



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

EBEVEYN DUYGU SOSYALLEŞTİRME VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİ DUYGU DÜZENLEME PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ

Seydihan YIĞIT

Doktora Tezi

Şubat, 2025



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

EBEVEYN DUYGU SOSYALLEŞTİRME VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİ DUYGU
DÜZENLEME PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF PARENTS' EMOTION SOCIALIZATION AND GIFTED STUDENTS'
EMOTION REGULATION PSYCHOEDUCATION PROGRAMS

Seydihan YİĞİT

Doktora Tezi

Şubat, 2025

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Seydihan YİĞİT'in hazırladığı "Ebeveyn Duygu Sosyalleştirme ve ¼zel Yetenekli ¼đrenci Duygu D¼zenleme Psikoeğitim Programlarının Etkilliliği" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Y¼ksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Filiz BİLGE	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. T¼rkan DOĞAN	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. şerife IşIK	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. İbrahim KEKLİK	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Selen DEMİRTAş ZORBAZ	İmza

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 27 / 12 / 2024 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışma, bilim ve sanat merkezinde eğitim alan ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini temel alan nicel yöntem araştırmasıdır. Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Öncelikli amacı, bilim ve sanat merkezindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerisini geliştirmek amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının etkililiğini sınamaktır. Çalışmanın diğer amacı ise özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla araştırma kapsamında hazırlanan psikoeğitim programının etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu BİLSEM'de eğitime devam eden ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri (üç kız, dokuz erkek) ile onların ebeveynleri (dokuz erkek, üç kadın) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında programların etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği ve Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri nonparametrik testlerden Mann Whitney U, Friedman ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre hem ebeveyn hem de öğrenci deney gruplarının sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükseldiği belirlenmiştir. Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Duygu Sosyalleştirme Davranışları Psikoeğitim Programının deney grubunda yer alan ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme tepki puanlarının artmasında ve olumsuz duygu sosyalleştirme tepki puanlarının azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmacılara, uygulayıcılara ve karar vericileri araştırma bulguları doğrultusunda öneriler verilmiştir.

Anahtar sözcükler: özel yetenek, özel yetenekli öğrenci, ebeveyn, duygu düzenleme, duygu sosyalleştirme

Abstract

This study employs a quantitative research method to examine the emotion regulation skills of primary school students attending a Science and Art Center. It has two primary objectives. The first is to evaluate the effectiveness of the Emotion Regulation Psychoeducation Program, developed within the scope of this research, in enhancing the emotion regulation skills of gifted students. The second objective is to assess the effectiveness of a psychoeducation program designed to improve the emotion socialization skills of parents of gifted students. The study sample comprises second and third-grade students (three girls, nine boys) and their parents (nine fathers, three mothers). To measure the effectiveness of the programs, the Coping with Children's Negative Emotions Scale and the Emotion Regulation Scale for Children were utilized. A pretest-posttest control group design was implemented, and the research hypotheses were analyzed using Mann-Whitney U, Friedman, and Wilcoxon Signed Ranks tests, which are nonparametric statistical methods. The findings indicate that the posttest scores of both the parent and student experimental groups increased compared to their pretest scores. The Emotion Regulation Psychoeducation Program was found to be effective in improving the emotion regulation skills of gifted students. Additionally, the Emotion Socialization Behaviors Psychoeducation Program led to an increase in positive emotion socialization reactions and a decrease in negative emotion socialization reactions among parents in the experimental group. Based on the research findings, recommendations are provided for researchers, practitioners, and policymakers.

Keywords: giftedness, gifted student, parent, emotion regulation, emotion socialization

Teşekkür

Doktora eğitimi ve tez yazma sürecini kapsayan bu yolculuk sürecince bilgi, deneyim ve değerli fikirleriyle bana rehberlik eden, bana olan güveni ve inancıyla her zaman yanımda olan, hem akademik hem de insani yönleriyle kendime örnek aldığım, öğrencisi olmaktan büyük bir mutluluk ve gurur duyduğum çok değerli hocam Prof. Dr. Türkan DOĞAN'a, üzerimdeki tüm emekleri ve bana kattıkları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde bulunmayı kabul ederek beni onurlandıran, tezimi hazırlarken kıymetli bilgilerinden yararlandığım ve tezimde emin adımlarla ilerlememe katkı sunan çok değerli Prof. Dr. Filiz BİLGE ve Prof. Dr. Şerife IŞIK'a ve tez savunma jürimde bulunan Prof. Dr. İbrahim KEKLİK ve Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ'a teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimim ve tez yazma süreci boyunca farklı aşamalarda bilgi, görüş, fikir, zaman ve emeklerini paylaşan sevgili arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet TOGAY ve Dr. Öğr. Üyesi Öznur BAYAR'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tez yazma sürecinde gerek iş yerindeki yoğunluğumu paylaşan gerekse beni çalışmaya motive ederek sürecin daha keyifli olmasını sağlayan değerli arkadaşlarım Dr. Serdar ÖZMEN'e, Dr. Caner ERKAN'a, Dr. Erdi YÜCE'ye, Eda VURAL'a, Jale GÜNEŞ'e ve ismini burada yazamadığım arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde gerek odak grup görüşmelerinde görüşlerini paylaşarak çalışmanın gerçekleşmesine destek olan psikolojik danışman, öğretmen ve ebeveynlere, gerekse uygulamalara katılarak çalışmanın yürütülmesine katkı sağlayan öğrenci ve ebeveynlerine özverileri için şükranlarımı sunarım. Ayrıca ölçme araçlarının uygulanmasında destek olan BİLSEM müdürlerine ve psikoeğitim programlarının uygulamasının yapılmasına olanak sağlayan Yenimahalle BİLSEM Müdürü Memiş KILIÇ ve müdür yardımcısı Fatma YAMAN'a sağladıkları olanaklar için teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca sağladığı destek ve sunduğu imkanlar için TÜBİTAK Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı'na gönülden teşekkür ederim. Doktora eğitimim sürecimde TÜBİTAK 2211/A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında burs vererek sağladığı finansal destek için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na şükranlarımı sunarım.

Son olarak, kariyer gelişimim boyunca aldığım kararları her zaman destekleyen, bana inanan, güvenen, koşulsuz sevgi ve şefkatlerini sunan ve bugünlere gelmem konusunda haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim çok değerli annem Nazlı YİĞİT ve babam İbrahim YİĞİT'e tüm emekleri için sonsuz şükranlarımı sunarım.

Ve varlığıyla hayatımı daha anlamlı kılan, yoğun çalışmama sabır gösteren, sürecin her anında yanımda olup kaygılarımı dinleyen, beni destekleyen, motivasyonumu kaybettiğimde bana güç veren ve yaşadığımız tüm zorlukları hoşgörüle karşılayan sevgili eşim Tansu YİĞİT'e sonsuz teşekkür ederim. Onun anlayışı, sevgisi ve desteği olmasaydı, bu yolculuk çok daha zor olurdu.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	14
Araştırma Hipotezi.....	20
Sayıltılar.....	21
Sınırlılıklar.....	21
Tanımlar.....	22
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	23
Özel Yetenekli Öğrenciler.....	23
Duygu Düzenleme.....	31
Duygu Sosyalleştirme.....	38
İlgili Araştırmalar.....	47
Bölüm 3 Yöntem.....	54
Araştırmanın Türü.....	54
Araştırmanın Çalışma Grupları.....	55
Veri Toplama Süreci.....	58
Veri Toplama Araçları.....	59
Verilerin Analizi.....	80

Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	84
Psikoeğitim Programlarına Ait Bulgu ve Yorumlar.....	84
Tartışma	106
Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması	106
Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması	111
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	116
Sonuçlar	116
Öneriler	116
Kaynaklar	121
EK-A: Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği (ÇODBÖ) Örnek Madde	148
EK-B: Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) Örnek Madde	149
EK-C: Demografik Bilgi Formu	150
EK-Ç: Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği İzni.....	151
EK-D: Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ).....	152
EK-E: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci Ölçek Uygulama İzni)	153
EK-F: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci Ölçek Uygulama için Veli İzni)	154
EK-G: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Ebeveyn Ölçek Uygulama).....	155
EK-Ğ: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci Eğitim Programı Uygulama İzni)	156
EK-H: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci Uygulaması Veli İzni)	157
EK-I: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Ebeveyn Eğitim Programı Uygulama İzni)	158
EK-J: Öğrenci Katılım Sertifikası	159
EK-K: Araştırma Etik Komisyon İzni	160

EK-L: MEB Araştırma Uygulama İzni	161
EK-M: Etik Beyanı	162
EK-N: Yüksek Lisans/Doktora Tez alışması Orijinallik Raporu	163
EK-O: Thesis/Dissertation Originality Report.....	164
EK-Ö: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	165



Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Araştırma Deseni</i>	55
Tablo 2 <i>Katılımcılara Ait Bazı Demografik Bilgiler</i>	62
Tablo 3 <i>ÇDDÖ Birinci Düzey DFA Sonucu Elde Edilen Uyum Katsayıları</i>	63
Tablo 4 <i>ÇDDÖ'ye ait İkinci Düzey DFA Uyum Katsayıları</i>	65
Tablo 5 <i>Öğrenci Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı Konu-Kazanım Tablosu</i>	70
Tablo 6 <i>Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı Konu Kazanım Tablosu</i>	74
Tablo 7 <i>ÇDDÖ ve ÇODBÖ Alt Boyutlarına Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları..</i>	82
Tablo 8 <i>Öğrencilerin ÇDDÖ Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	85
Tablo 11 <i>Öğrencilerin ÇDDÖ Öntest, Sontest ve İzleme Testinden Aldıkları Puanlara ait Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 12 <i>Ebeveynlerin ÇOBDO Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri</i>	89
Tablo 13 <i>Ebeveyn Kaygı Tepkileri Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 14 <i>Deney Grubunun Ebeveyn Kaygı Tepkileri Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 15 <i>Cezalandırıcı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 16 <i>Deney Grubunun Cezalandırıcı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 17 <i>Küçümseyici Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 18 <i>Deney Grubunun Küçümseyici Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 19 <i>Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 20 <i>Deney Grubunun Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 21 <i>Duygu Odaklı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları</i>	100

Tablo 22 <i>Deney Grubunun Duygu Odaklı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 23 <i>Problem Odaklı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları.....</i>	102
Tablo 24 <i>Deney Grubunun Problem Odaklı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 25 <i>Ebeveynlerin ÇODBÖ öntest ve sontestinden aldıkları puanlara ait Mann Whitney U Testi.....</i>	104



Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Birinci Düzey DFA Diyagramı (Standartlaştırılmış Değerler)</i>	64
Şekil 2 <i>İkinci Düzey DFA Diyagramı (Standartlaştırılmış Değerler)</i>	66
Şekil 3 <i>Program Geliştirme Basamakları</i>	69



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

DDPP: Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı

DSPP: Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÇDDÖ: Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği

ÇODBEÖ: Çocukların Olumsuz Davranışlarıyla Başetme Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumu ortaya konmuştur. Ardından, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar sırasıyla ele alınmıştır.

Problem Durumu

Özel yetenekli öğrenciler genel olarak entelektüel, yaratıcılık, sanat veya liderlik gibi alanlarda olağanüstü yetenek sergileyen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 2012). Bu farklılıklar özel yetenekli bireylerin toplumun gelişmesini sağlayacak potansiyel bireyler olarak görülmesini beraberinde getirmekte ve ülkeler eğitim politikalarını şekillendirirken bunu göz önünde bulundurmaktadırlar. Çok katmanlı bir değerlendirme süreciyle tanılanan özel yetenekli özel yetenekli öğrenciler, standart okul programlarından ziyade yeteneklerini besleyecekleri eğitim ortamlarına ve programlara ihtiyaç duymaktadırlar (Manasawala ve Desai, 2019; Miedijensky, 2018). Bu konuya temel oluşturması bakımından Marland Raporu'nda (1972) özel yetenekli öğrencilerin kapasitelerini geliştirebilmeleri ve toplum yararına kullanabilmeleri amacıyla standart okul müfredatlarının dışında, farklılaştırılmış eğitim programlarına ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Benzer şekilde İnsan Hakları Evrenseldir Bildirgesinde (1948) "Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye yönelik olmalıdır." ve UNICEF'in Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi'nde (1990) her bireylerin temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için özel olarak tasarlanmış eğitim olanaklarından faydalanabilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine imkân tanıyacak politika düzenlemeleri gelişmiş ülkelerin çoğunda uygulamaya konmuştur.

Öğrencilerin yeteneklerine ve öğrenme özelliklerine göre müfredatın yapılandırılmaması, zenginleştirme ya da hızlandırma gibi yöntemlerle öğretimin bireyselleştirilmemesi öğrencilerin eğitime ve okula karşı olumsuz tutum sergilemesine hatta

okula devam etmeyi istememeye varan sonuçlara yol açmaktadır (Irlas, 2021; McCoach & Siegle, 2003; Owen & Porath, 2017). Bu sorunların azaltılması ve yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla özel hazırlanmış müfredat, müdahale ve destek programlarının kullanılabilceği belirtilmektedir (Miedijensky, 2018; Vega & Moore, 2018). Bu öğrenciler daha fazla öğrenme fırsatı veren, sorgulama becerilerini geliştiren ve araştırma yapmaları için seçenekler sunan öğrenme ortamlarına ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (Miedijensky, 2018). Bu öğrenme ortamının hazırlanmadığı durumlarda özel yetenekli öğrenciler mevcut müfredatın yavaş ilerlemesi, destekleyici olmayan okul veya ev ortamlarından kaynaklı sosyal ve duygusal sorunlarla yüzleşmektedirler (Reis & Renzulli, 2004). Muelen vd. (2014) yaptıkları meta analiz çalışmasında özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan programların, öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimi için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde bir diğer araştırmada da öğrencilerin üretkenliğinin sağlanması amacıyla hızlandırma seçeneklerinin düşünülebileceğini belirtmiştir (Wiley, 2020). Özetle özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerine uygun eğitim alması için zenginleştirilmiş müfredat ve programlara ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca söz konusu müfredatların öğrencilerin sadece öğretim sürecine odaklanmayıp sosyal duygusal ihtiyaçlarını vurgulamasının da önemli olduğu söylenebilir.

Türkiye’de özel eğitim kavramı ilk defa 1953 yılında gerçekleştirilen beşinci Milli Eğitim Şûrasında görülmesine rağmen (MEB, 1953), özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyacı ilk defa 1982 yılında yayınlanan on birinci Milli Eğitim Şûrasında dile getirilmiş ve özel yetenek eğitiminin özel eğitimin bir parçası olduğu vurgulanmıştır (MEB, 1982). On ikinci Milli Eğitim Şûrasında ise özel yetenekli öğrenciler için özel eğitim sınıflarının açılması kararı alınmıştır (MEB, 1988). Şûra kararları doğrultusunda açılan özel eğitim sınıflarına ek olarak matematik ve fen alanında yetenekli öğrenciler için de fen liseleri kurulmuş olmakla birlikte hiçbiri şu anda özel yeteneklilere eğitim verme statüsünü devam ettirememiştir (Davaslıgil, 2004). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), özel yetenekli bireylere özel eğitim sınıflarında eğitim vermenin maliyetli olması ve öğretmen eğitimlerinin uzun zaman gerektirmesi nedeniyle, öğrencilerin akranlarından ayrıştırılmadan yeteneklerine özgü eğitim alabilmeleri amacıyla ilk bilim ve sanat

merkezini (BİLSEM) 1995 yılında Ankara'da kurmuştur (Baykoç Dönmez, 2004). BİLSEM modelinde özel yetenekli öğrenciler örgün eğitim kapsamındaki programı akranlarıyla tamamlarken, tanılandıkları alanlarla ilgili zenginleştirilmiş eğitimi de BİLSEM'lerde almaktadırlar. BİLSEM'lerin amacı, örgün eğitime devam eden öğrencilerin, okullarında aldıkları eğitimlerine ek olarak tanılandığı alanla ilgili yeteneklerinin geliştirilmesi için zenginleştirilmiş eğitim verilmesidir (Baykoç-Dönmez, 2004). BİLSEM'lerde öğrenci tanınması genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanat alanlarında gerçekleştirilmektedir. 2024 yılı itibari ile 51.092 erkek, 51488 kız öğrenci olmak üzere 102.580 öğrenci BİLSEM'lerde proje temelli zenginleştirilmiş eğitim almaya devam etmektedirler (MEB, 2024).

Tanılama sürecinin ardından BİLSEM'e yerleştirilen özel yetenekli öğrenciler, zekâ, yaratıcı düşünme, sanat, liderlik ve akademik alanlardan birinde veya birkaçında, yaşlılarıyla karşılaştırıldığında onlardan daha yüksek performans sergileyen bireyler olarak tanımlanmaktadır (NACG, 2018). Bu tanım her ne kadar kabul görmüş olsa da, özel yeteneklilik kavramına farklı perspektif sunan tanımlar da yapılmıştır. Renzulli (2005) özel yeteneği, ortalama üzerinde zihinsel yeteneğe ek olarak ortalama üstünde yaratıcılık ve yüksek motivasyon arasındaki etkileşim olarak açıklamaktadır. Yapılan tanımlarda özel yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı olduğu noktalar vurgulanmakla birlikte Webb (1994), özel yetenekli çocukların akranlarıyla aynı gelişim aşamalarını yaşadıklarına ve özel yetenekli olmayan çocuklarla aynı çevresel stres faktörlerine maruz kalma riskine sahip olduklarına dikkat çekmiştir. Ancak özel yetenekli öğrenciler, farklılıklarından kaynaklanan bazı özgün özellikler göstermekte ve bundan dolayı duygusal alanda zorluklar yaşayabilmektedirler. Özel yetenekli öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları durumlar ister iyi isterse de kötü olsun, bunları yorumlama konusunda desteğe ihtiyaç duymakta olduğu belirtilmektedir (Majid & Alias, 2010).

Alan yazınında özel yetenekli öğrencilerin akran dışlaması, izolasyon, stres, kaygı, depresyon, senkronize olmayan gelişim, aşırı duyarlılık ve olumsuz mükemmeliyetçilik gibi çeşili sosyal duygusal güçlükler yaşayabileceği belirtilmektedir (Blaas, 2014; Garcés-Bascal,

2011; Neihart ve diğeri 2002). Örneğin, özel yetenekli çocuklar bilişsel kapasitesinin yaşından ileride olmasının etkisiyle bilgiyi çabuk edinirler ve çevresindekiler onlar kadar hızlı kavrayamadığı için sabırsızlanır ya da sıkılırlar (Webb ve diğeri, 2016). Ayrıca kendinden ve başkalarından yüksek beklentiler mükemmeliyetçi tutum göstermesine de neden olabilir. Özel yetenekli çocuk farklı düşünme sistemine sahip olmasından dolayı akranlarından eleştiriler almalarına yol açabilir (Siaud Facchin, 2018). Bazen verilen görevlere yoğun bir biçimde odaklanarak görevi hızlıca bitirebilir. Ancak bazen de verilen görev için ayrılan süre bitmesine rağmen bu öğrenciler verilen o görevde takılı kalıp diğer dersin sorumluluklarını ihmal edebilir. Yeni verilen göreve geçişe zorlanan çocuklar ise açıklanamayan duygusal patlamalara neden olan güçlü tepkiler verebilir (Neihart ve diğeri 2002; Yılmaz, 2015). Ayrıca stres durumuyla karşı karşıya kalan özel yetenekli bireylerin daha çok öfke tepkisi gösterdiği, başkalarını suçladıkları ve alaycı yorumlar yaptığı belirtilmektedir (Shaunessy & Suldo, 2010). Dolayısıyla özel yeteneklilik, öğrenciler için belirli alanlarda avantaj sağlamasının yanında sosyal ilişkilerinde birtakım sorunları da beraberinde getirebilmektedir.

Bailey (2007) özel yetenekli bireylerin sosyal ilişkilerinde karşılaştığı pek çok zorluğun eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Senkronize olmayan gelişim, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimleri ile diğer gelişim alanları (sosyal, duygusal ve fiziksel) arasındaki uyumsuzluğu ifade etmektedir (Silverman, 1997). Bir başka deyişle özel yetenekli birey kendisinden yaşça büyük birinin bilişsel gelişim düzeyine erişmiş olmasına rağmen fiziksel ve duygusal gelişimi takvim yaşıyla uyumlu ilerleyebilmektedir. Bailey (2007), özel yetenekli çocuklarda senkronize olmayan gelişimin özel yetenekliliğin evrensel bir özelliği olduğunu belirtmiştir. Çocuğun yeteneği hangi alanda olursa olsun eş zamanlı olmayan gelişimi yaşayabileceği belirtilmiştir. Örneğin, dört yaşındaki özel yetenekli çocuk, ortalama dört yaşındaki bir çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine, 12 yaşındaki bir çocuğun entelektüel bilgisine sahip olabilir. Bilişsel ve fiziksel gelişim arasındaki böylesi bir eşitsizlik, özellikle normal olmaya büyük önem veren bir toplumda çocuk için sıkıntılı durumlara yol açabilir. Gelişmiş bilişsel kapasiteler övgü ve hatta hayranlıkla karşılanırken, çocuk gelişim

çağındaki tipik bir çocuk gibi davrandığında, çocuğun bilişsel yeteneği ile bağdaşmadığı düşünüldüğünden bu tür davranışlara tolere edilmemektedir (Silverman, 1997). Bununla birlikte bilişsel olarak kendini yeterli gördüğü bir konuda fiziksel özelliklerinden kaynaklı başarısızlık yaşayan bireyin yeterlik algısı ve benlik saygısı olumsuz etkilenebilmekte özellikle akademik benlik saygısı düşmekte ve depresyon yaşayabilmektedir (Asgarabad ve diğerleri 2021; Benony ve diğerleri 2017). Dolayısıyla senkronize olmayan gelişimin, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal sorunlar yaşamasına ve uyum sağlamalarını güçleştirmelerine yol açtığı söylenebilir.

Bilişsel olarak akranlarından ilerde olan özel yetenekli bireyler, bilişsel gelişimine paralel olarak bedensel ve duygusal gelişimini dikkate almaksızın, bu alanlarda kendi gelişiminin çok üstünde standartlar belirlemektedir (Webb ve diğerleri, 2016). Bir başka ifade ile olumsuz mükemmeliyetçilik olarak ifade edilen bu süreçte öğrencilerin başarılarından memnun olmamalarına ve yoğun düzeyde hata yapma kaygısı yaşamalarına yol açmaktadır (Rimm, 2007). Olumsuz mükemmeliyetçilik eğitilmeleri gösteren özel yetenekli öğrencilerin sürekli mükemmel olma baskısı hissetmesi kaygı, depresyon, düşük benlik algısı gibi sorunları beraberinde getirebilmektedir (Christopher & Shewmaker, 2010). Olumsuz mükemmeliyetçilik özelliğinin sosyal ilişkilerine yansımalarıyla ilgili olarak Webb (1994; Mofield & Peters, 2015), özel yetenekli çocuğun bilgiyi çabuk edindiğini ve çevresindekilerin de aynı düzeyde öğrenmesi için sabırsızlanabileceğini belirtmiştir. Bu durumun özel yetenekli bireylerin hem kendisi hem de başkaları için yüksek standartlar koyarak, olumsuz mükemmeliyetçi tutumlara neler olabileceği söylenebilir.

Özel yeteneklilerin sosyal-duygusal alanda yaşadıkları problemlerle ilişkili bir diğer karakteristik özelliği ise aşırı duyarlı olmalarıdır. Aşırı duyarlılık; bazı uyaranlara karşı aşırı tepki gösterme şeklinde görülebileceği gibi gelişmiş bir farkındalık düzeyine sahip olma şeklinde de görülebilir (Silverman, 1993). Dabrowski & Piechowski (1997) psikomotor, duygusal, imgesel, entelektüel ve duygusal olmak üzere beş farklı alanda aşırı duyarlılık gözlenebileceğini belirtmiştir. Aşırı duyarlılık, depresyon, korku, kaygı ve suçluluk gibi

duyguların daha yoğun yaşanmasına neden olmaktadır (Silverman, 1993). Olağan gelişim gösteren akranlarından farkı, özel yetenekli çocukların olağanüstü bilişsel yetenekleri nedeniyle hayal kırıklıklarını daha derinden deneyimleme eğiliminde olmalarıdır. Özel yetenekli bireyler çoğu zaman duygularını, çok yoğun ve bunaltıcı bir şekilde yaşarlar ve içlerinde böylesine aşırı duygu seli ile başa çıkacak kaynaklara sahip olmayabilirler (Fonseca, 2011). Özel yetenekli bir çocuğun yüksek zekâ puanına sahip olması ve bir yetişkinin genel bilgisine sahip olabilmesi nedeniyle, genellikle duygusal yaşamlarını nasıl yöneteceklerini bildikleri ve gelişimsel yaşına uygun bir şekilde değil, yetişkin bir şekilde davrandıkları varsayılır (Webb ve diğerleri, 2016). Özel yetenekli çocukların ve ebeveynlerinin akıl ve duygusal sağlık arasındaki karmaşık dengeyi anlamalarına yardımcı olmak genellikle bir profesyonelin yardımını gerektirmektedir (Bailey, 2007). Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin özellikleri, farklılıkları ve ihtiyaçları konusunda profesyoneller tarafından ebeveynlere yapılacak çalışmalar çocuklarını anlamaları bakımından önemlidir (Kurtulmuş, 2010; Shaunessy & Suldo, 2010). Dolayısıyla bu araştırmada özel yetenekli çocuğu olan ailelere eğitim verilerek, çocuklarının sosyal duygusal dünyasını anlamaları ve çocuklarının duygu düzenleme becerilerine katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Özel yetenekli bireyler gelişimsel krizlerin yanında farklılıklarından kaynaklı sorunlarla baş ederken genellikle en büyük destekçileri aileleridir. Öte yandan aile üyeleri ve çocuğun çevresindeki diğer kişilerin çocuktan yüksek başarı beklemesi, sosyal-duygusal gelişimini göz ardı etmesi, yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitsel önlemleri sağlamamaları öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Robinson, 2008). Bu durumu önleme gerekliliği, özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin kendilerine özgü stres faktörlerini ortaya çıkarmaktadır (Moon, 2002). Ebeveynler akranlarından çok farklı özellikler sergileyen çocuklarına nasıl davranacakları bilemezler ve ona uygun ebeveynlik yapabilmenin endişesini yaşarlar. Yaşanan bu endişe ebeveynleri daha fazla strese ve sonucunda da istenmedik uygulamalara yol açmaktadır (Morawska & Sanders, 2008).

