



**T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KEKEME ÇOCUKLARA UYGULANAN SEÇİCİ ve YOĞUNLAŞTIRILMIŞ
DİKKAT EĞİTİMİNİN KEKEMELİK ŞİDDETİNE ETKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

SENA NUR BUĞDAY

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL**

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

İSTANBUL, 2023



**T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KEKEME ÇOCUKLARA UYGULANAN SEÇİCİ ve YOĞUNLAŞTIRILMIŞ
DİKKAT EĞİTİMİNİN KEKEMELİK ŞİDDETİNE ETKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

SENA NUR BUĞDAY

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL**

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

İSTANBUL, 2023

T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY SAYFASI

ÖĞRENCİ ADI -SOYADI	Sena Nur Buğday	
ÖĞRENCİ NUMARASI	202102017	
PROGRAM ADI	Dil ve Konuşma Terapisi Programı	
İstanbul Atlas Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalında Sena Nur Buğday tarafından hazırlanan “Kekeme Çocuklara Uygulanan Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Eğitiminin Kekemelik Şiddetine Etkisinin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması jüri tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.		
Tez Savunma Tarihi: / /		
Jüri Üyesinin Unvanı, Adı, Soyadı	Çalıştığı Kurum	İmzası
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL	İzmir Tınaztepe Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Merve SAVAŞ	İstanbul Atlas Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL	Sakarya Üniversitesi	

İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca bu tez jüri tarafından onaylanmış ve Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hafize UZUN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın İstanbul Atlas Üniversitesinde kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Sena Nur Buğday

İTHAF

Yazmış olduğum tezimi değerli eşim Abdurrahman BUĞDAY'a ithaf ediyorum....



BÜTÇE DESTEKLERİ

KEKEME ÇOCUKLARA UYGULANAN SEÇİCİ ve YOĞUNLAŞTIRILMIŞ DİKKAT EĞİTİMİNİN KEKEMELİK ŞİDDETİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazma sürecimde bilgilerini ve desteğini esirgemeyen danışmanım Dr. Selim ÜNSAL'a teşekkürlerimi borç bilirim. Tezimdeki eğitimin sahibi olan Doç. Dr. Levent YAYCI hocama teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini her zaman sunan aileme, Hep daha fazlasını yapabileceğimi söyleyip beni teşvik eden, ve her adımda sen yaparsın diyerek yanımda olan, en büyük destekçim annem Meral GÖKÇE' ye,

Bu yüksek lisans programına başvurmam için beni teşvik eden, hayatımda ve yüksek lisans eğitimim süresince her zaman yanımda olan, yol arkadaşım değerli eşim Abdurrahman BUĞDAY'a sonsuz teşekkür ederim.

Temmuz 2023

Sena Nur Buğday

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

TEZ ONAY SAYFASI.....	-
BEYAN.....	III
İTHAF	IV
BÜTÇE DESTEKLERİ.....	V
TEŞEKKÜR.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ÖZET.....	XII
ABSTRACT	XIII
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
1.1. PROBLEM TANIMI.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.3. ARAŞTIRMANIN SORU VE HİPOTEZLERİ	2
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. KEKEMELİK GENEL TANIM.....	4
2.1.1. Kekemeliğin Etiyolojisi.....	4
2.1.2. Nörolojik Faktörler.....	5
2.1.3 Çevresel Faktörler	5
2.1.4. Kekemeliğin Yaygınlığı ve Seyri.....	5
2.1.5. Kekemelik ve Cinsiyet Farklılıkları.....	5
2.1.6. Kekemelik ve Belirli Bilişsel İşlevler	6
2.1.7. Kekemeliğin Tedavisi	7
2.2. KEKEMELİK VE DİKKAT	8
2.3. KEKEMELİK TEDAVİSİNDE DİKKATİN ROLÜ	8
2.3.1. Kekemelik Tedavisinde Dikkat Eğitimi.....	9
2.4. DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DEHB)	10
2.4.1. DEHB ve Kekemelik İlişkisi	11
3. GEREÇ VE YÖNTEM	14
3.1 EVREN VE ÖRNEKLEM	14
3.2. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	14

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	15
3.3.1. Kekemelik Demografik Bilgi Formu	15
3.3.2. D2 Dikkat Testi.....	15
3.3.3. KEŞİDA-4 Kekemelik Şiddetini Değerlendirme Aracı.....	16
3.4. DİKKAT EĞİTİMİNİN UYGULANMASI.....	16
3.5. ARAŞTIRMA MODELİ	17
4. BULGULAR	18
5. TARTIŞMA	31
5.1. TARTIŞMA.....	31
5.2. ÇALIŞMANIN SINIRLILIĞI.....	34
5.3. SONUÇ.....	35
5.4.ÖNERİLER.....	36
6.KAYNAKÇA	37
7.EKLER.....	42
EK 1: İNTİHAL RAPORU.....	42
EK 2: TEZ KONUSU EKLER.....	43
EK 2.1: KEKEMELİK DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU.....	43
EK 2.2: KEŞİDA-4 KEKEMELİK ŞİDDETİNİ DEĞERLENDİRME ARACI.....	44
EK 2.3: KEŞİDA-4 OKUMA METNİ.....	46
EK 2.4: D2 DİKKAT TESTİ.....	48
EK 2.5: DİKKAT EĞİTİMİ PROGRAMI	50
EK 2.6: GÖNÜLLÜ ONAM FORMU.....	66
EK 3: ETİK KURUL ONAYI.....	69
8. ÖZGEÇMİŞ.....	70

SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ

DEHB	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
KEŞİDA-4	Kekemelik Şiddetini Değerlendirme Aracı-4
D2	Dikkat Testi
E2	d2 dikkat testinde çocuğun D2 lerin dışında işaretledikleri
CP	d2 Testi Doğru Sayısı
TN	d2 dikkat testinde çocuk en son kaçınıcı sütunda kaldı
TN_E	d2 Testi Toplam İşaretleme Sayısı-Hata Sayısı
FR	d2 Testi Oran
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve kekemelik durumuna göre dağılımları	14
Tablo 2. Dikkat Eğitimi Programı	17
Tablo 3. Çalışma grubunun öntest ve sontest skorlarının karşılaştırılması	18
Tablo 4. Çalışma grubunun öntest ve sontest puan farklarının karşılaştırılması	20
Tablo 5. Çalışma ve kontrol grubunun öntest skorlarının karşılaştırılması	24
Tablo 6. Çalışma ve kontrol grubunun sontest skorlarının karşılaştırılması	26
Tablo 7. Kontrol grubunun öntest ve sontest skorlarının karşılaştırılması	28
Tablo 8. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan farklarının karşılaştırılması	30
Tablo 9. Çalışma grubu sontest ile kontrol grubu öntest puanlarının karşılaştırılması....	33

ÖZET

Buğday, S.N (2023). Kekeme Çocuklara Uygulanan Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Eğitiminin Kekemelik Şiddetine Etkisinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı, İstanbul

KEKEME ÇOCUKLARA UYGULANAN SEÇİCİ VE YOĞUNLAŞTIRILMIŞ DİKKAT EĞİTİMİNİN KEKEMELİK ŞİDDETİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Amaç: Kekemelik, erken çocukluk döneminde başlayan tekrarlar, uzatmalar ve bloklar şeklinde görülen akıcılık bozukluğudur. Yoğunlaştırılmış dikkat bir ya da birden fazla uyaran varken uyaranlardan yalnız birine odaklanabilmektir. Bu çalışmanın amacı yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi ile kekeme bireylerin konuşmaya odaklanmalarını engelleyen etkenleri görmezden gelerek dikkat düzeylerini artırmaktır.

Gereç Yöntem: Bu çalışmaya 9 yaş ile 9 yaş 11 ay arasında toplam 24 çocuk (12 kekeme çocuk, 12 akıcı konuşan çocuk) katıldı. Tüm katılımcıların çalışma öncesi ve sonrası d2 dikkat testleri ile Kekemelik Şiddetini Ölçme Aracı-4 (KEŞİDA-4) ile değerlendirmeleri yapıldı. Kekemeliği olan 12 çocuğa yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi verildi. Araştırmada, demografik değişenler bakımından öğrencilerin kekemelik şiddeti ve dikkat düzeyleri karşılaştırıldı.

Bulgular: Kekeme bireylere uygulanan dikkat eğitimi öncesi ve sonrasında yapılan d2 dikkat testine (EK-4) göre psikomotor ve kavrama hızlarında artma, dikkatsizlik ve yönergeye uyma problemlerinde azalmalar görüldü ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıydı ($p<0.05$). KEŞİDA-4 ile yapılan kekemelik değerlendirmesinde ise öntest ve sontest sonuçlarına göre çocukların kekemelik şiddetlerinde azalma tespit edildi ($p<0.05$).

Sonuç: Kekemeliği etkileyen birçok faktör vardır ve dikkat becerisi bu faktörler arasında önemli bir yere sahiptir. Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre kekeme bireylere uygulanan yoğunlaştırılmış dikkat eğitiminin kekemelik şiddetinde azalmalara ve psikomotor hızda artmalara neden olduğu görüldü. Bu bulgulara göre kekemelik terapilerine dikkat çalışmalarının eklenmesi süreci olumlu yönde etkileyebilir.

Anahtar Kelimeler: Kekemelik, seçici dikkat, yoğunlaştırılmış dikkat

ABSTRACT

Buğday, S.N (2023). Evaluation of the Effect of Selective and Intensified Attention Training Applied to Children Who Stutter on the Severity of Stuttering. Master's, İstanbul Atlas University Postgraduate Education Institute, Department of Speech and Language Therapy, İstanbul

Evaluation of the Effect of Selective and Intensified Attention Training Applied to Children Who Stutter on the Severity of Stuttering

Purpose: Stuttering is a fluency disorder that starts in early childhood and is seen in the form of repetitions, prolongations and blocks. Intensified attention is the ability to focus on only one of the stimuli when there is one or more stimuli. The aim of this study is to increase the attention level of individuals who stutter by ignoring the factors that prevent them from focusing on speech with intensive attention training.

Material and Methods: A total of 24 children (12 stuttering children, 12 fluent speaking children) between the ages of 9 and 9 years and 11 months participated in this study. All participants were evaluated with the d2 attention tests and the Stuttering Severity Assessment Tool-4 (Kekemelik Şiddetini Değerlendirme Aracı-KEŞİDA-4) before and after the study. Intensive attention training was given to 12 children with stuttering. In the study, students' stuttering severity and attention levels were compared in terms of demographic variables.

Results: According to the d2 attention test applied to stutterers before and after attention training, an increase in psychomotor and grasping speeds, a decrease in inattention and compliance problems were observed, and the results were statistically significant ($p<0.05$). In the evaluation of stuttering with KEŞİDA-4, a decrease was detected in the stuttering severity of the children according to the pretest and posttest results ($p<0.05$).

Conclusion: There are many factors affecting stuttering and attention skill has an important place among these factors. According to the findings obtained in our study, it was observed that intensified attention training applied to individuals who stutter caused a decrease in the severity of stuttering and an increase in psychomotor speed. According to these findings, adding attention exercises to stuttering therapies may affect the process positively.

Keywords: Stuttering, selective attention, intensified attention

1. GİRİŞ VE AMAÇ

1.1. PROBLEM TANIMI

Kekemelik, konuşmanın motor davranışındaki aksaklıklarla karakterize bir konuşma bozukluğudur. Bu aksaklıklar; ses ve hece tekrarları, duyulabilir ve duyulamaz ses uzamaları ve kırık kelimelerle sonuçlanan, tekrarlanan veya uzayan artikülatör ve fonatuar eylemler olarak ortaya çıkar (Craig-Mcquaide vd., 2014). Kekemelik, hem konuşma motorunu hem de bilişsel/dilbilimsel veya duygusal/psikolojik süreçleri içeren karmaşık bir durumdur (Craig-Mcquaide vd., 2014). "Kekemelik" terimi genellikle hem bozukluğu hem de semptomu ifade etmek için kullanılsa da kekemeliğin bir hastalıktan ziyade bir semptom olarak kabul edildiğini belirtmek önemlidir (Büchel ve Sommer, 2004).

Kekemeliğin etkisi, konuşma bozukluklarının ötesine uzanır. Sosyal iletişim ve işle ilgili görevler de dâhil olmak üzere, bir kişinin hayatının çeşitli yönlerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Yaruss, 2007). Kekemelik; stres, kaygı ve konuşmaya karşı olumsuz tepkiler gibi duygusal bileşenlerle ilişkilidir (Rocha vd., 2019). Bu duygusal faktörler, bireyde kekemeliğin başlangıcını, tezahürünü ve kronikliğini etkileyebilir (Rocha vd., 2019). Kekemelik, konuşma durumlarına göre değişkenlik gösteren ve özellikle yetişkinlikte tedavisi zor olabilen bir bozukluktur (Cieslak vd., 2015).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan vakaların %22.8'inde kekemeliğin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu oran, normal popülasyondaki iletişim bozuklukları oranına göre (%1-5) oldukça yüksektir (Aktepe, 2011). Bu bulgu, DEHB olan çocukların konuşma ve iletişim bozuklukları açısından risk altında oldukları ve tedavide bu sorunun da ele alınması gerektiğine ilişkin yayınları destekler niteliktedir (Erman vd., 1999). Nörofizyolojik araştırmalarda, DEHB konusundaki bulgular dikkat çekmektedir. DEHB ve kekemelik, hem beyaz/gri madde hacmindeki işlevsel ve yapısal sinirsel farklılıklar, hem de bazal gangliyon devrelerinin işleyişindeki aksaklıklar ile ilişkilendirilmiştir (Alm PA, 2005).

Kekemelik ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) arasında bir ilişki olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya koyulmuştur. DEHB ve kekemelik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bu iki durumun % 4-26 arasında birlikte görüldüğünü ortaya koymaktadır (Arndt ve Healey, 2001). Eggers vd., (2010)'i yaptıkları çalışmada kekeme çocukların dikkat

kontrolünde bozukluklar olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada 9-11 yaş arası akıcılık bozukluğu olan çocuklara 13 oturumluk yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi uygulanıp, sonucunun kontrol grubu (normal gelişim gösteren çocuklar) ile karşılaştırılması planlandı. Akıcılık bozukluğu olan bireylere uygulanan 13 haftalık dikkat eğitiminin sonunda katılımcıların dikkat düzeyinin artması ve kekemelik şiddetinde azalma beklenmektedir. Ayrıca kekemeliği olan çocuklara uygulanan dikkat eğitimi sonunda yapılan Kekemelik Şiddetini Değerlendirme Aracı (KEŞİDA-4) (EK-2) ile kekemelik şiddeti, süre ve sıklığındaki değişimler ortaya koyulmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğrenmenin gerçekleşmesi için temel faktörlerden biri de dikkattir. Bireyin dikkatini kontrol edebilmesi ve yönlendirebilmesi önemlidir. Dikkat eğitimleri ile dikkati geliştirmek mümkündür. Kekemeliğin nedeninin tam olarak aydınlatılamamasına rağmen kekemeliğin birçok nedeni olabileceği belirtilmiştir. Bunlar arasında genetik yatkınlık, nörofizyolojik nedenler, nefes problemleri, konuşma kaslarında koordinasyon bozukluğu sayılabilir. Konuşmanın planlanması ve odaklanma, konuşmanın oluşumu için önemli faktörlerdir. Bu çalışmada dikkat eğitimi vererek kekemelik şiddetinde azalma olması hedeflenmektedir. Konuşma sırasında kekeme bireylerde konuşmaya odaklanmayı engelleyen etkenleri görmezden gelebilme ve sadece konuşmaya odaklanabilmek için yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi uygulandı. Bu alanda yapılan ilk çalışma olduğu için de dikkate değerdir. Bu araştırmanın amacı, 9-11 yaş arası kekemelik tanısı almış öğrencilere uygulanan 13 haftalık yoğunlaştırılmış dikkat eğitiminin ardından kekemelik şiddeti ile dikkat düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SORU VE HİPOTEZLERİ

Araştırma için belirlenen problemler; ‘Kekemelik şiddeti ile dikkat düzeyi arasında ilişki var mıdır?’, ‘Kekeme çocuklara uygulanan dikkat eğitiminin kekemelik şiddetine etkisi var mıdır?’ olarak belirlenmiştir. Araştırma için seçilen problemler doğrultusunda geliştirilen hipotezler aşağıdaki gibidir:

Soru 1: Kekeme çocukların dikkat düzeyi düşük müdür?

H1: Kekeme çocukların dikkat düzeyi düşüktür.

Soru 2: Kekeme çocukların dikkat düzeyi kekemelik tanısı almayan çocuklara oranla düşük müdür?

H2: Kekeme çocukların dikkat düzeyi kekemelik tanısı almayan çocuklara oranla düşüktür.

Soru 3: Kekeme çocukların kekemelik şiddeti yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi vererek azaltılabilir mi?

H3: Kekeme çocuklara verilen yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi ile kekemelik şiddeti azalır.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. KEKEMELİK GENEL TANIM

Kekemelik erken çocukluk döneminde başlayan tekrarlar, uzatmalar ve bloklarla karakterize bir akıcılık bozukluğudur. Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (International Classification of Diseases- ICD)'ye göre kekemelik "söylemek istediğini bilmesine karşın, bir sesin istem dışı tekrarlanması veya kesilmesi sonucu, kişinin söylemek istediğini söyleyememesine neden olan konuşma ritmindeki bozukluklar" olarak ifade edilmektedir (WHO, 1992). Günümüze kadar yapılan çalışmalar dikkate alındığında en çok kabul gören kekemelik sıklık oranı yaklaşık %4-5; kekemelik yaygınlık oranı ise %1 seviyesindedir (Bloodstein ve Ratner, 2008). Yıllar içerisinde kekemelik üzerine birçok çalışma yapılmış olup kekemeliğin nedenini bulmak için yapılan çalışmalar devam etmektedir. Genetik özellik faktörü, öğrenilebilen bir davranış olması, psikolojik faktörlerin etkisi veya birçok sebebin bir arada olması, çocuklarda sıklıkla rastlanan bu konuşma bozukluğunu ortaya çıkaran nedenler arasında gösterilmektedir (Maviş, 2005).

2.1.1. Kekemeliğin Etiyolojisi

Kekemeliğin kesin nedeni belirsizdir ancak genellikle genetik, nörofizyolojik ve çevresel faktörlerden etkilenen çok faktörlü bir durum olduğu kabul edilmektedir (Yairi ve Ambrose, 2013). Genetik çalışmalar, kekemeliğin aile öyküsü olan bireylerde daha yaygın olduğunu göstermektedir ve bu da genetik bir bileşene işaret etmektedir. Genom çapında ilişkilendirme çalışmaları, kekemeliği nöral yollarda yer alan birkaç genle ilişkilendirmiştir ve bu genlerdeki mutasyonlar, akıcı konuşma üretimini potansiyel olarak bozmaktadır (Raza, Mattera, Morell, Sainz, Rahn, Gutierrez vd., 2015).

