



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖZEL YETENEKLİ ERGENLERDE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI VE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE BAŞA ÇIKMA
BECERİLERİNİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ**

Seda SUR

Yüksek Lisans Tezi

**KONYA
Ekim 2024**

ÖZEL YETENEKLİ ERGENLERDE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI VE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE BAŞA ÇIKMA
BECERİLERİNİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Seda SUR

KTO Karatay Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice YALÇIN

Jüri Üyeleri:
Prof. Dr. Nurhan ÜNÜSAN
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BAYAR

Konya
Ekim 2024

BİLDİRİM

Enstitü tarafından onaylanan Yüksek Lisans tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını basılı veya dijital biçimde arşivleme ve aşağıda belirtilen koşullar dahilinde erişime açma iznini KTO Karatay Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle, Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak ve gelecekteki çalışmalar (makale, kitap, lisans, patent vb.) için tezimin tamamının veya bir bölümünün kullanım hakları yalnızca bana ait olacaktır.

Tezimin bütünüyle kendi çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izinle kullanılması zorunlu olan kaynakları, yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde izinlerin suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında, tezim, aşağıda belirtilen koşullar haricince, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve KTO Karatay Üniversitesi Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

☐ Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.¹

☐ Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir.²

☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.³⁴

7 Ekim 2024

Seda SUR

¹ MADDE 6(1) Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

² MADDE 6(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

³ MADDE 7(1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

⁴ MADDE 7(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Hazırlama ve Yazım Kurallarına uygun olarak Doç. Dr. Hatice YALÇIN danışmanlığında tarafımdan üretilen bu tez çalışmasında; sunduğum tüm veri, enformasyon, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kuralları çerçevesinde elde ettiğimi, tüm değerlendirme, analiz, bulgu ve sonuçları bilimsel usullere uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel normlara uygun biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin/projemin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

7 Ekim 2024

Seda SUR



Ece ve Gülce'ye

TEŞEKKÜR

Hayatıma anlam veren sevgili kızlarım Ece ve Gülce'ye; akademiye adım attığım ilk günden itibaren her zorlukta beni yüreklendiren, daha yeni başarılarla ulaşacağıma en baştan inanan danışman hocam sayın Doç. Dr. Hatice Yalçın'a sonsuz teşekkürler.

7 Ekim 2024

Seda SUR



ÖZET

Seda SUR

Özel Yetenekli Ergenlerde Teknoloji Bağımlılığı ve Duygu Düzenleme Becerileri
Arasındaki İlişkide Başa Çıkma Becerilerinin Aracı Rolünün İncelenmesi

Yüksek Lisans Tezi

Konya, 2024

Özel yetenekli ergenler bilgi, beceri ve yaratıcılığı bir araya getirerek, insan performansının değerli alanlarından bir veya birkaçında etkili bir şekilde kullanabilen bireylerdir. Ergenlerde teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma becerilerinin incelenmesinin önemi artmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı; özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünün incelenmesidir. Bu doğrultuda bu çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören, araştırmaya dahil olma konusunda gönüllü olan 10-18 yaş arasındaki 246 ergen oluşturmuştur. Araştırmada “Demografik Bilgi Formu”, “Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği”, “Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği” uygulanarak veriler elde edilmiştir. Demografik değişkenlerde iki grubun ortalamaları karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi; ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında One-way ANOVA testi sonucu kullanılmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken/değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin değerlendirmede hem tek değişkenli hem de çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin ilişki analizinde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ergenlerin teknoloji bağımlılığı düzeyinin anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma düzeyleri anlamlı olarak yüksektir. Aktif başa çıkma düzeyleri ise anlamlı olarak düşüktür. Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolü incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, teknoloji bağımlılığı ile aktif başa çıkma arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Teknoloji bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma arasında ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma stratejisi aracı bir rol oynamamaktadır. Ancak yapılan analizlerde; teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide “kaçınan başa çıkma stratejisinin” tam aracı bir rol oynadığı gösterilmiştir. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aktif başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelendiğinde; aktif başa çıkma stratejilerinin aracı bir rol oynamadığı belirlenmiştir. Araştırmanın, özel yetenekli ergenlerin teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma becerilerine ilişkin müdahalelerde önemli bilgi altyaısı oluşturacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Özel yetenek, teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme, başatme becerileri

ABSTRACT

Seda SUR

Examining the Mediating Role of Coping Skills in the Relationship Between
Technology Addiction and Emotion Regulation Skills in Gifted Adolescents

Master's Thesis

Konya, 2024

Gifted adolescents are individuals who can combine knowledge, skills and creativity and use them effectively in one or more of the valuable areas of human performance. The importance of examining technology addiction, emotion regulation and coping skills in adolescents is increasing. The main purpose of this study is to examine the mediating role of coping skills in the relationship between technology addiction and emotion regulation skills in gifted adolescents. In this context, a relational screening model was applied in this study. The study group consisted of 246 adolescents between the ages of 10-18 who were studying at Science and Art Centers and volunteered to participate in the study. Data were obtained by applying the “Demographic Information Form”, “Technology Addiction Scale”, “Emotion Regulation Scale in Children and Adolescents” and “Coping Scale for Adolescents” in the study. In demographic variables, independent sample t-test was used to compare the means of two groups; One-way ANOVA test result was used to compare more than two independent groups. In the evaluation of the dependent variable being predicted by the independent variable/variables, both univariate and multivariate regression analysis were used. Pearson correlation coefficient was calculated in the relationship analysis of the scales. As a result of the data analysis, it was determined that the level of technology addiction of adolescents was significantly high. The negative coping and avoidant coping levels of adolescents were significantly high. Their active coping levels were significantly low. When the mediating role of coping skills in the relationship between technology addiction and emotion regulation skills in gifted adolescents was examined, it was determined that there was a negative and significant relationship between technology addiction and active coping. It was determined that there was a positive and significant relationship between technology addiction and negative coping. Coping strategy did not play a mediating role in the relationship between technology addiction and emotion regulation skills. However, in the analyses performed; it was shown that “avoidant coping strategy” played a full mediating role in the relationship between technology addiction and emotion regulation skills. When the mediating role of active coping strategies in the relationship between technology addiction and emotion regulation skills was examined; it was determined that active coping strategies did not play a mediating role. It is anticipated that the research will provide important information infrastructure for interventions regarding technology addiction, emotion regulation and coping skills of gifted adolescents.

Keywords

Special talent, technology addiction, emotional regulation, coping skills

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Özel Yetenek ve Zekâ	8
2.1.1. Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	14
2.1.2. Dünya Geneline Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi	18
2.1.3. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi	22
2.1.4. BİLSEM’lere Öğrenci Seçimi	29
2.1.5. Özel Yetenekli Bireylerin Yaşadıkları Problemler.....	30
2.1.6. Özel Yetenekli Bireylerle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	32
2.2. Teknoloji Bağımlılığı	39
2.2.1. Teknoloji Bağımlılığı Kavramı ve Kapsamı.....	40
2.2.2. Teknoloji Bağımlılığının Epidemiyolojisi.....	43
2.2.3. Teknoloji Bağımlılığının Nedenleri.....	46
2.2.4. Teknoloji Bağımlılığının Belirtileri.....	48
2.2.5. Teknoloji Bağımlılığının Etkileri	51

2.2.6. Özel Yetenekli Bireylerde Teknoloji Bağımlılığı.....	54
2.3. Duygu Düzenleme Becerisi.....	56
2.3.1. Duygu Düzenleme Becerisinin Kapsamı.....	57
2.3.2. Duygu Düzenleme Güçlüğü	60
2.3.2. Özel yetenekli Bireylerde Duygu Düzenleme Becerileri	61
2.4. Başa Çıkma Becerileri.....	63
2.4.1. Başa Çıkma Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	65
3. YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Çalışma Grubu.....	67
3.3. Araştırmada Veri Toplama Araçları.....	69
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	70
3.3.2. Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği.....	70
3.3.3. Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇEDDÖ)	71
3.3.4. Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği (EBCÖ).....	71
3.4. Verilerin Değerlendirilmesi.....	72
4. BULGULAR.....	73
5. TARTIŞMA	88
5.1. Özel Yetenekli Ergenlerde Teknoloji Bağımlılığı İle İlişkili Bulguların Tartışılması.....	88
5.2. Özel Yetenekli Ergenlerde Teknoloji Bağımlılığı ve Duygu Düzenleme Becerileri İle İlişkili Bulguların Tartışılması	91
5.3. Özel Yetenekli Ergenlerde Başa Çıkma Becerileri ile İlişkili Bulguların Tartışılması.....	94
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
KAYNAKLAR	104
EKLER.....	120
ÖZGEÇMİŞ	124

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar ile akıllı/parlak çocukların benzeyen ve farklı özellikleri.....	15
Tablo 2. Türkiye’deki BİLSEM kurumlarına ilişkin veriler (Yılmaz, 2021)	22
Tablo 3. Yaş gruplarına göre ekran kullanma süreleri (Yılmaz, 2014).....	41
Tablo 4. DSM-5’e göre teknoloji ve internet bağımlılığı kriterleri.....	49
Tablo 5. Stres kaynağı, başa çıkma becerileri ve fizyolojik tepkiler.....	64
Tablo 6. Katılımcıların sosyo-demografik değişkenleri.....	68
Tablo 7. Araştırma değişkenlerine ilişkin en düşük-en yüksek değerler. Ortalama-standart sapma değerleri ve çarpıklık-basıklık değerleri	73
Tablo 8. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması	74
Tablo 9. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin yaş grubuna göre karşılaştırılması	75
Tablo 10. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin ailedeki çocuk sayısına göre karşılaştırılması.....	76
Tablo 11. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin çocuğun doğum sırasına göre karşılaştırılması.....	77
Tablo 12. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin anne yaşına göre karşılaştırılması	78
Tablo 13. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin baba yaşına göre karşılaştırılması	79
Tablo 14. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması	80
Tablo 15. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması	81
Tablo 16. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin aile gelir düzeyine göre karşılaştırılması.....	82
Tablo 17. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin katılımcıların ailesinde özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey olma durumuna göre karşılaştırılması.....	83
Tablo 18. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiler	85
Tablo 19. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide kaçınan başa çıkma stratejilerinin aracı rolü.....	86
Tablo 20. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide olumsuz başa çıkma stratejilerinin aracı rolü.....	86

Tablo 21. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aktif başa çıkma stratejilerinin aracı rolü	87
--	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Zekâ ve yaratıcılığı etkileyen faktörler	10
Şekil 2. Renzulli'nin üç halka kuramı	12
Şekil 3. Teknoloji bağımlılık süreci	42
Şekil 4. Dünya dijital genel istatistik göstergeleri	43
Şekil 5. Herhangi bir cihaza sahip 16-64 yaşındaki internet kullanıcıları	45
Şekil 6. Türkiye'de internet kullanıcı sayısı ve yıllık değişim oranları	45
Şekil 7. Teknoloji bağımlılığının nedenleri ve sonuçları	47
Şekil 8. Duygu düzenleme becerilerinde duyguların oluşum süreci	58
Şekil 9. Aracılık analizi için önerilen model	84

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma	Açıklama
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
BTYK	Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu
ÇEDDÖ	Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği
DSM	The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
EBÇÖ	Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği
EQ	Emotional Quotient'
IQ	Intelligence Quotient
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MEM	Millî Eğitim Müdürlüğü
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
SB	Sağlık Bakanlığı
TBÖ	Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği
TÜİK	Türkiye İstatistik kurumu
TSSB	Travma Sonrası Stres Bozukluğu

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim alanındaki çeşitli konseptler arasında özel bir yere sahip olan üstün yetenekli bireyler, zihinsel kapasiteleri, motivasyonları ve yaratıcılıkları açısından akranlarından farklılık gösteren bireyler olarak dikkat çekmektedir (Tortop, 2018). Bu özel yeteneklere sahip bireyler, genellikle entelektüel-akademik yetenekleri, yaratıcı düşünce biçimleri, liderlik potansiyeli, sanatsal-psikomotor yeteneklerde üstün bir başarı potansiyeline sahip olarak nitelendirilmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Üstün yetenekli çocukların gelişimini tanımlamak amacıyla yapılan bu tür tanımlamalar, onların sadece akademik başarılarının ötesine geçen, çok yönlü ve derinlemesine bir potansiyele sahip olduklarını vurgular. Renzulli'nin (1986) ortaya koyduğu üstün yetenekli birey tanımında, bu bireylerin sahip olduğu özellikleri birleştirme yeteneğine vurgu yapılmaktadır. Renzulli'ye göre, üstün yetenekliler, bilgi, beceri ve yaratıcılığı bir araya getirerek, insan performansının değerli alanlarından bir veya birkaçında etkili bir şekilde kullanabilen bireylerdir. Bu bağlamda, üstün yeteneklilik, bir işte üst seviyede sorumluluk, ortaya çıkan üründe yenilik ve farklılık içeren bir yaratıcılığı kapsayan nitelikleri ifade eder.

Öte yandan, üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusu, dünya genelinde farklı uygulamalar ve modellerle ele alınmaktadır. Dünya Konseyi Üstün Yetenekliler (WCGTC), bu alanda lider bir kuruluş olarak öne çıkmakta ve dünya genelinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve desteklenmesi konusunda kaynaklar sunmaktadır. Aynı zamanda, birçok ülkede faaliyet gösteren ulusal düzeydeki dernekler, örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde "National Association for Gifted Children (NAGC)" ve Türkiye'de "Üstün Zekalılar Eğitim Derneği (ÜZED)", üstün yetenekli bireylere ve ailelerine destek sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler ve programlar düzenlemektedir.

Özel yetenekli bireyler için, teknoloji bağımlılığının duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini anlamak ve değerlendirmek önemlidir. Bu çerçevede, çocukların duygu düzenleme becerileri; duyguların yoğunluğunu, sürdürülmesini, engellenmesini ve bastırılmasını içeren, işlevsel olarak kullanılabilen edinilmiş veya dışsal etkileşimle kazanılabilecek bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994).

Baş çıkma ve duygu düzenleme kavramları birbirine çok benzer kavramlara işaret etse de aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Genel olarak baş çıkma, “insanların zor

durumlarla başa çıkmalarını sağlayan bir dizi düşünce ve eylemi” ifade etmektedir (Tamres vd., 2002, s. 7). Bu nedenle başa çıkma, aşırı veya stresli iç ve çevresel talepleri mümkün olduğu kadar azaltarak, en aza indirerek, tolere ederek veya kontrol ederek ele almak için gösterilen çabaları ifade eder. Başa çıkma bir kişinin kaynaklarını zorlayan veya aşan belirli dış ve/veya iç talepleri yönetmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalarıdır (Önder, 2003). Duygu düzenleme ise sadece olumsuz duyguları ifade etmez, aynı zamanda olumlu duyguların yönetimini de içermektedir. Duygu düzenleme duyguları engellemeye, değiştirmeye, dönüştürmeye, en aza indirmeye, engellemeye veya yoğunlaştırmaya hizmet eder ve aynı zamanda duygu düzenleme; bireyin belirli hedeflerine bağlı olarak duyguyu yumuşatabilir, yoğunlaştırabilir veya basitçe duyguları sürdürmeyi sağlayan becerilerdir (Alkan, 2020; Vatan ve Oruçlular Kahya, 2020, s. 398).

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de, özel yetenekli bireylerin eğitime yönelik önemli adımlar atılmıştır. 1959’da başlayan türdeş yetenek grupları uygulaması, 1964’te Ankara Fen Lisesi’nin kurulması ve özel yeteneklilerin yurtdışına gönderilmesi gibi girişimlerle şekillenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, bu çabalarını sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor liseleriyle desteklemiştir.

MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü aracılığıyla Bilim ve Sanat Merkezleri’ni (BİLSEM) hayata geçirmiştir. BİLSEM’ler, örgün eğitim alan seçilmiş öğrencilere genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında ek eğitim sunmaktadır. 1995’te kurulan BİLSEM’ler, özel yeteneklilerin potansiyellerini geliştirmelerine destek olmak amacıyla önemli bir rol üstlenmiştir. Türkiye, bu adımlarla özel yetenekli bireylerin eğitime odaklanarak eğitim standartlarını artırmayı hedeflemektedir.

BİLSEM’lere öğrenci seçim süreci, her yıl belirlenen sınıf seviyelerine göre il millî eğitim müdürlükleri tarafından kurulan "İl Tanılama Komisyonları" aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, yıllara bağlı olarak değişen potansiyel sınıf seviyeleri ve uygulanan yöntemlerle evrim geçirmiştir. Örneğin, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, ilk defa merkezi bir uygulama ile öğrenci seçimi gerçekleştirilmiş olup, 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenci tanılması yapılmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında, 3. ve 4. sınıf

düzeyindeki öğrencilere kâğıt kalem testi uygulanırken, 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilere ise ilk kez tablet bilgisayar üzerinden grup tarama uygulaması gerçekleştirilmiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki öğrenci seçimi, tablet bilgisayar üzerinden gerçekleştirilen grup tarama uygulamasıyla devam etmektedir.

Ancak, teknolojinin bu kadar hızlı evrim geçirmesi ve çocukların bu teknolojik gelişmelere duydukları ilginin artması, özellikle internet ve bilgisayar oyunları gibi bilişim teknolojilerine yönelik kullanımın da önemli bir konu haline gelmesine neden olmuştur. Çocukların bu teknolojilere olan ilgisi, sadece eğitim açısından değil, duygu düzenleme açısından da büyük bir etkiye sahip olabilir. Bu noktada, özel yetenekli bireylerin teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin detaylı bir şekilde incelenmesi önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır.

Teknoloji bağımlılığı, günümüzde birçok birey için önemli bir sorun haline gelmiştir. Bilgisayar oyunları, sosyal medya ve internet üzerinde geçirilen süreler, özellikle genç nesil arasında hızla artmaktadır. Eurostat'ın son rakamlarına göre, AB vatandaşlarının %81'i haftada en az bir kez, %72'si ise her gün internet kullanmaktadır. Bu, sadece 10 yıl önceki %56 ve %43'lük oranlara kıyasla keskin bir artışı temsil etmektedir.

Günümüzde başa çıkma ve duygu düzenleme alanında yapılan çalışmaların çoğu olumsuz duygular ve duygusal durumlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ergenlik döneminde, bireylerin duygu düzenleme stratejileri üzerinde çeşitli etmenlerin etkisi büyüktür. Bu dönem, hızlı bir fiziksel büyümeyle birlikte, duygusal tepkilerde belirgin değişikliklere tanıklık eder. Ergenlerin duygu düzenleme stratejilerini etkileyen faktörler arasında cinsiyet, kardeş sayısı, anne-babalarının yaşları ve öğrenim durumu gibi değişkenler bulunmaktadır. Ayrıca, ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ile başa çıkma becerileri arasında da anlamlı ilişkiler olduğuna dair bulgular mevcuttur.

Bu bilgiler ışığında özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının bilinmesi ve bu özelliklere ergen bireylerin problemler karşısında başa çıkma becerilerinin ne kadar rol oynadığının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünün incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Temel amaç doğrultusunda özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin ve özel yetenekli çocukların başa çıkma becerilerinin incelenmesi için aşağıdaki alt amaçlara yönelik istatistik analizler ve alanyazın incelemeleriyle birlikte yorumlar yapılması hedeflenmiştir:

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarının özellikleri nedir?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *yaş* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *cinsiyet* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *kardeş sayısı* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *çocuğun doğum sırası* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *anne ve babanın yaşı* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *anne ve babanın eğitim durumu* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *yaş* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *ailenin ekonomik gelir durumu* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *aile tipi* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği puanları *ailede özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey bulunması* değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği toplam puanları ve alt boyutları arasında bir korelasyon var mıdır?

-Özel yetenekli ergenlere uygulanan Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği toplam puanları ve alt boyutları birbirini etkilemekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ile başa çıkma becerileri arasında da anlamlı ilişkiler olduğuna dair bulgular mevcuttur. Bu noktada, özel yetenekli bireylerin teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin daha detaylı bir biçimde anlaşılması büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle çocukların teknoloji kullanımının, duygusal sağlıkları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi, bu alandaki araştırmalara yeni bir perspektif katma potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, özel

yetenekli ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki karmaşık ilişkiyi daha ayrıntılı bir şekilde aydınlatmayı hedeflemektedir. Bu analiz, özel yetenekli bireylerin teknoloji kullanımının duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini anlama ve bu alandaki bilgi boşluklarını doldurma potansiyelini taşımaktadır. Bu çerçevede, çalışmanın bulguları, özel yetenekli çocukların teknolojiyle olan etkileşimlerini daha iyi anlamamıza ve bu grup için özel eğitim stratejileri geliştirmemize yardımcı olabilir.

1.5. Varsayımlar

Veri toplama sürecinde;

1. Genel bilgi formu ile verilen bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan ergenlerin ölçekteki maddeleri doğru şekilde ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
3. Araştırma grubunu temsil eden ergenlerin özel yetenekli ya da üstün zekalı oldukları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri;

1. Araştırma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) kurumlarına devam eden 10-18 yaş özel yetenekli çocuk ve ergenler ile sınırlıdır
2. Veri toplama süresi 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi ile sınırlıdır
3. Bulgular Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları Konya ili BİLSEM kurumlarında öğrenim gören özel yetenekli ergenleri kapsamaktadır ve tüm özel yetenekli çocuklar için sonuçları genelleştirilemez.

1.7. Tanımlar

Özel yetenek: Özel yetenek; bireyin bilgisinden, uygulamasından ve bir alana özgü özel bir beceriyi başkalarına göre daha iyi yapma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2023). Birey bir konuda doğuştan iyiye, onun özel bir yeteneği var şeklinde

yorumlanabilir (Renzulli, 1998, s. 134). Birinin bir konuda iyi olmak için çalışması veya eğitim alması gerekiyorsa, o kişinin bir becerisi olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Örneğin, hiç pratik yapmadan gitarı ustaca çalan bir müzisyenin, gitar çalma konusunda yetenekli olduğu söylenebilir. Öte yandan, ustaca gitar çalan bir müzisyenin, bu yeteneğini yıllarca pratik yaparak geliştirmiş olması nedeniyle, muhtemelen gitar çalmada yetenekli olduğu söylenebilir (Pfeiffer, 2002, s. 34).

Üstün zekâ: Üstün zekâlı çocuklar akranlarıyla veya çevredeki diğer kişilerle karşılaştırıldığında bir veya daha fazla spesifik alanda ileri düzeyde yetenek veya potansiyel sergileyen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Kitsantas vd., 2017, s. 268). Bu bireylerin düşünme, muhakeme etme yeteneklerinde öne çıkmaları; potansiyellerini ve yeteneklerini tam olarak geliştirebilmeleri için özel eğitim hizmetleri ve desteği almalarını gerekli kılmaktadır.

BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi): Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin yetenekli oldukları alanları fark etmeleri ve yetenekleri doğrultusunda gelişebilmeleri amacıyla, okullarına ek olarak eğitim alabilecekleri kurumlardır (meb.gov.tr).

Teknoloji bağımlılığı: Teknoloji bağımlılığı, davranışsal bağımlılıklar olarak adlandırılan bir bağımlılık kategorisine girmektedir. Davranışsal bağımlılıklar; davranışı kontrol etme, düzenleme veya sınırlama konusunda ilerleyici bir yetersizlik ile karakterize edilmektedir. Teknoloji bağımlılığı video oyunlarına, sosyal ağlara ve internette gezinmeye olan bağımlılığı içermektedir (Kodaman ve Dinç, 2016).

Duygu düzenleme: Duygu düzenleme, kişinin kendi duygusal durumu üzerinde kontrol uygulama yeteneğidir. Öfkeyi veya kaygıyı azaltmak için zorlu bir durumu yeniden düşünmek, üzüntü veya korkunun görünür işaretlerini gizlemek veya mutlu veya sakin hissetmek için nedenlere odaklanmak gibi davranışları içerebilir (Gülgez ve Gündüz, 2015, s. 192).

Başa çıkma becerileri: Başa çıkma becerileri, bireyin kendini kötü hissettiğinde, duygularını düzenlemesine ve bunalmaktan kaçınmasına yardımcı olmak için yapabileceği her türlü davranışı ve beceriyi kapsamaktadır. Stresli durumları daha sonra pişman olacağı bir şey yapmadan, biraz daha kolay atlatmasına yardımcı olan becerileri kapsamaktadır (Valiente vd., 2014, s. 435).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Yetenek ve Zekâ

Zekâ kavramı, bir testten elde edilen puanın, çevredeki uyaranlara uyum sağlamanın, problem çözme becerisinin, bireyin doğuştan gelen ve edinilmiş becerilerinin ortak bir bileşeni olarak tanımlanmaktadır. Yetenek kavramının zekâ kavramını da kapsaması ve zekâ puanlarının bireyin akademik başarısını belirlemesi nedeniyle zeka testlerinden yüksek puan alan çocuklar üstün yetenekli çocuk olarak anılırken, artık dahi çocuk ifadesinden ziyade üstün yetenekli çocuk tabirinin kullanımı tercih edilmektedir (Eren vd., 2018, s. 107).

Özel yetenekli çocuklar, sahip oldukları özel becerilerden dolayı sıra dışı çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Özel yetenekli olmanın bilimsel, matematiksel ve hatta sanatsal açıdan üstün zekâlı olanlar gibi belirli bir alanda meydana geldiğini vurgulayan araştırmalar vardır (Kiewra & Rom, 2019; Stuart & Beste, 2011, s. 53). Kùltürler arası üstün zekâlılığa ilişkin farklı anlayışlar, dillerin ve kùltürlerin üstün zekâlılığı etkileme ve katkıda bulunma yollarının araştırılması ve anlaşılması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Çocuk ve/veya yetişkin olarak entelektüel açıdan yetenekli olarak etiketlenenler her etnik, sosyoekonomik grup ve kùltürde mevcuttur. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler, çeşitli ve sınırsız düzeyde ileri düzeyde öğrenme ve bilişsel özellikler sergilerler. Entelektüel üstün zekâlılığın tanımlarına ilişkin eğitim ve psikolojideki görüşlerin çeşitliliğine rağmen, entelektüel üstün yeteneklilik ve bunun gelişimi için gerekli akademik ve çalışma koşulları hakkında birçok ortak tema ortaya çıkmaktadır. Akademik yeteneklerin tanımlanması ve geliştirilmesinde yeni araştırmaya dayalı eğilimler vardır ve üstün zekâlılığın tanımları tartışılmaya devam etmektedir (Davis, 2014, s. 63)

Özel yeteneklilik, kendi kendini organize etme ve kendini yönlendirme yoluyla giderek daha karmaşık davranışlar oluşturma kapasitesine sahip, açık, dinamik, çok boyutlu bir kavramdır (Cresswell, 2007, s. 37). Üstün zekâlılıkla ilgili teoriler, kùltürün üstün zekâlılığı nasıl tanımladığı ve etkilediği ve performansın belirlenmesinde üstün zekâlılığın entelektüel olmayan bileşenlerinin varlığı ve önemini; entelektüel üstün zekâlılığın gelişmesinin birçok yolunu içerir. Özellikle çok başarılı çocuklarda, zihinsel üstünlüğe ilişkin doğru ya da yanlış bir tanımın olmadığını anlamak kritik derecede önemlidir (Güçin ve Oruç, 2015, s. 114). Tanımların farklı olmasının en önemli nedeni

tarix boyunca bireylerin insan zekasına bakış açılarında değişiklikler olmasıdır (Çağlar, 2004, s. 113). Bazı araştırmacılar üstün zekâlılığın yalnızca bir yönü olduğuna inanırken bazıları da faktörlerin birleşimiyle ilişkili olduğuna inanmaktadır. Üstün zekânın, anahtar unsuru olan, genetik bir özellik olduğunu öne süren çalışmalar da bulunmaktadır (Güçin ve Oruç, 2015, s. 116).

Geçmişte 19. yüzyılda üstün yeteneklilik genetik kusurlarla eş anlamlı olarak değerlendirilmekteydi. Uyumsuz davranışların nedeni olarak görülüyordu ve hatta nevrotik bir durum olduğu düşünölmekteydi (Robinson ve Clinkenbeard, 2008, s. 179). Bu mitler, Terman'ın (1925-1959) boylamsal çalışması ve Hollingworth'un (1942) erken gelişmiş çocukların olağanüstü entelektüel yeteneklerini doğrulayan ve onları tanımlamak için yaygın olarak kullanılan kriterlerin ötesinde psikolojik ve öğrenme niteliklerine ilişkin yeni boyutlar öneren çalışmasıyla farklı bir bakış açısı kazanmıştır (Akt. Saranlı, 2017). Daha sonra zeka bölümü (IQ) testi üstün zekâlılıkla ilişkilendirilmiştir (Pfeiffer, 2002).

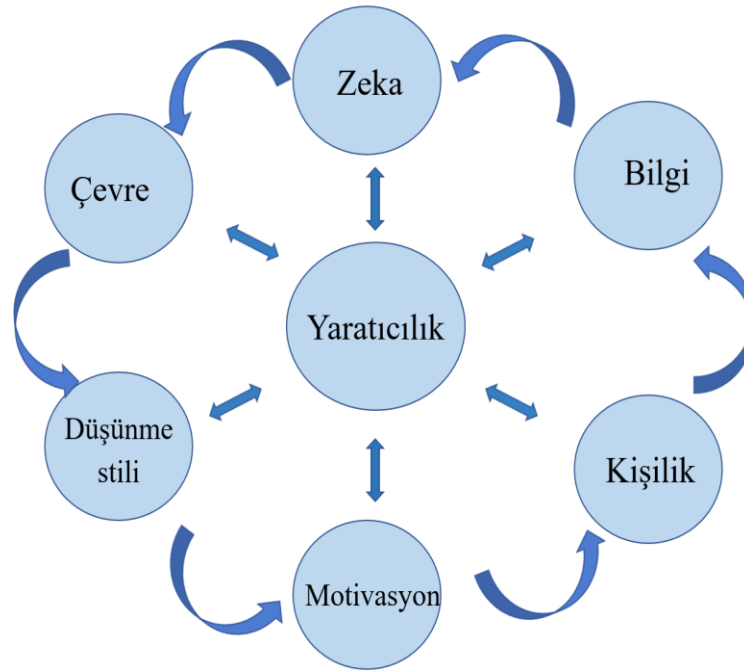
Thorndike'in Çok Faktör Kuramı'nda zekanın; düzey, genişlik ve hız terimleri ile ifade edilen üç yönü olduğunu ve bunlardan sadece birinin bilinmesi ile zekanın tanımlanamayacağı öne sürölmüştür. Bunlardan düzey ve genişlik faktörlerini “zekanın alanı” olarak sınıflandırmış; bireyin zekasını değerlendirmede, hız faktörünün göz önüne alınması gerektiğini belirtilmiştir. Örneğin, daha zor soruları hızlı yapabilen, daha yüksek düzeyde zekâ özelliği gösterebilir (Akt. Zenasni vd., 2016, s. 218).

Son yıllarda yetenek kavramının zekâ kavramını da kapsaması ve zeka puanlarının bireyin akademik başarısını belirlemesi nedeniyle zeka testlerinden yüksek puan alan çocuklar üstün yetenekli çocuk olarak anılırken, artık dahi çocuğun ifadesinden ziyade üstün yetenekli çocuk ifadesinin kullanımı tercih edilmektedir (Sanderson & Greenberger, 2010, s. 43).

Üstün yetenekli çocuklar farklı ırk ve etnik kökenlerden ve ekonomik statülerden gelmektedir. Hiçbir üstün yetenekli çocuk aynı olmasa da birçoğu ortak üstün yetenekli özellikleri ve nitelikleri paylaşmaktadır. Yaşıtlarının üzerinde ileri düzeyde düşünme ve kavrama, duygusal yoğunluk, artan öz farkındalık duygusu, son derece gelişmiş merak, mükemmel hafıza gibi özellikleri ön plana çıkmaktadır (Tortop, 2014, s. 68).

Üstün yeteneklilik, kendi kendini organize etme ve kendini yönlendirme yoluyla giderek daha karmaşık davranışlar oluşturma kapasitesine sahip, açık, dinamik, çok boyutlu bir kavramdır (Van Bemmell, 2014). Özellikle çok başarılı çocuklarda, zihinsel üstünlüğe ilişkin doğru ya da yanlış bir tanım bulunmamaktadır. Kùltürler arası üstün zekâlılığa ilişkin farklı anlayışlar (Phillipson ve McCann, 2007), dillerin ve kùltürlerin üstün zekâlılığı etkileme ve katkıda bulunma yollarının araştırılması ve anlaşılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Renzulli ve Reis (1985) akademik veya ders öğrenen üstün zekâ ile yaratıcı/üretken üstün zekâ arasında bir ayrımın bulunduğunu öne sürmektedirler.

Zekâ ve özel yetenek bireyin yaratıcılık özellikleriyle ilişkilidir. Bilgi, kişilik özellikleri, düşünme stili, öğrenme motivasyonu, çevre koşulları gibi faktörler yaratıcılık becerilerini etkiler ve bireyin durumları kavrama, tepki verme, öğrenme, yorum yapma gibi zekâ özelliklerini belirler. Şekil 1’de bu faktörler özetlenmektedir.



Şekil 1. Zekâ ve yaratıcılığı etkileyen faktörler (Sternberg, 2003)

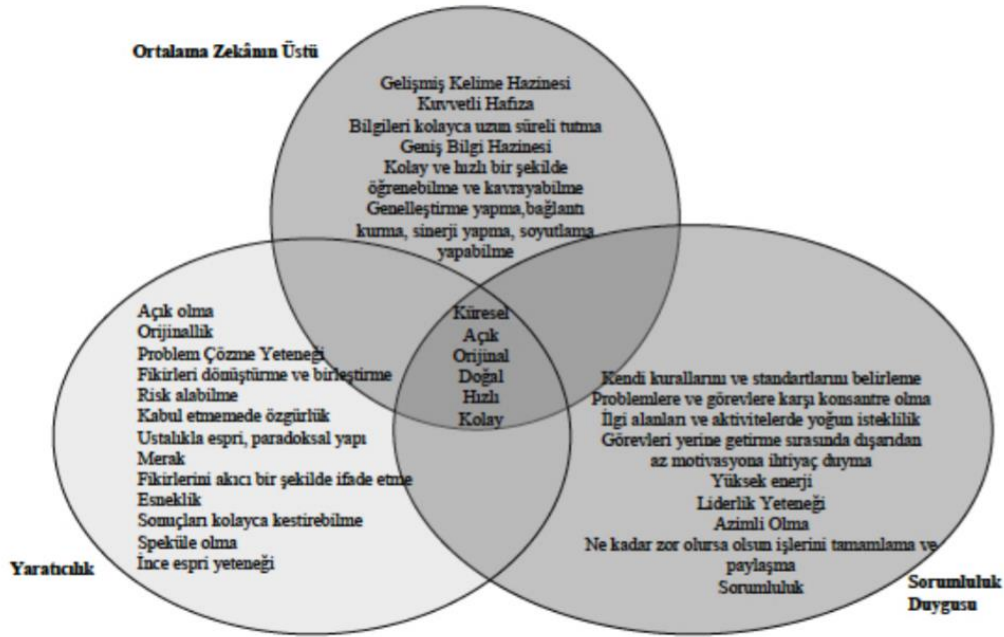
Şekil 1’de Sternberg’in (2007) özel yetenek ve zekâyı etkileyen faktörleri özetlenmektedir. Bu modelde zekâ ve özel yetenek kavramlarıyla ilişkili olan yaratıcılık becerilerinin hangi faktörler ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Zekâ, bilgi, kişilik özellikleri, motivasyon, düşünme stili, çevrenin özellikleri yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir (Sternberg, 2003).

