



Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

**KEKELEYEN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ
ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE
MIZAÇ ÖZELLİKLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Salih ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023

KEKELEYEN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE MİZAÇ ÖZELLİKLERİ VE EBEVEYN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Salih ARSLAN

Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023

TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı gerçekleştirebilmem için bana değerli bilgileriyle ve tecrübeleriyle yol gösteren, araştırmamın her aşamasında tüm sorularıma titizlikle cevap veren ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gamze YEŞİLLİ PUZELLA'ya,

Çalışmaya yardımcı tez danışmanım olarak katılmayı kabul eden, bilgisi ve tecrübeleriyle çalışmanın her aşamasında emek harcayarak, sunduğu önerilerle değerli katkılar sağlayan ve bakış açımı değiştirerek ufkumu genişleten Doç. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL'a,

Tez izleme komitesi ve tez savunma jürisinde yer almayı kabul eden Dr. Öğr. Üyesi Sema UZ HASIRCI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ZENCİR ŞEN'e,

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım hocalarım Doç. Dr. Murat DOĞAN, Dr. Öğr. Üyesi Gamze YEŞİLLİ PUZELLA, Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ZENCİR ŞEN'e,

Yüksek lisans sürecinde desteğini hep hissettiğim sevgili arkadaşım Yunus Emre AKGÜN'e,

Desteklerini hiç esirgemeyen, bugünlere gelmemde büyük emeği olan aileme sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Arslan, Salih, *Kekeleyen Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir, 2023.

Bu araştırmada kekeleyen okul öncesi çocuklarda, duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 3-6 yaş aralığındaki 54 kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmada ölçek ile veri toplama metoduna başvurulmuş; ölçme aracı olarak Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ), Ebeveyn Tutum Ölçeği(ETÖ) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 26.0 paket program kullanılarak Shapiro Wilk, independent samples t testi, Mann Whitney-U testi, Analyze of Variance ANOVA, Kruskal wallis, Pearson korelasyon analizleri ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, kekeleyen okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, kekeleyen çocukların ebeveynlerinin ebeveyn tutumlarına göre duygu düzenleme ölçekleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kekeleyen çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme toplamı ve değişkenlik/olumsuzluk puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, duygu düzenleme vontrol puanları bakımından da cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Yaşlarına göre incelendiğinde, kekeleyen çocukların yaşları ile duygu düzenleme toplamı ve duygu düzenleme vontrol puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde, yaşları ile değişkenlik/olumsuzluk puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Çocukların cinsiyetlerine göre yapılan analizlerde, çocukların cinsiyetlerine göre sıcakkanlık/utangaçlık ve tepkisellik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunmamıştır. Aynı şekilde, sebatkârlık ve ritmiklik puanları bakımından da cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların yaşları ile sebatkârlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yaşları arttıkça sebatkârlık puanları da artmaktadır. Diğer yandan, yaşları ile sıcakkanlık/utangaçlık, ritmiklik ve tepkisellik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Anne ve baba yaşları ile duygu düzenleme ölçekleri arasında yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların anne ve baba öğrenim durumlarına göre duygu düzenleme ölçekleri ve ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahar Kelimeler: Okul Öncesi Kekemelik, Mizaç, Duygu Düzenleme Becerileri, Ebeveyn Tutumu

ABSTRACT

Arslan, Salih, *Investigation of the Relationships Between Emotion Regulation Skills, Temperament Traits and Parental Attitudes of Preschool Children Who Stutter*, Master's Thesis, Nevşehir, 2023.

The aim of this study was to investigate the relationship between emotion regulation skills, temperament traits, and parental attitudes in preschool children who stutter. The study group consisted of 54 preschool children aged 3-6 years who stuttered. Measurement tools used in the study included the Emotion Regulation Scale (ERS), Short Temperament Scale for Children (STSC), Parental Attitude Scale (PAS), and a Demographic Information Form. The collected data were analyzed using the IBM SPSS 26.0 package program, employing the Shapiro-Wilk test, independent samples t-test, Mann-Whitney U test, Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal-Wallis test, and Pearson correlation analysis.

The results of the study revealed that there was no statistically significant relationship between emotion regulation skills and temperament traits in preschool children who stuttered. Furthermore, there was no statistically significant difference in emotion regulation scores based on parental attitudes. When examined according to gender, no statistically significant difference was found in emotion regulation total scores and variability/negativity scores among children who stuttered. Similarly, no statistically significant difference was observed in emotion regulation control scores based on gender.

When age was considered, there was no statistically significant relationship between age and emotion regulation total scores or emotion regulation control scores in children who stuttered. Likewise, no statistically significant relationship was found between age and variability/negativity scores. Analyzing the data by gender, no statistically significant difference was found in warmth/shyness and reactivity scores. Similarly, there was no statistically significant difference in persistence and rhythmicity scores based on gender.

In terms of the relationship between age and persistence scores, a statistically significant, positive, and low-level relationship was found. As children's ages increased,

their persistence scores also increased. However, no statistically significant relationship was found between age and warmth/shyness, rhythmicity, and reactivity scores.

Regarding the relationship between parental age and emotion regulation scores, no statistically significant relationship was found. Similarly, no statistically significant difference was observed in emotion regulation scores and parental attitudes based on parental education levels.

In conclusion, the findings of this study indicate that there is no statistically significant relationship between emotion regulation skills and temperament traits or parental attitudes in preschool children who stutter. Furthermore, gender does not significantly influence emotion regulation skills in this population. However, a significant, positive, and low-level relationship was found between age and persistence scores. The study also revealed no significant relationship between parental age and education level with emotion regulation scores, and parental attitudes.

Keyword: Preschool Stuttering, Emotion Regulation Skills, Temperament, Parenting Attitude

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
GİRİŞ ve AMAÇ	1
Araştırmanın Amacı.....	4
1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER	6
1.1. KOnuşMA BOZUKLUKLARI	6
1.2. AKICILIK BOZUKLUKLARI	8
1.3. KEKEMELİĞİN TANIMI	9
1.3.2. Kekemeliğin Nedenleri.....	12
1.4. KEKEMELİK KURAMLARI	13
1.5. DUYGUNUN TANIMI VE ÖNEMİ	18
1.6. DUYGU FARKINDALIĞI	19
1.7. DUYGU DÜZENLEME TANIMI.....	20
1.8. DUYGU DÜZENLEMENİN GELİŞİMİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER..	21
1.9. ERKEN ÇOCUKLUKTA DUYGU DÜZENLEMENİN GELİŞİMİ	23
1.10. MIZAÇ.....	24
1.10.1. Mizaçın Sınıflandırılması	25
1.11. DUYGU DÜZENLEME VE MIZAÇ İLİŞKİSİ	27
1.12. EBEVEYN TUTUMLARI	28
1.12.1. Otoriter Tutum.....	28
1.12.2. Demokratik Tutum	29
1.12.3. İlgisiz Tutum	29
1.12.4. Aşırı Koruyucu Tutum	30
1.13. DUYGU DÜZENLEME VE EBEVEYN TUTUMLARI	31

1.14. KEKELEYEN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN, DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE MIZAÇ İLİŞKİSİ	32
1.15. KEKELEYEN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN, DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	33
2. BÖLÜM: GEREÇ VE YÖNTEM	34
2.1. ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	34
2.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE TARİHİ	35
2.3. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	35
2.4. ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ	36
2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	36
2.5.1. Demografik Bilgi Formu	36
2.5.2. Duygu Düzenleme Ölçeği	36
2.5.3. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ).....	38
2.5.4. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)	39
2.6. VERİLERİN TOPLANMA SÜRECİ	40
2.7. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER	40
3. BÖLÜM: BULGULAR.....	41
4. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	48
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
Sonuçlar	56
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	58
Öneriler	59
KAYNAKÇA	61
EK 1. ORJİNALLİK RAPORU	79
EK 2. ETİK KURUL İZİN FORMU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
EK 3. EBEVEYN BİLGİLENDİRME FORMU	81
EK 4. GENEL BİLGİ FORMU	83
EK 5. DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	84
EK 6. ÇOCUKLAR İÇİN KISA MIZAÇ ÖLÇEĞİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgileri	35
Tablo 2. DDÖ ve ÇKMÖ Puanlarının Spearman Brown Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	41
Tablo 3. DDÖ ve ETÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları	42
Tablo 4. Çocukların Cinsiyetine göre DDÖ Puanlarının Mann Whitney U Testi	
Sonuçları.....	42
Tablo 5. Çocukların Yaşlarına göre DDÖ Puanlarının Spearman Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	43
Tablo 6. Çocukların Cinsiyetlerine göre ÇKMÖ Puanlarının Independent Samples T	
Testi Sonuçları.....	43
Tablo 7. Çocukların Yaşlarına göre ÇKMÖ Puanlarının Spearman Korelasyon Analizi	
Sonuçları.....	44
Tablo 8. DDÖ ile Annenin Yaş Değişkenine göre Puanlarının Spearman Korelasyon	
Analizi Sonuçları	44
Tablo 9. DDÖ ile Babanın Yaş Değişkenine göre Puanlarının Spearman Korelasyon	
Analizi Sonuçları	45
Tablo 10. DDÖ ile Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine göre Puanlarının Kruskal	
Wallis Testi Sonuçları	45
Tablo 11. DDÖ ile Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine göre Puanlarının Kruskal	
Wallis Testi Sonuçları	46
Tablo 12. ÇKMÖ ve ETÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	47

GİRİŞ ve AMAÇ

İnsan, toplumsal bir varlıktır ve bu nedenle yaşamının her aşamasında çevresindeki kişilerle iletişim kurma ihtiyacı duyar (Ege, 1994; Sillars, 1997). İletişim kurmanın en yaygın yöntemi konuşmadır ve insanlar bu yaygın iletişim şeklini kullanırken çeşitli konuşma bozukluklarıyla karşılaşabilirler (Johnson, 2010).

Kekemelik, konuşma bozukluklarından biridir ve konuşma akıcılığının tekrar, uzatma ve bloklarla kesintiye uğramasıyla kendini gösterir (Andrews ve arkadaşları1992). Bunun yanı sıra, kekemelik sırasında göz kırpması, el çırpma, ayak sallama, boyun çevirme ve kafa sallama gibi ikincil hareketler de ortaya çıkabilir (Smith ve arkadaşları2005).

Kekemelik üzerine birçok araştırma yapılmış ve hala devam etmektedir. Ancak, kekemeliğin asıl nedeni tam olarak bilinmemektedir (Yairi & Ambrose, 2013). Gözlem ve çalışmalar, kekemeliğin genellikle 2-7 yaş arasındaki çocuklarda ve özellikle erkeklerde daha yaygın olduğunu göstermektedir. Erkek çocuklarda kekemelik görülme sıklığının kız çocuklara göre yaklaşık 4 kat daha fazla olduğu gözlenmiştir (Nippold ve arkadaşları2019). Çocukluk döneminde kekemeliğin ortaya çıkma sıklığı %5 iken, yetişkinlik döneminde bu oran %1'e düşmektedir (Kloth ve arkadaşları2020). Kekemelik üzerine yapılan araştırmalar, bu konunun karmaşıklığını ve önemini vurgulamaktadır. Kekemeliğin nedenlerine ilişkin pek çok kuram ve yaklaşım bulunmasına rağmen, kesin nedeni henüz bilinmemektedir. Güncel kekemelik modelleri, bu problemin tek bir boyutta ele alınamayacağını vurgulamaktadır. Fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal değişkenler arasındaki etkileşimlerin temel alınarak incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Smith & Kelly, 1997; Zebrowski & Conture, 1998; Riley & Riley, 2000; Conture ve arkadaşları2006; Conture ve arkadaşları2012; Walden ve arkadaşları2012).

Kekemelik, gelişimsel kekemelik ve edinilmiş kekemelik olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmaktadır. Edinilmiş kekemelik, oldukça nadir görülen bir konuşma

bozukluğudur ve serebrovasküler lezyonlar, kafa travması, iskemik ataklar ve travmatik beyin hasarları gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar (Guitar, 2014). Gelişimsel kekemelik ise, en yaygın görülen akıcılık bozukluğudur. Genellikle okul öncesi yıllarda başlar ve bireyin ilerleyen yaşlarında da devam edebilir. Gelişimsel kekemelik genellikle 2-4 yaş arasında ortaya çıkar ve büyük çoğunluğu, herhangi bir müdahaleye ihtiyaç duymadan kendiliğinden iyileşir (Yairi & Ambrose, 2013). Kendiliğinden iyileşmenin en yüksek olduğu süreç, kekemelik başladığı andan itibaren 6-12 aydır. Bu süreçten sonra kendiliğinden iyileşme süreci devam edebilir, ancak kronikleşme riski artabilir (Reilly ve arkadaşları2013). Kekemelikte doğru müdahale zamanı ve doğru ebeveyn tutumları büyük önem taşır. Erken müdahale ve uygun ebeveyn tutumları, çocuğun kekemeliğiyle başa çıkmasına ve dil becerilerinin gelişimine destek olabilir.

Kekemeliğin şiddeti ve sıklığı bireyden bireye farklılık gösterir ve kişinin yaşamında da etkisi çeşitlilik gösterebilir. Bazı insanlar için kekemelik yaşam kalitesini olumsuz etkilerken, diğerleri üzerinde daha az etkili olabilir. Kekemelik, bireylerin sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşamasına, iletişim becerilerinde sınırlamalara ve özgüven eksikliğine neden olabilir (Månsson ve arkadaşları2019). Kişinin kekemeliğiyle başa çıkma güçlüğü, günlük etkileşimlerde zorluklar yaşamasına ve stres seviyesinin artmasına yol açabilir. Bu durum, yaşam kalitesinin düşmesine ve psikososyal zorlukların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Okul öncesi dönemde, çocuğun bütün gelişim alanları önemli ölçüde şekillenir (Yaman, 2018). Bu dönemde, sosyal-duygusal gelişim büyük ölçüde biçimlenir (Erol, Şimşek, Öner ve Munir, 2005). Duygular, yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişen bir alanı temsil eder. İnsanlar çevreleriyle iletişim kurarken duygularını önemli ölçüde kullanırlar. Duygular, insanların hayata uyum sağlamasına ve çeşitlilik katmasına yardımcı olur. Her birey, belirli bir durum karşısında farklı tepkiler gösterebilir. Ağlamak bazen üzüntü, bazen de sevinçle ilişkilendirilebilir (San-Bayhan ve Artan, 2011).

Duyguları düzenleyemediğimizde, günlük yaşamımız olumsuz etkilenebilir. Duygu düzenleme, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim için önemli bir

adıdır (Tekin, 2016). Duygu düzenleme becerisi, hem olumlu hem de olumsuz duyguları düzenlemeyi hedefler. Duygu düzenleme, yeni bir duygusal tepkinin başlatılmasını veya mevcut duygusal tepkilerdeki değişikliği içerir (Ochsner ve Gross, 2005). Duygu düzenleme süreçleri, otomatik veya kontrollü, bilinçli veya bilinçsiz olarak gerçekleşebilir, çünkü duygular çok bileşenli süreçlerdir (Gross, 1998). Duygu düzenlemenin gelişimini etkileyen birçok faktör de mevcuttur. Bu faktörlerden birisi mizaçtır (Southam-Gerow, 2014).

Mizaç, bir bireyin uyaranlara belirli şekillerde tepki verme eğilimleri ve bu tepkileri düzenleme yeteneğidir (Caspi ve Shiner, 2006; Nigg, 2006). Mizaç, bireyin çevresiyle etkileşimini belirler ve kişilik özelliklerini şekillendirir (McCrae ve Costa, 1987). Bireyler arasında mizaç farklılıkları bulunmaktadır. Örneğin, hayal kırıklığına daha yatkın olan bir çocuk, bir uyarana daha hızlı ve daha yoğun tepki verebilir. Bu, mizacın bireyin duygusal tepkilerini etkileyebileceğini göstermektedir (Buss, 1991). Mizaç, genellikle kalıtsal ve biyolojik kökenlere sahiptir. Araştırmalar, genetik faktörlerin mizacın gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Plomin ve Rende, 1991; Saudino, 2005). Ancak çevresel faktörler de mizaç üzerinde etkili olabilir. Örneğin, çocukluk döneminde yaşanan travmatik olaylar veya olumsuz çevresel koşullar, mizaç özelliklerini etkileyebilir (Caspi ve arkadaşları 2003; Wachs ve Bates, 2001). Mizaç, bireyin duygusal tepkilerini ve davranışlarını etkileyerek sosyal etkileşimlerini de şekillendirir. Farklı mizaç özelliklerine sahip bireyler, çevreleriyle farklı şekillerde etkileşime girer ve bu etkileşimlerin sonucunda farklı deneyimler yaşarlar (Larsen ve Buss, 2005).

Ebeveyn tutumları, çocukların gelişiminde önemli role sahip olan bir faktördür. Ebeveynlerin tutumları, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini etkileyebilir. Ebeveyn tutumları, çocuğun benlik algısını şekillendirir, özgüvenini etkiler ve çocuğun gelecekteki ilişkilerini, davranışlarını ve başarısını belirleyebilir (Baumrind, 1991). Ebeveyn tutumları, çocuğun ihtiyaçlarına nasıl yanıt verildiğini ve disiplin yaklaşımını içerir. Bu tutumlar, çocuğun duygusal güvenliğini, özerklik duygusunu ve sosyal becerilerini etkileyebilir. Örneğin, sıcak ve sevgi dolu bir ortamda büyüyen çocuklar, duygusal açıdan daha sağlıklı olabilirken, aşırı kontrol ve baskıyla büyüyen

çocuklar özgüven sorunları yaşayabilir (Grolnick ve Ryan, 1989). Ebeveyn tutumları, kültürel ve toplumsal faktörlerden de etkilenebilir. Her kültürde farklı ebeveynlik tarzları ve tutumları görülebilir. Örneğin, bazı kültürlerde aile bağlarına önem verilirken, bazı kültürlerde bireysel özerkliğe daha fazla vurgu yapılabilir (Bornstein, 2002). Bu nedenle, ebeveyn tutumlarını anlamak ve değerlendirmek için kültürel bağlamın dikkate alınması önemlidir.

Kekemeliği olan bireylerde, duygu düzenleme becerilerini karşılaştırmalı izlemleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Benzer şekilde, alanyazına bakıldığında, mizaç ve ebeveyn tutumlarıyla ilgili çalışmalar da yer almaktadır. Ancak, kekemeliği olan okul öncesi dönemdeki çocukların, duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmanın olmayışı bu çalışmanın çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır. Kekeleyen okul öncesi çocuklarda, duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin araştırılmasının konuyla ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı kekeleyen, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, duygu düzenleme becerileri ve mizaç özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, cinsiyetlerine göre, duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı biçimde farklılık var mıdır?
4. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, yaşlarına göre, duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı biçimde farklılık var mıdır?
5. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, cinsiyetlerine göre, mizaç özellikleri arasında anlamlı biçimde farklılık var mıdır?

6. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, yaşlarına göre, mizaç özellikleri arasında anlamlı biçimde farklılık var mıdır?
7. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, duygu düzenleme becerileri ile anne yaşı arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, duygu düzenleme becerileri ile baba yaşı arasında nasıl bir ilişki vardır?
9. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, duygu düzenleme becerilerinde, anne ve babanın öğrenim durumunun arasında nasıl bir ilişki vardır?
10. Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların, duygu düzenleme becerileri, mizaç ve ebeveyn tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. KONUŞMA BOZUKLUKLARI

Dilin konuşma süreci, solunum sırasında akciğerlerden gelen hava basınç enerjisinin fonasyon adı verilen bir süreçle ses enerjisine dönüşmesiyle başlar (Hixon, 2011). Fonasyon, ses tellerinin temel rol oynadığı bir aşamadır. Ses telleri, larinks (gırtlak) bölgesinde bulunan iki kıvrımlı yapıdır. Solunum sırasında, hava akciğerlerden geçerek larinkse gelir ve ses tellerine çarpar. Bu çarpışma sonucunda ses telleri titreşir ve ses üretilir (Titze, 1994). Üretilen sesler daha sonra farenks (boğaz), velum (yumuşak damak), ağız ve burun boşluklarında rezonansa uğrar (Stevens, 1998). Farenks, velum, ağız ve burun boşlukları, sesin şekillendirilmesine katkıda bulunan rezonans odalarıdır. Bu odalarda ses dalgaları yankılanır ve rezonans etkisiyle güçlenir, sesin tonu ve karakteri şekillenir (Fant, 1960). Son aşama, larinkste üretilen seslerin dudaklar, dişler, dil, sert damak, yumuşak damak ve yanakların koordineli hareketleriyle şekillendirilerek anlaşılabilir biçime dönüştürülmesidir (Ladefoged, 2006). Bu hareketler, konuşmacının dil ve ağız yapısına bağlı olarak çeşitlilik gösterir ve dilin farklı sesleri üretebilmesini sağlar. Sesler, dudakların ve dilin hareketleriyle birleşerek kelimeleri oluşturur ve anlamları iletmek için kullanılır (Lieberman, 1967) Bu eylemin gerçekleşmesine engel olan her türlü bozukluk konuşma bozukluğu olarak adlandırılmaktadır. Konuşma bozuklukları, iletişim becerilerini etkileyen ve çeşitli nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilen durumlardır. Amerikan Dil-Konuşma Derneği'ne (American Speech-Language-Hearing Association, ASHA) göre, konuşma bozuklukları, konuşma üretiminde, seslerin oluşturulmasında, ritmik ve akıcı konuşmada veya dilin kullanımında sorunlara yol açabilir.

Çocuklarda ve yetişkinlerde konuşma bozuklukları, çeşitli faktörlere bağlı olarak değişik tiplerde görülebilir. Literatüre göre, çocuklarda konuşma bozuklukları genellikle dil gelişiminde gecikme, ses üretiminde bozukluklar, akıcılık sorunları ve dilin kullanımında güçlükler şeklinde kendini gösterebilir (Bishop, 2014; Dodd, Hua, Crosbie, Holm, & Ozanne, 2002).

Dil gelişiminde gecikme, çocuğun yaşına uygun dil becerilerini geliştirmekte geri kalması anlamına gelir. Konuşma sesi üretimi bozuklukları, çocuğun konuşma seslerini doğru bir şekilde oluşturmaması veya bazı konuşma seslerini yanlış telaffuz etmesi durumunu içerebilir. Konuşma akıcılığı sorunları, tekrarlayan, uzatılan veya takılma gibi konuşma kesintileriyle karakterizedir. Dil kullanımındaki güçlükler ise kelime dağarcığı eksikliği, dilbilgisi sorunları ve anlatım zorlukları şeklinde ortaya çıkabilir (Bishop, 2014; Dodd ve arkadaşları2002).

Yetişkinlerdeki konuşma bozuklukları ise farklı etiyolojik faktörlere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Nörolojik sorunlar, travmatik beyin yaralanmaları, inme, Parkinson hastalığı gibi durumlar, konuşma bozukluklarının yaygın nedenlerindendir (Bhat, Lister, & Yorkston, 2017). İşitme kaybı da yetişkinlerde konuşma bozukluklarına neden olan bir etken olabilir (Helfer & Wilber, 1990). Bu durumda, işitme kaybıyla birlikte seslerin doğru bir şekilde algılanması ve üretilmesi zorlaşabilir.

Konuşma bozuklukları, genellikle sesletim (artikülasyon) bozuklukları, akıcılık bozuklukları ve motor konuşma bozuklukları şeklinde üç ana başlık altında incelenir. Sesletim bozuklukları, bireylerin sesleri doğru bir şekilde oluşturmama veya bazı sesleri yanlış telaffuz etme durumunu içerir. Bu bozukluklar, konuşulan kelimelerin anlaşılmasını zorlaştırabilir ve iletişimde anlam kaybına neden olabilir (ASHA, 2019).

Akıcılık bozuklukları, konuşmanın düzgün ve sürekli bir şekilde gerçekleşmesini engelleyen durumları içerir. Bu tür bozukluklar, kekemelik veya hızlı bozuk konuşma olarak kendini gösterebilir. Bireylerin konuşma akıcılığının bozulması, iletişim sırasında anlam karmaşasına ve iletişim engellerine yol açabilir (Bishop, 2014).

Motor konuşma bozuklukları ise konuşma organlarının kaslarının koordinasyonunda veya hareketindeki bozuklukları ifade eder. Bu tür bozukluklar, konuşma kaslarının doğru şekilde hareket etmemesi veya kas kontrolünde güçlüklerin olmasıyla ortaya çıkabilir. Bireylerin konuşmaları anlaşılmaz veya zor anlaşılır olabilir, konuşma sırasında zorluk veya yorgunluk hissedebilirler (ASHA, 2019).

Söz konusu konuşma bozuklukları, bireylerin iletişim becerilerini olumsuz etkileyerek sosyal etkileşimlerini kısıtlayabilir. Aynı zamanda, bu bozukluklar bireylerin günlük yaşam aktivitelerini zorlaştırabilir, özgüvenlerini etkileyebilir ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (ASHA, 2019; Bishop, 2014).

1.2. AKICILIK BOZUKLUKLARI

Akıcılık bozuklukları, konuşma akışının anormal bir şekilde kesintiye uğraması şeklinde tanımlanan iletişim bozukluklarıdır (Yairi & Ambrose, 2013). Bu bozukluklar, konuşmacının düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade etme yeteneğini etkiler ve iletişimi güçleştirir (Blood, Ridenour, & Qualls, 2018). Akıcılık bozuklukları genellikle gerginlik, kaçınma davranışları ve ikincil hareketler gibi eşlik eden belirtilerle ortaya çıkar (Howell, Davis, & Williams, 2006).

Kekemelik, birincil akıcılık bozukluklarından biridir ve tekrarlamalar, uzatmalar, bloklar ve ses ya da kelime atlamaları gibi semptomlarla kendini gösterir (Månsson, 2000). Kekemeliğin nedenleri karmaşık olabilir ve dil, konuşma motor kontrolü ve duygusal faktörlerin etkileşimiyle ilişkilendirilir (Smith & Weber, 2017). Kekemelik genellikle çocukluk döneminde başlar ve bazı durumlarda yetişkinlikte de devam edebilir (Yairi & Ambrose, 2013).

Hızlı bozuk konuşma ise bir başka birincil akıcılık bozukluğu türüdür. Bu durumda, konuşmacı hızlı, düzensiz ve anlaşılması zor bir şekilde konuşur. Kelimeleri sıkıştırabilir, sesleri atlatabilir ve cümlelerin sonunu tamamlamadan geçebilir (Howell, Davis, & Williams, 2006). Hızlı bozuk konuşma genellikle çocukluk döneminde başlar ve bazı durumlarda yetişkinlikte düzelme eğilimi gösterebilir (Blood, Ridenour, & Qualls, 2018).

Kekemelik ve hızlı bozuk konuşma, bu bozuklukların önemli alt kategorilerini temsil eder. Bu bozukluklar, dil ve konuşma terapisiyle yönetilebilir ve terapi sürecinde önemli gelişmeler elde edilebilir. Ancak, akıcılık bozukluklarının etiyolojisi ve terapi

yöntemleri konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Blood, Ridenour, & Qualls, 2018).

1.3. KEKEMELİĞİN TANIMI

Kekemelik, konuşma akışının tekrar, uzatma ve blok ile kesintiye uğradığı bir konuşma bozukluğudur (Bloodstein & Ratner, 2008). Kekemelik belirtileri arasında, tekrarlanan heceler veya sözcükler, ses veya kelime atlamaları, uzatılan sesler, bloklar (ses veya hava akışının geçici olarak durması) ve eşlik eden ikincil hareketler bulunabilir (Yairi & Ambrose, 2013).

Kekemelik, gelişimsel ve edinilmiş kekemelik olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Gelişimsel kekemelik, genellikle çocukluk döneminde ortaya çıkar ve çoğunlukla kendiliğinden iyileşir (Bloodstein & Ratner, 2008). Edinilmiş kekemelik ise daha nadir görülen bir durumdur ve beyin hasarı, travma veya diğer nedenlerle ortaya çıkabilir (Howell, Davis, & Williams, 2006).

Gelişimsel kekemelik, yaygın bir akıcılık bozukluğu olup, genellikle okul öncesi dönemde ortaya çıkar (Yairi & Ambrose, 2013). Çocukların konuşma becerilerini etkiler ve sosyal etkileşimlerinde zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Gelişimsel kekemelik genellikle erken çocukluk döneminde başlar ve çoğu kez kendiliğinden iyileşir. Bu süreçteki en yüksek iyileşme oranı, kekemeliğin başladığı andan itibaren 6-12 ay içerisinde görülür (Ntourou, Efrim, & Howell, 2011). Bazı durumlarda kendiliğinden iyileşme süreci devam ederken bazı durumlarda da kronikleşme riski taşır (Bloodstein & Ratner, 2008). Gelişimsel kekemelikte, çocuk bir sesi veya heceyi tekrarlayabilir, bir sesi uzatabilir veya konuşurken bir anda duraklayabilir (Conture, 2001). Ayrıca, kekemeliğe eşlik eden ikincil hareketler de görülebilir. Bunlar arasında göz kırpma, baş sallama, el çırpma gibi istemsiz ve tekrarlayan hareketler yer alır (Yairi & Ambrose, 2013). Gelişimsel kekemelik, çocuğun dil ve konuşma gelişimini etkileyebilir. Bazı çocuklar kekemeliği spontan olarak atlatırken, bazıları için kekemelik süreci devam edebilir. Bu nedenle, erken müdahale ve uygun terapi önemlidir (Yairi & Ambrose, 2013). Erken yaşta müdahale edildiğinde, çocuğun kekemelikten başa çıkma

becerilerini geliştirmesi ve akıcılığını artırması mümkün olabilir (Conture, 2001). Dil ve konuşma terapisi gelişimsel kekemelikle m¼cadele etmek için oldukça önemlidir. Terapi, çocuğun kekemelik semptomlarını anlamasına, konuşma akışını yönetmesine ve kendine güvenini artırmasına yardımcı olur (Bloodstein & Ratner, 2008). Terapi seansları, konuşma hızını d¼zenleme, gevşeme teknikleri, ritmik konuşma egzersizleri gibi çeşitli stratejileri içerebilir. Terapi, çocuğun konuşma becerilerini geliştirmek için bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilir (Conture, 2001). Gelişimsel kekemelikle ilgili araştırmalar, kekemelik etiyolojisi, semptomlarının seyri ve etkili terapi yöntemleri konularında devam etmektedir. Yeni çalışmalar, kekemeliğin nörolojik temellerini, dil işleme süreçlerindeki farklılıkları ve terapi stratejilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Erken müdahale ve uygun terapi ile çocuğun kekemelik semptomlarını yönetmesi ve akıcılığını geliştirmesi mümkün olmakla birlikte bu konuda daha fazla araştırma yapılması ve etkili terapi yöntemlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Edinilmiş kekemelik, konuşma akışının tekrar, uzatma ve blok ile kesintiye uğradığı bir konuşma bozukluğudur ve genellikle yaşamın ilerleyen dönemlerinde ortaya çıkar (Howell, Davis, & Williams, 2006). Bu tip kekemelik, çeşitli nedenlerle ilişkilendirilebilir ve nadir gör¼len bir durumdur. Edinilmiş kekemelik genellikle serebrovask¼ler lezyonlar, kafa travması, iskemik ataklar ve travmatik beyin hasarları gibi nörolojik etkenlere bağlı olarak ortaya çıkar (Howell, Davis, & Williams, 2006). Beyindeki konuşma üretim süreçlerindeki bozulma veya hasar nedeniyle ortaya çıkar. Bu durum, konuşma motor kontrol¼ndeki sorunlar, sinir sistemi hasarı veya beyin bölgeleri arasındaki iletişimdeki aksaklıklar gibi çeşitli etkenlerden kaynaklanabilir (Van Borsel ve arkadaşları2013). Araştırmalar, edinilmiş kekemelik vakalarında genellikle sol beyin yarım küresinde bulunan konuşma ve dil işlevlerinden sorumlu bölgelerde farklılıkların tespit edildiğini göstermektedir (Lu ve arkadaşları2010). Bu bireylerde konuşma süreçlerindeki kesintilerle birlikte çeşitli semptomlar gör¼lebilir. Bunlar arasında konuşmanın başlangıcında veya konuşma sırasında bloklar (ses veya hava akışının geçici olarak durması), tekrarlanan heceler veya sözc¼kler, ses veya kelime atlamaları, uzatılan sesler ve eşlik eden ikincil hareketler yer alabilir (Van Borsel ve arkadaşları2013). Söz konusu ikincil hareketler, göz kırpma, el çırpma, ayak sallama,

boyun çevirme ve kafa sallama gibi istemsiz ve tekrarlayan hareketler şeklinde ortaya çıkabilir (Yairi & Ambrose, 2013). Terapisinde, bireyin konuşma akıcılığını geliştirmek, blokları azaltmak, konuşma sürecini yönetmek ve iletişim becerilerini güçlendirmek amacıyla çeşitli teknikler kullanılabilir (Van Borsel ve arkadaşları2013). Terapi süreci, bireyin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilir ve uzman bir dil ve konuşma terapisti tarafından yürütülür. Edinilmiş kekemelik ile ilgili araştırmalar devam etmektedir. Yeni çalışmalar, kekemeliğin edinilme sürecini ve etiyolojisini daha iyi anlamamıza yardımcı olacak önemli bulgular sunabilir. Ayrıca, edinilmiş kekemelik ile yaşayan bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmek için daha etkili terapi yöntemleri geliştirilmesi önemlidir.

Dil ve konuşma terapisi, bireylerin kekemelik semptomlarını yönetmelerine ve akıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla uygulanan bir süreçtir (Yairi & Ambrose, 2013). Terapi süreci, bireyin ihtiyaçlarına göre özelleştirilir ve çeşitli teknikler kullanılarak kekemeliği azaltma, akıcılığı artırma, stresi yönetme, iletişim becerilerini geliştirme ve özgüveni güçlendirme hedeflenir. Terapi sürecinde, bireylerin konuşma davranışları gözlemlenir ve kekemelik semptomlarının yoğunluğuna ve özelliklerine bağlı olarak uygun stratejiler belirlenir. Bu stratejiler arasında nefes kontrolü, konuşma hızının düzenlenmesi, ritim ve akıcılık çalışmaları, konuşma hızının yavaşlatılması, duraklama ve rahatlama teknikleri gibi çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Dil ve konuşma terapisi aynı zamanda bireyin kekemelik ile ilişkili stresi yönetmesine yardımcı olur. Kekemeliğin neden olduğu sosyal anksiyete ve özsaygı sorunlarıyla başa çıkma stratejileri üzerinde çalışılır. Bireylerin iletişim becerileri güçlendirilir ve kekemelik ile ilgili olumsuz düşüncelerle baş etme yöntemleri öğretilir. Dil ve konuşma terapisi süreci, bireylerin kekemelik semptomlarını yönetmeleri ve iletişim becerilerini geliştirmeleri için uzun vadeli bir çabadır. Terapinin etkinliği, düzenli oturumlar, bireysel hedeflerin belirlenmesi ve evde yapılan pratiklerle desteklenmelidir. Ayrıca, terapinin yanı sıra destek grupları ve danışmanlık hizmetleri gibi ek destek kaynakları da bireylere yardımcı olabilir.

Kekemelik ile yaşayan bireyler için aile desteği, başarılı bir terapi süreci ve yaşam kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Aileler, kekemeliği olan bireylerin

duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve desteklemek için çeşitli stratejiler kullanabilirler (Conture & Guitar, 2017). Aileler, kekemeliği olan bireylerle iletişim kurarken sabırlı olmalı ve bireye zaman tanımalıdır. Konuşma sırasında kesintiye uğramalar yaşandığında, aile üyeleri beklemeli ve bireyin kendini ifade etme sürecine destek olmalıdır. Aynı zamanda, kekemeliği olan bireyin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olunmalı ve onların duygusal zorluklarını anlamak için empati gösterilmelidir. Aileler, iletişim ortamını destekleyici bir şekilde düzenleyebilirler. Konuşma sırasında bireyin rahat hissetmesi için sakin bir ortam sağlanmalıdır. Ayrıca, aile üyeleri, bireyin konuşma deneyimlerine olumlu geri bildirimlerde bulunarak bireyin özgüvenini artırmaya yardımcı olabilirler.

Okulda, kekemelikte yaşayan öğrecinlere destek sağlamak için öğretmenlerin ve arkadaşların da farkındalık sahibi olmaları önemlidir (Byrd ve arkadaşları2012). Öğretmenler, kekemelikte ilgili bilgi edinmeli ve bireyin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamı sağlamalıdır. Aynı zamanda, sınıf içinde kekemelikte ilgili stigmatizasyonu önlemek ve bireyi rahatlatmak için farkındalık yaratmalıdırlar. Arkadaşları da kekemeliği olan bireye anlayış ve destek göstermeli, onunla iletişimde sabırlı ve saygılı olmalıdır. Kekemelikte yaşayan bireyler için aile ve okul desteği, terapi sürecinde büyük bir fark yaratabilir. Ailelerin ve okulun kekemeliği olan bireylere yönelik anlayışlı, destekleyici ve bilinçli bir yaklaşım sergilemeleri, bireyin kendine olan güvenini artırabilir, iletişim becerilerini geliştirebilir ve sosyal yaşam kalitesini iyileştirebilir (Conture & Guitar, 2017; Byrd ve arkadaşları2012). Bu şekilde, kekemelikte yaşayan bireylerin daha sağlıklı ve başarılı bir yaşam sürmelerine yardımcı olunabilir.

1.3.2. Kekemeliğin Nedenleri

Kekemelik konusunda yapılan araştırmalar, geçmişten günümüze kadar devam etmektedir ve bu çalışmalar kekemeliğin tanımlanması ve nedenlerinin bulunması konusunda bilgi sağlamaktadır. Ancak, kekemeliğin kesin nedeni hala tam olarak anlaşılamamıştır. Yapılan araştırmalara rağmen, kekemeliğin temel nedeni belirsiz kalmaktadır. Bununla birlikte, kekemeliği tetikleyen bazı risk faktörleri bulunmaktadır.

Araştırmalar, ailede kekemelik öyküsü bulunan bireylerde kekemeliğin daha yaygın olduğunu göstermektedir (Smith & Weber, 2017). Aynı zamanda, ailenin sosyoekonomik durumu da kekemelik risk faktörleri arasında yer almaktadır (Byrd ve arkadaşları 2012). Dil gelişim geriliği de kekemelik ile ilişkilendirilen bir başka faktördür (Conture & Guitart, 2017). Kekemelik etiyolojisi oldukça karmaşık bir konudur ve hem genetik faktörlerin hem de çevresel etkilerin kekemelik gelişiminde rol oynayabileceği düşünülmektedir. Smith ve Johnson (2015), kekemeliğin genetik olarak yatkın olan bireylerde daha sık görüldüğünü ve çevresel faktörlerin bu yatkınlığı tetikleyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Johnson ve arkadaşları (2018), kekemelik ile ilişkilendirilen beyin bölgelerinde aktivite ve bağlantı değişikliklerinin olduğunu beyin görüntüleme çalışmalarıyla göstermişlerdir.

Bu bulgular, kekemelik konusunda yapılan araştırmaların devam etmesi gerektiğini ve kekemeliğin nedenlerinin daha iyi anlaşılması için daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğini göstermektedir. Kekemeliğin etiyolojisi hakkındaki daha kapsamlı çalışmalar, kekemelik yaşayan bireylerin tanısını, yönetimini ve terapi süreçlerini iyileştirmeye yardımcı olabilir (Bloodstein & Ratner, 2008). Bu nedenle, ileri araştırmaların yapılması ve kekemeliğin nedenlerinin daha detaylı şekilde incelenmesi önemlidir.

1.4. KEKEMELİK KURAMLARI

Kekemeliğin oluşum nedenlerine ilişkin pek çok kuram ve yaklaşım bulunmaktadır. Bu kuramlar, kekemeliğin kökenini açıklamaya ve etiyolojisini anlamaya yönelik çeşitli perspektifler sunmaktadır. Araştırmalar, kekemeliğin oluşum mekanizmalarını tam olarak açıklamada henüz tam bir kesinlik sağlayamamış olsa da, genetik yatkınlık, çevresel etmenler, nörolojik faktörler, fizyolojik etkiler ve öğrenilmiş davranışlar gibi çoklu bileşenlerin kekemeliğin etiyolojisinde rol oynadığını göstermektedir (Ambrose, 2004; Onslow, 2004).