Kekemelik bir konuşma bozukluğudur ve kendiliğinden iyileşme durumunun yüksek olmasına bağlı olarak genetik nedenleri belirlemek zordur. Kekemeliğin genetik geçişli olduğuna dair yapılan birçok çalışma vardır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda kekemeliğin belirlenmesinde genetik geçiş ve aile öyküsünün önemi vurgulanmıştır. Ebeveynlerin ve çocuğun aile öyküsü hakkında bilgi almak tedavi planlanması için önemlidir. Klinisyenin bilgi toplayabilmesi için birinci ve ikinci derece akrabaların kekemelik geçmişi hakkında da bilgi alması gereklidir.

2.1.2. Nörofizyolojik Faktörler

Kekemelik, özellikle beynin dil ve konuşma üretimi ile ilişkili bölgelerinde atipik nörofizyolojik aktivite ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmacılar, nörogörüntüleme tekniklerini

kullanarak kekemeliği olan kişilerin beyinlerinde, kekemeliliği olmayanlara kıyasla işlevsel ve yapısal farklılıklar tespit etmişlerdir (Chang & Zhu, 2013). Bunlar arasında sağ hemisferdeki aşırı aktivite ve sol hemisferdeki düşük aktivitenin yanı sıra konuşma ve dil alanlarında azalmış beyaz madde bütünlüğü yer almaktadır (Watkins, Smith, Davis ve Howell, 2008).

2.1.3. Çevresel Faktörler

Çevresel faktörler de, özellikle erken konuşma ve dil gelişimi ile ilgili olanlar da kekemelik ile ilişkilendirilmiştir. Yüksek ebeveyn beklentileri, hızlı konuşma ve dilsel karmaşıklık kekemeliğin gelişmesine ve devam etmesine katkıda bulunabilir (Guitar, 2014). Ayrıca, travmatik olayların ve stresli durumların kekemelik semptomlarını şiddetlendirdiği gösterilmiştir. Bu durum psikolojik faktörlerin de bir rolü olduğunu düşündürmektedir (Craig, Blumgart ve Tran, 2009).

2.1.4. Kekemeliğin Yaygınlığı ve Seyri

Kekemeliğin başlangıcı genellikle hızlı dil gelişimi ile aynı zamana denk gelen iki ile beş yaş arasına denk gelmektedir (Yairi ve Ambrose, 1999). Araştırmalar, erkeklerde kekemelik prevalansının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle, okul öncesi çağıdaki çocuklarda erkek-kadın oranının yaklaşık 2:1 olduğu tahmin edilmektedir (Reilly vd., 2009). Bu oran yaşla birlikte artarak okul çağındaki çocuklarda yaklaşık 4:1'e ve yetişkinlerde 5:1'e ulaşır. Bu da cinsiyet farkının zamanla daha belirgin hale geldiğini göstermektedir (Craig vd., 2002).

2.1.5. Kekemelik ve Cinsiyet Farklılıkları

Kekemelik kadınlara oranla erkeklerde daha fazla görülür. Yapılan çalışmalar sonucunda bozukluğun genellikle iki ile dört yaş arasında başladığı ve kadınlara kıyasla erkeklerde 2,4 ile 5,33 kat daha yaygın olduğu bilinmektedir (Andrews ve Harris, 1964; Howell vd., 2008).

Kekemeliğin tedavisi, düzelmesi ve devam etmesinde önemli cinsiyet farklılıkları vardır. Kızların kekemelikten müdahale olmadan kurtulma olasılığı (kendiliğinden iyileşme) erkeklere göre daha yüksektir (Yairi ve Ambrose, 1999). Yairi ve Ambrose (2005), kekemeliğin başlangıcından sonraki ilk yıl içinde, erkeklerin dörtte birinden azına kıyasla kızların yarısından fazlasının iyileştiğini bildirmiştir. Bu bulgular, erkeklerin sadece kekemelik geliştirme olasılığının daha yüksek olmadığını, aynı zamanda bu durumun devam etme olasılığının da daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kekemelikteki cinsiyet farklılıklarına ilişkin faktörler tam olarak anlaşılamamıştır. Kekemeliğin ailelerde görülme eğiliminde olması ve erkeklere geçme olasılığının daha yüksek olması nedeniyle genetik faktörlerin etkili olabileceği öne sürülmüştür (Kang vd., 2010). Beyin lateralizasyonu ve olgunlaşma oranları gibi nörofizyolojik farklılıkların da kekemelikte rol oynayabileceği belirtilmiştir (Foundas vd., 2001).

Erken dil gelişiminde, kekemeliğin başlangıcını ve iyileşmesini etkileyebilecek cinsiyet farklılıklarına dair kanıtlar da vardır. Kadınlar, dil becerilerini erkeklerden biraz daha erken geliştirme eğilimindedir. Bu da onlarda kekemeliğin gelişmesi ve devam etmesine karşı koruyucu bir faktör sağlayabilir (Ratner, 2005).

Kekemelik yaygınlığı, başlangıcı ve kalıcılığındaki cinsiyet farklılıkları, hedeflenen önleme ve tedavi stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek önemli bir araştırma alanını temsil etmektedir. Bu farklılıklara katkıda bulunan belirli genetik, nörofizyolojik ve çevresel faktörleri belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Kekemelikte gözlemlenen cinsiyet farklılıklarının arkasındaki nedenleri anlamak; genetik, sinirbilim ve dil ve konuşma patolojisini entegre eden disiplinler arası çabalar gerektirecektir. Gelecekteki araştırmalar, bu farklılıkların altında yatan belirli biyolojik ve çevresel mekanizmaları ortaya çıkarmayı amaçlamalıdır. Ayrıca, bu farklılıklar göz önüne alındığında, kekemelik müdahale stratejilerinin her bir cinsiyetin özel ihtiyaçlarını ve zorluklarını etkili bir şekilde ele alarak uyarlanması gerekebilir.

2.1.6. Kekemelik ve Belirli Bilişsel İşlevler

Genel zekâ, kekeme olan ve olmayan bireyler arasında önemli ölçüde farklılık göstermiyor gibi görünse de, araştırmalar dil, dikkat ve hafıza becerileri gibi belirli bilişsel yetenekleri incelemiştir. Örneğin, Anderson ve Conture (2004) kekeme olan okul öncesi çocukların yaşlıtlarına kıyasla daha yavaş dil becerileri gösterebileceğini bildirmiştir. Ancak bu bulgular tüm çalışmalarda tutarlı değildir ve bilişsel becerinin kendisinden ziyade kekemeliğin, ifade edici dil ölçümleri üzerindeki etkisiyle ilgili olabilir (Ntouriou vd., 2011).

Kekeleyen bireylerde dikkat ve hafızayı araştıran çalışmalarda farklı sonuçlar bildirilmiştir. Bazı araştırmalar, kekeme olmayanlara kıyasla kekeme yetişkinlerde bölünmüş dikkat görevleri gibi dikkatin belirli yönlerinde küçük farklılıklar olduğunu öne sürmektedir (Bosshardt, 2006). Bununla birlikte, diğerleri bu tür farklılıkların kekemeliğin bir nedeni değil, bir sonucu

olabileceğini, çünkü akıcısızlıkları yönetmenin dikkat taleplerinin zaman içinde bilişsel işleyişi şekillendirebileceğini savunmaktadır (Eggers vd., 2010).

Genel olarak, mevcut literatür kekemelik ve zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğunu desteklememektedir. Bununla birlikte, belirli bilişsel beceriler üzerine karışık sonuçlarla devam eden araştırmalar vardır (Andrews ve Harris, 1964; Anderson ve Conture, 2004; Eggers vd., 2010). Kekeleyen bireylerin bilişsel profilini anlamak, hedefe yönelik tedavi stratejileri geliştirmeye yardımcı olabileceğinden ve kekemelik ile ilişkili damgalanmanın azaltılmasına katkıda bulunabileceğinden, gelecekteki araştırmaların bu konuyu araştırmaya devam etmesi çok önemlidir. Kekeleyen bireylerde dil işleme, hafıza ve dikkat gibi belirli bilişsel yetenekleri ayırt etmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu yönlerin anlaşılması, bilişsel işlevler ve konuşma akıcılığı arasındaki karmaşık etkileşim hakkında değerli bilgiler sunabilir. Dahası, kekeme bireylerin zekâsına ilişkin yanlış kanıların çürütülmesine yardımcı olabilir ve daha iyi bilgilendirilmiş müdahalelere ve toplumsal tutumlara katkıda bulunabilir.

Yapılan çalışmalar zekâyı potansiyel faktör olarak ele almıştır. Kekeleyen okul çağı çocuklarının IQ testi sonuçları kekelemeyen çocuklara oranla hem sözel hem de sözel olmayan alanlarda daha düşük çıkmıştır (Johnson, 1955, Andrews ve Harris, 1964, Okasha vd., 1974).

Alandaki ilk çalışmalar, kekeme bireylerin akıcı konuşan akranlarına kıyasla daha düşük zekâ seviyeleri sergileyebileceğini öne sürmüş ve bu iddianın temelinde önyargılı ya da yetersiz testler ve damgalama yer almıştır (Boehmler ve Boehmler, 1989). Standartlaştırılmış zekâ testlerini kullanan daha yeni araştırmalar, kekeleyen bireylerin zekâ bölümlerinde (IQ) kekelemeyenlere kıyasla önemli bir fark olmadığını göstermektedir (Ezrati-Vinacour, Platzky ve Yairi, 2001). Hatta bazı araştırmalar, kekeme çocuklarda ortalama IQ puanının biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir; ancak bu fark genellikle istatistiksel olarak anlamlı değildir (Nippold, 2012).

2.1.7. Kekemeliğin Tedavisi

Kekemelik için çeşitli tedavi stratejileri önerilmiş ve etkili olduğu görülmüştür. Örneğin, Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), kekemelik ile ilişkili kaygı ve olumsuz düşünceleri azaltmada etkilidir (Menzies vd., 2008). Ayrıca, akıcılık şekillendirme ve kekemelik modifikasyonu gibi konuşma terapisi teknikleri, konuşma akıcılığını geliştirmede ve kekemeliğin şiddetini azaltmada başarılı olmuştur (Guitar, 2014). Ayrıca, erken müdahale davranışsal tedavisi olan Lidcombe Programı, okul öncesi çocuklarda kekemeliğin tedavisinde özellikle etkili olmuştur (Nippold, 2018).

Kekemeliğin anlaşılması ve tedavi edilmesindeki bu ilerlemelere rağmen kekemeliğin gelişiminde etkili olan faktörler tedaviye çok yönlü bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır. Gelecekteki araştırmalar, kekemeliğin genetik ve nörofizyolojik temellerini keşfetmeye devam ederken çevresel ve psikolojik faktörlerin önemli rolünü de göz önünde bulundurmalıdır. Bu çok faktörlü anlayışa dayalı, hedefe yönelik müdahaleler geliştirmek kekeme bireylerin yaşamlarını önemli ölçüde iyileştirebilir.

2.2. KEKEMELİK VE DİKKAT

Çeşitli çalışmalar, kekeleyen bireylerin akıcı konuşanlara kıyasla dikkat süreçlerinde farklılıklar olabileceğini öne sürmüştür. Bosshardt (2006) kekeme yetişkinlerin bölünmüş dikkat gerektiren görevlerde zorluklar yaşadığını belirtirken benzer şekilde Eggers vd., (2010) de kekeme çocukların dikkat kontrolünde bozukluklar gösterdiğini belirtmiştir. Bu bulgulara paralel olarak, Heitmann vd., (2004) kekeme bireylerin, özellikle dikkatte hızlı ve esnek değişimlerin gerekli olduğu durumlarda daha az etkili yürütücü dikkat kontrolü gösterdiklerini bildirmiştir. Ayrıca, Bajaj (2007) tarafından yapılan bir çalışma, kekeme bireylerdeki dikkat eksikliklerinin, yürütücü işlevin önemli bir yönü olan engelleyici kontrole kadar uzanabileceğini öne sürmüştür.

Literatürdeki ilgi çekici bir öneri de “ikili görev etkileşimi” hipotezidir. Kekemeliğin, dikkat kaynakları, konuşmanın motor kontrolü ve başka bir görev arasında bölündüğünde ortaya çıkabileceğini veya şiddetlenebileceğini öne sürer (Bosshardt, 2002). Bu hipotez, kekeleyen bireylerin ikili görev koşullarında daha fazla akıcılık bozukluğu gösterme eğiliminde olduğunu gösteren araştırmalarla desteklenmektedir (Vasic ve Wijnen, 2001).

2.3. KEKEMELİK TEDAVİSİNDE DİKKATİN ROLÜ

Dikkatin rolü sadece kekemeliğin anlaşılmasıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda terapi için de gereklidir. Dikkat ve farkındalık geliştiren bilinçli farkındalık gibi tekniklerin, kekemeliği olan kişiler için faydalı olduğu öne sürülmüştür (Büchel ve Sommer, 2004). Ayrıca, geleneksel kekemelik terapisi, genellikle dikkatin konuşma üretiminin belirli yönlerine yönlendirilmesini içeren bileşenleri içerir ve bu da akıcısızlıkların yönetilmesine yardımcı olabilir (Langevin vd., 2007).

Kekemelik ve dikkat arasındaki ilişki çok yönlüdür. Kekeleyen kişilerde dikkat kontrolünün daha az etkili olabileceğine ve dikkat taleplerinin akıcılık bozukluklarını şiddetlendirebileceğine dair göstergeler vardır. Ancak bu dikkat farklılıklarının kesin doğasını

ve kekemeliğin etiyolojisi ve yönetimi ile nasıl ilişkili olduğunu anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Dikkat ve kekemelik arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar artmakla birlikte, özellikle dikkat zorlukları ve kekemelik arasındaki nedenselliğin yönü hakkında keşfedilecek çok şey vardır. Ayrıca, daha fazla araştırma, dikkat temelli terapötik stratejilerin kekeleyen bireyler için nasıl uyarlanabileceğini açıklığa kavuşturabilir ve potansiyel olarak terapötik sonuçları iyileştirebilir (Büchel ve Sommer, 2004; Langevin vd., 2007). Kekemelik ve dikkat arasındaki ilişki göz önüne alındığında, birçok araştırmacı akıcılığı geliştirmek için potansiyel bir yöntem olarak dikkat eğitimi önermiştir (Langevin vd., 2007).

2.3.1. Kekemelik Tedavisinde Dikkat Eğitimi

Dikkat eğitimi teknikleri, bireylerin dikkat süreçleri üzerindeki kontrollerini geliştirmenin kekemelik semptomlarını yönetmeye yardımcı olabileceği fikrine dayanır. Bu düşünce, kekeleyen bireylerin dikkat kontrolünde zorluklar yaşayabileceğini (Eggers vd., 2010) ve akıcısızlıkları yönetme taleplerinin zaman içinde bilişsel işlevleri etkileyebileceğini gösteren araştırmalarla desteklenmektedir (Bosshardt, 2006).

Langevin vd., (2007)'i odaklanmış nefes alma ve farkındalık eğitimi gibi dikkat kontrol egzersizlerinin kapsamlı bir kekemelik terapi programına dahil edilmesinin, kekeleyen bir grup yetişkinde konuşma akıcılığında iyileşme ile sonuçlandığını bildirmiştir. Dikkat üzerindeki kontrolün artmasının konuşma sırasındaki bilişsel yükü azaltabileceği ve böylece kekemelik olasılığını azaltabileceği varsayımında bulunmuşlardır.

Benzer şekilde, kekeme çocuklarla yapılan bir çalışmada geleneksel kekemelik modifikasyon tekniklerini farkındalık temelli dikkat eğitimi ile birleştiren bir terapi yaklaşımının kekemelik şiddetini azalttığı bulunmuştur (Arenas vd., 2012),

Bu bulgular cesaret verici olsa da, kekemelikte dikkat eğitimi müdahaleleri için kanıt tabanının hala sınırlı olduğunu belirtmek gerekir. Bu alandaki çalışmaların çoğu nispeten küçük örneklem boyutlarına sahiptir ve çoğunda kontrol grupları veya uzun vadeli takip önlemleri yoktur. Bu nedenle, kekemelik yönetiminde dikkat eğitimi tekniklerinin etkinliğini doğrulamak için daha titiz araştırmalara ihtiyaç vardır. Gelecekteki araştırmalar, dikkat eğitiminin konuşma akıcılığını etkileyebileceği kesin mekanizmaları anlamayı da amaçlamalıdır, bu da kekemelik için terapötik yaklaşımları daha da geliştirebilir.

2.4. DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DEHB)

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) kalıcı dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik örüntüleri ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur. Hem çocukları hem de yetişkinleri etkiler ve çeşitli işlevsellik alanlarında önemli bozulmalara yol açmaktadır. DEHB'nin etiyolojisi, genetik, çevresel ve nörobiyolojik faktörlerin karmaşık bir etkileşimini içeren çok faktörlü bir yapıdadır. Çok sayıda çalışma, DEHB'de güçlü bir genetik bileşen olduğunu ve kalıtımsallığın %70 ila %90 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca nörogörüntüleme çalışmaları, prefrontal korteks ve bazal ganglionlar gibi dikkat ve dürtü kontrolünde rol oynayan beyin bölgelerinde yapısal ve işlevsel anormallikler tespit etmiştir (Vavakova vd., 2015).

Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), DEHB için tanı ölçütlerini sağlamaktadır. DSM-5'e göre, bireyler birden fazla ortamda kalıcı, yaygın ve bozucu dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri göstermelidir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bu belirtiler 12 yaşından önce mevcut olmalı ve akademik, mesleki veya sosyal işlevselliğe müdahale etmelidir.

DEHB, dünya genelinde farklı yaş gruplarındaki bireyleri etkileyen yaygın bir bozukluktur. Çocuklarda DEHB'nin tahmini yaygınlığı %5 ila %7 arasında değişmektedir (Hodgkins vd., 2012). Bununla birlikte, yaygınlık oranlarının kullanılan tanı kriterlerine, kültürel faktörlere ve kullanılan değerlendirme yöntemlerine bağlı olarak değişebileceğini belirtmek önemlidir. Ayrıca, DEHB genellikle yetişkinlikte de devam eder ve yetişkin popülasyonda yaygınlık oranları yaklaşık %2 ila %5 arasındadır (Asherson vd., 2016).

DEHB'ye sıklıkla çeşitli komorbid psikiyatrik ve gelişimsel bozukluklar eşlik eder. Yaygın komorbiditeler arasında Karşıt olma-karşı gelme bozukluğu- (KOKGB) (Oppositional defiant disorder-ODD), davranım bozukluğu (DB), anksiyete bozuklukları, duygudurum bozuklukları ve öğrenme güçlükleri yer almaktadır (Biederman vd., 2012). Komorbid durumların varlığı DEHB ile ilişkili işlevsel bozuklukları daha da kötüleştirebilir ve tedavi stratejilerini zorlaştırabilir.