Üstün yetenekli ve üstün zekâlı olma durumunu açıklayan tanımlarda ortak noktalar olmasına rağmen bir fikir birliğine varılamamıştır. Bu nedenle üstün yeteneklilik kavramı tanımından ziyade özellikleri üzerinden tartışılmaktadır. Bu doğrultuda Stenberg (2005) üstün yetenekli bireylerin yaratıcı, analitik ve pratik olmak üzere üç özelliğe sahip olduğunu ifade etmektedir ve aynı zamanda üstün yetenekli bireyleri yaratıcı, analitik ve pratik olmak üzere üç başlık altında tanımlamaktadır. Renzuli (1998) ise ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve yüksek düzeyde performans gösterebilme yeteneği ve algılama gücü olarak vurgulamaktadır. Benzer şekilde Clark (2002) üstün yetenekli bireylerin özelliklerini biliş, yaratıcılık, liderlik, sorumluluk alma ve sanat açısından akranlarından daha üstün performans gösterdiklerini belirtmekte ve özellikle dış etkenler yetersiz olsa dahi üstün yetenekli bireylerin performanslarının üst düzeyde olduğunu vurgulamaktadır. Van Bommel (2014) üstün yetenekli bireyleri öğrenme konusunda içsel bir motivasyona sahip olanlar olarak tanımlamakta ve aynı zamanda onları bir göreve merak ve ilgiyle yaklaştıkları için bir işi yaparken daha fazla çaba harcayan bireyler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Levent (2014) üstün yetenekli çocukların problem çözme sürecini daha sistematik bir yaklaşımla organize ettiklerini belirtirken, İpek (2019) problemi tanımlama, bilgiyi organize etme, strateji kullanma, durumu izleme ve kontrol etme gibi becerileri kullanabildiklerini belirtmektedir.

Bu açıklamalarda zeka, üstün zekâlılık ve özellikleri anlatılmakta ancak bu sürecin odak noktası olan zekanın üstün yetenekli bireyler tarafından nasıl algılandığına ilişkin bilgiler yer almamaktadır. Ancak insanların motivasyonları ve eylemleri, mevcut durumun gerçekliğinden ziyade, duruma ilişkin algılarına dayanmaktadır (Harrison, 2004, s. 78).

Özel yeteneklilik alanındaki araştırmalar, yaratıcılık ve zeka gibi bir zamanlar eşanlamlı olduğu düşünülen faktörlerin aslında ayrı unsurlar olduğunu da göstermiştir (Stuart & Beste, 2011). Buna ek olarak, üstün yetenekli yetişkinlerle ilgili çeşitli çalışmalar bireyin hayatında onun entelektüel yeteneğine katkıda bulunan sosyal ve kültürel unsurların bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca üstün yetenekliliği tanımlarken sürekli değişen çevrenin de hesaba katılması gerekmektedir. Günümüzde bir kişinin başarılı olabilmesi için sahip olması gereken yetenek ve yetenekler eski zamanlardakilerden farklıdır (Laine vd., 2016, s. 151). Tüm bu faktörler “üstün zekâlı” ve yetenekli kelimesinin farklı tanımlarıyla ilgilidir (Vidergor & Eilam, 2011, s. 143).

Renzulli'nin (1998) modelinde iyi düzeyde eğitim alınmasının önemi de Şekil 2'de vurgulanmaktadır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).



Şekil 2. Renzulli'nin üç halka kuramı

Renzulli (1998), önceki özel yeteneklilik tanımlarını ve özel yeteneklilerin özellikleriyle ilgili araştırmaları inceledikten sonra, özel yetenekliliği üç özelliğine odaklanarak tanımlamıştır. Bunlar; ortalamanın üzerinde genel yetenek, yüksek düzeyde görev bağlılığı ve yüksek düzeyde yaratıcılıktır

Gelişimsel yaklaşımlar, erken yaşlarda üstün yetenekli çocukların tanınmasında temel bileşenler olarak erken gelişmiş yeteneklere veya belirli becerilere odaklanmaktadır, ancak çocuğun yaşı ilerledikçe sürekli ilgi duyulan temel bir alandaki başarı nesnel ölçü haline gelir. Genç yetişkinlik döneminde, her bireyin öğrenme ve gerçek dünya başarısı için fırsatlar yaratan çevresi ile etkileşime girmesiyle, kanıtlanmış üstünlüğün tamamen gelişmiş yeteneklere dönüştürülmesi gerekir. Bir çocuğun gelişim süreçleri, bireysel çaba ve ego gücü, uygun okula yerleştirme, aileden beslenme ve psikososyal beceri koçluğu gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir (Clark, 2015).

Üstün yeteneğin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, doğuştan gelen yeteneğin, ebeveyn desteğinin, uzman öğretiminin ve bireyin doğuştan gelen yetenekleri geliştirmek için gerekli çabayı uygulama arzusunun doğru kombinasyonu ile yeteneklerin birden fazla alanda ve zaman içinde geliştiğini göstermiştir (Bloom, 1985). Bloom'un klasik çalışması

gibi bazı araştırmalar, yetenek gelişimlerine katkıda bulunan ortak özellikleri belirlemek için farklı alanlardaki yüksek düzeyde başarılı bireylerin çocukluklarını ve geçmişlerini incelemiştir. Yüksek düzeyde yetenek gelişimi, sürekli dikkat, beslenme, bir duruma odaklanmış bir çaba ve göreve bağlılık gerektirmektedir. Ayrıca Bloom'un çalışmasında okulda, toplumda ve evde destekleyici deneyimlerin, potansiyeli tam gelişmiş yeteneklere dönüştürmede kritik derecede önemli güçler olduğu ileri sürölmektedir.

Üstün yeteneklilik kavramına önemli katkı sağlayanlardan biri Abraham Tannenbaum'dur (Tannenbaum, 1983). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin, yetişkin yaşamında üstün başarılarla öne çıkacak kişilerin bir göstergesi olduğunu ileri sürmüştür. Üstün yeteneklilerin ürettiğı fikirler toplumumuzdaki yaşamın ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel niteliklerini etkileyecektir. Üstün yetenekliler, klima, ampul, tıbbi gelişmeler, teknoloji ve iletişim cihazları gibi ürünlerle günlük yaşam tarzlarımızı güzelleştiren mucitlerdir (Tannenbaum, 1983). Tannenbaum, bir kişinin üstün yetenekli olması ve mükemmelliğe ulaşması için iç içe geçmiş “üstün genel zeka, ayırt edici özel yetenekler, entelektüel olmayan özelliklerin destekleyici etkinlikler, zorlayıcı ve kolaylaştırıcı bir çevre ve yaşamın önemli dönemlerinde iyi olanaklar” olmak üzere beş faktörü sıralamıştır. Sternberg (2005), beş kriterin ana hatlarını çizen Üstün Zekalıların Belirlenmesine İlişkin Beşgen Teoriyi geliştirmek için önceki araştırmaları (Renzulli, 1982) birleştirmiştir. Mükemmeliyet kriteri olarak, bir bireyin aynı yaş grubundaki akranlarına göre birden fazla alanda daha fazla yetenek göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Değer kriteri, bireyin yaşadığı toplum tarafından değer verilen faaliyetlerde mükemmel olması gerektiğini belirtir. Mükemmellik düzeyi nadir olmalı ve üretken sonuçlara yol açmalıdır. Sternberg'e göre bir testte yüksek puan almak mutlaka üretkenlikle sonuçlanmamaktadır. Ayrıca üstün yetenekliliğın belirlenebilmesi için kişinin yeteneğini çeşitli testlerle ortaya koyması gerekir. Bu teorinin anlamı, bir zeka testinden iyi puan almanın kişinin akademik yıllarında faydalı olabileceğini, ancak üretken bir beceriye dönüştürölmediğı sürece kişinin gelecekteki yaşam sonuçlarını etkilemeyebileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, potansiyel gösteren bir bireyin yalnızca bilişsel becerilerini değıl, aynı zamanda hızla değışen ortamlara (örneğin aile, iş, eş vb.) uyum sağlamak için psikososyal yeteneklerini de geliştirmesi gerekmektedir (Saranlı, 2017, s. 91).

2.1.1. Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklara yönelik birçok tanım vardır. Bu bireyler genellikle, zihinsel kapasiteleri, motivasyonları ve yaratıcılıkları bakımından diğer bireylerden farklı olarak görülmektedir (Tortop, 2018). Davis ve Rimm (2004) tarafından yapılan tanıma göre, entelektüel-akademik yeteneklere, yaratıcı ve üretici düşünce biçimine, liderlik potansiyeline, sanatsal-psikomotor yeteneklere sahip çocuklar "üstün yetenekli çocuk" olarak adlandırılmaktadır.

Üstün yetenekli çocuklar olağanüstü entelektüel yetenekleriyle tanınırlar, ancak onlar da diğerleri kadar çeşitliliğe sahip bir gruptur. Üstün yetenekli bir çocuğun tipik özelliklerini ve özelliklerini tanımak, ebeveynlerin ve eğitimcilerin onların potansiyelini etkili bir şekilde geliştirmeleri için çok önemlidir. Üstün yetenekli çocukların en belirgin özelliklerinden biri gelişmiş zihinsel yetenekleridir. Bu çocuklar genellikle bilgiye karşı doyumsuz bir susuzluğun etkisiyle çevrelerindeki dünyaya karşı olağanüstü bir merak sergilemektedirler. Karmaşık bilgileri özümseme, anlama ve uygulama yetenekleri akranlarını geride bırakarak kavramları ve teorileri erken yaşta kavramalarına olanak tanır (Renzulli, 1986, s. 85).

Üstün yetenekli çocukların genellikle olağanüstü bir hafızası vardır. Ayrıntıları, sıraları ve olayları kolaylıkla hatırlarlar ve çoğunlukla hatırlama becerileriyle yetişkinleri şaşırtırlar. Bu yetenek, öğrenme süreçlerine yardımcı olarak daha etkili bağlantılar ve ilişkiler kurmalarına olanak tanır. Bu bilişsel yeteneklerin yanı sıra, üstün yetenekli çocuklar sıklıkla yüksek düzeyde yaratıcılık sergilemektedirler. Problem çözmekten hoşlanırlar ve kalıpların dışında düşünme konusunda ustadırlar. Bu yaratıcı zihniyet, kendi yaşlarındaki çoğu çocuğun göremediği kalıpları görme, bağlantı kurma ve soyut kavramları ayırt etme yetenekleriyle birleşir ((Freeman, 1985).

Hassasiyet, üstün yetenekli çocuklarda sıklıkla görülen başka bir özelliktir. Güçlü duygusal tepkilere ve derin bir empati duygusuna sahip olabilirler. Bu artan duygusal hassasiyet, yüksek standartlarını karşılamaya çalışırken onları hayal kırıklığı, kaygı ve hatta mükemmeliyetçilik duygularına karşı daha duyarlı hale getirebilir (Cresswell, 2007, s. 38-39).

Üstün zekâlı çocuklar, gelişmiş entelektüel yeteneklerine rağmen her alanda başarılı olamayabilirler. Çocuğun bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişiminin uyumlu olmadığı eş zamanlı olmayan gelişim yaygındır. Örneğin üstün yetenekli bir çocuk lise düzeyinde okuyabilir ancak duygusal olgunluğu kronolojik yaşına eşdeğer olabilir (Güçin ve Oruç, 2015).

Üstün yetenekli çocuklar ile “akıllı ya da parlak zekâ” olarak ifade edilen çocukların genel özellikleri birbirlerine benzese de aralarında bazı belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Parlak zekâ; çocuğun genel gelişiminin akranlarından biraz daha önde olması anlamına gelmektedir. Öğrenme becerisi ve ezberi, akranlarına göre daha iyi olabilir (Levent, 2014). Tablo 1’de üstün yetenekli çocuklar ile akıllı çocukların benzerlik ve farklılıkları özetlenmektedir.

Tablo 1. Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar ile akıllı/parlak çocukların benzeyen ve farklı özellikleri

Akıllı (parlak) çocuklar	Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar
Öğrenme Hızı: Akıllı çocuklar genellikle hızlı öğrenir ve akranlarına kolaylıkla ayak uydururlar. Birkaç kez maruz kaldıklarında yeni bilgileri anlayabilir ve kavrayabilirler.	Öğrenme Hızı: Üstün yetenekli çocuklar sıklıkla akranlarından çok daha hızlı öğrenirler. Tek bir maruz kalma sonrasında karmaşık kavramları kavrayabilirler ve genellikle daha gelişmiş materyaller için istekli olurlar.
Çalışma Ahlakı: Genellikle çok çalışırlar, dikkat ederler ve okulda iyi performans gösterirler. Genellikle dikkatlidirler ve talimatları iyi takip ederler.	Çalışma Ahlakı: Özellikle zorlanmadıkları sürece her zaman çok çalışabilir veya derslere dikkat etmeyebilirler. Zihinleri sıklıkla aynı anda birkaç yönde çalışıyor gibi görünür ve bu bazen dikkatsizlik olarak yanlış yorumlanabilir.
Problem Çözme: Akıllı çocuklar okulda öğretilen problemleri kendilerine öğretilen yöntemleri kullanarak	Problem Çözme: Üstün yetenekli çocuklar genellikle problemleri benzersiz yollarla çözerler. Açıkça öğretilmemiş olsa

çözebilirler. Onlara bunu yapacak stratejiler verildiğinde çözüm bulmada iyidirler.	bile, sorunları çözmek için yeni yöntemler bulma konusunda genellikle çok iyidirler.
İlgi Alanları: İlgi alanları genellikle yaş gruplarıyla uyumludur ve entelektüel uğraşlardan hoşlansalar da genellikle dengeli bir ilgi alanları yelpazesine sahiptirler.	İlgi Alanları: Yaşlarına göre ileri veya yoğun ilgi alanları olabilir. Üstün yetenekli çocukların, hararetle takip ettikleri belirli konulara karşı derin bir tutku duymaları yaygındır.
Bilgi: Pek çok şey hakkında bilgi sahibidirler ve genellikle yüksek başarıları olarak görülürler	Bilgi: Genellikle çeşitli konularda, hatta okulda öğretilmeyen konularda bile, geniş ve derin bir anlayışa sahiptirler.

Üstün zekalı ve yetenekli bireyler, çeşitli ve sınırsız düzeyde ileri düzeyde öğrenme ve bilişsel özellikler sergilemektedirler. Ancak akademik özellikler, çaba, mizaç, eğitimsel başarı ve kazanım, üretkenlik, yaratıcılık ve risk alma gibi bilişsel, kişisel ve duygusal alanlarda da farklılık gösterirler. Üstün yetenekli olarak tanımlanan bazı bireylerin çok gelişmiş yetenekleri vardır ve kişisel, akademik ve kariyerlerinde başarıya ulaşmak için kendilerini düzenleyebilir ve gereken çabayı sürdürebilirler. Bununla birlikte, üstün yeteneklilik etiketlerine rağmen, çok sayıda çok zeki birey, yüksek düzeyde bir başarının farkına varmakta başarısız olmaktadır (Harrison, 2004, s. 79).

Sosyal beceriler açısından üstün yetenekli çocuklar, benzer entelektüel yeteneklere sahip bireylerle daha kolay ilişki kurabildikleri için genellikle daha büyük çocuklarla veya yetişkinlerle arkadaşlık kurmayı tercih ederler. Ancak aynı zamanda izolasyon veya farklı olma duygularıyla da mücadele edebilirler (Çal, 2019, s. 137). Bu özelliklerin tanınması üstün yetenekli çocukları desteklemenin ilk adımıdır. Onlara entellektüel meraklarını besleyen, duygusal ihtiyaçlarını karşılayan ve yaratıcılıklarını teşvik eden teşvik edici bir ortam sağlamak önemlidir. Amaç onları zorlamak değil, gelişmek için ihtiyaç duydukları kaynakları, desteği ve anlayışı sağlamaktır (Renzulli (1986, s. 85).

Özel yetenekli ve üstün zekâlı bireyler eğitimlerinde ya da seçtikleri mesleklerde çoğu zaman yaşam süreçlerinde başarısız olarak etiketlenebilirler. Başarısızlıklarının nedenleri

farklılık göstermektedir, ancak bazı yüksek düzeyde özel yetenekli ve üstün zekâlı çocukların, yeteneklerini geliştirmek ve gerçekleştirmek için gerekli zamanı ve odaklanmayı ayırma konusunda ya isteksiz oldukları da vurgulanmaktadır (Clark, 2015). Üstün yetenekliliğin gelişimi, bireylerin olağanüstü düzeyde çaba harcamasını ve odaklanmasını gerektirmektedir ve çok yüksek potansiyele sahip bazı bireyler bu bağlılığı göstermeyebilmektedirler (Şekowski & Tubianka, 2015, s. 74).

Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin temel özellikleri pek çok kaynaktan sınıflandırılarak açıklanmaktadır (Aslan ve Yukay-Yuksel, 2018; Clark, 2015; Gül ve Ayık, 2023; Kitsantas vd., 2017; Pfeiffer, 2002):

Dil becerileri ileri düzeydedir; üstün yetenekli çocuklar genellikle erken yaşta dil becerilerini geliştirmektedirler. Karmaşık cümleler kullanırlar, geniş kelime dağarcığına sahiptirler ve kendi yaş gruplarının ötesindeki kelimeleri derinlemesine anlarlar.

Erken ve hızlı öğrenirler; bu çocuklar hızlı öğrenme eğilimindedirler ve çoğunlukla çok küçük yaşta okumayı kendi kendilerine öğrenirler. Yeni kavramları akranlarından daha hızlı kavrayabilirler ve yeni fikirleri anlamak için daha az tekrara ihtiyaç duyabilirler.

Hafızaları çok güçlüdür; üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar genellikle başkalarının gözden kaçırabileceği veya unutabileceği ayrıntıları, gerçekleri ve olayları hatırlayan olağanüstü bir hafızaya sahiptir.

Yoğun şekilde meraklıdır; görünüşte doyumsuz bir merak ve derin bir araştırma ve keşfetme arzusu ortak özelliklerdir. Genellikle çevrelerindeki dünya hakkında düşünceli ve karmaşık sorular sorarlar.

Problem çözme becerileri çok gelişmiştir; bu çocuklar genellikle çözüm bulmak için mantık ve yaratıcılık kullanan mükemmel problem çözücülerdir. Ayrıca soyut kavramların erken anlaşılmasını da gösterebilirler.

Konsantrasyon düzeyleri yaşlarına göre çok yüksektir; üstün yetenekli çocuklar genellikle bir göreve veya soruna uzun süreler boyunca odaklanabilirler, özellikle de kendilerini ilgilendiren bir konu olduğunda, yaşlarına göre daha yüksek bir konsantrasyon düzeyi sergileyebilirler (Şekowski & Tubianka, 2015, s. 74).

Her konuda duyarlıdılar ve empati becerileri iyidir; üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların çoğu, yüksek düzeyde duygusal duyarlılık ve empati sergiler, etraflarındakilerin duygularını anlar ve onlarla yankılanır.

Deneyimli ve donanımlı kişilerle görüşmeyi tercih ederler; daha büyük yaştaki çocukların veya yetişkinlerin arkadaşlığını tercih etme; üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklarda sıklıkla fark edilir. Entelektüel olarak daha uyumlu bireylerle ilişki kurmayı daha kolay bulabilirler.

Mükemmeliyetçilik; bu özellik genellikle üstün yetenekli çocuklarda görülür çünkü onlar kendileri için yüksek standartlar belirlerler. Bu standartları karşılamazlarsa hayal kırıklığına uğrayabilirler.

Yaratıcılık; üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar genellikle yüksek derecede yaratıcılık sergilerler. Kalıpların dışında düşünebilir, orijinal fikirler üretebilir ve kendilerini benzersiz şekillerde ifade edebilirler.

Bir çocuktaki bu belirtileri tanımak, onun üstün zekâsını ve özel yeteneklerini geliştirmek için uygun destek ve kaynakları sağlamanın ilk adımı olabilir. Tüm çocuklar benzersizdir ve bir çocuğun "zeki" veya akademik açıdan yetenekli olduğunu ayırt etmek bazen zor olabilir, çünkü bu terimler kesin olarak tanımlanmamıştır ve oldukça öznel olabilir (Sak, 2004, s. 71).

Kişinin belirli bir alanda üstün performans sergileme olanağı tanıyan doğal bir yetenek olan özel yetenek, genellikle zekâ, yaratıcılık, müzik, sanat, matematik, spor gibi farklı alanlarda ortaya çıkabilir. Bu yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, bireyin kendini etkili bir şekilde ifade etmesine, çeşitli alanlarda başarı elde etmesine ve hayatının farklı dönemlerinde daha memnun ve doyumlu olmasına katkı sağlamaktadır (Güçin ve Oruç, 2015, s. 115; Kitsantas vd., 2017).

2.1.2. Dünya Geneline Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Üstün yetenekli çocukların eğitimi genellikle ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir, ancak birçok yerde benzer temel prensipler ve yaklaşımlar birbirine benzemektedir. Üstün Yetenekliler Dünya Konseyi (World Council for Gifted and Talented Children WCGTC) verilerine göre; dünya geneline üstün yetenekli çocukların eğitimi ve

desteklenmesi konusunda lider bir kuruluştur. WCGTC'nin resmi web sitesinden, konferanslardan ve yayınlardan elde edilen bilgiler, geniş bir perspektif sunmaktadır. Birçok ülkede ulusal düzeyde üstün yetenekli eğitim dernekleri bulunmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde "National Association for Gifted Children (NAGC)", Türkiye'de "Üstün Zekâlılar Eğitim Derneği (ÜZED)". Bu dernekler üstün yetenekli bireylere ve ebeveynlerine destek sağlamaktadır (Sękowski & Tubianka, 2015).

İngiltere

İngiltere'de üstün yetenekli çocukların eğitimi 1944 yılında başlamıştır, ancak kurulan okulun kapatılması yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise İngiltere, bütüncü bir eğitim anlayışı benimsemektedir. Her okul, çocukların farklılıklarını tanımlamakta ve ihtiyaçlarına uygun müfredatlar oluşturmaktadır. Çocukların yeteneklerine göre gruplandırılması, uygun bir plan yapmanın bir yolu olarak kabul edilmektedir. Her öğretmen, bu bütüncül öğretim sisteminde hem genel hem de üstün yetenekli çocukların öğretmeni olarak rol almaktadır ve öğretmenler; üstün zekâlı çocukları belirleme yetkisine sahiptir (Reid ve Boettger, 2015, s. 159). Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların özel okullara gitme seçeneği olmamakla birlikte, İngiltere'de kilise koroları, müzik, bale, tiyatro sanatı okulları gibi çeşitli alanlarda faaliyet gösteren okullar bulunmaktadır. Ülkedeki tüm okullar, çocukların yeteneklerine göre farklılaştırılmış bir eğitim anlayışını benimsemektedir (Vainar, Gali ve Shakhina, 2016, s. 591).

Almanya

Almanya, federal bir devlet yapısına sahiptir ve her federal eyalet kendi okul sistemini belirlemektedir. Üniversiteye giriş için gereken genel yeterlilikler ve ilköğretim için mecburi eğitim süresi eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı (PISA) sonuçlarında Almanya'nın iki üst yeterlik düzeyinde zayıf performans sergilemesi, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların eğitime verilen önemi artırmıştır (Sękowski & Tubianka, 2015).

Almanya'da başlangıçta odak noktası sadece engelli çocuklar iken, sonrasında üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların önemi artmıştır (Fischer ve Müller, 2014, s. 31). Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların daha kaliteli eğitim alabilmesi için hükümet tarafından sistematik tedbirler alınmıştır.

İsviçre

İsviçre'nin tüm kantonları, her bireyin eğitilmesini ve yeteneklerine uygun desteklenmesini amaçlayan eğitim politikaları benimsemektedir. 2000 yılından bu yana ülkedeki 26 kanton, üstün zekâlı bireyleri tanımlama ve destekleme konusunda kendi politikalarını uygulamaktadır (Mueller-Oppliger, 2014, s. 92). İsviçre'de 2009 yılında başlatılan ve ortaokul ikinci kademe öğrencilerini hedefleyen bir hükümet girişimi, üstün yetenekli bireylerin eğitime yönelik ilk adım olarak kabul edilebilir. Bu program, matematik, doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşeri bilimler alanlarında üstün yetenek gösteren öğrencilere odaklanmış 20 program içermektedir. Ancak coğrafi engeller nedeniyle her üstün yetenekli bireyin programa erişememesi, projenin ülke çapında istenen sonuca ulaşamadığını göstermiştir (Friel, 2015, s. 2,3).

Finlandiya

Finlandiya eğitim politikasının temel hedefi, her vatandaşa eşit fırsatlar sunan yüksek kaliteli bir eğitim sağlamaktır. Tüm Finlandiya halkı, ücretsiz okul öncesi ve temel eğitim hakkına sahiptir. OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre, Finlandiya öğrencileri genellikle üst sıralarda yer almaktadır, bu başarı öğretmenlerin eğitimleri ve bu eğitimin yüksek nitelikli olmasına bağlanabilir. Ancak, Finlandiya, genel olarak başarılı eğitim politikasına rağmen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde eksiklik göstermektedir. Ulusal düzeyde özel eğitim desteklenirken, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler bu sistem içinde yeterince dikkate alınmamaktadır. Kamusal eğitim sistemi, üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamada ve desteklemede zayıf kalmaktadır. Zekâ düzeyleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta eğitim alması, adaletsizlik olarak değerlendirilmektedir. Ülkenin eğitim programları ve toplumsal bakış açısı, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Finlandiya'da üstün zekâlı öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar sınırlıdır ve öğretmenler, geleneksel sınıf ortamlarında bu öğrencilere nasıl destek olacaklarını bilmemektedir (Tirri ve Kuusisto, 2013).

İsrail

İsrail'in üstün zekâlılar için eğitim geçmişi yaklaşık 50 yıl öncesine dayanmaktadır ve ülke bu alana büyük önem vermektedir (Hızlı, 2013, s. 53). 1988 tarihli Özel Eğitim Kanunu, devlete üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere özel eğitim verme sorumluluğunu

yüklemektedir. Kanun kapsamında, çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamak adına devlet tarafından öğrenim ücreti karşılanan özel eğitim ortamları sağlanmaktadır (Meadan ve Gumpel, 2002, s. 16). İsrail’de onlarca yıldır tüm öğrencilere üstün zekâlık testi ücretsiz yapılmaktadır. 70’li yılların başlarından bu yana üstün yetenekli öğrencilere yönelik programların yol açtığı mali yük oldukça fazladır. İsrail, tüm gelişmiş ülkeler arasında eğitimde eşitsizliğin en yüksek olduğu ülke olarak tanımlanmaktadır. İsrail Eğitim Bakanlığı’nın üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini engelleyen yeni kurallar koyması ülkede eleştirilmektedir. Örneğin üstün yetenekli öğrenciler erken yaşta yeterlilik sınavlarına girememektedirler. Bilgisayar bilimi, İsrail ekonomisini ayakta tutan, okulda çocukların yeteneklerini geliştirmeleri konusunda desteklenen en önemli derstir ve dijital dünyada etkili tekniklerin öğretimi pandemi sırasında bile başarılmıştır (David, 2023, s. 141).

Güney Kore

Güney Kore’de “dâhiler okulu”, seçilmiş profesörler tarafından yönetilmekte olup, öğrencilere sınırsız ufuk açma, zekâ ve mantık jimnastiği yapma imkânı sunulmaktadır. Bu okullar genetik ve teknolojiye büyük önem vermektedir. Güney Kore Hükümeti, üstün zekâlı ve özel yeteneklilerin eğitimi için çeşitli bakanlıkların ortak çabalarıyla yasal bir zemin oluşturmuş, resmi tanımlamaları yaparak üstün yeteneklilerin eğitime vurgu yapmıştır. Bu çerçevede, yeni tip eğitim kurumları, sınıflar, merkezler ve bölümler geliştirilmiştir. Güney Kore’de üstün yeteneklilerin eğitimi, 2000’lerden sonra önemli değişimlere ve gelişmelere tanıklık etmiştir (Jaeboon vd., 2016, s. 14).

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri’nde üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda çeşitli uygulamalar ve modeller geliştirilmiş, yerel, eyalet ve federal düzeyde pek çok inisiyatif hayata geçirilmiştir. Amerika’da her okul, kendine özgü eğitim modellerini uygulamakta olup, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin doğru tanınması ve ileri akademik programlara yerleştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Amerika’da üstün yeteneklilerin eğitime yönelik uygulamalar arasında “hızlandırma, ayrı sınıflar, zenginleştirme, ev eğitimi, yaz okulu, hobi” gibi seçenekler bulunmaktadır. Bu uygulamalar zaman içinde olumlu ve olumsuz yönleriyle tartışılmış, ancak özellikle hızlandırma programlarının üstün yetenekli çocuklara katkı sağladığı düşünülmüştür. Amerika’da eğitim sistemi

bölgesel yönetimlere bağlıdır, bu nedenle eyaletler arasında eğitim uygulamalarında farklılıklar gözlemlenmektedir. Üstün yetenekliler için yatılı okullar yaygındır. Mentorluk da üstün yeteneklilerin eğitiminde etkili bir yol olarak öne çıkmaktadır. Amerika'da üstün zekâlı çocukların eğitimi konusunda yapılan çalışmalar ve destekleyici uygulamalar, ülke genelinde öne çıkan eyaletlerde özel okulların kurulmasına yol açmıştır. Örneğin, Louisiana, Indiana, Illinois, Texas, Güney ve Kuzey Carolina'da bu alanda özel okullar bulunmaktadır. New York'taki Dalton Okulu, üstün zekâlı çocukların rahat bir ortamda eğitim gördüğü bir örnek olarak öne çıkmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, üstün zekâlı çocuklar için eğitim alanında yaptığı çalışmalar ve destekleme politikalarıyla dikkat çekmektedir (Tirri ve Kuusisto, 2013).

2.1.3. Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında önemli adımlar atılmıştır. 1959’da başlayan türdeş yetenek grupları uygulaması, 1964’te Ankara Fen Lisesi’nin kurulması ve özel yetenekli öğrencilerin yurt dışına gönderilmesiyle devam etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor liseleri gibi kurumlarla bu süreci desteklemiştir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) modelini benimseyerek, öğrencilere okul dışında ek eğitim imkânları sunmaktadır. 1995’te kurulan BİLSEM’ler, 81 ilde yaygınlaşarak, öğrencilere genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında destek sağlamaktadır. Türkiye’deki 2021 yılında farklı illerde bulunan BİLSEM kurumlarına ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye’deki BİLSEM kurumlarına ilişkin veriler (Yılmaz, 2021)

İL	KURUM	7. Sınıf	8. Sınıf	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Top.
ADANA	Adana BİLSEM	87	35	47	20	54	33	276
	Kozan BİLSEM	6					2	8
	Toplam	93	35	47	20	54	35	284
ADIYAMAN	Adıyaman BİLSEM	30	8	8	1	4		51
	Kahta BİLSEM							
	Toplam	30	8	8	1	4		51
AFYON	Aydın Doğan BİLSEM							
	Dinar BİLSEM	3	1		1	1		6
	Dumlupınar BİLSEM	49	15	20	31	34	21	170
	Toplam	52	16	20	32	35	21	176

İL	KURUM	7. Sınıf	8. Sınıf	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Top.
AĞRI	Ağrı BİLSEM	4	1					5
	Doğubayazıt BİLSEM							
	Toplam	4	1					5
AKSARAY	Aksaray BİLSEM	18	15	20	11	42	32	138
	Toplam	18	15	20	11	42	32	138
AMASYA	Merzifon Atatürk BİLSEM	2	2	5	2	11	1	23
	Şehit Ferhat Ünel BİLSEM	17	9	15	8	34	22	105
	Toplam	19	11	20	10	45	23	128
ANKARA	Çubuk BİLSEM	1			1	1		3
	Etimesgut BİLSEM	78	69	64	30	48	49	338
	Keçiören BİLSEM	26	19	29	6	17	6	103
	Mamak BİLSEM	11	11	29	15	24	38	128
	Sincan Şehit Abdullah Büyüksoy BİLSEM	16	4	1	5	3	3	32
	Şehit Hüseyin Gültekin BİLSEM	118	22	26	7	5	8	186
	Yasemin Karakaya BİLSEM	120	97	92	54	82	99	544
	Yenimahalle BİLSEM	49	38	33	17	22	21	180
	Toplam	419	260	274	135	202	224	1.514
ANTALYA	Alanya BİLSEM	15	8	6	2	1		32
	Antalya BİLSEM	86	71	68	44	81	54	404
	Finike Bilim Sanat Merkezi	3	6	4	2	3	1	19
	Manavgat BİLSEM	2	2	2	1			7
	Muratpaşa BİLSEM							
	Toplam	106	87	80	49	85	55	462
ARDAHAN	Ardahan BİLSEM							
	Toplam							
ARTVİN	Artvin BİLSEM	4	1		1			6
	Toplam	4	1		1			6
AYDIN	Aydın Ticaret Borsası BİLSEM	40	34	60	18	14	11	177
	Nazilli BİLSEM	14	10	3	2		1	30
	Söke BİLSEM	5	5	5	1	2		18
	Toplam	59	49	68	21	16	12	225
BALIKESİR	Bandırma BİLSEM	14	7	55	27	9	7	119
	Burhaniye BİLSEM	15	13	3	2	1	1	35
	Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM	40	39	38	17	49	42	225
	Toplam	69	59	96	46	59	50	379
BARTIN	Bartın BİLSEM	10	6	8	10	16	20	70
	Toplam	10	6	8	10	16	20	70
BATMAN	Batman BİLSEM	9	9	2	1	1	1	23
	Toplam	9	9	2	1	1	1	23
BAYBURT	Bayburt BİLSEM	6	2	5	4	7	8	32
	Toplam	6	2	5	4	7	8	32

İL	KURUM	7. Sınıf	8. Sınıf	Hazrlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Top.
BİLECİK	Bilecik Borsa İstanbul BİLSEM	14	4	11	9	21	8	67
	Toplam	14	4	11	9	21	8	67
BİNGÖL	Bingöl BİLSEM	11	7	6	3	9	7	43
	Toplam	11	7	6	3	9	7	43
BİTLİS	Bitlis BİLSEM	17	5	4	2	9	8	45
	Tatvan BİLSEM							
	Toplam	17	5	4	2	9	8	45
BOLU	Bolu BİLSEM	23	6	11		1	1	42
	Toplam	23	6	11		1	1	42
BURDUR	Alpaslan Ali Can BİLSEM	19	21	12	7	22	12	93
	Toplam	19	21	12	7	22	12	93
BURSA	BTSO Kamil Tolon BİLSEM	25	22	13	8	36	22	126
	Halil İnalçık BİLSEM	37	32	33	11	25	23	161
	Hamzabey BİLSEM	5	5	8	1	20	13	52
	Yıldırım BİLSEM							
	Toplam	67	59	54	20	81	58	339
ÇANAKKALE	Biga BİLSEM							
	Çanakkale BİLSEM	38	21	27	16	18	4	124
	Toplam	38	21	27	16	18	4	124
ÇANKIRI	Ahmet Mecbur Efendi BİLSEM	8	5	5	5	3	8	34
	Toplam	8	5	5	5	3	8	34
ÇORUM	Çorum BİLSEM	31	14	27	10	32	27	141
	Toplam	31	14	27	10	32	27	141
DENİZLİ	Nezihe-Derya Baltalı BİLSEM	55	83	81	32	39	42	332
	Ülker Yörükoğlu BİLSEM	25						25
	Toplam	80	83	81	32	39	42	357
DİYARBAKIR	Bismil BİLSEM		1					1
	Diyarbakır BİLSEM	29	39	16	19	1	1	105
	Ergani BİLSEM							
	Kayapınar BİLSEM							
	Toplam	29	40	16	19	1	1	106
DÜZCE	Düzce BİLSEM	32	24	56	11	45	31	199
	Toplam	32	24	56	11	45	31	199
EDİRNE	Şehit Nefize Çetin Özsoy BİLSEM	28	11	13	1	3	3	59
	Toplam	28	11	13	1	3	3	59
ELAZIĞ	Elazığ BİLSEM	28	29	14	41	23	14	149
	Toplam	28	29	14	41	23	14	149
ERZİNCAN	Erzincan BİLSEM	12	10	16	8	20	19	85
	Toplam	12	10	16	8	20	19	85
ERZURUM	Remzi Sakaoğlu BİLSEM	25	12	16	11	23	8	95
	Toplam	25	12	16	11	23	8	95