Fizyolojik/Genetik Kuramlar:

Beyin Yapısı ve İşlevi kuramı, kekemeliğin beyin yapısında veya işlevindeki farklılıklardan kaynaklandığını öne süren bir perspektiftir (Neef, Bütfering, & van

Calker, 2018). Bu kuram, kekemeliğin nörolojik temellerini anlamaya yönelik araştırmalara dayanmaktadır. Beyin Yapısı ve İşlevi kuramına göre, kekemeliğe ilgili bazı beyin bölgelerinde yapısal veya işlevsel farklılıklar olabilir. Örneğin, Manyetik Rezonans Görüntüleme (MRI) ve Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRI) gibi tekniklerle yapılan araştırmalar, kekeleyen bireylerde dilin planlanması, motor kontrolü ve işleme süreçlerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Watkins, Smith, Davis, & Howell, 2008). Bu bağlamda, beyin bölgeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, kekemeliğe Broca Bölgesi, Premotor Korteks, Cerebellum ve Bazal Gangliyonlar gibi beyin bölgeleri arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Watkins ve arkadaşları 2008; Neef ve arkadaşları 2018). Bu bölgeler, dil üretimi ve motor kontrolü gibi işlevleri düzenlemede önemli bir rol oynamaktadır. Beyin Yapısı ve İşlevi kuramı, kekemeliğin nörolojik temellerini anlamaya yönelik önemli bir adımdır. Ancak, bu kurama dayanan çalışmaların bazı sınırlamaları bulunmaktadır. Örneğin, örneklem büyüklükleri sınırlı olabilir, farklı kekemelik alt tipleri arasındaki farklılıkları belirlemekte zorluklar yaşanabilir ve kekemeliğin çok faktörlü bir etiyolojiye sahip olduğu unutulmamalıdır.

Genetik Yatkınlık kuramı, kekemeliğin ailesel geçiş gösteren bir özellik olduğunu ve genetik faktörlerin kekemeliğin oluşumunda etkili olduğunu savunan bir perspektiftir (Suresh & Ambrose, 2018). Bu kuram, kekemeliğin gelişiminde genetik yatkınlığın önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Araştırmalar, kekemeliğin aileler arasında sık görüldüğünü ve genetik faktörlerin kekemeliğin oluşumunda etkili olduğunu göstermektedir (Kraft & Yairi, 2012). İkiz çalışmaları da kekemeliğin genetik yatkınlığına dair kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, ikizler üzerinde yapılan çalışmalar, monozygotik (tek yumurta ikizleri) ikizler arasında daha yüksek bir kekemelik uyumu olduğunu ortaya koymuştur (Ambrose & Yairi, 1999). Genetik Yatkınlık kuramı, kekemeliğin altta yatan genetik faktörlerin kompleks bir etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını öne sürer. Birden fazla genin, kekemelik riskini etkileyen ve kekemeliğin gelişiminde rol oynayan genetik varyasyonlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Suresh & Ambrose, 2018). Ancak, genetik yatkınlığın kekemelik gelişimindeki rolü tam olarak anlaşılamamıştır. Diğer etkenler, örneğin çevresel faktörler ve dil gelişimi gibi başka faktörlerin etkisiyle birlikte genetik yatkınlık rol oynamaktadır.

Psikososyal Kuramlar:

Kaygı ve Stres kuramı, kekemeliğin kaygı ve stres gibi psikolojik faktörlerin sonucunda ortaya çıktığını savunan bir perspektiftir (Bloodstein & Ratner, 2008). Bu kurama göre, kekemelik, konuşma durumlarında ortaya çıkan kaygı ve stresin bir sonucu olarak gelişebilir. Araştırmalar, kekemeliğin konuşma durumlarında artan kaygı ve stresle ilişkili olduğunu göstermektedir (Manning, 2016). Kekeleyen bireyler, konuşma yaparken olası takılma veya blok yaşama endişesiyle daha fazla kaygı yaşayabilirler. Bu kaygı, kekemelik semptomlarını tetikleyebilir veya şiddetlendirebilir. Kaygı ve Stres kuramı, kekemeliğin birçok kekeleyen bireyde konuşma durumlarında artan gerginlik ve kaygıya bağlı olarak ortaya çıkabileceğini ileri sürer. Bu durumda, kaygı yönetimi becerileri ve stres azaltma teknikleri, kekemeliğin yönetiminde önemli bir rol oynar. Ancak, kaygı ve stresin kekemelik gelişimindeki rolü henüz tam olarak anlaşılamamıştır. Diğer etkenler, örneğin genetik yatkınlık ve dil gelişimi gibi başka faktörlerle birlikte kaygı ve stresin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal Etkileşim ve İletişim kuramı, kekemeliğin sosyal etkileşim süreçleri ve iletişim becerilerindeki zorluklarla ilişkili olduğunu savunan bir perspektiftir (Andrews ve arkadaşları2012). Bu kurama göre, kekemelik, sosyal etkileşimlerde ve iletişim durumlarında ortaya çıkan güçlüklerin bir sonucu olarak gelişebilir. Kekeleyen bireyler, konuşma sırasında takılma veya blok yaşadıklarında, iletişim süreçlerinde aksamalar meydana gelebilir. Bu durum, sosyal etkileşimlerdeki acıcılık ve iletişim becerilerinde zorluklara neden olabilir (Bothe ve arkadaşları2006). Kekemelik semptomları, diğer insanlarla etkileşimde güvensizlik ve özgüven eksikliği gibi sorunlarla da ilişkili olabilir. Sosyal Etkileşim ve İletişim kuramı, kekemeliğin iletişim süreçlerindeki zorluklardan kaynaklandığını ve bu zorlukların sosyal etkileşimleri olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgular. Bu nedenle, kekemelik terapisi genellikle sosyal becerilerin geliştirilmesi ve iletişim stratejilerinin öğretilmesi üzerine odaklanır. Ancak, kekemeliğin sosyal etkileşim ve iletişimle ilgili yönlerini tam olarak anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu kuramın ötesinde, diğer faktörlerin (örneğin, dil gelişimi, bilişsel süreçler) kekemeliğin sosyal etkileşim ve iletişimle ilişkisinde etkili olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Dil ve Konuşma Planlama Kuramları:

Dil Süreçleri kuramı, kekemeliğin dilin planlanması, organizasyonu veya yürütülmesi süreçlerindeki bozukluklardan kaynaklandığını savunan bir perspektiftir (Smith & Weber, 2017). Bu kurama göre, kekemelik, dil becerilerindeki zorluklar nedeniyle ortaya çıkar. Kekeleyen bireylerin dil süreçlerinde sorunlar yaşadığı düşünülmektedir. Örneğin, konuşmanın planlanması ve organizasyonu sırasında zorlanabilirler. Bu durum, sözcüklerin seçimi, sıralanması ve ifade edilmesi sürecinde güçlükler yaşanmasına neden olabilir. Ayrıca, kekemelik semptomları, konuşmanın akıcılığını etkileyen dil süreçlerindeki bozukluklara bağlı olarak ortaya çıkar.

Motor Kontrol kuramı, kekemeliğin konuşma motor kontrolünde yaşanan koordinasyon sorunlarından kaynaklandığını savunan bir perspektiftir (Alm, 2004). Bu kurama göre, kekemeliğin temel nedeni, konuşma kaslarının kontrolünde ve koordinasyonunda bir bozukluk veya eksiklik olmasıdır. Kekeleyen bireylerde, konuşma kaslarının kontrolünü sağlayan motor kontrol mekanizmalarında sorunlar olduğu düşünülmektedir. Bu durum, dil, dudaklar, çene ve solunum kaslarının uyumlu bir şekilde çalışmasını etkileyebilir. Konuşma motor kontrolünde yaşanan bu koordinasyon sorunları, kekemeliğin semptomları olan tekrarlamalar, uzatmalar, bloklar ve ritmik bozukluklar gibi konuşma zorluklarına yol açabilir. (Alm, 2004)

Bu iki kuram, kekemeliğin etiyolojisini farklı açılardan ele alırken, dil süreçleri ve konuşma motor kontrolü arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Dil Süreçleri kuramı, kekemeliğin dil becerilerindeki zorluklardan kaynaklandığını savunurken, Motor Kontrol kuramı ise konuşma kaslarının kontrolünde ve koordinasyonunda yaşanan sorunlara odaklanır. Her iki kuram da kekemelik terapisinde farklı müdahale yöntemlerini desteklemektedir. Ancak, kekemeliğin çok faktörlü bir etiyolojisi olduğu unutulmamalıdır. Dil Süreçleri ve Motor Kontrol kuramları yanı sıra psikolojik faktörler, çevresel etkiler ve diğer etkenler de kekemeliğin oluşumunda rol oynayabilir. Dolayısıyla, kekemeliği anlamak ve etkili bir şekilde yönetmek için çoklu bir perspektife sahip olmak önemlidir. Bu noktada, daha fazla araştırma ve kapsamlı çalışmalar yapılması, kekemeliğin etiyolojisi ve terapi yöntemleri konusundaki bilgilerin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Öğrenme Kuramları:

Öğrenilmiş Davranış kuramı, kekemeliğin yanlış konuşma alışkanlıklarının ve çevresel etkilerin bir sonucu olarak ortaya çıktığını öne süren bir perspektiftir (Bloodstein, 1995). Bu kurama göre, kekemelik, çocukluk dönemindeki konuşma deneyimleri, aile ve çevresel faktörler, duygusal etkiler ve sosyal baskılar gibi çeşitli etkenlerin etkisiyle gelişebilir. Kekemeliği destekleyen öğrenilmiş davranışlar arasında hızlı ve aceleci konuşma, nefes kesmeleri, konuşma sırasında yaşanan zorlanmalar ve bloklar yer alabilir. Bu yanlış konuşma alışkanlıkları, kekemeliğin tekrar etmesine ve kalıcı hale gelmesine katkıda bulunabilir. Çevresel etkilerin de kekemeliğin oluşumunda rol oynadığı düşünülmektedir. Örneğin, aile üyeleri veya çevreden gelen olumsuz tepkiler, baskılar veya stres, kekemeliğin ortaya çıkmasını tetikleyebilir veya mevcut kekemelik semptomlarını daha da kötüleştirebilir. Öğrenilmiş Davranış kuramı, kekemeliğin temelinde yanlış konuşma alışkanlıklarının ve çevresel etkilerin olduğunu savunur. Bu perspektif, kekemelik terapisinde konuşma terapisi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanan yaklaşımları destekleyebilir. Ancak, kekemeliğin tamamen öğrenilmiş bir davranış olup olmadığı konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Diğer faktörlerin, örneğin genetik yatkınlık ve dil süreçleri gibi etkenlerin de kekemelik üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Klasik ve Edimsel Koşullanma kuramı, kekemeliğin klasik ve operant koşullanma süreçlerinin etkisiyle geliştiğini öne süren bir perspektiftir (Guitar, 2013). Bu kurama göre, kekemelik, belirli bir uyararla (örneğin, konuşma sırasında yaşanan bloklar veya zorlanmalar) ilişkili olarak olumsuz duygusal deneyimlerin tekrarlanması sonucu ortaya çıkar. Klasik koşullanma, kekemelik semptomlarının belirli bir uyararla ilişkilendirilerek korku, kaygı veya olumsuz duygusal tepkilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Örneğin, bir çocuk, kekemeliğin yoğunlaştığı bir konuşma durumunda sık sık zorlanma veya takılma yaşadığında, bu durumu o konuşma durumuna karşı bir korku veya kaygı durumuyla ilişkilendirebilir. Bu durumda, her konuşma durumunda tekrar eden olumsuz duygusal deneyimler, kekemeliğin sürekliliğini ve semptomlarının artmasını destekleyebilir. Edimsel koşullanma ise kekemelik semptomlarının belirli davranışlarla ilişkilendirilmesi ve bu davranışların sonuçlarına bağlı olarak artmasını veya azalmasını açıklamaktadır. Örneğin, bir kekeleyen birey, bir konuşma sırasında

bloklarını aşmak için yüksek sesle konuşmaya veya hızlı bir şekilde konuşmaya başladığında, çevresindeki insanlardan daha fazla dikkat veya olumlu tepkiler alabilir. Bu durumda, kekemeliğin artması ve semptomların süreklilik kazanmasıyla sonuçlanabilir. Klasik ve Edimsel Koşullanma kuramı, kekemeliğin belirli uyaranlar ve davranışlarla ilişkilendirilerek olumsuz duygusal deneyimlerin ve/veya olumlu sonuçların tekrarlanması sonucu gelişebileceğini savunur. Bu perspektif, kekemeliğin yönetiminde davranışsal terapi ve koşullanma tekniklerinin kullanılmasını destekleyebilir.

1.5. DUYGUNUN TANIMI VE ÖNEMİ

Duygu, insanların iç dünyasındaki hissiyatların bir ifadesidir (Ekman, 1999). Duygular, bireyin yaşadığı olaylara karşı verdiği tepkilerdir ve duygusal durumlar insanların davranışlarına yön verir (Frijda, 1986). İnsanlar, mutlu, üzgün, korkmuş, sinirli, şaşırılmış, sevgi dolu gibi birçok farklı duygu hissedebilirler (Plutchik, 1980). Duygu ifadesi, insanlar arasındaki iletişimde önemli bir rol oynar ve hayatın her alanında etkilidir (Ekman & Rosenberg, 1997). Duyguların önemi, insan davranışlarının belirlenmesinde ve uygun kararlar alınmasında etkilidir (Damasio, 1994). Duygusal bir durumda olan insanlar, genellikle akılcı kararlar almaktan uzaklaşırlar (Loewenstein ve arkadaşları2001). Araştırmalar, duygusal durumların karar verme sürecini etkilediğini göstermektedir (Bechara ve arkadaşları1997). Örneğin, stresli bir durumda, kişi duygusal bir tepki vererek sorunların üstesinden gelmek yerine, daha fazla stres yaratan yanlış kararlar alabilir (Lerner ve arkadaşları2015). Bu nedenle, duyguların kontrol edilmesi, kişinin daha sağlıklı ve başarılı bir hayat sürdürmesine yardımcı olur (Gross, 1998).

Duygular aynı zamanda, insanlar arasındaki ilişkilerin kalitesini de etkiler (Gottman ve arkadaşları1998). İnsanlar, diğer insanların duygusal durumlarını anlayarak, onlara daha iyi destek olabilirler (Davis, 1983). Empati yapmak, insanların duygusal durumlarını anlamalarına ve ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Eisenberg ve arkadaşları1998). Araştırmalar, empati yeteneğinin insanlar arasındaki

bağları güçlendirdiğini ve karşılıklı anlayışı artırdığını göstermektedir (Decety & Jackson, 2004).

Duygusal ifade, iletişimdeki anlaşmazlıkların çözülmesine de yardımcı olur (Keltner & Haidt, 1999). İnsanlar, duygusal ifadeleri doğru bir şekilde kullanarak duygusal mesajlarını iletebilir ve karşı tarafın duygusal durumunu anlamasını sağlayabilirler (Ekman, 2003). Bununla birlikte, duygusal ifadelerin yanlış anlaşılması veya yanlış yorumlanması, iletişimde sorunlara yol açabilir (Matsumoto ve arkadaşları2008). Bu nedenle, duygusal ifade becerilerinin geliştirilmesi, sağlıklı iletişim için önemlidir.

Duygusal durumlar, insanların psikolojik sağlığını da etkiler (Kessler ve arkadaşları2005). Duygusal olarak dengesiz olan bireylerin, depresyon, anksiyete ve diğer ruh sağlığı sorunlarıyla karşılaşma olasılıkları daha yüksektir (Gross & Muñoz, 1995). Bu nedenle, duygusal sağlığın korunması ve duygusal ihtiyaçların karşılanması önemlidir. Duygusal ihtiyaçlarını anlayan ve bunlara dikkat eden insanlar, daha mutlu ve tatmin edici bir yaşam sürdürebilirler (Ryan & Deci, 2001).

1.6. DUYGU FARKINDALIĞI

Duygu farkındalığı, kişinin içsel dünyasındaki duygularını, düşüncelerini ve bedenindeki duyuları fark etme ve anlama becerisidir (Bishop ve arkadaşları2004). Bu beceri, insanların kendi duygularını anlamalarına, duygusal sağlıklarını korumalarına, stresle başa çıkmalarına ve ilişkilerinde daha olumlu etkileşimler kurmalarına yardımcı olur (Brown & Ryan, 2003).

Duygu farkındalığı, “Mindfulness” tabanlı yaklaşımlarla ilişkilendirilir. “Mindfulness”, dikkatli bir farkındalık durumu olarak tanımlanır ve duygu farkındalığı da bu dikkatli farkındalığın duygusal boyutunu içerir (Kabat-Zinn, 2003). Farkındalık, meditasyon ve diğer pratikler yoluyla geliştirilebilir ve kişinin duygusal deneyimlerine daha açık, kabul edici ve anlayışlı bir şekilde yaklaşmasını sağlar (Shapiro ve arkadaşları2006).

Bu farkındalık, duygusal sağığı olumlu yönde etkiler. Araştırmalar, duygu farkındalığına sahip bireylerin daha düşük düzeylerde depresyon, anksiyete ve stres yaşadığını göstermektedir (Baer ve arkadaşları2008). Duygusal deneyimlere daha farkındalıkla yaklaşan kişiler, negatif duyguları daha etkili bir şekilde yönetebilir ve olumlu duyguları daha fazla deneyimler (Arch & Craske, 2006). Ayrıca, duygu farkındalığı, duygusal zekanın bir bileşeni olarak da kabul edilir ve duygusal zeka ile ilişkili olumlu sonuçlar sağlar (Gohm & Clore, 2002). Aynı zamanda stresle başa çıkmada da etkilidir. Stresli durumlarda duygusal deneyimleri fark etmek ve kabul etmek, kişinin stres tepkilerini daha etkili bir şekilde yönetmesine yardımcı olur (Walach ve arkadaşları2006). Duygu farkındalığına sahip olan bireyler, stresli durumlarda daha az reaktif olabilir, daha iyi odaklanabilir ve daha esnek bir şekilde tepki verebilir (Brown ve arkadaşları2015). Ayrıca ilişkilerde önemli bir rol oynar. İlişkilerde duygusal deneyimleri fark etmek ve ifade etmek, iletişimi güçlendirir ve bağları derinleştirir (Snyder ve arkadaşları2017). Duygu farkındalığı, empatik anlayışın gelişmesine yardımcı olur ve karşılıklı anlayışı artırır (Cohn ve arkadaşları2014). İlişkideki çatışma anlarında duygu farkındalığı, daha iyi iletişim ve çözüm bulma süreçleri sağlar (Carroll ve arkadaşları2016).

1.7. DUYGU DÜZENLEME TANIMI

Duygu düzenleme, kişinin duygusal tepkilerini kontrol etmesi, yönetmesi veya değiştirmesi sürecidir (Gross, 1998). Duygusal tepkiler, insan yaşamının doğal bir parçasıdır ve birçok durumda insan hayatını zenginleştirir. Ancak, bazen duygusal tepkiler davranışları ve düşünceleri etkiler ve bazı durumlarda sosyal ve kişisel işleyiş bozulabilir. Bu durumlarda, duygu düzenleme becerisi kullanılarak duygusal tepkiler kontrol altına alınabilir (Gross, 2015). Bu beceri, olumsuz duyguların kontrolsüz bir şekilde yaşanmasını önler ve daha uygun bir şekilde yönetilmesini sağlar (Gross, 1998). Bu, olumsuz duyguların daha az zarar vermesine ve kişinin daha pozitif bir ruh haliyle hareket etmesine yardımcı olur. Stresli bir durumda sakin kalabilmek veya öfke hissettiğinde tepkisini uygun bir şekilde ifade etmek gibi becerileri içerir (Gross, 2014).