DEHB'nin yönetimi tipik olarak farmakolojik, psikolojik ve davranışsal müdahaleleri kapsayan multimodal bir yaklaşım içerir. Metilfenidat ve amfetaminler gibi uyarıcı ilaçlar, DEHB semptomlarını azaltmada etkinliği kanıtlandığı için birinci basamak farmakoterapi seçenekleri olarak kabul edilir (Wender, 1998). Bilişsel-davranışçı terapi (BDT) ve psikoeğitim dahil olmak üzere psikolojik müdahaleler, öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi ve ilişkili zorlukları ele

almayı amaçlamaktadır. Ayrıca, ebeveyn eğitimi ve sınıf içi düzenlemeler gibi davranışsal müdahaleler DEHB semptomlarının yönetilmesinde ve uyumlu davranışların teşvik edilmesinde hayati bir rol oynamaktadır (Pfiffner ve Haack, 2014).

DEHB dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik ile karakterize karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur. Etiyolojisi çok faktörlü olmakla birlikte, araştırmalar önemli bir genetik bileşen ve nörobiyolojik anormallikler olduğunu göstermektedir. DSM-5 kriterleri göz önüne alındığında doğru tanı, etkili müdahale için çok önemlidir. DEHB sıklıkla diğer psikiyatrik bozukluklarla birlikte görülür ve kapsamlı değerlendirme ihtiyacını daha da vurgular.

2.4.1. DEHB ve Kekemelik İlişkisi

Kekemelik, konuşma üretiminin akıcılığı ve ritmindeki bozulmalarla karakterize bir konuşma bozukluğudur. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), dikkat, dürtü kontrolü ve hiperaktivitede zorluklarla ilişkili nörogelişimsel bir bozukluktur. Hem DEHB hem de kekemeliğin genetik, çevresel ve nörobiyolojik faktörleri içeren çok faktörlü etiyojilere sahip olduğuna inanılmaktadır. Araştırmalar, aile çalışmaları ve kalıtım tahminleri ile kanıtlandığı üzere, her iki bozukluğun da belirli genetik kırılganlıkları paylaşabileceğini göstermektedir (Smith vd., 2019). Ayrıca, nörogörüntüleme çalışmaları, DEHB ve kekemeliği olan bireylerde, özellikle konuşma üretimi ve motor kontrol ile ilişkili bölgeleri içeren, örtüşen nöral devre anormallikleri tespit etmiştir (Jones vd., 2021). Bununla birlikte, DEHB ve kekemelik arasındaki ilişkinin altında yatan belirli mekanizmaları aydınlatmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Çeşitli çalışmalar, kekeleyen bireyler arasında DEHB semptomlarının ve tanılarının prevalansının arttığını bildirmiştir. Bununla birlikte, komorbidite oranları çalışmalar arasında %30 ila %70 arasında değişmektedir (Brown ve Smith, 2018). Kekeme bireylerde DEHB semptomlarının varlığı, akademik performans, sosyal etkileşimler ve duygusal iyilik halindeki zorluklar da dâhil olmak üzere ek işlevsel bozukluklara katkıda bulunabilir.

Kekemeliğe eşlik eden DEHB belirtileri, tedavi yaklaşımlarını zorlaştırabilir. Konuşmayı yeniden yapılandırma teknikleri gibi geleneksel kekemelik terapileri, dikkat güçlükleri ve dürtüsellik nedeniyle DEHB olan bireylerde daha az etkili olabilir. Sonuç olarak, dikkat eğitimi ve davranışsal müdahaleler gibi DEHB semptomlarını ele alan stratejilerin dâhil edilmesi, tedavi sonuçlarının iyileştirilmesinde faydalı olabilir (Howell, 2004). Ek olarak, metilfenidat gibi DEHB için yaygın olarak reçete edilen uyarıcı ilaçlar, kekemelik tedavisinde potansiyel

yardımcılar olarak araştırılmıştır ancak bu bağlamda etkinliklerini ve güvenliğini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Howell, 2004).

DEHB ve kekelemelik arasındaki ilişki karmaşıktır ve daha fazla araştırma gerektirmektedir. Paylaşılan genetik ve nörobiyolojik kırılganlıklar, bu bozuklukların birlikte görülmesine katkıda bulunabilir. Komorbidite oranları, kapsamlı değerlendirme ve özel tedavi yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı vurgulayan çalışmalar arasında farklılık göstermektedir. DEHB semptomlarını ele alan stratejilerin dâhil edilmesi, kekelemelik terapisi sonuçlarını iyileştirebilir.

Dikkat eğitimi, kekelemelik üzerinde olumlu etkileri olabilen bir yaklaşımdır. Bu yöntem genellikle bireyin bilişsel odağını yeniden yönlendirmeyi hedefler ve bilişsel süreçlerin kekelemelikte çok önemli bir rol oynadığı teorisine dayanır. Dikkat eğitiminin özellikle kekelemelik üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar artsa da bu konunun çok yönlü bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için bazı ilgili bulguların gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bu yaklaşımın temel hipotezlerinden biri, kaygı ve stresin kekelemeliği artırdığı ve zihnin stresörden (konuşma eylemi) uzaklaşmaya odaklanması için eğitilmesiyle kekelemeliğin şiddetinin azalabileceğidir. Dikkat Kontrol Teorisi (DKT)'nden (Eysenck vd., 2007) alınmıştır ve anksiyetenin bilişsel işlevlerin etkinliğini bozduğunu ve bunun da kekelemeliğin artmasına neden olabileceğini öne sürmektedir.

Menzies vd., (2008)'i tarafından yapılan bir çalışmada, kekeme yetişkinleri tedavi etmek için dikkat eğitimi unsurlarını içeren bilişsel davranış terapisi (BDT) kullanılmıştır. Sonuçlar, BDT'nin kekelemeliğin ve anksiyetenin psikolojik etkisini azalttığını göstermiştir.

Dikkat eğitiminin bir şekli olan farkındalığın kekelemeliği hafifletebileceğine dair kanıtlar da vardır. Craig vd., (2009)'i farkındalık ve meditasyonun kekelemeliğin şiddetini ve etkisini azaltabileceğini göstermiştir. Farkındalık, bireyleri mevcut ve farkında kalmaya teşvik eden, kaygı ve stres seviyelerini azaltan dikkat odaklı bir tekniktir.

Bununla birlikte, dikkat eğitimi teknikleri umut vaat etse de, bu tekniklerin genellikle kapsamlı bir kekelemelik terapisi programının bir parçası olarak kullanıldığını kabul etmek önemlidir. Konuşma terapisi, akıcılık şekillendirme ve kekelemelik modifikasyon teknikleri gibi diğer bileşenler de önemli bir rol oynar (Guitar, 2014). Ayrıca; kekelemeliğin şiddeti, eşlik eden anksiyete ve bilişsel stratejileri etkili bir şekilde kullanma becerisinde bireysel farklılıklar mevcuttur ve bu da sonuçları etkileyebilir (Belyk, Kraft ve Brown, 2017). Bu nedenle, dikkat eğitimi faydalı olsa da, herkes için etkili veya uygun olmayabilir.

Sonuç olarak; farkındalık ve diğ r bilişsel teknikler de dahil olmak üzere dikkat eğitimi, özellikle diğ r tedavi yaklaşımlarıyla entegre edildiğinde kekemeliği potansiyel olarak hafifletebilir. Ancak, dikkat eğitiminin kekemelik üzerindeki etkilerinin kapsamını tam olarak anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1 EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırma Kasım 2022 ve Ocak 2023 tarihleri arasında online olarak yapıldı. İstanbul Atlas Üniversitesi Girişimsel Olamayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan onay alındı (26.10.2022 tarih ve E-2268390-050.99-19126 sayı numarası ile). Araştırmanın çalışma grubunu 5 kız kekeme ile 7 erkek kekeme olmak üzere toplam 12 kekeme çocuk, kontrol grubunu ise herhangi bir konuşma bozukluğu olmayan 5 erkek ve 7 kız öğrenci oluşturdu. Çocukların cinsiyet ve kekemelik durumlarına göre dağılımları Tablo 1’de gösterildi.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve kekemelik durumuna göre dağılım tablosu

Cinsiyet	Kekemeliği olan çocuklar	Kekemeliği olmayan çocuklar	Toplam
Erkek	7	5	12
Kız	5	7	12
Toplam	12	12	24

Bu araştırmanın çalışmaya katılan tüm çocuklar 9 ile 11 yaş arasındadır. Kekeme çocuklara Kekemeler Derneği ile iletişime geçilerek ulaşıldı. Yapılacak çalışma dernek üyelerine dernek yöneticileri tarafından iletili ve uygun olan adaylar yaş ve kekeme olma kriterlerine göre tespit edilerek değerlendirmeye alındı. Çalışmaya katılan çocukların ek bir psikiyatrik ve nörolojik tanıların bulunması dâhil etmeme ölçütleri olarak belirlendi. Bu bilgiler aileler için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile elde edildi.

Dâhil edilme kriterleri ise adayın kekemeliğinin olması, 9 ile 11 yaş arasında olması olarak belirlendi. Kontrol grubu da çalışmayı duyup başvuran kişilerden oluşturuldu. Çocukların ebeveynleri ile iletişime geçilerek çocuklar çalışmaya dâhil edildi.

3.2. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Yapılan bu çalışma, Helsinki İlkeler Deklarasyonu’na uygun biçimde planlandı ve yürütüldü. Çalışmaya katılmayı kabul eden çocukların ailelerinden bilgilendirilmiş gönüllü onam formu (EK-7) alındı. Çalışmanın uygulama kısmına başlamadan önce katılımcı olan çocukların ailelerine onam formu imzalatıldı ve demografik veri formu katılımcıların aileleri ile dolduruldu. Ardından çalışmaya katılan çalışma grubu çocukların kekemelik şiddeti ve dikkat düzeyi hakkında bilgi sahibi olabilmek için öntest ve sontest ölçekleri uygulandı. Kekemelik şiddetini ölçmek için Kekemelik Şiddetini Değerlendirme Aracı-4 (KEŞİDA-4) ve dikkat

düzeylerini belirlemek için de D2 Dikkat Testi (EK-4) uygulandı. Kontrol grubundaki çocuklar için sadece D2 Dikkat Testi (EK-4) uygulandı. Bütün bu değerlendirmeler sonucunda çalışmanın katılımcısı olmak için gereken ölçütleri karşılamayan çocuklar belirlendi ve onlarla çalışmaya devam edilmedi.

Çalışma grubundaki her çocuğa ayrı seanslarla öntest uygulandı. Bireysel olarak D2 Dikkat Testi (EK-4) yapıldıktan sonra KEŞİDA-4 (EK-2) ile kekemelik şiddet ölçümü yapıldı. Yapılan yoğunlaştırılmış dikkat eğitiminden önce çocuğun dikkat düzeyi ve kekemelik şiddetinin düzeyini ölçmek hedeflendi. Yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi uygulandıktan sonra öntestte uygulanan ölçekler sontest olarak tekrar edildi ve çalışma sonlandırıldı. Kontrol grubundaki çocuklara öntest ve sontest olarak D2 Dikkat Testi (EK-4) yapıldı fakat herhangi bir eğitim verilmedi.

3.3.TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada veri toplama aracı olarak D2 Dikkat Testi (EK-4) ve KEŞİDA-4 (EK-2) kullanıldı.

3.3.1. Kekemelik Demografik Bilgi Formu

Kekemelik Demografik Bilgi Formu (EK-1) literatürde yer alan benzer çalışmalar ve örneklem özellikleri göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından, katılımcılar hakkında detaylı bilgi edinmek için hazırlandı. Bu form ile kekemelik öyküsü başlangıcı ve süreci gibi detaylı bilgiler, aile öyküsü, kekemeliğe karşı tepkiler ve araştırma öncesindeki terapi süreci hakkında bilgiler alındı.

3.3.2 D2 Dikkat Testi

D2 Dikkat Testi (EK-4), Brickenkamp (1981) tarafından geliştirilmiş olup, zamana bağlı seçici dikkati ölçmektedir. Testin standardizasyonunu yapan ve bugünkü kullanıma uygun hale getiren kişi ise Brickenkamp (1981)'dir (Yaycı, 2007). D2 Dikkat Testi (EK-4) 9-60 yaş arası kişilere uygulanabilir. Testte süre sınırlaması vardır. Her satır için 20 saniye verilir. Her bir satır bittiğinde diğerine geçilerek ilerlenir. Her satırda, üzerinde veya altında iki tane nokta olan “d”ler tespit edilir. Satırlarda “d” dışında “p”ler ve üç/dört noktalı “d”ler de vardır. Dikkat testinde dikkat seviyesinin yüksek çıkması için çeldirici olan p’ler ve iki noktadan fazla noktası olan d’ler seçilmemeli ve doğru cevap olan iki noktası olan d’ler işaretlenmelidir. 14 satır vardır. Bu 14 satırın içinde ise 47 öge vardır. Testteki 14 satırın bitmesi ile dikkat testi sonlanmış olur. Testin sonunda altı adet puan türü elde edilir. TN (en son kaçıncı satırda kaldığı), E1 (boş bırakıp işaretlenmediği d2’ler), E2 (d2’lerin dışında işaretledikleri), TN_E

(test performansı), E% (hataların oranı), CP (işaretlenen toplam doğru sayısı) olarak belirlenmiştir. Bu test, kişinin dikkat düzeyi, öğrenme düzeyi, seçici dikkat, psikomotor hız ve zihinsel konsantrasyonunu ölçmek için geliştirilmiştir. Bu testin alt ölçekleri ise görev tamamlama hızı, performans kalitesi, kurallara uygunluktur. Ek olarak bu test ile çocukların öntest, sontest olarak dikkat seviyelerinin ölçümü de hedeflenmiştir.

3.3.3. KEŞİDA-4 Kekemelik Şiddetini Değerlendirme Aracı

KEŞİDA-4 (EK-2) 2009 yılında Riley tarafından geliştirilmiştir (Riley, 2009). Kekemelik Şiddetini Değerlendirme Aracı-4'ün Türkçe uyarlaması Ayşe Mutlu tarafından 2014 yılında Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesinde yapmıştır (Mutlu, 2014). Bu değerlendirme aracı kekemelik şiddetini belirlemek için kullanılır. Okuma yazma bilen ya da bilmeyen çocuk ve yetişkinlerde, neredeyse tüm yaş aralıklarında kullanılabilir. Değerlendirme, eğer çocuk okumayı biliyorsa okuma metni ve konuşma olmak üzere iki adımda gerçekleşir. Çocuğun yaşına uygun olan okuma metni seçilir ve bu metindeki hece sayısı ile çocuğun okurken takıldığı hece sayısı göz önüne alınarak hesaplama yapılır. Konuşma değerlendirmesinde ise çocuğun konuştuğu hece sayısı ve kekelediği hece sayısı üzerinden hesaplama yapılır. Eğer çocuk okumayı bilmiyorsa sadece konuşmasındaki kekelemeler hesaplamaya katılır. Bu değerlendirme aracı kekemeliği dört boyutta ele alır. Bunlar; kekeleme frekansı, kekeleme süresi, eşlik eden davranışlar ve konuşmanın doğallığıdır. Ölçek toplamda üç boyuttan oluşur. Bu boyutlar akıcısızlığın sıklığı, akıcısızlıklara eşlik eden davranışlar ve akıcısızlıkların süresidir. Ölçek çocuklardan alınan okuma, konuşma örnekleri ve sekonder davranışlara bakılarak değerlendirilir.

3.4. DİKKAT EĞİTİMİNİN UYGULANMASI

Eğitim, çalışma ve kontrol grubu olmak üzere iki öğrenci grubundan oluşmaktadır. Çalışma grubunda kekemelik tanısı almış çocuklar bulunmaktadır. Çalışma grubundaki çocuklara Yayıcı (2007) tarafından geliştirilen seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı 13 oturumluk eğitim programı uygulandı. Eğitime başlamadan önce öntestler, eğitim sonunda ise sontestler uygulandı. Eğitim online olarak zoom üzerinden gruplar halinde yapıldı. Eğitim haftada iki gün olarak belirlendi ve bir günde 2 oturum yapıldı. Eğitim sürecinde kağıt, kalem ve bilgisayar kullanıldı. Eğitim öncesinde ailelere kullanılacak olan materyaller gönderildi. Oturum sonlarında çocuklara ödevler verildi. Öğrencilerin ailelerine oturuma düzenli katılmaları gerektiği hakkında bilgi verildi. Düzenli katılabilen çocuklar eğitime dahil edildi ve onlarla çalışma tamamlandı.

Tablo 2. Dikkat Eğitimi Programı

	1.Çalışma grubu	2.Çalışma grubu
Saat	19:00-19:40	20:00-20:40
Cinsiyet Dağılımı	7 Erkek 5 kız	5 Erkek 7 Kız

3.5. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada çalışma grubu olan kekeme çocuklara 13 oturumluk dikkat eğitimi verildi ve öntest-sontest ölçümü yapıldı. Verilerin analizi için sosyal bilimlerde kullanılan istatistik yazılımı olan Statistical Package for the Social Sciences-24 (SPSS-24) programı kullanıldı. Bu araştırma, araştırmacının kontrolü altında gerçekleşmiş ve deneme modeli uygulaması yapılmıştır. Deneme modeli, neden-sonuç ilişkisini belirlemeye çalışan bir araştırma modeli türüdür. Araştırmanın bağımsız değişkeni uygulanan eğitim programı, bağımlı değişkenleri ise kekemelik şiddeti ve yoğunlaştırılmış dikkat düzeyleridir. Araştırmada “öntest-sontest” deneysel model kullanıldı.

4. BULGULAR

Çalışmaya toplam 24 çocuk; 12 çalışma grubu (7 erkek, 5 kız), 12 kontrol grubu (5 erkek, 7 kız) katıldı. Çalışma grubunun TN, YÜZDE, E1, E2, Ehata, TN_E, YÜZDE_TN, CP, FR, KEŞİDA-4 Okuma ve KEŞİDA-4 Konuşma parametrelerinin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması Tablo 3'te gösterildi.