İL	KURUM	7. Sınıf	8. Sınıf	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Top.
ESKİŞEHİR	Emine-Emir Şahbaz BİLSEM	43	41	49	25	48	67	273
	Toplam	43	41	49	25	48	67	273
GAZİANTEP	Nizip BİLSEM							
	Nuray Tuncay Kara BİLSEM	59	50	43	18	38	49	257
	Şahinbey Belediyesi BİLSEM	34	16	26	8	15	18	117
	Toplam	93	66	69	26	53	67	374
GİRESUN	Giresun BİLSEM	31	10	19	13	27	25	125
	Toplam	31	10	19	13	27	25	125
GÜMÜŞHANE	Gümüşhane BİLSEM	1	6	6	2	6	3	24
	Toplam	1	6	6	2	6	3	24
HAKKARİ	Hakkari BİLSEM	1	1	1				3
	Yüksekova BİLSEM							
	Toplam	1	1	1				3
HATAY	Hatay BİLSEM	21	12	17	9	34	12	105
	İskenderun BİLSEM	21	10	15	4	22	6	78
	Toplam	42	22	32	13	56	18	183
IĞDIR	Iğdır BİLSEM	11	1	2				14
	Toplam	11	1	2				14
ISPARTA	Şehit Polis Mehmet Karacatilki BİLSEM	36	26	28	20	43	49	202
	Toplam	36	26	28	20	43	49	202
İSTANBUL	Ahmet Yüksel Özemre BİLSEM	42	66	53	18	3		182
	Alev Alatl BİLSEM	146	52	89	18	20	8	333
	Avcılar BİLSEM							
	Bağcılar BİLSEM							
	Başakşehir Sezai Karakoç BİLSEM	37	37	37	10	12	4	137
	Bayrampaşa BİLSEM							
	Beşiktaş BİLSEM	56	65	125	68	66	28	408
	Esenler Prof. Dr. Sadettin Ökten BİLSEM	12	13	5	1	1		32
	Esenyurt BİLSEM	42	30	36	5	13	5	131
	Fatih İslam Seçen BİLSEM	30	36	83	21	12	5	187
	İstanbul Fuat Sezgin BİLSEM	166	152	91	46	76	72	603
	İstanbul Ticaret Odası BİLSEM	33	71	118	90	81	42	435
	Kartal Prof. Dr. Şaban Teoman Durah BİLSEM	76	32	62	27	18	9	224
	Küçükçekmece BİLSEM							
	Maltepe Kadir Has BİLSEM	18	5	4				27
	Pendik BİLSEM	46	13	20	3	2	2	86
	Sancaktepe BİLSEM							
	Şişli BİLSEM			1	6			7
	Ümraniye BİLSEM							

İL	KURUM	7. Sınıf	8. Sınıf	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Top.
İZMİR	Zeytinburnu Şehitler BİLSEM							
	Toplam	704	572	724	313	304	175	2.792
	Arkas BİLSEM	55	48	27	66	30	3	229
	Habaş Mehmet Rüştü Başaran BİLSEM							
	Karşıyaka Aydoğan Yağcı BİLSEM							
	Konak Şehit Ömer Halisdemir BİLSEM	19	11	22	20	15	14	101
	Ödemiş BİLSEM	2	3	1	1	1		8
	Şehit Fatih Satır BİLSEM							
	Torbalı BİLSEM							
	Toplam	76	62	50	87	46	17	338
KAHRAMANMARAŞ	Elbistan BİLSEM	8	2	6				16
	Nuri Pakdil BİLSEM	29	23	16	7	37	23	135
	Toplam	37	25	22	7	37	23	151
KARABÜK	Karabük BİLSEM	9	5	5	2			21
	Toplam	9	5	5	2			21
KARAMAN	Karaman BİLSEM	19	22	2	4		1	48
	Toplam	19	22	2	4		1	48
KARS	Fahrettin Kırzioğlu BİLSEM	7	7	11	1	2	2	30
	Toplam	7	7	11	1	2	2	30
KASTAMONU	Kastamonu BİLSEM	22	15	9	3	16	12	77
	Toplam	22	15	9	3	16	12	77
KAYSERİ	Çetin Şen BİLSEM	60	70	54	32	72	34	322
	Necmiye ve Mustafa Maşlak BİLSEM							
	Toplam	60	70	54	32	72	34	322
KIRIKKALE	Kırıkkale İl Özel İdaresi BİLSEM	11	7	7	16	9	12	62
	Toplam	11	7	7	16	9	12	62
KIRKLARELİ	Kırklareli BİLSEM	11	18	17	11	6	11	74
	Lüleburgaz Ticaret ve Sanayi Odası BİLSEM	10	10	8	1	8	3	40
	Toplam	21	28	25	12	14	14	114
KIRŞEHİR	Kaman BİLSEM	13	6	6	8	15	12	60
	Yusuf Demir BİLSEM	35	20	34	17	46	49	201
	Toplam	48	26	40	25	61	61	261
KİLİS	Kilis BİLSEM	19	4	7	1			31
	Toplam	19	4	7	1			31
KOCAELİ	Gebze BİLSEM	26	10	12	5	4	4	61
	Gölcük BİLSEM	5	2	3		3	1	14
	İzmit BİLSEM	70	45	54	37	44	40	290
	Körfez BİLSEM							
	Toplam	101	57	69	42	51	45	365
KONYA	Akşehir BİLSEM	2	1	1			1	5

İL	KURUM	7. Sınıf	8. Sınıf	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Top.
KONYA	Ereğli BİLSEM	2		1		1	1	5
	Karatay BİLSEM							
	Konya BİLSEM	51	52	37	16	42	45	243
	Yüksel Bahadır Alaylı BİLSEM	64	38	40	15	37	50	244
	Toplam	119	91	79	31	80	97	497
KÜTAHYA	Ahmet Uluçay BİLSEM	5	5	2	2	9	2	25
	GEDİZ BİLİM VE SANAT MERKEZİ							
	Kütahya BİLSEM	16	19	21	10	24	22	112
	Toplam	21	24	23	12	33	24	137
MALATYA	Battalgazi BİLSEM		1	1			1	3
	Malatya BİLSEM							
	Toplam		1	1			1	3
MANİSA	Akhisar BİLSEM	15	9	16	2	14	14	70
	Manisa BİLSEM	42	42	20	18	36	78	236
	Salihli BİLSEM	23	7	10	6	36	30	112
	Soma BİLSEM	4	1			1		6
	Turgutlu BİLSEM	6	4	5	1	6	14	36
	Toplam	90	63	51	27	93	136	460
MARDİN	Kızıltepe BİLSEM		1	1				2
	Midyat BİLSEM	1						1
	Nusaybin BİLSEM							
	Prof.Dr.Aziz Sancar BİLSEM	5	3	3	2		2	15
	Toplam	6	4	4	2		2	18
MERSİN	Anamur BİLSEM		3		1		1	5
	Hadiye Kuradacı BİLSEM	27	14	21	11	25	6	104
	Silifke Cumhuriyet BİLSEM	11	4	6	2	3	7	33
	Yenişehir Belediyesi BİLSEM	92	38	43	28	58	45	304
	Toplam	130	59	70	42	86	59	446
MUĞLA	Bodrum BİLSEM	2	2	2			1	7
	Fethiye BİLSEM	6	2	7				15
	Milas BİLSEM	4	1	1				6
	Muğla BİLSEM	18	8	11	5	2	2	46
	Toplam	30	13	21	5	2	3	74
MUŞ	Muş BİLSEM	7	8	12	5	21	15	68
	Toplam	7	8	12	5	21	15	68
NEVŞEHİR	Nevşehir Halil İncekara BİLSEM	14	11	14	9	18	13	79
	Toplam	14	11	14	9	18	13	79
NİĞDE	Akşemseddin BİLSEM	21	25	31	16	34	9	136
	Toplam	21	25	31	16	34	9	136
ORDU	Dr. M. Hilmi Güler BİLSEM	44	50	25	13	114	89	335
	Fatsa BİLSEM	2	2	5	1	4	1	15

İL	KURUM	7. Sınıf	8. Sınıf	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Top.
ORDU	Ünye BİLSEM	8	1	2	1	7	3	22
	Toplam	54	53	32	15	125	93	372
OSMANİYE	Kadirli BİLSEM							
	Şehit Veli Demiryürek BİLSEM	24	2	4	1	2	1	34
	Toplam	24	2	4	1	2	1	34
RİZE	Ardeşen BİLSEM	2	2			2		6
SAKARYA	Fatma-Nuri Erkan BİLSEM	36	20	19	6	20	29	130
	Toplam	38	22	19	6	22	29	136
	Sakarya BİLSEM	46	38	42	30	37	18	211
	Toplam	46	38	42	30	37	18	211
SAMSUN	Atakum BİLSEM							
	Samsun Rotary Kulübü BİLSEM	57	41	55	46	76	36	311
	Toplam	57	41	55	46	76	36	311
SİİRT	Siirt Bilim Sanat Merkezi	8	4	2	8	13	8	43
	Toplam	8	4	2	8	13	8	43
SİNOP	Sinop BİLSEM	43	9	8	2	38	18	118
	Toplam	43	9	8	2	38	18	118
SİVAS	Sivas BİLSEM	18	20	26	20	27	36	147
	Toplam	18	20	26	20	27	36	147
ŞANLIURFA	Birecik BİLSEM					1		1
	Karaköprü BİLSEM							
	Siverek BİLSEM		1			1		2
	Şanlıurfa BİLSEM	6	7	8	6	23	15	65
	Viranşehir BİLSEM		1					
	Toplam	6	9	8	6	25	15	69
ŞIRNAK	Cizre İsmail Ebul-iz BİLSEM							
	Şırnak BİLSEM							
	Toplam							
TEKİRDAĞ	Çerkezköy BİLSEM							
	Çorlu BİLSEM	28	34	39	9	19	21	150
	Tekirdağ BİLSEM	19	19	19	16	14	16	103
	Toplam	47	53	58	25	33	37	253
TOKAT	Erbaa BİLSEM							
	Niksar BİLSEM							
	Tokat BİLSEM	22	17	24	7	24	32	126
	Turhal BİLSEM		1	2	1			4
	Toplam	22	18	26	8	24	32	130
TRABZON	Trabzon Faruk Başaran BİLSEM	31	29	25	25	69	38	217
	Toplam	31	29	25	25	69	38	217
TUNCELİ	Hacı Bektaş Veli BİLSEM	9	2	2				13
	Toplam	9	2	2				13

İL	KURUM	7. Sınıf	8. Sınıf	Hazrlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	Top.
UŞAK	Uşak BİLSEM	33	33	33	10	19	8	136
	Toplam	33	33	33	10	19	8	136
VAN	Edremit BİLSEM							
	Erciş BİLSEM							
	Yusuf Gökçenay BİLSEM	27	7	13	12	27	16	102
	Toplam	27	7	13	12	27	16	102
YALOVA	Atatürk BİLSEM	20	18	28	17	26	30	139
	Toplam	20	18	28	17	26	30	139
YOZGAT	Boğazlıyan BİLSEM							
	Fatma Temel Turhan BİLSEM	12	11	17	8	9	5	62
	Sorgun BİLSEM	2	1	1			1	5
	Toplam	14	12	18	8	9	6	67
ZONGULDAK	Kdz. Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz BİLSEM	27	8	11	6	12	14	78
	Prof. Dr. Şaban Teoman Duralı BİLSEM	24	7	12	4	31	18	96
	Toplam	51	15	23	10	43	32	174
Genel Toplam		3.738	2.667	2.976	1.578	2.743	2.169	15.871

Tablo 1’de belirtilen Türkiye’deki BİLSEM kurumlarına ilişkin veriler incelendiğinde BİLSEM’de öğrenim gören çocukların en fazla sayıda 7.inci sınıfta olduğu (n=3.738) ve ülke genelinde 2021 yılı verilerine göre toplam 15.871 çocuğun BİLSEM’de öğrenim gördüğü belirlenmiştir (Yılmaz, 2021).

2.1.4. BİLSEM’lere Öğrenci Seçimi

BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzuna göre; BİLSEM öğrenci tanılama sürecine ilişkin işlemler 1, 2 ve 3. sınıf seviyelerinde yetenek alanlarına göre aday gösterilen çocuklar arasından yapılmaktadır. Aday gösterme süreci, Okul Yönlendirme Komisyonları tarafından yürütülmektedir. Okul Yönlendirme Komisyonu; okul müdürü başkanlığında müdür yardımcıları, rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar ve 1, 2 ve 3. sınıf seviyelerinden okul müdürünün belirleyeceği en az birer sınıf öğretmeninden oluşturulmaktadır. Komisyonda yer alması gereken üyelerden herhangi birinin bulunmadığı durumlarda komisyon, mevcut üyeler ile oluşturulmaktadır.

Her okulda 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinden her bir yetenek alanı için belirtilen her bir sınıf düzeyindeki toplam öğrenci sayısının en fazla %20’si aday gösterilebilmektedir. Bir

öğrenci en fazla iki yetenek alanından aday gösterilebilmektedir. Genel zihinsel yetenek alanı ön değerlendirme uygulamalarına girecek öğrencilerin randevuları, İl Tanılama Sınav Komisyonları tarafından MEBBİS/BİLSEM modülü üzerinden verilmektedir (meb.gov.tr).

2.1.5. Özel Yetenekli Bireylerin Yaşadıkları Problemler

Üstün zekâlı öğrencilerin, otorite algısı açısından yaşadığı potansiyel problemler bilinmektedir. Bu çocuklar, aşırı saldırgan ve düşmanca davranışlar sergileyebilir, suçluluk duygularında artış gösterebilir, disiplin sorunları yaşayabilir ve öz-denetim eksikliği ile sorumsuzluk gibi davranışlar sergileyebilirler. Ebeveynlerinden bağımsızlık konusunda zorluk yaşayabilir, isyankâr olarak nitelendirilebilir ve başkalarını değiştirmeye yönelik çabalar içinde olabilirler. Bu çocuklarda inatçılık, gerileme ve eylemsizlik karşısında isyan olarak hayal kurma eğilimi bulunmaktadır (Sanderson, E. & Greenberger, 2010, s. 43).

Üstün yetenek, bireylerin birçok yetenekte akranlarına üstünlüğü olarak görülür ve üstün yetenekli öğrenciler bilişsel, yaratıcı, duygusal ve davranışsal düzeyler de dahil olmak üzere birçok özellik açısından farklı olarak tanımlanır. Bahsedilen bu özel özellikler nedeniyle, düzenli eğitim sistemleri okullardaki özel ihtiyaçları ele almakta yetersiz kalır ve birçoğu okul başarısında düşüşe, motivasyon azalmasına, okula karşı negatif tutumların gelişmesine veya hatta yetenek kayıplarına neden olabilir (Harrison, 2004, s. 79).

Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin bilgi edinme, yaratıcı beceriler ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Bu fırsatlar, müfredat öğelerinde farklılaşmayı içerir ve öğrencinin ihtiyaçları, ilgi alanları ve yetenekleri gözetilerek tasarlanmalıdır (Eren vd., 2018). Eğer böyle yapılırsa, dünya çapında yaratıcı/üretken insanların rezervinde Nobel Ödülü kazananlar, en çok satan yazarlar, besteci veya ulusal veya dünya çapında üne sahip diğer başarılı kişilerde bir artış ortaya çıkacaktır (Davis vd., 2014).

Bazı üstün yetenekli çocuklar, ilk yıllarda çaba harcamadan başarılı olabilir, ancak daha zorlu görevlerle karşılaştıklarında başarısızlık yaşayabilirler. Beklenmedik başarısızlık, zihinsel potansiyellerinin tam anlamıyla ortaya çıkmamasına sebep olabilir. Bu durumun

uzun sürmesi, öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin çaba sarf etmeksizin gelişmemesinden kaynaklanabilir (Laine vd., 2016, s. 154).

Anlayış ve destek olmadan üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar, sosyal ve akademik sorunların yanı sıra artan kaygı, depresyon ve düşük özgüven riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. David (2023) genel olarak 50 üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuktan 1'inin okulu bıraktığını, çok daha fazlasının ise akademik potansiyellerini tam olarak gerçekleştiremediğini belirtmektedir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların karşılaşılabileceği genel sorunlar;

Benlik saygısı sorunları; üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar yalnızca "farklı" olma damgasıyla yaşamak zorunda kalmaz, aynı zamanda duyarlılıkları da onları savunmasız gösterebilir. Bu iki faktör bir araya geldiğinde, akranları tarafından zorbalığa uğrama veya reddedilme olasılığı artmaktadır ve bunların her ikisi de çocuğun özgüvenine büyük ölçüde zarar vermektedir. Çocuğun düşük özgüvenle mücadele ediyor olabileceğinin bazı işaretleri arasında kendi kendine olumsuz konuşma, sık sık ruh hali değişimleri ve yeni şeyler denemekten hoşlanmama yer almaktadır. Birçok üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuğun doğal olarak yoğun bir ruh hali ve özeleştirici yapma eğilimi olduğundan, bu belirtilerin tanımlanması zor olabilmektedir ().

Mükemmeliyetçilik; üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların çoğunda doğuştan gelen bir başarıma dürtüsü vardır ve ölçülü bir şekilde bu nitelik onların en güçlü yönlerinden biri olabilir. Ancak üstün yetenekli bir çocuk, öz saygısını ve öz imajını desteklemek için "zeki çocuk" statüsüne güvenmeye başladığında sorunlar ortaya çıkar. Bu şekilde hisseden çocuklar, zekalarını kanıtlama çabasıyla aşırı rekabetçi hale gelebilir ya da mükemmel notlar almak için bitkinlik noktasına kadar çalışabilirler. Ayrıca yeni bir beceride hemen ustalaşamadıklarında zekalarını sorgulamaya da yatkındırlar. Bu tutum, projelerden erken vazgeçmelerine ve yeni şeyler denemekten kaçınmalarına, dolayısıyla potansiyellerinin sınırlandırılmasına neden olabilir. Uzun vadede mükemmeliyetçilik artan tükenmişlik, kaygı ve depresyon riskiyle ilişkilidir (Saranlı 2017; Vaivret-Douret, 2011). Üstün zekâlı ve özel yetenekli olmanın her şeyde iyi olmak anlamına gelmediğinin hatırlatılması ve çocuğun gerçekçi beklentiler oluşturmaya yardımcı olmak çok önemlidir (Levent, 2014).

Duygusal ve duysal hassasiyet; üstün zekâlı ve özel yetenekli olmak çocuğun görüntü, ses, koku ve dokunma gibi aşırı uyaranları "filtreleme" yeteneğini etkileyebilir. Üstün yetenekli çocukların çoğu aynı zamanda başkalarının duyguları yüzünden dikkatleri dağılabilir. Bazı çocuklarda aşırı duyarlılığa eşlik eden artan tepkilerin davranış problemlerinden ayırt edilmesi zor olabilir. Üstün yetenekli çocuklar duysal hassasiyetleri nedeniyle rahatsız oldukları için kıpır kıpır olabilirler, gürültüden hoşlanmadıkları için sosyal etkinliklere katılmayı reddedebilirler, bunaldıkları için öfke nöbetleri geçirebilirler.

Sıklıkla görülen can sıkıntısı; okulda sıkılmak, özellikle ergenlik döneminde üstün yetenekli öğrencilerde sıklıkla başarısızlığa yol açmaktadır. Üstün yetenekli ergenler, işlerini evde çok daha hızlı tamamlayabileceklerini ve diğer ilgi alanlarına daha fazla zaman ayırabileceklerini bildiklerinde sıklıkla hayal kırıklığına uğrarlar. Temelde okul, zaman kaybı gibi gelmeye başlar. Üstün yetenekli ergenlerin akademik katılımını artırmak zorlu bir iştir ve seçilen eğitim yaklaşımı çocuğun öğrenme stiline ve duygusal olgunluk düzeyine göre uyarlanmalıdır.

Dikkat ve organizasyonla ilgili sorunlar; üstün yetenekli çocukların genellikle son derece odaklanmış ve organize oldukları düşünülür, ancak durum her zaman böyle değildir. Pek çok üstün yetenekli çocuk, kısmen soyut düşünür olduklarından ve kısmen de ilgileri için yarışan çok çeşitli ilgi alanlarına sahip olurlar. Bu nedenle dikkatsizlik ve düzensizlik sık görülür (Gül ve Ayık, 2023; Renzuli, 1998; Robinson, 2008).

2.1.6. Özel Yetenekli Bireylerle İlgili Yapılan Araştırmalar

Karabulut-Coşkun ve Akar (2022) tarafından yapılan beş ampirik makaleye erişimle sonuçlanan sistematik literatür taramasına göre, üstün yetenekli çocukların internet bağımlılık düzeyleri, üstün zekalı olmayan akranlarına göre çevrimiçi oyun bağımlılığı açısından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler, üstün yetenekli çocuklarda internet bağımlılığında hem erkeklerde hem de kızlarda anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. çalışmanın sonunda bu durumun genel popülasyonla yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik gösterse de bulgular arasındaki farklılıkların nedeninin, farklı araştırmalarda üstün yetenekli erkek veya kız

katılımcı sayısının düşük/yüksek sıklığında olması ve erkek katılımcı sayısının yüksek olması olabileceği vurgulanmaktadır.

Bapoğlu Dümenci ve Küçük (2022) tarafından yapılan üstün yetenekli çocuklarda duyuşal hassasiyet ve duyu bütünleme konulu araştırmada; üstün yetenekli bireylerin çevre ile olan deneyimleri incelenmiş; zekâ ile aşırı hassasiyet arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin zekâ arttıkça hassasiyetin arttığı belirtilmiştir. Bu çocukların yaşadıkları zorluklar ve sahip oldukları becerilerin, çevreyi farklı algılayan ve tepki veren bir nörolojik sisteme sahip oldukları için diğer çocuklarınkinden farklı olabileceğine ilişkin bulgular sıralanmıştır. Özel yetenekli çocuklardaki performans durumunun genel anlamda okul başarısı, bilişsel alanlardaki üstünlük ile ilişkilendirilse de, bu çocukların gelişim öykülerinin ve farklılıklarının en iyi şekilde belirlenmesi, doğacak olan rehberlik ihtiyaçlarının da şekillendirilmesini sağlayacağı; bu sebeple üstün zekâlı çocukların duyuşal hassasiyetlerine ve duyu bütünleme ihtiyaçlarının önemli olduğu ve duyu düzenleme becerilerine de etki edeceği vurgulanmıştır.

Çınar (2021) özel yetenekli 6 ve 7.sınıfta öğrenim gören çocukların empati becerilerini incelemiştir. İstanbul'daki Bilim ve Sanat Merkezleri'ne devam eden 112 kız ve 92 erkek (N=204) çocuk ile çalışmıştır. Özel yetenekli çocukların temel empati becerileri ile dijital oyun bağımlılığı davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Özel yetenekli çocukların empati beceri düzeyleri ile cinsiyet, anne eğitim durumu ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir.

Yörük (2019) özel yetenekli çocukların psikolojik sağlamlıklarında benlik saygısı, ebeveyn tutumları ve akran ilişkileri rolünün incelediği araştırmasında, özel yetenekli öğrencilerin ebeveyn tutumları alt boyutlarından kabul/ilgi ve psikolojik özerklik, benlik saygısı ve akran ilişkileri düzeyleri arttıkça psikolojik sağlamlık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Ancak, ebeveyn tutumları kontrol/denetleme boyutunun özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyinde bir yordayıcı olmadığı şeklinde ortaya çıkmıştır.

Sevgili-Koçak (2019) tarafından yapılan üstün yetenekli çocukların dijital oyunlara yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmada; BİLSEM'e devam eden çocukların televizyon, tablet, telefon, bilgisayar ve internet kullanım süreleri ve dijital oyunlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. 2018-

2019 eğitim öğretim yılında Aydın Söke BİLSEM'e devam eden 8 kız ve 8 erkek olmak üzere toplam 16 üstün yetenekli öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, görüşme soruları tema alınarak sunulmuştur. Araştırmada üstün yetenekli çocukların bilgisayar, tablet veya telefonu en çok oyun oynamak için kullandıkları görülmüştür. Dijital oyunların olumlu yönlerini; hayal gücünü genişletme, eğlence ve yaratıcılığın artması olarak belirtmişlerdir.

Bapoğlu-Dümenci (2018) tarafından yapılan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelendiği araştırma; BİLSEM'de eğitim almakta olan altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitim programının akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerini arttırmaya yönelik sosyal beceri eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 'Akran İlişkileri Ölçeği, İhtiyaç Belirleme Formu ve Genel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise öğretmen ve ebeveynlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine olan etkisini incelemek amacıyla kontrol gruplu deneysel desen çalışması yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubunda bulunan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkileri ölçeğine ait ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların iletişim, etkileşim, güven alt boyutları ve toplam puan üzerinde sosyal beceri eğitim programı sonrasında göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Çubukçu ve Tosuntaş'ın (2018) üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitiminde teknolojinin yeri konusundaki yaptıkları çalışma; literatür değerlendirme yöntemlerinden bütünlleştirici değerlendirme yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Üstün yetenekli/zekâlı çocukların eğitiminde teknolojinin kullanımı bağlamında 5P modeli, teknoloji destekli öğrenme etkinlikleri, çevrimiçi öğrenme çerçevesi ve etkinleştirme-geliştirme-dönüştürme çerçevesi ele alınmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan tüm model ve çerçevelerin öğretimin farklılaştırılması adına teknolojinin nasıl kullanılması gerektiğine yönelik yol haritaları sunulmaktadır.

Kahraman ve Tanrıkulu (2016) özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlıklarının benlik saygısı, öz-yeterlik inancı ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelemiştir. “Özel Yetenekli Birey” tanısı almış 5-13 yaş grubu çocukların anne-babaları ile yaptığı çalışma sonucunda; psikolojik sağlamlık ile benlik saygısı ve öz-yeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık puanları yaş, medeni durum, çalışma durumu ve özel yetenekli çocuğun okula gitme durumu açısından farklılık göstermezken; cinsiyet durumu anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bergold ve diğer araştırmacılar (2015) özel yetenekli (n=75) ve özel yetenekli olmayan (n=655) çocukların yaşam doyumlarını araştırmışlardır. Çalışmada özel yetenekliliğin, çocukların psiko-sosyal iyi oluşları için bir risk faktörü olmadığı ortaya çıkmıştır. Yalnız kızlar erkeklerden biraz daha düşük yaşam doyumu puanı bildirmişlerdir. Ancak, bu sonuç üstün yetenekliliğe özgü olmayıp tüm örnekleme bulunmuştur (Bergold, vd., 2015).

Mudrak ve Zabrodska (2015), çocuklukta üstün zekâlılık adlı vaka çalışmasının sonuçlarından birisi, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların üstün yeteneklerini ve gelişimlerini inşa ettikleri ana temanın motivasyon olduğu, bu motivasyonun çocukluk döneminden itibaren yoğun öğrenme tutkusu ile akranlarından farklı olduğunu belirtmişlerdir.

Çamdeviren (2014), BİLSEM’e devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükleri incelediği araştırmada; anne babaların üstün yetenekli çocuklarıyla yaşadıkları güçlükler arasında, üstün olma etiketinin kendisine duyduğu aşırı güven duygusunu olumsuz etkilediği ve bu durumun da arkadaş ilişkilerine yansıdığı sonucunu elde etmiştir.

Kaya ve diğer araştırmacılar tarafından (2014), üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerini diğer çocuklarla karşılaştırma amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda arkadaşlık ilişkilerinde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranları gibi güven duyabilen bireyler olduğu ortaya konulmuştur.

Saranlı (2011) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelendiği çalışmasının sonucunda; üstün

yetenekli çocuğa sahip ailelerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan modelin, aile içi iletişim becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Uyaroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada; duygusal zeka ve empati becerilerinin üstün yetenekli çocuklarda ve normal gelişim gösteren yaşlılarında farklılık gösterip göstermediği ve ebeveyn tutumlarının etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan BİLSEM'e devam eden 76 üstün yetenekli öğrenci ile Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarına devam eden normal gelişim gösteren 80 öğrenci olmak üzere toplam 156 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada anne-baba tutumlarını belirlemek üzere hem annelere hem babalara Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) Türkçe formu uygulanmıştır. Duygusal Zeka düzeyini belirlemek amacıyla ise EQ-Ned Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Empati Beceri düzeyini belirlemek amacıyla ise Çocuklar için Empati Ölçeği kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim düzeyleri, kardeş sayıları, doğum sıraları, annelerinin çalışıp çalışmadığının belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar normal gelişim gösteren öğrencilerde annelerde “demokratik tutum faktör puanları” arttıkça çocukların da “karşısındakinin duygularını anlama” puanının arttığını; babalarda “sert disiplin” puanı arttıkça çocuklarda “duyguları yönetme” puanının azaldığını göstermiştir. Üstün yetenekli çocuklarda annelerinde ve babalarında “aşırı koruyuculuk” puanı arttıkça çocuklarda “kendi duygularını tanıma” puanının arttığı saptanmıştır.

Preckel ve diğer araştırmacılar (2008) tarafından yapılan çalışmada, çocukların akademik başarıları, üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulan sadece üstün yetenekli çocukların yer aldığı özel sınıflar, üstün zekâlı ve yetenekli çocukları etiketlemekte, olumsuz davranışların ortaya çıkmasına sebep olmakta hatta sosyal anlamda yalnızlaşmalarına neden olduğunu ifade edilmektedir.

Bar-On ve Kobus-Maree, (2009) yaptıkları araştırma ile hangi duygusal zeka boyutlarının akademik performansı etkilediğini belirlemişlerdir. Bu araştırmaya göre, stres toleransı (duyguları etkili ve yapıcı şekilde yönetmek), gerçekliği test etme (kendi duygu ve düşüncelerini nesnel olarak onaylamak), problem çözme (kişisel ve kişilerarası problemleri etkili şekilde çözebilme), kendini gerçekleştirme (hedeflere ulaşmaya çabalama ve kendi potansiyelini gerçekleştirme), iyimserlik (olumlu olma ve hayatın iyi

yönlerini görebilme) kavramlarının özel yetenekli bireylerde önemi vurgulanmaktadır. Sonuçlar; bir bireyin akademik başarısının yüksek olabilmesi için duygularını yönetebilmesi, kendi hislerini onaylayabilmesi, problem çözebilmesi ve kendini motive edebilmesi gerektiğini göstermektedir.

Reis ve diğer araştırmacıların (2004) yaptıkları çalışma; kentsel liselerinde başarılı veya başarısız olan, ekonomik olarak dezavantajlı, etnik açıdan çeşitli, akademik olarak yetenekli 35 lise öğrencisiyle yapılan 3 yıllık bir çalışmanın bulgularını özetlemektedir. Özellikle, bu iki yüksek yetenekli öğrenci grubunun dayanıklılıkları araştırılmıştır. Karşılaştırmalı vaka çalışması ve etnografik yöntemler, akademik olarak yetenekli bazı öğrencilerin yüksek seviyelere ulaşmak için dayanıklılıkla ilişkili stratejiler geliştirme ve kullanma yollarını incelemek için kullanılmıştır. Katılımcıların olumlu veya olumsuz sonuçlara yönelik yollarını keşfetmek için hem risk faktörleri hem de koruyucu faktörleri birlikte incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, bazı koruyucu faktörlerin, akademik olarak yetenekli bazı öğrencilerin yüksek düzeyde başarıya ulaşmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Koruyucu faktörler arasında; destekleyici yetişkinler; diğer başarılı öğrencilerle arkadaşlıklar; onur ve ileri sınıflar alma fırsatı; hem okuldan sonra hem de yaz boyunca birden fazla ders dışı etkinliğe katılım; kendine güçlü bir inancın gelişimi; okullarının ve kentsel çevrelerinin olumsuz yönleriyle başa çıkma yolları ve bazı durumlarda aileleri yaşamaktadır. Diğer koruyucu faktörler, öğrencilerin destekleyici yetişkinlerle olan ilişkilerini ve önceden üstün zekalı ve yetenekli bir programa katılımlarını içermektedir.

Moon (2002) tarafından yapılan üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde ne biliyoruz konulu çalışmasında; özel yetenekli çocukların yaşlıtlarına göre sosyal ve duygusal yönden ileri düzeyde olgun davranışlar gösterdikleri; farklı ve ilginç espri yapabilme ve yetişkin düzeyinde yapılan espriyi anlayabilme yetenekleri olduğu; yapıcı ve iyimser düşündükleri; hoşgörülü, alçakgönüllü, mükemmelliyetçi ve merhametli oldukları; yaşından büyüklerle çalışmayı ve iletişim kurmayı tercih ettikleri; yüksek düzeyde adalet ve dürüstlük bilinci olduğu; adil olmayan durumlara ani ve beklenmedik tepki gösterebildikleri; kararlı, sebatkar, sabırlı ve azimli bir şekilde başladıkları işi tamamladıkları; çalışkan, amaçlarına ulaşmaktan ve başarıdan zevk alan bireyler oldukları; başkalarının duygu ve düşüncelerine, ihtiyaçlarına, toplumsal olaylara

karşı yaşıtlarından ileri düzeyde duyarlılık gösterdikleri ve çözüm yolları aradıkları vurgulanmaktadır.

Baker (1995) akademik olarak özel yetenekli ergenler, istisnai özel yetenekli ergenler ve ergenlerin akademik performans ortalamaları arasında depresyon ve intihar düşüncesi incelenmiştir. Yaşanan sıkıntının düzeyi, şiddeti veya doğası açısından üç grup arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sonuçlar, lise öğrencilerine uygun destekleyici müdahaleler ve psikolojik sıkıntı yaşama olasılığı daha yüksek olan özel yetenekli öğrencilerden oluşan alt gruplarla daha fazla araştırma ihtiyacı ışığında tartışılmıştır.

Kline ve Short, (1991), 89 özel yetenekli kızlarla yapılan çalışmanın sonucu; özel yetenekli kızların okul gelişimleri boyunca benlik saygısında ve özgüvenlerinde önemli bir düşüş olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, aynı gelişimsel zaman bloğunda mükemmeliyetçilik, umutsuzluk ve cesaret kırılma seviyeleri yükselir. Ebeveynler ve diğer yetişkinlerle ilişkiler azalırken, akran ilişkileri daha fazla önem kazanmaktadır. On ikinci sınıfa kadar duygusal kırılganlık arttıkça, içsel cesaret ve kendine güven azaldığı görülmüştür.

Jonathan'ın (1988) “üstün yeteneklilik kavramı veya 'bir ip parçasının uzunluğu ne kadardır” konulu çalışmasında; bazı bireylerin diğerlerinden 'daha parlak' görüldüğüne dair açıklamalar yapılmaktadır. Parlaklık kavramının olağandışı olduğu ve süper parlaklık kavramının hem sorunlu olduğu hem de doğallık ve doğuştanlık ifade ettiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, bir kişinin diğerinden çok daha parlak olduğunu söylemenin, onun bu şekilde doğduğunu veya doğal olarak öyle olduğunu gösterdiği belirtilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında yapılan alan yazın incelemesi sonucunda özel yetenekli ve/veya üstün zeka tanısı almış çocuk ve ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünün değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın çocuk gelişimi bilim alanı ve benzer çalışmalar gerçekleştirilen diğer profesyonel bilim alanlarına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

2.2. Teknoloji Bağımlılığı

Sürekli artan küresel internet hızı, dünya çapındaki ağdaki her türlü içeriğe daha iyi erişim anlamına gelmektedir. Teknoloji gelişimi sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan çok olumlu gelişmelerin habercisi olsa da aynı zamanda bağımlılık riskini de beraberinde getirmektedir (Yengin, 2019, s. 137). İnternet ve video oyunları, yeni özellikler eklenen cep telefonları ve sosyal medya etrafında artan bağımlılık vakaları özellikle çocuklar ve ergenlik dönemindekiler arasında gittikçe artmaktadır. Aynı zamanda kumar türleri ve müstehcen içerikle birlikte artan dijital riskler, sadece çocuklarda değil her yaştaki birey için riskli hale gelmektedir (Marin vd., 2021, s. 239).

