dinleyici tepkilerine ve on ikisi ise kekemeliği olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına yöneliktir. Bu bölümde yer alan açık uçlu soruda, öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerini hangi uzmana yönlendirebilecekleri sorgulanmaktadır.

Anketin üçüncü bölümü, akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeyini inceleyen dört seçeneikli ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan açık uçlu soruda, katılımcılara kekemeliği olan öğrencileri akran zorbalığına maruz kalırsa nasıl bir yol izleyebilecekleri sorusu yöneltilmektedir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

‘Kekemelik ve Akran Zorbalığına Yönelik Farkındalık Düzeyi Belirleme Anketi’ oluşturulmadan önce alan yazında anket geliştirme konusunda izlenen adımlar temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2005). Buna göre öncelikle konu ile ilgili kaynaklar taranmış ve problem tanımlanmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından hazırlanan 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bunu takiben anketin kapsam geçerliği için anket, dil ve konuşma bozuklukları alanında uzman üç öğretim elemanı tarafından anlaşılabilirlik, bilimsel doğruluk ve içerik açılarından kontrol edilmiştir. Buna göre uzmanlar, maddeler için ‘Uygun’ veya ‘Uygun değil’ şeklinde görüş belirtmişlerdir. Madde havuzundan madde seçiminde, uzmanların her bir madde için

belirttikleri uyuşma düzeyinin %95 olduğu bulunmuştur. Bunun ardından hazırlanan anket formu ile 10 öğretmen üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylelikle 37 maddeden oluşan ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket, katılımcılara sosyal medya üzerinden çevrimiçi kanallar vasıtası ile ulaştırılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 21.0 (NY IMB Corp., 2012) programı kullanılmıştır. Bulguların yorumlanması için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ankete verilen doğru yanıtların sıklık ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Grupların farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet, deneyim süresi, kekemeliği olan birisini tanıyıp tanımama ve kekemelik hakkında bir araştırma yapıp yapmama durumlarına göre farklılaşma durumunu incelemek için normal dağılım varsayımı karşılanmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H- Testleri kullanılmıştır. Anket içerisinde bulunan 2 adet açık uçlu sorunun analizi için ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, sözlü ve yazılı materyalin sistematik analizidir (Akt. Demirci ve Köseli, 2017; Balci, 2000). İçerik analizinde; problem tanımlanmakta, kodlama kuralları tespit edilmekte, örneklemin bölüneceği birimler ve bunların kapsayacağı kategoriler saptanmaktadır (Demirci ve Köseli, 2017). İçerik analizinde farklı analiz teknikleri kullanılabilir. Bu çalışma içerisinde frekans analizi kullanılmıştır. Bu teknik ile araştırmacılar tarafından belirlenen unsurların tekrar etme sıklığı ve bu unsurların sayısal, yüzdesel ve oransal tekrar etme sıklığı gösterilmektedir (Akt. Demirci ve Köseli, 2017; Bilgin, 2007).

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 61351342/ 2020-617

BULGULAR

İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma kapsamında yanıt aranan sorulara göre sunulmuştur.

Katılımcıların “Kekemelik” Tanımına İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliğin tanımı ve doğasına ilişkin iki soru bulunmaktadır. Bu soruların doğru yanıtı “katılıyorum” seçeneğidir. Tablo 2’de bu iki soruya doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 2’de araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin büyük bir oranının (%87.7, n=193) kekemeliğin bir akıcılık bozukluğu türü olduğunu bildikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yine büyük çoğunluğunun (%95.5, n=210) kekemelik şiddetinin değişken doğasının da farkında oldukları görülmektedir.

Tablo 2*Kekemeliğin Tanımı ve Doğasına İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Kekemelik, ses/hece/sözcük/öbek tekrarları, ses uzatmaları ve bloklar ile karakterize olan bir akıcılık bozukluğu türüdür.	193	87.7
Kekemelik şiddeti, farklı durum ve ortamlarda değişken bir seyir izleyebilir.	210	95.5

Katılımcıların “Kekemelik” Nedenlerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliğin nedenlerine ilişkin dört soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilk üçü için doğru yanıt “Katılmıyorum” seçeneği iken dördüncüsü için doğru yanıt “Katılıyorum” seçeneğidir. Tablo 3’te bu sorulara doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 3’te katılımcıların yalnızca %4.1’inin (n=9), kekemeliğin korku ve kaygı gibi psikolojik faktörlerden kaynaklanmadığını bildiği; %73.6’sının (n=162), kekemeliğin taklit yolu ile öğrenilecek bir davranış olmadığını bildiği; %70’inin (n=154), çocukların dikkat çekmek için kekelemediklerini bildiği ve yalnızca %48.2’sinin (n=106), kekemeliğin nedeninin genetik ve nörofizyolojik temelleri olduğunu bildiği görülmektedir.

Tablo 3*Kekemeliğin Nedenlerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Kekemeliğin nedeni korku ve kaygı gibi psikolojik faktörlerdir.*	9	4.1
Kekemelik taklit yolu ile öğrenilerek kazanılan bir davranıştır. *	162	73.6
Birçok çocuk dikkat çekmek için kekeler. *	154	70
Kekemelik, genetik ve nörofizyolojik temelleri olan bir bozukluktur.	106	48.2

*“Katılmıyorum” seçeneği doğru yanıt olan sorular.

Kekemeliğin Yaygınlığına İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliğin yaygınlığına ilişkin bir soru bulunmaktadır. Bu soru için doğru yanıt “katılıyorum” seçeneğidir. Tablo 4’te bu soruya doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çok büyük bir kısmının (%95.9, n=211) kekemeliğin her ırktan ve kültürden gelen bireyde görülebildiğini bildikleri görülmektedir.