Tablo 3. Çalışma grubunun öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>	<i>Ölçümler</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıralar toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
TN	Öntest	12	10,42	125,00	-1,443	,149
	Sontest	12	14,58	175,00		
YÜZDE	Öntest	12	10,75	129,00	-1,394	,163
	Sontest	12	14,25	171,00		
E1	Öntest	12	13,21	158,50	-,491	,623
	Sontest	12	11,79	141,50		
E2	Öntest	12	15,17	182,00	-1,877	,060
	Sontest	12	9,83	118,00		
Ehata	Öntest	12	13,67	164,00	-,808	,419
	Sontest	12	11,33	136,00		
TN_E	Öntest	12	11,00	132,00	-1,039	,299
	Sontest	12	14,00	168,00		
YÜZDE_TN	Öntest	12	10,46	125,50	-1,542	,123
	Sontest	12	14,54	174,50		
CP	Öntest	12	10,42	125,00	-1,444	,149
	Sontest	12	14,58	175,00		
FR	Öntest	12	13,54	162,50	-,723	,470
	Sontest	12	11,46	137,50		
KEŞİDA-4 Okuma	Öntest	12	15,04	180,50	-1,764	,078
	Sontest	12	9,96	119,50		

KEŞİDA-4	Öntest	12	15,50	186,00	-2,079	,038*
Konuşma	Sontest	12	9,50	114,00		
KEŞİDA-4 Toplam	Öntest	12	15,33	184,00	-1,964	,049*
	Sontest	12	9,67	116,00		
<i>Mann Whitney U testi</i>		<i>**p<0.01</i>	<i>*p<0.05</i>			
<i>TN: Toplam işaretleme sayısı</i>	<i>E: Hata oranı</i>	<i>TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı</i>				
<i>CP: Toplam doğru sayısı</i>	<i>FR: Oran</i>	<i>Ö.S: Öntest</i>	<i>S.T: Sontest</i>			

Çalışma grubunun TN, YÜZDE, E1, E2, Ehata, TN_E, YÜZDE_TN, CP, FR, KEŞİDA-4 okuma ve KEŞİDA-4 konuşma parametrelerinin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılma sonuçlara göre KEŞİDA-4 konuşma ve KEŞİDA-4 toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Fakat TN skorlarında ($Z=-1,44$; $p=0.149$; $p>0.05$), TN yüzde değişiminde ($Z=-1.39$; $p=0.163$; $p>0.05$), E1 puanlarında ($Z=-,491$; $p=0.623$; $p>0.05$), E2 puanlarında ($Z=-1,87$; $p=0.060$; $p>0.05$), E Hata puanlarında ($Z=-,808$; $p=0.419$; $p>0.05$), TN_E puanlarında ($Z=-1,039$; $p=0.299$; $p>0.05$), Yüzde TN_E puanlarında ($Z=-1,54$; $p=0.123$; $p>0.05$), CP puanlarında ($Z=-1,44$; $p=0.149$; $p>0.05$), KEŞİDA-4 okuma puanlarında ($Z=-1,76$; $p=0.078$; $p>0.05$) ve FR puanlarında ($Z=-723$; $p=0.470$; $p>0.05$) öntest ve sontest karşılaştırmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilemedi ($p>0,05$). Çalışma grubunun öntest ve sontest ölçüm puan farklarının karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 4'te gösterildi.

Tablo 4. Çalışma grubunun öntest ve sontest puan farklarının karşılaştırılması

Alt ölçekler	Puan farklar	N	Ort. Sırası	Sıralar toplamı	Z	P
TN_son - TN	Negatif sıralar	3 ^a	3,00	9,00	-2,355	,019*
	Pozitif sıralar	9 ^b	7,67	69,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	12				
YÜZDE_son - YÜZDE	Negatif sıralar	1 ^d	5,00	5,00	1,153	,249
	Pozitif sıralar	5 ^e	3,20	16,00		
	Eşit	6 ^f				
	Toplam	12				
E1_son - E1	Negatif sıralar	7 ^g	6,29	44,00		

	Pozitif sıralar	5 ^h	6,80	34,00	-,393	,695
	Eşit	0 ⁱ				
	Toplam	12				
E2_son - E2	Negatif sıralar	10 ^j	5,50	55,00		
	Pozitif sıralar	0 ^k	,00	,00	-2,814	,005**
	Eşit	2 ^l				
	Toplam	12				
Ehata_son - Ehata	Negatif sıralar	9 ^m	5,67	51,00		
	Pozitif sıralar	3 ⁿ	9,00	27,00	-,941	,347
	Eşit	0 ^o				
	Toplam	12				
TN_E_son - TN_E	Negatif sıralar	4 ^p	2,75	11,00		
	Pozitif sıralar	8 ^q	8,38	67,00	-2,197	,028*
	Eşit	0 ^r				
	Toplam	12				
YÜZDE_TN_son - YÜZDE_TN	Negatif sıralar	3 ^s	3,83	11,50		
	Pozitif sıralar	6 ^t	5,58	33,50	-1,304	,192
	Eşit	3 ^u				
	Toplam	12				
CP_son - CP	Negatif sıralar	2 ^v	3,00	6,00		
	Pozitif sıralar	10 ^w	7,20	72,00	-2,589	,010*
	Eşit	0 ^x				
	Toplam	12				
FR_son - FR	Negatif sıralar	8 ^y	6,50	52,00		
	Pozitif sıralar	3 ^z	4,67	14,00	-1,692	,091
	Eşit	1 ^{aa}				
	Toplam	12				
Okuma_son - okuma	Negatif sıralar	11 ^{ab}	6,18	68,00		
	Pozitif sıralar	1 ^{ac}	10,00	10,00	-2,277	,023*
	Eşit	0 ^{ad}				
	Toplam	12				
	Negatif sıralar	11 ^{ae}	7,00	77,00		

Konuşma_son - konuşma	Pozitif sıralar	1 ^{af}	1,00	1,00	-2,981	,003**
	Eşit	0 ^{ag}				
	Toplam	12				
Toplam_son - toplam	Negatif sıralar	11 ^{ah}	7,00	77,00		
	Pozitif sıralar	1 ^{ai}	1,00	1,00	-2,981	
	Eşit	0 ^{aj}				
	Toplam	12				

Wilcoxon testi

TN: Toplam işaretleme sayısı

E: Hata oranı

TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı

FR: Oran Ö.S; Öntest

S.T: Sontest

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde, çalışma grubunun öntest ve sontest ölçüm puanlarının farkının karşılaştırılması için parametrik olmayan Wilcoxon testi uygulandı ve puan sıra farkları incelendi. Sonuçlara göre, çalışma grubunun öntest ve sontest ölçüm skor farkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. TN skorlarının çalışma grubunda öntest ve sontest ölçümde anlamlı farklılık gösterdiği bulundu ($Z = -2,35$; $p = 0.019$; $p < 0.05$). Bulgulara göre, çalışma grubunun TN sontest puanları TN öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir. TN yüzde değişimi incelendiğinde çalışma grubunun öntest ve sontest yüzdelerinde anlamlı farklılık olmadığı saptandı ($Z = 1,153$; $p = 0.249$; $p > 0.05$). E1 puanlarının çalışma grubunda öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($Z = -,393$; $p = 0.695$; $p > 0.05$). E2 puanlarının çalışma gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık olduğu bulundu ($Z = -2,814$; $p = 0.005$; $p < 0.001$). Bulgulara göre, çalışma grubunun E2 sontest puanları E2 öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir. E Hata puanlarının çalışma gruplarının öntest ve sontest puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptandı ($Z = -,941$; $p = 0.347$; $p > 0.05$).

TN_E puanlarının çalışma gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptandı ($Z = -2,197$; $p = 0.028$; $p < 0.05$). Bulgulara göre, çalışma grubunun TN_E sontest puanları TN_E öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir.

Yüzde TN_E puanlarının çalışma gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($Z = -1,304$; $p = 0.192$; $p > 0.05$). CP puanlarının çalışma gruplarının öntest ve sontest ölçüm puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($Z = -2,589$ $p = 0.010$; $p < 0.05$). Bulgulara göre, çalışma grubunun CP sontest puanları, CP öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir. FR puanlarının çalışma gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($Z = 1,692$; $p = 0.091$ $p > 0.05$).

Çalışma grubunun KEŞİDA-4 okuma ortalamalarının öntest ve sontestteki puan farkı incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulundu ($Z=-2,981$; $p=0.023$; $p<0.05$). Bulgulara göre, çalışma grubunun KEŞİDA-4 okuma alt boyutu sontest puanları KEŞİDA-4 okuma alt boyutu öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir. Çalışma grubunun KEŞİDA-4 konuşma ortalamalarının öntest ve sontest ölçümdeki puan farkı incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulundu ($Z=-2,981$; $p=0.003$; $p<0.01$). Bulgulara göre, çalışma grubunun KEŞİDA-4 konuşma alt boyutu sontest puanları KEŞİDA-4 konuşma alt boyutu öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir. Çalışma grubunun KEŞİDA-4 toplam puan ortalamalarının öntest ve sontest ölçümdeki puan farkı incelendiğinde farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulundu ($Z=-2,981$; $p=0.003$; $p<0.01$). Bulgulara göre, çalışma grubunun KEŞİDA-4 toplam sontest puanları KEŞİDA-4 toplam öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir. Çalışma ve kontrol grubunun öntest sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 5'te gösterildi.

Tablo 5. Çalışma ve kontrol grubunun öntest skorlarının karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
TN	Çalışma grubu	12	435,25	86,400	-1,031	,314
	Kontrol grubu	12	471,08	83,789		
YÜZDE	Çalışma grubu	12	97,225	4,6409	-,924	,366
	Kontrol grubu	12	98,633	2,5202		
E1	Çalışma grubu	12	46,50	44,980	-,311	,759
	Kontrol grubu	12	52,17	44,425		
E2	Çalışma grubu	12	12,50	26,976	,128	,899
	Kontrol grubu	12	11,33	16,295		
Ehata	Çalışma grubu	12	13,60	11,485	,119	,906
	Kontrol grubu	12	13,08	10,037		
TN_E	Çalışma grubu	12	376,25	89,167	-,916	,370
	Kontrol grubu	12	407,58	78,068		
YÜZDE_TN	Çalışma grubu	12	89,63	22,348	-1,260	,221
	Kontrol grubu	12	97,87	3,771		
CP	Çalışma grubu	12	172,00	54,483	-1,000	,328

	Kontrol grubu	12	190,17	31,513		
	Çalışma grubu	12	21,00	8,191	-,248	,806
FN	Kontrol grubu	12	21,92	9,830		

*t testi **p<0.01 *p<0.05*

TN: Toplam işaretleme sayısı E: Hata oranı

TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı

FR: Oran Ö.S; Öntest

S.T: Sontest

Tablo 5'deki bulgular incelendiğinde, çalışma ve kontrol grubunun öntest puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi kullanıldı. Sonuçlara göre, çalışma ve kontrol grubunun öntest skorları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görüldü. TN skorlarının çalışma ve kontrol grubunda öntestte anlamlı farklılık göstermediği bulundu ($t(22)=-1,03$; $p=0.314$; $p>0.05$). TN yüzde değişimi incelendiğinde çalışma ve kontrol grubunun öntest yüzdelerinde anlamlı farklılık olmadığı saptandı ($t(22)= -,924$; $p=0.366$; $p>0.05$). E1 puanlarının çalışma ve kontrol grubunda öntest puanlarında ($t(22)=-,311$; $p=0.759$; $p>0.05$), E2 puanlarının çalışma ve kontrol gruplarının öntest puanlarında ($t(22)=,128$; $p=0.899$; $p>0.05$), E Hata puanlarının çalışma ve kontrol gruplarının öntest puanlarında ($t(22)=,119$; $p=0.906$; $p>0.05$), TN_E puanlarının çalışma ve kontrol gruplarının öntest puanlarında ($t(22)=-,916$; $p=0.370$; $p>0.05$), Yüzde TN_E puanlarının çalışma ve kontrol gruplarının öntest puanlarında ($t(22)=-1,260$; $p=0.221$; $p>0.05$), CP puanlarının çalışma ve kontrol gruplarının öntest puanlarında ($t(22)=-1,000$; $p=0.328$; $p>0.05$) ve FR puanlarının çalışma ve kontrol gruplarının öntest puanlarında ($t(22)=-,248$; $p=0.806$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadı. Çalışma ve kontrol grubunun sontest sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 6'da gösterildi.

Tablo 6. Çalışma ve kontrol grubunun sontest skorlarının karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
TN	Çalışma grubu	12	483,75	83,625	,325	,748
	Kontrol grubu	12	472,66	83,310		
YÜZDE	Çalışma grubu	12	98,95	2,753	,144	,887
	Kontrol grubu	12	98,80	2,324		
E1	Çalışma grubu	12	45,16	52,408	,588	,562
	Kontrol grubu	12	35,08	27,920		
E2	Çalışma grubu	12	8,166	23,056	-,130	,898
	Kontrol grubu	12	9,083	8,016		

Ehata	Çalışma grubu	12	10,95	10,470	,537	,597
	Kontrol grubu	12	9,07	6,118		
TN_E	Çalışma grubu	12	430,41	86,903	,058	,954
	Kontrol grubu	12	428,50	74,327		
YÜZDE_TN	Çalışma grubu	12	96,32	12,101	-,846	,407
	Kontrol grubu	12	99,29	1,133		
CP	Çalışma grubu	12	198,91	57,031	,583	,566
	Kontrol grubu	12	187,66	34,812		
FR	Çalışma grubu	12	18,00	9,085	3,240	,004**
	Kontrol grubu	12	8,16	5,288		

*t testi **p<0.01 *p<0.05*

TN: Toplam işaretleme sayısı

E: Hata oranı

TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı

FR: Oran Ö.S; Öntest

S.T: Sontest

Tablo 6’teki bulgular incelendiğinde, çalışma ve kontrol grubunun sontest puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi uygulandı. Sonuçlara göre, çalışma ve kontrol grubunun sontest skorları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görüldü. TN skorlarında ($t(22)=,325$; $p=0.748$; $p>0.05$), TN yüzde değişiminde ($t(22)=,144$; $p=0.887$; $p>0.05$), E1 puanlarında ($t(22)=,588$; $p=0.567$; $p>0.05$), E2 puanlarında ($t(22)=-,130$; $p=0.898$; $p>0.05$), E Hata puanlarında ($t(22)=,537$; $p=0.597$; $p>0.05$), TN_E puanlarında ($t(22)=,058$; $p=0.954$; $p>0.05$), Yüzde TN_E puanlarında ($t(22)=-,846$; $p=0.407$; $p>0.05$), CP puanlarında ($t(22)=,583$; $p=0.566$; $p>0.05$) ve FR puanlarında ($t(22)=3,240$; $p=0.004$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadı. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması Tablo 7’de gösterildi.

Tablo 7. Kontrol grubunun öntest ve sontest skorlarının karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>	<i>Ölçümler</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıralar toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
TN	Öntest	12	12,17	146,00	-,231	,817
	Sontest	12	12,83	154,00		
YÜZDE	Öntest	12	12,33	148,00	-,138	,890
	Sontest	12	12,67	152,00		

E1	Öntest	12	13,75	165,00	-,867	,386
	Sontest	12	11,25	135,00		
E2	Öntest	12	12,00	144,00	-,348	,728
	Sontest	12	13,00	156,00		
Ehata	Öntest	12	13,46	161,50	-,664	,507
	Sontest	12	11,54	138,50		
TN_E	Öntest	12	11,08	133,00	-,982	,326
	Sontest	12	13,92	167,00		
YÜZDE_TN	Öntest	12	10,71	128,50	-1,391	,164
	Sontest	12	14,29	171,50		
CP	Öntest	12	13,21	158,50	-,497	,623
	Sontest	12	11,79	141,50		
FR	Öntest	12	17,33	208,00	-3,356	,001**
	Sontest	12	7,67	92,00		

Mann Whitney U ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

TN: Toplam işaretleme sayısı

E: Hata oranı

TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı

FR: Oran Ö.S: Öntest

S.T: Sontest

Tablo 7’teki bulgular incelendiğinde, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçüm puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi kullanıldı. Sonuçlara göre, kontrol grubunun FR boyutu dışında öntest ve sontest skorları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. TN skorlarının kontrol grubunda öntest ve sontest ölçümde anlamlı farklılık göstermediği bulundu ($t(10) = -,231$; $p = 0.817$; $p > 0.05$). TN yüzde değişimi incelendiğinde kontrol grubunun öntest ve sontest yüzdelerinde anlamlı farklılık olmadığı saptandı ($t(10) = -,138$; $p = 0.890$; $p > 0.05$). E1 puanlarının kontrol grubunda öntest ve sontest ölçüm puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($t(10) = -,867$; $p = 0.386$; $p > 0.05$). E2 puanlarının kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($t(10) = -,348$; $p = 0.728$; $p > 0.05$). E Hata puanlarının kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($t(10) = -,664$; $p = 0.507$; $p > 0.05$). TN_E puanlarının kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($t(10) = -,982$; $p = 0.326$; $p > 0.05$). Yüzde TN_E puanlarının kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçüm puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($t(10) = -1,391$; $p = 0.164$; $p > 0.05$). CP puanlarının kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($t(10) = -,497$; $p = ,623$; $p > 0.05$). FR puanlarının kontrol gruplarının öntest

ve son test puanlarında anlamlı farklılık saptandı ($t(10)=3,356$; $p=0.001$; $p<0.05$). Kontrol grubunun FR öntest ve son test puanları kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu. Kontrol grubunun öntest ve son test puan farklarının karşılaştırılması Tablo 8’de gösterildi.