Teknoloji ve teknolojik araçların gelişimiyle birlikte artan dijital bağımlılık, her türlü teknolojik ve dijital cihazların, dijital teknolojilerin ve internet, video oyunu, çevrimiçi platformlar, mobil cihazlar, dijital araçlar ve sosyal ağ platformu gibi dijital platformların takıntılı kullanımını içeren bir dürtü kontrol bozukluğunu ifade etmektedir (Ektiricioğlu, 2020, s. 52). Dolayısıyla teknoloji bağımlılığına “dijital bağımlılık, internet bağımlılığı ya da internet kullanım bozukluğu” da denilmektedir (Kurtoğlu ve Pekşen-Süslü, 2024; Valkenburg & Peter, 2011). Topcu (2018), teknoloji bağımlılığını oyun, sosyal medya, çevrimiçi alışveriş, video izleme veya teknolojiyi içeren herhangi bir şeyle ilgili teknolojiyle ilgili takıntılı davranışları ifade etmek için kullanılan bir terim olarak tanımlamakta ve gençler arasında bu takıntılı davranışların çok hızlı şekilde arttığına dikkat çekmektedir.

İnternet, günümüzde insanlara bilgiye ulaşmada kolaylık, iletişim, çevrimiçi alıveriş, çevrimiçi oyunlar gibi çeşitli faydalar sağlamaktadır. Pandemi sürecinde çevrimiçi seminerlerde, canlı derslerde internetten faydalanılmıştır (Pekmez vd., 2024, s. 602). İnternetin ve bazı teknolojik cihazların hayatımıza faydalarının yanı sıra olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Artan internet kullanım süresi, internet bağımlılığına sebep olabilmektedir (Karabulut-Coşkun ve Akar, 2022, s. 79).

Dijital bağımlılık veya internet bağımlılığı olarak da bilinen teknoloji bağımlılığı, teknolojinin günlük yaşam aktivitelerine müdahale edecek şekilde kompulsif ve aşırı kullanımını ifade etmektedir. Aşırı akıllı telefon kullanımı, sosyal medya platformları, video oyunları veya çevrimiçi alışveriş gibi çeşitli şekillerde kendini göstermekte ve özellikle duygu düzenleme becerilerinin yetersiz olduğu bireylerde zararlı etkiler

oluşturmaktadır (Oğurlu vd., 2021, s. 129). Araştırmalar, 1990'ların sonunda veya sonrasında doğan ve dijital teknoloji kullanımıyla büyüyenlerin, özellikle de Z kuşağının, benzeri görülmemiş oranlarda çevrimiçi zaman geçirdiğini göstermektedir ve artan sosyal medya kullanımının artıları ve eksileri hakkında bilgi edinmeyen Z kuşağının artık her zamankinden daha fazla internette vakit geçirdiği vurgulanmaktadır (Günüç ve Kayrı, 2010; Kiraly vd., 2018, s. 504; Periathiruvadi & Rinn, 2012, s. 154).

2.2.1. Teknoloji Bağımlılığı Kavramı ve Kapsamı

Bir insana ya da nesneye karşı hissedilen önceden tahmin edilemeyen istek, bağımlılık olarak tanımlanmaktadır (Çınar, 2021). Bağımlılık patolojik bir durum olarak ifade edilmektedir. Bağımlılıkta kişinin sosyal yaşamı, psikolojik ve fizyolojik sağlığı zarar görmesine rağmen birey bağımlılığı devam ettirmektedir (Marin vd., 2021, s. 238). Bağımlılık, davranışsal bağımlılık ve madde bağımlılığı şeklinde incelenmektedir (Adana vd., 2018). Yeme bağımlılığı, egzersiz bağımlılığı, seks bağımlılığı, kumar bağımlılığı ve alışveriş bağımlılığı gibi bağımlılıkların genel itibarıyla davranışsal bağımlılık olarak tanımlandığı ifade edilmektedir. İnternet bağımlılığının da davranışsal bir bağımlılık olduğu belirtilmektedir (Kiraly vd., 2018).

Teknolojik cihazlara ve dijital araçlara bağımlı olma durumu; kimyasal olmayan bir bağımlılıktır ve eksik hissetme duygusuyla birlikte ortaya çıkan davranışsal teknoloji bağımlılığıdır (Karabulut-Coşkun ve Akar, 2022, s. 79). Bağımlı nesil; internet dışında sosyal bir yaşamı olmayan, mobil cihazlardan uzak kaldığında kendisini yalnız, başkalaşmış veya asosyal hisseden, telefonda oluşan ya da gelişen her türlü uygulamayı yakından takibe alan ve oluşan her türlü mobil yenilikten haberdar olmak isteyen, arkadaşlarıyla sosyal medya üzerinden görüşme sağlayan ve kendisine sosyal medyada yeni bir kimlik oluşturan kimselerdir (Öztürk, 2021, s. 196).

Gündelik hayatta sıkça sosyal medya uygulamalarına giriş çıkış yapan, bu uygulamaları aktif tutan, sanal gerçeklik içerisinde gündelik yaşamın gerçekliğinden kopan ve toplum tarafından kendisini dışlanmış hisseden bu insanlar mobil cihazlar aracılığıyla eksik yönlerini doldurmakta ve doyuma ulaşmaktadırlar. Bireylerin interneti kullanmada kontrolü yitirmesi ile birlikte kötüye kullanım ve bağımlılık gelişebilmektedir (Ektiricioğlu, 2020, s. 53). Bilgisayar ve internet ortamının fizyolojik bağımlılık yaptığı

bugün artık kesinlik kazanmıştır (Taş vd., 2014). Teknoloji bağımlılığında çoğunlukla ilgili davranışın bağımlılık oluşturunca uyarıcı ve pekiştirici özelliklerinin olduğu belirtilmektedir (Periathiruvadi & Rinn, 2012). İnternet bilinçli kullanıldığı zaman insan hayatını kolaylaştırma amacına hizmet etmektedir. Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte hayatımızda pek çok değişim, gelişim ve kolaylık sağlanmıştır. Teknoloji bağımlılığı; bireylerin, internet üzerinde kontrolünü kaybetmesiyle başlayan, zamanla kişide patolojik rahatsızlıklara neden olan ve uzman ile tedavi edilmesi gereken bir hastalık olarak değerlendirilmektedir (Karabulut-Coşkun ve Akar, 2022).

Teknolojinin bilinçli kullanılması günümüzde büyük önem kazanmıştır. Çocuk ve gençlerin teknolojiyle bilinçli bir şekilde temas kurmasına özen göstermenin önemi; Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programında da vurgulanmış ve yaş gruplarına göre ekran kullanma süreleri belirlenmiştir (Tablo 3).

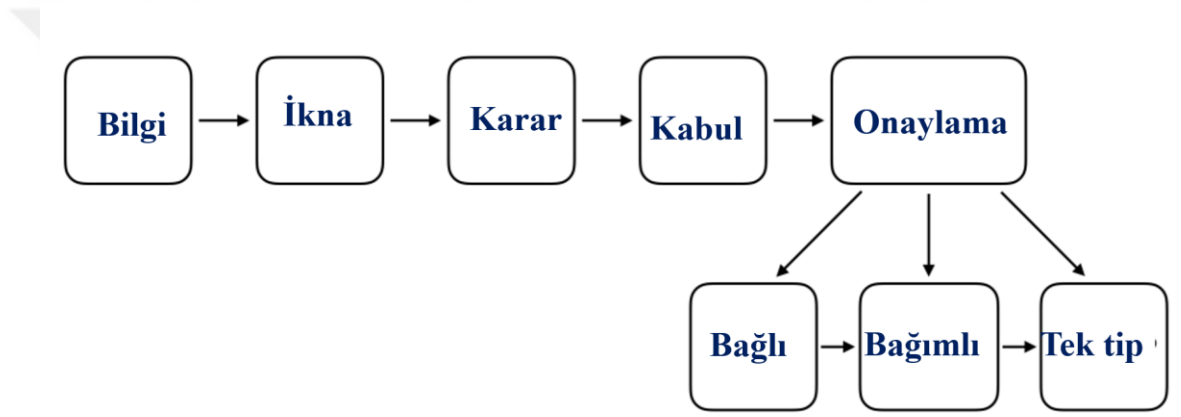
Tablo 3. Yaş gruplarına göre ekran kullanma süreleri (Yılmaz, 2014)

Yaş grubu	Ekran süresi
0-3 yaş	Ekrandan olabildiğince uzak tutulmalıdır
3-6 yaş	Günlük toplam süre en fazla 20-30 dk.
6-9 yaş	Günlük toplam süre en fazla 40-50 dk.
9-12 yaş	Günlük toplam süre en fazla 60-70 dk.
12+ yaş	Günlük toplam süre en fazla 120 dk.

Tablo 3’de belirtilen yaş gruplarına göre ekran sürelerine ek olarak Amerikan Psikoloji Derneğinin 2019’da yayımladığı *Dijital Kılavuz: Çocuklar İçin Sağlıklı Teknoloji Kullanımının Desteklenmesi* başlıklı yayında yaş grubu bazında önerilen ekran süreleri ve kullanımlarıyla ilgili açıklamalar önemlidir. Bu raporda 18 ayın altındaki çocuklarda görüntülü sohbet dışında ekrana dayalı medyadan kaçınılması; 18-24 ay arasındaki çocuklarda nitelikli programlar seçilmesi ve ebeveynlerin bu programları çocuklarıyla birlikte izlemesi; 2-5 yaş arası çocuklarda nitelikli programlar seçilmesi ve ekran

süresinin günde bir saatle sınırlı olması; 6 yaş ve üstü çocuklarda, medyayı ve medya türlerini kullanmaya ayrılan sürenin tutarlı sınırlar dâhilinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldız ve Kanak, 2021).

Teknoloji bağımlılık sürecinde mobil cihazların büyümesine kapılan bu kimseler emek veya sorumluluk olmadan, göz teması kurmadan oluşturdukları ilişkilerde ve sosyal yaşamda utangaç olsalar da mobil ortamda kendilerini ifade etme rahatlığı içerisinde yaşamaktadırlar. Kendilerine oluşturdukları yeni kimliklerle kim olmak isterlerse o olup kendilerine istedikleri statüyü verebilme rahatlığını da yine mobil cihazlarla yaşayabilmektedirler (Taylan ve Işık, 2015). Teknoloji bağımlılık süreci Şekil 3’de özetlenmiştir.



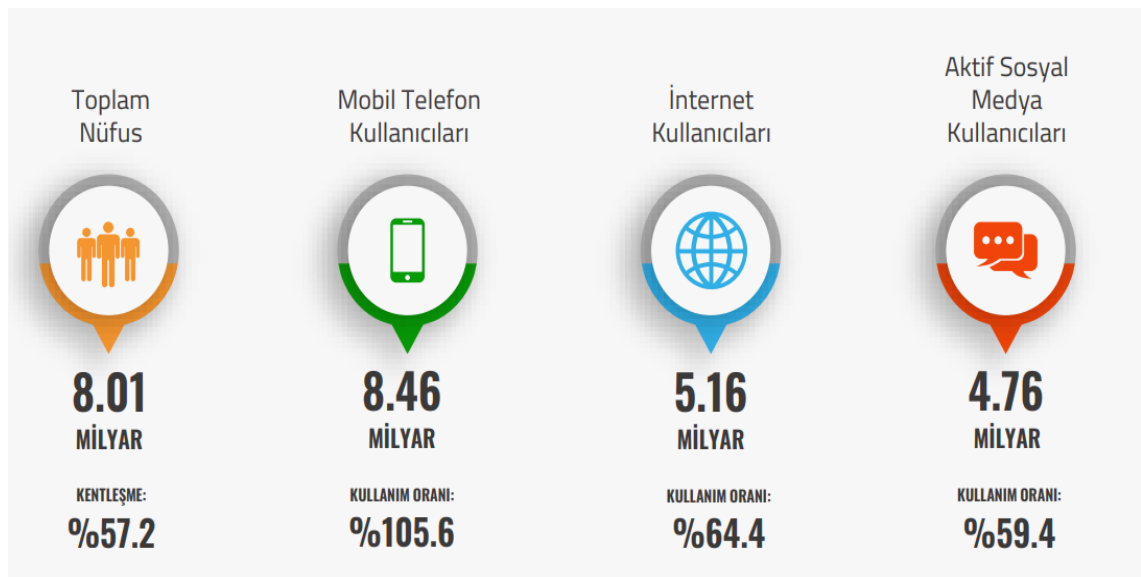
Şekil 3. Teknoloji bağımlılık süreci (Yengin, 2019, s. 135)

Şekil 3’de belirtildiği gibi birey teknolojik cihaz ya da dijital ekran ile ilişkili bilgi sahibi olmasının ardından bu cihazı kullanmaya ikna olmakta ve kullanmaya karar vermekte; ardından sürekli kullanılabileceğine ilişkin bir kabullenme ve onaylama aşaması gelmektedir. Bireyin bu cihaz sürekli kullanması bireyde önce bağımlılık oluşturmakta ve bu teknolojik cihaz olmadan işlerini yeterince iyi yapamayacağı ya da hız kazanamayacağına inanmasının ardından birey bu cihaza bağımlı hale gelmekte, tek-tip adı verilen sadece bu cihazı sürekli olarak kullanmaya alışmaktadır. Teknoloji bağımlılık süreci de bu şekilde ilerlemektedir (Yengin, 2019, s. 136). Teknolojik cihaz ve dijital ekran bağımlılığı süreci dünya genelinde hızla ilerlemektedir. Heffler ve diğer araştırmacılar (2020) teknolojik makinelerin toplam işlem kapasitesinin 2040 yılında bütün insanlığın işlem kapasitesini geçeceğini ve bağımlılık sürecinin hızla arttığını

belirtmişlerdir. Sonuçta yoğun teknolojik cihaz ve dijital ekran kullanımı; bireylerde ruh sağlığı, sosyal etkileşim ve akademik performansla ilgili sorunlara yol açmaktadır. Orta düzeyde internet kullanımı çocuklar için faydalı olabileceği gibi kontrolsüz ve aşırı internet kullanımı da internet bağımlılığına yol açabilmektedir. Bu nedenle teknoloji bağımlılık sürecinin çocuklar ve duygu düzenleme becerileri yetersiz olan bireyler tarafından iyi anlaşılmalıdır (Horzum, 2011, s. 59; Ögel, 2018).

2.2.2. Teknoloji Bağımlılığının Epidemiyolojisi

İnternet, bilgisayar, akıllı telefon ve diğer elektronik cihazların kullanımı son yıllarda önemli ölçüde artmıştır ve bu artış yalnızca kullanıcılara sağlanan faydalarla değil, aynı zamanda genellikle olumsuz sağlık sonuçları oluşturan belgelenmiş aşırı kullanım vakalarıyla da ilişkilidir. Pek çok ülkede bu sorun önemli bir halk sağlığı sorunu boyutuna ulaşmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), sağlığın halk sağlığıyla ilgisi konusunda internet, bilgisayar, akıllı telefon ve benzeri elektronik cihazların aşırı kullanımının halk sağlığına etkileriyle ilgili faaliyetler yürütmektedir. İnternetin ve diğer iletişim ve oyun platformlarının aşırı kullanımıyla ilişkili olarak DSÖ (2015) raporlarında nüfusun yaklaşık %1-4'ünün teknoloji bağımlılığının bir yönü olan internet bağımlılığına sahip olarak nitelendirilebileceği belirtilmektedir (World Health Organisation, 2015). Dünya dijital genel istatistik göstergelerinde, dünyanın her yerinde mobil, internet ve sosyal medya kullanımı Şekil 4'de özetlenmiştir.



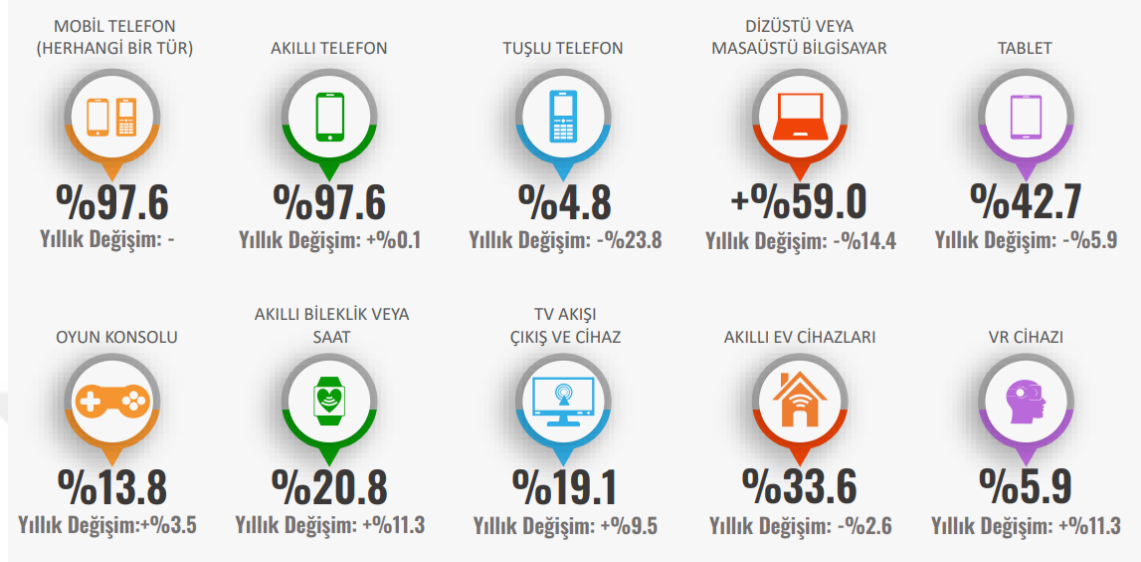
Şekil 4. Dünya dijital genel istatistik göstergeleri

Dünya İnternet Bağımlılığı Merkezi (The Center for Internet Addiction) tarafından yayınlanan raporda; Ocak 2021 itibarıyla dünya çapında 4.66 milyar internet kullanıcısı bulunduğu; bunun 7.83 milyarlık toplam dünya nüfusunun %59.5'ini temsil ettiği belirtilmektedir (netaddiction.com/faqs). Pandeminin de etkisiyle Ocak 2020'den Ocak 2021'e kadar dünyada 316 milyon yeni internet kullanıcısı eklenmiştir ve bu da teknoloji kullanımının %7.3'lük bir büyüme oranına denk geldiğini göstermektedir. Toplamda, ortalama bir internet kullanıcısı şu anda birden fazla cihazı kullanarak her gün yaklaşık 7 saat harcamaktadır ve bu, haftada yaklaşık 49 saate veya başka bir deyişle haftada iki tam güne eşdeğerdir. 2019'un 3. çeyreği ile 2020'nin 3. çeyreği arasında günlük internet kullanımı %4 artmıştır (One Planet Network, 2023).

Her üç ayda bir dijital raporlar yayınlayan We Are Social, internet, sosyal medya ve cep telefonu kullanımında yıllık artış olduğunu bildirmektedir. 2022 raporuna göre 2021 yılına göre 95 milyon yeni kullanıcı ile 5,31 milyar insan (dünya nüfusunun %67.1'i) cep telefonu kullanmaktadır. Sosyal medya kullanıcı sayısı 2021'de 424 milyon yeni kullanıcı ile 4,62 milyara (%58,4) yükselmiştir. İnternet kullanıcı sayısı 2012'de 2,18 milyar iken 2022 başında 4.95 milyara yükselmiştir. Raporda ayrıca Türkiye'de 85.30 milyon nüfusun 69.95 milyonunun internet kullandığı belirtilmektedir; bu rakam 2021 raporuna göre 3.9 milyon daha fazladır. Türkiye'de insanlar günde ortalama 8 saatini internette, 4 saatten fazlasını ise mobil cihazlarda geçirmektedir. 2022 yılında Türkiye'deki mobil bağlantı sayısı 2,5 milyon (%3,3) artarak 78 milyona ulaşmıştır. Genel olarak bu veriler, dijital bağımlılığın hem dünyada hem de Türkiye'de her yaş grubunda potansiyel bir risk olduğunu göstermektedir (wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024/).

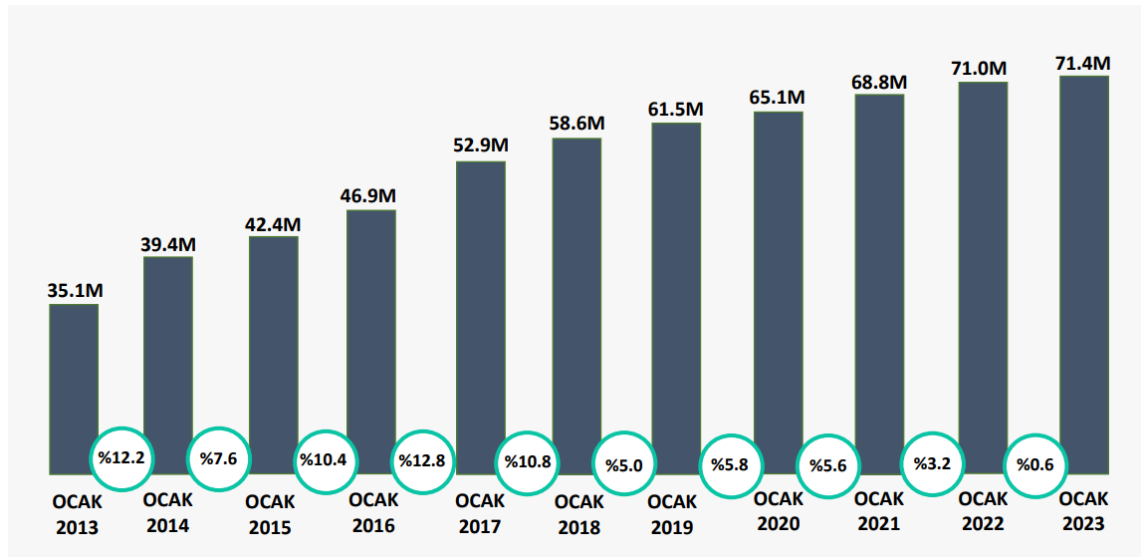
Türkiye'de de dünya genelinde olduğu gibi teknolojik cihaz kullanım oranı ve dijital ekran kullanım oranı hızla artmaktadır. Kabali ve diğer araştırmacılar (2015) çalışmalarında 6 ay ila 4 yaş arası çocukların yaklaşık % 97'sinin bir mobil cihaz kullandığını, 4 yaşındaki çocukların yaklaşık dörtte üçünün ilk sırada tablet olmak üzere kendi mobil cihazının olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de cep telefonu kullanıcı oranı % 96.9, internet kullanımı ise %75.3'tür (TÜİK, 2021).

Türkiye Dijital Raporu'na göre (2023) Türkiye'nin nüfus, internet, sosyal medya, mobil, e-ticaret ve dijital pazarlama göstergelerinin belirlendiği bölümde; herhangi bir cihaza sahip 16-64 yaşındaki internet kullanıcılarının yüzdesi Şekil 5'de özetlenmiştir.



Şekil 5. Herhangi bir cihaza sahip 16-64 yaşındaki internet kullanıcıları (Şubat, 2023)

Şekil 5'de belirtildiği gibi 16-64 yaş arasındaki nüfusun herhangi bir teknolojik cihaza sahip olma oranının Şubat 2023 yılı itibarıyla yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye Dijital Raporu'na göre (2023) zaman içerisinde internet kullanıcı sayısı ve yıllık değişim de ülkemizde hızla artmıştır (Şekil 6).



Şekil 6. Türkiye'de internet kullanıcı sayısı ve yıllık değişim oranları (Şubat, 2023)

Türkiye'de internet kullanıcıları tüm cihazlardan günlük ortalama 7 saat 24 dakika internette zaman geçirmektedir. Kullanıcılar bu sürenin 4 saat 26 dakikasını cep telefonları üzerinden internete bağlanarak geçirmektedir. Türkiye'de internet kullanıcılarının temel internet kullanma nedenlerinden ilk sırada yer alan neden ise bilgi edinmektir. Kullanıcıların %80.7'si interneti öncelikli olarak bilgi edinmek amaçlı kullanmaktadır. Web trafiğinin %84.92 'ünü mobil telefonlar oluşturmaktadır. Türkiye'den en çok ziyaret edilen web sitesi Youtube.com olurken Google da en çok aratılan kelime ise hava durumudur. Türkiye'deki internet kullanıcıları ortalama 2 saat 58 dakikasını sosyal medya üzerinde geçirmektedir. Sosyal medya kullanıcılarının aylık ortalama kullandığı sosyal medya platformu sayısı da 7.6 'dır. İnternet kullanıcıları %90.6 ile en çok Instagram kullanmaktadır. Instagram'ı daha sonra sırası ile WhatsApp, Facebook ve Twitter takip etmektedir. Kullanıcılar aylık ortalama 21 Saat 24 dakika ile en çok Instagram da zaman geçirmektedir. Kullanıcılar sosyal medya hesaplarından en çok arkadaşlar, aileler ve tanıdıklarını takip etmektedir. Türkiye'de en fazla kullanıcısı bulunan sosyal medya uygulaması ise 57.9 milyon kullanıcı ile YouTube'dur (Türkiye Dijital Raporu, 2023).

2.2.3. Teknoloji Bağımlılığının Nedenleri

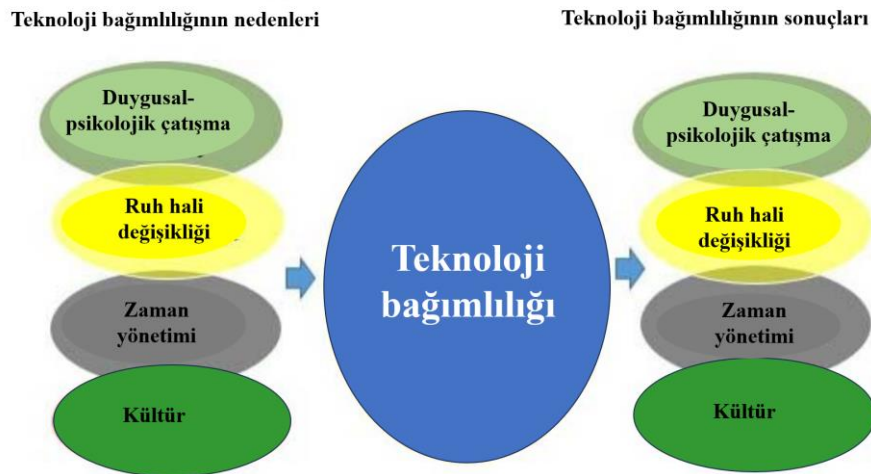
Teknoloji bağımlılığının nedenleri kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Kişinin teknolojiye bağımlı hale gelmesi için pek çok sebep olabilir, bu süreçte tek bir neden yerine pek çok nedenin birbirini tetiklediği belirtilmektedir (Karafil ve Uyar, 2023). Farklı pek çok bağımlılık türünde görüldüğü gibi teknoloji bağımlılığında da genetik, biyolojik, psikolojik, sosyal etkenler ve internet mecrasının kişiye sunduğu sınırsız olanaklar, bağımlılık geliştirici sebepler arasında yer almaktadır (Yılmaz, 2014).

Bireylerde insanlarla ilişkiler kurma konusunda eksiklik olması, içe kapanık bir karaktere sahip olmak, dışlanma ve yalnız kalma, aile içi çeşitli sorunların olması, arkadaş çevresinin az veya hiç olmaması, oyun ve eğlence imkanlarının çok olması, teknolojiye kolay erişim imkanı olması, sanal ortamlarda daha rahat etme duygusu, teknolojiden yanlış faydalanma gibi nedenlerle bireyler bağımlı hale gelebilmektedirler (Arısoy, 2009; Bilge, 2012; Çınar, 2021; Oğuz, 2018; Ögel, 2012).

Sosyal ve demografik faktörlerin teknoloji bağımlılığı oluşması üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Ailesel ve toplumsal ilişkiler gibi sosyal faktörler gençleri büyük ölçüde teknoloji bağımlılığına zorlamaktadır (Cengizhan, 2005, s. 84). Yalnızlık, ruh hali değişiklikleri, içe dönüklük, ilgisizlik ve benzeri yapıların etkisi kişinin psikolojisini derinden etkilemekte ve siber bağımlılık olgusunu teşvik etmektedir (Ektiricioğlu vd., 2020, s. 53). Bunların dışında, erkeklerin teknoloji bağımlılığına kadınlara göre daha yatkın olduğu (Khan, 2019) ve kentsel alanlarda yaşamının da teknoloji bağımlılığı üzerinde etkili olduğu yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Agarwal & Kar, 2015; Nalwa & Anand, 2003; Moqbel & Kock, 2018; Wang vd., 2019; Zhu vd., 2015).

Fransa, Almanya, Avusturya gibi 11 farklı Avrupa ülkesindeki ergenler arasında yapılan patolojik internet kullanımı ve uyumsuz internet kullanımı araştırması, ülkeler arasında teknoloji bağımlılığının önemli oranda yaygın olduğu belirlenmiştir (Khan, 2019). Ebeveyn desteğinin olmayışı, kendi ebeveynleriyle yaşamak ve ekonomik sorunların gençleri çevrimiçi oyun faaliyetlerine zorlayan nedenlerden bazıları olduğu vurgulanmaktadır (Agarwal & Kar, 2015; Derbyshire vd., 2013; Khan, 2019).

Teknoloji bağımlılığı her yaşta ve her cinsiyet de görülmektedir. Erkeklerde görülme olasılığı kadınlara göre 2-3 kat daha fazladır (Wang vd., 2019). Kadınlar internette sohbet programında ve okuyarak zaman geçirirken erkekler ise daha çok savaş, şiddet, spor gibi oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir (Király vd., 2018). Teknoloji bağımlılığının nedenleri ve sonuçları Şekil 7’de özetlenmiştir.



Şekil 7. Teknoloji bağımlılığının nedenleri ve sonuçları (Khan, 2019, s. 204)

Şekil 7’de belirtildiği gibi duygusal ya da psikolojik çatışmalar, bireyin ruh halindeki değişimler, zaman yönetimi konusunda yetersizlik, bireyin yaşadığı toplumun kültürü gibi nedenler, bireyin teknoloji bağımlılığını etkilediğinden aynı zamanda sonuçları oluşturmaktadır (Khan, 2019, s. 204)

Szablewicz (2010), ahlaki kültür ve diğerleri gibi çeşitli kültür türlerinin etkisini ve bunların internet kullanım kalıpları üzerindeki etkisini tartışmıştır. Akademik başarısızlığın da önemli bir ruh hali bozucu olduğu ve bunun da öğrencileri internet bağımlısı olmaya teşvik ettiği bulunmuştur (Odacı, 2011). Her ne kadar zaman teknoloji bağımlılığını doğrudan etkileyen bir faktör olmasa da bağımlılık durumu kişinin internet kullanımında harcadığı zamana göre belirlenmektedir. Andreou ve Svoli (2013), okula giden çocuklar arasında internette gezinmek için harcanan zamanın bağımlılık davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu istatistiksel olarak kanıtlamıştır.

Teknoloji bağımlılığı birçok hastalığı sebep veya neden olabilmektedir. İnternette çok vakit geçiren bir bireyde depresyon ve sosyal fobi gelişmektedir (Derbyshire vd., 2013) ya da bu gibi patolojik rahatsızlıkları olan bir birey internete yönelip daha fazla zaman geçirip bu durumu bağımlılığa dönüştürebilmektedir (Moqbel & Kock, 2018).

Çevrimiçi öğrenme becerilerinde yetersizlik hissedenden çocukların, çevrimiçi öğrenmeyle ilgili zorlu görevlerden kaçınmanın bir yolu olarak dijital teknolojilere bağımlı olma olasılıkları daha yüksek olabilir. Nalwa ve Anand, (2003) internet bağımlılığı ile düşük öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Odacı (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada akademik öz-yeterlik ile problemlili internet kullanımı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

2.2.4. Teknoloji Bağımlılığının Belirtileri

Bağımlılık, ruhsal ve bedensel sağlığa, sosyal yaşama zarar veren bir takıntılı durumdur. Kullanım süresinin artışı, yoksunluk hissi, sürekli çaba sarf etme, toplumsal etkinliklerin azalması ve fiziksel sorunlara rağmen kullanıma devam etme, bağımlılık tanısı için yeterli belirtilerdir (Oğuz, 2018).

Teknoloji bağımlılığının bulunduğunu açıklayabilmek için internet kullanımı ile ilişkili beş kriterden bahsedilmektedir. Bu beş kriterin bulunması, bağımlılık sürecinin bulunduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Goldberg (1996) DSM-IV’te

madde kullanım bozukluğu için yer alan tanı ölçütlerine dayandırdığı, tolerans, geri çekilme ve önemli sosyal ve mesleki etkinliklerden vazgeçme ya da bu etkinliklerin azalmasına odaklanan İnternet Bağımlılığı Bozukluğu için tanı ölçütleri önermiştir. DSM-5'te ise bu bozukluğa genel internet bağımlılığı olarak değil de “internet oyun oynama bozukluğu” olarak yer verilmiştir. DSM-5'e göre teknoloji ve internet bağımlılığı kriterleri Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4. DSM-5'e göre teknoloji ve internet bağımlılığı kriterleri

Zihinsel meşguliyet	Zihnin internet oyunları ile meşgul olması ya da obsesyonların olması
Geri çekilme	İnternet oyunları oynanmadığında yoksunluk
Tolerans	İnternet oyunları oynama süresinin sürekli artması
Süreklilik	İnternet oyunlarını oynamayı bırakma girişimlerinde başarısız olunması
Yerine geçme	Keyif alınan uğraşlar gibi diğer yaşam etkinliklerine olan ilginin azalması
Sürdürmede sorunlar	Tüm olumsuzluklarına rağmen internet oyunlarını oynamayı sürdürmek
Yanıltma	İnternet oyun süresi ve sıklığı konusunda diğerlerine yalan söyleme
Kaçınma	Kaygı ya da suçluluk duygularını hafifletmek ya da bunlardan kaçınmanın bir yolu olarak internet oyunlarına yönelmek
Çatışma	İnternet oyunlarını oynuyor olmaya bağlı olarak bireyin fırsatları kaçırmaması, ilişkilerini kaybetmesi ya da tehlikeye sokması

Tablo 4’de belirtildiği gibi; DSM-5’te, internet oyun oynama bozukluğuna ilişkin olarak, zihnin internet oyunları ile meşgul olması ya da obsesyonların olması (zihinsel meşguliyet); internet oyunları oynanmadığında yoksunluk (geri çekilme) belirtilerinin ortaya çıkması; internet oyunları oynama süresinin sürekli artması (tolerans); internet oyunlarını oynamayı bırakma girişimlerinde başarısız olunması (süreklilik); keyif alınan uğraşlar gibi diğer yaşam etkinliklerine olan ilginin azalması (yerine geçme), tüm olumsuzluklarına rağmen internet oyunlarını oynamayı sürdürmek (sorunlar), internet oyun süresi ve sıklığı konusunda diğerlerine yalan söyleme (yanıltma), kaygı ya da suçluluk duygularını hafifletmek ya da bunlardan kaçınmanın bir yolu olarak internet oyunlarına yönelmek (kaçınma), internet oyunlarını oynuyor olmaya bağlı olarak bireyin fırsatları kaçırmaması, ilişkilerini kaybetmesi ya da tehlikeye sokması (çatışma) olmak üzere, dokuz tanı ölçütü önerilmektedir (Andıç ve Durak-Batıgün, 2021).

Teknoloji bağımlılığının neden olduğu semptomlar özellikle genç erişkinlerde daha da baskın olmaktadır. Çünkü genç erişkinler yapısı gereği teknolojiye ve araçlarına yüksek düzeyde maruz kalmaya elverişlidir. Teknoloji bağımlılığına yönelik güçlü belirtiler anksiyete, uykusuzluk, depresyon gibi sorunlarla birlikte ortaya çıkmaktadır. Özellikle başkalarıyla iletişim kurmakta zorlanan insanlar, sosyal ilişkilerden uzaklaşmanın kolay bir yolu olarak teknolojiyi görmektedir. Çevrimiçi ilişkilerin gerçek yaşamın önüne geçmesiyle birlikte bireyler teknolojik bağımlılığa yaklaşma yolunda yatkınlık göstermektedirler çünkü sosyal ihtiyaçların karşılanması sanal alana doğru kayan bir çizgide ilerlemektedir. Gündelik yaşamda yüksek düzeyde stres yaşayan insanlar bu durumla başa çıkabilmek ve var olan sorunlardan uzaklaşmak için de teknolojiye başvurabilmektedirler (Moqbel & Kock, 2018, s. 117).