Tablo 4*Kekemeliğin Yaygınlığına İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Kekemelik, tüm dünyada çeşitli coğrafyalarda yaşayan her ırktan ve kültürden gelen bireyde görülebilmektedir.	211	95.9

Kekemeliği Olan Bireylere Atfedilen Özelliklere İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette kekemeliği olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin altı soru bulunmaktadır. Bu sorular arasında birinci, ikinci, beşinci ve altıncı sorular için doğru yanıt “katılmıyorum” seçeneği iken üçüncü ve dördüncü sorular için doğru yanıt “katılıyorum” seçeneğidir. Tablo 5’te sorulara doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, kekemeliği olan bireylerin sorumluluk özellikleri ile ilgili yanlış ifadeyi katılımcıların büyük oranda (%85.5, n=188) doğru yanıtladıkları görülmektedir. Kekemeliği olan bireylerin zeka düzeyi ile ilgili yanlış ifadeyi içeren soruyu da katılımcıların büyük oranda

(%95.9, n= 211) doğru yanıtları görülmektedir. Kekemeliği olan çocuklara eşlik edebilen diğer durumlar ile ilgili sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, kekemeliğe DEHB durumunun eşlik edebildiğini katılımcıların sadece %41.4'ünün (n=91) bildiği görülmektedir.

Tablo 5

Kekemeliği Olan Öğrencilere Atfedilen Özelliklere İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Genellikle kekemeliği olan öğrenciler, kekemeliği olmayanlar kadar sorumluluk sahibi değildir.*	188	85.5
Kekemeliği olan öğrenciler, ortalamanın altında zekaya sahiptir.*	211	95.9
Kekemeliği olan öğrenciler, dikkat dağınıklığı ve/veya hiperaktivite bozukluğu da yaşayabilirler.	91	41.4
Kekemeliği olan öğrencilerde duygusal ve sosyal problemler görülebilmektedir.	170	77.3
Kekemeliği olan öğrenciler, sıklıkla utangaç ve sessiz bir yapıya sahiplerdir.*	32	14.5
Kekemeliği olan öğrenciler, heyecanlı bir yapıya sahiplerdir.*	27	12.3

*"Katılmıyorum" seçeneği doğru yanıt olan sorular.

Katılımcıların büyük bir kısmının (%77.3, n=170) kekemeliğe duygusal ve sosyal problemlerin eşlik edebildiğinin farkında oldukları görülmektedir. Kekemeliği olan bireylerin kişilik özellikleri ile ilgili sorulara bakıldığında zaman katılımcıların sadece %14.5'inin (n=32), kekemeliği olan bireylere utangaç ve sessiz özelliklerini atfetmedikleri görülürken yine sadece %12.3'ünün (n=27) kekemeliği olan çocuklara heyecanlı olma özelliğini atfetmedikleri görülmektedir.

Kekemeliği Olan Öğrencilere Yönelik Dinleyici Tepkilerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliği olan bireylere yönelik dinleyici tepkileri ile ilgili bir soru bulunmaktadır. Söz konusu soru için doğru yanıt "katılmıyorum" seçeneğidir. Tablo 6'da soruya doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde kekemeliği olan öğrencilere yönelik dalga geçme dinleyici tepkisinin hatalı bir tepki olduğunun katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%87.7, n=193) tarafından doğru olarak bilindiği görülmektedir.

Tablo 6

Kekemeliği Olan Bireylere Yönelik Dinleyici Tepkilerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Dalga geçmek, kekemeliğe yönelik yaygın bir tepkidir ve kekemeliği olan öğrencinin konuşmasını etkilemez bu nedenle kekemeliği olan çocuklar, bu tepkiyi beklemeli ve kabul etmelidir.*	193	87.7

*"Katılmıyorum" seçeneği doğru yanıt olan sorular.

Kekemeliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışları ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliği olan bireylere yönelik öğretmen davranışları ile ilgili on iki soru bulunmaktadır. Söz konusu sorular arasında birinci, üçüncü, beşinci, yedinci, dokuzuncu ve on birinci sorular için doğru yanıt "katılmıyorum" seçeneğidir. İkinci, dördüncü, altıncı, sekizinci, onuncu ve on ikinci sorular için ise doğru yanıt "katılıyorum" seçeneğidir. Tablo 7'de sorulara doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (%94.1, n=207), kekemeliği olan öğrencilerine yardım konusunda önemli etkilerinin bulunduğunun farkında oldukları görülmektedir. Bununla birlikte 'Kekemeliği olan çocuklara konuşmadan önce düşünmeleri gerektiğini söylemek gerekir' yanlış ifadesine öğretmenlerin doğru yanıt oranının düşük olduğu (%33.6; n=74) görülmüştür.

Tablo 7***Kekemeliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışları***

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Kekemeliği olan çocuklara takıldıkları kelimeleri akıcı söyleyene kadar tekrar ettirmek iyi bir uygulamadır.*	111	50.5
Kekemeliği olan çocuklar ile aceleci olmayan bir şekilde, zaman baskısı oluşturmadan ve sık duraklamalar ile konuşmak iyi bir uygulamadır.	202	91.8
Çocuğun konuşurken kekelememesine yönelik sürekli olarak söylemler ve hatırlatmalarda bulunmak akıcılığı arttırmak için etkili bir stratejidir.*	153	69.5
Kekemeliği olan çocukların nasıl söylediklerine değil ne söylediklerine dikkat etmek gerekir.	168	76.4
Öğretmenler kekemeliği olan çocuklara 'sakin ol' veya 'rahatla' benzeri ifadeler ile rahatlamaları için ısrar ettiklerinde kekemeliği olan çocuklar daha akıcı olurlar.*	118	53.6
Öğretmenlerin iyi birer dinleyici olmaları, kekemelik ile baş etme konusunda önemlidir.	212	96.4
Öğretmenler, kekemeliği olan çocuklara konuşmadan önce düşünceleri gerektiğini söylemelidir.*	74	33.6
Kekemeliği olan öğrenciler kekelirken göz temasını sürdürmek onları rahatlatır.	126	57.3
Öğretmenler, kekemeliği olan çocukları daha az konuşmayı gerektiren meslekleri seçmeleri konusunda teşvik etmelidirler.*	170	77.3
Öğretmenlerin, kekemeliği olan çocukların konuşma problemleri ile baş etme sürecinde onlara yardım konusunda önemli etkileri bulunmaktadır.	207	94.1
Öğretmenler, kekemeliği olan çocukları sözlü sunumlar gibi etkinliklerden muaf tutmalıdır. *	155	70.5
Öğretmenlerin kekemeliği olan çocuklar takıldıklarında onların konuşmalarını tamamlamaları, kekeleyen çocuklar için yararlıdır.	138	62.7

*"Katılmıyorum" seçeneği doğru yanıt olan sorular.