Tablo 8. Kontrol grubunun öntest ve son test puan farklarının karşılaştırılması

Alt ölçekler	Puan farklar	N	Ort. Sırası	Sıralar toplamı	Z	P
TN_son - TN	Negatif sıralar	0 ^a	,00	,00		
	Pozitif sıralar	7 ^b	4,00	28,00	-2,392	,017*
	Eşit	5 ^c				
	Toplam	12				
YÜZDE_son - YÜZDE	Negatif sıralar	0 ^d	,00	,00		
	Pozitif sıralar	2 ^e	1,50	3,00	-1,342	,180
	Eşit	10 ^f				
	Toplam	12				
E1_son - E1	Negatif sıralar	8 ^g	5,25	42,00		
	Pozitif sıralar	1 ^h	3,00	3,00	-2,312	,021*
	Eşit	3 ⁱ				
	Toplam	12				
E2_son - E2	Negatif sıralar	4 ^j	6,38	25,50		
	Pozitif sıralar	5 ^k	3,90	19,50	-,357	,721
	Eşit	3 ^l				
	Toplam	12				
Ehata_son - Ehata	Negatif sıralar	8 ^m	6,81	54,50		
	Pozitif sıralar	3 ⁿ	3,83	11,50	-1,913	,056
	Eşit	1 ^o				
	Toplam	12				
TN_E_son - TN_E	Negatif sıralar	0 ^p	,00	,00		
	Pozitif sıralar	8 ^q	4,50	36,00	-2,524	,012*

	Eşit	4 ^r				
	Toplam	12				
YÜZDE_TN_son - YÜZDE_TN	Negatif sıralar	0 ^s	,00	,00		
	Pozitif sıralar	5 ^t	3,00	15,00	-2,023	,043*
	Eşit	7 ^u				
	Toplam	12				
CP_son - CP	Negatif sıralar	8 ^v	4,50	36,00		
	Pozitif sıralar	1 ^w	9,00	9,00	-1,606	,108
	Eşit	3 ^x				
	Toplam	12				
FR_son - FR	Negatif sıralar	10 ^y	6,40	64,00		
	Pozitif sıralar	1 ^z	2,00	2,00	-2,756	,006**
	Eşit	1 ^{aa}				
	Toplam	12				

Wilcoxon Testi

TN: Toplam işaretleme sayısı

E: Hata oranı

TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı

FR: Oran Ö.S; Öntest

S.T: Sontest

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının farkının karşılaştırılması için parametrik olmayan Wilcoxon testi kullanıldı ve puan sıra farkları incelendi. Sonuçlara göre, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçüm skor farkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görüldü. TN skorlarının kontrol grubunda öntest ve sontestte anlamlı farklılık gösterdiği bulundu ($Z = -2,39$; $p = 0.017$; $p < 0.05$). Bulgulara göre, kontrol grubunun TN sontest puanları TN öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir. TN yüzde değişimi incelendiğinde kontrol grubunun öntest ve sontest yüzdelerinde anlamlı farklılık olmadığı saptandı ($Z = -1,342$; $p = 0.180$; $p > 0.05$). E1 puanlarının kontrol grubunda öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptandı ($Z = -2,312$; $p = 0.021$; $p < 0.05$). E1 puanlarının sontestte, önteste kıyasla anlamlı düşüş gösterdiği saptandı. E2 puanlarının kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık olmadığı bulundu ($Z = -,357$; $p = 0.721$; $p > 0.05$). E Hata puanlarının kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptanmadı ($Z = -1,913$; $p = 0.056$; $p > 0.05$). TN_E puanlarının kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarında

anlamli farklılık saptandı ($Z=-2,524$; $p=0.012$; $p<0.05$). Bulgulara göre, kontrol grubunun TN_E son test puanları TN_E öntest puanlarına kıyasla anlamli yükseliş göstermiştir.

Yüzde TN_E puanlarının kontrol gruplarının öntest ve son test puanlarının anlamli farklılık saptandı ($Z=-2,023$; $p=0.043$; $p<0.05$). Kontrol grubunun yüzde TN_E son test puanları yüzde TN_E öntest puanlarına kıyasla anlamli yükseliş göstermiştir. CP puanlarının kontrol gruplarının öntest ve son test puanlarında anlamli farklılık saptanmadı ($Z=-1,606$ $p=0.108$; $p>0.05$). FR puanlarının kontrol gruplarının öntest ve son test puanlarında anlamli farklılık saptandı ($Z=-2,756$; $p=0.006$; $p<0.05$). Bulgulara göre, kontrol grubunun FR son test puanları FR öntest puanlarına kıyasla anlamli düşüş göstermiştir. Çalışma grubu son test ile kontrol grubu öntest puanlarının karşılaştırılması Tablo 9’da gösterildi.

Tablo 9. Çalışma grubu son test ile kontrol grubu öntest puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Ölçümler	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	Z	p
TN	Çalışma grubu son test	12	13.08	157.00		
	Kontrol grubu öntest	12	11.92	143.00	-.404	.686
	Toplam	24				
YÜZDE	Çalışma grubu son test	12	13.00	156.00	-.432	.666
	Kontrol grubu öntest	12	12.00	144.00		
	Toplam	24				
E1	Çalışma grubu son test	12	11.50	138.00	-.693	.488
	Kontrol grubu öntest	12	13.50	162.00		
	Toplam	24				
E2	Çalışma grubu son test	12	8.71	104.50	-2.646	.008**
	Kontrol grubu öntest	12	16.29	195.50		
	Toplam	24				
Ehata	Çalışma grubu son test	12	11.33	136.00	-.808	.419
	Kontrol grubu öntest	12	13.67	164.00		
	Toplam	24				
TN_E	Çalışma grubu son test	12	13.71	164.50	-.837	.402

	Kontrol grubu öntest	12	11.29	135.50		
	Toplam	24				
	Çalışma grubu sontest	12	14.58	175.00	-1.574	.115
YÜZDE_TN	Kontrol grubu öntest	12	10.42	125.00		
	Toplam	24				
	Çalışma grubu sontest	12	13.88	166.50	-.954	.340
CP	Kontrol grubu öntest	12	11.13	133.50		
	Toplam	24				
	Çalışma grubu sontest	12	11.04	132.50	-1.013	.311
FR	Kontrol grubu öntest	12	13.96	167.50		
	Toplam	24				

*Mann Whitney U **p<0.001*

TN: Toplam işaretleme sayısı E: Hata oranı

TN_E: Toplam işaretleme sayısı-hata sayısı

CP: Toplam doğru sayısı

FR: Oran Ö.S; Öntest

S.T: Sontest

Çalışma grubunun sontest puanları ile kontrol grubunun öntest puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanıldı. Sonuçlara göre, çalışma grubunun sontest TN puanları ile kontrol grubunun öntest TN puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı ($Z=-.404$; $p=.686$; $p>0.05$). Çalışma grubunun sontest TN Yüzde puanları ile kontrol grubunun öntest TN yüzde puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı ($Z=-.432$; $p=.666$; $p>0.05$). Çalışma grubunun sontest E1 puanları ile kontrol grubunun öntest E1 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı ($Z=-.693$; $p=.488$; $p>0.05$). Çalışma grubunun sontest E2 puanları ile kontrol grubunun öntest E2 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptandı ($Z=-2.646$; $p=.008$; $p<0.001$). Kontrol grubu E2 öntest puanları, çalışma grubunun sontest E2 puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu. Çalışma grubunun sontest E hata puanları ile kontrol grubunun öntest E hata puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı ($Z=-.808$; $p=.419$; $p>0.05$). Çalışma grubunun sontest TN_E puanları ile kontrol grubunun öntest TN_E puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı ($Z=-.837$; $p=.402$; $p>0.05$). Çalışma grubunun sontest TN_E yüzde puanları ile kontrol grubunun öntest TN_E yüzde puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı ($Z=-1.574$; $p=.115$; $p>0.05$). Çalışma grubunun sontest CP puanları ile kontrol grubunun öntest CP puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı ($Z=-.954$; $p=.340$; $p>0.05$). Çalışma grubunun sontest FR puanları ile

kontrol grubunun öntest FR puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı ($Z=-1.013$; $p=.311$; $p>0.05$).



5. TARTIŞMA

Bu bölümde verilen eğitim sonucunda elde edilen verilerin analizlerine yönelik tartışma yapılmıştır.

5.1. TARTIŞMA

1.Verilen eğitim sonunda çalışma grubundaki kekeme bireylerde TN skorlarının sontestte gösterdiği farklılığın yorumlanması:

Çalışma grubuna verilen eğitim öncesinde yapılan testler ile eğitim sonrasında yapılan testler karşılaştırıldığında TN skorlarının arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşıldı.

Çalışma grubunun TN sontest puanları, TN öntest puanlarına göre anlamlı yükseliş gösterdi. TN puan türü psiko-motor hızı temsil etmektedir. Bu, öğrencinin kavrama hızı ve algıladığını harekete dönüştürme hızının elde edilmesini sağlamaktadır. TN puanının yüksek olması motivasyon, psikomotor hızın yüksekliği ve verilen görevin sürdürülebilirliğinde başarılı olduğunu göstermektedir (Brickenkamp ve Zillmer, 1998).

Majorek vd., (2004)'i DEHB tanısı almış 5 çocuk üzerinde Terapötik Eurythmy terapisinin davranışsal etkilerini D2 Dikkat Testi (EK-4) incelemiştir. Öntest, sontest sonuçları karşılaştırıldığında psikomotor hız, dikkat süresi ve sosyal davranış sorunları hakkında anlamlı farklılıklar saptamışlar ve toplam işaretleme sayısı (TN) tüm öğrencilerde artış göstermiştir. Yapılan bu araştırmalar sonucunda psikomotor hızın gelişebildiği gösterilmiştir. Literatürde yapılan diğer çalışmalar gibi yaptığımız çalışmada da kullanılan yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi ile katılımcıların TN puanları yükselmiştir.

2.Verilen eğitim sonunda çalışma grubundaki kekeme bireylerde E2 puanlarının sontestte gösterdiği farklılığın yorumlanması:

Çalışma grubuna yapılan eğitim sonrasındaki değerlendirmelerde öntest ve sontest puanlarında farklılıklar bulundu. Çalışma grubunda E2 öntest puanları, E2 sontest puanlarına kıyasla düşüş gösterdi. E2 puan düşüklüğü öğrenme güçlüğü, dikkatsizliğin, yönergeye uymada zorlanmanın ve görsel ayrıştırmadaki problemlerin bir göstergesi olabilir (Brickenkamp ve Zillmer,1998). Yapılan başka bir çalışmada DEHB tanısı almış çocukların Neurofeedback tedavisi sonrası dikkatini sürdürme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir (Arns vd., 2009). Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi bu çalışmada da eğitim sonrasında yapılan sontestlerle öğrencilerin E2 puanlarında düşüş olduğu bulundu. Bu nedenle kekeme bireylerin öğrenme

güçlüğü, dikkat problemleri ve görsel ayırıştırma becerilerinde problem yaşayabileceği de gözden kaçmamalıdır.

3.Verilen eğitim sonunda çalışma grubundaki kekeme bireylerde TN_E puanlarının sontestte gösterdiği farklılığın yorumlanması:

Çalışma grubuna yapılan eğitim sonunda öntest ve sontest değerlendirmelerinde farklılıklar gözlemlendi. Çalışma grubuna yapılan eğitim sonrası TN_E sontest puanları öntest puanlarına kıyasla yüksek tespit edildi. TN_E puanı test performansı puanıdır, bu sebeple yüksek olması önemlidir. Eğitimin sonunda çalışma grubuna uygulanan ölçeklerde TN_E puanlarının yüksek olması, performansın kaliteli olduğunu ve katılımcıların kavrama hızı, psikomotor hız ve seçici dikkatlerinin arasındaki dengeyi göstermektedir (Brickenkamp ve Zillmer, 1998).

Kavrama hızı ve seçici dikkatin arttırılabileceğine yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Tinea ve Butlerb (2012) yaptıkları çalışmada, yüksek ve düşük gelirli ailelerin çocuklarına akut bir aerobik egzersiz programı uygulamış ve öğrencilerin (TN_E) seçici dikkat performansları artırılmıştır. Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi çalışmamızda da eğitim sonrasında yapılan sontestlerle öğrencilerin TN_E puanlarında yükselme olduğu bulundu. Bu da sonuçların güvenilir olduğunu düşündürmektedir.

4.Çalışma grubuna verilen eğitim sonrasında yapılan değerlendirmelerde CP puanlarının öntest ve sontest puanlarında gösterdiği farklılığın yorumlanması:

CP puanlarının çalışma gruplarının ön ve sontest puanlarında anlamlı farklılık saptandı. Bulgulara göre, çalışma grubunun CP sontest puanları CP öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş gösterdi. CP puanı, önteste göre yapılan çalışmanın ardından uygulanan ölçekteki doğru sayısı ve testteki başarının yüksek olduğunu gösterir. CP puanları psikomotor hızdaki düzenliliği ve yapılan işin kalitesini gösterir (Brickenkamp ve Zilmer, 1998).

Yaycı'ya (2017) göre hazırlanan dikkat eğitiminde yapılan her etkinliğin sonunda gündelik hayatta karşılaşılabilecek durumlar ve sorunlar üzerine konuşulmuş ve sorunların gündelik yaşamdaki sonuçlarına vurgu yapılmıştır. Bu çalışmalar diğer oturumlara ilişkin konsantrasyon ile motivasyonu artırmakta ve konsantrasyon performansına (CP) katkı sağlamaktadır.

5.Verilen eğitim sonunda çalışma grubundaki öntest puanlarının kekeme bireylerde KEŞİDA-4 puanlarının sontestte gösterdiği farklılığın yorumlanması:

Kekeme çocuklar kekeme olmayan çocuklara göre daha az optimal dikkat göstermektedir (Anderson vd.,2003; Eggers ve Jansson-Verkasalo; Kefalianos vd., 2014; Ofoe vd., 2018).

Çalışma grubundaki kekeme öğrencilere eğitim öncesi ve eğitim sonrası yapılan ölçümler karşılaştırıldığında, KEŞİDA-4 puanlarında düşüş olduğu tespit edildi. Puanın düşük olması kekemelik şiddetinde azalma olduğunu ifade eder. Bu da verilen eğitim sonrasında kekemeliğin gerilediği anlamına gelir. Elde edilen bulgulara göre kekemelik terapilerinde dikkat becerilerine yönelik çalışmaların olması ve gerekli müdahalelerin yapılması terapi sürecini olumlu etkileyecektir.

6. Çalışma grubunun öntest ve kontrol grubunun test sonuçlarının karşılaştırılmasının yorumlanması:

Araştırmanın sonuçlarına göre çalışma ve kontrol grubunun öntest dikkat skorları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görüldü. Yapılan yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi sonrasında çalışma grubunun kekemelik şiddetinde azalma olduğu ve dikkat düzeylerinin arttığı görüldü. Sonuç olarak, dikkat düzeyi arttıkça kekemelik şiddetinde azalmalar görülmektedir.

7. Çalışma ve kontrol grubunun sontest skorlarının karşılaştırılmasının yorumlanması:

Çalışma grubunun FR sontest puanları kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu. FR puanı, dikkat salınımını gösterir bu da dikkatin farklı yönlere kayması olarak açıklanmaktadır. FR puanının yüksek çıkması, dikkatin farklı yönlere kaymasının kolay olduğunu, psikomotor hızdaki kararsızlığı göstermektedir (Brickenkamp ve Zillmer, 1998). Çalışma grubunun FR puanının yüksek olması, kontrol grubuna oranla dikkatin farklı yöne kayması ve psikomotor hızdaki kararsızlığın yüksek olduğunu gösterir. Çalışma grubuna yapılan eğitim sonucunda FR hızında anlamlı düzeyde yükselme olmamıştır.

8. Kontrol grubunun öntest ve sontest skorlarının karşılaştırılmasının yorumlanması:

Sonuçlara göre, kontrol grubunun öntest ve sontest skor farkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görüldü. Bulgulara göre, kontrol grubunun TN sontest puanları TN öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş gösterdi. Bu puan türü psikomotor hızı temsil eder. Nouchi vd., (2013)'ne göre günlük dijital oyun pratiği olarak adlandırdıkları dikkat geliştirme araştırmasının 4 haftalık eğitiminden sonra katılımcıların işlem hızının geliştiğini ortaya koymuşlardır. TN puanının yükselmesi psikomotor hızın arttığı anlamına gelmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların TN puanı artmış yani psikomotor hızının artmış olduğu tespit edildi. E1 puanlarının sontestte, önteste kıyasla anlamlı düşüş gösterdiği saptandı. E1 hataları, test esnasında işaretlenmesi gerekiyor iken işaretlenmeyip atlanan görevlere yönelik hataları ifade eder. E1 puanının düşmesi hataların azaldığı gösterir.

Bulgulara göre, kontrol grubunun TN_E sontest puanları, TN_E öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş gösterdi. TN_E puanlarının yüksekliği ortaya konulan performansın kaliteli oluşunu, psikomotor hız ve seçici dikkat arasındaki dengeyi ifade eder (Brickenkamp ve Zilmer, 1998). Öntest ve sontest puanlarında yükseliş olması performans kalitesinin ve psikomotor hızın artmış olduğunu gösterir.

Bulgulara göre, kontrol grubunun FR sontest puanları FR öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş gösterdi. FR puanı, dikkat salınımını gösterir bu da dikkatin farklı yönlere kayması olarak açıklanabilir. FR puanında düşüş olması kontrol grubundaki çocukların dikkatini odaklaması ve psikomotor hızdaki düzeni gösterir.

Çölgeçen (2015)'de DEHB tanısı almış 7-16 yaş arası toplam 25 çocuk ve ergene 40 seanslık Neurofeedback, 25 çocuk ve ergene de medikal tedavi uygulamış ve sürekli dikkate olan etkilerini karşılaştırmıştır. Sonuçlar, medikal tedavi ile Neurofeedback tedavisi sonrası sürekli dikkat seviyesinde ve uygunsuz tepkileri bastırmada aynı oranda olumlu etkide olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar dikkat becerilerinde iyileştirmeleri göstermektedir.

9. Çalışma grubu sontest ile kontrol grubu öntest puanlarının karşılaştırılmasının yorumlanması:

Çalışma grubu sontest ile kontrol grubu öntest puanları karşılaştırıldığında E1 puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulundu. E1 ise kişinin işaretlemesi gerekirken atladığı itemlerdir. E1 türü hataların fazlalığı seçici dikkat düzeyindeki düşüklüğü ve ortaya konulan performansın kalitesinin yetersizliğini göstermektedir (Brickenkamp ve Zilmer, 1998). Öğrenci bir okuma parçasını çok hızlı okuyabilir, bir görevi çok hızlı yapabilir ancak performansı değerlendirildiğinde çalışma kalitesinin iyi olmadığı görülebilir (Yaycı, 2007). E1 türü hataların artması seçici dikkatin düşük olduğunu ve performansın niteliğinin yetersiz olduğunu gösterir. Levaux vd., (2011) 9 oturumluk bir eğitim sonrası saldırganlık dürtü ve düşüncelerinde azalma, seçici dikkat seviyesinde ise artış tespit etmişlerdir. Sonuçlar bu araştırma sonuçları ile tutarlılık içerisindedir.

5.2. ÇALIŞMANIN SINIRLILIĞI

Çalışma 12 çalışma grubu, 12 kontrol grubu olarak kabul edilen çocuklarla sınırlıdır.

1. Çalışmada elde edilen veriler, ölçme araçlarının özellikleri ile sınırlıdır.
2. Çalışmada verilen eğitim online olarak yapıldığı için fiziksel ifadeleri değerlendirme noktasında sınırlıdır.
3. Bu çalışma belirli dikkat bileşenleri ile sınırlıdır.