Anna King ve diğer araştırmacıların (2014) nomofobi üzerine yaptığı bir araştırmada, cep telefonunun aşırı kullanımının çeşitli psikolojik faktörleri etkilediği ortaya konulmuştur. Bunlar özellikle de cep telefonunu uygun olmayan yollarla kullandıklarında ortaya çıkan; düşük öz saygı ve bağımlılık semptomlarıdır. Ayrıca nomofobik semptomların altında yatan nedenler ve önceden var olan zihinsel rahatsızlıklar, sosyal fobi ya da sosyal anksiyete bozukluğu dâhil muhtemel psikolojik bozukluklar ile panik bozukluklar arasındaki konulara yönelik ilişkiler ortaya konulmuştur (King, Valenca, & Silva, 2014, s. 140-144). James Roberts ve diğer araştırmacıların (2014) “görünmez bağımlılık cep telefonu bağımlılığı” ismiyle kaleme aldıkları bir başka nomofobi araştırmasında

teknolojik cihazlara yönelik bağımlılığının uzun süreli sağlık ve psikolojik etkilerinin bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmaya göre gençlerin ve ergenlerin nomofobi davranışlar sergilemeye daha yatkın oldukları, cep telefonu ve teknolojiye ulaşamadıklarında kaygılı davranışlar sergiledikleri ve negatif bakış, içe kapanma, teknolojiyi arama hissi gibi davranışlar ortaya koydukları ifade edilmiştir (Roberts, Petnjı, & Manolis, 2014, s. 254-265).

2.2.5. Teknoloji Bağımlılığının Etkileri

Teknoloji bağımlılığı bireyi fiziksel ve ruhsal sağlık anlamında olumsuz etkilemektedir ve aile, okul, iş, sosyal hayatında problemlere yol açmaktadır (Yengin, 2019). Sadece alışkanlığın ötesinde, teknoloji bağımlılığının önemli psikolojik etkileri vardır. Teknolojik cihazlara ya da dijital ekranlara bağımlılık; kaygı, depresyon ve özgüvenin azalmasına yol açabilmektedir. Teknoloji kullanımıyla bağlantılı anlık tatmin ve dopamin salınımı yalnızca bağımlılığın güçlenmesine hizmet etmektedir ve özgürleşmeyi zorlaştırmaktadır (Taylan ve Işık, 2015).

Teknoloji bağımlılığının en önemli psikolojik yönlerinden biri kaçış kavramıdır. Pek çok birey günlük stres ve sorunlarından kaçmak için teknolojiye yönelmektedir (Adana vd., 2018). Sanal dünya, gerçeklikten geçici bir sığınak sağlayarak kontrol duygusu sunmaktadır ve dikkati gerçek hayattaki zorluklardan uzaklaştırmaktadır. Ancak bireyler duygularıyla baş etmek ve sorunlarıyla yüzleşmekten kaçınmak için teknolojiye giderek daha fazla bağımlı hale geldikçe bu kaçış bağımlılık haline gelebilmektedir (Karabulut-Coşkun ve Akar, 2022, s. 79).

Kiraly ve diğer araştırmacılar (2018) teknoloji bağımlılığının fiziksel, duygusal ve sosyal sorunlar da dahil olmak üzere olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Bu sorunlar, bozulmuş uyku düzenini, artan kaygı ve depresyonu ve bozulmuş kişilerarası ilişkileri içermektedir. Bağımlılık, akademik ve iş performansının düşmesine de yol açabilmektedir. Çalışmalarda teknoloji bağımlılığının göz yorgunluğu, boyun ve sırt ağrısı ve uyku bozuklukları gibi fiziksel sağlık sorunlarına yol açabileceğini belirtilmektedir (Adana vd., 2018; Bilge, 2012; Nalwa & Anand, 2003; Oğuz, 2018). Ayrıca teknoloji bağımlılığı depresyon, anksiyete ve yalnızlık gibi zihinsel sağlık sorunlarıyla da ilişkilendirilmiştir (Agarwal & Kar, 2015). Bununla birlikte, tüm

araştırmalar teknoloji bağımlılığının zararları konusunda hemfikir değildir ve bazı çalışmalar, bunun artan sosyal bağıllık ve gelişmiş bilişsel işlevsellik gibi olumlu etkileri olabileceğini de öne sürmektedir (Elvan ve Mutlubaş, 2020; Şahinoğlu ve Sağlam Arslan, 2019). Genel olarak, dijital teknoloji pek çok fayda sağlasa da aşırı kullanımın olası zararlarının farkında olmak ve dijital tüketimimizi yönetmek için adımlar atmak önemlidir. Teknoloji bağımlılığı dijital cihazların ve platformların akademik amaçlarla kullanımının artması nedeniyle çocuk ve gençler için de giderek artan bir endişe haline gelmiştir. Teknoloji bağımlılığı akademik performansın azalması, stres düzeyinin artması ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Adana vd., 2018). Ayrıca boyun ve sırt ağrısı, uyku bozuklukları gibi fiziksel sağlık sorunlarına da yol açabilmektedir (Tuncay ve Göğer, 2022). Öte yandan, dijital cihazlar ve platformlar çocuklara öğrenme ve akranları ve öğretmenleriyle iletişim için zengin kaynakların yanı sıra kişisel gelişim ve gelişim fırsatları da sağlayabilmektedir (Billieux vd., 2008).

Teknoloji bağımlılığının sosyal etkileşimler ve ilişkiler üzerinde de derin bir etkisi olabilmektedir. Teknolojinin aşırı kullanımı çoğu zaman bireylerin sanal hayatlarına daha fazla dalmalarına neden olarak yüz yüze etkileşimlerin azalmasına yol açmaktadır. Bu, izolasyon ve yalnızlık duygularının yanı sıra iletişim becerilerinde bozulmaya neden olabilmektedir. Çevrimiçi platformlardan sürekli olarak onaylanma ve ilgi görme ihtiyacı, bireyler değerlerini aldıkları beğeni, yorum veya takipçi sayısına dayandığından, öz değer duygusunun bozulmasına da yol açabilir (Marin vd., 2021).

Teknolojinin bağımlılık yapıcı doğası uyku düzenini ve genel refahı bozabilmektedir. Ekranların yaydığı mavi ışık, uykuyu düzenleyen bir hormon olan melatonin üretimine müdahale edebilir ve bu, uykuya dalmada ve dinlendirici bir uyku almada zorluklara yol açarak sonuçta bilişsel işlevi ve genel sağlığı etkileyebilmektedir (Tuncay ve Göğer, 2022, s. 81). Ek olarak, teknoloji kullanımının hareketsiz doğası, hareketsiz bir yaşam tarzına katkıda bulunarak obezite, kardiyovasküler hastalıklar ve diğer sağlık sorunları riskini artırabilir (Günüç ve Kayrı, 2010).

Modern dünyada bağlantı ve teknoloji kullanımı artması normaldir ancak bazı çocuklar ve genç yetişkinler, normal kullanımdan teknoloji kullanımının okul, iş, aile ve sosyal yaşam üzerinde olumsuz etki yarattığı bir alana geçmektedir. Teknoloji bağımlılığı video oyunlarına, sosyal ağlara ve internette gezinmeye olan bağımlılığı içermektedir. İnternet

bağımlılığının sosyal aktiviteler üzerindeki etkisi ve psikiyatrik sağlık üzerindeki etkileri incelendiğinde yapılan araştırmalar internet kullanımı ile yalnızlık, depresyon ve takıntı gibi psikiyatrik belirtiler arasında önemli bir ilişki olduğunu vurgulamaktadırlar (Cengizhan, 2005, s. 84). İnternet kullanımı ile özgüven arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır (Bilge, 2012).

Sanal aktivitelere çok zaman ve para harcamak, insanların sosyal ve akademik aktiviteler yapma isteğini azaltmaktadır ve verimliliği olumsuz etkilemektedir (Kodaman ve Dinç, 2016). İnternet kullanımı ile yalnızlık ve aynı zamanda duygusal zeka arasında büyük bir ilişki bulunmuştur (Işık ve Taylan, 2015).

UNICEF'in 2017 yılında yayımladığı *Dünya Çocuklarının Durumu: Dijital Dünyada Çocuk* adlı raporda çocukların çevrim içi ortamda karşı karşıya kaldığı riskler "içerik riskleri, iletişim riskleri ve davranış riskleri" olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır:

İçerik riskleri, çocukların istenmeyen ve uygunsuz içeriklere maruz kaldığı durumları kapsamaktadır. Çocukların internette pornografik ve şiddet unsuru içeren videolarla/resimlerle, sağlıksız veya tehlikeli davranışları savunan web siteleri ile karşılaşması tehlike oluşturmaktadır.

İletişim riskleri çocukların yetişkinlerle fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismarına yol açacak risk faktörlerini içermektedir.

Davranış riskleri ise çocukların riskli içeriğe veya iletişime katkıda bulunacak şekilde davrandığı durumları kapsamaktadır. Çocukların diğer çocuklar hakkında nefret uyandıran materyaller üretmesi, yayımlaması veya dağıtması bu kapsama girmektedir.

Tüm bu risk unsurları göz önünde bulundurulduğunda çocukların çevrim içi ortamlarda güvende olmasını sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılması önemlidir. Bu bilgi ve beceriler arasında içerik oluşturma ve paylaşım yapmadaki risklerin kavranması, çevrim içi gizliliğin ve kişisel verilerin nasıl korunacağını öğrenilmesi, çevrim içi hoşgörü ve empati becerilerinin geliştirmesi vb. yer almaktadır (yesilay.org.tr; Gavriel-Fried & Ronen, 2016).

Bu risklerin yanı sıra; tekno-stres (Techno-stress) kavramı da bireylerde önemli etkiler oluşturabilmektedir. Tekno-stres, insan-teknoloji ilişkisi sonucu ortaya çıkan olumsuz psikolojik durumları içeren bir kavramdır. İnsanlar ve makinelerin fiziksel birlikteliği ev

ve ofislerdeki modern bilişim teknolojilerin varlığı gibi durumlar hem gündelik ilişki hem de iş süreçlerindeki alışkanlıkları değiştirmiştir. Gündelik yaşam ve iş süreçlerindeki bu değişikliklere tam olarak adapte olamayan ve bununla başa çıkamayan bireylerde teknoloji stres görülebilir (Küçükvardar ve Tıngöy, 2018).

2.2.6. Özel Yetenekli Bireylerde Teknoloji Bağımlılığı

Özel yetenekli ve üstün zekalı bireylerin eğitiminde teknoloji ve bilgisayar kullanımı sık uygulanan bir yöntemdir. Özel yetenekli ve üstün zekalı çocukların farklı teknoloji türlerinin müfredatlarına entegre edilmesini gerektiren özel ihtiyaçları olduğundan, üstün zekâ ve özel yeteneklilerin eğitiminde teknoloji ve bilgisayar kullanılması önerilmektedir (Kurnaz ve Tepe, 2019, s. 667).

Özel yetenekli ve üstün zekalı çocukların normal okul müfredatının ötesinde farklılaştırılmış eğitim hizmetlerine ihtiyaçları vardır (Özmen ve Kömürlü, 2011). Bergold ve diğer araştırmacılar (2015) teknolojinin üstün yeteneklilerin eğitimine dahil edilmesinin üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların eleştirel düşünme, yaratıcılık ve soyut düşünme gibi becerilerini geliştirmelerini teşvik edeceğini öne sürmüştür.

Ayrıca teknolojik uygulamalar üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların hızlı bilgi işleme, karmaşıklık ve derinlik kapasitesi ve tümevarımsal öğrenme gibi birçok özelliğine hitap etmektedir (Clark, 2015, s. 47). Üstün zekalı ve özel yetenekli lise öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını inceleyen bir araştırmada, birçoğunun öğrenme süreçleri boyunca teknolojiyi kullandıkları ortaya çıkmıştır (Hökelekli ve Gündüz, 2004).

Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar bilgisayarı daha verimli ve etkili bir şekilde kullanabilmekte (Kitsantas vd., 2017, s. 268) ve bilgisayara karşı olumlu tutuma sahip olabilmektedir (Kurnaz ve Tepe, 2019, s. 671). Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar erken yaşlardan itibaren bilgisayarları programlamaya ve etkili şekilde kullanmaya başlamaktadırlar (Mudrak & Zabrodska, 2015).

Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar, üstün yetenekleri olmayan akranlarına göre bilgisayar oyunları oynama konusunda akranlarından farklı olabilirler. Üstün yetenekli çocuklar bu bilgisayar oyunları ile meşgul olduklarında daha çok amaç odaklı davranışlar

sergilemektedirler ve oyun stratejilerine ve ipuçlarına daha fazla odaklanarak oyunda başarılı olmaktadır (Karabulut-Coşkun ve Akar, 2022, s. 79).

Üstün zekalı ve özel yetenekli olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu türlerini tercih etmelerine ilişkin bir araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin macera, aksiyon ve strateji oyunlarını diğer türlere göre oynamayı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Üstün yetenekli olmayan öğrenciler macera, aksiyon ve spor oyunlarını oynamayı tercih etmişlerdir (Özmen ve Kömürlü, 2011).

Ağaoğlu ve Metin (2016) üstün yetenekli çocukların üstün yetenekli olmayan akranlarına göre daha fazla bilgisayar oyunu oynadıklarını, üstün yetenekli çocukların tercihlerinin daha çok macera ve zihinsel-mantık temalı oyunlar olduğunu, üstün yetenekli olmayan çocukların ise daha çok şiddet temalı oyun oynadıklarını bulmuşlardır. Üstün yetenekli öğrenciler, oyunlarda başarılar deneyimleyerek, yeni bilgiler keşfederek, yeni bağlantılar kurarak gerçek hayatta karşılaştıkları zorluklardan kaçınmak için bilgisayar oyunlarından yararlanabilirler (Akt., Aydın, 2017).

Teknoloji kullanımını hızlı bir şekilde öğrenip çalışmalarında ve projelerinde kullanabildikleri için üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların internet kullanımlarının incelenmesi önemlidir. Literatürde üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklarda internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı azdır. İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar, internet bağımlılığının hızla yaygınlaştığını göstermektedir. Tanımlama kriterleri belirlendikten sonra yapılan birçok uluslararası araştırma, internet bağımlılık düzeylerinin %6'dan %14'e çıktığını ortaya koymuştur (Arısoy, 2009, s. 343).

Üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve önlemlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Özel yeteneklere sahip bireyler genellikle sevdikleri alanlarda yüksek motivasyona sahiptirler. Eğer bilgisayar oyunları ve internet ortamı bu kişileri mutlu ediyorsa, ilgi düzeyleri normalden daha yüksek olabilir ve bu durum çocuğun bağımlılık riskini artırabilir. İnternet bağımlılığını değerlendirirken, sadece geçirilen zaman değil, aynı zamanda İnternet'in hangi amaçla kullanıldığı da önemlidir (Ögel, 2012).

2.3. Duygu Düzenleme Becerisi

Duygu; düşünce ve davran    etkileyen, aynı zamanda düşünce ve davran   tan etkilenen, beden ve zihinde hissedilerek çeşitli fiziksel de i imlere yol açan ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2019). Duyguların alt yapısında; algılayan bir zihin, bedensel uyarımlar ve bilin   düzeyinden ya da bilin   altından gelen çeşitli davran    lar bulunur. Duygular g nl  k yaşamın normal bir parçasıdır. Yoğun duygular yaşayan bireyler kendilerini bir an sakin, bir sonraki an ise özgün ya da çökeli bulabilirler (Logan, 2018).

Her bireyin duygularının kontrolden çıktığı zamanlar olabilir, ancak bazı insanlar için bu durum düzenli olarak gerçekleşir. Özellikle henüz duygularını düzenleyemeyen erken çocukluk ve ergenlik dönemlerinde hızla değişen duygular, sonradan pişman olacakları davran    lar yapmalarına ve söylemelerine neden olabilir. Duyguları kontrol edememek ve y netememek; ilişkilere zarar verebilir veya başkalarıyla olan g venirliklerine zarar verebilir (Sarıta  ve Gençöz, 2011, s. 119). Duygusal de i kenli in nedeni ne olursa olsun, öz düzenleme yaşamın ilk yıllarından sonra öğrenilebilir. Duyguları kontrol etmek için öğrenme stratejilerinden faydalanılabilir ( redi ve Ulum, 2017, s. 466).

Duygu düzenleme; duygusal durumu daha iyi kontrol etme yeteneğidir. Duygu düzenleme, kişinin kendi duygusal durumu üzerinde kontrol uygulama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (McMahon & Naragon-Gainey, 2019, s. 324).   keyi veya kaygıyı azaltmak için zorlu bir durumu yeniden düşünmek, üzüntü veya korkunun görünür işaretlerini gizlemek veya mutlu veya sakin hissetmek için nedenlere odaklanmak gibi davran    ları içerebilir (Hofmann, Carpenter & Curtiss, 2016, s. 342).

Duygu düzenleme, bireyin amacını gerçekleştirmek için duygusal tepkileri, özellikle de yoğun ve geçici özelliklerini gözlemleme, değerlendirme ve de i tirmeden sorumlu d  sal ve içsel süreçlerden oluşmaktadır. Hill ve Updegraff, (2012), duygu düzenlemenin sadece olumsuz duyguları düzenlemeyi değil, aynı zamanda olumlu duyguları düzenlemeyi içerdiğini belirtmektedirler. Duygu düzenlemede duyguyu düzenleyen kişinin amaçları yol göstericidir. Ayrıca kültürel bağlam ve onun etkileri de duygu düzenlemeyi etkilemektedir. Duygu düzenleme duygusal deneyimi izlemeyi ve değerlendirmeyi içermektedir. Özellikle duygusal öz-izleme ve bilişsel değerlendirme; duygu düzenlemenin merkezidir (Prakash vd., 2017, s. 77).

2.3.1. Duygu Düzenleme Becerisinin Kapsamı

Duygu birden fazla tanımı olan ve kesin bir standardı olmayan bir kavramdır. Bu kavram içsel yaşantı ve dışa dönük bütün etkileşimler üzerinde etkili olduğu için her açıdan değerlendirilerek insan yaşamına katılmalıdır. İster istemez her an duygusal olarak uyarıcılarla karşı karşıya kalınmaktadır. Duyguların psikolojik süreçleri nasıl etkilediği önemlidir çünkü duygular yıkıcı etki yaratabildiği gibi yardımcı olup kolaylaştırıcı etkiler de yaratabilir. Duyguların yaşamda kolaylaştırıcı rol alabilmesi için yarattığı etkilerin yıkıcı taraflarını azaltırken yardımcı olacağı yönleri arttırmak amacıyla duyguları düzenleme yolları kullanılmaktadır (Braunstein vd., 2017, s. 1548).

Duygu düzenleme tanımı araştırmacılar tarafından çeşitli özelliklerine dikkat çekilerek ele alınmıştır. Duygu düzenleme, duyguların yoğunluğunun, sürdürülmesinin, engellenmesinin, bastırılmasının içinde bulunan duruma göre ayarlanarak işlevsel olarak kullanılabilen edinilmiş veya dışsal etkileşimle kazanılabilecek bir beceri olarak tanımlanmıştır (Gross, 2015, s. 131).

Duygu düzenleme becerisi, duygunun içinde bulunan duruma uyum sağlayacak şekilde organize edilmesi olarak da ifade edilmektedir (Ochsner & Gross, 2008, s. 154). Duygu düzenlemesi; duygularımızı nasıl organize edersek bizim için daha yararlı olur bunu görmemizi sağlar. (Hughes vd., 2020, s. 64).

Gross (2015) duygu düzenleme sürecini bir modelle açıklamıştır. Bu duygu düzenlemesinin ne zaman kullanıldığı ile ili kilendirmi tir. Duygu oluşmadan önce ortam ya da dikkat becerisi üzerinden değişiklikler yaratarak öncül odaklı tepki; duygu oluştuktan sonra duyguyu düzenleyerek tepki odaklı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bütün duygular yerine genelde kötü durumların neticesi ya da nedeni olan üzücü ve yıkıcı duyguları düzenleme üzerinde durulmaktadır (Gross, 2015).

Duygu düzenleme, ‘içsel’ ve ‘dışsal’ süreçlerden oluşmaktadır. Bu süreçler duyguları başlatma, sürdürme ve düzenlemeyi kapsar. Duygular ise bireyin kendi davranışlarını olduğu kadar ötekinin davranışlarını da değiştirmeye yönelik değerlendirmesini ve de davranış biçimlerini kapsar. Bu bağlamda; içsel süreçler, kişinin kendi regülasyonunu sağlaması iken, dışsal süreçler ise başka birinin duygu düzenleme konusunda bize yardımcı olmasıdır ( zbay vd., 2012, s. 326). Bir kişinin duygusal durumunu daha iyiye doğru etkilemenin birçok yolu olsa da, duygu düzenleme genellikle “aşağı düzenleme”

şeklinde duyguların yoğunluğunu azaltmayı içermektedir. Zorlayıcı bir durumda üzüntü yaşayan bir kişi, eğlenceli bir durumu hatırlayarak üzüntüsünü azaltabilir. Kaygılı bir kişi, kaygısına neden olan düşünceden dikkatini dağıtarak bu durumla başa çıkabilir. Duygu düzenleme aynı zamanda "yukarı düzenlemeyi" veya kişinin duygularını artırmayı da içerebilir. Bu, yakın bir tehlike veya meydan okuma, sağlıklı bir kaygı veya heyecan dozu gerektirdiğinde yararlı olabilir (Opitz, Cavanagh & Urry, 2015, s. 457). Duyguların oluşumu farklı faktörlerle ilişkilidir (Şekil 8).

Şekil 8. Duygu düzenleme becerilerinde duyguların oluşum süreci (Linehan, 2015)

Duygu düzenleme; kişinin amaçlarını gerçekleştirmesine hizmet eden içsel duygu durumlarının ve duyguyla ilişkili fizyolojik süreçlerin meydana gelmesini, yoğunluğunu veya devam süresini başlatan, sürdüren, ayarlayan veya değiştiren süreçlerdir (Melero vd., 2021, s. 384). Aynı zamanda duygu düzenleme; bireyin duygusal olarak uyarıcı durumlara uyarlanabilir bir şekilde işlev görmesini sağlamak için duygusal uyarılmanın yeniden yönlendirildiği, kontrol edildiği, ayarlandığı ve değiştirildiği organizmaya ait faktörlerdir (Extremera vd., 2020, s. 2113). Rey ve diğer araştırmacılar (2020) ise duygu düzenlemenin duygu uyarılmasını ve bağlantılı motivasyonel, bilişsel ve davranışsal eğilimleri sürdüren, güçlendiren veya zayıflatan sinirsel, bilişsel ve davranışsal süreçler olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla duygu düzenlemede duygusal tepkilerin yoğunluğu ve devam süresi önemlidir ve duygular sürdürülebilir, ayarlanabilir veya değiştirilebilir (Özbay vd., 2012, s. 325).

Duygu düzenleme becerisi, olumsuz duyguları kapsadığı kadar olumlu duyguların da yoğunluk ve zamansal özelliklerini değiştirmeyi kapsamaktadır. Tüm duyguları başladığı andan itibaren mevcut durum ya da olaya uygun şekilde kontrol altında almak içsel olarak insanı rahatlatmaktadır. Duygu ve davranışlarımız birbirini destekleyen yapılardır. Bu durum davranışlarımızla dışavurumda da istenilen yönde kolaylıklar yaratmaktadır. Bu sebeple duygu düzenlemesinin etkileşim alanı oldukça fazladır (Ivcevic & Brackett, 2014, s. 31).

Duygu düzenleme becerisi bebeklik döneminde başlayan ve bebeğin bakımını üstlenen kişi (anne) tarafından şekillendirilen bir kavramdır. Bebeklerin bağımsızlaşması kendi duygu düzenleme becerisini geliştirir ve dışsal etki azalır. Ancak bu etki ortadan kaybolmadan sosyalleşme yoluyla devam eder (Outhred vd., 2015, s. 452).

Duygu düzenleme anne ile iletişimden geçmektedir. Çünkü çocuklar temel duyguları deneyimlemeyi, anlamlandırmayı ve düzenlemeyi anneler aracılığı ile öğrenmektedir. Ayrıca ilk güvene dayalı ilişkinin anneyle kurulması önemli diğer noktadır. Güvenli bağlanan insanlar duygularını aktif şekilde düzenleyebilirken güvensiz bağlanan insanlar duygularını göstermeme eğilimi sergilemektedirler (Hughes vd., 2020, s. 65).

Bebeklerin duygu düzenlemesini anlamak için ebeveynlerinin duygu düzenleme becerilerine bakmak yeterlidir. Ayrıca anne duygu sosyalleştirmesinin çocukların duygu

düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Duygu düzenleme ile dil becerilerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Waugh, 2020).

Duygu düzenleme becerisi yaşamın ilk yıllarından itibaren etkisini göstermektedir. Çocuğun çevresel deneyimleri ve sosyal ortamları arttıkça duygu düzenleme becerisinin etkisi de artmaktadır. Duygu düzenleme geliştirilip desteklendiğinde çocukların problem davranışlarını tetikleyecek durumları ortadan kaldırdığı ve sosyal becerileri arttırdığı bulunmuştur (Uusberg vd., 2019, s. 268).

2.3.2. Duygu Düzenleme Güçlüğü

Duygu düzenlemeyi oluşturan bileşenler, duyguların farkındalığı ve anlaşılması, duyguların kabulü, dürtüsel davranışları kontrol etme yeteneği ve olumsuz duygular yaşanırken istenen hedeflere uygun şekilde davranabilme yeteneği ve duygusal tepkileri istenildiği gibi modüle etmek için ve bireysel hedefleri ve durumsal talepleri karşılamak için duruma uygun duygu düzenleme stratejilerini esnek bir şekilde kullanma becerisini içerir (Waugh, 2020).

Duygu düzenleme becerilerinin etkili kullanımı bireylerin psikolojik iyilik hali ve işleyişi açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak bu beceriler her zaman sağlıklı bir şekilde uygulanamayabilir; dolayısıyla duyguları anlama, algılama ve düzenlemede yaşanan zorluklar bireylerin duygusal ya da psikolojik sorunlar yaşamasına ya da yaşamasına yol açabilmektedir (Hughes vd., 2020, s. 64). Daha spesifik olarak duygu düzenleme güçlüklerinin depresyon, kendine zarar verme, borderline kişilik bozukluğu, post-travmatik stres bozukluğu ve alkol/madde kullanım bozukluğu, anksiyete bozuklukları ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Braunstein vd., 2017, s. 1549).

Duygu düzenleme, bireylerin hedeflerine ulaşmak için duygusal tepkilerin izlenmesinden, değerlendirilmesinden ve değiştirilmesinden sorumlu olan ikili ve dışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Thompson 1994, s. 27). Benzer şekilde Sarıtaş-Atalar ve diğer araştırmacılar (2015) duygu düzenlemenin insanların hangi duyguları yaşadığını, bu duyguları ne zaman ve nasıl deneyimlediklerini ve bunları nasıl ifade ettiklerini etkileyen bir süreç olduğunu ifade etmektedirler. Duygu düzenlemeyi oluşturan bileşenler, duyguların farkındalığı ve anlaşılması, duyguların kabulü, dürtüsel davranışları kontrol etme yeteneği ve olumsuz duygular yaşanırken istenen hedeflere

uygun şekilde davranabilme yeteneği ve duygusal tepkileri istenildiği gibi modüle etmek için ve bireysel hedefleri ve durumsal talepleri karşılamak için duruma uygun duygu düzenleme stratejilerini esnek bir şekilde kullanma becerisini içerir (Waugh, 2020).

Duygu düzenleme becerilerinin etkili kullanımı bireylerin psikolojik iyilik hali ve işleyişı açısından büyük önem taşımaktadır (Melero vd., 2021, s. 385). Ancak bu beceriler her zaman sağlıklı bir şekilde uygulanamayabilir; dolayısıyla duyguları anlama, algılama ve düzenlemede yaşanan zorluklar bireylerin duygusal ya da psikolojik sorunlar yaşamasına ya da yaşamasına yol açabilmektedir (Outhred vd., 2015). Daha spesifik olarak duygu düzenleme güçlüklerinin depresyon, kendine zarar verme, borderline kişilik bozukluğu, post-travmatik stres bozukluğu ve alkol/madde kullanım bozukluğu, anksiyete bozuklukları ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Gross, 2015).

Duygu düzenleme bozuklukları bilişsel süreçlerle ilişkilidir. Bilişsel süreçler, bilinçli ve bilinçdışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bilinçli bilişsel süreçler duygu düzenlemede işlevsel iken bilinçdışı bilişsel süreçler ise duygu düzenlemede işlevsizdir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin dokuz farklı stratejiden oluştuğu ve bunların kendi içinde uyumlu ve uyumsuz baş etme stratejileri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Üredi ve Ulum, 2017, s. 467). Duygu düzenleme güçlükleri bireylerin yaşadığı en önemli sorunlardan biridir ve yaşama uyumsuzlukta önemli etkileri vardır. Bu stresli yaşam olaylarına psikolojik uyumun, bilişsel etkiler de dahil olmak üzere değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.3.2. Özel yetenekli Bireylerde Duygu Düzenleme Becerileri

Ergenlik dönemi, bireyin yaşamındaki hızlı gelişimsel değışimlerin öne çıktığı bir evre olarak kabul edilir (Yavuzer, 2002). Fiziksel, bilişsel ve sosyal alanlarda gerçekleşen bu değışimlere ek olarak, ergenlik duygusal tepkilerde de belirgin bir artışa neden olur. Bu dönemde yaşanan duygusal yoğunluk, tutarsızlık, süreklilik eksikliği, kaygı, çalışma isteksizliği ve aşırı heyecanlanma gibi özelliklere sahiptir. Ergenlerde korku, öfke, özsaygı, sevgi, sorumluluk ve hüzn gibi duygular daha yoğun bir şekilde deneyimlenebilir. Bu dönemde, ergenler çevrelerinin onayını kazanmaya yönelik güçlü bir arzu taşıyabilir ve en küçük hayal kırıklıkları bile yakın ilişkilerini önemli ölçüde etkileyebilir (Değirmenci, 2020).

Üstün zekâ ve özel yetenekli olma ile duygu yönetimi arasında bir örtüşme vardır. Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar genellikle çevrelerinin farkındadır, çevrelerinden daha fazla etkilenirler (Bergold vd., 2015). Olumlu duygusal deneyimlere sahip olan bireylerin psikolojik sağlıklarının olumlu yönde etkilendiği ifade edilmektedir. Bireyler, yaşadıkları çeşitli olaylara ve durumlara karşı farklı duygular deneyimlerler ve bu duyguların kontrol altına alınması, yaşamın uyumlu bir şekilde devam ettirilebilmesi açısından önemlidir (Mauss vd., 2007).

Olumsuz duyguları tetikleyecek durumlarla başa çıkma, bireyler için potansiyel bir stres kaynağı olabilir ve bu durumda duygu durumunu düzenleyebilmek, genel ruhsal dengeyi sağlamak açısından etkili olabilir. Duygu düzenleme becerileri, bireyin kendisine yönelik şefkat, merhamet, sakinleştirme ve cesaretlendirme gibi içsel süreçlere katkıda bulunabilir (Vatan ve Kâhya, 2018). Duygu düzenleme, stresli durumlarla başa çıkarken kullanılan stratejilere odaklanarak duyguların kontrol altına alınmasını içerir (Gross, 2002).

Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklarda duygusal yoğunluk, akranlarına göre daha fazladır (Eren vd., 2018, s. 107). Duygusal yoğunluğu daha fazla olan çocuklar, bireysel gelişimin daha ileri düzeylerine daha kolay erişebilen çocuklar olarak değerlendirilmektedir (Hughes vd., 2020). Duygu yoğunluğu ve duygular açısından uyarılabilirlik, uyaranlara yanıt vermek için daha büyük bir doğuştan kapasite sağlamaktadır. Psikomotor uyarılar, duyuların hassasiyeti, hayal ederek oluşturulan düşünceler ve duygular konusunda aşırı uyarılma, iç kargaşaya neden olan ancak yaratıcı çabaların yanı sıra ileri düzeyde duygusal ve etik gelişimle de sonuçlanabilen fiziksel, duygusal, yaratıcı, entelektüel ve duygusal enerjinin bolluğunu temsil etmektedir (Melero vd., 2021). Üstün zekalı ve özel yetenekli çocukların duygusal, fiziksel ve entelektüel gelişimleri eşit değildir (Bergold vd., 2015). Akademik açıdan üstün yetenekli çocuklar, duygusal ve fiziksel yaş seviyelerinin üzerinde bir zekaya sahiptirler. Entelektüel açıdan yetenekli 5 yaşındaki bir çocuk, 8 yaşındaki bir çocuğa benzer bir zekaya, 3 yaşındaki bir çocuğa benzer duygusal gelişime ve 6 yaşındaki bir çocuğa benzer fiziksel gelişime sahip olabilir. Zekâ ne kadar yüksek olursa, duygusal ve fiziksel gelişimle o kadar uyumsuz olabilmektedir (Kline & Short, 1991, s. 119).

2.4. Başa Çıkma Becerileri

“Başa çıkma” becerileri yaşam içinde karşılaşılan stres durumlarına içsel bütünlüğü en yüksek seviyede korumaya, bireyin kendini sakinleştirmeye ve gündelik hayatını optimal düzeyde devam ettirmeye yönelik davranış, düşünce ya da hissetme örüntüleri olarak tanımlanmaktadır (Parker & Endler, 1992). Demircioğlu (2023) başa çıkma becerilerini insanların olayların sonucuna yönelik iyimser beklentilerinde aksama olduğunda kişinin başa çıkma tutumları ile kendisini yenilemesi; ancak beklentiler ulaşılamaz görüldüğünde başa çıkma tutumları yetersiz kaldığında işlevinin bozulup hedefinden uzaklaşması olarak belirtmektedir.

Stres verici olaylar ya da etkenlerin olumsuz etkilerini en aza indirmek ya da tümüyle ortadan kaldırmak için bazı başa çıkma tutumlarını kullanmak evrensel bir davranıştır. Başa çıkma, bireylerin stresli bir durum veya durumlar karşısında kendi içinden veya çevresinden gelen taleplerin üstesinden gelebilmek için oluşturdukları bilişsel ve davranışsal çabaların tümüdür (Falsetti & Resnick, 1997, s. 684).

Başa çıkma becerileri, duygusal olayların etkisinin mücadelesi için veya anksiyete ve travmanın stresle bilinçli bir mücadelesi için bireyin yeteneklerinin tümü olarak değerlendirilmektedir (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014). Aynı zamanda başa çıkma, kişilik yapıları ve bireydeki mevcut kaynakları değerlendirerek, stres faktörlerinin çevrenin kaynaklarına ve taleplerine duyarlı olmasını sağlayan, çok boyutlu bir süreçtir (Demircioğlu, 2023). Bunlara ek olarak başa çıkma, stresin verdiği zararları ortadan kaldırabilme ve stresi gelişme yolunda bir araç olarak kullanma becerileri ile ilişkilidir (Özbay vd., 2012). Dolayısıyla başa çıkma becerilerinin stres veren durum ve koşullarda bireyin duygu, biliş, davranış ve fizyolojiyi bilinçli irade çabaları ile değiştirebildiği söylenebilir.