Katılımcıların Kekemeliğe İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Deneyim Süreleri, Kekemeliği Olan Birisini Tanıma ve Kekemelik ile İlgili Araştırma Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

Katılımcıların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, deneyim süresi, kekemeliği olan birisini tanıma ve kekemelik ile ilgili araştırma yapma durumlarına göre incelenebilmesi için doğru yanıtladıkları her soru "1" yanlış yanıtladıkları ve/veya kararsız kaldıkları her soru "0" ile puanlanmıştır. Tablo 8'de katılımcıların farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 8***Katılımcıların Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Betimsel İstatistikler***

Grup	n	Ortanca	Ort.	Min.	Maks.	S.S	Çarp.	Bas.	S-W	
									p	
Kadın	172	18	18.02	6	27	3.2	-0.65	1.23	0.96	0.001*
Erkek	48	16	16.19	9	22	3.1	-0.33	-0.29	0.98	0.438

Tablo 8 incelendiğinde grupların Shapiro Wilk değerlerinin anlamlı olduğu bir diğer ifade ile dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle grupların puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesi için parametrik olmayan testler içerisinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9*Katılımcıların Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	172	118.64	20406	2728	0.001*
Erkek	48	81.33	3904		

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde iki grubun farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu (U=2728, p= 0.001) görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında kadınların bilgi düzeyi sıra ortalamalarının (118.64), erkeklerin bilgi düzeyi sıra ortalamasından (81.33) fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kadınların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin erkeklerin farkındalık düzeyinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin yaş ve deneyim süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları, kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeyinin yaş ve deneyim süresinden etkilenmediğini göstermiştir (p>0.05).

Tablo 10'da ise katılımcıların farkındalık düzeylerinin kekemelik ile ilgili araştırma yapıp yapmama durumlarına göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 10*Katılımcıların Farkındalık Düzeylerinin Kekemelik Hakkında Araştırma Yapıp Yapmama Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	n	Ortanca	Ort.	Min.	Maks.	S.S	Çarp.	Bas.	S-W	
									p	
Evet	89	19	18.47	9	27	3.1	-0.15	0.39	0.98	0.216
Hayır	131	18	17.04	6	24	3.2	-0.77	0.58	0.95	0.001*

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde grupların Shapiro Wilk değerlerinin anlamlı olduğu bir diğer ifade ile dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle grupların puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesi için parametrik olmayan testler içerisinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11*Katılımcıların Farkındalık Düzeylerinin Kekemelik Hakkında Araştırma Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Karşılaştırılması*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	89	125.18	11.141	4.523	0.005*
Hayır	131	100.53	13.169		

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde iki grubun farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu (U=4.523, p= 0.005*) görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında kekemelik hakkında araştırma yaptığını belirten katılımcıların farkındalık düzeyi sıra ortalamalarının (125.18), araştırma yapmayanların sıra ortalamasından (100.53) fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kekemelik ile ilgili araştırma yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, araştırma yapmayan öğretmenlerin farkındalık düzeyinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin kekemeliği olan birisini tanıyıp tanımama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları, kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeyinin kekemeliği olan birisini tanıma durumundan etkilenmediğini göstermiştir (p>0.05).

Katılımcıların Kekemeliği Olan Öğrencilerinin Tanı ve Terapi Süreçleri İçin Yönlendirme Yaptıkları Kişilere İlişkin Bulgular

'Kekemeliği olan öğrencinizi kime yönlendirirsiniz' ifadesini içeren açık uçlu soru maddesine katılımcıların %31.4'ü (n=69), Dil ve Konuşma Terapisti; %19.1'i (n=42) Psikolog ve/veya Psikolojik Danışman; %7.8'si (n=17), Okul Rehberlik Servisi; %5'i (n=11) Pedagog; %5.9'u (n=13) Nörolog; %4.5'i Psikiyatrist (n=10) ve %6.8'i (n=15) Rehberlik ve Araştırma Merkezi yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların %19.5'i (n=43) ise kekemeliği olan öğrencilerini bir uzmana yönlendirmeyeceklerini ya da kime yönlendirmeleri gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların Akran Zorbalığına Yönelik Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

'Akran zorbalığının okulunuzda bir problem olduğunu düşünüyor musunuz' soru maddesine katılımcıların %48.6'sı (n=107) evet; %31.4'ü (n=69) kısmen; %20'si (n=44) ise hayır yanıtını vermişlerdir. 'Kekemeliği olan öğrencinizin akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediniz mi' soru maddesine ise katılımcıların %55.5'i (n=122) evet; %44.5'i (n=98) ise hayır yanıtını vermişlerdir. Katılımcılar, kekemeliği olan öğrencilerin en çok sözel (%82.3, n=181) ardından ilişkisel (%16.8, n=37) ve en son olarak da fiziksel (%0.9, n=2) zorbalığa maruz kaldıklarını/kalabileceklerini belirtmişlerdir. 'Akran zorbalığı yönetimi konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz' soru maddesine katılımcıların %36.8'i (n=81) evet; %55'i (n=121) kısmen ve %8.2'si (n=18) ise hayır yanıtını vermişlerdir. 'Katılımcıların kekemeliği olan öğrenciniz akran zorbalığına maruz kalırsa nasıl bir yol izlersiniz' açık uçlu soru maddesine verdikleri yanıtların içerik analizi tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12

Katılımcıların Akran Zorbalığına Maruz Kalan Kekeleyen Öğrencilerine Yönelik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Uygulama İçeriği	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Rehberlik servisi desteği	65	29.6
Empati kurma ve bireysel farklılıklara saygı etkinlikleri	53	24.0
Kekemeliği Olan Öğrenci ile Konuşma	28	12.8
Zorba ve ailesi ile görüşme	53	24.0
Arabuluculuk	12	5.5
Bilmiyorum	9	4.1

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların kekemeliği olan öğrencileri akran zorbalığına maruz kalırsa en yüksek oranda (%29.6, n=65), rehberlik servisi desteği alacakları görülmektedir. Katılımcıların %4.1'i (n=9) ise bu durumda ne yapacakları hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye'nin farklı şehirlerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda hizmet vermekte olan ilkököl öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin ve farklı değişkenlere göre öğretmenlerin kekemelik farkındalık düzeylerinin farklılaşma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, alan yazın doğrultusunda ele alınacaktır.

Çalışmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu, kekemeliğin tanımını (%87.7), değişken doğasını (%95.5) ve her ırktan ve kültürden gelen bireylerde görülebildiğini (%95.9) bilmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, kekemeliğin nedenlerine yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu, alan yazın ile tutarlıdır (Hearne vd., 2020; Nicholls, 2013). Ankette kekemeliğin nedenlerine yönelik hazırlanan sorular içerisinde, kekemeliğin nedeninin kaygı ve korku gibi psikolojik faktörler olduğu yanlış ifadesini işaretleyen katılımcıların sayısının, oldukça fazla olduğu görülmektedir (%95.9). Alan yazına bakıldığında, öğretmenlerin

kekemeliğin nedenini, psikolojik olarak algıladıklarını gösteren farklı çalışmalara rastlanmaktadır (Abdalla & St. Lois, 2012; Panico vd., 2018; Plexico vd., 2013; İlban, 2020; Yeakle & Cooper, 1986). Buna paralel biçimde, kekemeliğin nedeninin biyolojik temellere dayandığını, katılımcıların sadece %48.2'si bilmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, ülkemizde yürütülen bir çalışmada bu oran, %47 olarak ifade edilirken (Saman, 2020) yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğretmen katılımcıların yarısından biraz fazlasının, kekemeliğin biyolojik temelli bir bozukluk olduğunu bildikleri görülmüştür (Abdalla & St. Lois, 2012; Panico vd., 2018).

Kekemeliğin biyolojik temelleri olan çok boyutlu bir bozukluk olduğuna yönelik toplum farkındalığı kazandırılması, kekemeliğe yönelik olumsuz kalıp yargıların azaltılması adına önem taşımaktadır. Ayrıca kekemeliği olan bireyin, çevresel etkenlerin etkisi ile kekemeliğine yönelik olumsuz düşünce ve tutum geliştirmesinin bireyin kekemeliği üzerinde etkisinin olabileceği ve bu doğrultuda kekemeliğinin belirli durum ve ortamlarda artabileceğinin, toplum tarafından anlaşılması da kekemeliğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesi açısından önemlidir (Boyle, 2016).

Ankette, kekemeliği olan öğrencilere atfedilen özelliklere yönelik çeşitli soru maddeleri yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun, kekemeliğin bir zeka problemi olmadığını (%95.9) ve kekemeliği olan bireylere psikososyal problemlerin eşlik edebildiğinin (%77.3) farkında oldukları görülmektedir. Yanı sıra katılımcıların yalnızca %41.4'ü, kekemeliği olan bireylere eşlik edebilen DEHB niteliklerinin farkındadır. Oysaki yapılan pek çok çalışma, kekemeliği olan çocuklara DEHB niteliklerinin eşlik edebildiğini ortaya koymaktadır (Blood vd., 2003; Donaher & Richels, 2012; Druker vd., 2019; Healey & Reid, 2003). Öğretmenlerin, kekemeliğe eşlik edebilen DEHB niteliklerinin farkında olmaları, sınıf içerisinde sadece kekemeliğe yönelik değil, aynı zamanda DEHB'ye yönelik uygun düzenlemeleri yapabilmeleri adına önem taşımaktadır. Çünkü, sınıf temelli uygulamaların hem DEHB'si olan öğrenciye hem de sınıftaki diğer öğrencilere akademik ve davranışsal açılarından olumlu etkileri olabilmektedir. Tek adımlı net yönergeler kullanmak, ödevleri öğrencilerin seviyelerine uygun olarak eşleştirebilmek, ödevleri parçalara bölerek vermek, dikkat dağıtıcı uyaranları azaltmak ve öğrencinin güçlü yönlerine odaklanmak gibi stratejiler, DEHB nitelikleri sergileyen çocukları düşünerek sınıf içerisinde yapılabilecek düzenlemelere örnek olarak verilebilmektedir (Harlacher vd., 2006).

Ayrıca bu çalışma, katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerin kişilik özelliklerine yönelik olumsuz kalıp yargılara (stereotipi) sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sadece %14.5'i, kekemeliği olan bireylere utangaç ve sessiz gibi olumsuz sıfatları ve yalnızca %12.3'ü, heyecanlı sıfatını atfetmemiştir. Alan yazına bakıldığında; bu sonuç, şaşırtıcı değildir. Kekemeliği olan bireylere yönelik bu tarz olumsuz kalıp yargılara toplum içerisinde de yaygın olarak rastlanmaktadır (Ham, 1990). Yapılan çalışmalar; özel eğitimciler (Ruscello vd., 1994); üniversite öğrencileri (Betz vd., 2008); öğretmenler (Abdalla & St. Lois, 2012; Adriaenssens & Struyf, 2016; İlban, 2020; Kumar & Varghese, 2018; Lass vd., 1992; Saman, 2020; Yeakle & Cooper, 1986) ve kekemeliği olan çocuğun akıcı konuşan akranları (Davis vd., 2002) gibi pek çok farklı grubun, kekemeliği olan bireylere yönelik olumsuz kalıp yargıları olduğunu göstermiştir. Ayrıca kekemeliği olan bireylerin bu tarz olumsuz kalıp yargıların farkında oldukları görülmektedir (Boyle, 2013). Dahası kekemeliği olan bireylerin bu tarz toplumsal damgalamaları içselleştirme düzeyleri arttıkça stres düzeylerinin ve baş ağrısı, uyku bozukluğu gibi fiziksel sağlık sorunları yaşama ihtimallerinin de arttığı belirtilmektedir (Boyle & Fearon, 2018).