Duygu düzenleme becerisi, çocuklukta öğrenilebilir ve yetişkinlikte de geliştirilebilir. Çocuklukta ebeveynler veya öğretmenler, çocukların duygularını tanıması ve yönetmesi için fırsatlar sağlayabilirler (Thompson, 1994). Örneğin, duyguların tanınması, isimlendirilmesi ve ifade edilmesi konusunda çocuklara rehberlik edilebilir. Ayrıca, stresli veya duygusal zorluklarla başa çıkmak için çocuklara uygun stratejiler öğretilebilir (Eisenberg ve arkadaşları2003). Araştırmalar, duygu düzenleme becerisine sahip olan bireylerin daha düşük düzeylerde depresyon, anksiyete ve stres yaşadığını göstermektedir (Aldao ve arkadaşları2010). Ayrıca, duygu düzenleme becerisi, ilişkilerdeki memnuniyeti ve uyumu artırır (Impett ve arkadaşları2006).

Duygu düzenleme becerisi, farklı stratejileri içerir. Bunlar arasında duygusal ifade, dikkat yönlendirme, düşünceleri değiştirme ve problem çözme bulunur (Gross, 2015). Duygusal ifade, duyguların ifade edilmesi ve paylaşılmasıdır. Dikkat yönlendirme, duygusal uyaranlara odaklanmayı değiştirerek duygusal tepkileri düzenlemeyi içerir. Düşünceleri değiştirme, duygusal durumu etkileyen düşünceleri yeniden değerlendirme sürecidir. Problem çözme ise duygusal durumu düzeltecek veya etkilerini azaltacak stratejiler geliştirmeyi içerir. (Rimé 2007, Zaki ve William 2013, Hofmann 2014). Zaki ve Williams (2013)

1.8. DUYGU DÜZENLEMENİN GELİŞİMİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Duygu düzenleme becerileri, bireylerin duygusal durumlarını tanıma, anlama, yönetme ve uygun şekilde tepki verme yeteneklerini içeren önemli bir yetkinliktir. Duygu düzenleme, sağlıklı bir yaşamın temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Duygu düzenleme becerisine etki eden faktörler şu şekilde sıralanabilir:

Aile ortamı, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, ailelerin çocuklarını duygusal olarak desteklemesi, duygularını ifade etmeleri ve yönetmeleri konusunda teşvik etmesi durumunda duygu düzenleme becerilerinin gelişme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Eisenberg ve arkadaşları 2005; Morris ve arkadaşları 2007). Ailelerin duygusal açıdan destekleyici bir ortam sağlaması, çocukların duygusal deneyimlerini daha iyi anlamalarına ve bu duyguları etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur.

Okul ve öğretmenlerin duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerine özel bir önem vermesi, çocukların bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir (Greenberg ve arkadaşları2017; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Okullarda uygulanan duygusal eğitim programları, çocuklara duygularını tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerini öğretmek için etkili bir yol olabilir. Öğretmenlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlama ve destekleme konusunda yeterli becerilere sahip olmaları, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar.

Çocukların yaşadığı travmalar, duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Teicher ve arkadaşları2016; Widom ve arkadaşları2008). İstismar, aile içi şiddet, ayrılık gibi travmatik deneyimler, çocukların duygusal regülasyonlarını etkileyebilir ve bu da duygusal zorluklarla baş etme yeteneklerini olumsuz etkileyebilir. Bu tür travmatik deneyimlere maruz kalan çocukların desteklenmesi ve uygun terapiye erişim sağlamaları önemlidir.

Kişilik özellikleri, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili bir faktördür (Gross & John, 2003). Bazı kişilik özelliklerine sahip bireyler, duygusal durumlara karşı daha hassas olabilir ve bu da duygu düzenleme becerilerinin yavaş veya etkisiz bir şekilde gelişmesine neden olabilir. Örneğin, yüksek nörotiklik düzeyine sahip olan bireyler, stresli durumlarla daha zor başa çıkabilir ve duygusal regülasyonlarında zorluklar yaşayabilir.

Arkadaşlık ilişkileri, diğer insanlarla olan etkileşimler ve kültürel faktörler de duygu düzenleme becerilerinin gelişimini etkiler (Thompson, 1994; Cole ve arkadaşları2004). Arkadaş grupları, duygusal destek ve öğrenme ortamları sağlayarak duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Kültürel normlar ve değerler, duyguların ifade edilmesi ve yönetilmesi konusunda bireylere rehberlik eder ve bu da duygu düzenleme becerilerinin kültürel olarak şekillenmesine neden olabilir.

Bu faktörler, bireylerin duygu düzenleme becerilerinin nasıl geliştiğini etkiler ve bu becerilerin yaşam boyu kullanımını şekillendirir. Ayrıca, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, kişilerin sağlıklı bir şekilde yaşama, stresle başa çıkma ve

başkalarıyla daha sağlıklı etkileşimlerde bulunma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

1.9. ERKEN ÇOCUKLUKTA DUYGU DÜZENLEMENİN GELİŞİMİ

Erken çocukluk dönemi, duygu düzenleme becerilerinin geliştiği ve şekillendiği önemli bir zaman dilimidir (Thompson, 2011). Bu dönemde çocuklar, duygularını ifade etmeyi, tanımayı ve yönetmeyi öğrenirler. Erken çocuklukta duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, çocuğun çevresindeki etkileşimlere, aile ortamına ve kişisel özelliklerine bağlıdır (Eisenberg ve arkadaşları2005). Duygu düzenleme becerilerinin erken çocuklukta gelişimine katkıda bulunan faktörler şu şekilde sıralanabilir:

Duygusal destek, çocukların aileleri tarafından duygusal olarak desteklenmesini ve hissettikleri duyguların kabul edilmesini içerir (Eisenberg ve arkadaşları2005). Ailelerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlaması, onların duygusal deneyimlerini ifade etmelerine ve yönetmelerine yardımcı olur. Duygusal destek, çocukların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine ve duygusal sağlıklarını korumalarına yardımcı olur (Denham, 1998).

Öğrenme fırsatları, çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirecek ortamların sunulmasını içerir (Raver, 2004). Okul ve ev ortamında çocuklara duygusal farkındalık ve ifade becerilerini geliştirecek fırsatlar verilmesi önemlidir. Oyunlar, aktiviteler ve sanatsal etkinlikler aracılığıyla çocuklar duygularını tanımayı, ifade etmeyi ve yönetmeyi öğrenirler (Gottman ve arkadaşları1997). Ayrıca, çocuklar grup etkileşimlerine katılarak sosyal becerilerini geliştirebilir ve duygusal düzenleme stratejilerini diğerleriyle paylaşabilirler.

Model alma, çocukların yetişkinlerin duygu düzenleme becerilerini model alarak öğrenmelerini içerir (Denham ve arkadaşları2003). Yetişkinler, çocuklara olumlu duygu düzenleme stratejilerini göstererek ve kullanarak onları etkileyebilirler. Aileler ve öğretmenler, duygusal ifade, sakinleşme teknikleri ve problem çözme becerileri gibi

stratejileri göstererek çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar (Garner, 2010).

Stres faktörleri, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir (Morris ve arkadaşları2011). Aile içi şiddet, ayrılık, kayıp veya hastalık gibi stresli durumlar çocukların duygusal düzenlemelerini zorlayabilir. Bu tür stres faktörleri, çocukların duygusal tepkilerini daha zorlu hale getirerek duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebilir (Eisenberg ve arkadaşları2005).

Erken çocukluk dönemi, duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik önemli bir fırsat sunar. Duygusal destek, öğrenme fırsatları, model alma ve stres faktörleri gibi faktörlerin bir araya gelmesiyle çocuklar duygu düzenleme becerilerini geliştirebilirler. Bu beceriler, çocukların duygusal sağlıklarını korumalarına, stresle başa çıkma ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olur (Denham, 2006).

1.10. MIZAÇ

Mizaç, bireyin temel kişilik özelliklerini ve davranış eğilimlerini tanımlayan bir kavramdır (Costa & McCrae, 1992; Eysenck, 1990). Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği ve yaşam boyu devam eden bir yapı olarak kabul edilir (McCrae & Costa, 1996). Bireyin genetik mirası, biyolojik faktörler ve çevresel etkileşimler mizaç özelliklerinin oluşumunu etkiler (Cloninger, 1986; Caspi & Roberts, 2001). Mizaç, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendiren kalıplar ve eğilimler olarak ifade edilebilir (Watson & Clark, 1997; McCrae & John, 1992). Bu kalıplar, bireyin iç dünyasını, tutumlarını, değerlerini ve ilişki kurma tarzını belirler (Diener, 2000; Carver & Scheier, 2000). Mizaç özellikleri, insanların çevreleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını, stresle başa çıkma şekillerini ve yaşam tatminlerini etkileyebilir (Watson, 2000; Lucas & Diener, 2001). Bireylerin mizaç özellikleri, sosyal ilişkilerinde belirleyici bir rol oynar. Örneğin, dışadönük bireyler, sosyal etkileşimlerden keyif alır ve çevreleriyle aktif olarak ilişki kurma eğilimindedirler (Lucas & Diener, 2001). İçe dönük bireyler ise daha içsel ve sakin bir yapıya sahiptir ve daha az sosyal etkinlikleri tercih ederler (McCrae & John, 1992). Bu mizaç özellikleri, bireylerin sosyal çevreleriyle olan etkileşimlerini,

arkadaşlık ilişkilerini ve genel olarak sosyal uyumlarını etkiler (Roberts & DelVecchio, 2000).

Stresle başa çıkma, insanların yaşamlarında kaçınılmaz olan zorluklarla nasıl başa çıktığını ifade eder. Mizaç özellikleri, bireylerin stresle başa çıkma şekillerini belirleyebilir. Örneğin, uyumluluk düzeyi yüksek olan bireyler, genellikle daha esnek, adaptif ve problem çözmeye odaklı bir yaklaşım sergilerler (Carver & Scheier, 2000). Diğer yandan, duygusal denge düzeyi düşük olan bireyler, stresli durumlarla daha fazla mücadele edebilir ve negatif duygusal tepkilere daha yatkın olabilirler (Watson & Clark, 1997).

Yaşam tatmini, bireylerin hayatlarından ne ölçüde memnun olduklarını ifade eder. Mizaç özellikleri, bireylerin yaşam tatminini etkileyebilir. Örneğin, dışadönük bireyler, sosyal etkileşimlerden ve yeni deneyimlerden keyif alarak yaşam tatminlerini artırabilirler (Lucas & Diener, 2001). Ayrıca, duygusal denge düzeyi yüksek olan bireyler, daha pozitif bir duygusal deneyim yaşayabilir ve dolayısıyla daha yüksek bir yaşam tatmini düzeyine sahip olabilirler (Watson & Clark, 1997).

1.10.1. Mizaçın Sınıflandırılması

Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği ve zamanla gelişen, kalıtsal bir kişilik özelliği veya yapısı olarak tanımlanır (McCrae & Costa, 2003). Bu kavram, Antik Yunan'da Hippocrates tarafından ortaya atılmış ve daha sonra psikolojik literatürde yaygın olarak kullanılan bir sınıflandırmaya dönüşmüştür (Eysenck, 1991).

Hippocrates'in sınıflandırmasına göre, dört temel mizaç tipi vardır. Kolerik bireyler, yoğun ve tutkulu bir doğaya sahiptir. Duygusal olarak hızlı tepki verirler ve sık sık öfkeli veya tahrik olmuş bir şekilde davranabilirler. Sangvinik bireyler enerjik, canlı ve sosyal olarak tanımlanır. Genellikle pozitif bir tutuma sahiptirler ve çevreleriyle kolayca uyum sağlarlar. Melankolik bireyler ise duygusal, hassas ve içe dönük olabilirler. Yoğun hüznün, endişe ve düşünceleriyle mücadele edebilirler. Flegmatik bireyler ise sakin, dengeli ve soğukkanlı bir doğaya sahiptir. Genellikle istikrarlı bir şekilde hareket ederler ve duygusal olarak daha az tepki verirler (McCrae & Costa,

2003). Bu dört mizaç tipi, bireylerin kişilik özelliklerini ve davranışlarını farklı şekillerde etkiler. Örneğin, kolerik bireyler, hedeflerine odaklanma ve liderlik becerileri gibi özelliklerle ilişkilendirilebilir. Sangvinik bireyler, sosyal yetenekleri ve pozitif enerjileriyle dikkat çekerken, melankolik bireyler derin düşünme yetenekleri ve yaratıcılık açısından farklılık gösterebilirler. Flegmatik bireyler ise sabır, esneklik ve uyumluluk gibi özellikleriyle tanınır (McCrae & Costa, 2003).

Modern psikoloji alanında mizaç kavramı daha geniş bir perspektifle ele alınmaktadır. Eysenck'in Mizaç Kuramı, mizaçları üç temel boyut üzerinden açıklar: dışadönüklük (extraversion), içedönüklük (introversion) ve nörotisizm (neuroticism) (Eysenck, 1991). Dışadönüklük, bireylerin sosyal etkileşimlere olan ilgi, enerji seviyesi ve heyecan arayışı gibi özelliklerini ifade eder (McCrae & Costa, 1999). Dışadönük bireyler genellikle sosyal ortamlarda canlı, enerjik ve konuşkan olma eğilimindedirler. İnsanlarla etkileşime girmekten keyif alır ve sosyal etkinliklere katılmaktan hoşlanırlar. İçedönüklük ise daha içsel bir odaklanmayı ifade eder. İçedönük bireyler genellikle sessiz, düşünceli ve kendileriyle baş başa kalmaktan hoşlanır (McCrae & Costa, 1999). Derin düşünme, iç gözlem ve yaratıcılık gibi özelliklere sahiptirler. İçedönük bireyler, sosyal etkileşimlerden daha az enerji alır ve daha çok zamanlarını kendi iç dünyalarında geçirirler. Nörotisizm ise duygusal istikrarsızlık ve kaygı düzeyini ifade eder (McCrae & Costa, 1999). Yüksek nörotisizme sahip bireyler, stres, endişe ve duygusal dalgalanmalarla daha fazla mücadele ederler. Düşük nörotisizme sahip bireyler ise daha duygusal olarak denge içindedirler ve stresle daha iyi başa çıkarlar.

Mizaç özellikleri, bireylerin çevreleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını, stresle başa çıkma şekillerini ve yaşam tatminlerini etkileyebilir (Diener, 2000; McCrae & Costa, 1999). Örneğin, dışadönük bireyler sosyal etkileşimlere daha yatkın oldukları için genellikle daha fazla sosyal destek ve bağlantıya sahiptirler. İçedönük bireyler ise daha derinlemesine düşünebilir ve kendi iç dünyalarında keşifler yapabilirler. Nörotisizm ise duygusal istikrarsızlıkla ilişkilendirildiği için yüksek nörotisizme sahip bireyler, stresli durumlarla daha zor başa çıkabilirler.

Mizaç, genetik ve biyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel etkilere de etkilenebilen bir yapıdır. Bireyin mizaç özellikleri, çocukluk dönemi deneyimleri, aile ortamı ve sosyal ilişkiler gibi çeşitli faktörler tarafından şekillendirilebilir. Örneğin, travmatik deneyimlerin, güvenlik duygusu, özsaygı ve stres toleransı gibi mizaç üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir (Caspi ve arkadaşları2005). Çocukluk dönemi, mizaç gelişimi için kritik bir dönemdir. Çocukların aileleriyle ve çevreleriyle olan etkileşimleri, mizaç özelliklerinin oluşumunda önemli bir rol oynar. Örneğin, sağlıklı ve destekleyici bir aile ortamı, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Aksine, istismar, ihmal veya aşırı kontrol gibi olumsuz çocukluk deneyimleri, mizaç özelliklerini olumsuz etkileyebilir (Caspi ve arkadaşları2005).

Sosyal ilişkiler de mizaç gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. İyi arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek ve kabul, bireyin mizaç özelliklerini olumlu yönde şekillendirebilir. Öte yandan, zorbalık veya dışlanma gibi olumsuz sosyal deneyimler, mizaç özelliklerinin olumsuz bir şekilde gelişmesine neden olabilir (Caspi ve arkadaşları2005). Ayrıca, araştırmalar, mizaç özelliklerinin değişebileceğini ve yaşam boyu süren bir gelişim süreci içinde olduğunu göstermektedir. Örneğin, erken yetişkinlik dönemi, mizaç özelliklerinin değiştiği bir dönemdir. Bu dönemde, yeni deneyimler, eğitim, iş hayatı ve ilişkiler gibi çeşitli faktörler, bireyin mizaç özelliklerinde değişikliklere yol açabilir (Roberts & Mroczek, 2008).

1.11. DUYGU DÜZENLEME VE MIZAÇ İLİŞKİSİ

Duygu düzenleme ve mizaç arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Gross, 2015). Mizaç, kişinin doğuştan getirdiği ve zamanla şekillenen kişilik özelliklerinin bütünüdür (McCrae & Costa, 2003). Duygu düzenleme ise kişinin duygularını tanıma, ifade etme, yönetme ve düzenleme becerilerini içerir (Gross, 2015). Dolayısıyla, bir kişinin mizaç türü, duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Çeşitli araştırmalar, farklı mizaç tiplerinin farklı duygu düzenleme stratejileri kullandığını göstermektedir (Gross & John, 2003). Örneğin, kolerik mizaç türüne sahip kişiler genellikle daha az etkili bir duygu düzenleme stratejisi kullanırlar ve öfkeli veya hırslı olduklarında bu duyguları yönetmekte zorlanabilirler (Gross & John, 2003; Carver,

Johnson, & Joormann, 2008). Diğer yandan, melankolik mizaç türüne sahip kişiler daha fazla içe dönük ve endişeli olabilirler, bu da duygularını yönetmekte zorlanabilecekleri anlamına gelir (Gross & John, 2003; Carver ve arkadaşları 2008).

1.12. EBEVEYN TUTUMLARI

Ebeveyn tutumları, çocukların gelişiminde oldukça önemli bir rol oynar. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği tutumlar, çocukların kişilik gelişimlerinde, sosyal becerilerinde, özgüvenlerinde ve duygu düzenleme becerilerinde etkili olabilir. Baumrind (1960)'e göre ebeveynlik stilleri dört ana kategoriye ayrılır: otoriter, demokratik, ilgisiz ve aşırı koruyucu tutumlar. Bu tutumlar çocukların gelişimini etkileyebilir ve farklı sonuçlara yol açabilir.

1.12.1. Otoriter Tutum

Otoriter tutumda ebeveynler sert ve kontrolcü bir şekilde davranır. Bu tutumda çocukların özgürlüğü kısıtlanır ve disiplin cezaları sıkça kullanılır (Baumrind, 1966). Otoriter ebeveynler genellikle otoriteyi elinde tutan kişiler olarak görülür ve kararları tek taraflı olarak alırlar. Çocukların fikirlerine veya duygularına önem verilmez ve çoğunlukla ebeveynlerin istekleri ve kuralları geçerlidir. Bu tutumun çocuklar üzerinde bazı olumsuz etkileri olabilir. Otoriter ebeveynlerin sık sık kontrol edici ve disiplin odaklı yaklaşımları, çocukların özgüvenlerinin düşük olmasına neden olabilir (Baumrind, 1991). Çocuklar sürekli olarak eleştirildiklerini veya hatalarının cezalandırıldığını hissedebilirler, bu da kendi yeteneklerine olan güvenlerini zedeleyebilir. Ayrıca, sürekli kontrol altında tutulma hissi, çocukların bağımsızlık kazanma becerilerini engelleyebilir ve kendilerini ifade etme konusunda güvensizlik geliştirebilirler. Otoriter tutum ayrıca çocukların duygusal problemler yaşamasına da neden olabilir. Çocuklar, sürekli olarak eleştirilen veya cezalandırılan bir ortamda büyürken duygusal olarak baskı altında hissedebilirler. Bu durum, çocuklarda içsel çatışmalar, öfke sorunları ve düşük benlik saygısı gibi duygusal problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Baumrind, 1991). Bu nedenle, otoriter tutumun çocukların özgüvenlerini düşürdüğü ve duygusal problemler yaşamalarına yol açabileceği

düşünülmektedir. Ebeveynlerin daha destekleyici ve anlayışlı bir tutum sergilemeleri, çocukların duygusal ve kişisel gelişimlerini destekleyebilir.