Ebeveynler, çocuklarının yetenekleriyle olduğundan daha fazla büyütüp yetenekleriyle ilgili yüksek beklentilere girebilirler. Bunun tam tersi durumda bazı ebeveynler de çocuğunun yeteneğine inanmamakta ve onun yeteneğini görmeme eğiliminde davranabilir (Silverman, 1993). Öğrencilere uygun yaklaşımın benimsenmediği durumlarda, onların okula karşı olumsuz tutum geliştirme, akademik başarısızlık, düşük öz-yeterlik algısı, erteleme davranışlarının artması ve çeşitli fiziksel belirtiler görülebilir (Webb ve diğerleri, 2016). Genel anlamda çocukların gelişimsel krizlerini yönetme süreci aile için bir stres kaynağı olarak görülürken, özel yetenekli çocuk ebeveyni olmanın da ebeveynlerin stres düzeyini artırabileceği ve bunu yönetmeye ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

İster özel yetenekli olsun isterse normal gelişim gösteren bireyler olsun duygular ve duyguların düzenlenmesi bireylerin iyi oluşunun ayrılmaz bir parçasıdır (Gross, 2002). Duygu düzenleme, istenen bir hedefe veya sonuca ulaşmak için kişinin kendi duygusal tepkilerini ve deneyimlerini bilinçli veya otomatik olarak manipüle etmesi olarak düşünülebilir (Gross, 1998). Diğer bir deyişle duygu düzenleme, genel olarak duygusal tepkileri yönetme yeteneği olarak kavramsallaştırılabilir. Duygu düzenlemenin amacı, uyumlu olmayan duyguları yok saymak ya da onları uyumlu duygularla değiştirmekten ziyade çevreye uygun tepkiler verebilmek için duyguların dinamiklerini düzenlenmektir. Sınıfta arkadaşlarının karşısında sunum yapma konusunda kaygılı olan bir öğrencinin duygularının onu savaş ya da kaç tepkisine yönlendirmesi duygu düzenleme sürecine örnek olarak verilebilir. Bu öğrencinin duyguları yönetme becerisi geliştirilerek onun arkadaşları karşısında başarılı bir sunum yapması sağlanabilir (Aldao ve diğerleri 2010). Çocukların duygu düzenleme becerilerinin, yaşam boyu etkileri olan temel kilometre taşını temsil ettiği göz önüne alındığında, bu becerilerin nasıl geliştiğini ve hangi faktörlerin ilerlemelerine yardımcı olduğunu veya engellediğini anlamak önemlidir (Gross, 2008).

İlkokul yılları, çocukların okula başlamasının etkisiyle birlikte duygu düzenlemenin gelişiminde önemli ilerlemeler kaydedeceği yıllardır. Dil gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişimdeki ilerlemeler, çocuğun duygularını yönetebilme konusunda özgüvenini artırarak, yeni duygu

düzenleme stratejilerini öğrenmesini destekler (Cole ve diğerleri, 2004; Gross, 2008). Çocukların duygularını düzenlemek için kullandıkları stratejiler yaşla birlikte gelişmeye devam etse de önemli ilerlemelerin yaşamın erken dönemlerinde yaşandığı belirtilmektedir (Waters & Thompson, 2014). Küçük yaşlardaki çocuklar, duygularını düzenleme ve stresle başa çıkma amacıyla dikkatlerini başka yöne çevirme, oyun oynama veya bir yetişkinden yardım istemek gibi daha basit ve araçsal stratejilere başvururken, yaşları ilerledikçe daha gelişmiş ve karmaşık yöntemler kullanma eğilimindedirler. Daha büyük yaştaki çocuklar, yaşadıkları durumları farklı açılardan değerlendirme, olaylara daha geniş bir perspektiften bakma ve bilişsel yeniden çerçeveleme gibi gelişmiş psikolojik stratejileri tercih edebilirler (Thompson & Meyer, 2007).

Duygular bireylerin sosyal ilişkilerinde kendilerine yol gösterdikleri gibi, yanlış zamanda ya da uygun olmayan yoğunlukta ortaya çıktığında acı verici sonuçlar doğurabilmektedir. Uygun olmayan duygusal tepkiler ortaya çıkabilecek sosyal ilişki güçlükleri, psikopatoloji ve fizyolojik sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Gross & Thompson, 2007). Duygu düzenleme becerisi gelişmiş çocukların, daha az içselleştirme ve dışsallaştırma semptomları sergiledikleri (Eisenberg ve diğerleri, 2010), akranları tarafından sosyal olarak kabul gördüğü ve kendilerini daha yetkin algıladıkları bulunmuştur (Maughan ve diğerleri, 2007). Dışsallaştırma sorunu olan çocuklar öfke ve dürtüsellik, içselleştirme problemi yaşayan çocuklar ise üzüntü duygusuna eğilimlidirler (Eisenberg ve diğerleri, 2001). Daniel vd. (2020) ise yaptıkları çalışmada duygu düzenleme becerisinin içselleştirme, dışsallaştırma, depresyon ve anksiyete semptomlarının azalmasına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Zayıf duygu düzenleme becerisi ve duygu düzensizliği gözlemlenen okul öncesi dönemi çocukları boylamsal olarak incelendiğinde, bu dönemde gözlemlenen duygu düzensizliğinin, orta çocuklukta akran reddini önemli ölçüde yordadığı, ergenlik döneminde ise öğretmenler tarafından bildirilen antisosyal davranışları yordadığı belirtilmiştir (Trentacosta & Shaw, 2009). Monopoli ve Kingston (2012) tarafından ilkokul öğrencileriyle yapılan araştırmada, duygularını düzenlemenin sorunları verimli şekilde yönetebilmeyi beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur.

Aynı zamanda akranlarına göre duygularını düzenleme konusunda daha yetkin olan öğrenciler, akademik olarak daha yüksek başarı göstermektedir (Graziano ve diğerleri, 2007; Kwon ve diğerleri, 2016). İlkokul öğrencileriyle yürütülen araştırmada ise, öfke duygusunu düzenleme konusunda başarılı olan öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmiştir (Gülgez, 2018). Diğer taraftan duygu düzensizliği ise, kaygı, saldırganlık ve yeme patolojisi (McLaughlin ve diğerleri, 2011) ve travmaya maruz kalmanın ardından travma sonrası stres bozukluğu gelişimi (Pencea ve diğerleri, 2020) gibi psikopatoloji ve sağlık sorunları ile ilişkilendirilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerine bakıldığında yalnızca düşünme süreçlerinin değil duygusal süreçlerinin de karmaşık olduğu söylenebilir (Webb ve diğerleri, 2016). Bu karmaşıklığın araştırmalarla da nispeten ortaya konulduğu söylenebilir. Bazı araştırmalar (Bağcı & Tunç, 2019; Fonseca, 2011; VanViersan ve diğerleri, 2015) özel yetenekli olmanın, sosyal duygusal sorunların düzenlenmesinde koruyucu faktör olduğunu ifade ederken bazı araştırmalar (Neihart ve diğerleri, 2002) ise sosyal yetersizlik riskine karşı savunmasız hale getirdiğini belirtmektedirler. Ryan (2001), normal bireylere göre özel yeteneklilerin dünyayı, sorunları ve sosyal adaleti daha çok düşündüğünü ve bu alanlarda yoğun duygulara sahip olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler başkalarının ihtiyaçlarına karşı son derece empatik ve duyarlıdırlar (Schechtman & Silektor, 2012). Yapılan araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunlar arasında aşırı duyarlılık, duygularını ifade etmede güçlük, duygularını yönetme becerilerinde yetersizlik ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin bulunduğunu göstermektedir (Garces- Bacsal, 2011). Özel yetenekli öğrenciler çaba gösterdikleri mükemmeliyetçi hedefler gerçekleşmediğinde hüsrana uğrayabilirler. Örneğin, tam puan almayı planladığı dersin sınavından istediği puanı alamayan özel yetenekli öğrenci yoğun duygusal tepkiler gösterip ağlayabilir (Yılmaz, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı sosyal ve duygusal zorluklara kaynak teşkil eden bir diğer durum ise daha önce de belirtildiği üzere senkronize olmayan gelişimdir. Bu kavram özel yetenekli çocukların gelişiminde görülen, bilişsel, duygusal ve psikomotor alanlardaki

dengeli olmayan gelişimi ifade eder (Webb ve diğerleri, 2016). Özel yetenekli öğrencilerin özellikle ince motor becerileri bilişsel düzeyinin gerisinde kalmaktadır. Daha açık bir ifade ile özel yetenekli öğrenciler yapmak istediği veya çizmek istediklerini zihinlerinde canlandırabilirler ancak motor becerileri bunları gerçekleştirecek kadar gelişmiş değildir (Webb, 1994). Bu nedenle özel yetenekli bireyler alay edilme korkusundan motor fonksiyonların aktif olarak kullanılabilmesi için beden eğitimi, resim gibi derslerden kendilerini izole etmeye çalışabilirler (Linn, 2016). Bu derslerde zihinlerinin düşünme hızına yetişemeyen motor beceriler öğrencilerin yoğun hayal kırıklığı sonucunda duygusal patlamalar yaşayabileceği ifade edilmektedir (Webb, 1994). Bununla birlikte sosyal kabul, birçok yetenekli birey için bir endişe kaynağıdır. Bu öğrenciler hayata farklı bir mercekten baktıklarından, akran ilişkilerinde tuhaf olarak algılanırlar (Drake & Winner, 2012). Dolayısıyla akranlarından farklı düşünme ve hissetme ile ilgili sorunlar yaşayan öğrenciler özellikle eğitim dışı etkinliklerde kendilerini yalnızlaşmış bulabilirler. Öğrenciler bu dışlanmışlık veya yalnızlıkla baş edebilmek için davranış problemi sergileme, dikkat çekme ya da yeteneklerini gizleme gibi davranışlar sergilemektedirler (Öpengin & Tokmak, 2017).

Öğrencilerin duygularını her ifade ettiğinde tuhaf olarak etiketlenmesi bu bireylerin duygularını ifade etmeye karşı direnmesine neden olabilmektedir. Akran gruplarında yer almayı onlarla etkileşime giremeyen özel yetenekli öğrenciler duygusal gelişimlerine ilişkin öğrenme fırsatlarını kaçırabilmektedirler (Linn, 2016). Ayrıca özel yetenekli bireylerin terapiye sevk edilmelerinin en yaygın nedenlerinin sınıf ortamında gelişmemesine bağlı olarak patlayıcı dönemler, yüksek kaygı, depresyon veya sınıfındaki akranlarıyla sosyal olarak bütünleşememe olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2015). Dolayısıyla bu öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini kazanmasının öğrencinin sosyal duygusal gelişim süreci açısından önleyici hizmet işlevi göreceği söylenebilir.

Çocukların duygusal-davranışsal özelliklerini ve düzenleme becerilerini etkileyen önemli bir faktör de ebeveynlerin duygularla ilgili çeşitli becerileri ve çocuklarının duygularına nasıl rehberlik ettikleridir (Greenberg, 2015). Ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocuklar

üzerinde olumlu veya olumsuz etkisinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Çoban ve diğerleri, 2021). Ebeveynler çocukları dünyaya gözünü açtığı andan itibaren onları, duygusal söylem, duygularına tepki verme ve model olma gibi yollarla sosyalleştirirler. Hem doğrudan duygusal bilgileri öğreterek hem de dolaylı olarak kendi duygusal eylem ve tepkileriyle çocuklarının gelecekteki duygu bilgisi için zemin hazırlayabilirler (Perlman ve diğerleri 2008). Ancak ebeveynlerin çocuklarına duygularla ilgili rehberlik edebilmesindeki önemli bir koşul ebeveynin kendi duygularının farkında olmasıdır. Kendi duygularını tanıyamayan insanların diğerlerinin duygularını anlama ya da onlara rehberlik etme konusunda başarılı olamayacağı belirtilmektedir (Greenberg, 2015). Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin gelişimine destek olabilmeleri için kendi duygu farkındalıklarının artırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Ebeveyn duygu sosyalleşmesi, ebeveynlerin çocuklarının duygularına tepki verme, model olma ve duygu rehberliği süreçlerini içermektedir (Morris ve diğerleri, 2007). Çeşitli araştırmalar ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocuklar üzerindeki etkisini ele almıştır. Destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri gösterilen çocukların daha etkili duygu düzenleme becerisi gösterdiği (Cole ve diğerleri, 2009) ve empati becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu (Taylor ve diğerleri, 2013); destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme becerisi gösterilen çocukların ise duygu düzenleme becerilerinin daha zayıf olduğunu öne sürmektedir (Schwartz ve diğerleri, 2012; Yağmurlu & Altan, 2010). Bu bulgular ebeveynlerin duygu sosyalleştirme uygulamalarının çocuklarının düzenleme becerilerinin gelişimindeki önemini göstermektedir.

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile çocuklarının duygu düzenleme yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, ebeveynlerin sergilediği problem odaklı tepkilerin çocukların duygu düzenleme becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Havighurst ve diğerleri, 2010; Köse, 2019; Özen Uyar ve diğerleri, 2018). Diğer bir deyişle, ebeveynlerin çocuklarının duygusal zorluklarına yönelik destekleyici yaklaşım

sergilemelerinin, çocukların duygularını daha etkili bir şekilde yönetmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Benzer şekilde, İnce ve Ersay'ın (2022) yaptığı araştırmada, ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergilediği farklı tepkilerin, onların duygusal gelişimi ve düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerin ödüllendirici tepkileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öte yandan, annelerin ceza verme, duygusal tepkileri abartma, ihmal etme ve avutma gibi yaklaşımlarının, çocukların duygu düzenleme becerileriyle negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çocuklarına duyarlılıkla yaklaşılmasının (Yağmurlu & Altan, 2010) ve annenin duygu içerikli konuşmalarının (Uslu & Turan, 2021), çocukların duygu düzenlemesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin artırılmasına yönelik yapılan bazı çalışmalarda (Ülker Erdem, 2019) ise çocukların davranış sorunlarının azalmasında ve duygusal yetkinlik düzeylerinin iyileşmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Babaların duygu sosyalleştirmesini temel alan bir çalışmada ise (Havighurst ve diğerleri 2019), babaların duygu sosyalleştirme yeterliliğinin artırılmasının hem eş ilişkisi hem de çocukların davranış problemlerine yararlı olabilecek değişiklikler sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, duygu sosyalleştirme üzerine yapılan araştırmalar, annelerin psikopatolojik belirtiler göstermesinin ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının, çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının ortaya çıkmasında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin duygusal durumlarının ve çocuklarına yönelik tutumlarının, çocukların psikososyal uyum süreçlerini doğrudan etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Newland & Crnic, 2011; Taşdelen, 2019).

Ebeveynlerin duygu düzenlemesi, çocuklarının duygu ve davranışlarına uygun şekilde yanıt vermeye yardımcı olmakta ve çocukların duygu düzenleme yeteneklerini etkilemektedir (Morris ve diğerleri, 2007). Ebeveynleri tarafından olumsuz duygu yaşantılarına küçümseme ve ceza gibi destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri gösteren çocuklar düşük

sosyal yeterlik ve olumsuz duygusal durum sergilemektedirler (Eisenberg ve diğerleri, 1999). Benzer şekilde İyi ve Çoban (2019; Korkmaz, 2016), ebeveynlerin çocuklarına verdiği küçümseme ve ceza tepkileri ile çocukların kaygı düzeyi, içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirtmiştir. Sanders vd. (2015) 8-11 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerle yürüttüğü araştırma sonucunda çocukların duygu yaşantılarına yönelik destekleyici olmayan yaklaşımların çocuğun depresif belirtiler, duygu düzenlemede güçlük ve yetersiz başa çıkma becerileriyle ilişkili olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Diğer taraftan ebeveynlerin katıldıkları müdahale programlarının, çocuğuna duygu odaklı yaklaşımı temel alan destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları artarken, küçümseme ve cezalandırma gibi destekleyici olmayan tepkilerde azalma olduğu ortaya konmuştur (Katz ve diğerleri, 2020; Havighurst ve diğerleri, 2014). Buna ek olarak çocuklarının duygu düzenleme becerilerinde de artış olduğu gözlemlenmiştir (Havighurst ve diğerleri, 2015; Ülker-Erdem, 2019).

Yukardaki bilgilerden hareketle insanlar özel yetenekli çocukların yeteneğinden dolayı hayatın onlara getirdiği her şeye kolayca uyum sağlayacağına ilişkin bir yanılğı içerisinde olabilmektedirler. Yüksek zekâ puanına sahip olduğu için, kendi gelişim dönemi özelliklerinin göz ardı edilip yetişkin gibi davranması beklenilmektedir (Webb, 1994; Kurtulmuş, 2010; Neihart ve diğerleri 2002). Oysa bu öğrenciler bilişsel olarak akranlarının önünde olsalar da sosyal duygusal gelişim ihtiyaçları akranlarıyla benzerlik göstermektedir (Bailey, 2007). Hatta aşırı hassas olmalarının onlar için risk faktörü olabileceği belirtilmektedir (Fonseca, 2011). Bu noktada öğrencilerin duygu düzenleme kapasitelerinin artırılmasının risk faktörlerinin önlenmesi için önemli olabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar, çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanmalarında ebeveynlerin rolünün de çok önemli olduğunu belirtmektedir. Hatta hem çocukların hem de ebeveynlerin eğitim almalarının çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir (Loevoas ve diğerleri, 2019; Rothenberg ve diğerleri, 2019).

Özetle yukarıda bahsedilen araştırmalardan yola çıkararak duygu düzenleme psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, duygu anlama becerileri ve sosyal yetkinliği artmakta davranış problemlerinin azaldığı belirtilmektedir. Ayrıca duygu sosyalleştirme programlarına katılan bireylerin ise olumsuz duygularını daha iyi yönettikleri, küçümseyici, cezalandırıcı davranışlarında azalma olduğu ve dolaylı yönden çocuklarının davranış problemleri ile kaygı düzeylerinde azalma olduğu belirtilmiştir. Buna karşın özel yetenekli bireylerin duygu düzenleme becerilerini ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmekte ve hem öğrencilere hem de ebeveynlerine birlikte psikoeğitim programının uygulandığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin artırılmasına yönelik deneysel çalışmaların araştırılmaya değer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı ve önemi

Özel yetenekli bireyler tarih boyunca yaşadıkları toplumlarda dikkat çekmişlerdir. Özel yeteneklilerin beyin yapısına ilişkin ilk araştırmaları yapan Lombroso, delilik ve dahilik arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Bu durum özel yetenekli kişilerin psikolojik sorunları olan ve sosyal sorunlar yaşayan bireyler olduğuna ilişkin yanlış bir algıya sebep olmaktadır. Terman vd. (1926) yaptığı araştırma çalışma grubunu seçim yönteminden dolayı eleştirilmiş olsa da özel yeteneklilerin gelişim alanlarında akranlarından geride kalmadığını hatta daha uyumlu olduklarını belirtmiştir. Bu alışma özel yetenekli bireylerin psikolojik sorunları olduğu mitinin gerçek olmadığını ortaya koyarken; çalışma sonucunda özel yetenekli bireylerin tüm gelişim alanlarında akranlarından üstün olduğu şeklinde yeni bir mit doğmasına neden olmuştur (Terman vd., 1926). Bununla birlikte 2020'li yıllar hala özel yetenekli bireylerin yardıma ihtiyacı olmadığı, hepsinin yüksek başarı göstereceği, öz-yönetim becerilerinin yüksek olduğu, sosyal duygusal gelişimin entelektüel gelişimiyle paralel ilerlediği gibi mitlerin kabul edildiği görülmektedir (Bailey, 2007; Bain ve diğerleri, 2006). Söz konusu mitler cinsiyet ya da eğitim durumuna göre fark göstermeksizin toplumun tüm kesiminden bireylerde karşılık bulmaktadır (Lassing, 2009; zdemir, 2024). Dolayısıyla geçmişten beri süregelen bu mitler

özel yetenekli bireylerin özellikle psiko-sosyal ihtiyaçlarının uzun yıllar ihmal edilmesine neden olmuştur. Diğer bir deyişle özel yetenekli öğrencilerin her alanda yetenekli olduğu yönündeki inanın, sorunlarının üstesinden tek başına gelebileceğinin düşünülmesine ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine neden olabileceği söylenebilir.

Türkiye’de tanılanmış 100.000’i aşkın özel yetenekli öğrenci BİLSEM’lerde eğitim almaktadırlar (MEB, 2024). 1995 yılında eğitime başlayan BİLSEM uygulamasında öncelik tanılama ve eğitim öğretim programlarına öncelik verilmesinden dolayı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin geride kalmış olabileceği söylenebilir. Ancak özel yeteneklilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini amaçlayan eğitim politikalarının öğrencilerin bilişsel gelişim alanının yanında gelişimi bir bütün olarak ele almanın daha yararlı olacağını, diğer türlü amaçlara ulaşmanın oldukça zor olduğu anlaşılmıştır. Özel yetenekli bireylerin eğitimi ve bu süreçte karşılaşılan sorunların giderilmesinin öncelikli hale gelmesiyle (MEB, 2013) özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarını ve ailelerinin rehberlik ihtiyaçlarını ele alan çalışmaların sayısında da kısmi artışlar olmuştur (Akar, 2010; Altun, 2015; Oğurlu & Yaman, 2013). Araştırma konusu açısından özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini ele alan araştırmaların ise genellikle ilişkisel çalışmalar olduğu görülmektedir (Bağcı & Tunç, 2019; Esen, 2020; Koca, 2019). Her ne kadar görece bir artış olsa da özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının kapsamlı biçimde ele alan çalışmaların artırılması gerekmektedir. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak planlanmış bu çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli bireylerin sahip oldukları özelliklerden dolayı sosyal-duygusal sorunlar yaşayabilecekleri kabul edilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler akranlarıyla karşılaştırıldıklarında küresel sorunlar ve bu sorunların çözümü konusunda daha duyarlı ve ilgili olmaktadır (Ryan, 2001). Öğrenciler çoğu zaman duygularını, çok yoğun ve bunalıcı bir şekilde yaşayabilirler ve içlerindeki aşırı duygu seli ile başa çıkacak kaynaklara sahip olmayabilirler (Fonseca, 2011). Böylece özel yetenekli bireyler arasında yalnızlık, mükemmeliyetçilik, depresyon, kaygı, intihar gibi duygusal sorunlar görülmektedir (Dabrowski

& Piechowski, 1997; Garces- Bacsal, 2011; Yılmaz, 2015). Bu sorunların önlenmesinde kendini düzenleme becerileri ve bunun altında da duygu düzenleme becerilerinin önemli bir işlevi bulunmaktadır (Webb, 1994). Dolayısıyla özel yetenekli bireylerin duygu düzenleme becerilerini kazanmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli çocukların ailelerinin de çocukların duygusal gelişimini destekleme de önemli rolü bulunmaktadır (Yılmaz, 2015). Çocuğuna özel yetenek tanısı konulan ailelerin ona karşı yaklaşımı da çocuğun gelişiminin ne yönde ilerleyeceğini şekillendirmektedir. Ancak çocuğun yaşayacağı gelişimsel krizlere ek olarak özel yetenekli olması kendine özgü bir takım stres kaynaklarını da beraberinde getirmektedir (Moon, 2002). Çocuğunun akranlarından farklı davranış örüntüleri sergilediğini fark eden ebeveynler kaygılanmakta ve genellikle ne yapacaklarını bilememektedirler. Bu panik havası ve bilgi eksikliği ebeveynlerin yoğun stres yaşamasına yol açabilmekte ve yanlış uygulamaları beraberinde getirebilmektedir (Morawska & Sanders, 2008). Ebeveynlerin bu süreci başarılı bir biçimde yürütebilmesi özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimine ilişkin bilgi eksikliğinin giderilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Böylece, ebeveynler, özel yetenekli öğrencilerin kendi potansiyellerini gerçekleştirme yolculuğunda onlara doğru bir rehberlik yapabilir.

Ebeveynlere, çocukların özelliklerine ve kendi duygusal farkındalıklarına ilişkin eğitim sağlanmasının hem ebeveyn hem de çocuk için yararlı olacağı söylenebilir. Ancak özel yetenekli bireylerin doğrudan duygu düzenleme becerilerini ele alan veya özel yetenekli öğrenci ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme becerilerini elen alan deneysel çalışmalara rastlanmamıştır. Yalnızca MEB (2022b), tarafından öğrencilerin duygu gelişiminin desteklenmesine yönelik bir program geliştirilmiş ancak bu programın etkililiğinin ortaya konduğu bilimsel araştırmalara rastlanmamıştır. Bu anlamda özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik geliştirilen psikoeğitim programının hem alan yazınına hem de öğrencilerin duygu gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte duygu sosyalleşme becerisini kazanan ebeveynlerin çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme konusunda yetkin hale gelebileceği ve dolayısıyla

karşılaşılması olası sosyal ve davranışsal birçok sorun için önleyici işlev görebileceği söylenebilir.