Çalışmanın diğer sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87.7), dalga geçmenin kekemeliğe yönelik uygun bir tepki olmadığını farkındadır. Ayrıca öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (%94.1), kekemeliği olan öğrencileri üzerinde önemli etkileri olduğunu bilmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerine yönelik sergiledikleri davranışlar ve sınıf stratejileri bakımından önemli bilgi eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Alan yazında da öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerine yönelik sorumluluklarının farkında oldukları

(Kumar & Varghese, 2018; Pachigar vd., 2011); ancak konu ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğuna dikkat çekilmektedir (Hearne vd., 2020; Kumar & Varghese, 2018).

Nitekim bu çalışmada da, öğretmenlerin sadece %50.5'i; kekemeliği olan bir öğrenciye takıldığı kelimeyi akıcı söyleyene kadar tekrar ettirme uygulamasının, hatalı olduğunu bilmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin yalnızca %53.6'sının, kekemeliği olan öğrencilere 'sakin ol' veya 'rahatla' benzeri ifadeler kullanmalarının, öğrencileri için işlevsel olmadığını bildikleri görülmektedir. Yapılan bir başka çalışmada da öğretmenlerin %52.9'unun, kekeleyen öğrencilerine rahatlamaları için ısrar etmeleri gerektiği yanlış inancına sahip oldukları görülmüştür (Kumar & Varghese, 2018). Plexico vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin %57'si, kekeleyen öğrencilerine yavaşlamaları ve sakın olmaları gerektiğini söylediklerini belirtmişlerdir. Yine oldukça dikkat çeken bir bulgu ise kekemeliği olan çocuklara konuşmadan önce düşünceleri gerektiğinin söylenmesinin yanlış bir uygulama olduğunu, öğretmenlerin sadece %33.6'sının bilmesidir. Bunlarla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerin, kekemeliğe ilişkin sınıf stratejilerine yönelik doğru uygulamaları da bulunmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin çoğu (%70.5), kekemeliği olan öğrencilerini sınıf içi etkinliklerden muaf tutmamalarının, doğru bir uygulama olduğunu bilmektedir. Bu bulgu, diğer çalışmalar ile de paralellik göstermektedir (Abdalla & St. Lois, 2012; Saman, 2020).

Katılımcıların kekemeliğe yönelik farkındalık düzeylerinin; katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, deneyim süreleri, kekemeliği olan birisini tanıma ve kekemelik hakkında araştırma yapma durumlarından etkilenip etkilenmediği incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde; katılımcıların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin, yaş, deneyim süresi ve kekemeliği olan birisini tanıma durumundan etkilenmediği görülmüştür. Bununla birlikte, kekemelik hakkında araştırma yapan öğretmenlerin, araştırma yapmayan öğretmenlere ve kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla kekemeliğe yönelik farkındalık düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Yapılan bir başka çalışmada, konuşma bozuklukları hakkında eğitim alan öğretmenlerin kekemeliğin nedenlerine ilişkin daha doğru inançlarının olduğu bulunmuştur (Yeakle & Cooper, 1986). Buradan yola çıkarak konu ile ilgili eğitim almanın, farkındalık ve olumlu tutumlar üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan Saman (2020) tarafından yürütülen çalışmada, eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumlarının farklılaşmadığı görülmüş ve bu durumun sunulan eğitimin yeterli olmamasından kaynaklanabileceği varsayılmıştır. Mevcut çalışmanın bulguları da göz önüne alınınca, verilen eğitimin yeterliliğinin yanı sıra kişinin bireysel olarak konu ile ilgili araştırma yapmasının tutum ve farkındalık düzeyi üzerinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada, katılımcıların kekemeliğe yönelik farkındalık düzeyleri, meslekteki deneyim sürelerinden etkilenmemiştir. Yapılan başka çalışmalarda da deneyim süresinin öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür (Irani & Gabel, 2008; Saman, 2020).

Cinsiyet değişkeni için alan yazında değişken bulgular görülmektedir. Örneğin kekemeliğe yönelik bilgi, algı ve tutumların incelendiği bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin sonuçlar üzerindeki etkisi üzerinde durulurken (Arnold vd., 2015; Saman, 2020; Schlagheck vd., 2009) bazı çalışmalarda ise bir etkisinin bulunmadığı (Ör. İlban, 2020) görülmektedir. Kekemeliği olan birisini tanıyıp tanıma durumunun öğretmenlerin kekemeliğe yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu (Arnold vd., 2015) ve olmadığı (Irani & Gabel, 2008; Saman, 2020) çalışmalara da rastlanmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %31.4'ü, kekemeliği olan öğrencilerini dil ve konuşma terapistine yönlendireceklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun dil ve konuşma terapistliğinin ülkemizde henüz yeni sayılabilecek bir meslek alanı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle meslek farkındalığına yönelik daha fazla çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Çünkü dil ve konuşma terapistleri; erken dönemde kekemelik belirtilerinin tespit edilmesi, normal akıcısızlık-kekemelik ayrımının yapılması, kekemeliğin tanı ve

terapisinde etkin rolleri bulunan meslek grubudur ve kekemelik temel çalışma alanlarından birisi olarak belirtilmektedir (American Speech-Language-Hearing Association, t. y.).