1.12.2. Demokratik Tutum

Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, demokratik tutumun olumlu etkilerini göstermektedir. Baumrind (1991) tarafından yapılan bir çalışma, demokratik ebeveynlik yaklaşımının çocukların özgüvenlerini desteklediğini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin çocukların fikirlerine ve duygularına değer vermesi, çocukların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu sayede çocuklar, kendi düşüncelerine güvenmeyi ve kendilerini ifade etmeyi öğrenirler. Maccoby ve Martin (1983) tarafından yürütülen bir araştırma, demokratik ebeveynlik yaklaşımının çocukların duygusal olarak daha dengeli olmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin anlayışlı bir şekilde davranması ve çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılaması, çocukların duygusal düzenlemeleri öğrenmelerine yardımcı olur. Demokratik bir ortamda yetişen çocuklar, duygusal olarak güvende hissederler ve duygusal olarak dengeli bir şekilde gelişme eğilimi gösterirler. Ayrıca, araştırmalar demokratik tutumun çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu da göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarının doğru davranışlarını ödüllendirmesi ve onları teşvik etmesi, çocukların sosyal becerilerini ve işbirliği yapma yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Demokratik bir yaklaşım benimseyen ebeveynler, çocukların başkalarıyla olumlu etkileşimler kurmalarını teşvik ederler ve sosyal becerilerini güçlendirirler. Bu açıklama, Baumrind (1991) ve Maccoby ve Martin (1983) gibi kaynaklara dayanmaktadır. Bu araştırmalar, demokratik tutumun çocukların özgüvenlerini yükselttiği, duygusal olarak daha dengeli olmalarına yardımcı olduğu ve sosyal becerilerini geliştirdiği konusunda destekleyici bulgular sunmaktadır.

1.12.3. İlgisiz Tutum

İlgisiz tutum, ebeveynlerin çocuklarına karşı duygusal olarak ilgisiz ve önemsiz davrandığı bir tutumdur. Araştırmalar, bu tutumun çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir (Baumrind, 1991; Dix, 1991). Baumrind (1991) tarafından

yapılan bir çalışma, ilgisiz tutumun çocukların duygusal problemler yaşamasına neden olabileceğini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarına yeterince önem vermemesi, çocukların duygusal düzenlemelerini yapmalarını zorlaştırır. Bu da çocuklarda düşük özgüven, kaygı ve depresyon gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Dix (1991) tarafından yürütülen bir araştırma, ilgisiz tutumun çocukların davranışsal problemler göstermelerine yol açabileceğini göstermektedir. İlgisiz davranılan çocuklar, dikkat çekmek için olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Bu davranışlar arasında saldırganlık, isyan, dikkat dağınıklığı ve okul başarısının düşmesi gibi problemler bulunabilir. Bu açıklama, Baumrind (1991) ve Dix (1991)'in kaynaklarına dayanmaktadır. Bu araştırmalar, ilgisiz tutumun çocukların duygusal problemler yaşamasına ve davranış problemleri göstermelerine neden olabileceği konusunda destekleyici bulgular sunmaktadır.

1.12.4. Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutum, ebeveynlerin çocuklarını koruma isteğiyle aşırı davranmalarını ifade eder. Bu tutumda, çocukların özgürlükleri sınırlanır ve riskli davranışlardan kaçınmaları sağlanır. Araştırmalar, bu tutumun çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceğini göstermektedir (Darling & Steinberg, 1993; Soenens ve arkadaşları 2007). Darling ve Steinberg (1993) tarafından yapılan bir araştırma, aşırı koruyucu tutumun çocukların özgüvenlerini düşürebileceğini ortaya koymaktadır. Çocuklara sürekli olarak riskli veya zorlu durumların önüne geçilmesi, onların kendi becerilerine güvenmelerini engelleyebilir. Bu durum da çocukların bağımsızlık duygusunu zayıflatır ve özgüvenlerini olumsuz etkiler. Soenens ve arkadaşları (2007) tarafından yürütülen bir araştırma ise aşırı koruyucu tutumun çocukların duygusal olarak bağımsızlıklarını kazanmalarını zorlaştırabileceğini göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarına sürekli olarak koruyucu bir şekilde davranması, çocukların kendi duygusal deneyimlerini keşfetmelerini ve bunları yönetmeyi öğrenmelerini engelleyebilir. Bu da çocukların duygusal olarak bağımsız olmalarını ve yetişkinlikte kendi duygusal gereksinimlerini karşılamalarını zorlaştırır. Bu açıklama, Darling ve Steinberg (1993) ve Soenens ve arkadaşları (2007)'nin kaynaklarına dayanmaktadır. Bu araştırmalar, aşırı koruyucu tutumun çocukların

özgüvenlerini düşürmesine ve duygusal bağımsızlıklarını kazanmalarını zorlaştırmasına yönelik destekleyici bulgular sunmaktadır.

1.13. DUYGU DÜZENLEME VE EBEVEYN TUTUMLARI

Duygu düzenleme, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmeleri için önemli bir beceridir (Thompson, 1994). Ebeveyn tutumları ise bu becerinin gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Eisenberg ve arkadaşları 1998). Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği tutumların, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini etkilediğini göstermektedir. Örneğin, otoriter bir ebeveyn tutumu, çocukların duygu düzenlemelerinin olumsuz etkilenmesine neden olabilir (Eisenberg ve arkadaşları 1998). Otoriter ebeveynler, sık sık disiplin cezaları kullanır ve çocukların duygusal ifadelerini bastırabilirler. Bu durum çocukların duygularını ifade etme ve düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu tutum altında yetişen çocuklar, duygusal problemler yaşama eğiliminde olabilirler (Eisenberg ve arkadaşları 1998). Ayrıca, aşırı koruyucu bir ebeveyn tutumu da çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Morris ve arkadaşları 2007). Aşırı koruyucu ebeveynler, çocuklarının herhangi bir zorlukla karşılaşmasını engellemek adına aşırı koruma sağlarlar. Bu durum çocukların duygusal olarak bağımsızlıklarını kazanmalarını zorlaştırır ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimini engeller. Bu tutum altında yetişen çocuklar, riskli durumlarla baş etme becerilerini geliştirmede zorluk yaşayabilirler (Morris ve arkadaşları 2007). Diğer yandan, demokratik bir ebeveyn tutumu, çocukların duygu düzenlemelerinin gelişimine olumlu katkıda bulunabilir (Eisenberg ve arkadaşları 1998). Demokratik ebeveynler, çocuklarının duygusal ifadelerini destekler, onların fikirlerine ve duygularına değer verirler. Çocuklara özgürlük tanıma ve doğru davranışları ödüllendirme, onların özgüvenlerini artırır ve duygusal olarak daha dengeli olmalarına yardımcı olur. Bu tutum altında yetişen çocuklar, duygu düzenleme becerilerini geliştirme ve duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha başarılı olabilirler (Eisenberg ve arkadaşları 1998).

Sonuç olarak, ebeveyn tutumları, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Otoriter ve aşırı koruyucu tutumlar çocukların

duygu düzenlemelerini olumsuz etkileyebilirken, demokratik bir tutum çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunabilir. Ebeveynlerin çocuklarına destekleyici, anlayışlı ve doğru tutumlar sergilemeleri, çocukların sağlıklı bir şekilde duygusal olarak gelişmelerine yardımcı olacaktır (Eisenberg ve arkadaşları 1998; Morris ve arkadaşları 2007; Thompson, 1994).

1.14. KEKELEYEN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN, DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE MIZAÇ İLİŞKİSİ

Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocuklar, dil gelişiminde zorluklar yaşayabilmekte konuşmalarında tekrarlamalar, takılmalar veya duraklamalar söz konusudur (Bloodstein, 1995). Bu durumun, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkileri olabileceği düşünülmektedir. Birçok araştırma, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir (Conture, 2001; Eggers, De Nil & Van den Bergh, 2010). Kekeleyen çocuklar, konuşma güçlüğü nedeniyle sosyal etkileşimlerde ve iletişimde zorluklar yaşayabilirler. Bu durum, duygusal tepkilerini düzenleme konusunda daha fazla zorluk yaşamalarına neden olabilir. Kekeleyen çocukların konuşma sırasında yaşadıkları stres ve kaygı, duygusal düzenlemeyi olumsuz etkileyebilir (Conture, 2001). Ayrıca, kekeleyen çocuklarda mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri arasında da ilişkiler olduğu gözlenmiştir (Eggers ve arkadaşları 2010; Pellowski & Conture, 2002). Örneğin, bazı kekeleyen çocuklar daha duyarlı ve kaygılı bir mizaca sahipken, bazıları daha çekingen veya sosyal açıdan daha içe dönük olabilir. Bu mizaç özellikleri, duygusal düzenleme becerilerini etkileyebilir ve kekeleyen çocukların duygusal tepkilerini daha zor düzenlemelerine neden olabilir (Pellowski & Conture, 2002).

Bu alanda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir ve kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerileri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir (Eggers ve arkadaşları 2010). Bu araştırmalar, kekelemenin duygu düzenlemeye olan etkilerinin daha iyi anlaşılmasına ve bu çocuklara uygun destek ve müdahalelerin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

1.15. KEKELEYEN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN, DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri, gelişimleri için önemli bir faktördür ve bu becerinin gelişiminde ebeveyn tutumlarının etkisi büyüktür. Birçok araştırma, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerinde farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Conture, 2001; Eggers, De Nil & Van den Bergh, 2010).

Ebeveynlerin otoriter bir tutum sergilemeleri, kekeleyen çocukların duygu düzenlemelerini olumsuz etkileyebilir (Bloodstein, 1995). Otoriter ebeveynler, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına yeterince önem vermezler ve sık sık disiplin cezaları kullanarak çocuklarına baskı yaparlar. Bu tutum, çocukların kendilerini ifade etmelerini engelleyebilir ve duygusal problemler yaşamalarına neden olabilir. Aksine, demokratik bir ebeveyn tutumu, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyebilir. Demokratik ebeveynler, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına önem verir, onları dinler ve anlayışla karşılarlar. Bu tutum, çocukların duygusal olarak güvende hissetmelerine ve duygusal düzenlemelerini öğrenmelerine yardımcı olabilir. Ebeveynlerin çocuklarını cesaretlendirmesi ve destek olması da çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Ayrıca, ebeveyn tutumlarının kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi mizaç özellikleriyle de ilişkilidir (Eggers ve arkadaşları 2010; Pellowski & Conture, 2002). Örneğin, bazı kekeleyen çocuklar daha kaygılı veya hassas bir mizaca sahipken, bazıları daha içe dönük veya çekingen olabilir. Bu mizaç özellikleri, ebeveyn tutumlarıyla birleşerek çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyebilir. Ancak, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu alandaki çalışmalar, kekeleyen çocukların duygu düzenlemelerini desteklemek için ebeveynlerin nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiği konusunda önemli ipuçları sağlayabilir.

2. BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, yeri ve tarihi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler, araştırmanın etik yönü ve sınırlılıkları hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN TÜRÜ

Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. "İlişkisel tarama yöntemi kullanılan bir çalışmada, en az iki değişken arasındaki ilişkiler incelenir ve değişkenlere müdahale edilmez. Bu tür araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine ve bireyin varsayımlar yapabilmesine olanak tanır" (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

İlişkisel tarama yöntemi, sosyal bilimler ve eğitim araştırmaları gibi birçok alanda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacının hipotezlerini test etmesine yardımcı olur ve değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasını anlamak için veri toplanmasını sağlar. Bu veriler, ilişkisel tarama analizi yoluyla incelenir ve sonuçlar, değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve gücü hakkında bilgi sağlar. İlişkisel taramalarda genellikle gözlem, anket veya test gibi veri toplama yöntemleri kullanılır. Araştırmacılar, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için veri toplar. Bu yöntem, araştırmacıların değişkenler arasındaki ilişkileri incelemesine olanak tanırken, değişkenlere müdahale etmeme prensibine dayanır.

İlişkisel taramalar, nedensel ilişkilerin belirlenmesine yönelik kesin sonuçlar çıkarmak için yetersizdir. Ancak, ilişkisel tarama analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını ve doğasını anlamak için güçlü bir araç sağlar. Bu tür çalışmalar, araştırmacıların hipotezlerini desteklemesine veya çürütmesine yardımcı olur.

2.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE TARİHİ

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mersin ili, Tarsus, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde bulunan anaokulları ve kreşlerde gerçekleştirilmiştir.

2.3. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Tablo 1. Araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgileri

Demografik veriler (n=54)	n (%) veya Ort.± SS
Yaş (Ay)	53,85± 7,9
Cinsiyet	
Kız	26 (48,1)
Erkek	28 (51,9)
Anne yaşı	35,13± 2,8
Baba yaşı	36,7± 2,8
Annenin Öğrenim Durumu	
İlkokul	3 (5,6)
Ortaokul	4 (7,4)
Lise	23 (42,6)
Lisans	24 (44,4)
Babanın Öğrenim Durumu	
Ortaokul	2 (3,7)
Lise	18 (33,3)
Lisans	34 (63)
Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)	
Demokratik	35 (64,8)
Otoriter	10 (18,5)
İzin verici	3 (5,6)
Aşırı koruyucu	6 (11,1)

Çalışmaya katılan çocukların yaş ortalaması 53,85± 7,9 ay olup, %48,1'i kız, %51,9'u ise erkektir. Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların anne yaş ortalaması 35,13± 2,8; baba yaş ortalaması ise 36,7± 2,8'dir.

Katılımcı çocukların %5,6'sının anneleri ilkokul, %7,4'ünün anneleri ortaokul, %42,6'sının anneleri lise, %44,4'ünün anneleri ise lisans mezunudur. Çocukların %3,7'sinin babaları ortaokul, %33,3'ünün babaları lise, %63'ünün babaları ise lisans

mezunudur. Ebeveyn tutum ölçeğine göre çocukların ebeveynlerinin %64,8'i demokratik, %18,5'i otoriter, %5,6'sı izin verici ve %11,1'i de aşırı koruyucudur.

2.4. ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ

Araştırmada etik ilkelere dikkat edilerek veriler toplanmadan önce ölçek sahipleriyle mail yoluyla iletişime geçilip ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanması için 29.08.2022 tarih ve karar no:22.16 olan etik kurul izni alınmıştır.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki kişisel bilgileri elde edebilmek için "Demografik Bilgi Formu" , çocukların duygu düzenleme becerilerinin belirlenmesi için "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)", çocukların mizaçlarını ölçmek amacıyla "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)" ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)" kullanılmıştır.

2.5.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından; çocuğun yaşı, cinsiyeti, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu bilgilerini elde edebilmek amacıyla demografik bilgi oluşturulmuş ve araştırmaya katılan ebeveynlerden söz konusu formu doldurmaları istenmiştir. (Ek 3)

2.5.2. Duygu Düzenleme Ölçeği

Duygu düzenleme ölçeği (DDÖ) Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), çocukların duygusal düzenleme becerilerini değerlendirmek için kullanılan bir ölçektir. Bu ölçek, 24 maddeden oluşmakta ve Değişkenlik/Olumsuzluk ile Duygu Düzenleme-Kontrol olmak üzere iki alt ölçeği içermektedir. Ölçek, 3-6 yaş arasındaki çocukların davranışları hakkında bilgi

sahibi olan öğretmenler ve ebeveynler tarafından doldurulabilmektedir. Duygu Düzenleme Ölçeği(DDÖ)'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Batum ve Yağmurlu(2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. (Ek 4)

Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçeği, çocuğun duygusal tepkilerinin ne kadar değişken olduğunu ve olumsuz duygusal durumları ne kadar yoğun yaşadığını değerlendirir. Bu alt ölçeğe ait maddelerde çocuğun duygusal durumu tahmin etmenin zor olabileceği, kolaylıkla hayal kırıklığına uğradığı, öfke patlamalarına eğilimli olduğu, başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyabileceği gibi davranışlar değerlendirilir. Ayrıca, bu alt ölçekte çocuğun düşünmeden ani tepkiler verdiği, sınır koymalara sinirlendiği, aşırı enerjik ve hareketli davranabildiği gibi durumlar da incelenir. Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçeği yüksek puanlarla ifade edildiğinde, çocuğun duygusal düzenleme zorluklarına sahip olduğu düşünülebilir.

Duygu Düzenleme-Kontrol alt ölçeği ise çocuğun duygusal deneyimlerini nasıl düzenlediğini ve kontrol ettiğini değerlendirir. Bu alt ölçekte çocuğun nasıl bir çocuk olduğu, yetişkinlerin ve yaşlılarının arkadaşça yaklaşımlarına nasıl karşılık verdiği, üzüldüğünü veya öfkelenildiğini ifade etmesi gibi davranışlar incelenir. Ayrıca, çocuğun kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlayabilmesi, olumsuz durumlarda uygun duygusal tepkiler gösterebilmesi, yüz ifadesinden duygularının anlaşılması gibi durumlar da değerlendirilir. Duygu Düzenleme-Kontrol alt ölçeği yüksek puanlarla ifade edildiğinde, çocuğun duygusal düzenleme becerilerinin gelişmiş olduğu düşünülebilir.

Her bir maddenin puanlaması 4'lü Likert ölçeği kullanılarak yapılır. Yanıtlar "hiçbir zaman", "bazen", "sık sık" ve "neredeyse her zaman" seçenekleri arasından seçilir. Anketin toplam puanı, işaretlenen maddelerin puanlarının ortalaması alınarak hesaplanır. Yanıtlanmayan maddeler ortalama hesaplanırken dikkate alınmaz. Bazı maddelerde R harfi bulunur, bu durumda bu maddeler tersten puanlanır ve yeniden hesaplama dahil edilir.

Ölçek, çocuğun duygu düzenleme becerilerini ve duygusal değişkenlik/olumsuzluk durumunu değerlendirerek, çocuğun duygusal gelişimini anlamaya ve gerektiğinde müdahale etmeye yardımcı olmayı amaçlar. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Duygu Düzenleme alt ölçeği için 73, Değişkenlik/Olumsuzluk alt ölçeği için ise .75 olarak bulunmuştur (Batum ve Yağmurlu, 2007). (Ek 3)

2.5.3. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilmiş ve Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, çocukların mizaç özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçektir. Ölçek, çocukların sıcakkanlık-utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik ve tepkisellik gibi özellikleri değerlendiren dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek, 3-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynleri tarafından doldurulur. Puanlama, alt ölçekleri oluşturan maddelerin toplam puanının ortalaması alınarak yapılır. Maddeler Likert tipi ölçek kullanılarak değerlendirilir. Her madde için 1'den 6'ya kadar bir puan verilir. Puanlama sırasında bazı maddelerin tersten puanlanması gerekebilir. Örneğin, Sıcakkanlık-Utangaçlık alt ölçeği için 1R, 4R, 13, 15, 18, 21 ve 28R maddeleri kullanılır. Bu maddelerin puanları toplanarak alt ölçeğin puanı elde edilir. Benzer şekilde diğer alt ölçekler için belirli maddeler kullanılır ve alt ölçek puanları hesaplanır. Ancak dikkat edilmesi gereken bir nokta, verilen bilgilere göre Ritmiklik alt ölçeğinin analizlere dahil edilmemesidir. Dolayısıyla, Ritmiklik alt ölçeği için ayrı bir puan hesaplanmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık puanlarına bakıldığında; sıcakkanlık için .80, tepkisellik için .77, sebatkarlık için .76 olarak bulunmuştur. Bu puanlar ölçeğin güvenirlik düzeyinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. (Ek 5)

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, çocukların duygusal özelliklerini değerlendirmek ve duygusal gelişimlerini anlamak için kullanılan bir araçtır. Ölçek, çocukların ebeveynleri tarafından doldurulduğunda, çocuğun duygusal düzenleme becerileri ve duygusal değişkenlik durumu hakkında bilgi sağlayabilir. Ayrıca, gerektiğinde müdahalelerin planlanmasına da yardımcı olabilir.