Türkiye’de ebeveynlere duygu sosyalleştirme ve duygu rehberliği becerisi kazandırma ile ilgili yapılan eğitim programlarının (Kızıltan Ülkü, 2018; Ülker Erdem, 2019) farklı kültürler için geliştirilmiş uyarlama programlar olduğu görülmüştür. Oysa ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin kültürel faktörlerle sıkı sıkıya bağlı olduğu, çocukların özellikleri, ebeveynlerin özellikleri, kültürel faktörler ve yaşanan ortamdan etkilendiği belirtilmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 1998; Friedlmeier ve diğerleri, 2011). Benzer şekilde Bronfenbrenner (1977;1979) insan gelişimine çok yönlü bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini belirtmiş ve insan ilişkilerini yaşanan kültür de dahil bağlam içerisinde ele almanın gerekliliğini dile getirmiştir. Bronfenbrenner’e göre birey iç içe geçmiş yapıların (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemden) tam ortasında yer almakta ve bazen anlık etkileşimlerle bazen de kültür gibi daha uzun soluklu unsurlarla gelişimi doğrudan ve dolaylı yollarla etkilenmektedir. Dolayısıyla kültüre özgü duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının hazırlanmasının hem ebeveynler hem de onların çocuklarının duygu dünyasını anlamasında önemli bir araç olacağı düşünülmektedir.

Bronfenbrenner’ın ekolojik sistemler teorisi açısından bakıldığında araştırma kapsamında hem öğrencilere hem de ebeveynlerine müdahale programının uygulanmasının bireyin mikrosistem ve mezosistem katmanlarına dokunduğu da söylenebilir. Bir diğer deyişle bireyin gelişimini doğrudan hedef almasının yanında bireyin ebeveynlerini, akranlarını ve okul sistemlerini de sürece dahil ettiği söylenebilir. Bronfenbrenner (1977), Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin başta aile içinde olmak üzere yakın çevresinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Besleyici ve teşvik edici çevrelerin daha iyi gelişimsel sonuçlara yol açtığını öne sürmüştür (Bronfenbrenner, 1979). Ayrıca aileler, çocuklarının duygusal, psikolojik ve sosyal gelişimlerdeki en önemli faktörlerden birisi olması ebeveynlerin çocuklarını bu alanlarda destekleme sorumluluğu olduğunu göstermektedir (Bozoglan, 2021). Tüm bunlardan hareketle psikoeğitim programlarının öğrenci ve ebeveynlere uygulanmasının

yalnızca öğrenciye odaklanmayıp bireyin çevresindeki mikrositem ve mezosistemi de dokunması açısından yararlı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada eğitim programının hazırlanmasında Duygu Odaklı Terapi (DOT) ilkeleri esas alınmıştır. Greenberg (2015), duyguların işlevsel olduğunu, kişiyi eyleme yönelttiğini, duyguları baskılama ya da kontrol altına almayı değil düzenlenmeye ihtiyaçları olduğunu, öğrenmeyi geliştirdiği ve duyguların düşünceler yoluyla anlamlandırılabilceği belirtmiştir. Bu bilgi ve kavramlar aynı zamanda, duyguların işlevleri, birincil (uyumlu ve uyumsuz), ikincil ve araçsal şeklinde sınıflandırılan duygu türleri, duygu türlerini ayırt etme becerileri, duyguların bedensel göstergeleri, duygu rehberliğinin ilkeleri, duygulara rehberlik etmede empatinin kullanımı (Greenberg, 2010) gibi konuları da kapsamaktadır. Ebeveynlere Duygu Odaklı Terapi temeliyle verilen eğitimlerin ebeveynlik yetkinliğinin artırılması ve ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal krizlerin azaltılmasında etkili bulunmuştur (Dolhanty & Greenberg, 2009; Havighurst ve diğerleri, 2010; Wilhelmsen-Langeland ve diğerleri, 2019). Bu gerekçelerle, DOT'un duygu kuramı çerçevesi duygularla ilgili ebeveynlere verilen bilgilendirme ve etkinliklerde esas alınmasına karar verilmiştir. Bazı temel duyguların ifade edilme ve gösterilme biçiminin evrensel olması (Ekman, 1993) DOT ilkelerinin Türkiye kültüründeki bir çalışmada benimsenmesine gerekçe olabilir.

Araştırmada çalışma grubu olarak ele alınan ilkökul öğrencileri için okulun, ailelerinden belki de ilk defa uzak kalarak, sosyalleşmeyi deneyimledikleri ortam olduğu söylenebilir. Okullarda öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi mutlu ve başarılı olmalarındaki en önemli unsurlardan birisi de okul psikolojik danışmanlarıdır (Yaycı, 2022; Wiley, 2020). Psikolojik danışma ve rehberlik alanı açısından bakıldığında ise mezun olanların büyük çoğunluğunun eğitim kurumlarında görev yaptığı söylenebilir. Okul psikolojik danışmanlarından beklenen sorumluluklardan birisi de öğrencilerin akademik, kariyer, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeleridir (MEB, 2020). İlkokul dönemindeki öğrenciler için kritik sosyal duygusal becerilerden birisi duygu gelişiminin desteklenmesidir (Denham ve diğerleri, 2014). İlkokulda çalışan okul psikolojik danışmanları için her 300 öğrenciye bir okul psikolojik danışmanı

kadrosu tahsis edildiği düşünülürken (MEB, 2014) öğrencilerin gelişimlerinin önleyici müdahale programlarıyla desteklenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen duygu düzenleme psikoeğitim programı aracılığıyla özel yetenekli öğrencilerin duygu gelişiminin ve sağlıklı ilişki gelişiminin desteklenebileceği, duyguların ifade edilmemesinin getireceği birtakım problemler için de önleyici bir işlev görebileceği ve potansiyel risk faktörlerini azaltabileceği söylenebilir.

Psikoeğitim programından yararlanacak özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi amacıyla Tatlı Harmanlı ve Güngör Aytar (2023) tarafından geliştirilen Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıt toplayabilmek amacıyla araştırma kapsamında ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerinin duygu düzenleme beceri düzeylerinin belirlenmesi öğrencilere yapılacak müdahaleyi belirlemede kullanılacak bir aracın yararlı olabileceği söylenebilir. Duygu farkındalığı ve yönetme konusunda problem yaşayan bireylerin belirlenerek yaşanması olası potansiyel risklerin de önüne geçilmesinde kullanılacak işlevsel araçlar olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencileriyle çalışan okul psikolojik danışmanların önemli sorumluluklarından birisi de öğrencilerin aileleriyle çalışmaktır. Öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla kullanarak kendilerini ortaya çıkarılması için çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda aileleri bilgilendirmektedir (Yaycı, 2022). Özel yetenekli öğrencilerin duygu yönetme becerilerinin geliştirilmesinde ebeveynlerin öğrenciye rehberlik etme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen duygu sosyalleştirme psikoeğitim programlarını kullanarak özel yetenekli öğrencilerin desteklenebileceğini söylenebilir. Gerek örgün eğitim okullarında gerekse BİLSEM'lerde okul psikolojik danışmanınının sorumlu olduğu öğrencilerin sayısının fazla olduğu düşünülürken (MEB, 2014) araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programlarının aynı anda çok sayıda kişiye ulaşmayı sağlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencisi olan ilkokullarda ve BİLSEM'lerde görev yapan psikolojik danışmanların yararlanabileceği söylenebilir.

Özetle araştırmadan elde edilen bulguların araştırmacı ve akademisyenlere ışık tutması, etkiliği ortayan konan programın BİLSEM'lerde ve okullarda çalışan psikolojik

danışmanlar için de başvuru niteliğinde olması beklenmektedir. Özellikle BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların öğrencilerin duygu düzenlemeye yönelik ihtiyaçları ve ailelerinin duygu sosyalleştirmeye yönelik ihtiyaçları konusunda bilgi sağlayacak ve yapacakları çalışmalara yol gösterecektir. Bu kapsamda araştırmanın amacı özel yetenekli öğrenciler için geliştirilecek duygu düzenleme psikoeğitim programının ve bu öğrencilerin ebeveynleri için geliştirilen psikoeğitim programının etkililiğini değerlendirmektir. Söz konusu psikoeğitim programlarının özel yetenekli bireylerin duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı ve gelecekte karşılaşılması muhtemel davranışsal ve psikolojik sorunlar için önleyici bir işlev göreceği söylenebilir. Bununla birlikte programların hem ebeveynlerin kendi duygularını tanımalarına hem de çocuklarının duygu gelişimini desteklemede onlara yardımcı olması bakımından yararlı olacağı söylenebilir.

Araştırma Hipotezi

Bu çalışmada duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan psikoeğitim programının BİLSEM’lerde eğitim alan özel yetenekli öğrencilerinin; duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının ise özel yetenekli öğrenci ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme becerileri üzerinde etkisi incelenecektir. Dolayısıyla bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerle yürütülen duygu düzenleme psikoeğitim programı ile ebeveynlerle yürütülen duygu sosyalleştirme psikoeğitim programı, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.” hipotezi test edilmiştir. Bu hipoteze bağlı olarak oluşturulan alt hipotezler aşağıdaki gibidir.

Alt Hipotezler

1. Özel yetenekli öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının duygu düzenleme becerileri son test puan ortalaması arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Özel yetenekli öğrencilerden oluşan deney grubunun duygu düzenleme becerileri ön test-son test puan ortalaması arasında anlamlı bir fark vardır.

3. Duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, duygu düzenleme becerileri izleme testi puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
4. Duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu ve kontrol grubunun duygu sosyalleştirme becerileri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.
5. Duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Duygu sosyalleştirme psikoeğitim programına katılan ebeveynlerin, duygu sosyalleştirme becerileri izleme-test puan ortalamaları ile sontest puan ortalaması arasında anlamlı fark vardır.

Sayıtlılar

Araştırmanın temel sayıtlıları aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmaya katılacak ebeveynlerin, uygulanan veri toplama araçlarına gerçek durumlarını yansıtacak şekilde, içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma süresince deney ve kontrol grupları arasında etkileşim olmamıştır.
3. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların, etkisi kontrol edilemeyen değişkenler tarafından aynı şekilde etkilendiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırma Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bilim ve sanat merkezi ile sınırlıdır.
2. Araştırma BİLSEM'e yeni başlayan ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin ebeveynlerinden deney ve kontrol grubuna alınan katılımcılarla sınırlıdır.

3. Araştırma bulguları, araştırma kapsamında kullanılan ÇDDÖ ve ÇODBÖ'nün ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Öğrenci ve ebeveynlerin demografik özellikleri ve kişilik özelliklerinin elde edilen bulgular üzerindeki olası etkileri incelenmemiştir.
5. Öğrenci ve ebeveynlerin demografik ve kişilik özelliklerinin, elde edilen bulgular üzerindeki muhtemel etkileri ele alınmamıştır.

Tanımlar

Araştırma kapsamında ele alınan temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Özel Yetenekli Birey: Benzer yaşam deneyimlerin sahip yaşlarıyla karşılaştırıldığında bir ya da daha fazla alanda (akademik, yaratıcı düşünme, liderlik, sanat ve psikomotor) üst düzey performans sergileyen bireydir (NAGC, 2018).

Duygu Sosyalleştirme: Ebeveynlerin çocukların duygu yaşantılarına yaklaşımını ifade etmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 1998).

Duygu Düzenleme: Bireyin etkisinde kaldığı durumun üstesinden gelme, durumu gözden geçirerek tepkileri düzenleme, tepkileri bastırma ya da yoğunluğunu artırma yollarıyla duyguları yönetebilmedir (Greenberg, 2018).

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Öğrencilerin potansiyel ya da tanılanmış özel yeteneklerini geliştirilmesi, bilimsel düşünme becerileri kazanmaları, estetik değerleri de gözeterek üretken ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan özel eğitim kurumlarıdır. Öğrenciler hem örgün eğitimde okullarına devam etmekte hem de okulda sonra BİLSEM'lerde proje tabanlı zenginleştirilmiş eğitim almaktadırlar (MEB, 2016).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle özel yetenekli öğrenciler ve özelliklerine ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Ardından duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme kavramlarına için kuramsal açıklamalar sunulmuştur. Bu değişkenlere ilişkin yapılmış çalışmalara da ilgili araştırmalar başlığı altında verilmiştir.

Özel Yetenekli Öğrenciler

Alan yazınında, özel yetenekli bireyin kim olduğu sorusu farklı şekillerde cevaplanmıştır. Terman vd. (1926), özel yetenekli öğrencileri, standart zekâ testlerinden popülasyonun en yüksek %2'lik dilimde puan alabilen öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. İlerleyen yıllarda bu tanım zekâ testleri özel yetenek kavramının yalnızca bir boyutunu öne çıkardığı için eleştirilmiştir. Özel yetenek kavramının çok bileşenli bir yapıda olduğu vurgusunu ilk olarak Sternberg (1986) yapmıştır. Sternberg, (1986) zekânın analitik, sentetik ve pratik olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmiş ve zekâyı bu bileşenler üzerinden tanımlamıştır.

Diğer taraftan, Gardner (1987) zekâyı yedi farklı türde ele almış ve bunların dilsel, müzikal, mantıksal-matematiksel, bedensel, uzamsal, kişiler arası ve içsel zekâdan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu tanıma göre mevcut zekâ testlerinin öğrencilerin bedensel, kişilerarası, içsel ve müzikal yeteneklerini ölçmediği vurgulanmaktadır (Moon & Hall, 1998). Renzulli (2005) özel yetenekliliği üretken başarılarla denk görmüş ve kavramın tanımını ortalamanın üstünde yetenek, üretkenlik ve motivasyon olarak açıklamıştır. Ataman (2012) zekâyı beyin ile sinir sisteminin etkileşimiyle varolan çok boyutlu bir olgu olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak özel yetenek kavramına ilişkin alan yazınında ortak bir tanımın olmadığı görülmektedir. Sak (2014) ortak bir uzlaşma olmamasının temel sebebinin zekâ ve yetenek kavramlarının hem psikolojik hem de sosyolojik unsurları içerdiği ve dolayısıyla kişilere, topluma, coğrafyaya bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini iddia etmektedir. Dolayısıyla özel

yetenekli öğrencilerin tüm kültürel, sosyo-ekonomik ve etnik gruplarda görülmesi bu kavramın tanımlanması konusunda farklılıklar ortaya çıkmasının bir nedeni olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli öğrenciler genel olarak entelektüel, yaratıcılık, sanat veya liderlik gibi bir veya daha fazla alanda olağanüstü yetenek sergileyen bireyler olarak tanımlanabilir (Renzulli, 2012, Webb ve diğerleri, 2016). Bu öğrenciler genellikle yaşları veya sınıf seviyeleri için beklenenin ötesinde yüksek düzeyde bir başarı ve potansiyel gösterirler. Diğer taraftan olağan gelişim gösteren akranlarının destek almaksızın açacağı durumlarda rehberliğe destek duyabilmektedir (Majid & Alias, 2010). Ancak özel yetenekli bireyler zihinsel becerilerinin işleyişi bakımından akranlarından ayrılmaktadırlar. Bu öğrenciler zihinsel olarak erken gelişmiş bireylerden farklıdır. Zihinsel olarak erken gelişmiş olma durumu gelişimsel bakış açısından erken yürüme ya da erken ergenliğe girme gibi gelişimsel süreçlerle özdeşleştirilebilir. Ancak özel yetenekli bireylerin zihinsel işleyişi, akranlarının hiçbir zaman ulaşamayacağı şekilde kendine özgüdür (Siaud Facchin, 2018). Bir diğer deyişle burada önemli olan akranlarına göre ne kadar fazla zekâ puanına sahip olduğu değil, akranlarından farklı düşünme biçimine ve akıl yürütme yapısına sahip olmasıdır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Özel yetenek kavramının herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımının yapılmasındaki zorluklar özel yetenekli bireylerin özelliklerinin ortaya konması noktasında da kendini göstermektedir. Ortak bir tanımının yapılması sürecinde karşılaşılan zorlukların yanında alan yazınında özel yetenekli öğrencilere ait vurgulanan bazı özellikler olduğu görülmektedir (Ataman ve diğerleri, 2014; Clark, 2008). Bu öğrencilerin özelliklerine ilişkin alan yazınında pek çok özellik sıralanmakla birlikte bunları genel olarak bilişsel ve sosyal duygusal özellikleri başlıkları altında toplanabilir.

Bilişsel Özellikleri. Özel yetenekli bireylerin akranlarından ayrıldığı en belirgin bilişsel özelliklerinden ilki sahip oldukları yüksek düzeyde entelektüel yetenektir. Özel yetenekli öğrenciler genellikle ortalamanın önemli ölçüde üzerinde zekâ puanlarına sahiptir. Bu öğrenciler sözel, matematiksel ve uzamsal alanlardaki olağanüstü yetenekleri sayesinde

bilgileri işleme, soyut düşünme ve fikirler arasında bağlantı kurma konusunda akranları arasından sıvrilebilirler (Ataman ve diğerleri 2014; Webb ve diğerleri, 2016). Karmaşık kavramları ve fikirleri anlama, yaşının veya sınıf düzeylerinin ötesindeki sorunları çözmeye konusunda doğuştan gelen bir yetenekleri vardır. Bu öğrenciler, geniş bir kelime dağarcığına sahiptir hatta bazıları henüz öğrencilik yıllarında yazılı eserler üretebilir (Clark, 2008). Pek çok yetenekli öğrenci, hızlı öğrenen ve öğrendiklerini daha kolay akılda tutan hevesli okuyuculardır. Üstün yetenekli öğrenciler, karmaşık matematiksel veya bilimsel kavramları kolayca kavrayabilir ve sanatta yaratıcı yetenek veya yaratıcı ifade sergileyebilir (Neihart ve diğerleri, 2002). Gelişmiş bellek kapasitelerine sahip olması da özel yetenekli bireyleri akranlarından ayıran diğer bir özelliğidir. Bu öğrenciler ilgi alanlarına özgü bilgileri hatırlama konusunda olağanüstü bir yeteneğe sahiptir. Şaşırtıcı derece fazla bilgiyi hızlı ve doğru bir şekilde öğrenip bunları depolayabilirler (Siaud Facchin, 2018).

Hızlı öğrenebilme kapasitesine sahip olması bu öğrencilerin bir diğer özelliğidir. Bilgileri özümseme, yeni kavramları ve becerileri hızlı şekilde, minimum talimatla öğrenme ve öğrendikleri bilgileri uzun süre belleklerinde tutma konusunda güçlü yetenekleri vardır (Clark, 2008; Yılmaz, 2015). Ayrıca öğrendikleri bilgi ve becerileri yeni ve yaratıcı şekillerde kullanıp farklı senaryolarda uygulayabilirler. Özel yetenekli öğrencilerin bir diğer bilişsel özelliği gelişmiş muhakeme ve problem çözme becerilerine sahip olmalarıdır. Yaş ve sınıf düzeylerine göre kendilerinden beklenenin ötesinde bir performans ile karmaşık problemlere yenilikçi ve etkili çözümler geliştirebilirler (Siaud Facchin, 2018).

İlgilerini çeken konulara çok yoğun düzeyde ve uzun süreler boyunca odaklanabilmeleri de özel yetenekli öğrencilerin bir diğer bilişsel özelliğidir. Dikkatlerini belirli bir göreve veya konuya uzun süre boyunca, yoğun bir biçimde odaklayabilirler. İlgilendikleri konunun derinlerine inerek o konuya ilişkin en küçük ayrıntılara odaklanabilirler. Bunun tam tersi konunun ilgilerini çekmediği durumlarda ise çok kolay sıkılabilirler. Diğerlerine önemsiz görünen detaylar bu öğrenciler için çok önemlidir (Neihart ve diğerleri 2002). Yüksek düzeyde merak duymaları özel yetenekli bireylerde ortak görülen bilişsel özellikler arasındadır. Özel

yetenekli öğrenciler genellikle çevrelerindeki dünyayı merak ederler, keşfetme ve öğrenme konusunda güçlü bir istekleri vardır. Bu sebeple özel yetenekli bireylerin “herşeyi anlama ihtiyacı” arkası kesilmeyen soruları beraberinde getirmektedir (Siaud Facchin, 2018). Bununla birlikte zengin bir hayal gücüne sahiptirler yenilikçi fikirler üretebilirler.

Özel yetenekli öğrenciler genellikle beklenenin ötesinde yüksek düzeyde akademik başarı gösterebilirler. Ancak bu durum bize özel yetenekli öğrencilerin de başarısız olmayacağını düşündürmemelidir. Özel yetenekli olmak, öğrencilere başarıyı garanti etmemekte, bu öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmaları için destek ve kaynakların gerekli olduğu söylenebilir (Neihart ve diğerleri, 2002). Özel yetenekli öğrencilerin yaşamış olduğu akademik başarısızlık zekâ düzeyi bakımından üst %2’lik bölümde yer almasına rağmen başarı testlerinde %15’lik grupta yer alması olarak tanımlanmaktadır (Sak, 2013). Akademik başarısızlık yaşayan özel yetenekli bireylerin başarısızlığının altında birçok faktör rol oynayabilmektedir. Öğrencinin motivasyonun, öz güveninin düşük olması, öz düzenlemeye ve uyuma ilişkin sorunlar yaşamaları öğrenciyi başarısızlığa götürecek etkenler olabilir (Reis & McCoach, 2000; Reis & Renzulli, 2004). Bu özellikler özel yetenekli öğrencilerde genel olarak görülebilen özellikler olmakla birlikte özel yetenekli öğrencilerin bu özelliklerin tamamını sergilemeyebileceğini ve özel yetenekli öğrencilerde de büyük ölçüde bireysel farklılıklar olduğu vurgulanmaktadır (Ataman ve diğerleri, 2014).

Sosyal Duygusal Özellikleri. Alan yazınında özel yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal özelliklerine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren yaşlıtlarına kıyasla sosyal-duygusal gelişimlerinin daha iyi olduğunu (Bağcı & Tunç, 2019; Fonseca, 2011; VanViersan ve diğerleri, 2015), duygusal bozukluk ya da zayıflıklarla ilişkilendirildiği (Neihart, 2002; Sousa & Fleith, 2021) ya da akranlarıyla benzer düzeyde olduğunu (Czeschlik & Rost, 1994) belirten araştırmalar olduğu görülmektedir. Sosyal ve duygusal işleyiş bakımından bireylerin sahip olduğu özel yetenekleri, onların duygularını daha yoğun yaşamaları ve daha fazla psikolojik savunmasızlıkla ilişkilendirmesine neden olmuştur (Oğurlu & Yaman, 2010). Bickley (2001) yaşları 5 ile 16 arasında değişen özel

yetenekli bireylerin özellikle senkronize olmayan gelişim özelliklerinden kaynaklı, aşırı duyarlılık, sosyal beceri yetersizliği ve zayıf duygusal gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Peterson vd. (2009) ise özel yetenekli çocukların en sık karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunların akran ilişkileri ve yalnızlık olduğunu belirtmiştir. Blaas'de (2014) özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim alanında "akran dışlaması, yalnızlık, kaygı, depresyon ve olumsuz mükemmeliyetçilik gibi konularda güçlük yaşayabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunlar arasında aşırı duyarlılık, duygularını ifade etmede güçlük, duygularını yönetme becerilerinde yetersizlik ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin bulunduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2015). Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalarda (Altun & Yazıcı, 2018; Neihart ve diğerleri, 2002; Wellisch ve diğerleri 2011) da olağan gelişim gösteren akranlarıyla özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişim yönünden akranlarından farklı olmadığı bulgulanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu, kariyer planları, olumlu duygular ve psikopatolojik semptomlar açısından normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığı araştırmalarda da akranlarıyla benzer sonuçlar elde etmişlerdir (Suldo ve diğerleri 2018). Hatta Clark (2008) yaptığı araştırmada özel yetenekli bireylerin sosyal olarak çekici olduğu ve sınıf arkadaşları tarafından tercih edildiğini ortaya koymuştur. Özetle alan yazınında özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal işleyişi açısından daha dezavantajlı olduğu sonucuna ulaşan veya akranlarından dezavantajlı olmadığını vurgulayan araştırmalar yer almaktadır.