Öte yandan ülkemizde (İlban, 2020; Saman, 2020) ve yurt dışında yürütülen çalışmalarda (Abdalla & St. Lois, 2012; Plexico vd., 2013) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, kekemelik yönetiminde dil ve konuşma terapistlerinden haberdar oldukları görülmektedir. Katılımcıların katıldıkları şehirler de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Çünkü ülkemizde mezun sayısının henüz az olmasından kaynaklı olarak dil ve konuşma terapistleri ne yazık ki her şehirde bulunamamaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısı, akran zorbalığının okullarında bir problem olduğunu ve yarısından fazlası da kekemeliği olan öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar; kekemeliği olan öğrencilerinin en çok sözel ardından ilişkisel ve en az olarak da fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını/kalabileceklerini ifade etmişlerdir. Nitekim Plexico vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin yarısından çoğu, kekemeliği olan öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Söz konusu çalışmada en çok bildirilen zorbalık türü ise sözel zorbalık olmuştur. Sözel zorbalığın görülme oranının, diğer zorbalık türlerine kıyasla daha çok olduğunu gösteren (Wang vd., 2009) ve kekemeliği olan bireylerin en sık maruz kaldıkları zorbalık türlerinin 'alay etme ve isim takma' olduğunu belirten çalışmalar (Kara & Karamete, 2018) da bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %55'i, akran zorbalığı yönetimi konusunda kendilerini kısmen yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Mevcut çalışma içerisinde, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik uygulamaları incelendiğinde ise uygulama eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, kekemeliği olan öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaları durumunda en çok rehberlik servisi desteği alacaklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Plexico vd. (2013) tarafından yürütülen çalışma ile paralellik göstermektedir. Oysaki alan yazında öğretmenin sürece dâhil olmadığı bir akran zorbalığı yönetiminin işlevsel olmayacağı belirtilmektedir (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Katılımcıların akran zorbalığı yönetiminde ifade ettikleri diğer uygulamalar, empati ve bireysel farklılıklara ilişkin farkındalık çalışmaları yapma (%24), zorba ve ailesi ile görüşme (%24), kekemeliği olan öğrenci ile görüşme (%12.8) ve çocuklar arasında arabuluculuk yapma (%5.5) gibi uygulamalar olmuştur. Çalışmaya katılan hiçbir öğretmen, süreç ile ilgili dil ve konuşma terapistinden destek alma gibi bir uygulama şeklini ifade etmemiştir. Buna karşın, dil ve konuşma terapistlerinin kekemeliğin doğası hakkında akran eğitimi sağlama ve akran zorbalığı konularında hem öğrencilere hem de öğretmenlere danışmanlık verme konularında önemli rolleri bulunmaktadır (Langevin & Prasad, 2012; Plexico vd., 2013). Dolayısıyla etkili bir akran zorbalığı yönetiminde, öğretmenlerin dil ve konuşma terapistleri ile de etkileşim içerisinde olmaları gerekmektedir (Plexico vd., 2013). Öte yandan katılımcıların, kekemeliği olan öğrencilerini dil ve konuşma terapistlerine yönlendirme oranları da göz önüne alınınca bu sonucun da katılımların dil ve konuşma terapistlerine yönelik farkındalık eksikliğinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Ek olarak etkili bir akran zorbalığı yönetimi, bütüncül uygulamaları ve olumlu bir okul iklimini gerekli kılmaktadır (Wang vd., 2013). Bu olumlu okul iklimi de hem ebeveynler hem okuldaki görevliler hem de öğrencilerin işbirliği ile sağlanabilmektedir (Lodge & Frydenberg, 2005). Yanı sıra öğrencilere yönelik geliştirilmiş olan ve video, kitap ve grup etkinlikleri gibi farklı uygulamaları içeren akran zorbalığı müdahale programlarının işlevsel olabileceği önerilmektedir (Kartal & Bilgin, 2007). Nitekim öğretmenleri de sürece dahil eden akran zorbalığına yönelik geliştirilmiş olan eğitim programlarının, kekemeliği olan çocuklar ve akran zorbalığına yönelik olumlu tutumlar üzerinde etkili sonuçlarından da bahsedilmektedir (Langevin & Prasad, 2012).

Sonuç olarak bu çalışmada, çalışmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiği görülmüştür. Sonuçlar, konu ile

ilgili öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmaları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kapsamında bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesinin gereğine işaret etmektedir. Öğretmenlere yönelik konu ile ilgili farkındalık artırıcı materyaller çevrimiçi kanallar aracılığı ile daha erişilebilir hale getirilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitim içeriklerinin; kekemeliğin nedenleri ve çok boyutlu doğası, kekemelik hakkında doğru bilinen yanlışlar, kekemeliği olan bireylere eşlik edebilen psikososyal sorunlar ya da DEHB nitelikleri, kekemeliği olan öğrencilere yönelik uygun sınıf stratejileri ve akran zorbalığı yönetimi başlıklarını içermesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, kekemeliği olan öğrencilerini dil ve konuşma terapisine yönlendirmeleri ve terapi sürecinde de çevresel düzenlemeler ile sürece destek olmaları önemlidir. Gelecek araştırmalarda, öğretmenlere yönelik kekemelik ve akran zorbalığı yönetimine ilişkin eğitim programlarının etkililiği incelenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada tek bir ölçme aracının kullanılmış olması, kullanılan ölçme aracının standardize bir araç olmaması ve katılımcı sayısının az olması çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Ayrıca anket maddeleri içerisinde ‘Kekemeliği olan öğrencinizin en çok hangi zorbalık türüne maruz kaldığını/kalabileceğini düşünüyorsunuz’ soru maddesinin, ‘Kekemeliği olan öğrencinizin en çok hangi zorbalık türüne maruz kaldığını düşünüyorsunuz’ ve ‘Kekemeliği olan öğrencinizin en çok hangi zorbalık türüne maruz kalabileceğini düşünüyorsunuz’ şeklinde iki ayrı soru olarak yöneltmemesi de bir diğer sınırlılık olarak söylenebilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmamıza katılan öğretmenlere teşekkür ediyoruz.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 61351342/ 2020-617