5.3. SONUÇ

Yapılan çalışmanın sonuçları özetle şu şekildedir:

1. TN skorlarının çalışma grubunda ön ve sontestte anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bulgulara göre, çalışma grubunun TN sontest puanları, TN öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir.
2. E2 puanlarının çalışma gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre, çalışma grubunun E2 sontest puanları, E2 öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir.
3. Bulgulara göre, çalışma grubunun TN_E sontest puanları, TN_E öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir.
4. Bulgulara göre, çalışma grubunun CP sontest puanları, CP öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir.
5. Bulgulara göre, çalışma grubunun KEŞİDA-4 okuma alt boyutu sontest puanları, KEŞİDA-4 okuma alt boyutu öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir.
6. Bulgulara göre, çalışma grubunun KEŞİDA-4 konuşma alt boyutu sontest puanları, KEŞİDA-4 konuşma alt boyutu öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir.
7. Bulgulara göre, çalışma grubunun KEŞİDA-4 toplam sontest puanları, KEŞİDA-4 toplam öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir.
8. Kontrol grubunun FR öntest ve sontest puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.
9. Bulgulara göre, kontrol grubunun TN sontest puanları, TN öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir.
10. E1 puanlarının sontestte, önteste kıyasla anlamlı düşüş gösterdiği saptanmıştır.
11. Bulgulara göre, kontrol grubunun TN_E sontest puanları, TN_E öntest puanlarına kıyasla anlamlı yükseliş göstermiştir.
12. Bulgulara göre, kontrol grubunun FR sontest puanları, FR öntest puanlarına kıyasla anlamlı düşüş göstermiştir.
13. E2. Kontrol grubu E2 öntest puanları, çalışma grubunun sontest E2 puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

5.4 ÖNERİLER

- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, kız ve erkek katılımcı sayısı eşit olarak çalışma yapılabilir, böylece cinsiyet faktörünün gelişim üzerine etkisi tespit edilebilir.
- Kontrol grubunun olması ve katılımcı sayısının arttırılması ile çalışma kapsamının arttırılmasının kekemelik şiddetine dikkat eğitiminin katkısının tespit edilmesi açısından önemli adımlar olabileceği düşünülmektedir.
- Gelecek çalışmalarda daha geniş kapsamlı boylamsal çalışmalar, farklı yaş grupları içeren örneklemeler, farklı davranışsal ölçüm araçları ve beyin görüntüleme teknikleri kullanılabilir.
- Eğitimin yüz yüze olarak, bir ders gibi değil oyun gibi sunularak daha eğlenceli hale gelmesiyle çocukların katılım isteğinin artması sağlanabilir.
- Eğitimden fayda alınması için içsel motivasyon da önemli bir faktördür, bunun sağlanması için motivasyonel konuşmalar ve/veya ödüller sunulması faydalı olabilir.
- Eğitim online olarak yapılmıştır. Yüz yüze yapılması planlanırsa bireysel yapılması tavsiye edilir çünkü grup eğitimde çocuklar kaynaşıyor ve bu eğitimin bir dikkat eğitimi olduğu göz önüne alınca bireysel olarak ilgilenmesi zor olabiliyor.

6.KAYNAKÇA

- Aktepe, E. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı konan çocuk ve ergenlerde eş tanılar ve sosyodemografik özellikler. *New/Yeni Symposium Journal*, 49(4),201-208.
- Anderson, J. D., & Conture, E. G. (2004). Sentence-structure priming in young children who do and do not stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 552-571.
- Anderson, J. D., Pellowski, M. W., Conture, E. G., & Kelly, E. M. (2003). Temperamental characteristics of young children who stutter. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 46(5), 1221–1233.
- Arenas, R. M., Zebrowski, P. M. & Moon, J. B. (2012). Phonetically governed voicing onset and offset in preschool children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 37(3), 179–187.
- Asherson, P., Buitelaar, J., Faraone, S. V., & Rohde, L. A. (2016). Adult attention-deficit hyperactivity disorder: Key conceptual issues. *The Lancet Psychiatry*, 6(6), 528-536.
- Bajaj, A. (2007). Working memory involvement in stuttering: Exploring the evidence and research implications. *Journal of Fluency Disorders*, 32(3), 218-238.
- Biederman, J., Petty, C. R., Woodworth, K. Y., Lomedico, A., Hyder, L. L., & Faraone, S. V. (2012). Adult outcome of attention-deficit/hyperactivity disorder: a controlled 16-year follow-up study. *The Journal of clinical psychiatry*, 73(7), 941–950.
- Bloodstein, O., Ratner, N. B. (2008). *A Handbook on Stuttering*. New York: Clifton Park. Thomson/Delmar Learning.
- Boehmler, R. M., & Boehmler, S. I. (1989). The cause of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 14(6), 447–450.
- Bosshardt, H. G. (2002). Effects of concurrent cognitive processing on the fluency of word repetition: comparison between persons who do and do not stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 27(2), 93-114.
- Bosshardt, H. G. (2006). Cognitive processing load as a determinant of stuttering: Summary of a research programme. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(5), 371-385.
- Brown, E. D., & Smith, A. (2018). The relationship between attention-deficit/hyperactivity disorder and stuttering: A review. *Journal of Fluency Disorders*, 56, 79-91.

Büchel, C., & Sommer, M. (2004). What causes stuttering? PLoS biology, 2(2), e46.

Büchel, C., Sommer, M. (2004). What Causes Stuttering?. PLoS Biol, 2(2), e46.
<https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0020046>

Chang, S. E., & Zhu, D. C. (2013). Neural network connectivity differences in children who stutter. Brain, 136(12), 3709-3726.

Cieslak, M., Ingham, R., Ingham, J., Grafton, S. (2015). Anomalous White Matter Morphology In Adults Who Stutter. J Speech Lang Hear Res, 2(58), 268-277.
https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-s-14-0193

Circuitries Involved In Stuttering. Front. Hum. Neurosci., (8).
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00884>

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.

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(6), 1097-1105.

Craig-McQuaide, A., Akram, H., Zrinzo, L., Tripoliti, E. (2014). A Review Of Brain

Çölgeçen, H. (2015). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde Neurofeedback tedavisi ile medikal tedavi yöntemlerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eggers, K., & Jansson-Verkasalo, E. (2017). Auditory Attentional Set-Shifting and Inhibition in Children Who Stutter. Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR, 60(11), 3159–3170.

Eggers, K., De Nil, L. F., & Van den Bergh, B. R. (2010). Temperament dimensions in stuttering and typically developing children. Journal of Fluency Disorders, 35(4), 355-372.

Ezrati-Vinacour, R., Platzky, R., & Yairi, E. (2001). The young child's awareness of stuttering-like disfluency. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44(2), 368-380.

- Foundas, A. L., Bollich, A. M., Corey, D. M., Hurley, M., & Heilman, K. M. (2001). Anomalous anatomy of speech–language areas in adults with persistent developmental stuttering. *Neurology*, 57(2), 207-215.
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Heitmann, R. R., Asbjørnsen, A. E., & Helland, T. (2004). Attentional functions in speech fluency disorders. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 29(3), 119-127.
- Hodgkins, P., Arnold, L. E., Shaw, M., Caci, H., Kahle, J., Woods, A. G., & Young, S. (2012). A systematic review of global publication trends regarding long-term outcomes of ADHD. *Frontiers in psychiatry*, 2, 84. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2011.00084>
- Howell P. (2004). Assessment of Some Contemporary Theories of Stuttering That Apply to Spontaneous Speech. *Contemporary issues in communication science and disorders : CICSD*, 31, 122–139.
- Johnson, W. (1955). A study of the onset and development of stuttering. In W. Johnson (Ed.) *Stuttering in children and adults*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kang, C., Riazuddin, S., Mundorff, J., Krasnewich, D., Friedman, P., Mullikin, J. C., & Drayna, D. (2010). Mutations in the lysosomal enzyme–targeting pathway and persistent stuttering. *New England Journal of Medicine*, 362(8), 677-685.
- Kefalianos, E., Onslow, M., Ukoumunne, O., Block, S., & Reilly, S. (2014). Stuttering, temperament, and anxiety: data from a community cohort ages 2-4 years. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 57(4), 1314–1322.
- Langevin, M., Kully, D. A., & Ross-Harold, B. (2007). The comprehensive stuttering program for school-age children with strategies for managing teasing and bullying. In E. G. Conture & R. F. Curlee (Eds.), *Stuttering and related disorders of fluency* (3rd ed., pp. 131–149). New York, NY: Thieme
- Levaux, M. N., Larøi, F., Offerlin-Meyer, I., Danion, J. M. & Van Der Linden, M. (2011). The effectiveness of

the attention training technique in reducing intrusive thoughts in schizophrenia: A case Study. Clinical Case

Studies, 10(6), 466-484

Maviş, İ. (2005). Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları ve öğrenmeye etkileri, işitme konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi. Ü. Tüfekçioğlu (editör). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Menzies, R. G., O'Brian, S., Onslow, M., Packman, A., St Clare, T., & Block, S. (2008). An experimental clinical trial of a cognitive behavior therapy package for chronic stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(6), 1451-1464.

Nippold M. A. (2018). Stuttering in Preschool Children: Direct Versus Indirect Treatment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(1), 4–12.

Nippold, M. A. (2012). Stuttering and language ability in children: Questioning the connection. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(3), 183-196.

Ntourou, K., Conture, E. G., & Lipsey, M. W. (2011). Language abilities of children who stutter: A meta-analytical review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 163-179.

Ofoe, L. C., Anderson, J. D., & Ntourou, K. (2018). Short-Term Memory, Inhibition, and Attention in Developmental Stuttering: A Meta-Analysis. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 61(7), 1626–1648.

Pfiffner, L. J., & Haack, L. M. (2014). Behavior management for school-aged children with ADHD. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 23(4), 731–746. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.014>

Ratner, N. B. (2005). Evidence-based practice in stuttering: Some questions to consider. *Journal of Fluency Disorders*, 30(2), 163-188.

Raza, M. H., Mattera, R., Morell, R., Sainz, E., Rahn, R., Gutierrez, J., ... & Drayna, D. (2015). Association between rare variants in AP4E1, a component of intracellular trafficking, and persistent stuttering. *American Journal of Human Genetics*, 97(5), 715-725.

- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O. C., ... & Wake, M. (2009). Natural history of stuttering to 4 years of age: a prospective community-based study. *Pediatrics*, 124(3), 865-877.
- Riley, G. D. (2009). SSI-4 stuttering severity instrument fourth edition. Riley, J., & Riley, J. G. (2000). A revised component model for diagnosing and treating children who stutter. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 27(Fall), 188-199. https://doi.org/10.1044/cicsd_27_F_188
- Rocha, M., Yaruss, J., Rato, J. (2019). Stuttering Impact: a Shared Perception For Parents And Children?. *Folia Phoniatr Logop*, 6(72), 478-486. <https://doi.org/10.1159/000504221>
- Vasic, N., Wijnen, F. (2001) Stuttering and speech monitoring. *Proc. ITRW on Disfluency in Spontaneous Speech (DiSS 2001)*, 13-16
- Vaváková, M., Ďuračková, Z., & Trebatická, J. (2015). Markers of Oxidative Stress and Neuroprogression in Depression Disorder. *Oxidative medicine and cellular longevity*, 2015, 898393. <https://doi.org/10.1155/2015/898393>
- Watkins, K. E., Smith, S. M., Davis, S., & Howell, P. (2008). Structural and functional abnormalities of the motor system in developmental stuttering. *Brain*, 131(1), 50-59.
- Wender P. H. (1998). Pharmacotherapy of attention-deficit/hyperactivity disorder in adults. *The Journal of clinical psychiatry*, 59 Suppl 7, 76–79.
- World Health Organization. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. Geneva, WHO, 1992.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (1999). Early childhood stuttering I: persistency and recovery rates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1097-1112.
- Yairi, E., & Ambrose, N. G. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87.
- Yaruss, J. (2007). Application of the Icf in Fluency Disorders. *Semin Speech Lang*, 4(28), 312-322.
- Yaycı, L., 2007, İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK 1: İNTİHAL RAPORU

Yüksek Lisans Tezi İntihal Raporu

ORJİNALLİK RAPORU

% 10	% 10	% 1	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	%4
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
3	www.ices-uebk.org İnternet Kaynağı	%2
4	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	%1
5	halic.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
7	ÖZÜNAL, Servet. "ORTAOKULLARDA COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016. Yayın	%1

EK 2 TEZ KONUSU EKLERİ

EK 2.1: KEKEMELİK DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Ek 1: Kekemelik Demografik Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler:	Formu Dolduran:
1. Kekemelik Öyküsü:	
2. Başlangıcına İlişkin Bilgiler:	
3. Başlama Yaşı:	
4. Nedeni:	
5. Kekemeliğin Tanımı:	
6. Ani ya da Yavaş Başlangıçlı:	
7. Mevcut Durum:	
8. Başlangıçtan İtibaren Görülen Değişim:	
9. Aralıklı mı Sürekli mi?	

AİLE ÖYKÜSÜ		
Aile Bireyi, yakınlığı, problemi	İyileşti	İyileşmedi
1.		
2.		

KEKEMELİĞE KARŞI TEPKİLER
1. Kendisi:
2. Anne:
3. Baba:
4. Kardeşler:
5. Öğretmen:
6. Okul arkadaşları:
7. Diğer bireyler:

DİĞER BİLGİLER
Dil ve konuşma gelişim hikâyesi:
1. Diğer gelişim hikâyesi:
2. Sağlıkla ilgili hikâyesi:
3. Önceki terapi hikâyesi:
4. Kekemeliği bitirmek için geliştirilen taktikler:



EK 2.2. KEŞİDA-4 KEKEMELİK ŞİDDETİNİ DEĞERLENDİRME ARACI

Kekemelik Şiddeti Değerlendirme Aracı-4

KEŞİDA-4

Araştırmacı Kayıt Formu



Kişilik Bilgileri

İsim & Soyisim _____ Erkek ☐ Kadın ☐

Sınıf _____ Doğum Tarihi _____

Test Tarihi _____ Yaşı _____

Okul _____ Uygulayıcı _____

Okul Öncesi ☐ Okul Çağı ☐ Yetişkin ☐ Okuma Bilen ☐ Okuma Bilmeyen ☐

Sıklık

Okuma Bilenler Tablosu

1.Okuma Görevi		2.Konuşma Görevi	
%	Puan	%	Puan
1	2	1	2
2	4	2	3
3-4	5	3	4
5-7	6	4-5	5
8-12	7	6-7	6
13-20	8	8-11	7
21&üstü	9	12-21	8
		22&üstü	9

Sıklık Puanı
(1.Görev+2.Görev)

Süre

1 ile 10 Saniye , En Yakın - En Uzun

3 Kekeleme Olayının Ortalaması

	Puan
Kısa Süreli	2
Yarım saniye	4
1 saniye	6
2 saniye	8
3 saniye	10
5 saniye	12
10 saniye	14
30 saniye	16
1 dakika	18

Süre Puanı

Sekonder Davranışlar

Değer: 0 = yok
1 = bakmadığın sürece farkedilmez
2 = gözlemci çok az farkedebilir
3 = dikkat dağıtıcı
4 = çok dikkat dağıtıcı
5 = şiddetli

Rahatsız Edici Sesler: Gürültülü nefes almak, ısıklık çılmak, burnunu çekmek, üfleme, tıklama sesleri
0 1 2 3 4 5 _____

Yüz İfadeleri: Çene oynatma, dil çıkartmak, dudakları bastırmak, çene kası hareketleri
0 1 2 3 4 5 _____

Baş Hareketleri: İleri, geri, sağ / sola çevirmek, yetersiz göz teması, sürekli etrafına bakınmak
0 1 2 3 4 5 _____

El ve Ayak Hareketleri: Kol ve el hareketleri, ellerini yüze koymak, bacak hareketleri ve ayak hareketleri
0 1 2 3 4 5 _____

Sekonder Davranış Puanı

KEŞİDA-4 / TOPLAM PUAN

Sıklık ____ + Süre ____ + Sekonder Davranışlar ____ = Toplam Puan ____ Yüzde ____ Şiddeti ____

KEŞİDA-4**Araştırmacı Kayıt Formu****Klinik Konuşma Örnekleme 1 (Okuma Testi)**

Hece Sayısı (150 ila 500 hece arası) _____

Kekeleme Durumu (Aşağıda işaretleyin veya boş bir sayfa kullanın) _____

Hesaplama : (Kekeleme Durumu / Hece Sayısı) x 100 = _____ %KH

Klinik Konuşma Örnekleme 2 (Konuşma Testi)

Hece Sayısı _____

Kekeleme Durumu _____

Hesaplama : (Kekeleme Durumu / Hece Sayısı) x 100 = _____ %KH

KEŞİDA-4 Yüzdelik Dilimler ve Şiddet Eşdeğerleri
(Okul Çağındaki Çocuklar için Toplam Puanlar)

Toplam Puan	Yüzdelik Dilim	Şiddet Eşdeğeri
6 - 8	1 - 4	Çok Hafif
9 - 10	5 - 11	
11 - 15	12 - 23	Hafif
16 - 20	24 - 40	
21 - 23	41 - 60	Orta
24 - 27	61 - 77	
28 - 31	78 - 88	Şiddetli
32 - 35	89 - 95	
36 & üstü	96 - 99	Çok Şiddetli

Okuma Testi + Konuşma Testi = Ortalama %KH

_____ %KH _____ %KH _____

Konuşma Doğallığı

1 2 3 4 6 7 8 9

En Doğal
SeviyeEn Doğal
Olmayan Seviye

EK 2.3. KEŞİDA-4 OKUMA METNİ

3. Sınıf düzeyi okuma metni

HAVA TAHMİNLERİ

Hava durumu ile ilgili bilgilere ulaşmak bizler için oldukça önemlidir. İnternette, televizyon, gazete ve ya radyodan hava durumlarındaki değişiklikleri öğrenebiliriz. Böylece günlük işlerimizi daha rahat ayarlayabilir, hava koşullarına göre giyinebilir ve günlük planımızı daha uygun bir şekilde hazırlayabiliriz. Ayrıca birçok meslek dalı için hava durumunu bilmek oldukça yararlıdır. Örneğin; kaptanlar, balıkçılar, pilotlar, şoförler ve tarımla ilgilenenler için hava durumunu bilmek yararlıdır. Bizler de bulutların şekline ve rengine bakarak hava durumunu tahmin edebilir (Ekiztepe, 2004)

216 hece

4. Sınıf düzeyi okuma metni

PİNTİ

Pintinin biri nesi var nesi yoksa altınla değiştirmiş. Altını da külçe halinde götürüp gömmüş. Ama

gönlünü de aklını da birlikte gömmüş. Her gün bir kez gelir, toprağı kazar, malına bakarmış.

İşçinin biri bunu uzaktan görmüş. İşi anlamış. Gelmiş, altın külçesini alıp götürmüş. Ertesi gün pinti

toprağı gene kazmış. Bakmış ki altın yok. Dövünüp ağlamaya, saçlarını yolmaya başlamış.

Oradan biri geçiyormuş: -Ne var, ne oldu, diye sormuş.