Alan yazınında özel yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren yaşlılarına göre belirli sosyal duygusal ihtiyaçları olduğuna ilişkin çelişkili bulgular olmasına karşın bu öğrencilerin sosyal duygusal özellikler bakımından belirli ortaklıklar gösterdiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2015). Bunlardan ilki olan eş zamanlı olmayan gelişim, diğer bir deyişle özel yetenekli öğrenciler tüm gelişim alanlarında benzer düzeyde gelişim gösteremeyebileceğini ifade etmektedir. Gelişimin bir bütün olarak ilerlememesi olarak ifade edilebilen senkronize olmayan gelişim, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimleri ile diğer gelişim alanlarının (sosyal, duygusal ve fiziksel) uyumsuzluğunu ifade etmektedir (Silverman,

1997). Bir başka deyişle özel yetenekli birey kendisinden yaşça büyük birinin bilişsel gelişim düzeyine erişmiş olmasına rağmen fiziksel ve duygusal gelişimi takvim yaşıyla uyumlu ilerleyebilmektedir. Örneğin, dört yaşındaki özel yetenekli çocuk, ortalama dört yaşındaki bir çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine, 12 yaşındaki bir çocuğun entelektüel bilgisine sahip olabilir. Bilişsel ve fiziksel gelişim arasındaki böylesi bir eşitsizlik, çocuğu özellikle normal olmaya büyük önem veren bir toplumda öne çıkarabilir. Öğrencinin gelişmiş bilişsel kapasitesi övgü ve hayranlıkla karşılanırken, duygusal özellikleri bakımından çocuk gelişim çağındaki tipik bir çocuk gibi davrandığında bu tür davranışlar tolere edilmemektedir (Silverman, 1997). Bu öğrencilerin etrafındaki kişiler özel yetenek etiketinden dolayı öğrencinin bütün gelişim alanlarında yüksek beklenti içerisinde olabilir. Bu nedenle motor fonksiyonların aktif olarak kullanılabileceği beden eğitimi, resim gibi derslerden kendilerini alay edilme korkusundan izole etmeye çalışabilirler (Linn, 2016). Bununla birlikte bilişsel olarak kendini yeterli gördüğü bir konuda fiziksel özelliklerinden kaynaklı başarısızlık yaşayan bireyin yeterlik algısı ve benlik saygısı olumsuz etkilenebilmekte özellikle akademik benlik saygısı düşmekte ve depresyon yaşayabilmektedirler (Asgarabad ve diğerleri 2021; Benony ve diğerleri 2017). Sonuç olarak özel yetenekli bireyler bilişsel olarak deneyimledikleri bazı becerilere sosyal ve fiziksel olarak hazır olamayabilirler.

Mükemmeliyetçi özellikler, özel yetenekli öğrencilerde yaygın olarak görülen bir diğer sosyal duygusal özellik olarak ele alınmaktadır. Bu öğrenciler, yaptıkları her şeyde mükemmelliğe ulaşmak için güçlü bir arzuya sahip olabilirler. Kendileri için çok yüksek standartlar belirleyip bu standartları karşılamadıklarını düşündüklerinde kendilerini çok eleştirebilirler (Ataman ve diğerleri 2014; Çiftçi, 2020). Mükemmeliyetçilik, bireylerin mükemmel ulaşmak için çabaladığı olumlu bir özellik olarak tanımlanmasının yanında kişinin kendisine yüksek hedefler koyma konusunda gerçekçi olmayan bir duyguya sahip olduğu olumsuz bir davranış olarak da tanımlanmaktadır (Clark, 2008). Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği nevrotik ve normal olmak üzere ikiye ayırmıştır. Normal mükemmeliyetçilik sergileyen bireyler önemli ölçüde efor sarf ederek kendilerini mutlu edecek bir netice elde

etmeye çalışır; yıkıcı özellik gösteren mükemmeliyetçiler ise ortaya koydukları ürünün ve çabanın her zaman eksik olduğunu düşünüp, ortaya koydukları işten ve elde ettikleri sonuçtan hiçbir şekilde mutlu olmamaktadır. Özel yetenekli öğrenciler birçok konuda oldukça yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahiptir ve bazen bu özellikleriyle mücadele etmek zorunda kalabilirler (Adderholdt & Goldberg, 1999). Bu mükemmeliyetçi tutumlar yalnızca kendine yönelik olmayıp, etrafındaki diğer kişilere karşı olan mükemmeliyetçi tutumları da içermektedir (Clark, 2008; Neihart ve diğerleri, 2002). Bencik ve Metin (2006)'e göre özel yetenekli bireyler için mükemmel sonuçların, onun benliğinin önemli bir parçası olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle başarısızlık anlarında kendilerine verilen değer azalacağını düşünmektedirler. Mükemmeliyetçi özel yetenekli çocuklar ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden sürekli biçimde takdir beklentisi içerisinde olduğundan bunu karşılamak için yoğun düzeyde çaba göstermekte ve bu da aşırı stres yükünü beraberinde getirmektedir. (Webb ve diğerleri, 2016). Diğer taraftan özel yetenekli bir çocuğun yeteneğinden dolayı hayatın onlara getirdiği her şeye kolayca uyum sağlayacağı düşünülmektedir. Bu öğrencilerin yüksek zekâ puanına sahip olması ondan gelişim dönemi özelliklerine uygun davranıştan ziyade yetişkin davranış örüntülerinin beklenmesine neden olmaktadır. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin kendisiyle ilgili gerçekçi olmayan olumsuz mükemmeliyetçi beklentiler yaşamasına sebep olabilmektedir (Webb, 1994; Kurtulmuş, 2010; Neihart ve diğerleri 2002).

Aşırı duyarlılık özel yetenekli öğrencilerin yaygın olarak yaşadığı duygusal süreçlerden birisidir. Bu öğrenciler, sevinç, üzüntü, öfke, kaygı gibi güçlü duyguları yaşatlarına göre daha derinden hissedebilirler (Dabrowski & Piechowski, 1997). Aşırı duyarlılık, bu öğrencilere çevreyi algılama keskinliği sağlamlasının yanında onların incinmeye yatkın ve kırılgan olmasını da beraberinde getirmektedir (Siaud Facchin, 2018). Etraftaki duygusal uyarıların beyin tarafından çok kısa sürede algılanması, çevresindeki en ufak değişiklikleri fark etmesine ve bazen aşırı sayılabilecek yoğunlukta tepkiler vermesine neden olabilir.

Küçük ayrıntıları fark etme, en hafif sesleri duyma, belirgin olmayan kokuları algılama ve küçük sıcaklık değişimlerini hissetme kapasitesi, duygusal tetikleminin diğer insanlara göre

çok daha erken başlamasına yol açar. Genellikle, diğerleri henüz en ufak bir değişikliği hissetmeden özel yetenekli öğrencilerde bu tetiklenme gerçekleşebilir (Dabrowski & Piechowski, 1997; Siaud Facchin, 2018). Etrafındaki uyaranlara bu denli hassas olması özel yetenekli bireylerin sosyal kabulüne ilişkin de sorunları beraberinde getirmekte, akran ilişkilerinde tuhaf olarak algılanmaktadırlar (Drake & Winner, 2012). Dolayısıyla akranlarından farklı düşünen ve hisseden öğrenciler özellikle eğitim dışı etkinliklerde kendilerini yalnızlaşmış bulabilirler. Öğrenciler bu dışlanmışlık veya yalnızlıkla baş edebilmek için davranış problemi sergileme, dikkat çekme ya da yeteneklerini gizleme gibi davranışlar sergilemektedir (Öpengin & Tokmak, 2017). Öğrencilerin duygularını her ifade ettiğinde tuhaf olarak etiketlenmesi bu bireylerin duygularını ifade etmeye karşı direnmesine neden olabilmektedir. Akran gruplarında yeterince yer almayıp akranlarıyla yeterince etkileşime giremeyen özel yetenekli öğrenciler duygusal gelişimlerine ilişkin öğrenme fırsatlarını kaçırabilmektedirler (Linn, 2016). Dolayısıyla kendini saklayan ve akranlarıyla yeterince etkileşime giremeyen özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişiminin sekteye uğrayabileceği söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılık gösterdiği bir diğer konu da haksızlık algısı ve adalet duyarlılığıdır (Levent, 2012). Ryan (2001) normal bireylere göre özel yeteneklilerin dünyayı, sorunları ve sosyal adaleti daha çok düşündüğünü ve bu alanlarda yoğun duygulara sahip olduğunu öne sürmektedir. Özel yetenekli bireyler adaletsizliğe karşı çok duyarlı olabilir. Dünyayı daha adaletli ve daha iyi bir yer haline getirebilmek amacıyla güçlü bir istek duyabilirler (Siaud Facchin, 2018). Başkalarına kötü davranıldığını gördüklerinde çok üzülebilirler ve bu adaletsizlikleri gidermek amacıyla harekete geçmek için motive olabilirler. Hakikat özel yetenekli bireylerin duygulanım ve düşünme kapasitesinin ayrılmaz bir parametresidir (Webb ve diğerleri, 2016). Özel yetenekli bireyler dünyayı daha iyi bir yer yapmak için güçlü bir istek duyabilirler. Başkalarına kötü davranıldığını gördüklerinde çok üzülebilirler ve bu adaletsizlikleri gidermek için harekete geçmeye motive olabilirler (Dabrowski & Piechowski, 1997).

Özetle özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik, eş zamanlı olmayan gelişim, yalnızlık, aşırı duyarlılık, adalet duygusu ve gibi sosyal duygusal özelliklere sahip olacağı belirtilmesine rağmen özel yetenekli öğrenci tanısı almış bütün bireylerin bu özelliklerin tamamını göstereceği düşünülmemelidir. Her özel yetenekli öğrenci bu sayılan özelliklerden bazılarında sahip olmayabileceği gibi bu öğrenciler kendine has bazı özellikler de gösterebilmektedirler (Ataman ve diğerleri, 2014). Diğer bir deyişle özel yetenekli öğrenciler belirli kategorilere yerleştirip kendilerine kişilik özelliklerinin göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Duygu Düzenleme

Duygular, sosyal dünyayla kurduğumuz iletişimi çok güçlü biçimde şekillendirmektedir. Duygularımızla attığımız adımlar bize bazen çok önemli faydalar sağlarken bazen de duygularımız bizi yanlış yollara sürükleyebilir. Sosyal ilişkilerimizin yapı taşı diyebileceğimiz duygularımızın yararlı olma olasılığının artırılması için duygularımızı etkileme ve değiştirmeye yönelik girişimlerde bulunabileceğimiz belirtilmektedir (Gross, 2015). İnsanoğlunun olaylar karşısındaki tepkilerinin farkında olması, tepkilerini ertelemesi veya tepkileri üzerine düşünceleri en doğal ve en temel gelişimsel beceriler arasında yer almaktadır. Henüz bebeklik döneminde dahi parmak emerek sakinleşme, korku hissettiğimizde ısıklık çalarak ya da ses çıkararak yaşanan korkunun dindirilmesi gibi stratejiler kullanılabilir (Greenberg, 2018). Duyguları yönetme stratejileri diyebileceğimiz bu beceri, bireylerin uyum sağlaması ve sosyal yeterlik düzeyiyle ilişkili olmasından dolayı çocuğun yaşamı boyunca sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişim gösterebilmesi için öğrenmesi gereken temel bir beceridir (Denham, 2007; Rawana ve diğerleri, 2014). Benzer şekilde duyguların çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rolü olduğunu vurgulayan Eisenberg (2001), duyguları düzenlemenin uyumsuz sosyal davranışların uyumlu davranışlara dönüştürülmesinde olumlu katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Duygu düzenleme kavramı alan yazınında 40 yılı aşkın süredir kullanılmaktadır. İlk olarak 1980'li yılların başında kullanılan duygu düzenleme kavramı (Gaensbauer, 1982), Saarni (1984) tarafından çocukların ifade kontrolüne ilişkin yaptığı çalışmayla hız kazanmış ve 90'lı yılların başından itibaren de araştırmacıların artan bir ilgisi olmuş, birçok araştırmacı bu kavramı tanımlama girişiminde bulunmuştur (Gross & Munoz, 1995; Gross, 1998; Thompson, 1994). Thompson'a (1994) göre duygu düzenleme, bireyin belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için duygusal tepkilerini kontrol etme sürecini kapsayan bir kavramdır. Bu süreç, duyguların yoğunluğunu ve sıklığını izlemeyi, değerlendirmeyi ve gerektiğinde değiştirmeyi içeren içsel ve dışsal mekanizmalardan oluşmaktadır. Duyguların düzenlenmesi kavramına ilişkin alan yazınında söz sahibi yazarlardan birisi olan Gross (1998) ise istenen bir hedefe veya sonuca ulaşmak için kişinin kendi duygusal deneyimlerini ve ifadelerini kasıtlı veya otomatik olarak manipüle edebilme süreci olduğunu belirtmiştir. Cole vd. (2004) tarafından yapılan tanımda ise duygu düzenlemeyi duygu, biliş, davranış ve nihayetinde gelişimsel sonuçlarla ilişkili karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Biraz daha sade bir tanımda ise sosyal ilişkiler ve zorlayıcı yaşantılarda duyguların nasıl yaşandığı ve ifade edildiğini düzenleme becerisi olarak tanımlamaktadır (Zeman ve diğerleri, 2006). Greenberg (2018), ise bireylerin etkisinde kaldığı durumun üstesinden gelme, durumu gözden geçirerek tepkileri düzenleme, tepkilerini bastırma ya da yoğunluğunu artırma yollarıyla duygularını düzenleyebileceğini ifade etmektedir. Duygu düzenlemenin ne olduğuna ilişkin çok fazla tanım yapılmakla birlikte tanımlarda genel anlamda duygunun yaşanma süresinin, yoğunluğunun veya ne zaman yaşanacağını belirlemesine yönelik aktif bir çabanın vurgulandığı görülmektedir.

Bireylerin duygularını ifade etme, yaşama şekli ve yaşama zamanını değiştirme çabalarını içeren duygu düzenleme süreci otomatik veya kontrollü; bilinçli, bilinçsiz veya örtük olarak gerçekleşebilir (Braunstein ve diğerleri, 2017; Gross, 1999; Gross ve diğerleri, 2006). Örneğin bir taziye ziyaretinde çocukların yaptığı komik bir ana gülmek için kendini kontrol etmek bilinçli ve kontrollü bir duygu düzenleme örneği iken, huzursuzluk hissettiğimiz bir kişinin olduğu ortamdaki istemsizce kaçınmak örtük bir duygu düzenleme yöntemi olduğu söylenebilir.

(Gross, 2015). Bununla birlikte duygu düzenleme sürecinde bireyler genel olarak kendi duygularını ve tepkilerini düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreç Gross (2014) tarafından içsel duygu düzenlemesi olarak isimlendirilirken; bir başkasının duygusal yaşantılarını düzenleme girişimleri ise dışsal duygu düzenleme olarak tanımlanmaktadır. Özellikle ebeveyn-çocuk iletişimde ebeveynlerin çocukların duygusal yaşantılarına ilişkin müdahaleleri dışsal duygu düzenleme kapsamında değerlendirilebilir (Gross, 2015).

Duygu düzenleme kavramının açıklamasında bazı araştırmacılar olumsuz duygu yaşantılarının düzenlenmesine vurgu yapmış olsa da duygu düzenleme süreci olumsuz duyguların bastırılması ya da yoğunluğunun azaltılmasından daha fazlasını ifade etmektedir (Gross & Thompson, 2007). Bireylerin hissettiği duygu ister olumlu olsun isterse olumsuz olsun, duygusunun yoğunluğunu artırmaya ya da azaltmaya çalışması duygu düzenleme sürecinin en önemli parçasıdır. Dolayısıyla duygu düzenleme, bireylerin yaşadığı olumlu ya da olumsuz tüm duyguların düzenlenmesini kapsamaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Kişinin duyguları ister olumlu ister olumsuz olsun yaşadığı duyguyu fark etmesi, kabul etmesi ve düzenleyebilmesi duygu düzenleme sürecinin temel amacıdır (Greenberg, 2015). Diğer taraftan Gross vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu olumsuz duyguları olumlu duygulara göre daha sık düzenlemeye çalıştıklarını söylerken, katılımcıların yalnızca %6'sı olumlu duygularını daha fazla düzenlediğini ifade etmiştir.

Duygu düzenleme sürecinin doğasına ilişkin önemli konulardan birisi de bireysel farklılıklardır. Okulda arkadaşları tarafından alay edilme örneğini ele aldığımızda bu durum birçok çocuğun olumsuz duygularını harekete geçirebilecek nitelikte bir olay olmasına karşın çocukların gösterdikleri duygusal tepkiler birbirinden farklılık gösterebilir. Bu da duygu düzenleme sürecinde bireylerin özelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıklara işaret etmektedir (Kwon ve diğerleri, 2020). Gross (2015), bireysel farklılıkların yaşamın her döneminde belirgin biçimde kendini gösterdiğini ve bu farklılıkların duygu düzenleme sıklığı, duygu düzenleme öz yeterliği ve duygu düzenleme yeteneğinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Bazı çocuklar duygularını rahat biçimde, sıklıkla ifade ederken bazı çocuklar duygularını ifade etme

konusunda daha ketum davranmaktadırlar (Prosen & Vitulic, 2018). Söz konusu farkların oluşmasında, çocukların cinsiyeti, yaşı, bağlanma tarzı gibi değişkenler etkili olmakla birlikte ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları, ebeveynlerin kendi cinsiyetleri gibi faktörlerin de etkili olabileceği belirtilmektedir.

Duygu düzenleme yöntemlerinin cinsiyete göre fark gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan Çorapçı vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, erkek çocuklarla karşılaştırıldığında kızların sosyal yetkinliklerinin daha fazla, bununla birlikte öfke, kızgınlık davranışlarını daha az gösterdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde erkeklerin kızlara kıyasla coşku, üzüntü ve öfke duygularını düzenlemeye daha az başvurdukları ifade edilmiştir (Kwon ve diğerleri, 2016; Young & Zeman, 2003). Bu durumun ebeveynlerin benimsemiş olduğu duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuklarının duygulara bakış açısını ve duygu düzenleme becerilerini doğrudan etkilemesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir (Denham, 2007; Eisenberg ve diğerleri, 1998). Duygu düzenleme becerilerine ilişkin yaş faktörü ele alındığında ise üç yaş gibi erken bir yaşta, tipik olarak gelişmekte olan çocuklar, sıcak bir yaklaşım sergileyen tanıdık olmayan bir araştırma asistanına, bu kişi çocukları hayal kırıklığına uğratan veya üzen durumlar yarattığında kendiliğinden gülümseme eğilimi gösterirler. Çocuklar orta çocukluk döneminde ilerledikçe bu beceride daha iyi hale gelirler. Chaplin vd. (2017), tarafından yürütülen çalışmada ise kızların bir araştırmacının yanındayken hayal kırıklığına uğradıklarında erkeklere kıyasla daha fazla gülümsediklerini, ancak yalnız olduklarında veya bir ebeveynle birlikte olduklarında gülümsemediklerini belirtmiştir. Bu durum duygu düzenlemede bağlama özgü cinsiyet farklılıklarının olabileceğine işaret etmektedir (Chaplin ve diğerleri, 2017).

Bireylerin duygularını düzenleme becerisi kazanmaları kişisel refahları için çok önemli olmasına rağmen bireylerin duygularının sıklığını, yoğunluğunu veya süresini yönetebilmeye yönelik girişimleri sonunda duygularını istedik şekilde düzenleyememesi duygu düzensizliğini ortaya çıkarmaktadır (Salem ve diğerleri, 2021). Bir başka ifadeyle, hedeflenen duygulanım durumuna ulaşmada, düzenleyici çabaların yetersiz kalmasından dolayı duygulanım

durumunun iyileştirilememesidir. Duygu düzenleme becerilerinin yetersiz kalması bireylerin yaşayacağı pek çok sosyal zorluk hatta fiziksel rahatsızlıklarla ilişkilendirilmektedir (Gross & Thompson, 2007). Ayrıca duygu düzenleme güçlüklerinin birçok psikopatoloji türünde yaygın olduğu vurgulanmaktadır (Gross & Jazaieri, 2014). Kaygı bozukluğu teşhisi konan çocukların endişe, üzüntü ve öfke duygularını düzenlemekte güçlük çektikleri belirtilmektedir (Suveg & Zeman, 2005). Bununla birlikte duygu düzensizliği, kaygı, saldırganlık, yeme patolojisi (Monell vd., 2018) de dahil olmak üzere yaşamın ilerleyen yıllarında karşılaşılabilecekleri psikopatoloji ve sağlık sorunlarıyla ilişkilendirilmektedir. Buradan hareketle duygu düzenleme sorunlarının bireylerin ruh sağlığı için bir risk faktörü olabileceği söylenebilir. Tam tersine duygu düzenleme becerileri yüksek bireylerin ise içselleştirme ve dışsallaştırma semptomlarını daha az sergilemekte (Eisenberg ve diğerleri, 2010), sosyal ilişkilerde kendilerini daha yetkin algıladıkları (Maughan ve diğerleri., 2007) ortaya konmuştur. Buna ek olarak duyguların ifade edilme düzeyinin, bireylerin sosyal beceri, içselleştirme/dışsallaştırma sorunları, akademik motivasyon ve başarılarını yordadığı vurgulanmaktadır (Kwon ve diğerleri, 2020; Hernandez ve diğerleri, 2018; Schatz ve diğerleri, 2008). Ayrıca hem ebeveynler hem öğretmenler, duygu düzenleme becerisi yüksek çocukların sosyal yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Eisenberg, 2001). Yapılan çalışmalarda duygu düzenleme becerilerinin bireyin yaşamında uzun dönemli etkileri olabileceğini ortaya koymaktadır. Trentacosta ve Shaw (2009)'ın yaptığı boylamsal çalışmada okul öncesi dönemde gözlemlenen çocuklardaki duygu düzensizliğinin, orta çocuklukta akran reddini önemli ölçüde yordadığı, ergenlik döneminde ise öğretmenleri tarafından bildirilen antisosyal davranışları yordadığı ortaya konmuştur.

Duygu Düzenlemeyi Açıklayan Modeller

Duygu düzenleme kavramını, özelliklerini ve yöntemlerini açıklayabilmek amacıyla çeşitli modeller geliştirilmektedir. Yaygın olarak açıklanan modellerin Duygu Düzenleme Süreç Modeli, Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli, Duygusal İfade ve İfadesizlik Süreç Modeli, Weiner Bernard'ın Atıf Modeli, Çok Düzeyli Duygu Modeli, Bilişsel Davranışçı Terapi ve Duygu Odaklı Terapi olduğu görülmektedir. Bunlar arasında duygu düzenleme süreç modelinin alan

yazınında kendine en fazla yer bulan model olduğu söylenebilir. Gross (1998), duygu düzenlemeyi, duygu uyandırma potansiyeli olan bir durumun duygusal etkisini değiştirecek şekilde yeniden ele alınmasını içeren bilişsel değişim biçimi olarak tanımlamaktadır. Süreç modeli duygu düzenleme yöntemlerini temel olarak öncül odaklı ve tepki odaklı duygu düzenleme olarak iki başlık altında incelemektedir. Öncül odaklı duygu düzenleme yöntemi, gelecekteki duygusal tepkilerin değiştirilmesi amacıyla duygu henüz yaşanmadan ve davranışlarını etkilemeden önce, duygusal ipuçlarını takip ederek değerlendirmesini içermektedir. Tepki odaklı duygu düzenleme yöntemi ise, bir duygu halihazırda yaşanmaya devam ederken ve duygusal tepkiler ortaya çıkmışken yapılan girişimlere atıfta bulunmaktadır (Gross ve diğerleri, 2006). Buradan hareketle öncül odaklı duygu düzenleme stratejilerinin önleyici, tepki odaklı duygu düzenleme stratejilerinin ise ortaya çıkan duyguya müdahale edici bir fonksiyonun olduğu söylenebilir. Geniş çerçevede iki kategorinin yer aldığı bu modelde, beş çeşit duygu düzenleme stratejisi tanımlanmıştır. Öncül odaklı duygu düzenleme stratejileri; durum seçme, durum değiştirme, dikkatte yayılma ve bilişsel değişim; tepki odaklı stratejileri ise tepki değişimi sürecini içermektedir (Gross, 1998; Gross, 2008).

Durum seçme: Bireyin olası duygusal sonuçları değerlendirerek belirli kişi, yer veya nesnelere yaklaşma veya kaçınmasıdır.

Durum değiştirme: Bireyin duygusal etkiyi değiştirmek için durumu doğrudan değiştirmedir. Duygu uyandıran bir durumun, bu yönlerini değiştirme örnek olarak verilebilir.

Dikkatte yayılma: Dikkatte yayılma yeni durumları seçmek için etkili şekilde kullanılması, duygusal unsurlarını değiştirmek için onlara odaklanılmasıdır. Örneğin, duygusal tepkilerin değiştirilmesi için durumun farklı yönlerine dikkat edilebilir.

Bilişsel Değişim: Bir algının duygu uyandırması sürecini tanımlayan bilişsel adımların veya değerlendirmelerin değiştirilmesinden oluşur. Diğer bir deyişle bilişsel değişim, bir durumun duygusal etkisini değiştirmek amacıyla bilişsel unsurların dönüştürülmesidir. Bir durum hakkındaki düşünme şeklimizi değiştirme buna örnek olarak verilebilir.

Tepki değişimi: Fizyolojik, yaşantısal ya da davranışsal tepkileri doğrudan etkilemeyi ifade etmektedir. Yürüyüş gibi hafif fiziksel egzersizler yapmak, nefes egersizleri yapmak, öz bakımına zaman ayırmak gibi davranışları içermektedir.

Duygu düzenlemeyi açıklamaya çalışan güncel yaklaşımlardan birisi de Duygu Odaklı Terapi temelli bakış açışıdır. Duygu Odaklı Terapi, psikoterapilerde biliş ve davranışın aşırı vurgulanmasına tepki olarak ortaya çıkmış ve “düşünüyorum öyleyse varım” anlayışından ziyade “hissediyorum öyleyse varım” anlayışı temeline dayanmaktadır. Bu terapi varsayımları önce hissettiğimizi daha sonra düşündüğümüzü vurgular (Greenberg, 2017). Duygu odaklı terapisinin değişim ilkeleri, farkındalık, ifade etme, düzenleme, yansıtma ve dönüşümdür (Greenberg, 2010). Bireylerin yeterli farkındalığa ulaşamaması ve duygularını düzenleme konusunda yetersiz olmasının duygu işleme sürecine engel olan faktörler olarak açıklamaktadır. Özellikle farkındalık konusunun duygular hakkında düşünmekten ibaret olmadığını ve onun hissedilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Farkındalık yaşayabilmek için duyguyu deneyimlemenin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Deneyimlenmemiş, bedenindeki etkisi hissedilmemiş bir duygunun bireyin farkındalık oluşturmayacağını belirtilmektedir. Yaşantısal olarak deneyimlenen duygunun sözcüklerle ifade edilmesi de farkındalığın önemli bir anahtarı olarak betimlenmektedir (Greenberg, 2018).