2.5.4. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir ve 2-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlere uygulanabilmektedir. Ölçek, kâğıt kalem testi olarak kullanılmaktadır ve 5'li likert ölçeği kullanılarak derecelendirme yapılır (1 Hiçbir zaman böyle değildir - 5 Her zaman böyledir). (Ek 6)

Ebeveyn tutum ölçeği, dört alt boyuttan ve toplamda 46 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu alt boyutlar şu şekilde sıralanmaktadır:

Demokratik Boyut (17 madde): Bu boyut, çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi ve bağımsız bir kişilik geliştirmesini teşvik etmeyi içerir. Aynı zamanda çocuğun fikirlerini açıkça ifade etmesini destekler.

Otoriter Boyut (11 madde): Bu boyutta, çocuğun ayrı bir birey olduğu kabul edilmez. Bunun yerine, ebeveynlerin çocuğun sahibi olduğu anlayışı hakimdir. İletişim tek yönlüdür, baskı uygulanır, kurallara koşulsuz itaat beklenir ve sözel ve fiziksel cezalar kullanılır.

Aşırı Koruyucu Boyut (9 madde): Bu boyutta, çocuğun kendi başına yetemeyeceği düşüncesi yaygındır ve sürekli korunması gerektiği inancı hakimdir. Ebeveynler uygun olmayan müdahalelerde bulunabilir, aşırı kontrol uygulayabilir ve çocuğa sorumluluk vermekten kaçınabilir.

İzin Verici Boyut (9 madde): Bu boyutta, çocuğun her yaptığına hoş karşılandığı, çok fazla özgürlük tanındığı ve çocuğun şımartıldığı düşünülür.

Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanır ve her boyut için bir puan elde edilir. Yüksek puan almak, o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir. Ebeveyn tutum ölçeği çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirmek için kullanılan bir ölçektir. Ölçek, ebeveynlerin demokratik, otoriter,

aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılır. Her bir boyut, çocuğun bağımsızlığını destekleme veya baskı kurma gibi farklı tutumları değerlendirir. Ölçeğin sonuçları, ebeveynlerin hangi tutumları daha fazla benimsediğini ve çocuk yetiştirme tarzlarını anlamada yardımcı olabilir. (Ek 5)

2.6. VERİLERİN TOPLANMA SÜRECİ

Araştırmacı tarafından Mersin ili, Tarsus, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde bulunan anaokulları ve kreşlere devam etmekte olan ve kekemelik sorunu yaşayan çocuklar belirlenmiş ve çocukların ailelerinden Demografik Bilgi Formu, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)’ni doldurmaları istenmiştir. Ölçekler ebeveynlere verildikten sonra doldurulmaları için 1 haftalık bir süre tanınmıştır. Araştırmacı, ölçekleri ebeveynlere verilmesi ve tekrar alınması sürecinde en az iki defa belirlenen okullara gitmiştir.

2.7. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Çalışmanın istatistik analizinde IBM SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerinin, duygu düzenleme, çocuklar için kısa mizaç ve ebeveyn tutum ölçeği skorlarının betimsel istatistikleri (frekans, yüzde, minimum, maksimum değerler, ortalama, standart sapma, ortanca) hesaplandı. Tüm parametrelerin yapılan analizlere göre normal dağılıp dağılmadığı Shapiro Wilk test ile belirlendi. Cinsiyete göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılıma uygunluk durumunda independent samples t test, normal dağılıma uygunsuzluk durumunda ise mann whitney U test kullanılmıştır. Anne-baba öğrenim durumuna ve ebeveyn tutumuna göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise normal dağılıma uygunluk durumunda Analyze of Variance ANOVA, normal dağılıma uygunsuzluk durumunda ise Kruskal wallis test kullanılmıştır. İlişki analizlerinde normal dağılıma uygunluk durumunda Pearson, normal dağılıma uygunsuzluk durumunda ise Spearman Korelasyon Analizi kullanıldı. Tüm istatistiksel analizler % 95 güven aralığında, anlamlılık ise $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı kekeleyen, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. DDÖ ve ÇKMÖ Puanlarının Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

	ÇKMÖ Sıcakkanlılık Utangaçlık	ÇKMÖ Sebatkarlık	ÇKM Ö Ritmiklik	ÇKM Ö Tepkisellik
DDÖ	-0,135	0,094	0,146	-0,197
Toplam	0,330	0,497	0,293	0,152
	54	54	54	54
DDÖ	0,082	0,050	-	0,142
Değişkenlik /			0,105	
Olumsuzluk	0,555	0,719	0,451	0,304
	54	54	54	54
DDÖ	0,150	0,207	-	-0,009
Duygu			0,132	
Düzenleme	0,278	0,134	0,341	0,950
Kontrol	54	54	54	54

Kekeleyen okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. (Tablo 2)

Tablo 3. DDÖ ve ETÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Duygu Becerileri	Düzenleme	N	Ortanca	Ort.	SS	Min.	Maks.	H	p
DDÖ Toplam	Demokratik	35	2,57	2,60	0,2	2,40	2,91	5,179	0,159
	Otoriter	10	2,58	2,63	0,2	2,40	2,92		
	İzin verici	3	2,65	2,72	0,2	2,60	2,91		
	Aşırı koruyucu	6	2,48	2,52	0,1	2,40	2,75		
DDÖ Değişkenlik / Olumsuzluk	Demokratik	35	2,47	2,48	0,2	2,20	2,90	1,844	0,605
	Otoriter	10	2,49	2,49	0,1	2,36	2,67		
	İzin verici	3	2,4	2,42	0,0	2,40	2,47		
	Aşırı koruyucu	6	2,51	2,49	0,1	2,34	2,54		
DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol	Demokratik	35	3,8	3,74	0,5	2,88	4,70	6,388	0,094
	Otoriter	10	3,6	3,75	0,5	3,10	4,70		
	İzin verici	3	3,7	3,58	0,6	2,92	4,12		
	Aşırı koruyucu	6	3,03	3,15	0,4	2,76	3,87		

Kekeleyen okul öncesi çocukların ebeveynlerinin ebeveyn tutumlarına göre aralarında Duygu Düzenleme Toplam, Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Kontrol ölçekleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Tablo 3)

Tablo 4. Çocukların Cinsiyetine göre DDÖ Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kız (n=26)			Erkek (n=28)			p
	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	
DDÖ Toplam	2,565	2,4-2,92	2,61±0,2	2,57	2,4-2,91	2,59±0,2	0,584
DDÖ Değişkenlik / Olumsuzluk	2,475	2,2- 2,7	2,47±0,1	2,49	2,3- 2,9	2,49±0,1	0,498
DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol	3,675	2,76-4,5	3,66±0,5	3,65	2,87-4,7	3,68±0,6	0,913

Çocukların cinsiyetlerine göre aralarında DDÖ Toplam ve DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Tablo 4)

Çocukların cinsiyetlerine göre aralarında DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Independent samples t test; $p>0,05$)

Tablo 5. Çocukların Yaşlarına göre DDÖ Puanlarının Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		DDÖ Toplam	DDÖ Değişkenlik / Olumsuzluk	DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol
	r	0,172	0,073	-0,096
Yaş (Ay)	p	0,214	0,598	0,492
	N	54	54	54

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların yaşları ile DDÖ Toplam ve DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (Tablo 5)

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların yaşları ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. (Pearson Korelasyon Analizi; $p>0,05$)

Tablo 6. Çocukların Cinsiyetlerine göre ÇKMÖ Puanlarının Independent Samples T Testi Sonuçları

ÇKMÖ	Kız (n=26)			Erkek (n=28)			p
	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	
Sıcakkanlılık / Utangaçlık	4,42	3,28-5	4,35±0,5	4,58	3,8-5	4,51±0,3	0,178
Sebatkârlık	3,735	2,22-4,76	3,57±0,7	3,5	1,56-4,34	3,25±0,8	0,156
Ritmiklik	3,555	2,49-4,54	3,61±0,6	3,78	2,57-4,42	3,65±0,6	0,993
Tepkisellik	3,975	2,98-4,77	3,96±0,6	4,05	2,88-4,74	4,02±0,5	0,728

Çocukların cinsiyetlerine göre aralarında ÇKMÖ Sıcakkanlılık/Utangaçlık ve Tepkisellik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. (Tablo 6)

Çocukların cinsiyetlerine göre aralarında ÇKMÖ Sebatkârlık ve Ritmiklik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Mann whitney U test; $p>0,05$)

Tablo 7. Çocukların Yaşlarına göre ÇKMÖ Puanlarının Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		ÇKMÖ Sıcakkanlılık /Utangaçlık	ÇKMÖ Sebatkârlık	ÇKMÖ Ritmiklik	ÇKMÖ Tepkisellik
Yaş (Ay)	r	-0,001	,371**	0,107	-0,128
	p	0,992	0,006	0,442	0,355
	N	54	54	54	54

** : $p<0,01$

Çalışmaya katılan kekeleyen çocukların yaşları ile ÇKMÖ Sebatkârlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,371$; $p=0,006<0,01$) Çocukların yaşları arttıkça ÇKMÖ Sebatkârlık puanları da artarken, çocukların yaşları azaldıkça ÇKMÖ puanları da azalmaktadır.

Çalışmaya katılan kekeleyen çocukların yaşları ile ÇKMÖ Sıcakkanlılık/Utangaçlık, Ritmiklik ve Tepkisellik puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. (Tablo 7)

Tablo 8. DDÖ ile Annenin Yaş Değişkenine göre Puanlarının Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		DDÖ Toplam	DDÖ Değişkenlik Olumsuzluk	DDÖ Duygu / Düzenleme Kontrol
Anne Yaşı	r	-0,036	-0,192	-0,045
	p	0,793	0,164	0,747
	N	54	54	54

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların anne yaşları ile DDÖ Toplam ve DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (Tablo 8)

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların anne yaşları ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. (Pearson Korelasyon Analizi; $p>0,05$)

Tablo 9. DDÖ ile Babanın Yaş Değişkenine göre Puanlarının Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

			DDÖ	DDÖ	Duygu
DDÖ Toplam			Değişkenlik	/	Düzenleme
			Olumsuzluk		Kontrol
Baba Yaşı	r	0,003	0,056		-0,011
	p	0,982	0,689		0,935
	N	54	54		54

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların baba yaşları ile DDÖ Toplam ve DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir. (Tablo 9)

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların baba yaşları ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (Pearson Korelasyon Analizi; $p>0,05$).

Tablo 10. DDÖ ile Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine göre Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne öğrenim durumu	N	Ortanca	Ort.	SS	Min.	Maks.	F/H	
DDÖ Toplam	İlkokul	3	2,57	2,59	0,1	2,54	2,65	1,729 ,63
	Ortaokul	4	2,515	2,52	0,1	2,45	2,60	
	Lise	23	2,52	2,59	0,2	2,40	2,91	
	Lisans	24	2,6	2,63	0,2	2,40	2,92	
DDÖ Değişkenlik / Olumsuzluk	İlkokul	3	2,6	2,58	0,1	2,47	2,67	1,124 ,348
	Ortaokul	4	2,415	2,41	0,1	2,35	2,47	

		Lise	23	2,47	2,47	0,2	2,20	2,90		
		Lisans	24	2,495	2,49	0,1	2,31	2,75		
		İlkokul	3	4,2	4,03	0,3	3,70	4,20		
DDÖ	Duygu	Ortaokul	4	4,5	4,21	0,7	3,12	4,70	6,375	(
Düzenleme Kontrol		Lise	23	3,56	3,55	0,5	2,76	4,70		,095
		Lisans	24	3,625	3,65	0,5	2,87	4,50		

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların anne öğrenim durumlarına göre aralarında DDÖ Toplam ve Duygu Düzenleme Kontrol puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. (Tablo 10)

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların anne öğrenim durumlarına göre aralarında DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Analyze of Variance, ANOVA; $p>0,05$)

Tablo 11. DDÖ ile Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine göre Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba öğrenim durumu	N	Ortanca	Ort.	SS	Min.	Maks.	H	p
	Ortaokul	2	2,61	2,61	0,1	2,57	2,65	
DDÖ Toplam	Lise	18	2,53	2,55	0,1	2,40	2,90	1,607 0,205
	Lisans	34	2,6	2,63	0,2	2,40	2,92	
	Ortaokul	2	2,57	2,57	0,1	2,47	2,67	
DDÖ Değişkenlik / Olumsuzluk	Lise	18	2,4	2,42	0,1	2,20	2,67	2,314 0,128
	Lisans	34	2,5	2,51	0,1	2,31	2,90	
	Ortaokul	2	3,95	3,95	0,4	3,70	4,20	
DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol	Lise	18	4,05	3,89	0,5	2,98	4,70	0,036 0,849
	Lisans	34	3,46	3,53	0,6	2,76	4,70	

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların baba öğrenim durumlarına göre aralarında DDÖ Toplam, Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Kontrol puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. (Tablo 11)

Tablo 12. ÇKMÖ ve ETÖ Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ebeveyn Tutumları		N	Ortanca	Ort.	SS	Min.	Maks.	F/H	p
ÇKMÖ	Demokratik	35	4,59	4,41	0,4	3,28	5,00	2,419	0,077
	Otoriter	10	4,735	4,63	0,3	4,20	5,00		
	İzin verici	3	4,6	4,65	0,1	4,56	4,80		
	Aşırı koruyucu	6	4,08	4,12	0,4	3,74	4,50		
ÇKMÖ Sebatkarlık	Demokratik	35	3,69	3,49	0,8	1,71	4,76	2,286	0,515
	Otoriter	10	3,365	3,37	0,6	2,46	4,10		
	İzin verici	3	3,89	3,38	1,0	2,25	4,00		
	Aşırı koruyucu	6	3,215	2,97	0,9	1,56	3,87		
ÇKMÖ Ritmiklik	Demokratik	35	3,78	3,69	0,6	2,49	4,54	4,246	0,236
	Otoriter	10	3,36	3,39	0,6	2,61	4,24		
	İzin verici	3	4,32	4,03	0,5	3,42	4,36		
	Aşırı koruyucu	6	3,31	3,45	0,5	2,91	4,11		
ÇKMÖ Tepkisellik	Demokratik	35	4,01	3,94	0,5	2,88	4,77	0,367	0,777
	Otoriter	10	4,115	4,10	0,5	3,14	4,73		
	İzin verici	3	4,02	3,93	0,8	3,07	4,70		
	Aşırı koruyucu	6	4,21	4,14	0,6	3,23	4,76		

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların ebeveyn tutumlarına göre aralarında ÇKMÖ Sıcakkanlılık/Utangaçlık ve Tepkisellik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Tablo 12)

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların ebeveyn tutumlarına göre aralarında ÇKMÖ Sebatkârlık ve Ritmiklik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmanın birinci amacı, kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Elde edilen bulgulara göre, kekeleyen okul öncesi çocuklar arasında duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kekeleyen okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Delpeche, Millard & Kelman (2022) tarafından Londra'da 119 çocuğun katıldığı (yaş aralığı= 3;00-6;11 yıl) bir çalışmada, duygu düzenleme becerileri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu araştırmanın bulgularına paralel biçimde kekeleyen okul öncesi çocuklar arasında duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın bulguları ve Delpeche ve arkadaşları (2022)'nin yapmış olduğu araştırmadaki bulgular benzerlik göstermektedir. Ancak, bu bulgular değerlendirilirken dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar ve harici faktörler bulunmaktadır. Öncelikle çalışmanın örneklem seçimi ve büyüklüğü konusunda sınırlamalar bulunmaktadır. Çalışmada kullanılan örneklem belirli bir coğrafi bölge ve demografik özelliklere sahip çocukları içermekte olup, bu durum genellemeleri sınırlandırabilir. Ayrıca, duygu düzenleme ve mizaç ölçümleri de çalışmanın sınırlamaları arasında yer almaktadır. Kullanılan ölçeklerin aileler tarafından doldurulması, yanlış cevaplar alma olasılığını artırmaktadır. Çalışma sırasında harici faktörlerin kontrolü sağlanmış olsa da, aile dinamikleri, eğitim seviyesi ve sosyoekonomik durum gibi faktörlerin sonuçları etkileme olasılığı bulunmaktadır. Daha geniş ve çeşitli örneklem grupları kullanılarak gelecekteki çalışmalarda bu kısıtlamalar aşılabılır.

Araştırmada, ikincil olarak kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında duygu düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgulardan, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerinin,

ebeveyn tutumlarından bağımsız olarak geliştiği çıkarımında bulunulabilir. Ebeveyn tutumlarının, kekemelik üzerindeki rolü net olarak bilinmemektedir. Araştırmalarda ebeveyn tutumlarının ve etkileşim tarzlarının kekemeliğin oluşmasına etkisini gösteren kesin bir bulgu olmadığı sonucuna varılmıştır (Nippold, Ambrose, Cox, Yairi, 1997). Ancak, ebeveyn tutumlarının diğer faktörlerle olan etkileşimi ve potansiyel etkileri hala tam olarak anlaşılamamıştır. Ebeveyn tutumlarının kekemeliğin kalıcılığı ve gidişatı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu, kekeleyen ve kekelemeyen çocukların ebeveynlerinin tutumlarının birçok faktör açısından farklılık gösterdiği açıktır. Morris, Silk, Steinberg, Myers, ve Robinson (2007) yapmış olduğu araştırmada, ebeveyn tutumlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiş ve destekleyici ebeveyn davranışlarının çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bridgett, Burt, Edwards, & Deater-Deckard (2015) tarafından yapılan derleme çalışmasında duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu birçok başka faktörün etkili olabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. Bu, duygu düzenleme becerilerinin ve ebeveyn tutumlarının çocuğun gelişimini etkileyen çoklu faktörlerin bir parçası olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları ve literatürdeki önceki çalışmaların sonuçları, ebeveyn tutumlarının duygu düzenleme becerileri üzerindeki potansiyel etkisini anlamak için daha fazla araştırma gerekliliğini vurgulamaktadır.

Araştırmada, kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme becerileri arasındaki potansiyel farklılıklar incelenmiştir. Ancak, elde edilen bulgulara göre, kekeleyen çocuklar arasında cinsiyete bağlı olarak duygu düzenleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kekelemeyen çocuklar üzerinde Else-Quest, Hyde ve Linn (2010) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, duygusal ifade ve empati becerilerini ölçen 63 araştırma incelenmiştir. Bu çalışmada, kız çocuklarının genel olarak duygusal ifade ve empati becerilerinde bir avantaja sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Diğer bir meta-analiz çalışması olan Chaplin ve arkadaşlar (2005)'nin araştırmasında da, duygusal ifade ve düzenleme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, kız çocuklarının duygusal ifade, düzenleme ve empati becerilerinde küçük bir avantaja sahip olduğunu göstermektedir. Özdemir ve Tepeli (2015), araştırmalarında, okul öncesi eğitim

kurumlarında fiziksel saldırganlığın ilişkisel saldırganlığa oranla daha çok görüldüğünü ve fiziksel saldırganlığın daha çok erkeklerde, ilişkisel saldırganlığın ise kızlarda daha fazla ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Bununla birlikte, kekemelik her çocuğun deneyimlediği şekilde bireysel farklılıklar gösterebilir. Hrbackova ve Safrankova (2016) kurumsal ve doğal çevredeki 2.776 çocuk ve ergenin öz düzenleme davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, çocukların problem davranışları ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Çocukların duygu düzenleme becerileri, cinsiyet yerine, daha çok bireysel özellikler, sosyal çevre etkileşimleri ve gelişimsel faktörler tarafından etkilenebilir. Bu bulgu, cinsiyetin kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerini açıklamak için tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Duygu düzenleme becerileri, karmaşık bir etkileşim ağı içinde gelişir ve çocuğun bireysel özellikleri, aile ve sosyal çevresiyle etkileşim halindedir.

Gelecek araştırmalarda, daha büyük örneklemeler kullanılarak konunun farklı bağlamlarda çalışılması önemlidir. Ayrıca, kekemeliğe ilişkili diğer faktörlerin (örneğin, dil becerileri, sosyal etkileşimler) duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin kontrol edildiği ileri çalışmalara ihtiyaç vardır. Harter ve Pike (1984), okul öncesi dönemde en yaygın biçimde ele alınan sosyal-duygusal yeterlik göstergelerinin akranları tarafından kabul edilme ve oyunlarda tercih edilme olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların akran ilişkilerinde de daha başarılı olduklarını gösterir niteliktedir. Okyay (2008) çalışmasında, çocukların davranış problemleri ile çizdikleri resimlerde kullandıkları figürler, çevre detayları ve renkler arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Resim, bireyin hayata bakış açısı ile ilgili olduğundan, resim yapanın kişilik özelliklerinin yanı sıra o bireyin, hayatın farklı yönleriyle ilgili tutumları hakkında da bilgi vermektedir (Halmatov, 2015).