Problem odaklı başa çıkma yaklaşımı, stres kaynağının insan-çevre ilişkilerinin değişim ya da yönetimine yönelerek tehdit edici durumu ortadan kaldırmaya ve etkisini azaltmaya yönelik etkinliklere sahiptir ve durumu değiştirmeye yönelik aktif, mantıklı, serinkanlı bilinç çabalarını içermektedir. Değişmek için bilgi alma ve problem çözme becerileri kullanılmaktadır. Duygu odaklı başa çıkma yaklaşımı ise stres duygusunun düzenlenmesi olup stres duygusu ile mücadele etmek yerine bunun etkisini azaltmak için gerçekten kaçma, negatif duyguları paylaşma etkinliklerine sahiptir ve genellikle uzlaşma, kendini

kontrol etme, sosyal destek arama ve kabullenme gibi yaklaşımları içermektedir. Olumsuz duyguları kontrol altına alıp azaltarak, olumlu bir yöne odaklama söz konusudur (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014; Özbay vd., 2012). Stres kaynağı, başa çıkma becerileri ve fizyolojik tepkiler Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5. Stres kaynağı, başa çıkma becerileri ve fizyolojik tepkiler

Stres kaynağı	Kayıp (Sevilen kişi ya da nesne kaybı) Travma (Fiziksel ya da psikolojik) İş yaşamındaki sorunlar, marital sorunlar, sağlık problemleri Ekonomik problemler vb
Başa çıkma becerileri	Kabullenme Duygusal destek arama Mizah Pozitif yeniden yorumlama Din, inanış Aktif çabalama (harekete geçme) Sosyal destek alma Planlama Dikkat dağıtma Madde kullanımı
Fizyolojik tepkiler	Kortizol salınımı Hipotalamus ve hiofiz aktivasyonu Kalp hızında artma Serebral kan basıncında artma Kaslara kan akışında artma

Tablo 5’de belirtildiği gibi başa çıkmanın birçok yolu vardır. Problem çözme, destek arayışı, kabullenme, duygusal destek arama, pozitif yeniden düşünme, dini inanış ile rahatlama, aktif şekilde çabalayarak başa çıkma, sosyal destek alarak problem çözme, kaçma davranışı, uzun uzun düşünme, olumlu yeniden yapılanma, oyalama, müzakere, doğrudan eyleme katılma, sosyal geri çekilme ve çaresizlik kabul gören başa çıkma davranışlarından bazılarıdır (Davis, 2009, s. 92).

2.4.1. Başa Çıkma Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Heffer ve Willoughby (60) tarafından Kanada’da üniversite birinci sınıf olan olgular ilk yıllarında değerlendirmeye alınmış. 1132 katılımcı değerlendirilmiştir. Olguların baş etme tutumlarını değerlendirmek için Brief- Cope ölçeği 1 yıl ara ile iki kez doldurtulmuştur. Bu popülasyonda kadınların hem ilk hem ikinci değerlendirmeden erkeklerden daha sıklıkla pozitif başa çıkma yöntemlerini kullandığı ancak aynı zamanda daha fazla depresif semptom tariflediği ve daha yüksek akademik başarı tariflediği tespit edilmiştir. Erkeklerin ise daha sık negatif baş etme tutumları kullandığı ve intihar düşüncelerinin daha sık olduğu tespit edilmiştir.

Kissinger (2006: 6-7) bireylerin kişisel kaynaklarını, onların dayanıklılık, başa çıkma ve uyum sağlama durumlarını göz önüne alarak sekiz kategoride değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu kategoriler bireylerin doğuştan sahip olduğu zekası, bilgi ve becerileri, kişilik özellikleri, fiziksel, ruhsal ve duygusal dayanırlıkları, hakimiyet duygusu (hayat şartlarında sürekli bir denetim olduğuna inanır gibi), özsaygı düzeyi, tutarlılık duygusu, etnik kimliği ve kültürel yapısı gibi özellikler olduğunu vurgulamıştır.

Dicle ve Ersanlı (2015) başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması konulu yaptıkları çalışmada; 58 üniversite öğrencisi ve 1688 üniversite personeli üzerinde araştırma yapılmıştır. Ölçek 4’lü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve testin tekrarı yöntemleriyle yapılmıştır. Geçerliği ise kapsam geçerliği ve dil geçerliği ile bulunmuştur. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeğinin Türkiye’de yaşayan kişiler üzerinde geçerli ve güvenilir olarak kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve 5 faktör, 32 madde olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Tamress ve diğer araştırmacılar (2002) başa çıkma becerilerine ilişkin cinsiyetler arası farklılıkla ilgili kadın cinsiyetin biyolojik olarak erkek cinsiyetten daha duygusal olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada iki yaşında bile oyun sırasında kız çocukların erkeklerden daha fazla duygu dışı vurduğu tespit edilmiştir. Bu durum net olmasa da kadınların duyguları daha yoğun yaşadığı, duygularının davranışlarında ve tepkilerinde yoğun görüldüğü ve daha fazla dile getirdikleri gösterilmiştir.

De Fruyt (1997) başa çıkma becerilerinin cinsiyetler ile ilişkili ayırt edici özellikleri ile ilişkili olan çalışmada kadınların erkeklerden daha sık ağladıklarını ve ağlamayı bir baş etme mekanizması olarak gördüklerini belirtmiştir.

Ravindran ve diğer araştırmacıların (1999) başa çıkma becerilerinde primer distiminin grup bilişsel terapisi ve farmakoterapi ile ilişkisi: klinik semptomlar ve fonksiyonel bozukluklar konulu çalışmalarına göre depresif hastalar arasındaki şiddet ile en büyük ilişki yaşanan olumsuz olay, duyguya odaklı baş etme becerileri kullanımı arasında saptanmıştır. Çalışmada depresyondaki bireylerin daha çok duygularını kontrole etme, duygularını ifade etme yöntemleri kullandığı daha az bilişsel stratejileri kullandığı saptanmıştır.

Humphrey ve King'e göre (2014) kişilerin stresli ya da zor durumlarla karşılaştıklarında kullandıkları problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere iki temel başa çıkma yöntemi vardır. "Problem odaklı başa çıkma", bireyin stresli durumu tanımladığı ve bunun üstesinden gelmek için etkili adımlar attığı yöntemdir. "Duygu odaklı başa çıkma" ise, bireyin diğer kimselere yönelmesi ve sosyal destek arayışı içinde olmasını içermektedir. Bu tür baş etme stratejisi, bireyin varolan durumu görmezden gelmesini ve sorun çözmek adına yapılacak olan herhangi bir etkileşimden kaçınmasını kapsamaktadır.

Çakır (2006), başa çıkma becerileriyle ilişkili zaman yönetiminin önemine vurgu yapmaktadır. Zamanı iyi kullanamama, işleri erteleme, yapılacak işleri son ana bırakma ve zaman baskısı altında olmanın, önemli stres kaynakları olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı yapılacak işlere dair planlama yapma ve zamanı kullanma, zaman yönetimine yönelik davranışlar, zaman baskısından kaynaklanan stresle başa çıkmada oldukça etkilidir.

3. YÖNTEM

Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünün incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin elde edilmesi ve verilerin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünün belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Nicel araştırmalarda uygulanan ilişkisel analiz yoluyla kavramlar arasındaki ilişkiler araştırılmaktadır. Temel amaç doğrultusunda belirlenen kavramlar arasındaki ilişkiler, araştırmacının araştırma sorularını yanıtlamasına yardımcı olan durumdur (Akarsu ve Akarsu, 2019, s. 59). Nicel araştırmalarda ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya düzeyini belirlemektedir (Şavran, 2010). Aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkinin boyutunu ve farklılaşma durumunu da belirlemeyi amaçlayan ilişkisel araştırma modellerinde değişkenlerin birbirleriyle etkileşerek değişip değişmediği, birbirleriyle etkileşimin olup olmadığı, varsa bunun nasıl gerçekleştiği öğrenilmeye çalışılmaktadır. Ancak bulunan ilişki neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmamakta, değişkeni etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Karasar, 2005).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören, araştırmaya dahil olma konusunda gönüllü olan 10-18 yaş arasındaki ergenler oluşturmuştur. Araştırmaya dahil olma kriterleri (1) 10-18 yaş aralığında olmak (2) BİLSEM’de öğrenim görüyor olmak (3) Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini yaşları 10 ile 18 arasında değişen toplam 246 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların sosyo-demografik değişkenleri

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kız	122	49.6
Erkek	124	50.4
Yas Grup		
Çocuk	91	37.0
Ergen	155	63.0
Çocuk Sayısı		
Tek Çocuk	35	14.2
2 Çocuk	125	50.8
3 Çocuk	73	29.7
4 Çocuk	13	5.3
Doğum sırası		
İlk Çocuk	147	59.8
Ortanca Çocuk	38	15.4
Son Çocuk	61	24.8
Anne Yaşı		
40 Yaş ve Altı	130	52.8
41 Yaş ve üstü	116	47.2
Baba Yaşı		
40 Yaş ve Altı	66	26.8
41 Yaş ve Üstü	180	73.2
Anne Eğitim		
Lise ve Altı	63	25.6

Üniversite ve Üstü	183	74.4
Baba Eğitim		
Lise ve Altı	49	19.9
Üniversite ve Üstü	197	80.1
Gelir		
Orta Gelir Düzeyi	97	39.4
Üst Gelir Düzeyi	149	60.6
Bakım Verilen Aile Üyesi		
Yok	222	90.2
Var	24	9.8

Bu çalışmanın örneklemini 122'si (% 49.6) kız ve 124'ü (% 50.4) erkek olmak üzere 246 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 91'i (% 37.0) çocuk ve 155'i (% 63.0) ergendir. Katılımcıların 35'i (% 14.2) tek çocuktur. 125'i (% 50.8) 2 çocuklu, 73'ü (% 29.7) 3 çocuklu ve 13'ü (% 5.3) ise 4 veya daha fazla çocuklu ailelerden gelmektedir. Katılımcıların 147'si (% 59.8) ilk çocuk, 38'i (% 15.4) ortanca çocuk ve 61'i (% 24.8) son çocuktur. Katılımcıların annelerinden 130'u (% 52.8) 40 yaş ve altı, 116'sı (% 47.2) ise 41 yaş ve üstüdür. Katılımcıların babalarından 66'sı (% 26.8) 40 yaş ve altı, 180'i (% 73.2) ise 41 yaş ve üstüdür. Katılımcıların annelerinden 63'ü (% 25.6) lise ve altı eğitim almış, 183'ü (% 74.4) ise üniversite ve üstü eğitim almıştır. Katılımcıların babalarından 49'u (% 19.9) lise ve altı eğitim almış, 197'si (% 80.1) ise üniversite ve üstü eğitim almıştır. Katılımcıların 97'si (% 39.4) orta gelir düzeyinde, 149'u (% 60.6) ise üst gelir düzeyindedir. Katılımcılardan 24'ü (% 9.8) ailede özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey olduğunu belirtmiştir.

3.3. Araştırmada Veri Toplama Araçları

Özel yetenekli çocuklarda teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünün incelenmesi amacı ile yapılan bu araştırmada “Demografik Bilgi Formu”, “Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği”, “Çocuk ve

Ergenlerde Duygu Düzenleme  l eği” ve “Ergenler   in Başa  ıkma  l eği” uygulanarak veriler elde edilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışma grubundaki  ocuk ve ergenlerin ya ı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın ya ı, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, aile tipi ve ailede özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/ya lı birey olmasına ilişkin bilgiler bu form ile elde edilmiştir.

3.3.2. Teknoloji Bağımlılığı  l eği

Teknoloji Bağımlılığı  l eği, Young’ın (1996)  nternet Bağımlılığı Testinde bulunan bağımlılık kriterleri ve Griffiths’in (2005) altı ölçüt barındıran çalışması esas alınarak, geliştirilmiştir. Aydın (2017) tarafından ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmış olup ölçek 24 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin alt boyutları;

- Sosyal ağ kullanma (6 madde)
- Anlık mesajlaşma (6 madde)
- Çevrimiçi oyun oynama (6 madde)
- Web sitesi kullanma (6 madde).

Teknoloji bağımlılığı  l eğinin tümü   in alınabilecek en yüksek puan 120 (24 5) ve en düşük puan ise 24 (24 1) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ait aritmetik ortalamalar yorumlanırken;

- 0-24 puan aralığı “Bağımlı değil”,
- 25-48 puan aralığı “Düşük düzeyde bağımlı”,
- 49-72 puan aralığı “Orta düzeyde bağımlı”,
- 73-96 puan aralığı “Oldukça Bağımlı”,
- 97-120 puan aralığı ise “Tam Bağımlı” olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇEDDÖ)

Gullone ve Taffe'in (2012) çocuk ve ergenlerin duygu düzenleme stratejilerini ölçmek için Gross ve John'un (2003) Duygu Düzenleme Ölçeği'nden (Emotion Regulation Questionnaire) uyarlamasını yaptığı Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği, Tetik (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında çalışma grubunu Adana ilinin merkez ilçelerindeki ortaokul ve liselerde 2017-2018 yılları arasında öğrenim gören, 10- 18 yaşlar arasındaki 1048 (558 kız ve 490 erkek) öğrenci oluşturmuştur. ÇEDDÖ'nün dil geçerliği çalışmalarının ardından yapı geçerliğini ölçmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizinden (DFA) faydalanılmıştır. Analizlerde yeniden değerlendirme altı, bastırma alt boyutu dört maddeden oluşmaktadır. DFA sonuçları farklı yaş grupları (10-12, 13-15, 16-18) ve her iki cinsiyet için benzer şekildedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, yeniden değerlendirme alt ölçeği için .79, bastırma alt ölçeği için .53 olduğu saptanmıştır. ÇEDDÖ'nün Türkçe formu 10-18 yaşlar arasındaki bireyler için kullanılmaktadır. Ölçekte alt boyutlar

Yeniden Değerlendirme (1., 3., 5., 7., 8., 10.uncu maddeler)

Bastırma (2., 4., 6., 9.uncu maddeler)

Ölçeğin tersten puanlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçekte “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle katılıyorum (5)” seçenekleri arasında belirlenen 5'li likert tipi değerlendirme uygulanmaktadır. Ölçekte toplamda 10 madde bulunmaktadır. Ölçekten alt ölçeklere bağlı olarak iki farklı puan alınabilmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanlar arttıkça alt ölçeğin ifade ettiği duygu düzenleme stratejisinin kullanımının arttığı anlaşılmaktadır (Tetik, 2019).

3.3.4. Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği (EBÇÖ)

Spirito, Stark ve Williams (1988) tarafından geliştirilen ve uluslararası literatürde KIDCOPE olarak bilinen Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeğinin (EBÇÖ) Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirliği, Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından yapılmıştır. Çalışma 7., 8., 9., 10. ve 11. sınıflardan toplam 453 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yapı geçerliğinin sınanması için daha önceden önerilen tek faktörlü, iki faktörlü, üç ve dört faktörlü yapılar Doğrulamalı Faktör Analizi ile test edilmiş ve 15

maddeden oluşan ölçeğin Türkçe formunun en iyi üç faktörlü yapıyla uyum gösterdiği gözlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik EBCÖ'nün alt boyutları ile sürekli kaygı arasında orta düzeyde korelasyonlarla desteklenmiştir. EBCÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Aktif Başa Çıkma için .72, Kaçınan Başa Çıkma için .70 ve Olumsuz Başa Çıkma için .65 olarak bulunmuştur. Üç hafta ara ile değerlendirilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise Aktif Başa Çıkma için $r = .66$, Kaçınan Başa Çıkma için $r = .61$ ve Olumsuz Başa Çıkma için $r = .76$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin 3 alt boyutu vardır;

Aktif Başa Çıkma (3, 6, 8, 10.uncu maddeler)

Olumsuz Başa Çıkma (4, 5, 7.inci maddeler)

Kaçınan Başa Çıkma (1, 2, 9, 11.inci maddeler)

Ölçekte “Hiçbir zaman”, “Ara sıra”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” olmak üzere 4'lü likert tipi değerlendirme uygulanmaktadır ve 0, 1, 2, 3 puanlarıyla değerlendirilmektedir. Ölçeklerden alınabilecek ortalama puan aralıkları 0-3 puandır. Ölçekten en az 3, en fazla 33 puan alınabilmektedir. Üç faktörlü EBCÖ'nün Türkçe formu, 7-11. sınıf çocukların başa çıkma yaklaşımlarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

3.4. Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin analizinde istatistiksel analiz programlarından SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v26.0 kullanılmıştır. Sosyo-demografik özelliklerin ve ölçek puanlarının değerlendirilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum gibi tanımlayıcı istatistikler, normallik dağılımı analizi yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri referans değerleri arasında (± 2) sağlandığı için parametrik olan istatistiksel testler kullanılmıştır. Demografik değişkenlerde iki grubun ortalamaları karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi; ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında One-way ANOVA testi sonucu kullanılmıştır. ANOVA testi için varyans homojenliği için Levene testi ve grup farklılıkları için ise varyans homojenliği sağlanıyor ise ($p \geq 0.05$) Tukey HSD ve LSD, varyans homojenliği sağlanmıyor ise ($p < 0.05$) Tamhane çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken/değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin değerlendirmede hem tek değişkenli hem de çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin ilişki analizinde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tüm istatistiksel analiz test sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünü incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği, Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeğinden elde edilen veriler literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırma değişkenlerine ilişkin en düşük-en yüksek değerler, ortalama-standart sapma değerleri ve çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Teknoloji bağımlılığı ortalaması 50.65 ± 17.73 , sosyal ağ kullanma ortalaması 13.72 ± 5.19 , anlık mesajlaşma ortalaması 12.16 ± 4.97 , çevrim içi oyun oynama ortalaması 13.00 ± 5.61 , web siteleri kullanma ortalaması 11.87 ± 5.59 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca duygu düzenleme ortalaması 31.70 ± 7.00 , bastırma ortalaması 11.59 ± 3.58 , yeniden değerlendirme ortalaması 20.11 ± 5.18 olarak hesaplanmıştır. Son olarak olumsuz başa çıkma ortalaması 2.57 ± 1.62 , aktif başa çıkma ortalaması 6.80 ± 2.48 , kaçınan başa çıkma ortalaması ise 5.98 ± 2.23 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.00 ile +1.00 aralığındadır. Bu sonuçlar verinin normallik sayıltısını karşıladığını göstermektedir. Bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırma değişkenlerine ilişkin en düşük-en yüksek değerler. Ortalama-standart sapma değerleri ve çarpıklık-basıklık değerleri

Değişkenler	n	En Düşük	En Yüksek	Ort.	S	Çarpıklık	Basıklık
Teknoloji Bağımlılığı	244	21	112	50.65	17.73	.71	.15
Sosyal Ağ Kullanma	243	6	30	13.72	5.19	.61	-.13
Anlık Mesajlaşma	244	6	30	12.16	4.97	.81	.28
Çevrim İçi Oyun Oynama	243	6	30	13.00	5.61	.70	-.29
Web Siteleri Kullanma	244	6	30	11.87	5.59	.81	.83
Duygu Düzenleme	246	10	50	31.70	7.00	-.39	.46

Bastırma	246	4	20	11.59	3.58	.15	-.06
Yeniden Değerlendirme	246	6	30	20.11	5.18	-.32	.00
Olumsuz Başa Çıkma	246	0	9	2.57	1.62	.66	.81
Aktif Başa Çıkma	246	0	12	6.80	2.48	-.38	.35
Kaçınan Başa Çıkma	246	0	12	5.98	2.23	.29	.68

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Teknoloji Bağımlılığı	Kadın	121	48.71	17.64	-8.30	.61	-1.699	.091
	Erkek	123	52.55	17.68				
Duygu Düzenleme	Kadın	122	32.35	6.88	-.45	3.06	1.464	.145
	Erkek	124	31.05	7.09				
Olumsuz Başa Çıkma	Kadın	122	2.60	1.67	-.35	.47	.280	.780
	Erkek	124	2.54	1.58				
Aktif Başa Çıkma	Kadın	122	6.67	2.41	-.89	.36	-.833	.406
	Erkek	124	6.94	2.54				
Kaçınan Başa Çıkma	Kadın	122	6.20	2.36	-.12	1.00	1.547	.123
	Erkek	124	5.76	2.09				

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin yaş grubuna göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar ergenlerin teknoloji bağımlılığı düzeyinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir ($t(242) = -3.682, p < .001$). Ayrıca ergenlerin olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma düzeyleri anlamlı olarak daha yüksektir (sırasıyla $t(242) = -3.920, p < .001$; $t(242) = -2.196, p < .05$). Aksine aktif başa çıkma düzeyleri ise anlamlı olarak daha düşüktür ($t(242) = 2.964, p < .01$). Bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin yaş grubuna göre karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş Grubu	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Teknoloji Bağımlılığı	Çocuk	89	45.27	14.60	-12.99	-3.94	- 3.682	.000
	Ergen	155	53.74	18.65				
Duygu Düzenleme	Çocuk	91	30.63	7.23	-3.51	.12	- 1.843	.067
	Ergen	155	32.32	6.81				
Olumsuz Başa Çıkma	Çocuk	91	2.05	1.46	-1.23	-.41	- 3.920	.000
	Ergen	155	2.87	1.64				
Aktif Başa Çıkma	Çocuk	91	7.41	2.49	.32	1.59	2.964	.003
	Ergen	155	6.45	2.41				
Kaçınan Başa Çıkma	Çocuk	91	5.57	1.83	-1.22	-.07	- 2.196	.029
	Ergen	155	6.21	2.41				

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin ailedeki çocuk sayısına göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi Kruskal-Wallis H testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin ailedeki çocuk sayısına göre karşılaştırılması

Değişkenler	Çocuk Sayısı	n	Ort.	S	Sıra Ort.	KW	p
Teknoloji Bağımlılığı	Tek Çocuk	34	54.44	13.68	144.81	4.305	.230
	2 Çocuk	124	50.62	19.85	119.42		
	3 Çocuk	73	49.82	16.59	119.99		
	4+ Çocuk	13	45.62	9.48	107.62		
	Toplam	244	50.65	17.73			
Duygu Düzenleme	Tek Çocuk	35	31.20	6.50	115.43	5.803	.122
	2 Çocuk	125	32.61	6.75	134.11		
	3 Çocuk	73	30.47	7.73	110.58		
	4+ Çocuk	13	31.15	5.77	115.77		
	Toplam	246	31.70	7.00			
Olumsuz Başa Çıkma	Tek Çocuk	35	2.69	1.62	129.34	3.360	.339
	2 Çocuk	125	2.72	1.71	128.66		
	3 Çocuk	73	2.34	1.45	116.29		
	4+ Çocuk	13	2.08	1.66	98.62		
	Toplam	246	2.57	1.62			
Aktif Başa Çıkma	Tek Çocuk	35	6.03	2.13	101.74	4.237	.237
	2 Çocuk	125	6.97	2.57	128.38		
	3 Çocuk	73	6.84	2.51	123.65		
	4+ Çocuk	13	7.15	2.15	134.27		
	Toplam	246	6.80	2.48			
	Tek Çocuk	35	5.46	1.84	107.33	6.247	.100

	2 Çocuk	125	6.30	2.26	134.30
Kaçınan Başa	3 Çocuk	73	5.74	2.36	114.35
Çıkma	4+ Çocuk	13	5.62	1.80	114.54
	Toplam	246	5.98	2.23	

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin çocuğun doğum sırasına göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin çocuğun doğum sırasına göre karşılaştırılması

Değişkenler	Doğum Sırası	n	Ort	S	% 95 Güven Aralığı		F	p
					Alt Değer	Üst Değer		
Teknoloji Bağımlılığı	İlk	145	51.86	17.62	48.96	54.75	.832	.436
	Ortanca	38	49.08	18.33	43.05	55.10		
	Son	61	48.75	17.65	44.23	53.28		
	Toplam	244	50.65	17.73	48.41	52.88		
Duygu Düzenleme	İlk	147	31.72	7.17	30.55	32.89	.232	.793
	Ortanca	38	32.26	6.04	30.28	34.25		
	Son	61	31.28	7.24	29.42	33.13		
	Toplam	246	31.70	7.00	30.82	32.57		
Olumsuz Başa Çıkma	İlk	147	2.68	1.70	2.40	2.96	.861	.424
	Ortanca	38	2.42	1.48	1.93	2.91		
	Son	61	2.39	1.50	2.01	2.78		
	Toplam	246	2.57	1.62	2.37	2.77		
Aktif Başa Çıkma	İlk	147	6.75	2.54	6.33	7.16	.100	.905
	Ortanca	38	6.92	2.53	6.09	7.75		
	Son	61	6.87	2.33	6.27	7.46		

	Toplam	246	6.80	2.48	6.49	7.12		
	İlk	147	6.01	2.21	5.65	6.37	.475	.623
Kaçınan	Ortanca	38	5.66	2.40	4.87	6.45		
Başa	Son	61	6.08	2.19	5.52	6.64		
Çıkma	Toplam	246	5.98	2.23	5.70	6.26		

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin katılımcıların anne yaşına göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin anne yaşına göre karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Yaşı	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Teknoloji	40 Yaş ve Altı	128	50.79	18.09	-4.19	4.78	.131	.896
Bağımlılığı	41 Yaş ve Üstü	116	50.49	17.40				
Duygu	40 Yaş ve Altı	130	31.45	6.81	-2.28	1.25	-.571	.568
Düzenleme	41 Yaş ve Üstü	116	31.97	7.24				
Olumsuz	40 Yaş ve Altı	130	2.48	1.77	-.60	.21	-.944	.346
Başa Çıkma	41 Yaş ve Üstü	116	2.67	1.44				
Aktif Başa	40 Yaş ve Altı	130	7.03	2.52	-.14	1.10	1.518	.130
Çıkma	41 Yaş ve Üstü	116	6.55	2.41				
Kaçınan	40 Yaş ve Altı	130	5.80	2.14	-.93	.19	-1.310	.192
Başa Çıkma	41 Yaş ve Üstü	116	6.17	2.32				

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin katılımcıların baba yaşına göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin baba yaşına göre karşılaştırılması

Değişkenler	Baba Yaşı	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Teknoloji	40 Yaş ve Altı	66	47.92	16.95	-8.77	1.38	-1.435	.153
Bağımlılığı	41 Yaş ve Üstü	180	51.62	17.95				
Duygu	40 Yaş ve Altı	66	31.11	7.43	-2.79	1.18	-.798	.425
Düzenleme	41 Yaş ve Üstü	180	31.91	6.85				
Olumsuz	40 Yaş ve Altı	66	2.35	1.78	-.76	.16	-1.294	.197
Başa Çıkma	41 Yaş ve Üstü	180	2.65	1.56				
Aktif Başa Çıkma	40 Yaş ve Altı	66	7.27	2.64	-.06	1.34	1.801	.073
	41 Yaş ve Üstü	180	6.63	2.40				
Kaçınan	40 Yaş ve Altı	66	5.76	2.29	-.93	.33	-.929	.354
Başa Çıkma	41 Yaş ve Üstü	180	6.06	2.21				

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin katılımcıların anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Teknoloji Bağımlılığı	Lise ve Altı	61	53.33	17.13	-1.58	8.73	1.366	.173
	Üniversite ve Üstü	183	49.75	17.88				
Duygu Düzenleme	Lise ve Altı	63	32.08	6.10	-1.50	2.53	.504	.615
	Üniversite ve Üstü	183	31.56	7.30				
Olumsuz Başa Çıkma	Lise ve Altı	63	2.49	1.75	-.57	.36	-.436	.663
	Üniversite ve Üstü	183	2.60	1.58				
Aktif Başa Çıkma	Lise ve Altı	63	7.02	2.28	-.43	1.00	.783	.434
	Üniversite ve Üstü	183	6.73	2.54				
Kaçınan Başa Çıkma	Lise ve Altı	63	5.97	2.06	-.65	.63	-.030	.976
	Üniversite ve Üstü	183	5.98	2.29				

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin katılımcıların baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Teknoloji Bağımlılığı	Lise ve Altı	48	51.63	16.36	-4.42	6.85	.425	.671
	Üniversite ve Üstü	196	50.41	18.08				
Duygu Düzenleme	Lise ve Altı	49	32.00	6.79	-1.83	2.59	.340	.734
	Üniversite ve Üstü	197	31.62	7.07				
Olumsuz Başa Çıkma	Lise ve Altı	49	2.45	1.76	-.66	.36	-.579	.563
	Üniversite ve Üstü	197	2.60	1.59				
Aktif Başa Çıkma	Lise ve Altı	49	6.73	2.25	-.87	.69	-.221	.825
	Üniversite ve Üstü	197	6.82	2.54				
Kaçınan Başa Çıkma	Lise ve Altı	49	5.98	2.26	-.70	.71	.014	.989
	Üniversite ve Üstü	197	5.97	2.23				

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin katılımcıların aile gelir düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin aile gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Gelir	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Teknoloji Bağımlılığı	Orta	96	50.89	16.79	-4.19	4.98	.168	.866
	Yüksek	148	50.49	18.36				
Duygu Düzenleme	Orta	97	31.54	7.29	-2.07	1.54	-.287	.774
	Yüksek	149	31.80	6.84				
Olumsuz Başa Çıkma	Orta	97	2.52	1.56	-.51	.33	-.418	.676
	Yüksek	149	2.60	1.67				
Aktif Başa Çıkma	Orta	97	7.13	2.31	-.09	1.18	1.687	.093
	Yüksek	149	6.59	2.57				
Kaçınan Başa Çıkma	Orta	97	6.05	2.33	-.45	.70	.430	.667
	Yüksek	149	5.93	2.17				

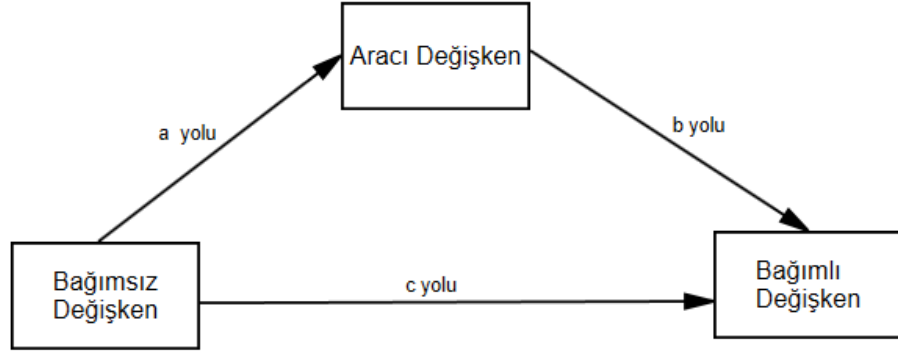
Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin katılımcıların ailesinde özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey olma durumuna göre karşılaştırılması amacıyla bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeylerinin katılımcıların ailesinde özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey olma durumuna göre karşılaştırılması

Değişkenler	Bakım	n	Ort.	S	Sıra Ort.	t	p
Teknoloji Bağımlılığı	Yok	221	50.38	17.98	120.96	-1.057	.290
	Var	23	53.22	15.26	137.30		
Duygu Düzenleme	Yok	221	31.64	7.12	123.35	-.103	.918
	Var	23	32.25	5.88	124.92		
Olumsuz Başa Çıkma	Yok	221	2.55	1.64	122.34	-.793	.428
	Var	23	2.75	1.48	134.23		
Aktif Başa Çıkma	Yok	221	6.90	2.45	125.87	-1.606	.108
	Var	23	5.96	2.66	101.54		
Kaçınan Başa Çıkma	Yok	221	5.97	2.28	123.65	-.101	.920
	Var	23	6.00	1.72	122.13		

Bu çalışmanın temel amacı doğrultusunda buradan itibaren özel yetenekli çocuk ve ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolü incelenmiştir. Aracı değişken analizindeki temel çıkış noktası olarak Baron ve Kenny'nin (1986) kriterleri göz önüne alınmıştır. Baron ve Kenny'e (1986) göre bir değişkenin aracı değişken olabilmesi için aşağıdaki 4 kriterin karşılanması gerekmektedir. Bunlar;

1. Yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişki anlamlı olmalıdır.
2. Aracı değişken ve yordayıcı değişken arasındaki ilişki anlamlı olmalıdır.
3. Aracı değişken ve yordanan değişken arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır.
4. Aracı değişken ve yordayıcı değişken eş zamanlı olarak regresyon analizine girildiğinde daha önce yordayıcı ve yordanan değişken arasında var olan anlamlı ilişki artık anlamlı olmaktan çıkmalı ya da daha önceki anlamlılık düzeyi azalmalıdır (Baron ve Kenny, 1986). Bu model Şekil 9'da özetlenmiştir.



Şekil 9. Aracılık analizi için önerilen model

Şekil 9’da belirtilen aracılık analizi için önerilen modele göre bağımsız değişkenler bağımlı değişkenlere ve aracı değişkene; aracı değişken de bağımlı değişkene etki etmektedir. Bu sebeple ilk basamakta bütün değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyebilmek için Pearson korelasyon analizi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, teknoloji bağımlılığı ile aktif başa çıkma arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.144, p < .05$). Aksine teknoloji bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma arasında ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (sırasıyla, $r = -.475, p < .001$; $r = .375, p < .001$). Son olarak teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme arasında da pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır ($r = .290, p < .001$). Bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiler

Değişkenler		Teknoloji Bağımlılığı	Duygu Düzenleme	Aktif Başa Çıkma	Olumsuz Başa Çıkma	Kaçınan Başa Çıkma
Teknoloji Bağımlılığı	<i>r</i>	1				
	<i>p</i>	-				
Duygu Düzenleme	<i>r</i>	,290***	1			
	<i>p</i>	,000	-			
Aktif Başa Çıkma	<i>r</i>	-,144*	,192**	1		
	<i>p</i>	,024	,002	-		
Olumsuz Başa Çıkma	<i>r</i>	,475***	,219**	-,235**	1	
	<i>p</i>	,000	,001	,000	-	
Kaçınan Başa Çıkma	<i>r</i>	,375***	,558****	,050	,368***	1
	<i>p</i>	,000	,000	,434	,000	-

Elde edilen bu sonuçlar Baron ve Kenny'nin (1986) yukarıda sıralanan üç kriterinin de sağlandığını göstermektedir. Bundan sonraki adımda aracılık analizini test edebilmek için üç ayrı adımsal regresyon analizi sınanacaktır. Birinci adımda bağımsız değişken olarak teknoloji bağımlılığı analize girilecek ikinci adımlarda ise başa çıkma stratejileri analize ayrı ayrı dâhil edilecektir.