Duygu Odaklı Terapi'ye göre sağlıklı bir duygu işleme kapasitesine sahip bireylerin duygularını etkili biçimde düzenleyebileceği söylenmektedir. Bireylerin duygularına tolere etmesi ve kendini yatıştırma becerilerini kullanabilmesi duygu düzenleme sürecinde önemlidir. Fiziksel yatıştırma, nefes alışverişini kontrol etme, duygularını gözleme ve duyguları yaşama onları yönetmeye yardımcı olan önemli araçlar olarak görülmektedir (Greenberg, 2010). Fiziksel yatıştırma, stres altında hızlanan kalp atış hızı, nefes alma ve diğer sempatik fonksiyonları düzenlemek için parasempatik sinir sisteminin aktivasyonunu içermektedir. Bilişsel ve davranışsal düzeyde yaşanabilecek duygu düzenleme strateji ise acı verici duygusal deneyimleri kabul etme ve onlara karşı şefkatli olmayı içermektedir. Tüm bunlardan hareketle

duyguları hoş görmek, kabul etmek ve yaşanmasına izin vermek duyguların düzenlenmesine yardımcı olmanın önemli bir adımı olduğu söylenebilir (Greenberg, 2017; Greenberg, 2018).

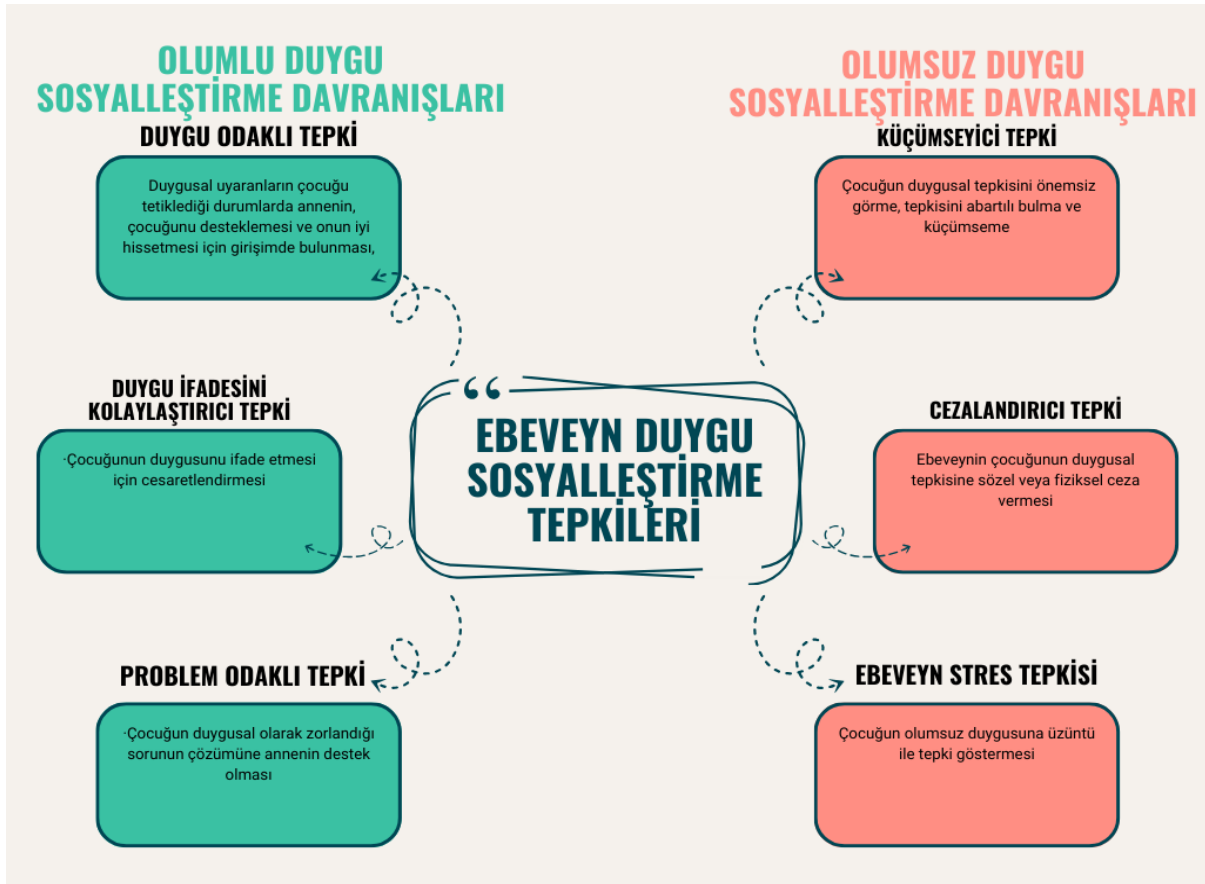
Duygu Sosyalleştirme

Duygular bazen neyi isteyip istemediğimizi ifade etmemizi sağlarken aynı şekilde karşımızdaki kişinin de hoşlandığı ya da rahatız olduğu şeyleri anlamamızı sağlar. Yeni doğmuş bir bebek henüz ifade edici dil becerileri gelişmeden bile ağlama, iğrenme gibi duygularla bize ihtiyaçları ve istekleri konusunda ipucu vermektedir. Yüz ifadesi, jest ve mimiklerinin yanı sıra yaşamın ilerleyen dönemlerinde de sözel ifade veya davranışlarıyla duygularını gösterirler. Söz konusu duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin kazanılmasında yaşama gözünü açtığı andan itibaren çocuklarının yanında olan ebeveynler önemli rol oynamaktadırlar. Ebeveynlerin davranışlarıyla, çocukların duygusal gelişim şemalarını etkileyerek onların sosyal ve duygusal işleyişini şekillendirdiği düşünülmektedir (Eisenberg, 2020). Ebeveynlerin özellikle çocuklarının yaşadığı olumsuz duygulara gösterdiği tepkilerin niteliği, çocuklara sosyal çevrelerinde bu duyguları nasıl ifade edileceğine ilişkin bilgi sağlamaktadır (Nelson ve diğerleri 2013). Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarına duygu rehberliği yapmasının onların duygu gelişimini destekleyeceği ve sosyal becerilerini geliştireceği söylenebilir (Denham ve diğerleri, 2014).

Duygu sosyalleştirme, genel anlamda ebeveynlerin çocuklarının duygularına ve duygu yaşantılarına yaklaşımlarını ifade etmektedir. (Eisenberg ve diğerleri, 1998). Bir diğer deyişle duygu sosyalleştirme, çocuklar özellikle olumsuz duyguları deneyimlediklerinde, anne-babaların, onların yaşadıkları duyguları nasıl karşıladıkları, nasıl tepki verdikleri ve çocuklarıyla iletişim kurma şeklini ifade etmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 1999). Alan yazınında ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı modeller yer almaktadır. Saarni (1984) ebeveynlerin çocuklarının duygusal yaşantılarına verdikleri tepkilerin niteliğinin artırılmasına ilişkin duygu yetkinliği modelini önermiştir. Bu modelde ebeveynlerin çocuklarının duygularını küçümseme, görmezden gelme, ceza verme gibi tepkiler yerine

çocuklarının duygularını önemseyip onlara destekleyici duygu rehberliği yapabilmesi amacıyla, ebeveynlerin duygusal yetkinliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Alan yazınında yer alan bir diğer modelde ise Gottman ve diğerleri (1996) duygu sosyalleştirme sürecinde önemli olduğunu düşündükleri meta-duygu felsefesini (meta-emotion philosophy) vurgulamışlardır. Her bireyin kendi duygularına ilişkin bir algı, yorum ve tepkilerinin olduğunu ve bunların kişiye özgü olan meta-duygu felsefesini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Her ebeveyn çocuklarının duygularını bu meta duygu felsefesi kapsamında değerlendirip, kendi duygu dağarcıkları kapsamında çocuklarının duygularını anlayabileceğini ve tepkide bulunacağını ifade etmiştir. Bu kapsamda Gottman ve Declaire (1997),duygu sosyalleştirme kavramını duygu rehberliği olarak kavramsallaştırmış ve duygu rehberliğinin 5 adımını sıralamıştır. Öncelikle çocuğun duygusunu fark etmenin ilk adım olduğunu belirtmiştir. İkinci adım ebeveynin çocuğun duygusunu ona yaklaşma fırsatı olarak görme, üçüncü adım çocukla empati kurarak onun duygularını anlamak, dördüncü adım çocuğun yaşadığı duyguları doğru isimlendirmesine yardımcı olmak ve son olarak da çocuğun sorunu çözme sürecine yardım ederken sınırları belirleyebilmek olarak sıralamıştır (Gottman & Declaire, 1997).

Alan yazınında ebeveynlerin duygu sosyalleştirme sürecine ilişkin yaygın olarak kabul gören bir başka model ise Eisenberg vd. (1998) tarafından önerilen “Heuristic Model”dir. Bu modelde duygu sosyalleştirme üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; ebeveynlerin duygularını nasıl yaşadığı ve ifade ettiği, duygular hakkında çocuklarıyla gerçekleştirdikleri konuşmalar ve çocuklarının olumsuz duygularına nasıl tepki verdikleridir. Heuristic Model kapsamında duygu sosyalleştirme davranışlarını genel olarak olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayırmaktadır (Eisenberg ve diğerleri 1998; Spinrad ve diğerleri 2004). Olumlu duygu sosyalleştirme davranışları, duyguya odaklı, duygu ifadesini kolaylaştıran, problem odaklı olarak isimlendirilirken; olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları, küçümseyici, cezalandırıcı ve ebeveynde kaygı davranışları olmak üzere her kategoride üçer başlık yer almaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 1998).



Genel olarak duyu sosyalleştirme davranışları konusunda yapılan araştırmaların çoğu genel anlamda üç başlık altında sınıflandırılmaktadır. Mirable vd. (2009) duyu sosyalleştirme davranışlarını üç grupta sınıflandırmıŐtır. Bunlar; duyu yoğunlaŐtırma, fiziksel yatıŐtırma ve dikkat dağıtma tepkileridir. Diğer bir araştırmada ise çocuğa, duyguları hakkında iletişim baŐlatmayı öğretme, çocuğun aile etkileŐimlerini gözlemlemesi ve çocuğa duygusal tepkilerini düzenleme konusunda destek olarak duyu sosyalleştirme tepkileri kazandırılabilceğini belirtmiştir (Brumariu, 2015). Morris vd. (2017) yaptığı sınıflandırmada da ebeveynlerin üç farklı yolla çocukların duyu gelişimini desteklediğini vurgulanmıştır. Öncelikle ebeveynlerin çocuklarına rol model olduğunu ve çocukların gözlem yoluyla ebeveynlerinden duyguların nasıl yaşanacağına ilişkin bilgileri gözlediğini belirtmiştir. İkinci olarak ebeveynlik uygulamalarının duyu sosyalleştirme sürecine katkı sağladığını belirtmiştir. Ebeveynlik uygulamaları çocukların yaşadıkları duygulara ebeveynlerin verdiği tepkileri ve bu süreçte yaptıkları duyu rehberliğini içermektedir. Son olarak ailenin duygusal ikliminin ebeveynlik tarzının duyu

sosyalleştirme sürecinde önemli olduğunu ve çocukların duygusal farkındalığının bu yollarda geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Pereira vd. (2022) tarafından ortaya atılan bir diğer sınıflamada ise destekleyici ebeveyn tepkileri, destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri ve tutarsız ebeveyn tepki örüntüleri olmak üzere ebeveynlerin üç farklı duygu sosyalleştirme tepkisi gösterebileceğini ifade etmiştir. Tüm bunlardan hareketle ebeveynlerin çocukların duygularına gösterdikleri tepkiler, çocuklarıyla duygular üzerine yaptıkları ebeveynlik uygulamaları ve ebeveynlerin kendi duygularını yaşama ve ifade etmesi yani model olmasının en yaygın kullanılan ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları olduğu söylenebilir (Eisenberg ve diğerleri 1998).

Ebeveynler çocuklarının duygu yaşantılarına destekleyici tepkiler verebilecekleri gibi destekleyici olmayan tepkiler de gösterebilmektedirler (Eisenberg ve diğerleri, 1999). Çocuğun duygularını sosyalleştirme süreci anne-babaların çocukların olumsuz duygularına nasıl tepki gösterecekleriyle doğrudan ilişkilidir. Ebeveynlerin çocuklarının özellikle olumsuz duygularına gösterdikleri tepkiler, çocuğun duygu sosyalleştirme sürecini doğrudan etkilemektedir. Anne babaların çocuklarının duygularına yönelik verdikleri olumlu tepkiler çocukların duygularını ayırt etmelerini sağlayacaktır (Fabes ve diğerleri, 2002). Örneğin ebeveynlerin çocukların öfke duygusuna verdikleri tepkiler, öfke yaşamının kabul edilebilir veya edilemez olduğunu gösterir (Denham, 2007).

Duygu sosyalleştirme davranışlarındaki ikinci temel unsur ebeveynlerin çocuklarıyla duygular üzerine konuşmaları, ebeveynlik uygulamaları ve duyguların düzenlenmesine yönelik iletişim kurmalarıdır. Çocuklarının sağlıklı bir sosyal duygusal gelişim göstermesinde ebeveynlerin çocuklarıyla duygular üzerine konuşmalar yapması yadsınamaz bir katkı sağlamaktadır. Ailede duyguyla ilgili tartışma, yalnızca desteği iletmekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun duygusal durumlara ilişkin farkındalığını artırır ve duygularla ilgili şemaların gelişimini destekler (Denham ve diğerleri, 2014; Kılıç, 2020). Ebeveynler duyguların nedenleri ve sonuçlarını açıklayabilir ve çocukların duyguları deneyimleme ve düzenleme süreçlerini anlamalarına yardımcı olabilir. Duygusal deneyimlerle ilgili konuşmaya teşvik eden

ebeveynlerle büyüyen çocukların hem duygularını daha iyi ifade edebildiği hem de başkalarının duygularını daha iyi anlayabildiği ve dolayısıyla sosyal ve duygusal olarak yeterliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Buna karşın duyguların ve özellikle de olumsuz duyguların özgürce tartışılmadığı ailelerde yetişen çocuklar, duygularını ifade edebilme ve düzenleyebilme konusunda yeterli bilgi sahibi olmayabilir. Bunun sonucunda ise sosyal ve duygusal yeterlik konusunda dezavantajlı duruma düşebilmektedir (Eisenberg ve diğerleri 1998).

Ebeveynlerin duyguları yaşama, ifade etme ve model olma işlevi duygu sosyalleştirme sürecinde etkili olan bir diğer konudur. Model olma, anne babanın kendi duygularını nasıl yaşadığı, ifade ettiği veya gösterip bastırmasıyla ilgilidir (Denham ve diğerleri, 2014). Ebeveynlerin model olması, taklit veya bulaşma gibi süreçler aracılığıyla çocukların duygusal ifadelerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Örneğin; olumlu duyguları sık sık ifade etme eğiliminde olan annelerin, çocuklarının ifade etme yeteneğini pekiştireceği söylenebilir (Eisenberg ve diğerleri 1998). Bununla birlikte ebeveynlerin ifade yeteneği, çocukların başkalarının duygusal tepkilerini yorumlama ve anlama becerilerini etkileyebilir. Ebeveynlerin duygu ifadeleri, olayların duygusal önemi, çeşitli duygulara eşlik eden davranışlar ve başkanlarının duyguya tepkileri hakkında bilgi sağlamaktadır. Başkalarının duygularını yorumlamanın doğruluğunun, çocukların diğerleriyle ne kadar iyi etkileşim kurduğuyula ilişkili olduğu düşünülmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 1998). Ek olarak ebeveynin öfke ve düşmanlık gibi duygu ifadeleri, çocukların sosyal duygusal yeterliliğini, çocukların kendilerini, başkalarını ve sosyal dünya hakkındaki duygularını şekillendirme gibi mekanizmalar yoluyla nispeten doğrudan etkileyebilir (Eisenberg ve diğerleri, 1999).

Ebeveynlerin çocuklarının duygu yaşantılarına ilişkin destekleyici olmayan yaklaşımları onların davranış problemleriyle ilişkilendirilmektedir (Havighurst ve diğerleri, 2013). Yürütülen araştırmalarda destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukların duygu düzenleme becerileriyle (Cole ve diğerleri 2009; Gürses, 2022; Özen Uyar ve ark. 2018; Seçer, 2017; Tekin, 2016), duygusal öz farkındalıklarıyla (Havighurst ve diğerleri, 2010; Shewark & Blandon,

2015), empati becerileriyle (Taylor ve diğeri, 2013), sosyal yetkinlik becerileriyle (Altıntop, 2019; Jones ve diğeri 2002), öz düzenleme becerileriyle (Mutlu, 2022), duygu anlama becerileriyle (Özen Uyar ve diğeri, 2018; Pala, 2020) ve duygusal zekâ düzeyleriyle (Büyükbiçer, 2019) pozitif yönde; içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarıyla negatif anlamlı ilişkili (Fan ve diğeri, 2022; Zhang ve diğeri, 2020) ortaya konmuştur. Ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı sıkıntı, korku, üzüntü ve öfke gibi duygulara olan destekleyici olmayan tepkilerinin ise, çocukların sosyal ve davranışsal sorunlar ortaya koymasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Eisenberg ve diğeri,1998; Gottman ve diğeri, 1996). Aynı zamanda duygulara cezalandırıcı yaklaşımın çocuklarda kaygı, depresyon, kendine zarar verme gibi içselleştirme sorunlarıyla ilişkili olduğu (Eisenberg, 2020; İlhan-İyi & Esen-Çoban, 2019; Schwartz ve diğeri, 2012) ve dışsallaştırma sorunlarını yordadığı belirtilmektedir (Taşdelen, 2019).

Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerini kullanmalarının çocukların sosyal duygusal becerilerinin gelişimi ve davranış problemlerinin önlenmesinde yararlı olabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra ebeveyn ve çocukların aralarındaki iletişime ilişkin algılarının, çocukların belirli davranış problemlerini göstermelerinde etkili olabileceği belirtilmektedir. Ebeveynler çocuğuna yönelik tutumunu sıcak ve samimi olarak algılayan, çocuklar ebeveynlerinin bu tutumunu ilgisiz olarak algılayabilirler. Ebeveyn ve çocuklardaki bu algı farklılıklarının çocukların daha fazla içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları yaşamasına neden olacağı ifade edilmektedir (Hayrani ve diğeri, 2022).

Duygu sosyalleştirmeyi Etkileyen Faktörler

Duygu sosyalleştirme davranışlarını etkileyen davranışları incelediğimizde öncelikle ailelerin kendi dinamiklerinden etkilenebileceği gibi ebeveyn ve çocuklara ait özellikler de duygu sosyalleştirme sürecini farklılaştırmaktadır. Ebeveynin çocukların cinsiyetine yönelik tutumu, eğitim durumu, kendi cinsiyeti, çocukların yaş, cinsiyet gibi özellikleri ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını şekillendirmektedir. İlk olarak ebeveynlerin cinsiyeti ele

alındığında annelerin çocuklarının duygularını babalarından daha çok sosyalleştirdiği belirtilmektedir. İnce ve Ersay (2022) annelerin babalara göre daha fazla olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerini tercih ettiğini babaların ise annelere kıyasla olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerini daha fazla kullandığını belirtmiştir. Babalar kız çocuklarının korku ve üzüntü duygularını pekiştirmekte, erkek çocuklarının ise bu duygularını cezalandırmaktadırlar (Garside & Klimes-Dougan, 2002). Okulöncesi dönemden itibaren kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla öfke gösterme eğilimi düşük, üzüntü gösterme olasılığı ise daha yüksek bulunmuştur (Chaplin ve diğerleri 2005). Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle anne babaların duygu sosyalleştirme davranışları hem kendi cinsiyeti hem de çocuğun cinsiyetine göre değişmektedir. Ayrıca ailede eğitim seviyesinin düşük olması, sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, aile içi şiddet gibi risk faktörleri de sosyalleştirme davranışlarını etkilemektedir (Güven & Erden, 2017; Kaya; 2016; Shaffer ve diğerleri, 2012). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip aileler destekleyici olmayan sosyalleştirme tepkilerini daha fazla kullanmaktadırlar (Yağmurlu & Altan, 2010). Bu sosyodemografik faktörlere ek olarak ailedeki çocuk sayısının artmasının ebeveynlerin destekleyici olmayan tepkileri daha fazla kullanmasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Gürses, 2022; Mutlu, 2020; İlhan, 2017). Sosyodemografik değişkenlerin yanında ebeveynlerin, çocuklarının yaşadığı duyguların haklı ya da haksız olduğuna ilişkin değerlendirmeleri de ebeveynin başvuracağı duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde belirleyici olabilmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının yaşadığı olumsuz duyguları haklı görmediğinde, haklı görülmeyle kıyasla hayal kırıklığı ve öfke gibi olumsuz duyguları daha güçlü hissettikleri belirtilmiştir. Bu çerçevede ebeveynler çocuklarının duygularını haklı gördüklerinde çocuklarının duygularını kabul etme ve destekleme yoluna giderken, onların duygularına inanmadıklarında çocuğun hissettiği duyguyu bastırma ve görmezden gelmeyi tercih etmektedirler (Bailes ve diğerleri, 2023).

Çocukla ilgili faktörlere bakıldığında ise çocuğun yaşı, cinsiyeti, ebeveyne bağlanma tarzı, dil gelişimi ve kişilik özelliklerinin duygu sosyalleştirme sürecini farklılaştırdığı belirtilmektedir (Denham & Kochanoff, 2002; İlhan, 2017; Özkan, 2015; Yaslı 2022). Ünlü

(2022), babaların, destekleyici sosyalleştirme tepkilerini erkek çocuklarına kıyasla kız çocuklarında daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte pek çok araştırmada kız çocuklarının korku ve üzüntü duygularına, erkek çocukların ise kızgınlık ve öfke duygularına destekleyici tepkiler verdikleri ortaya konulmaktadır (Klimes-Dougan ve diğerleri, 2007). Ebeveynlerin cinsiyete göre farklı tepki kullanmasını destekler şekilde Chaplin vd. (2010) yaptığı araştırmada çocukların beklentilerinin de bu yönde olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer deyişle kız çocukları, üzüntü ve kaygı gibi duygular yaşadıklarında çevrelerinden daha fazla destekleyici tepki beklerken, erkek çocukları ise özellikle öfke duygularına yönelik anlayış ve destek görmeyi tercih etmektedir. Ayrıca duygu sosyalleştirme tepkileri yaş faktörü açısından ele alındığında, çocuklar büyüdükçe ebeveynler cezalandırıcı tepkilere daha sık başvurmaktadırlar (Klimes-Dougan ve diğerleri 2007). Dolayısıyla çocukların yaşlarının ebeveynlerin kullandıkları duygu sosyalleştirme davranışlarını şekillendirdiği söylenebilir.

Duygu sosyalleştirme süreci söz konusu olduğunda kültür etkisi temel unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanılan kültüre ait normlar ve kültürel bağlam duygu sosyalleştirme sürecini doğrudan etkilemektedir (Nelson ve diğerleri, 2013). Nitekim yaptıkları araştırmada çocukların olumsuz duygularını ifade etmeye teşvik etmek Avrupa-Amerikalı çocuklarda daha iyi akademik performans ve akran iletişimi ile ilişkili bulunmuşken Afro-Amerikan çocuklar arasında daha düşük akademik performans ve daha düşük akran iletişimiyle ilişkili bulunmuştur (Nelson ve diğerleri, 2013). Bir diğer çalışmada ise destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışları Hintli çocukların duygusal gelişimi ile anlamlı bir ilişki bulunamamışken; Avrupalı annelerin çocuklarının davranış sorunlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir (McCord & Raval, 2016). Buna ek olarak Türkiye'deki anneler, Amerika'dakilerle karşılaştırıldığında çocuklarını otorite figürleriyle korkutma ve ayıplama davranışlarını çok kullandıkları belirtilmiştir (Çatay ve diğerleri, 2008). Ayrıca Türkiye'deki annelerin çocukların olumsuz duygularına karşı didaktik ve yönlendirici davrandıkları; çocuğun duygularını onaylayıp cesaretlendiren tutumları daha az kullandıkları ortaya konmuştur (Atay, 2009).

Ebeveynlerin çocuklarının duygularına olan yaklaşımları onların davranış problemleriyle ilişkilendirilmektedir (Havighurst ve diğerleri, 2013). Yürütülen araştırmalarda destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukların duygu düzenleme becerileriyle (Cole ve diğerleri 2009; Dilara Gürses, 2022; Özen Uyar ve ark. 2018; Seçer, 2017; Tekin, 2016), duygusal öz farkındalıklarıyla (Shewark & Blandon, 2015), empati becerileriyle (Taylor ve diğerleri, 2013), sosyal yetkinlik becerileriyle (Altıntop, 2019; Jones ve diğerleri 2002), öz düzenleme becerileri (Mutlu, 2022), duyguları anlama becerileri (Pala, 2020) ve duygusal zekâ düzeyleriyle (Büyükbıçer, 2019) pozitif yönde; içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarıyla negatif anlamlı ilişki (Fan ve diğerleri, 2022; Zhang ve diğerleri, 2020) ortaya konmuştur. Ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı sıkıntı, korku, üzüntü ve öfke gibi duygulara olan destekleyici olmayan tepkilerinin ise, çocukların sosyal ve davranışsal sorunlar ortaya koymasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Eisenberg ve diğerleri, 1996; Gottman ve diğerleri, 1996). Aynı zamanda duygulara cezalandırıcı yaklaşımın çocuklarda kaygı, depresyon, kendine zarar verme gibi içselleştirme sorunlarıyla ilişkili olduğu (Eisenberg, 2020; İlhan İyi & Esen Çoban, 2019; Schwartz ve diğerleri, 2012) ve dışsallaştırma sorunlarını yordadığı belirtilmektedir (Taşdelen, 2019).

Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerini kullanmalarının çocukların sosyal duygusal becerilerinin gelişimi ve davranış problemlerinin önlenmesinde yararlı olabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra ebeveyn ve çocukların aralarındaki iletişime ilişkin algılarının, çocukların belirli davranış problemlerini göstermelerinde etkili olabileceği belirtilmektedir. Ebeveynler çocuğa karşı tutumunu sıcak ve samimi olarak algılayarak, çocuklar ebeveynlerinin bu tutumunu ilgisiz olarak algılayabilirler. Ebeveyn ve çocuklardaki bu algı farklılıklarının çocukların daha fazla içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları yaşamasına neden olacağı ifade edilmektedir (Hayrani ve diğerleri 2022).

İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar başlığı altında öncelik özel yetenekli öğrencilerin duygularını ele alan deneysel araştırmalara yer verilmiştir. Ardından ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan araştırmalar sunulmuştur. Her iki başlığın altındaki araştırmalar kronolojik sıraya göre sunulmuştur.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Duygularını Ele Alan Deneysel Araştırmalar

Terapi yöntemlerinin karşılaştırdığı araştırmasında Gaesser (2014), özel yetenekli çocuk ve ergenlerin kaygı düzeyini azaltmak amacıyla Bilişsel Davranışçı Terapi ve Duygusal Özgürlük Tekniği (Emotional Freedom Technique) müdahale programlarının etkililiğini araştırmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında özel yetenekli öğrencilerin kaygı düzeyleri incelenmiştir. İkinci aşamada Bilişsel Davranışçı Terapi ve Duygusal Özgürlük Tekniği müdahalelerinin etkililiğinin incelenmesi amacıyla öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Kaygı düzeyi orta veya yüksek olarak belirlenen 63 öğrenci müdahale gruplarına ve kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Duygusal Özgürlük Tekniği müdahale programına katılan öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma olurken, Bilişsel Davranışçı Terapi müdahale programına katılan öğrencilerin kaygı düzeyi puanları diğer müdahale grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı fark göstermemiştir.

Özel yetenekli öğrencilerle çalışan Büyükunal-Göyçek (2019), öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla beş modülden oluşan “Sosyal Hayatta Ben” programının etkililiğini sınamıştır. Bu programda ilişki başlatma, grupla çalışma, duygusal beceriler, öz düzenleme becerileri ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır. Araştırmada tek grup öntest sontest deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda ikinci sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci (4 kız, 6 erkek) yer almıştır. Araştırma bulguları uygulanan istatistiksel analizler sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarında artış olduğu görülmektedir. Bununla

birlikte sosyal beceriler ölçeğinin duygusal beceriler alt boyutu öntest sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasına rağmen diğer alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bibliyoterapi temelli programının etkililiğini sınavan Yiğit Tekel (2021), araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve gruplarda 12 erkek, 12 kız olmak üzere toplam 24 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından bibliyoterapi temeline dayanan sekiz oturumluk psikoeğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna katılan öğrencilerin öntest sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüşken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Araştırma sonucunda uygulanan programın öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmelerinde etkili bir yol olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Yurt dışında yürütülen bir diğer çalışma da ise Amiri vd. (2019), tarafında lise birinci sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmek için bilinçli farkındalık terapisinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın yöntemi öntest sontest kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırmanın çalışma grubunu 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubuna üç ay süresinde 75 dakikalık 10 oturumluk müdahale programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları bilinçli farkındalık terapisinin özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme ve kaygı düzeylerini önemli ölçüde iyileştirdiğini ve bu iyileştirici etkinin zaman içinde önemli ölçüde korunduğu ortaya konulmuştur (Amiri ve diğerleri, 2019).

Duygu Odaklı Terapinin temel alındığı araştırmada ise Bayrı (2023), özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirmelerinde DOT temelli psikoeğitim programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda dört kız, altı erkek olmak üzere 10 özel yetenekli öğrenci; kontrol grubunda ise altı kız, altı erkek olmak üzere 12 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna

11 haftalık müdahale programı uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla öntest ve sontest olarak Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca psikoeğitim programının tamamlanmasından iki ay sonra da izleme testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan özel yetenekli lise öğrencilerinin öntest ve sontest öz yeterlik alt boyut (akademik, sosyal ve duygusal) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre sosyal öz yeterlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan izleme çalışmasında da sosyal özyeterlik boyutundaki değişimin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini ve duygu düzenleme becerilerini ele alan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda fark terapi yaklaşımları kullanılmış ve bazı araştırmalarda da terapi yaklaşımlarının etkililiği karşılaştırmalı olarak sınanmıştır. Araştırmalar sonucunda programların öğrencilerin duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, sosyal beceriler kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak hem özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı hem de ebeveynlerinin eğitim aldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenci ve ebeveyn programlarının uygulandığı bu araştırmanın alan yazınındaki boşluğu doldurabileceği söylenebilir.

Ebeveynlik Becerilerinin Artırılması ve Duygu Sosyalleştirmeye İlgili Yapılan Araştırmalar

Ebeveynlik becerilerinin artırılmasına yönelik çeşitli programlar geliştirilmiştir. Havighurst vd. (2014), davranış problemleri olan çocuklar için erken müdahale becerilerinin kazandırılması amacıyla “Çocukları Dikkate Almak (Tuning into Kids(TİK))” müdahale programının etkililiğini incelemişlerdir. Bu program ebeveynlerin çocuğun duygularını iletişim için fırsat olarak kullanma, çocuğun kendi duygularını anlamasında rehberlik etme ve sınır koyma gibi konularda ebeveynlerin becerilerinin geliştirilmesini amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 204 çocuk ve bunların ebeveynleri oluşturmakla birlikte

müdahale programı nihai olarak 91 ebeveynle yürütülmüştür. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki ebeveynlerin, duygusal açıdan daha az küçümseyici oldukları, empati düzeylerinde artış gösterdikleri, çocukların ise duyguları anlama ve ifade etme konusunda kontrol grubundakilere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleriyle çalışması bakımından Gülşah-Saranlı ve Nilgün-Metin (2014)'in yürüttüğü araştırmanın önemli olduğu söylenebilir. Araştırmada özel yetenekli çocukların ailelerinin çocuklarının sosyal duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara bağlı sorunları önleyebilme konusunda onlara destek olmalarını öğretebilmek amacıyla SENG aile eğitim programının etkililiğini araştırmışlardır. Öntest sontest kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmada çocuğu ilköğretime devam eden 30 anne ve 10 baba araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu amaçla deney grubunda 15 anne ve 5 baba, kontrol grubunda ise 15 anne ve 5 baba yer almaktadır. Deney grubuna 10 oturumluk SENG aile eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının aileye öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırılmasında, çocukların sosyal duygusal ve ruhsal uyumuna ilişkin farkındalık oluşturmada etkili olduğu görülmüştür.

Bir diğer araştırmada Tekin (2016), doktora tezi kapsamında çocukların duygusal gelişimini desteklemeye yönelik çocukların annelerine müdahale programı uygulamış ve bu programın hem annelerin duygu yönetme becerilerine hem de çocukların olumsuz duyguları ile baş etmelerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen oluşturulmuştur. Söz konusu deney ve kontrol gruplarının her birinde 31'er anne yer almıştır. Araştırma sonucunda uygulanan müdahale programının, annelerin olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarının kullanımını artırma ve öfke ile üzüntü duygularını yönetme becerilerinin gelişmesine pozitif yönde katkı sağladığı belirtilmiştir.

Duygu sosyalleştirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir başka araştırmada Ülker Erdem (2019), ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi ve

olumsuz duygu sosyalleştirme becerilerinin çocuklar üzerindeki etkileri konusunda farkındalık kazandırılması amacıyla “Çocukları Dikkate Almak Programı”nın Türk kültürüne uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında söz konusu programın ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeyleri ve çocuklarının duygu yetkinliğine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda “Çocukları Dikkate Almak Programı”nın hem ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının geliştirilmesinde hem de çocukların davranış problemlerinin iyileşmesi ve duygusal yetkinlik düzeylerinin artırılmasına olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Doktora tezi kapsamında yürüttüğü araştırmasında Topal (2021), ilkokula devam eden öğrenci ve ebeveynlerine uygulanan psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu kapsamda hem anne hem de çocuklara müdahale programı uygulanan bir grup, sadece çocuklara müdahale programı uygulanan bir grup ve kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında öğrencilere duygu düzenleme psikoeğitim programı; ebeveynlerine ise duygu koçluğu psikoeğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn bildirimlerine göre hem kendilerinin hem de ebeveynlerinin eğitim aldığı gruptaki öğrencilerin duygu düzenleme beceri puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Bununla birlikte öğretmen bildirimlerine göre anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Yalnızca öğrencilerin eğitim aldığı deney grubunda ise ne ebeveyn bildirimlerinde ne de öğretmen bildirimlerine öğrencilerin duygu düzenleme beceri puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Duygu Odaklı Terapi temelinde yürüttükleri çalışmalarında Ansar vd. (2022), Duygu Odaklı Beceri Eğitimi Programını, çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı sorunlarını iyileştirmek amacıyla ebeveynlere uygulamıştır. 12 hafta süren bu programa yaşları 6-13 yaş aralığında olan ve içselleştirme/dışsallaştırma problemi yaşayan 236 çocuk ve ergenin ebeveynleri katılmıştır. Araştırma kapsamında iki farklı çalışma grubu oluşturulmuş 236 kişiden rastgele seçilen 120 ebeveyn farkındalık, empati, odaklanma ve çift sandalye diyalogları gibi

deneyimsel müdahaleleri içeren grupta, 116 ebeveyn ise duygu becerilerinin didaktik öğretimini içeren, vaka örneklerinin paylaşıldığı ve çocuklarıyla patik yapması amacıyla ev ödevlerinin verildiği psikoeğitim grubunda yer almıştır. Her iki gruba da iki günlük bir grup eğitimi ve 6 saat bireysel süpervizyon verilmiştir. Araştırma sonuçları çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ebeveynler programın çocuklarının içselleştirici ve dışsallaştırıcı semptomlarının azalmasında etkili olduğunu belirtmiş; öğretmenler ise dışsallaştırıcı semptomların azalmasında etkili olduğu ancak içselleştirici semptomların azaltılmasında anlamlı bir fark olmadığını bildirmişlerdir.

Çocukları Dikkate Almak Programının etkililiği sınanan bir diğer araştırmada Bjork vd. (2022) programın ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerini ve çocukların duygu anlama becerileri geliştirmede etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 40 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden birisi katılmıştır. Araştırma sonucunda müdahale programı uygulanan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışı becerilerinin iyileştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların duygu anlama (emotional understanding) becerilerinde iyileşme olduğunu ancak deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek bir gelişme gösterdiği saptanmıştır. Ancak söz konusu bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir.

Ebeveynler için geliştirilen bir diğer program Cheung vd. (2023), tarafından yürütülmüştür. Ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynlerle yürütülen ve ebeveyn baskısını azaltma ve çocukla iletişimi geliştirmeye yönelik hazırlanan "Hold Me Tight, Let Me Go" programının ilkokul çağında çocuğu olan öğrencilere uyarlamasını yapmışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve araştırmanın nicel bölümüne 45 ebeveyn ve 64 çocuk ile nitel bölümüne 16 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların ebeveynlik stresi azalmış, aile ilişkilerinde iletişim, karşılıklılık ve ebeveyn kontrolü boyutlarında anlamlı düzeyde iyileşme görülmüştür. İzleme testi sonuçları da ebeveynlerde yaşanan bu değişimin kalıcı olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin iletişimindeki olumlu değişim çocuklardan alınan verilerle de desteklenmiştir. Araştırmanın nitel bölümüyle ilgili önemli bir sonuç ise erişilebilir, duyarlı ve

duygusal olarak ilgi çekici bir ebeveyn olmanın ön koşulunun öz bakım ve öz düzenleme olduğunun vurgulanması olmuştur.

Gestalt Odaklı Pozitif E beveynlik Programı'nın etkililiğinin incelendiği araştırma çocuklarının yaşları 2 ile 8 arasında değişen 36 ebeveyn ile yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda 13, plasebo grubunda 12 ve kontrol grubunda 11 ebeveyn yer almaktadır. Araştırmada deneysel desenlerden öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubuna farkındalık, yeterince iyi ebeveynlik, çocukların gelişimsel özelliklerine ilişkin bilgi, disiplin, etkili iletişim gibi konuları kapsayan sekiz haftalık müdahale programı uygulanmıştır. Plasebo grubundaki ebeveynlere ise dijital ebeveynlik konusunda eğitim verilirken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının öntest sontest puanları kullanılarak yapılan istatistiksel analizler sonucunda ebeveynlerin, olumlu ebeveynlik puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (Atak & Rayana, 2023).

Özetle ebeveyn duygu sosyalleştirme psikoeğitim programlarının genel olarak ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerini artırdığı, olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerini ise azalttığına ilişkin bulgular paylaşılmaktadır. Bununla birlikte ebeveynlere verilen eğitimin çocuklarda görülen içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları, davranış problemlerinin azalmasında, çocukla iletişim ve çocukların duygularına rehberlik edebilme becerilerinde anlamlı artış yaşandığı bildirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden alınan ölçümler müdahale programının öğrencilerde istatistiksel olarak fark oluşturmadığını göstermiştir. Genel olarak incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin doğrudan duygu sosyalleştirme becerilerini ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle özel yetenekli öğrenci ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme becerilerini ele alan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümünde öncelikle araştırmanın türü ve çalışma grubunun özellikleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Ardından araştırma kapsamında geliştirilen programlar hakkında bilgi, ölçme araçları ve veri toplam sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Son olarak verilerin analizine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

Araştırmanın Türü

Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesini temel alan bu araştırma nicel yöntem araştırmasıdır. Bu çalışmada deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel desenler araştırmacıların ele aldıkları değişkenleri manipüle ederek, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini sınamayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı (DDPP); ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme becerilerini Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programıyla (DSPP) geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Psikoeğitim programları ana çalışma grubuna uygulanmadan önce “Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı” ve “Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı”nın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapılması sürecinde tek grup öntest sontest desen kullanılmıştır. Pilot uygulama sonucunda psikoeğitim programlarında düzenlemeler yapılarak ana çalışma grubunda kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan psikoeğitim programları çalışmanın ikinci aşamasında özel yetenekli öğrenci ve ebeveynlerine uygulanmıştır. Bu amaçla, çalışma öntest sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Tasarlanan çalışmaya ilişkin bilgi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Araştırma Deseni*

Gruplar	Deney/ Kontrol	Ön Test	Uygulama	Son Test	İzleme Test
Öğrenci Grubu A	D	ÇDDÖ	Duygu düzenleme Psikoeğitim Programı	ÇDDÖ	ÇDDÖ
Ebeveyn Grubu A	D	ÇODBEÖ	Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı	ÇODBEÖ	ÇODBEÖ
Öğrenci Grubu B	K	ÇDDÖ	Müdahale yok	ÇDDÖ	ÇDDÖ
Ebeveyn Grubu B	K	ÇODBEÖ	Müdahale yok	ÇODBEÖ	ÇODBEÖ

ÇDDÖ: Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği

ÇODBEÖ: Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcılara psikoeğitim programları uygulanmadan önce çocuklara ÇDDÖ, ebeveynlerine ise ÇODBEÖ uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere sekiz oturumluk DDPP, ebeveynlerine ise dört haftalık DSPP uygulanmıştır. Bununla birlikte kontrol grubundaki öğrenci ve ebeveynlere herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Deney grubundaki öğrenci ve ebeveynlerin geliştirdikleri becerilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla oturumlar sonlandıktan sekiz hafta sonra izleme çalışması yapılmıştır. Psikoeğitim programlarının uygulanması ve izleme testi tamamlandıktan sonra kontrol grubunda yer alan öğrencilere DDPP; ebeveynlerine ise DSPP uygulanacaktır.

Araştırmanın Çalışma Grupları

Araştırmanın her iki aşaması için iki çalışma grubu oluşturulmuştur. İkinci ve üçüncü sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerinden oluşan birinci çalışma grubuna DDPP uygulanmıştır. Birinci çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ebeveynlerinden oluşan ikinci

çalışma grubuna ise DSPP uygulanmıştır. Diğer bir deyişle araştırmının çalışma gruplarını, BİLSEM 'de eğitim almakta olan öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır.

Öğrenci Çalışma Grubu: Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Uygulanması

Araştırmanın birinci çalışma grubuna katılacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde katılımcılar, araştırmacı tarafından belirlenen kriterlere göre belirlenmektedir. Kriterleri karşılayan katılımcılar çalışmaya dâhil edilirken, kriterleri karşılamayanlar çalışma dışında bırakılmaktadır (Fraenkel ve diğerleri, 2012).

Pilot Uygulama. Psikoeğitim programları ana çalışma grubunda uygulanmadan önce pilot uygulama yapılarak programda yer alan etkinliklerin işlevselliği belirlenmeye çalışılmıştır. Pilot uygulama 2023-2024 yılının bahar döneminde BİLSEM'de kayıtlı ikinci sınıfa devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynleriyle yürütülmüştür. Çalışmaya yaş ortalamaları 7.85 olan üç kız, dört erkek olmak üzere toplam yedi özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Öğrencilere DDPP'nin dört oturumu uygulanmıştır. Aynı zamanda çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin ebeveynlerine de DSPP'nin iki oturumu uygulanmıştır. Ebeveyn müdahale programının pilot uygulamasına katılanların tamamı annelerdir. Yaş ortalamaları 36.5 olan anneler Ankara'nın merkez ilçelerinde yaşamaktadırlar.

Ana çalışma. Ana çalışma grubuna 2024-2025 yılında BİLSEM'e yeni başlayan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve velisinden izin alınan ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler dâhil edilmiştir. Uygulamadan önce BİLSEM yönetimine ve okulun psikolojik danışmanlarına yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Okul yönetimi iletişim kanalları aracılığıyla (e-posta ve toplu mesaj) "Bilgelik Yolculuğunda Duyguları Yönetebilme Atölyesi" ismi ile bir atölye açılacağı bilgisi öğrenci ve ebeveynleriyle paylaşılarak programa katılım talebi toplanmıştır. Bir haftalık talep toplama sürecinden sonra eğitime toplam 24 öğrenci başvuru yapmıştır. Başvuran öğrencilere ÇDDÖ uygulanmış ve ölçekten aldıkları puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Ölçekten en düşük puan alan birinci öğrenci deney veya kontrol grubuna seçkisiz bir şekilde atanmış, ikinci en düşük puan alan öğrenci ise diğer gruba

atanmıştır. Seçkisiz atama süreci sonunda hem deney hem de kontrol grubunda üç kız (%25), dokuz erkek (%75) olmak üzere 12'şer öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ÇDDÖ ön test puanları arasında istatistiksel fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı fark olmadığı ($U= 60.50, p> .05$) saptanmıştır. Diğer bir deyişle, ÇDDÖ puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Ebeveyn Çalışma Grubu: Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programının Uygulanması

Birinci çalışma grubuna seçkisiz olarak atanan öğrencilerin ebeveynleri ikinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer almak üzere başvuru yapan ebeveynlerle telefon ve çevrimiçi platformlarda görüşme yapılarak hem öğrencilere uygulanacak eğitim programı hem de kendilerine uygulanacak eğitim programı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında 12'şer ebeveyn olmak üzere çalışmada toplam 24 ebeveyn yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atama işlemi öğrenciler üzerinden yapıldığı için, çocuğu deney grubunda olan ebeveyn deney grubuna, çocuğu kontrol grubunda olan ebeveyn ise kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin dokuzu anne (%75), üçü (%25) ise babadır. Kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin ise tamamı annelerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan ebeveynlerin ÇODBÖ ön test puanları arasında istatistiksel fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Deney grubunda yer alan ebeveynlere Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı uygulanmış, kontrol grubunda yer alan katılımcılara ise herhangi bir müdahale programı uygulanmamıştır.

Çalışmanın birinci ve ikinci aşamasında deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sürecinde bir takım dâhil etme ve dışlama kriterleri oluşturulmuştur. Çalışmaya katılacak ebeveynin çocuğunun BİLSEM'de eğitim alıyor olması ve çocuğuyla birlikte yaşıyor olması, çocuğunun genel zihinsel yetenek alanında tanılanmış olması, çocuğun duygularını anlama ve kendini geliştirme konusunda istekli olması dâhil edilme kriterleri olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan çocuğun BİLSEM'e devam etmemesi, çocuğunun görsel sanatlar ya da müzik alanında tanılanmış olması, özel yeteneğine eşlik eden bir engelinin olması (iki kere farklı

birey), ebeveynin ciddi bir psikolojik rahatsızlığının olması (Tanılanmış depresyon, bipolar bozukluk vb.), ebeveynin yabancı uyruklu olması dışlama kriterleri olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veri toplayabilmek amacıyla öncelikle ölçekleri Türk kültürüne uyarlayan araştırmacılardan izin (EK-Ç, EK-D) alınarak Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmıştır. Etik Komisyon onayı (EK-J) alındıktan sonra Mili Eğitim Bakanlığı'ndan uygulamanın yapılabilmesi için gerekli izinler (EK-K) alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için gerekli tüm izinler alındıktan sonra veri toplamaya başlanmıştır.

Araştırmada psikoeğitim programlarının uygulanmadan önce hazırlık aşamasında deney ve kontrol grubunu oluşturabilmek amacıyla uygulamanın yapılacağı BİLSEM yönetimi ve psikolojik danışmanı ile görüşülmüştür. Görüşmede araştırmanın konusu, öğrencilere sağlayacağı fayda ve deneysel sürecin işleyişi hakkında bilgi verilmiştir. Okul yönetiminden gerekli destek ve izinler alınarak 2024-2025 eğitim öğretim yılında BİLSEM'e yeni kayıt yaptıran ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ve onların ebeveynlerine yönelik yürütülecek psikoeğitim programları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca başvuran adayların çalışmaya katılabilmesi için sağlaması gereken kriterlere ilişkin bilgiler alınmıştır. Kriterleri karşıladığı belirlenen ve atölyelere katılmaya gönüllü olan 24 öğrenci ve onların ebeveyninin ölçme araçlarını yanıtlaması sağlanmıştır. Öğrencilerin ÇDDÖ'den aldıkları puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanarak seçkisiz biçimde deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Dolayısıyla 12 öğrenci çalışmanın deney grubunda, 12 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır.

Deney grubuna dahil edilen öğrencilerin ebeveynleriyle telefon aracılığıyla ön görüşme yapılmıştır. Araştırmada hem öğrencilerin psikoeğitim programına katılacağını hem de anne/babasının psikoeğitim programına katılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Grup oturumlarının hangi gün, nerede, saat kaçta olacağı ve oturumların sürecine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Sürecin verimli geçirilmesi için hem öğrencilerin hem de kendilerinin

oturumlara düzenli olarak devam etmelerinin önemi vurgulanmıştır. Belirlenen günlere ebeveyn katılımı ve çocuklarının katılım uygunluğuna ilişkin bilgi alınmıştır.

Deney grubunda yer alan ebeveynlere dört oturumluk Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı, öğrencilere ise sekiz oturumdan oluşan Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı haftada bir oturum 60 dakika; öğrenci Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı, haftada 40 dakikalık iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Her iki psikoeğitim programının son oturumu tamamlandıktan sonra ilgili ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler deney ve kontrol grubundaki katılımcılara aynı gün uygulanmaya başlanmıştır. Psikoeğitim programlarının uygulama, son test ve izleme testi tamamlandıktan sonra psikoeğitim programları kontrol grubunda yer alan öğrenci ve ebeveynlerine uygulanacaktır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek amacıyla, “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği”, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerini belirleme amacıyla “Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği” ve katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenebilmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği (Coping With Children's Negative Emotions Scale)

Bu araştırmada özel yetenekli bireylerin ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçebilmek amacıyla “Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunu Fabes vd. (1990) geliştirmiş ve Türkçe'ye Altan-Aytun vd. (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, 12 örnek senaryodan oluşmakta ve ebeveynlerin bu senaryolara altı farklı tepki türünden birini seçerek tepki vermesi üzerine kuruludur. Söz konusu altı farklı tepki duygu sosyalleştirme tepkilerine işaret etmektedir. Ölçekten bu altı

boyutun her birine ilişkin toplam puan alındığı gibi destekleyici duygu sosyalleştirme ve destekleyici duygu sosyalleştirme puanları da hesaplanabilmektedir.

Fabes vd. (2002), ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarını inceledikleri çalışmalarında cezalandırıcı tepkiler için .69, ebeveynde stres tepkileri için .70, küçümseyici tepkiler alt ölçekleri için .78 olarak hesaplamıştır. Olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları incelendiğinde probleme odaklı tepkiler için .78, duyguya odaklı tepkiler için .80 ve duygu ifadesini cesaretlendirici tepkiler için .85'tir. Altan-Aytun vd. (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler alt ölçeği için .87, duyguya odaklı tepkiler alt ölçeği için .79, probleme odaklı tepkiler alt ölçeği için .72, cezalandırıcı tepkiler alt ölçeği için .83, küçümseyici tepkiler alt ölçeği için .86 ve ebeveynde sıkıntı tepkileri alt ölçeği için .65 olarak bulunmuştur.

Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)

Çocuklar için duygu düzenleme ölçeği, Rydell vd. (2007) tarafından 8-12 yaş çocukların duygu düzenleme becerilerini kendi bildirimlerine dayalı olarak değerlendirmesinin yararlı olacağı düşüncesiyle geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan DFA sonucunda $\chi^2/d=3.67$; CFI=.92; RMSEA= .068; SRMR= .060 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu uyumu iyiliği indeksleri incelendiğinde ölçeğin iyi bir model veri uyumu gösterdiği söylenebilir (Brown, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı incelenmiş ve .85 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu analizler sonucunda ÇDDÖ'nün ilkökul öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerini kendi bildirimlerine dayalı olarak kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Rydell ve diğerleri, 2007). Ölçeğin orijinal formunda öfke, korku, heyecan ve üzüntü olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçek dördü Likert derecelendirme ("Benim için hiç uygun değil"; "Benim için uygun değil", "Benim için uygun", "Benim için tamamen uygun") ölçeğidir. Ölçekten alınan puanların artması çocukların duygu düzenleme seviyesinin fazla olduğuna işaret etmektedir.

Ölçek Türkçe'ye Tatlı Harmancı ve Güngör Aytar (2023) tarafından uyarlanmıştır. ÇDDÖ'nün Türkçe yapı geçerliğini incelemek amacıyla yaptığı DFA sonucunda $\chi^2=3.736$ olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte diğer uyum iyiliği katsayıları incelendiğinde RMSEA=.068, NNFI= .91, CFI= .92, SRMR= .060 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ÇDDÖ'nün 8-12 yaş düzeyindeki öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerini ölçmede geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya koymaktadır (Brown, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2014).

ÇDDÖ'nün Türkçe formunun toplam puanına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. ÇDDÖ'nün alt boyutları McDonald ve Tabakalı cronbach alfa katsayıları kullanılarak belirlenmiştir. Öfke .75, korku .68, heyecan .64 ve üzüntü alt boyutu .73 olarak belirlenmiştir. 8-12 yaş grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla geliştirilen ÇDDÖ'den elde edilen bulgular, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıt niteliğindedir.

Özel Yetenekli Öğrenciler için ÇDDÖ'nün Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında ÇDDÖ'nün özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme beceri düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilirliğe ilişkin kanıt toplamak amacıyla psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu amaçla uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye'nin farklı bölgelerindeki BİLSEM'lerden veriler toplanmıştır. Uygun örnekleme, ihtiyaç duyulan büyüklükteki veri setine ulaşabilmesine kolaylık sağlayan, araştırmacıların zaman, emek ve para kaybını önleyen yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

Uygulamalar 2023-2024 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulamaları öncesinde uygulamanın yapılacağı BİLSEM'lerin yönetimine ve psikolojik danışmanlarına sürece ilişkin bilgi verilmiştir. Ölçek ve ebeveyn bilgilendirilmiş gönüllü onam formları öğrencilerle eve gönderilerek, okul psikolojik danışmanı tarafından ebeveynler mesaj yoluyla bilgilendirilmiştir. Farklı illerde (Ankara, Antalya, Diyarbakır, Düzce, İstanbul, Kahramanmaraş ve Van) yanıtlanan ölçekler toplanarak kargo yoluyla araştırmacıya gönderilmiştir. Toplam 568 öğrenci ölçeği yanıtlamış olmasına rağmen boş madde sayısı fazla

olan 67 öğrenci çıkarıldığında toplam 501 öğrencinin verileri analize dâhil edilmiştir. Bu kapsamda uygun örnekleme yöntemiyle yedi farklı ildeki BİLSEM’lerde eğitim gören toplam 501 özel yetenekli ilkokul öğrencisi çalışmada yer almıştır. ÇDDÖ’nün geçerlik ve güvenilirliğinin DFA yöntemiyle incelendiği çalışmaya katılan öğrencilerin 223’ünü (%44.5) kız, 278’ini (55.5) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Veri setinin elde edildiği çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik bilgilerine ait istatistikler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Bazı Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	223	44.5
	Erkek	278	55.5
Sınıf Düzeyi	2. sınıf	98	19.6
	3. sınıf	223	44.5
	4. sınıf	179	35.9
Şehir	Ankara	257	51.3
	Antalya	34	6.8
	Diyarbakır	44	8.8
	Düzce	23	4.6
	İstanbul	85	17
	Kahramanmaraş	12	2.4
	Van	46	9.2
Toplam		501	100

ÇDDÖ’nün Geçerliğine İlişkin Bulgular. ÇDDÖ’nün dört boyut ve 29 maddeden oluşan yapısının özel yetenekli ilköğretim öğrencileri için uygunluğunu sınamak amacıyla öncelikle birinci düzey DFA yapılmıştır. Bu amaçla BİLSEM’e devam eden 501 özel yetenekli öğrenciden veriler toplanmıştır. Ardından AMOS programı aracılığıyla DFA uyum katsayılarına bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenlere yönelik kuramsal modellerin test edilmesini amaçlayan ve ileri düzey araştırmalarda sıklıkla tercih edilen gelişmiş bir istatistiksel

yöntemdir (Tabachnick & Fidell, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinde en yaygın kullanılan indeksler arasında ki-kare istatistiği, RMSEA (Ortalama Hata Karekök Yaklaşımı), GFI (Uyum İyiliği İndeksi) ve AGFI (Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi) bulunmaktadır (Jöreskog & Sörbom, 1989).

Tablo 3

ÇDDÖ Birinci Düzey DFA Sonucu Elde Edilen Uyum Katsayıları

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA	SRMR
Mükemmel uyum			≤ 2	≥ 0.95	≥ 0.90	≥ 0.95	≥ 0.95	≤ 0.05	≤ 0.05
İyi Uyum			≤ 5	≥ 0.85	≥ 0.80	≥ 0.90	≥ 0.90	≤ 0.08	≤ 0.08
Orijinal Ölçek			3.67	-	-	-	.92	.068	.60
Kestirimler	1001.95	368	2.72	.87	.84	.85	.85	.059	.053

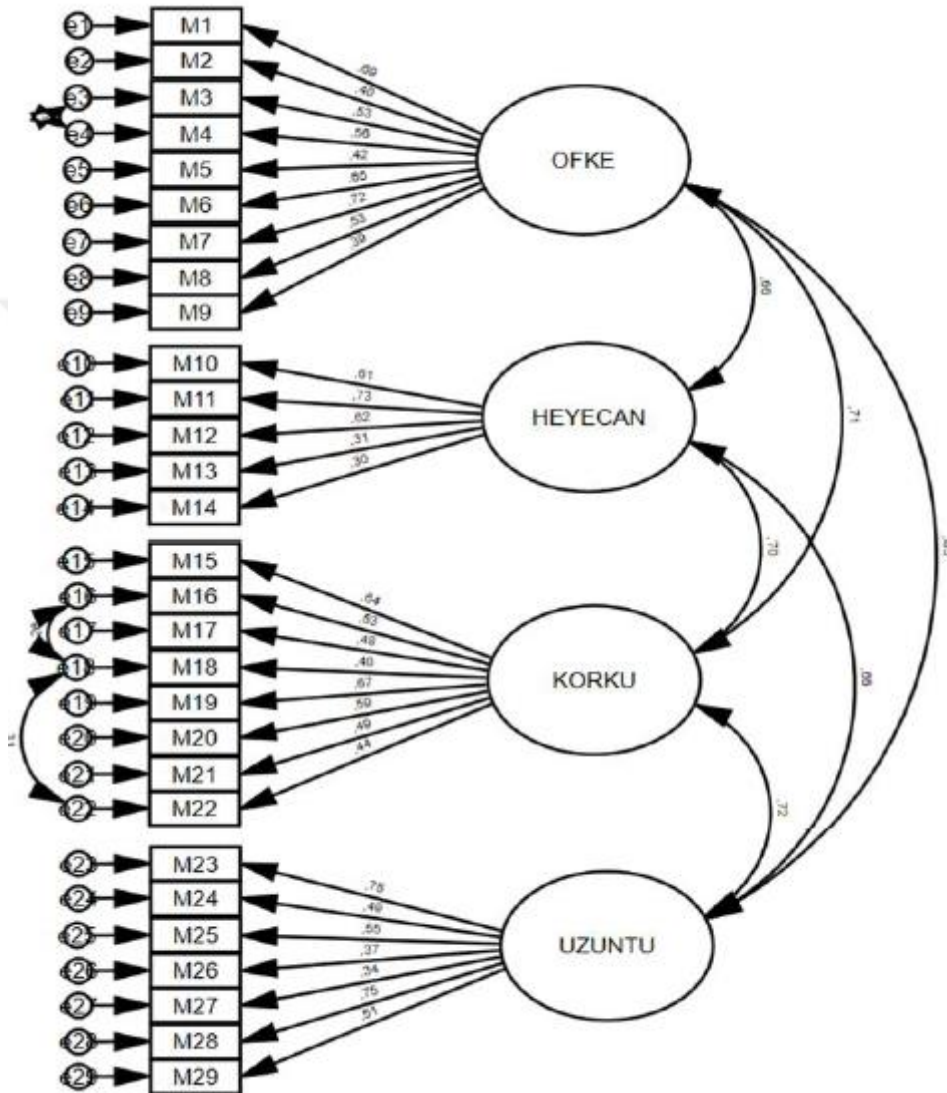
**Brown, 2015; Çokluk vd., 2014; Tabachnick ve Fidel, 2007*

Tablo 3 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerden elde edilen veri setiyle yapılan analiz sonucunda χ^2 değeri anlamlı (1001.95, $p < 0.000$) olduğu görülmektedir. Ancak büyük çalışma gruplarında ki-kare değerinden ziyade bu değer in serbestlik derecesine oranına bakmanın daha anlamlı olacağı ifade edilmektedir. Tablo 3'te yer alan verilere göre χ^2/sd (1001.95/368) oranı 2.72 hesaplanmıştır. Bu oranının 3'ün altında olmasının iyi bir uyumu gösterdiği ifade edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla hesaplanan χ^2/sd değerine göre iyi bir model-veri uyumu gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte tablodaki diğer uyum indeksi katsayıları (GFI, IFI, RMSEA) incelendiğinde iyiye yakın kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir (Marsh ve diğerleri, 1988). Ayrıca bakılması gereken bir diğer verinin AFA'da faktör yüklerine karşılık gelen standartlaştırılmış regresyon katsayıları olduğu belirtilmektedir. +1 ile -1 arasında değişen bu değer in +1 e yaklaşmasının gözlenen değişkenlerin regresyon ağırlıklarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Koğar, 2021). Söz konusu veri setiyle yapılan DFA sonucunda elde edilen regresyon katsayılarının .30 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ÇDDÖ maddelerinin katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlara dayalı olarak

üç modifikasyon yapılarak elde edilen sonuçlara ulaşılmıştır. Aşağıda sunulan şekil 1’de ÇDDÖ’nün birinci düzey DFA diyagramına ilişkin model sunulmuştur.

Şekil 1

Birinci Düzey DFA Diyagramı (Standartlaştırılmış Değerler)



Ölçek boyutlarının tek bir boyutta toplanıp toplanmadığına ilişkin uyumun değerlendirilmesi amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. Diğer bir deyişle ÇDDÖ’nün alt boyutlarının duygu düzenleme kavramının bileşenleri olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci düzey DFA aracılığıyla model test edilmiştir.

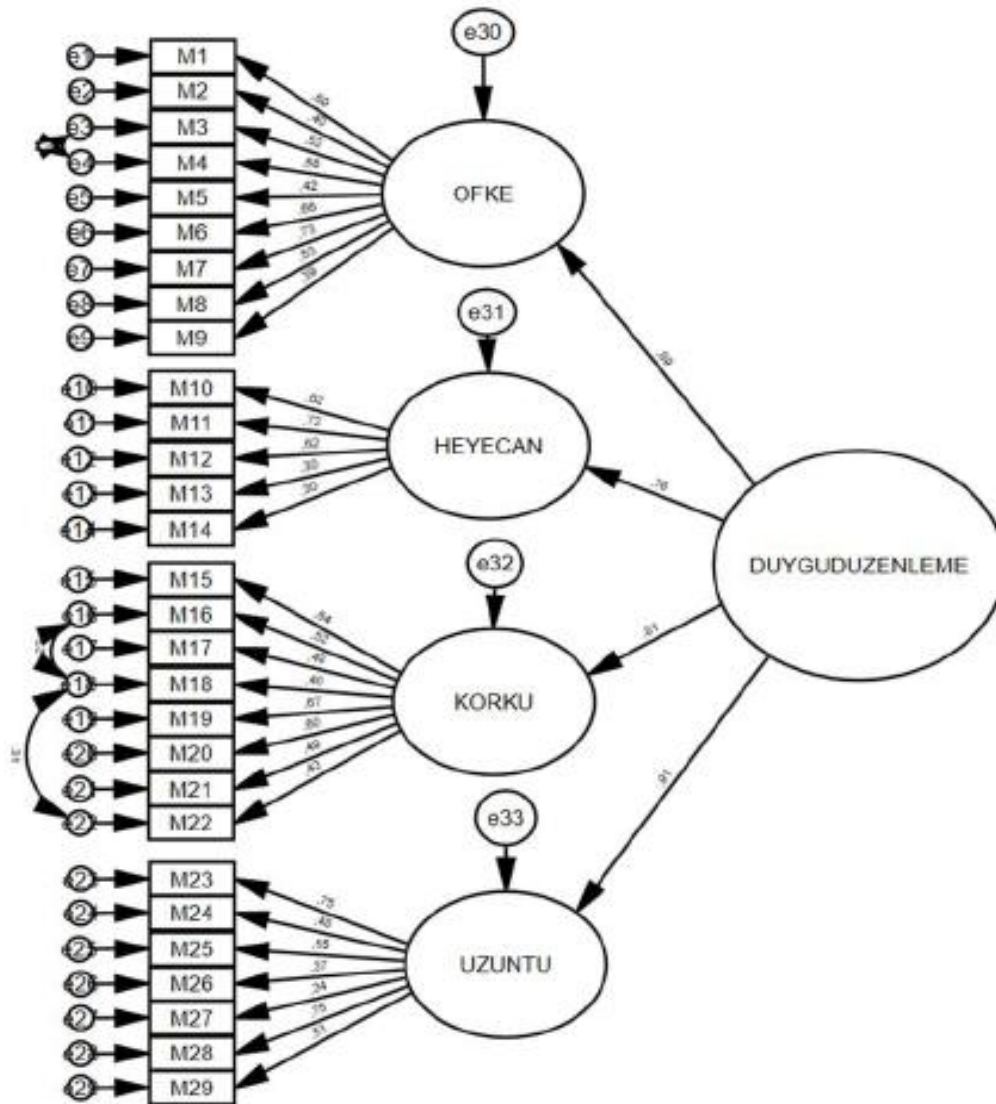
Tablo 4*ÇDDÖ'ye ait İkinci Düzey DFA Uyum Katsayıları*

Model	X ²	sd	X ² /sd	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA	SRMR
Kestirimler	1001,87	370	2,74	,87	,84	,85	,85	,059	,054

Tablo 4 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda elde edilen χ^2 değerinin (1001.87, $p < 0.000$) olduğu görülmektedir. Ancak büyük çalışma gruplarında ki-kare değerinden ziyade bu değer serbestlik derecesine oranına bakmanın daha anlamlı olacağı ifade edilmektedir. Tablo 4'te yer alan verilere göre χ^2/sd (1001.87/370) oranının 2.74 olduğu görülmektedir. Modelin iyi bir uyumu göstermesi için bu oranın 3'ten küçük olmasının iyi bir uyuma işaret ettiği ifade edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla hesaplanan χ^2/sd değerine göre iyi bir model-veri uyumu gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte tablodaki diğer uyum indeksi katsayıları (GFI, IFI RMSEA) incelendiğinde iyiye yakın kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir (Marsh ve diğerleri, 1988). Şekil 2'de sunulan DFA diyagramı ve uyum katsayıları incelendiğinde öfke, heyecan, korku ve üzüntü boyutlarının duygu düzenleme kavramı altında tek bir boyutta toplanabileceğini göstermektedir. DFA analizleri sonucunda orijinal ölçeğin dört faktörlü yapısının özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerileri düzeylerini belirlemede geçerli bir ölçme aracı olduğuna ilişkin kanıt toplanmıştır.

Şekil 2

İkinci Düzey DFA Diyagramı (Standartlaştırılmış Değerler)



ÇDDÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar. Toplam 29 madde ve dört boyuttan oluşan ÇDDÖ'nün güvenirliğine ilişkin bulguların incelenmesi amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin toplam puanına ait güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin ilişki derecesini ortaya koymak amacıyla incelenen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının, .70'ten daha yüksek olmasının ölçeğin güvenirligi için yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayılarının öfke boyutu için .78, heyecan

boyutu için .62, korku boyutu için .77 ve üzüntü boyutu için .74 olduğu görülmektedir. ÇDDÖ'nün söz konusu alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısının ölçeğin orijinal formu ve uyarlaması yapılan formlarıyla benzer güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, ÇDDÖ'nün özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerini ölçmede güvenilir bir araç olduğuna ilişkin kanıt niteliğindedir.

Kişisel Bilgi Formu

Bilim ve sanat merkezlerindeki öğrencilerin ve ebeveynlerinin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencinin cinsiyeti, devam ettiği sınıf seviyesi, BİLSEM'de tanılandığı yetenek alanına ilişkin sorular yer almaktadır.

Psikoeğitim Programlarının Geliştirilme Süreci

Ebeveynler için Duygu Sosyalleştirme ve çocuklar için Duygu Düzenleme psikoeğitim programlarının hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili alan yazını incelenmiş ve bu konularda yapılmış araştırma bulguları incelenmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan, etkililiği kanıtlanmış müdahale programları, yöntemleri ve yaklaşımları incelenmiştir. Bunlara ek olarak özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve BİLSEM psikolojik danışmanlarıyla özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Tüm bunlardan hareketle öğrenci ve ebeveynlerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla temel oluşturacak kuramsal yaklaşım belirlenmiştir. Araştırmanın kuramsal temeli başlığı altında detaylı şekilde verilen Duygu Odaklı Terapi, psikoeğitim programlarının hazırlanmasında temel alınan yaklaşım olmuştur. Bununla birlikte Eisenberg vd.'nin (1998) duygu sosyalleştirme kavramına ilişkin çalışmaları ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin ele alınmasında temel alınan yaklaşım olmuştur. Programların içeriğinin yapılandırılması aşamasında, temel alınan kuramsal yaklaşımlar ışığında programların amacı, ebeveynlere ve öğrencilere verilecek yeterlik, konu ve

kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen konu ve kazanımlar kapsamında da psikoeğitim programlarının oturumları yapılandırılmıştır.

Bir eğitim programının hedef, içerik, süreç ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluştuğu belirtilmektedir. Hedef boyutu, eğitim program amacının ne olduğunu, süreç sonunda nelerin elde edileceğinin belirlenmesidir. İçerik ise bu hedeflere ulaşılması amacıyla grup üyelerine kazandırılması gereken bilgi ve becerileridir. Öğrenme ve öğretme süreci ise hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Son olarak ölçme değerlendirme boyutu, eğitim sürecinin başarıya ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır (Demirel, 2021). Bununla birlikte içeriğin sunulduğu oturumlar tasarlanırken, Furr'un (2000) önerdiği üç boyuttan yararlanılmıştır. Bu model öğretici, yaşantısal ve süreç boyutlarından oluşmaktadır. Grup üyelerine oturumun içeriğine uygun olarak bilgi verilmesi öğretici boyutta yer almaktadır. Dolayısıyla oturumlarda işlenmesi planlanan kazanımlara uygun teorik altyapının sağlandığı boyuttur. İkinci boyut olan yaşantısal boyutta, öğretici boyutta verilen bilgilerin yaşantılar yoluyla pratiğe dökülmesi amaçlanmaktadır. Oturumda kazandırılması hedeflenen çocuğun duygusuna rehberlik edebilme, duygu farkındalığı gibi becerilerin örnek olay, rol oynama vb. uygulamalar aracılığıyla grup üyelerine kazandırılması amaçlanmaktadır. Süreç boyutu ise katılımcıların oturum sürecinde edindikleri becerileri günlük yaşamda kullanabilmelerine yönelik desteklenmesi sürecini içermektedir. Duygu düzenleme ve duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesine amacıyla hazırlanan psikoeğitim programlarının oluşturulmasında aşağıdaki program geliştirme basamaklarından yararlanılmıştır (Demirel, 2021).

Şekil 3

Program Geliştirme Basamakları



Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı İçeriği

Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programına katılan özel yetenekli öğrencilerin belirlenen yeterliklere ulaşması amacıyla içeriğin hangi konu ve kazanımlardan oluşacağına ilişkin konu-kazanım eşleştirme bilgisi Tablo 5'te verilmiştir. Program toplam sekiz oturumdan oluşmaktadır. Her birinin 40 dakika planlandığı oturumlar haftada iki defa olmak üzere dört haftada tamamlanmıştır. Oturumlar öğrencilerin devam ettiği BİLSEM'de belirlenen atölye sınıfında gerçekleştirilmiştir. Programın tamamı öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Psikoeğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla ÇDDÖ'den elde edilen puanlar kullanılmaktadır.

Tablo 5

Öğrenci Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı Konu-Kazanım Tablosu

Öğrenci Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı		
Yeterlik	Konu	Kazanım
Duyguları Tanıma	➤ Duyguları tanıma ve ifade etme biçimleri	▪ Temel duyguları fark eder.
	➤ Duyguların işlevi	▪ Duygularını ifade etmenin önemini kavrar.
	➤ Duyguların sınıflandırılması (Birincil, ikincil ve manipülatif) duygular	▪ Duyguları ifade etme biçimlerini karşılaştırır.
	➤ Duyguların sözel olmayan işaretleri	▪ Olaylar karşısında hissettiği duygularını açıklar.
	➤ Duyguları kabul etme	▪ Birincil, ikincil ve manipülatif duyguları fark eder.
Duygu Düzenleme Farkındalığı	➤ Duygu düzenleme	▪ Yaşadığı olaylar karşısında bedensel tepkilerini fark eder.
	➤ Yoğun duyguları yönetme	▪ Duyguları olumlu ve olumsuz olarak ayırtmaksızın kabul eder.
	➤ Uyumlu olmayan duygular	▪ Duygu düzenleme kavramını açıklar.
	➤ Empati	▪ Duygu düzenlemenin önemini kavrar.
	➤ Nefes ve gevşeme egzersizleri	▪ Yoğun duyguları düzenleme yöntemlerini kavrar.
		▪ Günlük yaşamdan örneklerle duygu düzenleme yöntemlerini tartışır.
		▪ Duygular, esneklik ve değişkenlik özelliklerini fark eder.
		▪ Uyumlu ve uyumlu olmayan duyguları ayırt eder.
		▪ Duygu yoğunluğunu aşamalandırır.
		▪ Başkalarının duygularını anlar.
	▪ Başkasının duygularını uygun biçimde ifade eder.	
	▪ Duygularını düzenleyebilmek için nefes ve gevşeme egzersizlerini uygular.	

Belirlenen konu ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan oturum etkinliklerinin içeriklerine ilişkin özet bilgiler aşağıdaki satırlarda verilmiştir. Her oturumun başında öğrencilerin dikkatini etkinliğe çekmek amacıyla duyguları temel alan ilgili çekici sorular sorulmuştur. Örneğin; “Balıklar gözyaşı döker mi?”, “Gözyaşı döküyorsa bunu nasıl anlarız?”

gibi sorular sorularak öğrencilerin dikkati etkinlik sürecine çekilmiştir. Ayrıca oturumun başında öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarının artırılması amacıyla farkındalık egzersizleri uygulanmıştır (Snel, 2016). Bunun yanında oturum sonunda her bir öğrenci oturumdan elde ettikleri kazanımlara ilişkin değerlendirme yapmıştır.

Birinci oturumun amacı, öncelikle grup üyelerinin birbirleriyle tanışmalarını sağlamak, üyeleri programın amaçları hakkında bilgilendirmek ve grup kurallarını belirlemektir. Oturumun devamında grup lideri üyelere/öğrencilere duygular ve çeşitliliğiyle ilgili açıklama yapmış ve sonrasında öğrencilerle temel duygularla ilgili farkındalık kazanması amacıyla “tanıdık duygular” ve “duygu uyandırma” isimli etkinlikler yapılmıştır. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin temel duyguları fark ederek isimlendirme becerilerinin geliştirilebilmesi planlanmıştır. Oturum sürecindeki önemli noktalar vurgulanıp özetleme yapılarak oturum sonlandırılır.