KAYNAKÇA

Abdalla, F. A., & St. Louis, K. O. (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. (2015). *Primary school teachers' opinions and attitudes towards stuttering in two socio-economic quintiles within the Western Cape* (Doctoral dissertation). University of Cape Town.
- Adriaenssens, S., & Struyf, E. (2016). Secondary school teachers' beliefs, attitudes, and reactions to stuttering. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(2), 135-147. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0019
- Aksoy, G. (2019). Okullarda yaşayan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ambrose, N. G. (2004). Theoretical Perspectives on The Cause of Stuttering. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 80-91. <https://doi.org/10.1044/cicsd.31.1.80>
- Arnold, H. S., Li, J., & Goltl, K. (2015). Beliefs of teachers versus non-teachers about people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 43, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.12.001>
- Ambrose, N. G., Cox, N. J., & Yairi, E. (1997). The genetic basis of persistence and recovery in stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(3), 567-580. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4003.567>
- American Speech-Language-Hearing Association (t.y.). Fluency Disorders (Practice Portal). <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/fluency-disorders/>
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 266-274. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.005>
- Berger S. K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Betz, I. R., Blood, G. W., & Blood, I. M. (2008). University students' perceptions of pre-school and kindergarten children who stutter. *Journal of communication disorders*, 41(3), 259-273. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.10.003>
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31(Spring), 69-79. <https://doi.org/10.1044/cicsd.31.1.69>
- 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. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life. *Journal of fluency disorders*, 50, 72-84. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.10.002>
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P., & 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/10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- 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 (2), 92-109. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.03.003>
- Blood, G. W., Ridenour Jr, V. J., Qualls, C. D., & Hammer, C. S. (2003). Co-occurring disorders in children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 36(6), 427-448. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(03\)00023-6](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(03)00023-6)
- Bora, İ., & Toğram, B. (2018). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgileri: Lefkoşa Örnekleme. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/700852>
- Boyle, M. P. (2013). Assessment of stigma associated with stuttering: Development and evaluation of the self-stigma of stuttering scale (4S). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56 (5), 1517-1529. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013\)12-0280](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013)12-0280)
- Boyle, M. P. (2016). The impact of causal attribution on stigmatizing attitudes toward a person who stutters. *Journal of communication disorders*, 60, 14-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.02.002>

- Boyle, M. P., & Fearon, A. N. (2018). Self-stigma and its associations with stress, physical health, and health care satisfaction in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 56, 112-121. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.10.002>
- Böke, K. (2017). Örneklem. In K. Böke (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı) içinde (s. 105-147). Alfa Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School psychology quarterly*, 23(4), 451-461. <https://doi.org/10.1037/a0012769>
- Cherif, L., Boudabous, J., Khmakhem, K., Kammoun, S., Kacem, I. H., Ayadi, H., & Moalla, Y. (2018). Self-esteem and anxiety in stuttering children and attitude of their parents. *Health Edu Care*, 3 (2), 1-5. <https://doi.org/10.15761/HEC.1000138>
- Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of fluency disorders*, 34(2), 61-71. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.05.002>
- Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Craig, M., & Peters, K. (2002). Epidemiology of stuttering in the community across the entire life span. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1097-1105. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/088\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/088))
- Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 939-947. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00093>
- Demirci, S., & Köseli, M. (2017). İkincil veri ve içerik analizi. K. Böke (Ed.) içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı) (s. 105-147). Alfa Yayıncılık.
- Donaher, J., & Richels, C. (2012). Traits of attention deficit/hyperactivity disorder in school-age children who stutter. *Journal of fluency disorders*, 37(4), 242-252. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.08.002>
- Druker, K., Hennessey, N., Mazzucchelli, T., & Beilby, J. (2019). Elevated attention deficit hyperactivity disorder symptoms in children who stutter. *Journal of fluency disorders*, 59, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2018.11.002>
- 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, 169-178. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/021\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/021))
- Giorgetti, M. D. P., Oliveira, C. M. C. D., & Giacheti, C. M. (2015). Behavioral and social competency profiles of stutterers. In *CoDAS*, 27 (1), 44-50. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152013065>
- Guitar B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Fourth ed., Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Ham, R. E. (1990). What is stuttering: Variations and stereotypes. *Journal of Fluency Disorders*, 15(5-6), 259-273. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(90\)90041-P](https://doi.org/10.1016/0094-730X(90)90041-P)
- Harlacher, J. E., Roberts, N. E., & Merrell, K. W. (2006). Classwide interventions for students with ADHD: A summary of teacher options beneficial for the whole class. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 6-13. https://behrendtcm.weebly.com/uploads/1/0/6/2/10628352/classwide_interventions_adhd.pdf
- Healey, E. C., & Reid, R. (2003). ADHD and stuttering: a tutorial. *Journal of fluency disorders*, 28(2), 79-93. [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(03\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(03)00021-4)
- Hearne, A., Miles, A., Douglas, J., Carr, B., Nicholls, J. R., Bullock, M. S., Pang, V., & Southwood, H. (2020). Exploring teachers' attitudes: knowledge and classroom strategies for children who stutter in New Zealand. *Speech, Language and Hearing*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2020.1750756>
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158. <https://doi.org/10.1348/000709999157626>
- Irani, F., & Gabel, R. (2008). Schoolteachers' Attitudes Towards People Who Stutter: Results of a Mail Survey. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 32(3), 129-134. https://www.cjslpa.ca/files/2008_CJSLPA_Vol_32/No_03_109-140/Irani_Gabel_CJSLPA_2008.pdf
- Iverach, L., Jones, M., McLellan, L. F., Lynneham, H. J., Menzies, R. G., Onslow, M., & Rapee, R. M. (2016). Prevalence of anxiety disorders among children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.07.002>