İlk adımsal regresyon analizinde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide kaçınan başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelenmiştir. İlk adımda regresyon eşitliğine girilen teknoloji bağımlılığı duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamıştır ($\beta = .290, p < .001$). İkinci adımda regresyon eşitliğine girilen kaçınan başa çıkma stratejileri de duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamıştır ($\beta = .521, p < .001$). Ayrıca ikinci adımda regresyon eşitliğine girilen kaçınan başa çıkma stratejilerinin ardından teknoloji bağımlılığı anlamsız hale gelmiştir. Bu sonuç kaçınan başa çıkma stratejisinin tam aracı bir rol oynadığını göstermektedir. Bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 19. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide kaçınan başa çıkma stratejilerinin aracı rolü

Değişkenler	R	Düzeltilmiş R ²	B	SH	β	t	p	% 95 Güven Aralığı	
								Alt Sınır	Üst Sınır
(Sabit)	.290	.080	25.937	1.305			.000	23.367	28.507
1 Teknoloji Bağımlılığı			.115	.024	.290	4.713	.000	.067	.163
(Sabit)	.564	.318	20.075	1.300		15.443	.000	17.514	22.636
2 Teknoloji Bağımlılığı			.037	.023	.094	1.641	.102	-.007	.082
Kaçınan Başa Çıkma			1.635	.180	.521	9.081	.000	1.280	1.989

İkinci adımsal regresyon analizinde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide olumsuz başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelenmiştir. İlk adımda regresyon eşitliğine girilen teknoloji bağımlılığı duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamıştır ($\beta = .290$, $p < .001$). İkinci adımda regresyon eşitliğine girilen olumsuz başa çıkma stratejileri ise duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamamıştır ($p > .05$). Bu sonuç olumsuz başa çıkma stratejisinin aracı bir rol oynamadığını göstermektedir. Bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide olumsuz başa çıkma stratejilerinin aracı rolü

Değişkenler	R	Düzeltilmiş R ²	B	SH	β	t	p	% 95 Güven Aralığı	
								Alt Sınır	Üst Sınır
(Sabit)	.290	.084	25.937	1.305		19.882	.000	23.367	28.507
1 Teknoloji Bağımlılığı			.115	.024	.290	4.713	.000	.067	.163
(Sabit)	.303	.092	25.778	1.306		19.733	.000	23.205	28.352
2 Teknoloji Bağımlılığı			.096	.028	.242	3.473	.001	.041	.150
Olumsuz Başa Çıkma			.432	.301	.100	1.437	.152	-.160	1.025

Üçüncü adımsal regresyon analizinde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aktif başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelenmiştir. İlk adımda regresyon eşitliğine girilen teknoloji bağımlılığı duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamıştır ($\beta = .290, p < .001$). İkinci adımda regresyon eşitliğine girilen aktif başa çıkma stratejileri de duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamıştır ($\beta = .239, p < .001$). Ancak ikinci adımda regresyon eşitliğine girilen aktif başa çıkma stratejilerinin ardından teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide anlamlı bir düşüş olmamıştır. Bu sonuç aktif başa çıkma stratejilerinin aracı bir rol oynamadığını göstermektedir. Bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aktif başa çıkma stratejilerinin aracı rolü

Değişkenler	R	Düzeltilmiş R ²	B	SH	β	t	p	% 95 Güven Aralığı	
								Alt Sınır	Üst Sınır
(Sabit)	.290	.084	25.937	1.305		19.882	.000	23.367	28.507
1 Teknoloji Bağımlılığı			.115	.024	.290	4.713	.000	.067	.163
(Sabit)	.374	.140	20.661	1.838		11.242	.000	17.041	24.281
2 Teknoloji Bağımlılığı			.128	.024	.324	5.375	.000	.081	.175
Aktif Başa Çıkma			.674	.170	.239	3.962	.000	.339	1.009

5. TARTIŞMA

Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünü incelemek amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen veriler literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Özel Yetenekli Ergenlerde Teknoloji Bağımlılığı İle İlişkili Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada, ergenlerin teknoloji bağımlılığı düzeyinin anlamlı olarak yüksek olduğu gösterilmiştir. Teknoloji bağımlılığı ortalaması 50.65 ± 17.73 , sosyal ağ kullanma ortalaması 13.72 ± 5.19 , anlık mesajlaşma ortalaması 12.16 ± 4.97 , çevrim içi oyun oynama ortalaması 13.00 ± 5.61 , web siteleri kullanma ortalaması 11.87 ± 5.59 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların teknoloji bağımlılığı düzeyleri cinsiyete, ailedeki çocuk sayısına, doğum sırasına, annenin ve babanın yaşına, annenin ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumuna, ailede özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey olma durumuna göre karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolü incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, teknoloji bağımlılığı ile aktif başa çıkma arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Aksine teknoloji bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma arasında ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme arasında da pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Ergenler için yaşamlarının vazgeçilmez bir unsuru gibi görünen teknolojik cihazların kullanım amaçları, üstün yetenekli çocuklarda değişim göstermektedir. İnternet, bilgiye erişim hızıyla onlar için geniş bir araştırma alanı sunarken riskleri de içermektedir. Bu risklerin önlenmesi ve müdahalesi için atılacak adımların önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada ekran tabanlı dijital medya cihazlarının artan erişimi ve kullanımından kaynaklı yaşam tarzı etkilerinin bireylerde kötü uyku hijyenine sebep olduğu gösterilmiştir (Gradisar vd., 2013). Araştırma kapsamına alınan çalışma grubundaki özel yetenekli ergenlerin teknoloji bağımlılıklarının orta düzeyde olmasının

uyku kalitesi açısından da olumsuz bir etki yarattığı; bu durumun araştırmaya katılan ergenlerin çeşitli teknolojik araçlara sahip olmaları ve bunları uzun süre kullanımlarına bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Teknoloji bağımlılığı ile yaş arasında anlamlı ilişki olduğunu bildiren çalışmalara karşın, yaş açısından anlamlı farklılık saptamayan çalışmalar da mevcuttur. Şahin (2018) tarafından gerçekleştirilen özel yetenekli çocukların internet ve bilgisayar oyun bağımlılığının okul sosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sonucunda erkek çocukların internet kullanımı ve bilgisayar oyunu oynama süresinin kız çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaş değişkenine göre internet ve bilgisayar kullanımı toplam puanı ile internet kullanımı alt boyut puanı farklılaşırken, bilgisayar oyun oynama süresi alt boyut puanı farklılaşmamıştır. İnternet ve bilgisayar kullanımı toplam puanı ile internet kullanımı alt boyut puanının yaş ile birlikte arttığı ortaya konmuştur. Yavuz (2018) tarafından gerçekleştirilen özel yetenekli ergenlerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelendiği araştırmada özel yetenekli ergenlerin internet ve oyun bağımlılığı puanları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre internet bağımlılığı farklılaşmazken, oyun bağımlılığı puanları erkeklerde yüksek çıkmıştır. Yaş değişkenine göre internet ve oyun bağımlılığı düzeyleri farklılaşmaktadır. 12-17 yaş arası öğrencilerin aldıkları puanlar 9-11 yaş arası ergenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Haftalık internet kullanım değişkenine göre oyun bağımlılığı farklılaşmazken, interneti haftalık 21 saat ve üzeri kullanan bireylerin internet bağımlılığı düzeyleri 7-13 saat kullananlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanım amacı değişkenine göre ise hem internet bağımlılığının hem de oyun bağımlılığının farklılaştığı belirlenmiştir. İnterneti sohbet-sosyal paylaşım, oyun, müzik dinleme-film ve video izleme amaçlı kullananların internet bağımlılığı puanları ödev-araştırma amaçlı kullananlardan yüksek olduğu, diğer gruplar arasında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Taşdemir (2017) tarafından gerçekleştirilen özel yetenekli ergenlerin bilgisayara yönelik tutumları ve teknoloji ile kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda erkek öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum puanlarının kız ergenlerin puanlarından yüksek olduğu ortaya konmuştur. Usta (2016) tarafından gerçekleştirilen özel yetenekli ergenlerde internet bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelendiği araştırma sonucunda özel yetenekli ergenlerin internet bağımlılıklarının anne-baba eğitim

düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, evde internet bulunma ve tablet sahibi olma değişkenlerine göre farklılık göstermiyorken, cinsiyet, yaş, anne-baba birliktelik durumları, akıllı telefon ve bilgisayara sahip olma, internet kullanım amacı ve interneti günlük kullanım süresi değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre erkek ergenlerin internet bağımlılık düzeylerinin kızlara göre daha fazla olduğu, 12-17 yaş arasındaki ergenlerin internet bağımlılık düzeylerinin 7-11 yaş arasındaki ergenlerden daha fazla, anne-babası ayrı olan ergenlerin internet bağımlılık düzeylerinin birlikte olan ergenlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Literatürde bulunan özel yetenekli ergenlerin teknoloji bağımlılıklarına yönelik çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar elde edildiği ve bu sonuçların mevcut çalışmayı çoğunlukla destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ayhan-Bostancı (2020) tarafından yapılan özel yetenekli çocukların bilgisayar bağımlılıkları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki konulu araştırmada elde edilen bulgulara göre; bilgisayar, internet ve bilgisayar oyun bağımlılığı cinsiyet değişkenine göre değişmezken diğer araştırmalarda cinsiyetin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinde etkisi olduğu görülmüştür. Bilgisayar oyunları özellikle çevrimiçi oyunlar, sohbet odaları gibi internet ortamındaki etkenler erkek çocukların daha fazla dikkatini çekiyor olabilir. Bu da erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla bağımlı olmalarına neden olabilir. Yavuz (2018) tarafından yapılan özel yetenekli ergenlerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi konulu araştırmada elde edilen verilere göre özel yetenekli erkekler ile kızların bilgisayar bağımlılığı ölçeğinin internet alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan özel yetenekli erkek ergenlerin kız ergenlere göre oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre erkek ergenlerin internet bağımlılık düzeyleri kızlara göre yüksek çıkmaktadır (Agarwal & Kar, 2015; Işık ve Taylan, 2015; Karabulut-Coşkun ve Akar, 2022; Nalwa & Anand, 2003; Taçyıldız, 2010; Taylan ve Işık, 2015). Oyun bağımlılığı ile ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında, ilköğretim bir araştırmada erkeklerin kızlara oranla oyun bağımlılığının yüksek olduğu bulunmuştur (Horzum, 2011). Yavuz (2018) araştırmasında internet bağımlılığında cinsiyetlere göre fark görülmediğini, oyun bağımlılığında erkeklerin kızlara oranla daha bağımlı olduğunu belirtmektedir. Üniversite öğrencileri ile yürütülen araştırmada yine erkeklerin kızlara oranla oyun bağımlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür (Odabaş, 2016). Can Bilgin

(2015) tarafından yapılan bilgisayar oyun bağımlılık düzeyi ile iletişim becerileri ilişkisinin incelendiği araştırmada erkeklerin toplam bilgisayar oyun bağımlılığı puanları kızlara göre yüksek çıkmıştır. Başka bir çalışmada da yaş grubunun 12 ve üzerine çıkmasıyla birlikte algılanan sosyal desteğin düştüğü ve bağımlılık düzeyinin arttığı görülmüştür (Marin vd., 2021). Sonuç olarak, teknoloji ve ekran bağımlılığı üzerine yapılan çalışmaların çoğunda erkeklerin daha bağımlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarımız ile tutarlılık göstermektedir. Zimlich (2016), teknolojinin özel yetenekli çocuklara özerklik ve özgünlük açısından fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir. İnternet ortamı, onların öğrenme hızlarını kontrol etmelerine yardımcı olmaktadır. Bildikleri konuları hızla geçip, bilmedikleri, yeni karşılaştıkları ya da yoğun ilgi duydukları konularda daha fazla zaman harcayabilmektedirler. İlgi alanlarının benzerlik gösterdiği akranlarıyla tanışıp onlardan yeni şeyler öğrenebilmektedirler. Özel yetenekli ergenlerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre duygusal duyarlılıkları (Ackerman, 1997) ve sosyal dışlanma yaşama ihtimalleri fazladır (Jost, 2006). Bu durum özel yetenekli ergenlerin yoğun duygusal duyarlılıklarını düzenlemede işe yarayacak akran ilişkilerinin dahil olduğu etkinlikler konusunda sınırlılık yaşamalarına neden olabilir. Sonuç olarak ise duygu ayarlamada normal akranlarına göre internete daha fazla bağımlı kalabilirler. Türkiye’de teknolojinin problemli kullanımının yaygınlığına ilişkin yapılan çalışmalarda oranların %9.95 (Ceyhan, 2016) ve %22.9 (Üçkardeş, 2010) olarak bulunduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli ergenlerde problemli teknoloji kullanımının yaygınlığının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bir çalışmada internet bağımlılığı oranının %12 olduğu belirtilmektedir (Usta, 2016). Yaygınlığı ve riskleri bir arada düşünüldüğünde, teknoloji bağımlılığına yönelik uygulanacak müdahale programlarının ergenler için gelişimsel riskleri azaltacağı ve fırsatları arttıracığı düşünülmektedir.

5.2. Özel Yetenekli Ergenlerde Teknoloji Bağımlılığı ve Duygu Düzenleme Becerileri İle İlişkili Bulguların Tartışılması

Yaptığımız çalışmada özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Teknoloji bağımlılığına eşlik eden duygu düzenleme sorunları

açısından diğer bağımlılıklarda da olduğu gibi teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme sorunları arasında yakın ilişki bildiren birçok çalışma dikkat çekmektedir (Agarwal & Kar, 2015; Andreou & Svoli, 2013; Goldberg, 1996; Gülgez ve Gündüz, 2015; Karabulut-Coşkun ve Akar, 2022; Khan, 2019; Kurnaz ve Tepe, 2019; Oğurlu vd., 2021; Sarıtaş ve Gençöz, 2015; Szablewicz, 2010; Tetik, 2019).

Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide kaçınan başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelendiğinde; elde edilen sonuçlara göre regresyon eşitliğine girilen teknoloji bağımlılığı duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç kaçınan başa çıkma stratejisinin tam aracı bir rol oynadığını göstermiştir. Yaptığımız bu çalışmada teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerilerinin incelendiği regresyon analizleri; pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamıştır.

Braunstein, Gross ve Ochsner (2017) tarafından yapılan duygu düzenlemeyi etkileyen faktörlerin belirlendiği araştırmada; duygu düzenleme sorunlarının bulunduğu ergenlerde depresyon ile teknoloji bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Gavriel-Fried ve Ronen (2016) tarafından yapılan riskli davranışları olan ergenler arasında öz kontrol ve sosyal destek arasındaki ilişkilerin düzenleyicisi olarak olumlu duygular konulu araştırmada; duygu düzenleme sorunu olan ergenlerin teknoloji bağımlılığı tanısı alma olasılığının, duygu düzenleme sorunu olmayan gruba göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ivceviç ve Brackett (2014) okul başarısı ve duygu düzenleme yeteneğini karşılaştırdıkları çalışmada teknoloji bağımlılığı bulunan ergenler arasında duygu düzenleme sorunlarının daha yüksek oranlarda olduğunu belirtmişlerdir. Ergenlik döneminde erken başlangıçlı teknoloji bağımlılığı geliştiren bireylerin geç başlangıçlı bağımlılık geliştiren bireylere göre impulsivite oranlarının daha yüksek olduğu birçok çalışmada gösterilmiştir (Eren vd., 2018; Gross, 2015; Gullone & Taffe, 2013). Bilgisayar başında geçirilen zaman konusunda duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olarak psikopatolojik semptomlar arasında doğrusal bir oranın olduğu da saptanmıştır (Cengizhan, 2005; Çınar, 2021). Sarıçam ve diğer araştırmacıların (2017) üstün zekâlı ve özel yetenekli ergenler ile normal gelişim gösteren ergenlerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması konulu yaptıkları araştırmada; üstün zekâlı ve özel yetenekli ergenlerin toplam duygusal zekâ puanı normal gelişim gösteren ergenlerin toplam duygusal zekâ puanından yüksek bulunmuş ancak istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunamamıştır. Khan (2019) tarafından yapılan Avrupa merkezli bilgi toplumlarında internet bağımlılığının ölçüldüğü ve Fransa'ya ilişkin vaka kontrollü bir çalışmada, ergenlik dönemindeki bağımlı grupta 3,8 kat daha fazla duygu düzenleme sorunlarına eş başka sorunlar da olduğu saptanmış ve teknoloji bağımlılığının artmış depresyon oranları ile de ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda psikolojik iyi olmanın ve duygu düzenleme becerilerinin sağlanmasında önemli olan kavramlardan birinin duyguların farkında olunması olduğu görülmektedir (Atalay ve Özyürek, 2021; Extremera vd., 2020; Gavriel-Fried & Ronen, 2016; Ivcevic & Brackett, 2014; Özbay vd., 2012; Sarıtaş ve Gençöz, 2011; Tetik, 2019; Uyaroglu, 2011). Duygunun özellikle, kendini koruma, motive olma, karar verme, harekete geçme gibi durumlarda etkili olduğu (Çeçen, 2002) göz önünde bulundurulduğunda, duyguların farkında olunuşu psikolojik iyi olma için önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucuna göre duygu düzenlemenin teknoloji bağımlılığının gelişiminde pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda literatür taramaları sonucunda ulaşılan araştırmalarda zayıf duygu düzenleme becerilerinin bireyde impulsivite riskini arttırması (Opitz vd., 2015) ve impulsivitenin bağımlılık geliştirilmesinde önemli bir risk etkeni olması (Marin, Nunez & Almeida, 2021) göz önüne alındığında duygu düzenlemede yaşanan işlevsizliklerin bağımlılığın gelişimini pozitif yönde etkilediği çıkarımında bulunulabilir. Dolayısıyla literatür taraması neticesiyle elde edilen sonuçların, araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine aynı bağlamda duygu düzenleme stratejilerinde elde edilen başarılar, bağımlılıkların geliştirilmesinde negatif bir rol oynamaktadır (Goldberg, 1996; Karabulut-Coşkun ve Akar, 2022; Kurnaz ve Tepe, 2019; Oğurlu vd., 2021). Bu bağlamda duygusal düzenlemede yaşanan başarısızlıkların bağımlılığın gelişiminde pozitif rol oynadığı söylenebilir.

Yaptığımız çalışmada teknoloji bağımlılığı ortalaması 50.65 ± 17.73 , sosyal ağ kullanma ortalaması 13.72 ± 5.19 , anlık mesajlaşma ortalaması 12.16 ± 4.97 , çevrim içi oyun oynama ortalaması 13.00 ± 5.61 , web siteleri kullanma ortalaması 11.87 ± 5.59 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca duygu düzenleme ortalaması 31.70 ± 7.00 , bastırma ortalaması 11.59 ± 3.58 , yeniden değerlendirme ortalaması 20.11 ± 5.18 olarak hesaplanmıştır. Roberts ve diğer araştırmacılar (2014) tarafından yapılan görünmez bağımlılık, erkek ve kız üniversite öğrencileri arasında cep telefonu aktiviteleri ve bağımlılık konulu araştırmada elde edilen bulgulara göre üstün zekâlı ve yetenekli ergenlerin teknolojik

cihaz kullanım süresi ve sıklığı arttıkça teknoloji bağımlılığı ile ilişkili yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsel bozukluk ve sosyal izolasyon algısında artış olduğu belirlenmiştir. Sarıçam ve diğer araştırmacılar (2017) tarafından yapılan araştırmada Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği alt boyutları puanlarına göre çalışmanın bulguları, duygusal zekânın üç alt boyutunda (bireyler arası, birey içi, uyum yeteneği alt boyutlarında), üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin puanları normal öğrencilerden, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, daha yüksek çıkmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin “bireyler arası” alt boyut puanı normal öğrencilerin puanından daha yüksek bulunmuştur ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bunun nedeninin üstün zekâlı/yetenekli bireylerin iletişim becerilerinin, kendini ifade etme yeteneklerinin, dili kullanma becerilerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.3. Özel Yetenekli Ergenlerde Başa Çıkma Becerileri ile İlişkili Bulguların Tartışılması

Yaptığımız bu çalışmada özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve başa çıkma becerileri incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, teknoloji bağımlılığı ile aktif başa çıkma arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Aksine teknoloji bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma arasında ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde, sağlıklı bir gelişim için, stres ve başa çıkma konularının ergenlik döneminde ele alınması gerekli olduğu görülmektedir (Zammuner, 2019). Diğer yaşam evreleriyle karşılaştırıldığında ergenliğin, hızla iç ve dış çevredeki değişimlere ve zorluklara uyum sağlamak ve bunlara yanıt vermek için karmaşık adaptasyon süreçleri gerektiren bir dönem olduğu söylenebilir. Bu nedenle ergenlerin bu tür değişiklikler ve zorluklarla nasıl başa çıktıkları büyük önem taşımaktadır. Aslında literatür, ergenlik dönemindeki başa çıkma güçlüklerinin depresyon, kaygı ve problem davranış gibi bozukluklarla bağlantılı olduğunu (Anda vd., 2000; Larson vd., 2002; Silk, Steinberg & Morris, 2003) ve ergenlerin başa çıkma becerilerinin psikopatoloji üzerinde önemli bir düzenleyici rol oynadığını göstermektedir.

Sinirbilim ve nörobiyolojideki son gelişmeler, düzenleme ve başa çıkma sorunlarının, beyindeki düzenleyici işlevleri destekleyen prefrontal kortikal bölgelerin ergenlik döneminde henüz tam olarak gelişmemiş olmasıyla ilişkili olabileceğine dikkat

çekmektedir (Vucenovic, Sipek & Jelic, 2023). Bickley'e (2001) göre ebeveynlerin göstereceği güçlü destek olmadan, başkaları tarafından kabul edildiğini hissetmeden ergenlerden bazıları okulda başarılı olamayabilir. Koç (2015) Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden üstün zekâlı ve özel yetenekli ergenlerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri üstün yetenekli ergenlerin aileleri tarafından anlaşıldıkları, düşüncelerine değer verildiği, önemsendikleri ve yetenekleri doğrultusunda eğitim aldıklarını hissettiklerinde sorunlarıyla daha iyi başa çıkabildiklerini saptamıştır. Netice olarak, başa çıkma becerileri geliştirilebilir bir özelliktir ve akademik zekâ ve duygu düzenleme becerileri güçlü bir ilişkiye sahiptir. Özel yetenekli ergenlerde potansiyel olarak başa çıkma becerileri bulunmakla birlikte şartlar elverişli olduğu derecede gelişim göstermektedir (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014).

Özel eğitim alma süresi özel yetenekli bireylerin kendilerini, duygularını daha iyi tanımlarını ve ihtiyaçlarını daha iyi ifade etmelerini sağlamaktadır. Bulgulara göre özel öğrenim görme yılları arttıkça stres yönetimi, uyum ve olumlu etki alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da azalma görülmektedir (. Bu sonuçlara göre üstün yetenekliler, özel eğitim alma sürecinde yıllar geçtikçe zorluklarla mücadele etme, sakinlik, iyimserlik, değişimlere ayak uydurma, esneklik, sürekli olumlu duygu artırma becerilerinde az da olsa geriliyor. Bu fark, üstün yetenekli/zekâlı çocuğun fazla mükemmeliyetçi olması, çevrenin- ailenin yüksek beklentilerini karşılama çabasıyla oluşan kaygı, özellikle eğitim sistemimizde ortaokul, lise dönemine denk gelen giriş sınavlarında başarısız olma endişesinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim özel yetenekli bireylerin yaşadıkları eş zamanlı olmayan gelişim, onların hem farklı algılanmaları hem de kendilerini farklı hissetmelerine neden olabilir. Bilişsel gelişimin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi aşması sonucunda meydana gelen eş zamanlı olmayan gelişim, farklı gelişim alanlarında uyumsuzluk meydana getireceğinden (Ünal ve Sak, 2020) ergenin akranlarından farklılaşma durumu da artabilir. “Ben kimim”, “Neden böyleyim” gibi sorgulamaları ergenlik döneminde yapan normal gelişim gösteren bir ergene göre özel yetenekli ergenler bu sorgulamaları daha küçük yaşlarda yapmaya başlayabilirler. Farklı algılanan ve anlaşılmayan özel yetenekli bir ergenin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesi de zorlaşabilir. Çünkü çoğu özel yetenekli ergen için yalnızlık, normal eğitim ortamlarındaki sosyal çevre koşulları nedeniyle kendi kendini pekiştiren bir eğilim

kazanabilir veya zoraki bir yaşam biçimini alıp başa çıkma becerilerinde yetersizlikler oluşabilir (Ersoy ve Deniz, 2016, s. 1018).

Özel yetenekli ergenlerin başa çıkma becerileri ile ilgili birçok çalışma normal eğitim ortamlarında bu ergenlerin yalnız ve mutsuz olma riskinin ne kadar yüksek olduğunu bize göstermektedir (Davis & Humphrey, 2012; Hökelekli ve Gündüz, 2004; MacCann, Double & Clarke, 2022). On bir yıl süren boylamsal bir çalışmada (Peterson, Duncan ve Harris, 2009) özel yetenekli ergenlerin okul hayatlarında karşılaştıkları olumsuz deneyimlerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu uzun süreçte özel yetenekli ergenlerin en zorlu deneyimleri arasında sosyal yalıtım ve yalnızlığı deneyimledikleri görülmüştür.

Özel yetenekli ergenlerde duygu yönetimi ve teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı etkisinin doğrulanması gerekirdi. Ancak aracılık için teorik varsayımlara ulaşamamıştır. Her ne kadar araştırmalarda duygu yönetiminin, uyarlanabilir bir başa çıkma stratejisi seçerek stresin olumsuz etkisini azalttığını ve dolayısıyla teknoloji bağımlılığından korunmasına katkıda bulunduğunu varsaysa da (Arslankoç, Doruk ve Koçak, 2023), bunu yalnızca birkaç çalışma incelemiştir (Davis & Humphrey, 2012, s. 1369). Duygu yönetimi, teknoloji bağımlılığı düzeylerini etkileyen başa çıkma tarzı seçimini belirleyebilir. Ersoy ve Deniz (2016) tarafından yapılan çalışmada Bilim ve Sanat Merkezleri'ne devam eden üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Üstün Yetenekli Çocukların Öfkeyle Başa Çıkma ve Karar Verme Becerileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma becerisi ve karar verme becerisi boyutlarının anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, gelir düzeyi, anne-babanın hayatta olup olmaması ve anne-babanın medeni durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; buna karşılık cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, ergenlikte stres ve başa çıkma konusunda modellerin ortaya konulmasının ve özel yetenekli ergenlerde başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmaların artması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yaptığımız çalışmada katılımcıların teknoloji bağımlılığı ve başa çıkma düzeylerinin cinsiyete, ailedeki çocuk sayısına, doğum sırasına, annenin ve babanın yaşına, annenin ve

babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumuna, ailede özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey olma durumuna göre karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Kanoğlu (2008) çalışmasında da sürekli öfke ve öfke ifade tarz puan ortalamaları arasında fark anlamlı çıkmamıştır. Şahin (2010) anne eğitim düzeyleriyle karar stratejileri ölçeğinin bağımlı, içtepsel ve kararsızlık alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı, mantıklı-sistemik alt boyutuyla anne eğitim düzeyi arasındaysa anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiryaki (1997) anne eğitim düzeyleri ile öğrencilerin karar stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fiyakalı'nın (2008) yaptığı çalışmada, baba eğitim düzeyiyle sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade tarzları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır. Gönültaş (2013) ve Olmuş (2001)'un çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin (2010) öğrencilerin baba eğitim düzeyleriyle karar stratejileri ölçeğinin Mantıklı-Sistemik ve bağımlı alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı, içtepsel ve kararsızlık alt boyutlarıyla babalarının eğitim düzeyi arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiryaki (1997) ise öğrencilerin baba eğitim düzeyleriyle karar stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bekçi (2006) yaptığı çalışmada tek çocuklar, üç ve dört kardeş olanlara göre, tek çocuk ve iki kardeş olanlar ise beş ve daha fazla kardeşe sahip olanlara göre daha az öfke yaşadıklarını belirtmişlerdir. Baygöl (1997) kardeş sayısının artması içe yönelik öfkeyi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Riggio (2004) yaptığı çalışmada, anne babası boşanmış çocukların; büyük kardeşlerinin daha fazla sorumluluk almakta, karar verme becerilerin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Gönültaş (2013)'ın çalışmasında da sürekli öfke puanları ile ailenin gelir düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Farklı çalışmalarda da sonuçlar tutarlılık göstermektedir.

Şahin (2010) öğrencilerin gelir düzeyleriyle karar stratejileri ölçeğinin Mantıklı-Sistemik ve içtepsel ve kararsızlık alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı, bağımlı alt boyutuyla babalarının eğitim düzeyi arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre gelir düzeyi orta olan öğrenciler, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha az bağımlı karar stratejisini kullanmaktadırlar. Köse (2002) ise çalışmasında gelir düzeyini yüksek algılayan öğrencilerin gelir düzeyini orta algılayan öğrencilerden içtepsel karar verme stratejisini

ve kararsızlık stratejisini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Güleç (2002) çalışmasında öğrencilerin bastırılmış öfkeleri ve öfke kontrolleri puan ortalamaları arasında anne babanın hayatta olup olmaması değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gönültaş (2013) öğrencilerin sürekli öfke puan ortalamaları arasında anne ve babanın sağ ya da ölü olma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2006) araştırmasında, öğrencilerin sürekli öfke puan ortalamaları arasında anne babanın medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Kanoğlu (2008) ve Tambağ (2004)'ın araştırmalarında da anne babası boşanmış öğrencilerin sürekli öfke puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Teknolojik cihazlar ile tanışan aile ve çocuk/ergen sayısı her geçen gün artış göstermektedir. Yapılan araştırmalarda, teknolojik cihazların gerektiği kadar ve doğru bir şekilde kullanımının sağlanmasında aile faktörünün oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bakımdan hem ailelerin hem de ergenlerin teknolojik cihazları doğru ve etkin bir şekilde kullanımı hakkında bilgilendirilmesi ve bilinçli teknolojik cihaz kullanımı becerisinin erken yaşlarda verilmesi öncelikli görülmektedir.

Ülkemizin en önemli kaynaklarının başında gelen özel yetenekli çocuklar kendileri için olumlu ortamlar bulamadığı takdirde zararlı alışkanlıklar edinebilmektedirler. Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri ile ilgili çalışmalar yapılmasına rağmen teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünün belirlenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerde algılanan sosyal destek ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemenin de özel yetenekli öğrencilere yarar sağlayacağı düşünülmüştür.

Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri açısından özel yetenekli ergenlerin değerlendirilmesinin, sıklıkla özel yetenekli çocuk ve ergenlerde görülen davranış sorunlarına erken müdahale açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolünün incelendiği bu araştırmada, ergenlerin teknoloji bağımlılığı düzeyinin anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca ergenlerin olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma düzeyleri anlamlı olarak yüksektir. Aksine aktif başa çıkma düzeylerinin ise anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli çocuk ve ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolü incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, teknoloji bağımlılığı ile aktif başa çıkma arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Teknoloji bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa arasında ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme arasında da pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma stratejisi aracı bir rol oynamamaktadır. Ancak yapılan analizlerde; teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide kaçınan başa çıkma stratejisinin tam aracı bir rol oynadığı gösterilmiştir. Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aktif başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelendiğinde; aktif başa çıkma stratejilerinin aracı bir rol oynamadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmanın örneklemini 122'si (% 49.6) kız ve 124'ü (% 50.4) erkek olmak üzere 246 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 91'i (% 37.0) çocuk ve 155'i (% 63.0) ergendir. Katılımcıların 35'i (% 14.2) tek çocuktur. 125'i (% 50.8) 2 çocuklu, 73'ü (% 29.7) 3 çocuklu ve 13'ü (% 5.3) ise 4 veya daha fazla çocuklu ailelerden gelmektedir. Katılımcıların 147'si (% 59.8) ilk çocuk, 38'i (% 15.4) ortanca çocuk ve 61'i (% 24.8) son çocuktur. Katılımcıların annelerinden 130'u (% 52.8) 40 yaş ve altı, 116'sı (% 47.2) ise 41 yaş ve üstüdür. Katılımcıların babalarından 66'sı (% 26.8) 40 yaş ve altı, 180'i (% 73.2) ise 41 yaş ve üstüdür. Katılımcıların annelerinden 63'ü (% 25.6) lise ve altı eğitim almış, 183'ü (% 74.4) ise üniversite ve üstü eğitim almıştır. Katılımcıların babalarından 49'u (% 19.9) lise ve altı eğitim almış, 197'si (% 80.1) ise üniversite ve üstü eğitim almıştır. Katılımcıların 97'si (% 39.4) orta gelir düzeyinde, 149'u (% 60.6) ise üst gelir düzeyindedir. Katılımcılardan 24'ü (% 9.8) ailede özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey olduğunu belirtmiştir.

Teknoloji bağımlılığı ortalaması 50.65 ± 17.73 , sosyal ağ kullanma ortalaması 13.72 ± 5.19 , anlık mesajlaşma ortalaması 12.16 ± 4.97 , çevrim içi oyun oynama ortalaması 13.00 ± 5.61 , web siteleri kullanma ortalaması 11.87 ± 5.59 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca duygu düzenleme ortalaması 31.70 ± 7.00 , bastırma ortalaması 11.59 ± 3.58 , yeniden değerlendirme ortalaması 20.11 ± 5.18 olarak hesaplanmıştır. Son olarak olumsuz başa çıkma ortalaması 2.57 ± 1.62 , aktif başa çıkma ortalaması 6.80 ± 2.48 , kaçınan başa çıkma ortalaması ise 5.98 ± 2.23 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.00 ile $+1.00$ aralığındadır. Bu sonuçlar verinin normallik sayıltısını karşıladığını göstermiştir.

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeyleri cinsiyete, ailedeki çocuk sayısına, doğum sırasına, annenin ve babanın yaşına, annenin ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumuna, ailede özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey olma durumuna göre karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar hiçbir değişkenin ortalaması açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir.

Katılımcıların teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme ve başa çıkma düzeyleri yaşa göre karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar ergenlerin teknoloji bağımlılığı düzeyinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca ergenlerin olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma düzeyleri anlamlı olarak daha yüksektir. Aksine aktif başa çıkma düzeyleri ise anlamlı olarak daha düşüktür.

Özel yetenekli çocuk ve ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerilerinin aracı rolü incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, teknoloji bağımlılığı ile aktif başa çıkma arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Aksine teknoloji bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma arasında ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme arasında da pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.

Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide kaçınan başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelendiğinde; elde edilen sonuçlara göre regresyon eşitliğine girilen teknoloji bağımlılığı duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon eşitliğine girilen kaçınan başa

çıkma stratejileri de duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Ayrıca regresyon eşitliğine girilen kaçınan başa çıkma stratejilerinin ardından teknoloji bağımlılığı anlamsız hale gelmiştir. Bu sonuç kaçınan başa çıkma stratejisinin tam aracı bir rol oynadığını göstermiştir.

Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide olumsuz başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelendiğinde; regresyon eşitliğine girilen teknoloji bağımlılığı duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamıştır. İkinci adımda regresyon eşitliğine girilen olumsuz başa çıkma stratejileri ise duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamamıştır. Bu sonuç olumsuz başa çıkma stratejisinin aracı bir rol oynamadığını göstermektedir.

Teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide aktif başa çıkma stratejilerinin aracı rolü incelendiğinde; regresyon eşitliğine girilen teknoloji bağımlılığı duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamıştır. Regresyon eşitliğine girilen aktif başa çıkma stratejileri de duygu düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Ancak regresyon eşitliğine girilen aktif başa çıkma stratejilerinin ardından teknoloji bağımlılığı ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide anlamlı bir düşüş bulunmamıştır. Bu sonuç aktif başa çıkma stratejilerinin aracı bir rol oynamadığını göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerileri konusunda araştırmacılara yönelik öneriler:

- Teknoloji bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda akıllı telefon ya da oyun bağımlılığı gibi daha özel bağımlılık alanları da çalışılabilir.
- Bilim ve Sanat Merkezine giden ergenler ile gitmeyen öğrenciler arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığını önlemeye yönelik bilişsel davranışçı temelli grup rehberliği programları düzenlenebilir ve bunların etkililiğine ilişkin deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Özel yetenekli ergenlerin ebeveynlerin çocuklarına yönelik teknoloji kullanma tutumları araştırılabilir.

- Mevcut araştırma özel yeteneklilerin teknoloji bağımlılığı, duygu düzenleme becerileri ve başa çıkma becerileri ile alt boyutlarını tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada, özel yeteneklilerin duygusal zekâ becerilerini bu kavramlarla birlikte ne kadar kullanabildikleri ve duygusal zeka becerileri kavramı da eklenerek araştırılabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda özel yetenekli ergen sayısı artırılıp yeniden incelenmesi önerilmektedir.
- Araştırma BİLSEM'e devam eden ergenlerle gerçekleştirilmiştir. BİLSEM'e devam eden ilkokul düzeyindeki öğrencilerle benzer çalışmalar yapılabilir.