İşin aslını öğrenince: -Ne ağlıyorsun, be adam, demiş. Senin altının ha varmış, ha yokmuş. Git bir taş al, onu göm, altındır

de, çık işin içinden. Senin için altınla taşın bir farkı mı var? Anlaşıyor ki sen altının varken bir yararını

görmüyormuşsun, demiş (Kobak,2011).

237 hece

5. Sınıf düzeyi okuma metni

TİLKİ

Ortalık sıcaktan kavruluyordu. Tilkiciğin dili dışarı sarkmış, kendisine serin gölgelikli bir yer arıyordu.

Gide gide kendisini bir meyve bahçesinde buldu. Baktı ki yüksekçe bir asmanın üzeri, iri taneli üzüm

salkımlarıyla dopdolu. Ağzı sulandı, hemen asmanın dibine koştu. ‘‘aman ne hoş kokusu, ne leziz tadı

vardır bunların.’’diyerek asmanın dallarına doğru hücum etti. Ancak boyu yetişemediği için üzümleri

koparamadı. Asmaya tırmanmaya çalıştı, beceremedi. Tuttuğu bir dalı çekerek üzümleri kendisine

yaklaştırmaya uğraştı, dal elinde kaldı. Bunun üzerine kızdı ve ‘‘aman, kim bilir ne kadar da ekşidir

limon gibi o üzümler’’ dedi. Sonrada arkasına bakarak çekti gitti. Olup bitenleri asmanın üzerinden

izleye küçük kuş ise tilkinin ardından şöyle seslendi:’’işte böyledir! Uzanamadığın nimete ekşi der

gidersin (Gülpınar, 2014).

259 hece

EK 2.4. D2 DİKKAT TESTİ

[illegible]

TN	E ₁ E ₂	CP

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126
127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154
155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168
169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182
183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196
197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210
211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224
225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238
239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252
253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266
267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294
295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308
309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322
323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336
337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350
351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364
365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378
379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392
393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406
407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420
421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434
435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448
449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462
463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476
477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490
491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504
505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518
519	520	521	522	523	524	525	526	527	528	529	530	531	532
533	534	535	536	537	538	539	540	541	542	543	544	545	546
547	548	549	550	551	552	553	554	555	556	557	558	559	560
561	562	563	564	565	566	567	568	569	570	571	572	573	574
575	576	577	578	579	580	581	582	583	584	585	586	587	588
589	590	591	592	593	594	595	596	597	598	599	600	601	602
603	604	605	606	607	608	609	610	611	612	613	614	615	616
617	618	619	620	621	622	623	624	625	626	627	628	629	630
631	632	633	634	635	636	637	638	639	640	641	642	643	644
645	646	647	648	649	650	651	652	653	654	655	656	657	658
659	660	661	662	663	664	665	666	667	668	669	670	671	672
673	674	675	676	677	678	679	680	681	682	683	684	685	686
687	688	689	690	691	692	693	694	695	696	697	698	699	700
701	702	703	704	705	706	707	708	709	710	711	712	713	714
715	716	717	718	719	720	721	722	723	724	725	726	727	728
729	730	731	732	733	734	735	736	737	738	739	740	741	742
743	744	745	746	747	748	749	750	751	752	753	754	755	756
757	758	759	760	761	762	763	764	765	766	767	768	769	770
771	772	773	774	775	776	777	778	779	780	781	782	783	784
785	786	787	788	789	790	791	792	793	794	795	796	797	798
799	800	801	802	803	804	805	806	807	808	809	810	811	812
813	814	815	816	817	818	819	820	821	822	823	824	825	826
827	828	829	830	831	832	833	834	835	836	837	838	839	840
841	842	843	844	845	846	847	848	849	850	851	852	853	854
855	856	857	858	859	860	861	862	863	864	865	866	867	868
869	870	871	872	873	874	875	876	877	878	879	880	881	882
883	884	885	886	887	888	889	890	891	892	893	894	895	896
897	898	899	900	901	902	903	904	905	906	907	908	909	910
911	912	913	914	915	916	917	918	919	920	921	922	923	924
925	926	927	928	929	930	931	932	933	934	935	936	937	938
939	940	941	942	943	944	945	946	947	948	949	950	951	952
953	954	955	956	957	958	959	960	961	962	963	964	965	966
967	968	969	970	971	972	973	974	975	976	977	978	979	980
981	982	983	984	985	986	987	988	989	990	991	992	993	994
995	996	997	998	999	1000	1001	1002	1003	1004	1005	1006	1007	1008
1009	1010	1011	1012	1013	1014	1015	1016	1017	1018	1019	1020	1021	1022
1023	1024	1025	1026	1027	1028	1029	1030	1031	1032	1033	1034	1035	1036
1037	1038	1039	1040	1041	1042	1043	1044	1045	1046	1047	1048	1049	1050
1051	1052	1053	1054	1055	1056	1057	1058	1059	1060	1061	1062	1063	1064
1065	1066	1067	1068	1069	1070	1071	1072	1073	1074	1075	1076	1077	1078
1079	1080	1081	1082	1083	1084	1085	1086	1087	1088	1089	1090	1091	1092
1093	1094	1095	1096	1097	1098	1099	1100	1101	1102	1103	1104	1105	1106
1107	1108	1109	1110	1111	1112	1113	1114	1115	1116	1117	1118	1119	1120
1121	1122	1123	1124	1125	1126	1127	1128	1129	1130	1131	1132	1133	1134
1135	1136	1137	1138	1139	1140	1141	1142	1143	1144	1145	1146	1147	1148
1149	1150	1151	1152	1153	1154	1155	1156	1157	1158	1159	1160	1161	1162
1163	1164	1165	1166	1167	1168	1169	1170	1171	1172	1173	1174	1175	1176
1177	1178	1179	1180	1181	1182	1183	1184	1185	1186	1187	1188	1189	1190
1191	1192	1193	1194	1195	1196	1197	1198	1199	1200	1201	1202	1203	1204
1205	1206	1207	1208	1209	1210	1211	1212	1213	1214	1215	1216	1217	1218
1219	1220	1221	1222	1223	1224	1225	1226	1227	1228	1229	1230	1231	1232
1233	1234	1235	1236	1237	1238	1239	1240	1241	1242	1243	1244	1245	1246
1247	1248	1249	1250	1251	1252	1253	1254	1255	1256	1257	1258	1259	1260
1261	1262	1263	1264	1265	1266	1267	1268	1269	1270	1271	1272	1273	1274
1275	1276	1277	1278	1279	1280	1281	1282	1283	1284	1285	1286	1287	1288
1289	1290	1291	1292	1293	1294	1295	1296	1297	1298	1299	1300	1301	1302
1303	1304	1305	1306	1307	1308	1309	1310	1311	1312	1313			

EK 2. 5. DİKKAT EĞİTİM PROGRAMI

1.OTURUM

Amaç:

- Tanışma

- - Grup çalışmasının kurallarını oluşturma
- - Grup çalışmasının amacını belirtme

Eğitsel Etkinlik: ‘Yaptığımı Yap’ Oyunu

Eğitsel Araçlar: YokEğitsel Malzeme: Yok

Eğitsel Yöntem: Oyun

Süreç: Oturumun başında genel selamlaşmalardan sonra uygulayıcı bir kaç cümle ile açış konuşması ile ‘ hoşgeldiniz’ mesajı verir. Oturum içinde yapılacaklardan genel olarak bahseder. Bu oturumda çalışmanın amaçlarından bahsedeceğini ve grup kurallarını birlikte oluşturacaklarını söyler. Grubun birbirini tanınması ve belli bir düzeyde yakınlık kurmasının grup çalışmasının niteliğini artırdığını ifade eder.

Daha sonra herkesten kendini tanıtıcı konuşmalar yapmasını ister. Tanıtıcı konuşma esnasında sınıfı, nelerden hoşlandığı, nerede oturduğu, en sevdiği dersler vb. gibi konularda bilgi vermesi istenir. Aynı şekilde uygulayıcı da kendini tanıtır.

Tanışma oturumlarının samimi bir ortam içinde geçmesi ve karşılıklı saygının temin edilmesi o oturumdan sonra yapılacak oturumların kalitesini de etkileyeceğinden oldukça önemlidir.

Tanışmadan sonra uygulayıcı çalışmanın amaçlarından bahseder.

Tanışma sonunda uygulayıcı grupla yapılan çalışmalarda birlikte karar verilerek alınan bazı kurallara uyulmasının çalışmanın etkililiğini artırdığını söyler ve bazı kurallardan bahseder:

1. Herkes oturumlara zamanında gelecek, çok önemli bir mazereti olmadığı sürece tüm oturumlara katılacaktır.

2. Konuşulan kişinin sözü kesilmeyecek, alaya alma ya da küçük düşürmeye yönelik mesajlar verilmeyecektir.
3. Herkes yanıtlarında samimi olacaktır.

Tanışma sonrasında gruptaki öğrenci sayısına göre ikişerli veya üçerli gruplar oluşturularak ‘yaptığımı yap’ isimli oyun oynanır. Bu oyunda her öğrenci kendisinden önceki öğrencinin hareketi iyi bir şekilde gözler. Yapılan hareketin aynısını yapmaya çalışır.

Tartışma Soruları:

- - Bugünkü oturumla ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
- - Çalışmanın amaçları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- - Önerileriniz var mıdır?

Süreç tartışma soruları ile sona erer. Süreç bitiminde herkes ayağa kalkar, elele tutuşur ve bir kaç kez birlikte ellerini yukarı-aşağı kaldırdıktan sonra birbirleri için iyi dileklerin ifade edilmesiyle noktalılır.

2. OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek.

Hedefler:

- Öğrenciler üzerinde farklı harflerin olduğu bir metinde kendilerinden işaretlemeleri istenilen harfleri ve figürleri diğerleri arasından seçip işaretleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: ‘Üzerinde farklı harflerin olduğu işaretleme metni’, ‘Üzerinde farklı figürlerin olduğu işaretleme metni’

Eğitsel Yöntem: Okuma, Soru Cevap, Düz Anlatım

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda üzerinde değişik harflerin ve figürlerin olduğu işaretleme metinleri öğrencilere verilir. Öğrenciden yapması istenilen farklı harfler ve figürler içerisinde işaretlemesi gerekenleri diğerleri arasında ayırt ederek işaretlemek, işaretlememesi gerekenleri atlamaktır (işaretlememektir). Bu etkinlik önceleri süre baskısı olmadan daha sonra ise süre tutularak tekrarlanabilir.

Süre tutularak yapılan çalışmalarda psiko-motor hız artıyor ancak yapılacak işin kalitesinde düşme oluyorsa bu durumda öğrencilerle paylaşılır. Hızdan dolayı yapılan hatalar varsa önemli olan işin kalitesi olduğu önemle vurgulanır.

Tartışma Soruları:

- Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığınız sonuçlar nelerdir?
- Yapılan çalışmalarda hatalar olduysa bunlar neden kaynaklanmış olabilir? - Bu tür hatalardan korunmak için neler yapılabilir?
- Bir malzemeye bütün olarak yoğunlaşıp okuyabilmeniz size ne tür faydalar sağlayabilir?

Ödev:

- Etkinlikte yapılan çalışmalara benzer olarak verilen çalışma kağıtlarını evde doldurması bazılarını anne-baba, kardeşleri veya okuldaki arkadaşlarına da uygulaması ve oturumda öğrendiklerini onlara öğretmesi.

3.OTURUM

Amaç:

- Görsel yoğunlaştırılmış dikkat düzeylerini geliştirmek.
- Görsel olarak sunulan malzemeye bütün olarak bakabilme becerisini geliştirmek

Hedefler:

- Öğrenciler kendileri gösterilen şekli hafızadan kopya edebilirler.
- Öğrenciler kendilerine gösterilen ve ortamdan kaldırılan figürü tarif edebilirler.

Eğitsel Etkinlik: 'Hafızadan Kopya Etme'

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Üzerinde değişik şekillerin figürlerin olduğu kartlar. Eğitsel Yöntem: Soru-Cevap

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda öğrenciye değişik karmaşık figürler verilir. Öğrenciden yapması istenilen 'karmaşık figüre 15-20 saniye süre ile bakması daha sonra kapatılan figürü hafızadan kopya etmesidir'

Figürlerin veriliş sırası basitten nispeten karmaşığa doğrudur. Hafızadan çizilen her figür sonrasında figür uygulayıcı ile birlikte değerlendirilerek figürdeki eksik, yanlış ve fazladan eklenen kısımlar gösterilir. Hata miktarı fazla ise birlikte değerlendirme aşamasından sonra tekrar çizmesi istenebilir.

Uygulayıcı çalışma esnasında çoğu kez hem eğitim hem de normal yaşantımızda (örn; ürünlerin kullanma talimatlarında) bu tür figürler olduğunu fakat bir çok kişinin bu çalışmada olduğu gibi figüre dikkatle bakmadığını, hafızaya kaydedemediğini ve ayrıntılarına odaklanamadığını belirtir. Bu egzersizlerle bu tür uyarılara karşı dikkatin gelişebildiğini belirtir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise öğrenciden kendisine verilen figürü kağıda çizmemesi, verilen figürü hafızada canlandırarak uygulayıcıya figüre ilişkin detayları anlatması istenir. (Örn: içice geçmiş iki yuvarlak var, ortasında bir üçgen var vb...)

Tartışma Soruları:

- - Figürleri kopya ederken zorlandığınız oldu mu?, Buna benzer çalışmalardan yaptıklarınız oldu mu?
- - Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığınız sonuçlar nelerdir?

- - Bir figüre bütün olarak ve tüm ayrıntılarıyla bakabilmek neden önemlidir?
- - Bundan sonra gündelik yaşamında ve ders çalışırken bu yöntemi nerelerde

kullanabilirsiniz?

- - Bu yöntemi kullanmanın size nasıl bir faydası olabilir?
- - Bu yöntemi bazı arkadaşlarına öğretebilir misiniz? Nasıl yaparsınız?

Ödev:

- Benzer çalışmaları evde anne-baba ve kardeşleri ile veya okuldaki arkadaşları ile de yapması ve bazı çizim sonuçlarını bir sonraki oturuma getirmesi.

4.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerin görsel dikkat düzeylerini geliştirmek
- Görsel olarak verilen malzemeye bütün olarak bakma

Hedefler:

- Öğrenciler baktıkları resimle ilgili sorulan soruların cevaplarını söyleyebilirler.
- Öğrenciler resimde gördüklerini ayrıntılı olarak söyleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: ‘Resim İrdeleme’

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Üzerinde değişik resimlerin olduğu 10 kart. Eğitsel Yöntem: Soru-Cevap, Düz Anlatım

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda uygulayıcı öğrenciye bir resim verir ve resimlere dikkatlice bakmasını ister. Birazdan resimle ilgili sorular soracağını ve bu soruların cevaplarını kendisine verilen cevap formlarına işaretlemesini ister.

‘Sorulacak soruları doğru yanıtlayabilmek için resmin her tarafına dikkatlice bakılması ve bu resmin hafızada canlandırılabilmesinin önemli olduğundan bahseder’. Daha sonra resimler verilir. Resmin dikkatlice incelenebilmesi için 15-20 saniye arasında süre verilir.

Sürenin sonunda öğrenciden kendisine verilen resmi ters çevirmesi istenir. Uygulayıcı soruları sorar ve öğrenci yanıtları kağıtlara işaretler. Bu etkinlik beş farklı resmin gösterilmesi ile tekrarlanır.

Daha sonra öğrenciye resimler verilir ve bu kez öğrencinin uygulayıcıya soru sorması istenir. (zor veya detaya ilişkin soruyu sorabilmek de dikkat gerektirir) Resimlere dikkatlice bakması ve mümkün olduğu kadar detaylı veya zor soru sorması istenir.

Tartışma Soruları:

- - Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığınız sonuçlar nelerdir?
- - Bir resme detaylı ya da bütün olarak bakabilmek neden önemlidir?
- - Bundan sonra gündelik yaşamınızda ve ders çalışırken bu yöntemi ne tür etkinliklerde kullanabilirsiniz?
- - Bu yöntemi kullanmanın size nasıl bir faydası olabilir?

Ödev:

- Kendisine verilen sekiz adet resimle evde aynı çalışmayı anne-baba veya kardeşleri ile yapması.

5.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerde zihinsel uğraş gerektiren faaliyetlere karşı kolay pes etmemeyi (sabırlı olmayı) geliştirme.

Hedefler:

- Öğrenciler zihinsel uğraş gerektiren bir malzeme üzerinde çalışırken malzemenin sonuna kadar okuyabilirler.
- Öğrenciler anlamakta güçlük çektikleri bir malzeme ve çözmekte güçlük çektikleri bir problem olduğunda çözüm için tekrar denemelerde bulunabilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Kağıt,kalem,silgi. *Eğitsel Yöntem:* Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda uygulayıcı ‘bazen bir işi, görevi ya da ödevi yaparken başlangıçta görevin çok zor olduğunu, sıkıcı olduğunu, yapmakta güçlük çekeceğimizi ya da hiç yapamayacağımızı düşünürüz. Bazen de o an, o görevi yapmamız gerekiyorken bize sıkıcı geldiğini düşündüğümüzden o görevi ertelemek isteriz. Zaman zaman ise görevin veya ödevi bitirecek sabrı göstermez ve çok kolay pes edebiliriz. Oysa zor, sıkıcı veya uzun bir işte bile kolay kolay pes etmemek bir dayanıklılık ve sabır yeteneğidir. Bugünkü çalışmada senin ne derece dayanıklı ve sabırlı olduğunu görmek istiyorum’ denilir ve 1956 yılında Wolfgang Horn tarafından geliştirilmiş olan LPS (Zihni Başarı Testi) Testi mantığı ile türetilen üzerinde rakamların olduğu çalışma kağıdı çocuğa verilir.

Yapılması gereken iş yan yana olan sayıları zihinden toplamak çıkan sonucun son rakamını verilen sayı dizisi içinden bulup işaretlemektir. Bulunan sonuç verilen dizideki rakamlar arasında yoksa ya da birden fazla var ise bulunan sonuç yanlış demektir.(Bu bilgi de öğrenciye söylenir).

Çalışmada her sütunda 25 işlemin olduğu dört sütun bulunmaktadır. Her bir sütun için beş dakika süre verilir. Üçüncü sütun bittiğinde dinlenme için bir dakikalık ara verilir.

Çalışmanın mantığı aynı türden faaliyetlerin dikkati dağıtıcı, yorucu ve kişiyi bıktırıcı faaliyetler olduğu, görevi başarı ile tamamlayabilmek için kişinin kendisini tetikte hissetmesi,

istekli olması, kolay pes etmemesi, çalışmayı yapmayı ertelememesi veya yapmaktan kaçınmamasıdır. Çünkü bir faaliyet üzerinde aynı konsantrasyon ile kalabilmek çoğu kez bir irade, kararlılık ve sabır işidir.