- İlban, E. (2020). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin kekemelik hakkındaki tutumu-İstanbul örnekleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi.
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/700853>
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 3(2), 207-227. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63291>
- Kepenekci, Y. K., & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child abuse & neglect*, 30(2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- 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), 9-13. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/35202.12030>
- Küpeli, H. D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikayeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24. <https://doi.org/10.1044/cicsd.25.S.8>
- Langevin, M., & Prasad, N. N. (2012). A stuttering education and bullying awareness and prevention resource: A feasibility study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 43, 344-358. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0031))
- Lass, N. J., Ruscello, D. M., Schmitt, J. F., Pannbacker, M. D., Orlando, M. B., Dean, K. A., Ruziska, J. C., & Bradshaw, K. H. (1992). Teachers' perceptions of stutterers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23(1), 78-81. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2301.73>
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into practice*, 44(4), 329-336. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_6
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2435211/pdf/nihms53619.pdf>
- Nicholls, J. R. (2013). *Teacher perceptions of stuttering* (Yayınlanmamış doktora tezi). Massey University.
- Pachigar, V., Stansfield, J., & 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>
- Panico, J., Daniels, D. E., Hughes, S., Smith, R. E., & Zelenak, J. (2018). Comparing perceptions of student teachers and regular education teachers toward students who stutter: a mixed-method approach. *Speech, Language and Hearing*, 21(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2017.1391425>
- Plexico, L. W., Plumb, A. M., & 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., Eadie, P., Cini, E., Bolzonello, C., & 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>
- Ruscello, D. M., Lass, N. J., Schmitt, J. F., & Pannbacker, M. D. (1994). Special educators' perceptions of stutterers. *Journal of Fluency Disorders*, 19(2), 125-132. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0094-730X(94)90018-3)
- Saman, F. D. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kekemelik hakkındaki bilgi, tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Schlagheck, A., Gabel, R., & Hughes, S. (2009). A mixed methods study of stereotypes of people who stutter. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 36(Fall), 108-117. <https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/cicsd.36.F.108>

- Sevinç, B. (2017). Survey araştırması yöntemi. K. Böke (Ed.) içinde, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (5. Baskı) (ss. 245-283). Alfa Yayıncılık.
- Tollerfield, I. (2003). The process of collaboration within a special school setting: An exploration of the ways in which skills and knowledge are shared and barriers are overcome when a teacher and speech and language therapist collaborate. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(1), 67-84. <https://doi.org/10.1191/0265659003ct244oa>
- Uysal, A. A., & Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/499049>
- 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., Ambrose, N., & Cox, N. (1996). Genetics of stuttering: A critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(4), 771-784. <https://doi.org/10.1044/jshr.3904.771>
- Yairi, E., & Seery, C. H. (2015). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Pearson.
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2004). Stuttering and the international classification of functioning, disability, and health (ICF): An update. *Journal of communication disorders*, 37(1), 35-52. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00052-2](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00052-2)
- Yeakle, M. K., & Cooper, E. B. (1986). Teacher perceptions of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 11(4), 345-359. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(86\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0094-730X(86)90022-7)
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Stuttering is a type of fluency disorder characterized by high frequency and intensity interruptions in the flow of speech (Guitar, 2014). Peer bullying is expressed as a common problem in children who stutter during the school years (Langevin vd., 1998). School age children who stutter, spend most of their time in school, and teachers play an important role in their lives. It is mentioned that teachers' being knowledgeable about stuttering and having open attitude towards stuttering may have a central role in reducing the peer bullying that students with stuttering may be exposed to. The first aim of this study is to examine the awareness levels of primary school teachers about stuttering and peer bullying. The second aim of the study is to examine whether the teachers' awareness of stuttering differs according to their age, gender, duration of experience, whether they knew someone with stuttering, and whether they did research about stuttering or not.

Method

The participant group of this survey method study consists of 220 primary school teachers from different cities of Turkey. The "Awareness Level Determination Survey for Stuttering and Peer Bullying", prepared by the researchers after scanning the relevant literature, was used as a data collection tool. The survey consists of 37 items and 3 separate parts in total. The frequency and percentage values of the survey items were calculated for the analysis of the data. Mann Whitney U and Kruskal Wallis H-Tests were used to examine whether the teachers' awareness of stuttering differed according to their age, gender, duration of experience, whether they knew someone with stuttering, and whether they did research about stuttering or not, since the normal distribution assumption was not met. Content analysis was also applied for the analysis of two open-ended questions in the survey.

Results

According to the results, most of the teachers (94.1%, $n = 207$) were aware of their roles for helping their students with stuttering. However, only 4.1% ($n=9$) of the participants knew that stuttering was not caused by psychological factors such as fear and anxiety, and only 48.2% ($n = 106$) were aware that stuttering is a disorder with genetic and neurophysiological basis. In addition, this study shows that participants have negative stereotypes about the personality traits of students with stuttering. Only 14.5% of the teachers did not attribute negative attributes such as shy and silent to individuals with stuttering and only 12.3% as excited. It is observed that the majority of the participants were aware that stuttering is not an intelligence problem (95.9%) and that psychosocial problems may accompany individuals with stuttering (77.3%). In addition, only 41.4% of the participants were aware of the ADHD aspects that can accompany individuals with stuttering. It was found that the awareness level of female teachers about stuttering was significantly higher than that of male teachers ($U = 2728$, $p = .001$). Also, it was observed that the awareness level of teachers who stated that they did research on stuttering was significantly higher than the level of awareness of teachers who stated that they did not do research ($U = 4.523$, $p = .005$). However, it was found that the awareness level of the teachers were not affected by their age, duration of experience, and whether or not to recognize a stutterer ($p > .05$). Also 31.4% ($n = 69$) of the participants gave the 'speech and language therapist' answer to the open-ended question item "To whom would you refer your student with stuttering?". In addition, participants; stated that the students with stuttering were / could be exposed to most verbal bullying. As a result of the content analysis, teachers were found to have application deficiencies in case of peer bullying.

Discussion and Conclusion

The results of the study show that teachers' awareness of stuttering and peer bullying should be increased. It is thought that implementing education programs about stuttering and peer

bullying for teachers within the scope of pre-service and in-service training may have positive effects on school-age stuttering management. Based on the results of this study; causes and multidimensional nature of stuttering, incorrect which is known correct information about stuttering, psychosocial problems and/or ADHD aspects that may accompany stuttering, appropriate classroom strategies for students who stutter and peer bullying management are recommended for content of the education programs for teachers. In addition, it is important for teachers to refer their students who stutter to speech and language therapy and to support the process with environmental regulations during the therapy process. In future studies, the effectiveness of training programs on stuttering and peer bullying management for teachers can be examined.