Özel yetenekli ergenlerde teknoloji bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide başa çıkma becerileri konusunda ailelere ve eğitmenlere yönelik öneriler:

- Teknoloji bağımlısı ergenlerin teknolojik cihazları eğlenceli, ilginç, interaktif ve tatmin edici bulmakla birlikte kendi çalışmaları ve günlük hayatları üzerindeki etkilerini, bağımlı olmayanlara kıyasla daha olumsuz olarak tanımlamaları ise dikkat çekici bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgulara istinaden ergenlerin teknolojik cihazları amacına uygun olarak kullanmalarını sağlamak ve uzun süreli teknolojik cihaz kullanmalarını engellemek üzere çizelgeler hazırlanarak başlangıç ve bitiş saatlerini belirleme yoluna gidilebilir.
- Teknolojik cihazların çoğu internet ile kullanılmaktadır. İnternetin belli bir düzen çerçevesinde ve kontrollü kullanımına yönelik olarak evde sadece bir bilgisayarın internete bağlı kalması tercih edilebilir. Bu sayede çocuk, diğer aile bireylerinin internette olacağı saatlerde internete giremeyecek ve bu isteğini ertelemeyi öğrenebilecektir.
- Ailelerin ve ergenlerin teknolojik aletlerin doğru ve etkin bir şekilde kullanımı hakkında bilgilendirilmesi ve bilinçli teknolojik cihaz kullanımı becerisinin çocuklara erken yaşlarda verilmesi öncelikli görülmektedir.
- İnternet erişimli telefona sahip olma durumu ile teknolojik cihaz bağımlılığı arasında manidar bir ilişki vardır. Buna göre internet erişimli telefona sahip olan ergenlerin teknolojik cihaz bağımlılığına ilişkin yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsel bozukluk, sosyal izolasyon algıları manidar olarak daha yüksek

bulunduğundan, ailelerin teknolojik cihaz kullanımının kısıtlı kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

- Özel yetenekli ergenler ile ebeveynler arasındaki iletişimin güçlü olması önemlidir. Çünkü ebeveynler ile çocukları arasındaki bağ arttıkça sanal ortamda geçirilen süre ile ilgili kısıtlamaların gündeme getirilmesi daha iyi sonuç vermektedir. Bunun yanı sıra ebeveynleri ile iletişimlerinin güçlü olduğu durumlarda duygu düzenleme ve sorunlarla başa çıkma becerilerinde artış görülebilecektir.
- Okullarda ve BİLSEM’lerde uzman kişiler tarafından üstün yetenekli öğrencilere öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerileri konusunda grup etkinlikleri ve seminer çalışmaları yapılabilir.
- Aileler ve öğretmenler sivil toplum kuruluşlarıyla etkileşim kurarak özel yetenekli çocuklara ve ailelerine teknoloji bağımlılığı, öfkeyle başa çıkma ve duygu düzenleme becerileri konusunda üstün yetenekli ergenlerin yaş seviyelerini dikkate alarak uzman kişiler tarafından seminer verilebilir.
- Ayrıca okullarda ve BİLSEM’lerde çalışan öğretmenler, teknoloji bağımlılığı bulunan, başa çıkma ve duygu düzenleme becerileri düşük olan ergenlerle görüşerek birebir rehberlik ve grup rehberliği yapabilir. Bu öğrencilerin ailelerine yönelik seminer çalışmaları yapılarak özel yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve duygu düzenleme becerilerinin nasıl bir aile ortamında sağlıklı verilebileceği anlatılabilir.

KAYNAKLAR

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229-236
- Adana, F., Yeşilfidan, D., Sevimoğlu, M.Y. (2018). Türkiye'de gençlerde internet bağımlılığı ve sosyal destek düzeyi üzerine yapılmış çalışmalara ilişkin bir gözden geçirme. I.Uluslararası Eğitimde Güncel Sorunlar ve Teknoloji Bağımlılığı Kongresi Tam ve Özet Metin Kitabı. 97-103
- Agarwal, V., & Kar, S. K. (2015). Technology addiction in adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 11(3), 170-174
- Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). Bilimsel araştırma tasarımı. Nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Alkan, E. (2020). 60-78 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., Weiss R. (2000). Stress, stressors and coping strategies among high school students. *Child. Youth Serv. Rev.* 22:441-463
- Andıç, S. ve Durak-Batıgün, A. (2021). DSM-5 tanı ölçütleri temelinde İnternet Bağımlılığı Ölçeği'nin geliştirilmesi: internet oyun oynama bozukluğu açısından bir değerlendirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. [https://doi.org/10.5080/u2319432\(1\):33-42](https://doi.org/10.5080/u2319432(1):33-42)
- Andreou, E. & Svoli, H. (2013) 'The association between internet user characteristics and dimensions of internet addiction among Greek adolescents', *International Journal of Mental Health and Addiction*, 11(2), 139-148
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı, dürtü kontrol bozuklukları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 343-403
- Arsllankoç, S., Doruk, Ç.S. ve Koçak, O. (2023). Dijital bağımlılık ve öz-kontrol ilişkisinde psikolojik sağlamlığın aracı rolü. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 34, 467-496
- Aslan, S. ve Yukay-Yuksel, M. (2018). An investigation of the relationship between social behavior characteristics and self-perceptions of gifted children in primary school. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(1), 17-42. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2018.71>
- Atalay, D. ve Özyürek, A. (2021). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(230), 815-834.

- Aydın, F. (2017). Teknoloji bağımlılığının sınıf ortamında yarattığı sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayhan-Bostancı, G. (2020). 9-12 yaş arasındaki özel yetenekli çocukların bilgisayar bağımlılıkları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Çag Üniversitesi. Psikoloji Programı. Mersin.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223. <https://doi.org/10.1177/001698629503900405>
- Bapoğlu Dümenci, S. S. ve Küçük, T. (2022). Üstün yetenekli çocuklarda duyu hassasiyet ve duyu bütünleme. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(7): 950-961
- Bapoğlu-Dümenci, S. (2018). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi.
- Bar-On, R., Kobus-Maree, J. G. (2009). In search of emotional-social giftedness: a potentially viable and valuable concept. L. Shavinina (Ed.) *International Handbook on Giftedness* (s.559-570). Kanada: Springer.
- Baygöl, E. (1997). Ergenin öfke tepkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Ünivesitesi, Bursa
- Bedel, A., Işık, E. ve Hamarta, E. (2014). Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim* 39(176), 227-235
- Bekçi, B. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ve öfke tetikleyicileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers?. *Frontiers in Psychology*, 6, 1623. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>
- Bickley, N. Z. (2002). The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs. *Disseratation Abstracts International*, 62(11), 11-27
- Bilge, F. (2012). Bir grup ilköğretim öğrencisinde bilgisayara yönelik bağımlılık eğilimi değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 43(43), 96-105
- Billieux, J., Van der Linden, M., & Rochat, L. (2008). The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(9), 1195-1210. <https://doi.org/10.1002/acp.1429>

- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine Books.
- Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: A multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12, 1545–1557. <http://dx.doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Can Bilgin, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: internet bağımlılığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (22), 83-98
- Ceyhan, E. (2016). İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri ve duygu düzenlemeyle ilişkisi Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van.
- Clark, B. (2015). Growing up gifted. Developing the potential of children at school and at home. Fatih Kaya ve Üzeyir Oğurlu (Tran.). Ankara: Nobel Yayınları
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA; Sage.
- Çakır, İ. (2006). Polislerin iş stresi ve bazı değişkenlere göre stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Çal, Ü. T. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik görsel algılarının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 2(2), 135-148
- Çamdeviren, Ş. (2014). Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çınar, S. (2021). Özel yetenekli 6 ve 7. sınıf öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Üsküdar üniversitesi. İstanbul.
- Çubukçu, Z. ve Tosuntaş, Ş.B. (2018). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin eğitiminde teknolojinin yeri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(13), 45-57
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- David, H. (2023). The failure of gifted education in Israel. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(3), 141-155

- Davis, G. A. (2014). Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi: öğretmenler ve ebeveynler için el kitabı. Müjde Işık Koç (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları
- Davis, J. L. (2009). Treating post-trauma nightmares. New York: Springer
- Davis, S.K., Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability *EI. J. Adolesc.* 35, 1369–1379
- Demircioğlu, M. (2023). TSSB için bilişsel davranışçı başa çıkma becerileri çalışma kitabı. Korku ve kaygının üstesinden gelinve hayatınızı geri kazanın. Ankara: Göktuğ Ofset.
- De Fruyt F. (1997). Gender and individual differences in adult crying. *Pers Individ Dif.* 22(6): 937–40
- Derbyshire, K. L., Lust, K. A., Schreiber, L., Odlaug, B. L., Christenson, G., Golden, D. J., & Grant, J. E. (2013). Problematic internet use and associated risks in a college sample. *Comprehensive Psychiatry*, 54(5), 415-422
- Dicle, A. ve Ersanlı, K. (2015). Başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(16), 111-126
- Ektiricioğlu, C., Arslantaş, H., Yüksel, R. (2020). Ergenlerde çağın hastalığı: teknoloji bağımlılığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*. 29(1): 51-64
- Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(6, 100-109
- Eren, F., Çete, A.Ö., Avcil, S. ve Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105-117
- Ersoy, E. ve Deniz, M.E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1017-1030
- Extremera, N., Sanchez-Alvarez, N. & Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability*, 12(5), 2111-2123
- Falsetti, S. A. & Resnick. H. (1997). Frequency and severity of panic attack symptoms in a treatment seeking sample of trauma victims. *Journal of Traumatic Stress*10: 683–689

- Fiyakalı, N. C. (2008). Anne-babası boşanmış ve boşanmamış lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ford, B. Q., & Troy, A. S. (2019). Reappraisal reconsidered: A closer look at the costs of an acclaimed emotion-regulation strategy. *Current Directions in Psychological Science*, 28, 195–203.
- Gavriel-Fried, B., & Ronen, T. (2016). Positive emotions as a moderator of the associations between self-control and social support among adolescents with risk behaviors. *International Journal of Mental Health in Addiction*, 14, 121–134. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9580-z>
- Goldberg, I. (1996). Internet addiction disorder (IAD): Diagnostic criteria. 15.07.2013 <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html>.
- Gönültaş, O. (2013). Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26, 130–137. <http://dx.doi.org/10.1080/1047840x.2015.989751>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children 65 and Adolescents (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409–17. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Güçin, G., ve Oruç, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113- 135
- Gül, M. D., ve Ayık, Z. (2023). Enrichment studies in gifted education: a bibliometric analysis with studio. *Participatory Educational Research* 10(3), 266-284. <http://www.perjournal.com> DOI: <http://dx.doi.org/10.17275/per.23.55.10.3>
- Gülgez, Ö. ve Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi." *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 191-208. <https://www.cufej.com>
- Günüç, S. ve Kayrı, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik-güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 220-232.

- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/02783190409554246>
- Heffler, K.F., Sienko, D.M., Subedi, K., McCann, K.A., Bennett, D.S. (2020). Association of early-life social and digital media experiences with development of autism spectrum disorder-like symptoms. *JAMA Pediatr.* ;e200230.
- Hill, C.L., & Updegraff, J.A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81-97
- Hofmann, S.G., Carpenter, J.K., Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): scale development and psychometric characteristics. *Cognit Ther Res*, 40, 341-356
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-67.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi. Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı içinde (s. 131). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Hughes, D. J., Kratsiotis, I. K., Niven, K., & Holman, D. (2020). Personality traits and emotion regulation: A targeted review and recommendations. *Emotion*, 20, 63–67. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000644>
- Humphrey, L. T. & King, T. (2000). Childhood stress: a lifetime legacy. *Anthropologie*, 38(1), 33-49
- Işık, M. ve Taylan, H. (2015). Sakarya'da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies Dergisi*, (6), 855-874.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Jonathan, R. (1988). The notion of giftedness – or, ‘how long is a piece of string?’ *British Journal of Educational Studies*, 26, 2, pp. 111 - 125
- Johnson, K. J., Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion*, 24 (2), 299–321. <https://doi.org/10.1080/02699930903384667>.
- Jost, M. (2006). İleri zekâlı çocukları tespit etmek ve desteklemek. İzmir: İlyas Yayınevi
- Kabali, H.K., Irigoyen, M.M., Nunez-Davis, R., Budacki, J.G., Mohanty, S.H., Leister, K.P., Bonner, R.L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*. 136: 1044- 1050

- Kahraman, S. ve Tanrıkulu, T. (2019). Ebeveynin üstün yetenekli çocuğuyla iletişimini geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 9(1), 32–46.
- Kanoğlu, E. (2008). Lise öğrencilerinin öfke düzeyleri ve öfke ifadelerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Karabulut-Coşkun, B. ve Akar, İ. (2022). Internet addiction in gifted students: a systematic review of the literature. *Technology, Innovation and Special Education Research*. 2(1), 78-92
- Karafil, B. ve Uyar, A. (2023). Exploring the relationship between digital addiction and online learning readiness levels of university students. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 6(3), 647-664.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (15.inci baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kaya, F., Erdoğan, R., Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Keyes, C. L. M., & Simoes, E. J. (2012). To flourish or not: Positive mental health and all-cause mortality. *American Journal of Public Health*, 102(11), 2164–2172.
- Khan, H.U. (2019). Measuring internet addiction in Europe-based knowledge societies: a case study of France. *Int. J. Business Information Systems*, 32(2), 199-216
- Kiewra, K.A. & Rom, B.A. (2019). A glimpse inside the lives of the academically talented: What merit scholars and their parents reveal. *High Ability Studies* 1–20. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1661224>
- King, A., Valenca, A., & Silva, A. (2013). Nomophobia: dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 140-144.
- Kiraly, O., Griffiths, M. D., King, D. L., Lee, H. K., Lee, S. Y., Banyai, F., Zsila, A., Takacs, Z. K., & Demetrovics, Z. (2018). Policy responses to problematic video game use: A systematic review of current measures and future possibilities. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 503-517. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.050>
- Kitsantas, A., Bland, L. & Chirinos, D. S. (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 266-288
- Kline, B. E. & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118–121. <https://doi.org/10.1080/02783199109553333>.

- Koç, İ. (2015). Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 39-53
- Kodaman, U. ve Dinç, M. (2016). *Teknolojiye yerinde yeterince*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Köse, A. (2002). Psikolojik danışma ve rehberlik 1. sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey açısından psikolojik ihtiyaçları ve karar verme stratejilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kurnaz, A. ve Tepe, A. (2019). Examining internet addiction in gifted and talented students through different variables. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 665–689 <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0025T>
- Kurtoğlu, E. ve Pekşen-Süslü, D. (2024). Türkiye'de internet bağımlılığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 25(1):10-22 <https://doi.org/10.51982/bagimli.1246529>
- Küçükvardar, M. ve Tıngöy, Ö. (2018). Teknoloji bağımlılığının semptomlar temelinde incelenmesi. *İletişim ve Bilişim Teknolojileri*. Özel Sayı. 9, 35-49 DOI: 10.5824/1309-1581.2018.5.008.x
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151–167. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353216640936>
- Larson, R.W., Moneta, G., Richards, M.H., Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*. 73:1151-1165
- Levent, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları anlamak. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Linehan, M. (2015). DBT Skills Training Handouts and Worksheets, Second Edition, and DBT Skills Training Manual, Second Edition
- Logan, T. K. (2018). Factors influencing safety efficacy: examining past experience, mind-set, and emotion management. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-25. <https://doi.org/10.1177/0886260518802849>
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in the studies of resilience: Past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1095, 105–115
- Marin, M.G., Nunez, X., Almeida, R.M. (2021). Internet addiction and attention in adolescents: A systematic review. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*. 24(4): 237-249

- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017, Ocak). Beni anlayın: özel yetenekli çocuğum var. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MacCann, C., Double, K.S., Clarke, I.E. (2022). Lower avoidant coping mediates the relationship of emotional intelligence with well-being and ill-being. *Front. Psychol.* 2022, 13, 835819
- McMahon, T.P., Naragon-Gainey, K. (2019). The multilevel structure of daily emotion-regulation-strategy use: an examination of within-and betweenperson associations in naturalistic settings. *Clin Psychol Sci*, 7, 321-339
- Melero, S., Orgiles, M., Espada, J.P. & Morales, A. (2021). How does depression facilitate psychological difficulties in children? The mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 28(2), 384-393
- Moon, S. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington: Prufrock Press, Inc
- Moqbel, M., & Kock, N. (2018). Unveiling the dark side of social networking sites: Personal and work-related consequences of social networking site addiction. *Information & Management*, 55(1), 109-119
- Mudrak, J., Zabrodska, K. (2015). Childhood giftedness, adolescent agency a systemic multiple-case study. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 1-17
- Nalwa, K., & Anand, A. P. (2003). Internet addiction in students: A cause of concern. *CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 653-656.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 153–158. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x>
- Odabaş, Ş. (2016). Üniversite öğrencilerinin online oyun bağımlılığı düzeylerinin öznel mutluluk düzeyleriyle ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers in Education*, 57(7), 1109–1113. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.005>
- Oğurlu, U., Kahraman, S. ve Kayaalp, A. (2021). Computer game addiction in gifted students and non-gifted children: A caution for technology-oriented STEM activities. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(2), 128-138. <https://doi.org/10.21891/jeseh.841669>

- Oğuz, C. (2018). Çocuklarda bilgisayar bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Olmuş, G. (2001). Ergenlerin, aile içi psikolojik örüntülere göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- One Planet Network (2023). Rethinking, extending, re-using. harnessing digital technologies for the circular economy. Erişim tarihi: 30.03.2024 available from: <https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/2023-11/>
- Opitz, P.C., Cavanagh, S.R., Urry, H.L. (2015). Uninstructed emotion regulation choice in four studies of cognitive reappraisal. *Pers Individ Dif*, 86, 455-464
- Orkibi, H., Hamama, L., Gabriel-Fried, B., & Ronen, T. (2018). Pathways to adolescents' flourishing: Linking self-control skills and positivity ratio through social support. *Youth & Society*, 50, 3–25. <https://doi.org/10.1177/0044118x15581171>.
- Outhred, T., Das, P., Felmingham, K. L., Bryant, R. A., Nathan, P. J., Malhi, G. S., & Kemp, A. H. (2015). Facilitation of emotion regulation with a single dose of escitalopram: A randomized fMRI study. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 233, 451– 457.
- Önder, A. (2003). Ailede iletişim: konuşarak ve dinleyerek anlaşalım. İstanbul: Morpa Kültür ve Yayınları.
- Ögel, K. (2012). İnternet bağımlılığı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(2), 325-345
- Özer, M. (2023). Türkiye’de özel yeteneklilere yetenek geliştirme desteğinde bilim ve sanat merkezleri: mevcut durum ve iyileştirme alanları. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özmen, F., ve Kömürlü, F. (2011, Eylül). Üstün zekâlı-yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojisiyle ilişkisi. Sözel bildiri. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium’da sunulan bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztürk, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde bilişim teknolojileri bağımlılığı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1): 195-219
- Parker, JDA, Endler NS. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *Eur J Pers*. 6(5): 321–44
- Pekmez, S., Coşkun-Çoban, T., Kılıç, M., Duman, Y.M. (2024). Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 601-623

- Periathiruvadi, S., & Rinn, A. N. (2012). Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/15391523.2012.10782601>
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49
- Pfeiffer, S.I. (2002). Identifying gifted and talented students. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31- 50. https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03
- Phillipson, S. N., & McCann, M. (2007). *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Pike, A., Dawley, S., & Tomaney, J. (2010). Resilience, adaptation and adaptability. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 3(1), 59–70. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsq001>
- Prakash, R.S., Whitmoyer, P., Aldao, A. & Schirda, B. (2017). Mindfulness and emotion regulation in older and young adults. *Aging & mental health*, 21(1), 77-87
- Preckel, F., Brul, I M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 54-85. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-822>.
- Ravindran A V, Anisman H, Merali Z, Charbonneau Y, Telner J, Bialik RJ, et al. (1999). Treatment of primary dysthymia with group cognitive therapy and pharmacotherapy: clinical symptoms and functional impairments. *Am J Psychiatry*. 156(10): 1608–17.
- Reis, S. M., Colbert, R. D. & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120. <https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- Renzulli, S. J. (1998). The three-ring conception, of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis & L. R. Maxfield (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 133-172). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- Rey, L., Neto, F. & Extremera, N. (2020). Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(2), 135-139
- Robinson, N. M. (2008). Early childhood. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 179-194). Prufrock Press
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). The Three Ring Conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. *South African Journal of Education*, 5, 1-18

- Riggio, H. R. (2004). Parental marital conflict and divorce, parent-child relationships, social support, and relationship anxiety in young adulthood. *Personal Relationships*, 11(1), 99-114
- Roberts, J., Petnj, L., & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal Of Behavioral Addictions*, 254-265
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2014). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17 (1), 81–104. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in science and practice. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28
- Sak, U. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70–79
- Sanderson, E. & Greenberger, R. (2010). Evaluating online programs through a gifted lens. *Gifted Child Today*, 34(3), 42-53
- Saranlı, A. G. (2011). Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberlik programlarının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.300060>
- Sarıçam, H., Adam Karduz, F.F., Özbey, A. ve Çelik, Z. (2017). Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10, 461-485
- Sarıtaş-Atalar, D., Gençöz, T., & Özen, A. (2015). Confirmatory factor analyses of the difficulties in emotion regulation scale in a Turkish adolescent sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(1), 12–19
- Sarıtaş, D. ve Gençöz, T. (2011). Ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin, annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 117-126.
- Sękowski, A. E. & Tubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted education international*, 31(1), 73-90
- Sevgili-Koçak, S. (2019). Üstün yetenekli çocukların dijital oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*. 6(2), 87-102.

- Silk, J.S., Steinberg, L., Morris, A.S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74:1869 –1880
- Spirito, A., Stark, L. J. & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 555-574.
- Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202. <https://doi.org/10.1177/026142940001500103>
- Stuart, T. & Beste, A. (2011). Farklı olduğumu biliyorum “Üstün yeteneklileri anlayabilmek”. (3rd ed.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Szablewicz, M. (2010). The ill effects of ‘opium for the spirit’: a critical cultural analysis of China’s internet addiction moral panic’, *Chinese Journal of Communication*, 3(4), 453–470
- Şahin, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Şahin, F. (2018). İnternet kullanımı ve bilgisayar oyun bağımlılığının üstün zekalı ve yetenekli çocukların okul sosyal davranışlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul
- Şahinoğlu, A. ve Sağlam Arslan, A. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 183–195.
- Şavran, T. G. (2010). Bilimsel araştırmalarda amaç, problem ve sınırlılıklar. sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Taşıyıldız, Ö. (2010). Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması. Yüksek Lisans Tezi: İzmir, Ege Üniversitesi.
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2–30. <http://dx.doi.org/10.1207/S15327957PSPR06011>
- Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York, NY: Macmillan Publishing Company
- Taş , İ., Eker, H. ve Anlı , G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 1(2), 37-57

- Taşdemir, L. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları ve teknoloji ile kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Taylan, H.H. Işık, M. (2015). Sakarya’da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies*. 10(6): 855-874
- Tetik, S. (2019). Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- 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.
- Tiryaki, M. G. (1997). Üniversite öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Topçu, S. (2018). Çocuk ve sanal ortam. *Kocatepe Tıp Dergisi*. 19(1): 27-33.
- Tortop, H.S. (2014). Examining the effectiveness of in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A Case Study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientist*, 2(2), 67-86
- Tuncay, B. ve Göğçer, B. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve uyku kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*. 9: 79-84 <http://dx.doi.org/10.4274/jtsm.galenos.2021.52207>
- Usta, A. (2016). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde internet bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Uusberg, A., Taxer, J. L., Yih, J., Uusberg, H., & Gross, J. J. (2019). Reappraising reappraisal. *Emotion Review*, 11, 267–282. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073919862617>
- Uyaroğlu, B. (2011). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Üçkardeş, E. A. (2010). Mersin Üniversitesi öğrencileri arasında İnternet bağımlılığın değerlendirilmesi. Uzmanlık tezi. Mersin Üniversitesi.
- Ünal, E. ve Sak, U. (2020). Sıra dışı olanlar, özel yetenekli yalnız ergenler. *Çocuk ve Medeniyet*. 5(10), 281-296
- Üredi, L. ve Ulum, H. (2017). Çocuklarda duygu ayarlayabilme yetisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), Küreselleşen dünyada eğitim içinde (s. 463-472). Pegem Akademi

- Vaivret-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, 420297 <https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- Valiente, C., Swanson, J., Lemery-Chalfant, K., & Berger, R. H. (2014). Children’s effortful control and academic achievement: Do relational peer victimization and classroom participation operate as mediators? *Journal of School Psychology*, 52, 433–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.05.005>
- Valkenburg, P.M., Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *J Adolesc Health*. 48(2): 121-127
- Van Bommel, A.W. (2014). Implicit theories of intelligence of gifted students in secondary education. Unpublished master's thesis, Utrecht University, Utrecht
- Vatan, S. ve Oruçlular Kahya, Y. (2020). Duygu düzenleme becerileri ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(4), 396-402. <https://doi.org/10.5455/apd.68943>
- Vidergor, H.E., & Eilam, B. (2011). Impact of professional development programs for teachers of the gifted. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673598>
- Vucenovic, D., Sipek, G., Jelic, K. (2023). The role of emotional skills (competence) and coping strategies in adolescent depression. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* 13, 540–552. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030041>
- Wang, H. Y., Sigerson, L., & Cheng, C. (2019). Digital nativity and information technology addiction: Age cohort versus individual difference approaches. *Computers in Human Behavior*, 90, 1-9
- Waugh, C. E. (2020). The roles of positive emotion in the regulation of emotional responses to negative events. *Emotion*, 20, 54 –58. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000625>
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). The development of self-determination during adolescence. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 89– 98). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>.
- World Health Organisation (2015). Public Health Implications of Excessive Use of the Internet, Computers, Smartphones and Similar Electronic Devices Meeting report. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/184264/9789241509367_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Dixon, D.D. (2018). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

- Yalçın, H. (2018). Çocuklarda dijital yaratıcılık, teknolojik ve yaratıcılığın gelişimi. E. Öncü (Ed.), *Çocuklarda yaratıcılık*. Ankara: Hedef Yayıncılık
- Yavuz, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 281-296.
- Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*. 9(2), 130-144
- Yıldırım, E. İ. (2006). Yetiştirme yurtlarında ve ailelerinin yanında kalan ilköğretim 2.kademe öğrencilerinin çatışma çözme davranışı ile öfke ifade stillerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Yıldız, İ. ve Kanak, M. (2021). Çocukların dijital teknoloji kullanımı ve ebeveyn yaklaşımları: kesitsel bir çalışma. *TJFMPC*. 15(2): 306-314. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.797346>
- Yılmaz, H. (2021). Özel yetenekli ergenlerin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumunun psikolojik sağlamlık düzeylerine etkileri. Yüksek lisans tezi. KTO Karatay Üniversitesi. Konya
- Yılmaz, S. (2014). Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*. 1(2), 127-134 <https://doi.org/10.15805/addicta.2014.1.2.R010>
- Yılmaz, H.B. (2019). 48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Yörük, İ. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zammuner, V.L. (2019). Adolescents' coping strategies influence their psychosocial well-being. *Current Journal of Applied Science and Technology*. 36(3): 1-17
- Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C., & Myszkowski, N. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52, 216–223. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.003>
- Zhu, J., Zhang, W., Yu, C., & Bao, Z. (2015). Early adolescent Internet game addiction in context: How parents, school, and peers impact youth. *Computers in Human Behavior*, 50, 159-168
- Zimlich, S. L. (2016). Motivating gifted students: Technology as a tool for authenticity and autonomy. *International Journal Of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(13), 1-11.

EKLER

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Yaş

(..)6-7 yaş (..)8-9 yaş (..)10-11 yaş (..)12-13 yaş (..)14-15 yaş (..)16 üstü

Cinsiyet

(..) Kız (..) Erkek

Kardeş sayısı:

(..) Tek çocuğum (..)2 kardeşiz (..) 3 kardeşiz (..) 4 ve daha fazla kardeşiz

Doğum sırası

(..)İlk doğan çocuğum (..)Ortanca çocuğum (..) Son doğan çocuğum

Annenin yaşı

(..)35 yaşından küçük (..)36-40 yaş (..)41 yaşından büyük

Babanın yaşı

(..)35 yaşından küçük (..)36-40 yaş (..)41 yaşından büyük

Annenizin mezun olduğu okul

(..)Okula gitmemiş (..)İlköğretim mezunu (..)Lise mezunu (..)Üniversite mezunu

Babanızın en mezun olduğu okul

(..)Okula gitmemiş (..)İlköğretim mezunu (..)Lise mezunu (..)Üniversite mezunu

Annenin çalışma durumu

(..)Çalışmıyor (..) Çalışıyor

Babanın çalışma durumu

(..)Çalışmıyor (..) Çalışıyor

Aile tipi

(..)Birlikte yaşamaktalar

(..)Ayrı yaşamaktalar

(..)Anne veya baba vefat

(..)Üvey aile bireyleri var

(..)Ataerkil aile

Ailede özel gereksinimli bir birey ya da bakımını ebeveynin yaptığı hasta/yaşlı birey var mı?

(..)Evet (..) Bazen (..)Hayır

TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ (Örnek maddeler)

Aşağıdaki maddelerde sosyal ağlar, anlık mesajlaşma uygulamaları, çevrimiçi oyunlar ve web sitelerinin kullanımı ile ilgili olası davranışlar tanımlanmaktadır. Her bir maddede tanımlanan davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizi, o davranışın karşısında yer alan en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Herhangi bir davranış sizin tarafınızdan hiçbir zaman gösterilmiyorsa “1”, nadiren gösteriliyorsa “2”, orta sıklıkta gösteriliyorsa “3”, çok sık gösteriliyorsa “4”, her zaman gösteriliyorsa “5” seçeneğini işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Orta sıklıkta	Çok sık	Her zaman
SOSYAL AĞ KULLANMA					
1.Sosyal ağlarda olmadığım zamanlarda, en son bağlandığımda yaptıklarımı düşünüyorum	1	2	3	4	5
4.Sosyal ağlarda zaman harcarken dikkatimin dağıtılması beni rahatsız ediyor	1	2	3	4	5
6.Yaşamımla ilgili olumsuz düşüncelerden kurtulmak için sosyal ağlara bağlanıyorum	1	2	3	4	5
ANLIK MESAJLAŞMA					
1.Anlık mesajlaşma ortamları dışında iken, sonradan bu ortamlarda yazacaklarımı hayal ediyorum	1	2	3	4	5
4.Anlık mesajlaşma uygulamalarını kullanırken çok zaman harcıyorum					
6.Yalnızlık hissettiğim anlarda anlık mesajlaşma uygulamalarını kullanıyorum					
ÇEVİRİM İÇİ OYUN OYNAMA					
1.Çevrimiçi oyun oynamadığım anlarda, sonraki oyunda uygulayacağım stratejileri planlıyorum					
4.Çevrimiçi oyuna bağlanma sorunu yaşadığımda kendimi huzursuz hissediyorum					
6.Gerçek hayatta karşılaştığım sorunları unutmak için çevrimiçi oyun oynuyorum					
WEB SİTELERİ KULLANMA					
1.Web sitelerinde gezinmediğim zamanlarda, daha sonra eriştiğimde yapacaklarımı hayal ediyorum					
4.Web sitelerinde gezinirken başkaları tarafından rahatsız edildiğimde sinirleniyorum					
6.Web sitelerinde gezinmek için derslerimi ihmal ediyorum					

ÇOCUK VE ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

(Örnek maddeler)

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. “Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	()	()	()	()	()
2	Duruma ilişkin amaçlarımı veya planlarımı yeniden gözden geçiririm, düşünürüm.	()	()	()	()	()
6	Öfkemi/üzüntümü fiziksel olarak (örn. kavga etmek, vurmak gibi) başkalarından çıkarırım.	()	()	()	()	()
10	Kendime zarar verecek veya kendimi cezalandıracak bir şey yaparım.	()	()	()	()	()
14	Sanki ben ben değilmişim gibi gelir (ör., kendimi bir tuhaf hissedirim, etrafımdaki şeyler tuhaf gelir).	()	()	()	()	()
15	Bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum.	()	()	()	()	()
18	Başkalarından tavsiye isterim.	()	()	()	()	()

ERGENLER İÇİN BAŞA ÇIKMA ÖLÇEĞİ

(Örnek maddeler)

<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyun ve bir problemle karşılaşmanızda bu stratejilerden hangilerini <u>ne sıklıkla</u> yaptığınızı işaretleyiniz.</i>	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her zaman
1. Yaşadığım problemi başka şeyler düşünüp başka şeyler yaparak unutmaya çalışırım	0	1	2	3
4. Soruna kendim sebep olduğumu düşünerek kendimi suçlarım	0	1	2	3
5. Yaşadığım sorun için başkalarını suçlarım	0	1	2	3
8. Kendi kendime sakin olmaya yönelik telkinde bulunur kendimi sakinleştirmeye çalışırım	0	1	2	3
11. Yapabileceğim hiçbir şey olmadığını düşünüp durumu kabullenmeye çalışırım	0	1	2	3

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Seda SUR

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi Eğitim Fak. İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : KTO Karatay Üniv. Çocuk Gelişimi Tezli Yük. Lisans

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce C2. Almanca A1. Fransızca A1.

Bilimsel Faaliyetleri : Sur, S. (2022). Uluslararası Çocuk Araştırmaları Kongresi. Necmettin Erbakan Üniv Eğitim Fak. Konya.

Sur, S. (2021). Bilsem Öğrencilerine doğa eğitimi ve iklim değişimi eğitimi. UPUS Kongresi. Konya.

Sur, S. ve Yalçın, H. (2022). Özel Yetenekli bireylerde Methew etkisi. ICGYS Kongre. Antalya.

İŞ DENEYİMİ

Stajlar :1997 Stajyer Öğrenci Meram Anadolu Lisesi

2000 Stajyer Öğrenci Konya Gazi Lisesi

Projeler :

2017,SENS'itive Şaban Dalgıç. Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Projeledeki Görevi: İrtibat Kişisi

2022, T-AIDS, Arif Demirtaş, Konevi Anadolu Lisesi

2021, DEEP, Hatice Yalçın, Karatay Üniversitesi, Projeledeki Görevi: Eğitimci

2018, Akran Zorbalığının önlenmesinde sporun Kullanılması, Seyit Ali Büyük, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Projeledeki Görevi: Katılımcı

2017, Stress Free Teachers, Preventing Stress in the teaching profession, Seyit Ali Büyük,

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü: Projeledeki Görevi: Katılımcı

2016, Digital Competences for teachers, Mukadder Gürsoy, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Projeledeki Görevi: Katılımcı

2017, Struggle Against Violent Extremism, Seyit Ali Büyük, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Projedeki Görevi: Katılımcı

2021, Teacher Drop Out, Seyit Ali Büyük,, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Projedeki görevi: Katılımcı

2022, Erasmus+ Accreditation, SeyitAli Büyük, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Projedeki Görevi: Katılımcı

2023, Steam Education For All, Alaaddin Kılıç, Konya Bilim ve Sanat Merkezi, Projedeki Görevi: Katılımcı

2020, SAVE, Alaaddin Kılıç, Konya Bilim ve Sanat Merkezi, Projedeki Görevi: İrtibat Kişisi

2016, INOGAVEL, Mukadder Gürsoy, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Projedeki Görevi: Katılımcı

2020, Doğada Bilsen, Öğrenebilsen,Alaaddin Kılıç, Konya Bilim ve Sanat Merkezi,

2017, Gizli Kalmış Yetenekler, Şaban Dalgıç, Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Projedeki Görevi: Öğitmen

2016, 6. Konya Bilim Festivali, Tahir Akyürek, Konya Büyükşehir Belediyesi TÜBİTAK 4007 Projedeki Görevi: Öğitmen

2016 4006 TÜBİTAK BİLİM FUARI, Prof. Dr, Arif Ergin, TÜBİTAK, Projedeki Görevi: Öğitmen

Çalıştığı Kurumlar :

04/05/2001 26/06/2001 Öğretmen, Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu

26/06/2001 30/06/2005 Öğretmen, Konya Meram Şeker İlköğretim Okulu

01/07/2005 16/02/2006 Öğretmen, Kastamonu Taşköprü Seka İlköğretim Okulu

17/02/2006 02/09/2008 Öğretmen, Kastamonu

Taşköprü Sevim Tokatlı Mesl ve Teknik Anadolu Lisesi

03/09/2008 07/09/2009 Öğretmen, Kastamonu Merkez Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu

7/09/2009 22/01/2010 Öğretmen, Konya Karatay Çatalhöyük Munise Lütfi Onat İlköğretim Okulu

22/01/2010 15/04/2014 Öğretmen, Konya Selçuklu Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

13/06/2014 16/06/2017 Öğretmen, Konya Selçuklu Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

16/06/2017 Uzman Öğretmen, Konya Bilim ve Sanat Merkezi