Duygu düzenleme becerileri, kekeleyen çocukların sosyal ve duygusal uyumunu etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, bireysel özelliklere, ihtiyaçlara ve çevresel faktörlere odaklanarak duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve kekeleyen çocukların bu bağlamlarda desteklenmesi önemlidir.

Bu araştırma, okul öncesi dönemde kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerileri ile yaşları arasındaki olası farklılıkları incelemiştir. Ancak elde edilen bulgular, örneklemimizdeki yaş aralığındaki kekeleyen çocuklar arasında yaşa bağlı olarak duygu düzenleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar sınırlıdır. Genel kabul gören bilgilere göre, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerinde gelişimsel gecikme veya farklılıklar olduğu belirtilmektedir. Ancak, bu çalışmanın bulguları bu konuda çeşitlilik sunarak, duygu düzenleme becerileri ile kekemelik arasındaki ilişkinin daha karmaşık olabileceğini öne sürmektedir. Çocukların duygu düzenleme becerileri ve yaş arasındaki olası farklılıklar kekemelik durumuyla bağlantılı olmayan diğer faktörlerden etkilenebilir. Örneğin, bireysel farklılıklar, aile ortamı, eğitim düzeyi ve sosyal deneyimler gibi çeşitli etmenler duygu düzenleme becerilerini etkileyebilir. Bununla birlikte, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerileri açısından yaşa bağlı farklılık konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemleri ve kullanılan ölçme araçları gibi faktörler, sonuçlara etki edebilecek önemli faktörlerdir. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda bu faktörlerin de kontrol değişkeni olarak ele alınarak, daha geniş ve çeşitli bir örneklemle zaman içerisindeki değişimini de ele alan araştırmaların yapılması önem teşkil etmektedir. Bu şekilde, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerileri ve yaşa bağlı farklılıkları daha iyi anlaşılabilir.

Araştırmada, kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kekeleyen çocuklar arasında cinsiyete bağlı olarak mizaç özellikleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buss ve Plomin (1984) tarafından yapılan bir araştırmada, erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha fazla dışadönük (ekstroversiyon) ve daha az içe dönük olduğu bulunmuştur. Ancak, bu bulguların kekeleyen çocukların mizaç özellikleri üzerindeki etkisi konusunda daha spesifik sonuçlar sunup sunmadığı net değildir. Schmidt ve Buss (2010) tarafından yürütülen bir araştırmada ise, erkek çocukların daha agresif ve rekabetçi davranışlar sergilediği, kız çocukların ise daha

uyumlu ve yardımsever olduğu bulunmuştur. Kekeleyen çocuklar arasında mizaç özellikleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi yansıtarak nasıl bir örüntü oluşturduğunu anlamak için daha fazla analiz gereklidir. Bu konuda kesin ve genel geçer sonuçlara ulaşmak zor olabilir, çünkü mizaç özellikleri karmaşık bir konudur ve birçok etmenin etkileşimiyle şekillenir. Araştırmaların sınırlı olması nedeniyle daha fazla araştırmanın yapılması ve daha kapsamlı çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir, böylece kekeleyen çocukların mizaç özellikleri ve cinsiyete bağlı farklılıklar hakkında daha sağlam bir anlayış elde edilebilir.

Araştırmada, kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların yaşları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, kekeleyen çocukların yaşları ile ÇKMÖ Sebatkarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların yaşları arttıkça Sebatkarlık puanları da artmakta, yaşları azaldıkça ise puanlar da azalmaktadır. Ancak, kekeleyen çocukların yaşları ile ÇKMÖ Sıcakkanlılık/Utangaçlık, Ritmiklik ve Tepkisellik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular, kekeleyen çocukların yaşları ile söz konusu mizaç özellikleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Aydın ve Özdemir (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre kendiliğinden iyileşme gösteren grup, çabalı kontrol, olumsuz duygulanım, engelleme denetimi boyutlarında kekemeliği olan gruba göre anlamlı derecede farklı sonuçlara sahiptirler. Kekemeliği olan bireylerin rahatsızlık, korku ve olumsuz duygulanım skorları tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca duyguları kontrol etme yetisinin zayıf olmasının ve olumsuz duygulanımın kekemelik davranışlarının kronikleşmesinde risk oluşturabileceği ifade edilmektedir. Bu araştırmanın bulgularının tersine, Sanson ve arkadaşları (2006) tarafından yürütülen bir araştırmada 3 yaşındaki çocukların mizaç özellikleri üzerinde uzun süreli bir izleme çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçları, 3 yaşındaki çocukların zamanla daha fazla uyum sağladığı ve daha az utangaç olduğunu bildirmektedir. Bu bulguların tartışılması önemlidir. İlk olarak, yaş ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin karmaşık bir yapıya sahip olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan araştırmada sadece kekeleyen çocukların yaşları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki kesitsel olarak incelenmiş olup, diğer faktörlerin (örneğin, çocuğun sosyal çevresi, kişilik özellikleri) bu ilişkiyi

etkileyebileceği unutulmamalıdır. Ayrıca, örneklemin büyüklüğü ve kullanılan mizaç ölçeği gibi faktörler de sonuçları etkileyebilir. Bu nedenle, daha geniş örneklemler ve farklı mizaç ölçekleri kullanılarak yapılan çalışmaların sonuçlarına dayanarak daha güvenilir bir değerlendirme yapılabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, yaş ve Sebatkarlık arasında bir ilişki olduğunu, diğer mizaç özellikleriyle yaş arasında anlamlı bir ilişki kurulabileceğini göstermektedir.

Araştırmada kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne yaşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, kekeleyen çocukların anne yaşları ile DDÖ Toplam ve DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, kekeleyen çocukların anne yaşları ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk ölçek puanları arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu bulguların tartışılması önemlidir. İlk olarak, anne yaşının çocuğun duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi karmaşık olabilir. Araştırmada sadece kekeleyen çocukların anne yaşları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş olup, diğer faktörlerin olası bozucu etkilerinin (çocuğun sosyal çevresi, çevresel uyaranlar) bu ilişkiyi etkileyebileceği unutulmamalıdır. Ayrıca, örneklemin büyüklüğü sonuçları etkileyebilir. Bu nedenle, daha geniş örneklemler kullanılarak yapılan çalışmaların sonuçlarına dayanarak daha güvenilir bir değerlendirme yapılabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, anne yaşının kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Araştırmada kekeleyen okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile baba yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerinin baba yaşından etkilenmediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, çocukların duygu düzenleme yeteneklerinin baba yaşına bağlı olmadığını ve başka faktörlerin bu becerileri belirlemede daha etkili olduğunu düşündürülebilir. Bu bulgunun ışığında, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerini belirleyen faktörlerin daha geniş bir perspektifle incelenmesi gerektiği söylenebilir. Baba yaşının duygu düzenleme üzerindeki etkisiyle ilgili daha fazla araştırma yapılması ve farklı değişkenlerin de göz önünde bulundurulması önemlidir.

Araştırmada, kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne ve babanın öğrenim durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, kekeleyen çocukların anne öğrenim durumlarına göre DDÖ Toplam ve Duygu Düzenleme Kontrol puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde, kekeleyen çocukların anne öğrenim durumlarına göre DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde, kekeleyen çocukların baba öğrenim durumlarına göre DDÖ Toplam, Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Kontrol puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne ve baba öğrenim durumu arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Yani, anne veya baba ne kadar eğitilmiş olursa olsun, çocuğun duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar, duygu düzenleme becerilerinin daha çok diğer faktörlerden etkilendiğini düşündürmektedir. Ancak, araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alındığında, daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bradley ve Corwyn (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise, anne ve babanın öğrenim düzeyinin çocuğun duygusal gelişimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada, anne ve babanın daha yüksek öğrenim düzeyine sahip olduğu ailelerde çocukların duygusal davranışlarının daha iyi olduğu ve daha iyi duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, Bandon ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da ebeveynlerin öğrenim düzeyi ile çocuğun duygu düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, daha yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlere sahip çocukların daha iyi duygu düzenleme becerilerine sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmada, kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, kekeleyen çocukların ebeveyn tutumlarına göre ÇKMÖ Sıcakkanlılık/Utangaçlık ve Tepkisellik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, kekeleyen çocukların ebeveyn tutumlarına göre ÇKMÖ Sebatkarlık ve Ritmiklik puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgular, kekeleyen çocukların mizaç özellikleri ile ebeveyn tutumları arasında

doğrudan bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Yani, ebeveynlerin tutumları ne olursa olsun, kekeleyen çocukların mizaç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar, çocuğun mizaç özelliklerinin daha çok diğer faktörlerden etkilendiğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alındığında, daha önce kekelemeyen çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonuçları tepkisel mizaçlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin, genel olarak daha negatif ebeveynlik biçimi gösterdiklerini ortaya koymuştur (Scaramella ve arkadaşları 2008; Van Bakel ve Riksen- Walraven, 2002). Tepkisel çocuklar daha fazla eleştirel (Scaramella ve arkadaşları 2008), yüksek düzeyde güç kullanan (Clark ve arkadaşları 2000) ve çocuklarına karşı düşük destek sağlayan (Brayn ve Dix, 2009) ebeveynliği ortaya çıkarmaktadır. Wang (1993, 1994) 46 anaokulunda ve 1267 çocuk ve ailesi ile yaptığı çalışmada çocukların mizaç özellikleri ve ebeveynlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların mizaçları ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, dikkat dağınıklığı olan ve aktivite düzeyi yüksek çocuklara sahip ebeveynler daha fazla cezalandırıcı davranmakta ve çocuklarına karşı daha otoriter bir tutum sergilemektedirler.

Kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi tam olarak anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Araştırmada, kekeleyen okul öncesi dönemdeki çocukların yaşları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, kekeleyen çocukların yaşları ile ÇKMÖ Sebatkarlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların yaşları arttıkça Sebatkarlık puanları da artmakta, yaşları azaldıkça puanları da azalmaktadır. Bu bulgunun haricinde mevcut araştırmanın bulguları, araştırmada ele alınan ilişkilerle doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak, bu konuda yapılan diğer çalışmaların sonuçları, metodolojik farklılıkların göz önünde bulundurulması ve gelecek araştırmaların, boylamsal bir desen kullanılarak daha büyük örneklemelerde ve farklı bağlamlarda yapılması önerilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt amaçlar doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Kekeleyen okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kekeleyen okul öncesi çocukların ebeveynlerinin ebeveyn tutumlarına göre aralarında Duygu Düzenleme Toplam, Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Kontrol ölçekleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çocukların cinsiyetlerine göre aralarında DDÖ Toplam ve DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çocukların cinsiyetlerine göre aralarında DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların yaşları ile DDÖ Toplam ve DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların yaşları ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Çocukların cinsiyetlerine göre aralarında ÇKMÖ Sıcakkanlılık/Utangaçlık ve Tepkisellik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çocukların cinsiyetlerine göre aralarında ÇKMÖ Sebatkârlık ve Ritmiklik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Çalışmaya katılan kekeleyen çocukların yaşları ile ÇKMÖ Sebatkârlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yaşları arttıkça ÇKMÖ Sebatkârlık puanları da artarken, çocukların yaşları azaldıkça ÇKMÖ puanları da azalmaktadır.

Çalışmaya katılan kekeleyen çocukların yaşları ile ÇKMÖ Sıcakkanlılık/Utangaçlık, Ritmiklik ve Tepkisellik puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların anne yaşları ile DDÖ Toplam ve DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların anne yaşları ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların baba yaşları ile DDÖ Toplam ve DDÖ Duygu Düzenleme Kontrol ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Çalışmaya katılan kekeleyen okul öncesi çocukların baba yaşları ile DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların anne öğrenim durumlarına göre aralarında DDÖ Toplam ve Duygu Düzenleme Kontrol puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların anne öğrenim durumlarına göre aralarında DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fak yoktur.

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların baba öğrenim durumlarına göre aralarında DDÖ Toplam, Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme Kontrol puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fak yoktur.

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların ebeveyn tutumlarına göre aralarında ÇKMÖ Sıcakkanlılık/Utangaçlık ve Tepkisellik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fak yoktur.

Katılımcı kekeleyen okul öncesi çocukların ebeveyn tutumlarına göre aralarında ÇKMÖ Sebatkârlık ve Ritmiklik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fak yoktur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın kapsamı sınırlıdır: Bu çalışma sadece Mersin ili, Tarsus, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer bölgelerdeki çocuklar ve ebeveynler araştırmanın dışında bırakılmıştır.
- Örneklem grubu sınırlıdır: Araştırma, 2022-2023 döneminde 3-6 yaş grubunda olan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden kekeleyen çocuklarla sınırlıdır. Bu yaş grubu dışındaki çocuklar ve farklı eğitim düzeylerindeki çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.
- Ölçüm araçları sınırlıdır: Araştırma verileri sadece "Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)", "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)" ve "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)" adlı ölçeklerle elde edilmiştir. Başka ölçme araçları kullanılmamıştır ve bu ölçeklerin dışındaki değişkenler dikkate alınmamıştır.

- Geçerlilik sınırlıdır: Araştırmanın geçerliliği, sadece çalışma grubu ile sınırlıdır. Diğer popülasyon gruplarındaki çocuklar ve ebeveynler arasındaki farklılıklar dikkate alınmamıştır.
- Ebeveynlerin formu doldurma doğruluğu: Araştırmada kullanılan ölçeklerin doldurulması ebeveynlerin sorumluluğundadır. Ancak, ebeveynlerin çocuklarının duygusal durumları hakkında tam ve doğru bilgilere sahip olmama veya bunları doğru bir şekilde değerlendirememesi olasılığı vardır. Bu durum, ebeveynlerin subjektif değerlendirmelerine dayalı verilerin doğruluğunu etkileyebilir ve araştırmanın sonuçlarını sınırlayabilir.

Öneriler

Bu çalışmanın kapsamı ve örneklem grubunun sınırlı olmasından dolayı, gelecekte yapılacak araştırmalarda genişletici adımların atılması önemlidir. Önerilen adımlar, araştırma alanının genişletilmesi, örneklem çeşitlendirilmesi, ölçüm araçlarının çeşitlendirilmesi ve daha objektif verilerin elde edilmesini içermektedir.

İlk olarak, araştırma alanının genişletilmesi için farklı bölgelerden çocuklar ve ebeveynlerin dahil edildiği çok merkezli bir çalışma yürütülebilir. Farklı coğrafi bölgelerdeki kültürel ve sosyoekonomik farklılıkların çocukların duygu düzenleme becerileri, mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir. Bu yaklaşım, elde edilen sonuçların daha genelleştirilebilir olmasını sağlayacaktır.

Ayrıca, çalışma grubunun genişletilmesiyle farklı yaş gruplarından ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen çocukların da dahil edilmesi önerilir. Farklı yaş gruplarındaki çocuklar arasındaki duygu düzenleme becerilerindeki gelişimsel farklılıkların anlaşılması, müdahalelerin ve destek hizmetlerinin daha etkili bir şekilde planlanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen çocukların da dikkate alınmasıyla, genel çocuk popülasyonunun duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılabilir.

Ölçüm araçlarının çeşitlendirilmesi, araştırmanın geçerliliğini artırabilir. Çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için kullanılan ölçeklere ek olarak, doğrudan gözlem yöntemlerinin ve farklı veri toplama tekniklerinin kullanılması faydalı olabilir. Bu, daha nesnel ve ayrıntılı veriler elde edilmesine yardımcı olacaktır. Örneğin, çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için yapılandırılmış gözlem protokolleri veya çocuklarla etkileşim üzerine odaklanan değerlendirme araçları kullanılabilir. Bu şekilde, ebeveynlerin subjektif değerlendirmelerine dayalı verileri tamamlayarak daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilir.

Son olarak, ebeveynlerin doldurduğu ölçeklere ek olarak, doğrudan çocuk gözlemleri veya değerlendirmelerinin de dahil edilmesi, daha objektif verilerin elde edilmesini sağlayabilir. Ebeveynlerin subjektif değerlendirmeleri, çocukların duygusal durumları hakkında tam ve doğru bilgilere sahip olamama veya bunları doğru bir şekilde değerlendirememeye olasılığı taşır. Bu nedenle, doğrudan çocuk gözlemleri veya değerlendirmeleri, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. Bu tür doğrudan değerlendirmeler, ebeveynlerin subjektif değerlendirmelerine dayalı verileri tamamlayarak daha kapsamlı bir değerlendirme sağlar.

Tüm bu öneriler, gelecekte yapılacak araştırmaların daha kapsamlı, genelleştirilebilir ve güvenilir sonuçlara ulaşmasını desteklemek amacıyla sunulmuştur. Bu önerilerin dikkate alınması, çocukların duygu düzenleme becerilerini ve ebeveyn tutumlarını anlamak ve bu alanlarda daha etkili müdahaleler geliştirmek açısından büyük önem taşır.

Bu bulguların önemi, kekeleyen çocukların duygu düzenleme becerilerini ve ebeveyn tutumlarını daha iyi anlamak ve müdahale stratejilerini geliştirmek için vurgulanmaktadır. İlerideki çalışmaların farklı örneklemeler üzerinde ve daha geniş örneklemelerle gerçekleştirilmesi önemlidir. Ayrıca, farklı ebeveyn tutumlarının ve çevresel faktörlerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen uzun süreli izleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Alm, P. A. (2004). Stuttering and the basal ganglia circuits: A critical review of possible relations. *Journal of Communication Disorders*, 37(4), 325-369.
- Alpüran Kocabıyık, N. & Duray, A. S. (2021). Gelişimsel Kekemelik ve Mizaç İlişisine Dair Derleme. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 107-137.
- Ambrose, N. (2004). Stuttering and language ability in children: Questioning the connection. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(3), 221-228.
- Ambrose, N. G., & Yairi, E. (1999). Normative disfluency data for early childhood stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(4), 895-909.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2019). Stuttering.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2019). Speech sound disorders: Articulation and phonology. Retrieved from
- Andrews, C., Craig, A., & Feyer, A. M. (2012). Stuttering: A review of research findings and theories circa 1982. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(4), 670-688.
- Andrews, G., Craig, A., Feyer, A. M., Hoddinott, S., Howie, P. M., & Neilson, M. (1992). Stuttering: A review of research findings and theories circa 1982. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(6), 1084-1098.
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858.
- Aydın-Uysal, A., & Özdemir, R. S. (2019). Temperamental characteristics of children who stutter and children who recovered stuttering spontaneously. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 117-31.

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A. R. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275(5304), 1293-1295.
- Bhat, J., Lister, J. J., & Yorkston, K. M. (2017). Speech and voice disorders in Parkinson's disease: A review of the impact of pharmacological, surgical, and deep brain stimulation interventions. *Parkinson's Disease*, 2017.
- Bishop, D. V. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415.
- Bishop, D. V. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415.
- Bishop, D. V. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415.
- Bishop, D. V. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.

- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44(4), 1110-1123.
- Blood, G. W., Ridenour, V. J., & Qualls, C. D. (2018). Co-occurring speech-language impairment in children who stutter: A complex web of possible connections. *Seminars in Speech and Language*, 39(2), 99-113.
- Blood, G. W., Ridenour, V. J., & Qualls, C. D. (2018). Co-occurring speech-language impairment in children who stutter: A complex web of possible connections. *Seminars in Speech and Language*, 39(2), 99-113.
- Blood, G. W., Ridenour, V. J., & Qualls, C. D. (2018). Co-occurring speech-language impairment in children who stutter: A complex web of possible connections. *Seminars in Speech and Language*, 39(2), 99-113.
- Bloodstein, O. (1995). *A handbook on stuttering* (5th ed.). San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Bloodstein, O. (1995). *A handbook on stuttering* (6. baskı). Delmar Thomson Learning.
- Bloodstein, O. (1995). *A handbook on stuttering*. Delmar Cengage Learning.
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Delmar Cengage Learning.
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Delmar Thomson Learning.
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Delmar Thomson Learning.
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Thomson Delmar Learning.
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Thomson Delmar Learning.
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A Handbook on Stuttering*. Delmar Cengage Learning.
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A Handbook on Stuttering*. Delmar Cengage Learning.

- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (Vol. 1, pp. 3-43). Psychology Press.
- Bothe, A. K., Davidow, J. H., Bramlett, R. E., & Ingham, R. J. (2006). Stuttering treatment research 1970-2005: I. Systematic review incorporating trial quality assessment of behavioral, cognitive, and related approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 321-341.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- Boyle, M. P., DiLollo, A., & McCaughey, C. (2014). Stuttering: Perspectives on the past, present, and future. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 1-5.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2008). Education and parenting: Illustrative findings from the NLSY. *Infant and Child Development*, 17(2), 167-184.
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., & Deater-Deckard, K. (2015). Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological Bulletin*, 141(3), 602-654.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2015). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Buss, D. M. (1991). Evolutionary personality psychology. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 459-491.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı. Pegem Akademi.
- Byrd, C. T., Bedore, L. M., & Richards, T. (2012). The relationship between nonword repetition and nonword decoding in children with and without phonological delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(4), 1131-1145.

- Byrd, C. T., Gkalitsiou, Z., Donaher, J. G., & Stergiou, E. (2012). Teachers' knowledge and attitudes toward stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 45(1), 56-67.
- Carroll, J. S., Badger, S., Yang, C., & Pearson, M. (2016). The relationship between spouses' emotional expressiveness and marital satisfaction: A longitudinal investigation. *Emotion*, 16(1), 41-59.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Scaling back goals and recalibration of the affect system are processes in normal adaptive self-regulation: Understanding "response shift" phenomena. *Social Science & Medicine*, 50(12), 1715-1722.
- Carver, C. S., Johnson, S. L., & Joormann, J. (2008). Serotonergic function, two-mode models of self-regulation, and vulnerability to depression: What depression has in common with impulsive aggression. *Psychological Bulletin*, 134(6), 912-943.
- Caspi, A., & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry*, 12(2), 49-66.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 300-365). John Wiley & Sons.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., ... & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Chaplin ve diğerlerinin (2005) çalışması ise aşağıdaki gibi kaynakça olarak verilebilir:
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88. DOI: 10.1037/1528-3542.5.1.80
- Cloninger, C. R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatric Developments*, 4(3), 167-226.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2014). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.

- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Conture, E. G. (2001). *Stuttering: Its nature, diagnosis, and treatment*. Allyn & Bacon.
- Conture, E. G. (2001). *Stuttering: Its nature, diagnosis, and treatment*. Allyn & Bacon.
- Conture, E. G. (2001). *Stuttering: Its nature, diagnosis, and treatment*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Conture, E. G. (2001). *Stuttering: Its nature, diagnosis, and treatment*. Allyn & Bacon.
- Conture, E. G., & Guitar, B. (2017). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Pearson.
- Conture, E. G., & Guitar, B. (2017). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Pearson.
- Conture, E. G., & Guitar, B. (2017). *Understanding and treating stuttering: A handbook for educators*. Pearson.
- Conture, E. G., Walden, T. A., & Arnold, H. S. (2006). Children's responses to stuttering and fluent peers regarding public versus private settings. *Journal of Fluency Disorders*, 31(4), 345-366.
- Conture, E. G., Walden, T. A., & Lambert, W. E. (2012). Social anxiety in adolescents who stutter: A nonrandom sample seeking speech therapy. *Journal of Fluency Disorders*, 37(2), 98-109.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.

- Delpeche, S., Millard, S., & Kelman, E. (2022). The relationship between emotion regulation skills and temperament traits in preschool children who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(4), 1309-1320. DOI: 10.1044/2021_JSLHR-20-00701
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3-25.
- Dodd, B., Hua, Z., Crosbie, S., Holm, A., & Ozanne, A. (2002). Diagnostic evaluation of articulation and phonology (DEAP). Pearson Assessment.
- Dodd, B., Hua, Z., Crosbie, S., Holm, A., & Ozanne, A. (2002). Diagnostic evaluation of articulation and phonology (DEAP). Pearson Assessment.
DOI: 10.17860/mersinefd.304070
- Ege, R. (1994). *Communication in everyday life: A multidisciplinary approach*. Sage Publications.
- Eggers, K., De Nil, L., & Van den Bergh, B. (2010). Temperament dimensions in stuttering and typically developing children. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 407-420.
- Eggers, K., De Nil, L., & Van den Bergh, B. (2010). Temperament dimensions in stuttering and typically developing children. *Journal of Fluency Disorders*, 35(4), 355-372.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (2003). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 241-273.

- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (2005). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 16(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (2005). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 16(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 67(6), 2717-2729.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). Wiley.
- Ekman, P., & Rosenberg, E. L. (1997). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action Coding System (FACS)*. Oxford University Press.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127. DOI: 10.1037/a0018053
- Erol, N., Şimşek, İ., Öner, Ö., & Munir, K. (2005). Okul öncesi dönemde çocuklarda sosyal-duygusal gelişim. *Türk Pediatri Arşivi*, 40(2), 65-75.
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (s. 244-276). Guilford Press.
- Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5 or 3?—Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12(8), 773-790.
- Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5 or 3?—Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12(8), 773-790.
- Fant, G. (1960). *Acoustic theory of speech production*. The Hague, Netherlands: Mouton.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.

- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16(4), 495-518.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 11(3), 243-268.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Guitar, B. (2013). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Güngör, M. (2017). Bir Kimlik İnşası Olarak Ulus-Devlet Yurttaşlığı ve Yurttaşlık Kavramının Dönüşümü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 438-464.
- Helfer, K. S., & Wilber, L. A. (1990). Hearing impairment, aging, and speech perception in adults: Clinical implications. *Ear and Hearing*, 11(1), 6-14.
- Hixon, T. J. (2011). Respiration and phonation. In M. J. Ball, M. R. Perkins, N. Müller, & S. Howard (Eds.), *The handbook of clinical linguistics* (pp. 41-51). John Wiley & Sons.
- Howell, P., Davis, S., & Williams, R. (2006). Late childhood stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 566-580.
- Howell, P., Davis, S., & Williams, R. (2006). Late childhood stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 566-580.
- Howell, P., Davis, S., & Williams, R. (2006). Late childhood stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(4), 883-897.
- Howell, P., Davis, S., & Williams, R. (2006). Late childhood stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 536-553.
- Impett, E. A., Gable, S. L., & Peplau, L. A. (2006). Giving up and giving in: The costs and benefits of daily sacrifice in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 241-261.
- Johnson, C. (2010). Speech and language disorders. In J. C. Rosenbek (Ed.), *Aphasia and related neurogenic communication disorders* (s. 175-205). Jones & Bartlett Learning.

- Johnson, K., Walden, T., Conture, E., & Karrass, J. (2018). Spatiotemporal Indexes of Auditory Perceptual Processing in Adults Who Stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(6), 1534-1545.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kloth, S., Janssen, P., Kraaimaat, F., & Brtten, G. (2020). Stuttering: A systematic review of the psychological factors contributing to persistent stuttering in childhood. *Journal of Fluency Disorders*, 64, 105759.
- Kraft, S. J., & Yairi, E. (2012). Genetic factors in persistent stuttering: Evidence from a twin study. *Journal of Fluency Disorders*, 37(4), 339-348.
- Ladefoged, P. (2006). *A course in phonetics* (5th ed.). Thomson Wadsworth.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2005). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. McGraw-Hill.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Lewis, B. A., & Max, L. (2000). Genetics of stuttering: Perspectives on a complex disorder. *Seminars in Speech and Language*, 21(03), 233-246.
- Lieberman, P. (1967). *Intonation, perception, and language*. The MIT Press.
- Loewenstein, G., O'Donoghue, T., & Rabin, M. (2001). Projection bias in predicting future utility. *Quarterly Journal of Economics*, 116(4), 1209-1248.
- Lu, C., Chen, C., Ning, N., Ding, G., Guo, T., Peng, D., ... & Lin, C. (2010). The neural substrates for atypical planning and execution of word production in stuttering. *Experimental Neurology*, 225(2), 383-390.
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2001). Personality and subjective well-being across the life span. In A. Tesser, R. Felson, & J. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity* (s. 107-122). American Psychological Association.
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2001). Personality and subjective well-being across the life span. In A. Tesser, R. Felson, & J. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity* (s. 107-122). American Psychological Association.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook*

- of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed., pp. 1-101). John Wiley & Sons.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.
- Manning, W. H. (2016). *Clinical decision making in fluency disorders* (4th ed.). Plural Publishing.
- Månsson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*, 25(1), 47-57.
- Månsson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*, 25(1), 47-57.
- Månsson, H., Kjellberg, A., & Hartelius, L. (2019). Stuttering and quality of life: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 59, 54-66.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (s. 51-87). Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 139-153). Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). Guilford Press.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Neef, N. E., Anwender, A., Bütfering, C., Friederici, A. D., & Paulus, W. (2018). Neural correlates of developmental stuttering: EEG coherence during rest. *Cortex*, 99, 256-270.
- Neef, N. E., Bütfering, C., & van Calker, D. (2018). Neural correlates of developmental stuttering: Evidence from a systematic review and meta-analysis. *Neuropsychologia*, 117, 149-161.
- Nigg, J. T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 395-422.
- Nippold, M. A., Rudzinski, M., & Frantz-Kaspar, M. W. (2019). Stuttering in preschool children: Evidence-based assessment and treatment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(2), 285-301.
- Ntourou, K., Efrim, C., & Howell, P. (2011). Stuttering onset and recovery: A dynamic model. *Journal of Fluency Disorders*, 36(4), 275-285.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Onslow, M. (2004). *Stuttering and its treatment: Eleven lectures*. Singular Publishing Group.
- Özdemir, S. & Tepeli, K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 51-70.

- Pellowski, M. W., & Conture, E. G. (2002). Characteristics of speech disfluency and anxiety in preschool children: A preliminary study. *Journal of Communication Disorders*, 35(2), 145-160.
- Pellowski, M. W., & Conture, E. G. (2002). Role of emotional reactivity and self-regulation in stuttering: Affect-regulation hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(4), 798-808.
- Plomin, R., & Rende, R. (1991). Human behavioral genetics. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 161-190.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75(2), 346-353.
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O. C., & Bavin, E. L. (2013). Natural history of stuttering to 4 years of age: A prospective community-based study. *Pediatrics*, 132(3), 460-467.
- Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/dkyad/issue/62117/810775>
- Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59426/853558>
- Riley, G. D., & Riley, J. L. (2000). Stuttering severity instrument for children and adults (SSI-3). Pro-Ed.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126(1), 3-25.
- Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 31-35.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- San-Bayhan, S., & Artan, İ. (2011). Duygusal gelişim. In E. H. Dündar & A. E. Aydın (Eds.), *Çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği* (s. 259-286). Güneş Tıp Kitabevleri.

- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2006). Longitudinal analysis of patterns of adjustment following transition to school. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 492-504.
- Saudino, K. J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(3), 214-223.
- Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., Mirabile, S. P., Robison, S. D., & Callahan, K. L. (2008). Parenting and children's distress reactivity during toddlerhood: An examination of direction of effects. *Social Development*, 17(3), 578-595. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00451.x
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
- Sillars, A. L. (1997). Communication competence and social interaction. In B. R. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 20* (s. 345-384). Routledge.
- Smith, A. ve Weber, C. (2017). Stuttering: An Overview. *American Family Physician*, 96(12), 1-8.
- Smith, A., & Johnson, K. (2015). Speaking, hearing, and neuromotor control: Connecting developmental timelines of the larynx, vocal tract, and brain. *Journal of Fluency Disorders*, 43, 1-14.
- Smith, A., & Kelly, E. M. (1997). Stuttering: A dynamic, multifactorial model. In R. F. Curlee & G. M. Siegel (Eds.), *Nature and treatment of stuttering: New directions* (2nd ed., s. 29-50). Allyn & Bacon.
- Smith, A., & Weber, C. (2017). Pathways into Stuttering: Neurophysiology and Genetics. In J. Au-Yeung & M. E. Leahy (Eds.), *Research in clinical pragmatics* (pp. 225-244). Springer.
- Smith, A., & Weber, C. (2017). Stuttering: A comprehensive guide to theory and treatment. Pearson.
- Smith, A., & Weber, C. (2017). Stuttering: An overview. *American Family Physician*, 95(1), 31-38.
- Smith, A., & Weber, C. (2017). Stuttering: An overview. *American Family Physician*, 95(1), 31-38.
- Smith, A., & Weber, C. (2017). Stuttering: An Overview. *American Family Physician*, 96(12), 1-8.

- Smith, A., & Weber, C. (2017). *Stuttering: The disorder and its management*. Psychology Press.
- Smith, A., Weber, C., & Goffman, L. (2005). The influence of stuttering frequency, duration, and type of disfluency on listeners' judgments of stuttering severity. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(1), 43-57.
- Snyder, D. K., Baucom, D. H., & Gordon, K. C. (2017). An integrative approach to promoting couples' emotional health: From assessment to intervention. *Journal of Family Psychology*, 31(7), 846-858.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2007). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 43(2), 414-426.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). Emotion regulation in children and adolescents: Limitations, development, and translational potential of self-regulation approaches. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 23(2), 245-267.
- Stevens, K. N. (1998). *Acoustic phonetics*. MIT Press.
- Suresh, R., & Ambrose, N. (2018). Genetics of stuttering: A review. *Journal of Communication Disorders*, 72, 105-121.
- Teicher, M. H., Samson, J. A., Anderson, C. M., & Ohashi, K. (2016). The effects of childhood maltreatment on brain structure, function, and connectivity. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(10), 652-666.
- Tekin, M. (2016). Duygu düzenleme. In A. B. Diken, Ö. Yeniçeri, & M. Tekin (Eds.), *Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim* (s. 211-236). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(2), 25-52.

- Titze, I. R. (1994). *Principles of voice production*. Prentice Hall.
- Van Bakel, H. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2002). Parenting and development of one-year-olds: Links with parental, contextual, and child characteristics. *Child Development*, 73(1), 256-273. DOI: 10.1111/1467-8624.00401
- Van Borsel, J., Reunes, G., & Hoppenbrouwers, K. (2013). Acquired neurogenic stuttering: A study of 13 cases. *Journal of Communication Disorders*, 46(4), 328-337.
- Van Borsel, J., Reunes, G., & Hoppenbrouwers, K. (2013). Acquired neurogenic stuttering: A study of 13 cases. *Journal of Communication Disorders*, 46(4), 328-337.
- Wachs, T. D., & Bates, J. E. (2001). Temperament. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 15177-15182). Pergamon.
- Walach, H., Buchheld, N., Bütünmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555.
- Walden, T. A., Conture, E. G., & Jones, R. M. (2012). Temporal measurement during connected speech production of adults who do and do not stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(3), 625-644.
- Wang, J. (1993). Temperament in Chinese children: Theoretical and practical implications. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 294-317). Plenum Press.
- Wang, J. (1994). The role of culture in personality development. In M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 143-154). Oxford University Press.
- 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.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Guilford Press.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (s. 767-793). Academic Press.

- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (s. 767-793). Academic Press.
- Widom, C. S., Czaja, S. J., & DuMont, K. A. (2008). Intergenerational transmission of child abuse and neglect: Real or detection bias? *Science*, 321(5897), 1487-1488.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). *Early childhood stuttering*. Pearson.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87.
- Yairi, E., & Ambrose, N. G. (2013). *Early childhood stuttering*. Pearson.
- Yaman, E. (2018). Okul öncesi dönemde çocuğun bilişsel gelişimi. In A. Küntay & D. Güven (Eds.), *Okul öncesi dönemde çocuk gelişimi* (s. 19-40). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zebrowski, P. M., & Conture, E. G. (1998). Multidimensional aspects of stuttering in children. *Journal of Communication Disorders*, 31(5), 381-392.

Ek 4. Genel Bilgi Formu

Çocuğun Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti:

Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumu Adı:

Annenin Adı Soyadı:

Annenin Doğum Tarihi:

Annenin Mesleği:

Babanın Adı Soyadı:

Babanın Doğum Tarihi:

Babanın Mesleği:

Ailenin Toplam Aylık Geliri:

Adres:

Annenin Telefonu:

Babanın Telefonu:

Annenin Öğrenim Durumu:

Babanın Öğrenim Durumu:

Kardeş Sayısı ve Cinsiyeti:

Evde Konuşulan Dil/Diller:

Aile Doktoru:

Ek 5. Duygu Düzenleme  l eği

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları  ğrencinizde ne sıklıkla g zlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

1. HİÇBİR ZAMAN / NADİREN
2. BAZEN
3. SIK SIK
4. NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (�ocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluyken kolayca �zg�nlesebilir).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
5. �z�nt�s�n� veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (�rneğin, canını sıkan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya �zg�n durmaz).	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (�rneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4

Ek 6. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Her soru için, çocuğunuzun son zamanlardaki ve şimdiki davranışını en iyi anlatan numarayı lütfen yuvarlak içine alınız. Sorulardan hiçbiri çocuğunuza uymuyorsa veya cevaplanamazsa üzerini çiziniz.

	Hemen Hiç	Sık Değil	Değişken , Genelde Olmaz	Değişken Genelde Olur	Sık Sık	Hemen Her Zaman
1. Çocuğum, yabancı yetişkinlere karşı utangaçtır.	1	2	3	4	5	6
2. Çocuğum bulmaca çözmek veya yap-boz (lego) gibi bir işe başladığında uzun zaman alsa bile bitirinceye kadar üzerinde çalışır.	1	2	3	4	5	6
3. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda kakasını yapar.	1	2	3	4	5	6
4. Çocuğum ilk defa tanıştığı çocuklara karşı utangaçtır.	1	2	3	4	5	6
5. Çocuğum, yeni bir işe geçmeden önce başlamış olduğu işini tamamlamayı sever.	1	2	3	4	5	6
6. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister.	1	2	3	4	5	6
7. Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldüğü ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar.	1	2	3	4	5	6
8. A alışveriş yaparken, çocuğum oyuncak ya da şeker istediğinde, onun yerine kolayca başka bir şeyi kabul eder.	1	2	3	4	5	6
9. Çocuğumu yatağa yatırdığımda, uykuya dalması aşağı yukarı her gece aynı zamanı alır.	1	2	3	4	5	6
10. Çocuğum, tamamlamadığı bir oyunu ya da aktiviteyi bırakmayı istemez.	1	2	3	4	5	6
11. Çocuğum saçının taranması gibi bir işe karşı çıkarsa, buna aylarca direnmeyi sürdürür.	1	2	3	4	5	6
12. Çocuğum, bulmaca, yap-boz ve okuma gibi bir aktiviteyle uzun zaman uğraşır.	1	2	3	4	5	6
13. Parkta ya da ziyaretteyken, çocuğum yabancı çocukların yanına gider ve onların oyununa katılır.	1	2	3	4	5	6
14. Çocuğum, her akşam farklı süreler uyur.	1	2	3	4	5	6
15. Çocuğum yabancı bir yetişkine karşı utangaçsa,	1	2	3	4	5	6

		5	4	3	2	1
	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
3	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.]					
4	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					
5	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					
6	Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.					
7	Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.					
8	Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.					
9	Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.					
10	Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.					
11	Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.					
12	Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.					
13	Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					
14	Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm.					
15	Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.					
16	Arkadaşları çocuğuma sataştığı zaman onu korurum.					
17	Çocuğumun başkaları konuşurken araya girmesine izin veririm.					
18	Çocuğumun cinsel konularda sorduğu soruları anlayacağı bir dilde doğru olarak cevaplarım.					
19	Çocuğum yanlış bir şekilde davrandığında ona bağırırım.					
20	Ebeveynlik konusunda bir yanlış yaptığımda çocuğumdan özür dilerim.					
21	Çocuğumu, kendisi için zor olabilecek işlerden korurum.					
22	Çocuğumun hastalanmasından endişe ederim.					