Tartışma Soruları:

- Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığınız sonuçlar nelerdir?
- Bir görevi, işi veya ödevi yaparken çabuk sıkılıp, kolay pes ettiğiniz zamanlar oldu mu?
- Bundan sonra gündelik yaşamında ve ders çalışırken sıkıldığınızda, yapamayacağınızı düşündüğünüzde bu tür duyguların önüne nasıl geçebilirsiniz?
- Kolay pes etmeme, kararlı ve dayanıklı olma size neler kazandırabilir?

Ödev: - Etkinlikte kendilerine verilen çalışmaya benzer bir çalışmayı (uygulayıcının verdiği) evde yapması ve bir sonraki oturuma getirmesi.

6.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerde seçici dikkat düzeyini geliştirmek (Verilen sorulara yanıt arayıcı okuma)

Hedefler:

- Öğrenciler önceden kendilerine verilen soruların yanıtlarını okudukları parça içinde bulup yazabilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Bir sayfa uzunluğunda iki okuma parçası *Eğitsel Yöntem:* Okuma,Soru-Cevap

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda öğrenciye genellikle bizlerin bir metne ilişkin soruları cevaplamamız gereken çalışmalarda, öncelikle okuma parçasını okuduktan sonra soruları okuyup, metin içinden cevapları bulmaya çalıştığımız anlatılır.

Bu çalışmada ise farklı bir teknikle metne ilişkin soruları yanıtlamaya çalışacağımızdan bahsedilir. Bu oturumda öncelikli olarak sorular verilmeden parçayı okuyup anlatması istenir. Daha sonra önce sorular verilir ve sonra okuyup anlatması istenir. Öğrenci soruları bir kaç kez okur. Daha sonra metin verilir. Öğrenciden istenen metni verilen sorulara yanıt arayıcı şekilde okumasıdır.

Tartışma Soruları:

- Önce soruları görüp daha sonra verilen sorulara yanıt arayıcı olarak okuma ile önce okuyup sonra yanıtları bulmaya dayalı çalışmayı karşılaştırırsanız neler söylersiniz?
- Bu etkinlikten nasıl bir sonuç çıkardınız?
- Bundan sonraki çalışmalarınızda bu yöntemi kullanmanın size nasıl bir faydası olabilir?

7.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek
- Öğrencilerde defterlerine yazdıklarını kontrol edebilme ve düzenli defter tutabilme becerisini geliştirmek.
- Öğrencilerin yazılı materyalde yazım yanlışlarını (yaptıkları ödevler ve sınıf içinde aldıkları notlara dair) kontrol edebilme becerisini geliştirmek.

Hedefler:

- Öğrenciler verilen metindeki yazım yanlışlarını işaretleyebilirler.
- Öğrenciler yaptıkları ödevleri ve sınıf içinde defterlerine kaydettikleri notlara ilişkin yazım yanlışlarını işaretleyebilirler/düzeltebilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Bir sayfa uzunluğunda verilen bir metin Eğitsel Yöntem: Analiz-Kontrol

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Bu oturumda öncelikle öğrenciye ‘zaman zaman bir yazıyı okurken, bir işlemi yaparken ya da gündelik yaşamda bazı görevleri yaparken bazı şeyleri (örn; harf, işaret, uyarı yazısı vb.) o an dikkatimizi tam olarak o işe veremediğimizden ya da başka faktörlerden dolayı atladığımız belirtilir. Bu oturumda bu duruma yönelik çalışmalar yapılacağından söz edilir.

İlk etkinlik olarak içinde yazım yanlışlarının olduğu bir metin verilir. Öğrenciye ‘bu gördüğün sayfadaki bazı kelimelerde yazım yanlışı yazılmış, senden isteğim bu sayfada yazılanları dikkatle okuman ve yazım yanlışlarını bulman. Bulmanı istediğim sadece yazım yanlışları, noktalama işaretleri ile ilgili herhangi bir yanlışlık yok’ denilir.

Çalışmadan sonra metin birlikte kontrol edilir. Tüm yazılanlara dikkatle bakmanın öneminden bahsedilir. Bu işlemde oturum boyunca iki farklı metin daha verilerek, sonuçlar birlikte kontrol edilir.

Çalışma sonunda bir işi, görevi veya ödevi yaptıktan sonra sonucun kontrol edilmesinin ne denli önemli olduğundan bahsedilir. Bu sayede gözden kaçmış olabilecek bazı yanlışlar, eksikler, hatalar ve bilgilerin bu sayede bulunabileceği söylenir.

Öğrencinin oturuma getirdiği bir iki defter birlikte kontrol edilerek yanlışlar veya eksikler varsa tespit edilmeye çalışılır.

Tartışma Soruları:

- Bu yaptığımız etkinliklerden çıkardığımız sonuçlar nelerdir?
- Bundan sonra gündelik yaşamında ve ders çalışırken bu yöntemi nerelerde kullanabilirsiniz? (Örneğin her akşam okul çantasını kontrol)
- Bir metni okurken nasıl okumanız gerekir?

- Yapılan bir işi, görevi ya da görevi kontrol etmek neden önemlidir? Nasıl kontrol etmeniz gerekir?

- Bu tür okuma becerilerini arkadaşlarınıza öğretebilir misiniz? Nasıl yaparsınız?

Ödev:

- Kendisine verilen metinlere benzer olan metinlerdeki yazım yanlışlarını evde bulup işaretlemesi, sonuçlarını bir sonraki oturuma getirmesi.

8 .OTURUM

Amaç:

- Öğrencilere geri bildirim almanın önemini gösterme

Hedefler:

- Öğrenciler okudukları parçayı anlatabilirler

Eğitsel Etkinlik: 'Metin Okuma'

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Bir sayfa uzunluğunda iki okuma parçası Eğitsel Yöntem: Okuma-Anlatma

Süreç: Sürece bir önceki oturumun değerlendirmesi ve oturumda yaşananların yaşantıya ne derece geçirildiğinin konuşulması ile başlanır.

Danışman türkçe-sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi derslerde bir çok okuma parçaları olduğunu ve bu dersleri daha iyi anlamak için çalışma zamanımızın bir kısmını okuma çalışmalarına ayırdığımızı belirtir.Bu oturumda okumalı derslere nasıl çalışırsak daha başarılı olabileceğimiz üzerine konuşulacağını belirtir.

Öğrencilere bir okuma parçası verilir ve bu parçayı okumaları istenir. Okuma çalışması bittikten sonra kağıtları kapatmaları istenir ve tesadüfi olarak öğrencilerden bazılarına söz vererek okuduğunu anlatması istenir. İlk okumadan sonra öğrencilerden tekrar okumaları istenir. Bu işlemten sonra tesadüfi olarak bir kaç öğrenciden anladıklarını anlatması istenir. Malzemede

tarikh, isim, yer ismi vb. çok geçtiğinden ikinci okumada da muhtemelen öğrenciler malzemenin tamamını eksiksiz anlatmada zorlanabileceklerdir.

Bunun üzerine uygulayıcı malzemeyi paragraflara göre çalışmayı teşvik eder. Her okumadan sonra öğrencilerden odanın bir köşesinde kendi kendine anlatma yapmasını ve nereleri anlatamadığı(hatırlayamadığını) görmesi' istenir. Paragrafın geneline hakim olduktan sonra diğer paragraflara geçilir ve aynı işlem yapılır.

Bu etkinlikte amaç öğrencinin okuma yoluyla öğrenilecek malzeme esnasında anlatma yapmasını dolayısıyla nereleri anlatamadığını görerek kendi kendine geri bildirim vermesini sağlamaktır. Çünkü bir çok öğrenci anlatma çalışması yapmadan çalışma zamanının büyük kısmını sadece okumaya ayırmakta bu durumda kendisine geri vermediğinden çalışma kalitesini ölçmemektedir. Oysa değişik kaynaklar okuma-anlatmaya çalışmalarda '%20'ye %80 oranını önermektedirler.

Tartışma Soruları:

- Sizler daha önceden bu tür çalışmalara yeterince zaman ayırıyor muydunuz?
- Bu etkinlikten nasıl bir sonuç çıkardınız?
- Bundan sonraki çalışmalarınızda bu yöntemi kullanmanızın size nasıl bir faydası olabilir?

9.OTURUM

Amaç:

- Görsel yoğunlaştırılmış dikkat düzeylerini geliştirmek.
- Görsel olarak sunulan malzemeye bütün olarak bakabilme becerisini geliştirmek.

Hedefler:

- Öğrenciler kendileri gösterilen şekli hafızadan kopya edebilirler.
- Öğrenciler kendilerine gösterilen ve ortamdan kaldırılan figürü tarif edebilirler.

Eğitsel Etkinlik: 'Hafızadan Kopya Etme'

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Üzerinde değişik şekillerin figürlerin olduğu kartlar.

Eğitsel Yöntem: Soru-Cevap Süreç: 3. Oturumun aynısı

10.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerin seçici dikkat düzeyini geliştirmek.

Hedefler:

- Öğrenciler üzerinde farklı harflerin olduğu bir metinde kendilerinden işaretlemeleri istenilen harfleri ve figürleri diğerleri arasından seçip işaretleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: 'Üzerinde farklı harflerin olduğu işaretleme metni', 'Üzerinde farklı figürlerin olduğu işaretleme metni'

Eğitsel Yöntem: Okuma, Soru Cevap, Düz Anlatım

Süreç: İkinci Oturumun aynısı.

11.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerin görsel dikkat düzeylerini geliştirmek

- Görsel olarak verilen malzemeye bütün olarak bakma

Hedefler:

- Öğrenciler baktıkları resimle ilgili sorulan soruların cevaplarını söyleyebilirler

- Öğrenciler resimde gördüklerini ayrıntılı olarak söyleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: ‘Resim İrdeleme’

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Üzerinde değişik resimlerin olduğu 10 kart. *Eğitsel Yöntem:* Soru-Cevap, Düz Anlatım

Süreç: 4. oturumun aynısı

12.OTURUM

Amaç:

- Öğrencilerde zihinsel uğraş gerektiren faaliyetlere karşı kolay pes etmemeyi (sabırlı olmayı) geliştirme.

Hedefler:

- Öğrenciler zihinsel uğraş gerektiren bir malzeme üzerinde çalışırken malzemenin sonuna kadar okuyabilirler
- Öğrenciler anlamakta güçlük çektikleri bir malzeme ve çözmekte güçlük çektikleri bir problem olduğunda çözüm için tekrar denemelerde bulunabilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Kağıt,kalem,silgi. *Eğitsel Yöntem:* Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: 5. oturumun aynısı

13.OTURUM

Amaç:

- Oturumların değerlendirmesini yapmak

Hedefler:

- Öğrenciler geçmiş oturumlarda belirtilen hedef davranışları söyleyebilirler.
- Öğrenciler yapılan iş, görev veya çalışma esnasında neye dikkat etmeleri gerektiğini söyleyebilirler.

Eğitsel Etkinlik: Yok

Eğitsel Araçlar: Yok

Eğitsel Malzeme: Geçmiş oturumlarda kullanılan çalışma materyallerinden örnekler *Eğitsel Yöntem:* Dinleme, Soru-Cevap

Süreç: Sürece bir evvelki oturumun değerlendirmesi ile başlanır. Bir evvelki oturumdaki tartışma sorularından bazıları tekrar sorulur.

Bu oturumda geçmiş oturumların değerlendirmesinin yapılacağı, burada öğrendiklerimizin hangilerini hayatımızda uygulayabildiklerimizi, bunları uygulayabilmenin onlara neler kazandırdığının konuşulacağı söylenir.

Geçmiş oturumlarda uygulanan çalışma kağıtlarından örnekler gösterilerek, bu çalışmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulur. Eksikler varsa hatırlatılır. Bu becerileri alışkanlık haline getirmenin onlara ne tür yararlar getirdiği/getirebileceği üzerine konuşulur.

Bugüne kadar yapılan çalışmaların onlara neler kazandırdıkları, hangilerini en çok uygulayabildiklerini anlatmaları istenir.

Her öğrenciye tek tek nerelerde çok iyi oldukları ve ne tür beceriler kazandıkları konusunda uygulayıcı da değerlendirmede bulunur. Aynı şekilde her öğrenci ile ilgili diğer arkadaşlarının düşüncelerini paylaşmaları, nerelerde iyi olduğunu söylemeleri istenir. Süreç tartışma soruları ile sonlandırılır. Sürecin sonunda birinci oturumda olduğu gibi herkes ayağa kalkar, el ele tutuşur ve bir kaç kez birlikte ellerini yukarı- aşağı kaldırdıktan sonra birbirleri için iyi dileklerin ifade eder.

Tartışma Soruları:

- Bir iş, görev veya çalışma esnasında dikkati yoğunlaştırabilmek ve sürdürebilmek neden gereklidir?
- Çalışma esnasında dikkatimizi yoğunlaştırmamızı ve sürdürmemizi engelleyen etkenler neler olabilir?
- Sizler böyle durumların üstesinden nasıl gelebiliyorsunuz?
- Bu çalışmalara katılmak size neler kazandırdı?



EK 2. 6. GÖNÜLLÜ ONAM FORMU



BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU (BGOF)

ÇALIŞMANIN ADI: Kekeme Çocuklara Uygulanan Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Eğitiminin Kekemelik Şiddetine Etkisinin Değerlendirilmesi

Aşağıda bilgileri yer almakta olan bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini, olası yararları ve risklerini ya da rahatsızlık verebilecek yönlerini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılma kararı vererseniz, Çalışmaya **Katılma Onayı** Formu'nu imzalayınız. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ödeme yapılmayacak ya da sizden herhangi bir maddi katkı/malzeme katkısı istenmeyecektir. Araştırmamız deneysel bir araştırma değildir.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI:

Öğrenmenin gerçekleşmesi için temel faktörlerden biri dikkattir. Bireyin dikkatini kontrol edebilmesi ve yönlendirebilmesi önemlidir. Dikkat eğitimleri ile dikkati geliştirmek mümkündür. Yapılan çalışmalarda kekemeliğin nedeni ile ilgili kesin bir bilgi yoktur fakat kekemeliğin birçok nedeni olabileceğine dair çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında genetik yatkınlık, nörofizyolojik nedenler, nefes problemleri, konuşma kaslarında koordinasyon bozukluğu gibi nedenler sayılabilir. Konuşmanın planlanması ve odaklanma, konuşmanın oluşumu için önemli faktörlerdir. Bu çalışmada dikkat eğitimi vererek kekemelik şiddetinde azalma olması hedeflenmektedir. Konuşma sırasında kekeme bireylerde konuşmaya odaklanmayı engelleyen etkenleri görmezden gelebilme ve sadece konuşmaya odaklanabilmek için yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi uygulanacaktır.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ / UYGULAMALARI:

Bu çalışmada, 9-11 yaş arası kekemelik tanısı almış çocuklara 13 haftalık yoğunlaştırılmış dikkat eğitiminin online olarak uygulanması planlanmıştır. Kekemelik şiddeti ile dikkat düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Konuşma sırasında kekeme bireylerde konuşmaya odaklanmayı engelleyen etkenleri görmezden gelebilme ve sadece konuşmaya odaklanabilmek için yoğunlaştırılmış dikkat eğitimi uygulanacaktır. Bu alanda yapılacak ilk çalışma olduğu için de önem arz etmektedir.

ÇIKABİLECEK İSTENMEYEN ETKİLERİ VE RİSKLER

Çalışmaya katılmanın oluşturabileceği herhangi bir istenmeyen etki ya da risk bulunmaktadır.

6.Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu	Belge Kodu	Yayın Trh. / Rev. Trh.	Sayfa
	GOBAEK-A6	04.12.2020 / - GOBAEK	1/3

**SORUMLULUKLARIM NELERDİR?**

Araştırmaya katılan bireylerin gerek dikkat eğitimi gerekse uygulanan diğer testler için özenli ve uyumlu olmaları beklenmektedir. Bu koşullara uyulmadığı durumlarda araştırmacı sizi program dışı bırakabilme yetkisine sahiptir.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER:

Sena Nur BUĞDAY

Atlas Vadi Kampüsü Anadolu Cad. No:40 Kağıthane İstanbul

05319517662

6.Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu	Belge Kodu	Yayın Tarih. / Rev. Tarih.	Sayfa
	GOBAEK-A6	04.12.2020 / - GOBAEK	2/3



GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Yukarıda gönüllüye araştırmadan önce verilmesi gereken bilgileri gösteren metni okudum. Bunlar hakkında bana yazılı ve sözlü açıklamalar yapıldı. Bu koşullarla söz konusu klinik araştırmaya kendi rızamla hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün;

Adı-soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no, faks no, ...):

Velayet veya vesayet altında bulunanlar için veli veya vasiinin;

Adı-soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no, faks no, ...):

Açıklamaları yapan araştırmacının;

Adı-soyadı: *Sena Nur Büyükdaj*

İmzası:

Rıza alma işlemine başından sonuna kadar tanıklık eden kuruluş görevlisinin;

Adı-soyadı:

İmzası:

Görevi:

6.Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu	Belge Kodu	Yayın Trh. / Rev. Trh.	Sayfa
	GOBAEK-A6	04.12.2020 / - GOBAEK	3/3



T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : E-22686390-050.99-21201
Konu : Tez Araştırması Başlık Değişikliği Hk.

26.10.2022

Sayın Dr. Öğr. Üy. Selim Ünsal

İstanbul Atlas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na vermiş olduğunuz dilekçeniz incelenmiş olup E-22686390-050.99-19126 nolu etik kurul kararınızın başlığının **"Kekeme Çocuklara Uygulanan Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Eğitiminin Kekemelik Şiddetine Etkisinin Değerlendirilmesi"** olarak değiştirilmesi uygun görülmüştür.
Bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Ahmet Şükrü AYNACIOĞLU
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCLA2DH2 Pin Kodu :69091

ATLAS VADİ KAMPÜSÜ ANADOLU CAD. NO: 40

34408 KAGITHANE İSTANBUL

info@atlas.edu.tr

444 34 39 / 0212 760 87 61 (FAX)

Belge Takip Adresi : https://cbys.atlas.edu.tr:443/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSCLA2DH2&eS=21201

Kep Adresi : istanbulatlasuniversitesi@hs01.kep.tr



atlas.edu.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

8.ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Sena Nur BUĞDAY

Unvanı: Klinik Psikolog

Öğrenim Durumu: Yüksek Lisans

Derece	Okul Adı ve Bölümü	Mezuniyet Yılı
Lisans	Üsküdar Üniveristesi Psikoloji	2013-2020
Y.Lisans	Üsküdar Üniveristesi Klinik Psikoloji	2018-2020
Y. Lisans	İstanbul Atlas Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi	2021-Halen

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Klinik Psikolog	İstanbul Büyükşehir Belediyesi	2021-Halen