İkinci oturumun amacı, öğrencilerin duyguları ifade etme biçimlerini öğrenme, duygularını ifade etmelerinin önemi hakkında bilgi sağlamaktır. İkinci oturumun başında öğrencilere önceki oturumun özeti yapılarak başlanmıştır. Öğrencilere duygularını paylaşmak istemeyen bir filin hikayesi okunarak öğrencilere etkileşimli sorular yöneltilmiştir. Oturumun sonraki etkinliğinde bir öykü üzerinden grup üçe ayrılarak öyküdeki kahramanın duygularını birinci gruptan çizerek, ikinci gruptan kısa bir hikâye oluşturarak ve üçüncü gruptan da jest, mimikleri kullanarak ifade etmeleri istenmiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra duyguları ifade etme yöntemlerine ve oturumun geneline ilişkin değerlendirme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

Üçüncü oturumda, öğrencilerin yaşadıkları olaylar karşısında hissettikleri duyguları açıklamalarına odaklanılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin birincil, ikincil ve manipülatif duygulara ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerle yapılan “duygunu göster” etkinliği kapsamında her bir öğrenciye duygu kartları dağıtılarak, okunan örnek duygu olayına öğrencilerin elindeki uygun duygu kartını kaldırması istenmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilerin okunan örnek cümlelere benzer yaşantılarının olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerin duygularını nasıl ifade ettikleri üzerine konuşulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilere kendini

ifade etmenin farklı yollarına ilişkin bilgi vermek amacıyla duyguların sembolik olarak anlatıldığı “duygusal havalarda” isimli etkinlik yapılmıştır. Oturum sonunda özetleme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

Dördüncü oturumun amacı, yaşanan olaylar karşısında bedensel tepkileri fark etme, duyguları ifade ederken bedeni kullanma ve olumlu-olumsuz tüm duygularını kabul edebilmek olarak belirlenmiştir. Öğrencilere duyguların bedenimizdeki etkilerine ilişkin farkındalık yaşamaları amacıyla “duygusal gezinti” isimli etkinlik yapılmıştır. Öğrencilerin sınıfta başlangıçta nötr biçimde dolaşmaları sonrasında verilen yönergedeki duyguları yaşayarak dolaşmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda olumlu ve olumsuz duyguyla gezinirken vücutlarında ne tür farklılık olduğu konuşulmuştur. İnsanların duygularının beden dilinden anlaşılır mı? diye bir soru yöneltilerek bedensel tepkiler ve duygular arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte olumlu ve olumsuz tüm duyguların insanlar için önemini vurgulamak adına “duygu ağacı” isimli etkinlik yapılır. Öğrenciler gruplara ayrılarak verilen ağaç görselinin üzerine elma emojilerini yapıştırmaları istenmiştir. Olumlu ve olumsuz tüm duygular yapıştırıldıktan sonra duyguların işlevleri hakkında konuşulmuştur. Oturum sonunda özetleme yapılarak sonlandırılmıştır.

Beşinci oturumun amacı, öğrencilerin duygu düzenleme kavramına ve önemine ilişkin farkındalık oluşturmaları ve yoğun duyguları düzenleyebileceklerini öğretmektir. Öğrencilere öncelikle duygu düzenleme kavramına ilişkin kısa açıklama yapılarak “öfkeli balon” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte öncelikle öğrencilere şişirilmiş bir balon bırakılarak öfkesini kontrolsüz biçimde yaşama örneği sembolize edilmiştir. Daha sonrasında öfkesini kontrollü bir biçimde yaşama örneğinde de balonun havası kontrollü bir biçimde boşaltılarak öğrencilerle iki durum arasındaki fark konuşulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerle “aynı olay farklı tepki” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte de öğrencilere verilen senaryolardaki duyguları öncelikle yıkıcı ya da kontrolsüz bir biçimde yaşamaları sonrasında ise duygularını daha kontrollü yaşamaları amacıyla rol oynama etkinliği yapılmıştır. Oturum sonunda özetleme yapılarak sonlandırılmıştır.

Altıncı oturumun amacı, uyumlu ve uyumlu olmayan duyguları ayırma ve duygu yoğunluğunu aşamalandırabilme becerilerini kazandırmaktır. Öncelikli olarak “haberlerin duygusu” etkinliğiyle öğrencilerin uyumlu ve uyumsuz duygulara ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Hazırlanan belirli haber cümlelerini, grup lideri dağıtmış olduğu duygu küpünün üst yüzeyine gelen duygu hangisi ise o duyguyla okunması istenmektedir. Bu noktada bazı duygular haber içeriğiyle uygunken bazı duygular içerikle uyumlu olmamaktadır. Öğrencilerin içerik duygu uyumuna ilişkin deneyimleri dinlenir. Buna ek olarak öğrencilerin duygu yoğunluğunun önemine ilişkin ateşini kontrol edebilmeyle ilgili “fevri ejderha öyküsü” okunarak, etkinlik tamamlanmıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra, özetleme yapılarak oturum sonlandırılır.

Yedinci oturumun amacı, başkalarının duygularını tanıma ve bunu ifade edebilme becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu sebeple öğrencilere kısa film izlettirilerek, kısa filmdeki kahramanların duyguları üzerine konuşulmuştur. Empati kavramını daha önce duymadıkları ve neler bildikleri sorulmuştur. “Ali'nin duyguları” adlı bir etkinlikle öğrencilerin verilen senaryodaki hikâyeyi canlandırarak başkalarının duygularını anlamaya ilgili becerileri pekiştirilmiştir. Canlandırmanın tamamlanmasından sonra etkinlik özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

Sekizinci ve son oturumun amacı, öğrencilerin sonlandırılmaya ve vedalaşmaya hazırlanmasıdır. Bu amaçla tüm öğrencilere oturumların başından itibaren neler öğrendiklerine ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin duygularını düzenleyebilme motivasyonlarının artırılması amacıyla “avucumdaki duygular” etkinliği yapılmıştır. Tüm öğrencilerin boş A4 kağıdına ellerinin şeklini çizerek kendilerine verilen küçük emojiyi çizdikleri şekline içine yapıştırmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin duygu kontrolünün kendi ellerinde olduğu mesajı verilmiştir. Daha sonra sevgi bombardımanı etkinliği yapılarak katılımcıların birbirlerine ilişkin olumlu geribildirimleri alınmıştır. Grup lideri veda konuşması yaparak oturumu ve programı sonlandırmıştır.

Duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının içeriği

Duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının geliştirilmesi sürecinde ebeveynlerin belirlenen yeterliklere ulaşması amacıyla içeriğin hangi konu ve kazanımlardan oluşacağına ilişkin konu-kazanım eşleştirme bilgisi aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir. Program toplam dört oturumdan oluşmaktadır. Her biri 60 dakika süren oturumlar haftada bir defa olmak üzere dört haftada tamamlanmıştır. Oturumlar BİLSEM'de belirlenen sınıfta gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ebeveynlerin aktif katılımını sağlayacak etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Psikoeğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla ÇODBÖ'den elde edilen puanlar kullanılmaktadır. ÇODBÖ'den elde edilen olumlu duygu sosyalleştirme puanlarının artması ve olumsuz duygu sosyalleştirme puanlarının azalması uygulanan programın etkililiğine işaret edecektir. Belirlenen konu ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan oturum etkinliklerinin içeriklerine dair özet bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı Konu Kazanım Tablosu

Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Eğitim Programı		
Yeterlik	Konu	Kazanım
Özel yetenekli öğrencilerin duygusal dünyasını keşfetme	➤ Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim özellikleri	▪ Özel yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişim özelliklerini kavrar.
	➤ Özel yetenekli çocuğun duygularını anlama	▪ Özel yetenekli öğrencilerin gelişiminin bir bütün olduğu ilkesini kavrar.
	➤ Özel yetenekli çocuğun duygusuna rehberlik etme	▪ Özel yetenekli öğrencilerin duygusal özelliklerinin gelişimine etkisini fark eder.
	➤ Özel yetenekli çocuklarda duygu yönetimi	▪ Çocuğun duygularını fark etmenin önemini açıklar. ▪ Çocuğun duygularını yaşamasında ona rehberlik etmenin gerekliliğini tartışır. ▪ Duygu düzenleme sürecinde çocuğa destek sunma yollarını açıklar.
Duyguları Tanıma	➤ Duyguları tanıma	▪ Temel duyguları fark eder.
	➤ Duyguları ifade etme ve ifade etme biçimleri	▪ Kendi duygularını ifade eder.
	➤ Duyguların tetikleyicileri ve bedensel göstergeleri	▪ Olaylar karşısında hissettiği duygularını açıklar.
	➤ Birincil, ikincil ve manipülatif duygular	▪ Duyguları ifade etme biçimlerini karşılaştırır. ▪ Duygularını beden diliyle kullanarak ifade eder. ▪ Birincil, ikincil ve manipülatif duyguları açıklar. ▪ Yaşanan olaylardaki birincil, ikincil ve manipülatif duyguları karşılaştırır.

Duygu sosyalleştirme farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Duygu sosyalleştirme kavramı ➤ Duygu sosyalleştirme davranışları ➤ Olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarının önemi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duygu sosyalleştirme kavramını açıklar. ▪ Duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygu gelişimine katkısını karşılaştırır. ▪ Olumlu duygu sosyalleştirme davranışları açısından ailenin önemini değerlendirir.
-----------------------------------	--	--

Birinci oturumun amacı, öncelikle grup üyelerinin birbirleriyle tanışması, grup üyelerini programın amaçları hakkında bilgilendirmek ve grup kurallarını belirlemektir. Bununla birlikte katılımcılara, özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişim özellikleri ve bu özelliklerin onların gelişimine etkisine ilişkin farkındalık kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla katılımcıların öncelikle tanışmaları sağlanarak, bir ısınma etkinliği yapılmıştır. Daha sonra kendilerine uygulanacak program ve çocuklarına uygulanacak program hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Oturumların devam edeceği süre boyunca geçerli olacak grup kuralları belirlenerek etkinliklere geçilmiştir. Dünyanın şu ana kadar ölçülmüş en yüksek zekâ puanına sahip James Sidis'in hayat hikâyesine ilişkin bir etkinlik uygulanmıştır. Hayat hikâyesinin okunmasından sonra zekâ puanının Sidis'e neden beklenen hayat başarısını getirmediğine ilişkin etkileşim sorularıyla gelişimin bir bütün olduğu ve özel yetenekli öğrencilerde ihmal edilen bir gelişim alanı olarak sosyal ve duygusal gelişimin önemi vurgulanmıştır. Daha sonra grup lideri özel yetenekli öğrencilerin ayırt edici sosyal duygusal özelliklerine ilişkin grup üyelerine bilgilendirme yapmış ve bilgilendirme sonucunda ebeveynlerden kendi çocuklarının benzer özellikleriyle ilgili yaşantılarını paylaşmaları istenmiştir. Grup üyelerinin ortak yaşantılarına vurgu yapıp oturumunda yapılan çalışmalar özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturumun amacı, ebeveynlerin çocuğunun duygularını fark etme ve bunu onunla iletişime geçmek için bir fırsat olarak kullanmanın önemini kavranmasıdır. Bu amaçla da öncelikle ebeveynlerin kendi duygu farkındalığını ve ifade etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu oturuma önceki oturumun özetiyle oturuma başlanmıştır. Ebeveynlere özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özellikleri özetlenerek bu oturumda yapılacak "özel öyküler" etkinliğine giriş yapılmıştır. Ebeveynleri dört gruba ayırarak özel yetenekli öğrencilerin en sık gösterdiği özellik olan mükemmeliyetçilik, senkronize olmayan gelişim, aşırı duygusallık

gibi özelliklerin her biri bir gruba verilerek kendi çocuklarıyla ilgili olan deneyimlerini düşünerek bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Bu öykülerde çocukların duygularının neler olabileceği ve bazı tepkilerin yardım çağrısı olabileceği ve bu noktada ebeveyn desteğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ebeveynlerle duygulara ilişkin açıklamalar yapılmış ve duygu farkındalığı çalışması için “duygu küpü” etkinliği yapılmıştır. Her yüzeyinde farklı bir duygu emoji bulunan küp rastgele atılarak üst yüzüne gelen duygu emojisine ilişkin ebeveynlerin kendi yaşantılarını paylaşmaları istenmiştir. Katılımcılara evde çocuklarıyla birlikte yapmaları için “duygu günlüğü” ödevi verilmiştir. Evde çocuklarının gününün nasıl geçtiğine ve gün içinde yaşadığı duygusal yaşantılara ilişkin günlük tutmaları istenmiştir. Oturum sürecinde yapılan çalışmalar özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

Üçüncü oturumun amacı, ebeveynlerin kendi duygularını ifade etme becerisinin geliştirilmesinin yanında birincil, ikincil ve manipülatif duyguların farkını kavrama ve karşılaştırma becerilerinin geliştirilmesidir. Oturuma öncelikle bir önceki oturumun özetiyle başlanmıştır. Önceki oturumda verilen “duygu günlüğü” etkinliği ödevi hatırlatılarak katılımcılardan bu etkinliğe ilişkin geribildirim alınmıştır. Sonrasında katılımcılara ısınma etkinliği yapmak amacıyla çember şeklinde oturmaları sağlanmıştır. Her katılımcı sözlü ifade kullanmadan jest mimikleriyle bir duygu yaşantısı göstermiş ve diğer katılımcılar onu tahmin etmeye çalışmıştır. Etkinlik sonunda jest ve mimiklerimizin bize duygularımıza ilişkin ipuçları verdiği vurgulanarak duyguları ifade etme yöntemlerine ilişkin grup lideri tarafından katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca duygu ifade etme yöntemlerini çocuklarının duygu dünyasına rehber olabilmek amacıyla nasıl kullanabileceklerine ilişkin grup etkileşimi yürütülmüştür. Oturumun sonraki aşamasında katılımcılara birincil, ikincil ve manipülatif duygulara ilişkin bilgi paylaşılarak, verilen örnek olayda bu duyguları bulmaları amacıyla “duygu dedektifi” etkinliği yürütülmüştür. Oturum boyunca yapılan çalışmalar özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

Dördüncü ve son oturumun amacı ise duygu sosyalleştirme kavramının ne olduğu ve bu kavramın çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine katkısının anlaşılmasıdır. Olumlu ve

olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkisini fark etme ayrıca çocuklarının duygularını yaşamasında ona rehberlik etmenin gerekliliğini kavraması da bu oturumun bir diğer amacıdır. Grup lideri önceki oturuma ilişkin grup üyelerine söz vererek özetleme yaptırmıştır. Daha sonra duygu sosyalleştirme davranışlarına ilişkin bilgi notu paylaşılmış ve ebeveynlerin sıklıkla hangi duygu sosyalleştirme davranışını kullandıkları sorularak grup etkileşimi başlatılmıştır. Ebeveynler üç gruba ayrılarak her bir gruba bir örnek olay kâğıdı verilmiş ve bu örneğin altına altı farklı duygu sosyalleştirme davranışına ilişkin tepki yazmaları istenmiştir. Küçük grupta yazılan tepkiler büyük grupla paylaşılarak geribildirim alınmıştır. Daha sonra katılımcıların verilen hikâyelerdeki konuyu canlandırmaları istenmiştir. Hikâyede olumlu ve olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının her ikisini de kullanarak tepkide bulunmaları istenmiştir. Tüm gruplar paylaşımlarını ve canlandırmalarını yaptıktan sonra hangi duygu sosyalleştirme davranışının çocukların gelişimini destekleyici hangisinin gelişimsel süreçte kazalara neden olabileceğine ilişkin grup tartışması yürütülmüştür. Etkinliklerden sonra katılımcılara son oturum olduğu hatırlatılarak oturumların başından sonuna kadar yapılan çalışmalar hatırlatılmıştır. Grubun kendileri için ne derece verimli olduğunu değerlendirmeleri amacıyla hayali bir sayı doğrusunda 0-100 arasında kendileri için ne derece verimli geçtiğini değerlendirmeleri istenmiştir. Tüm katılımcıların görüşleri alındıktan sonra grup lideri kapanış konuşmasını yaparak oturumu sonlandırmıştır.

Deneysel Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Deneysel çalışmalar söz konusu olduğunda geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla iç ve dış geçerlik olmak üzere iki kritik konu gündeme gelmektedir. İç geçerlik; bağımlı değişkende gözlemlenen değişimlerin bağımsız değişkenle açıklanma derecesini ifade etmektedir. Dış geçerlik ise çalışma grubundan elde edilen sonuçların, evrene genellenebilirlik derecesine ilişkin bilgi içermektedir. Deneysel araştırmalarda birtakım hususlara dikkat edilerek geçerlik ve güvenilirliğin artırılabilirliği vurgulanmaktadır (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında yürütülen deneysel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin artırılmasına ilişkin alınan önlemler aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına ataması yansız olarak yapılmıştır. Öğrenciler ÇDDÖ'den aldıkları puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve en az puanlı katılımcıdan başlamak üzere deney ve kontrol gruplarına yansız olarak ataması yapılmıştır. Deney grubunda olan öğrencilerin ebeveynleri de doğrudan deney grubunda yer almıştır.
- Yansız atama yapılması gelişimin hızlı ilerlediği çocukluk döneminde olan öğrencilerin olgunlaşma etkisi ve ebeveynlerin bilgi düzeyi gibi faktörlere yönelik önlem alınmasını sağlamıştır.
- BİLSEM'e kayıt hakkı kazanılması sürecinde hem ebeveynler hem de öğrenciler BİLSEM süreci ve özel yetenekli öğrenciler hakkında araştırma yapıp bilgi sahibi olabilmektedir. Bazı ebeveynler bu konuda gelişime daha açık olabilmektedir. Ebeveyn bilgi düzeylerinin iç geçerliği tehdit eden bir unsur olmasının önüne geçilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmışlardır.
- Ölçme araçlarının uygulanması hem öğrenci deney ve kontrol gruplarına hem de ebeveyn deney ve kontrol gruplarına aynı şekilde yapılmıştır. Ölçme araçları programlar uygulanmadan önce ve sonra deney ve kontrol grubundaki katılımcılardan eş zamanlı toplanmıştır.
- Katılımcılardan programa devam etmeyenlerin olabileceği düşünülerek sürece katılmaya gönüllü olanların talepleri toplanmıştır. Buna göre katılımcı sayısı hem deney hem de kontrol gruplarında 12 kişi olarak belirlenmiştir.
- Katılımcılara ön test olarak uygulanan ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin herhangi bilgi verilmemiştir. Bu durum katılımcıların ölçme aracı maddelerini hatırlama olasılığını azaltmaktadır. Ayrıca katılımcılara ölçme araçlarının program bitiminde tekrar uygulanacağına ilişkin bilgi de verilmemiştir. Bununla birlikte ölçme sonuçlarına ilişkin yapılacak değerlendirmelerin katılımcıların son testleri uygularken sosyal beğenirlik kaygısı yaşamamasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda

ölçme aracına ilişkin bilgi paylaşılmamasının iç geçerliği artırmaya yönelik alınan bir önlem olduğu söylenebilir.

- Çalışma ortamının etkisinin azaltılması amacıyla oturumlar kendileri için belirlenen sınıflarda, aynı gün ve aynı saatte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, etkinlik öncesi öğrencilerin sınıfta dikkatinin dağılmasına neden olacak görsel ve materyalleri kaldırmıştır.
- Çalışma ortamı katılımcıların rahat edecekleri ve aynı zamanda etkinliklerin uygulanması sırasında sorumluluklarını yerine getirecekleri, her katılımcının birbirini göreceği yarım çember şeklinde düzenlenmiştir.
- Çalışmanın deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların iletişimde olmasının iç geçerliği tehdit eden bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Creswell, 2017). Bu riski önleyebilmek amacıyla çalışmaya katılan öğrenciler 2024-2025 eğitim öğretim yılının başında BİLSEM'e kayıt yaptıran öğrencilerden seçilmişlerdir. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara yalnızca kendilerinin yer aldığı grup konusunda bilgi verilmiştir. Bununla birlikte hem öğrenci hem de ebeveyn gruplarında ilk oturumda grup kurallarını belirleme sürecinde grupta konuşulanların mahremiyetine ilişkin karar alınmıştır. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların iletişim kurma ihtimalinin en aza indirildiği söylenebilir.
- Katılımcıların tutumları iç geçerliği tehdit eden bir unsur olarak karşımıza çıkabilmektedir. Katılımcıların program ya da etkinliklere karşı küçümseyici veya önemsemez tavırlarının iç geçerliği düşürebileceği söylenebilir. Bunu önleyebilmek amacıyla öncelikle çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılardan eğitime katılım talepleri toplanmıştır. Ardından yapılan görüşmelerde programın sonunda elde edecekleri kazanımlar, çocuklarına potansiyel yararları hakkında ve işlevleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Benzer şekilde öğrencilere de konunun önemi ve işlevine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Böylece öğrenci ve ebeveynlerin programa karşı olumlu bakmaları sağlanarak tehdit unsuru olmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

- Araştırmanın yalnızca tek bir BİLSEM’de eğitim gören öğrencilerle yürütülmesi dış geçerliği tehdit eden unsurlardan birisidir. BİLSEM’in nispeten Ankara’nın sosyoekonomik düzeyi yüksek bir bölgede yer alması ve bu bölgedeki öğrencilerden kayıt alması iç geçerliği tehdit eden unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Çalışmanın dış geçerliğinin artırılmasına yönelik önlem olarak araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerin sınıf düzeyi, yaşadığı ili ve cinsiyetine ilişkin bilgiler verilmiştir.
- Araştırmanın dış geçerliğini düşüren unsurlardan birisi de genel zihinsel yetenek alanından özel yetenekli öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi, görsel sanatlar ve müzik alanından öğrencilerin araştırmaya dahil edilmemesidir. Bu bölüm sınırlılıklar bölümünde de ele alınmıştır.
- Dış geçerliği tehdit eden faktörler arasında yer alan tepkisellik ve beklentilerin etkisinin yaşanma ihtimaline önlem olarak hem öğrenci hem de ebeveynlere programların yapısı ve işlevi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu programların bir deney süreci olmadığı eğitim süreci olduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın her bir aşamasının gönüllülük esasına dayandığı istedikleri zaman kendilerinin ya da çocuklarının çalışmadan ayrılacakları vurgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasında ÇDDÖ’nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AMOS 23, güvenirlik katsayılarını belirlemek amacıyla da SPSS 22 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) kullanılmıştır. Öncelikle özel yetenekli öğrencilerin kâğıt kalem yöntemiyle doldurduğu ÇDDÖ verileri SPSS’e girilmiş ve elde edilen veri setiyle normallik testi, basıklık-çarpıklık katsayıları ve histogram grafikleri incelenmiştir. Shapiro-wilk testi sonuçları ($p > .05$), ÇDDÖ’nün basıklık (-.510) ve çarpıklık (-.314) katsayıları ile histogram grafiklerinin incelenmesi sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterdiği ortaya konulduktan sonra AMOS programı aracılığıyla DFA yapılmıştır. DFA’da değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmekte ve bu ilişkilere ait yapısal varsayımlar test edilerek

doğrulanması amaçlanmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Buna ek olarak ölçeğin güvenilirlik analizlerinin belirlenmesi amacıyla SPSS programı aracılığıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın deneysel deseninin yürütülmesi sürecinde elde edilen verilerin analizi SPSS 22 kullanılarak analiz edilmiştir. Deneysel çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmeden önce hangi testlerin kullanılacağını kararlaştırmak amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki öğrenci ve ebeveynlere uygulanan ölçeklerden elde edilen ölçümlerin, parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Parametrik testlerin, verilerin normal dağılım göstermesi, varyansların homojen olması, nicel nitelikte olması ve çalışma grubunun en az 30 kişi olması durumunda kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Verilerin normalliğin incelenmesi için çalışma 50 kişinin altında olduğu için Shapiro-Wilks istatistiğine bakılmıştır. Hem ÇDDÖ toplam puanı hem de ÇOBDÖ alt boyutlarına ait tüm ön-test puanlarının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Diğer bir deyişle verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Diğer taraftan analiz için incelenen veri setinin az sayıda olmasından dolayı basıklık çarpıklık katsayısının incelenmesi önerilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ÇDDÖ ve ÇOBDÖ alt boyutlarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları aşağıdaki Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7*ÇDDÖ ve ÇODBÖ Alt Boyutlarına Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları*

Ölçekler	Ölçüm	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı
ÇDDÖ	Ön test	-.100	-.268	-1.414	-.352
	Son test	-.835	-.163	-.822	-.416
	İzleme	-.784	-.229	-.712	-.184
ÇODBÖ-Ebeveyn kaygı tepkileri	Ön test	.720	1.262	4.173	1.927
	Son test	1.133	1.226	-.948	-.249
	İzleme	-.103	.540	-.685	.033
ÇODBÖ-Cezalandırıcı tepkiler	Ön test	-.204	.392	-.392	.515
	Son test	-.739	-.764	-.233	.260
	İzleme	-.815	-1.089	.694	.133
ÇODBÖ-Küçümseyici tepkiler	Ön test	.540	.940	-.158	.910
	Son test	1.657	1.011	1.235	1.044
	İzleme	-.790	.008	-.040	.796
ÇODBÖ-Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	Ön test	-1.310	-.394	-1.794	.025
	Son test	-.978	.612	-1.351	.126
	İzleme	.206	1.119	-.184	-.334
ÇODBÖ-Duyguya odaklı tepkiler	Ön test	-.902	.425	1.623	-.933
	Son test	-.202	-.537	-.849	.061
	İzleme	.854	1.279	-1.208	.313
ÇODBÖ-Problem odaklı tepkiler	Ön test	-1.322	-.376	.232	.189
	Son test	-.901	.617	3.467	-.356
	İzleme	-1.184	-.439	-.307	.264

Basıklık ve çarpıklık katsayılarına dayalı olarak verilerin normalliğinin sağlanmasında bazı kaynaklar (Çokluk ve diğerleri, 2014) [-1 - +1] aralığını referans alırken, bazı kaynaklar

(Tabachnick ve Fidell, 2007) da ise $[-1,5 - +1,5]$ olmasının verilerin normal dağıldığını gösterdiğini iddia etmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının ÇDDÖ ve ÇODBÖ alt boyutlarına ait basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde kararsız sonuçlar olduğu görülmektedir. Örneğin; ebeveyn deney grubunun küçümseyici tepkiler boyutu son testine ait basıklık katsayısı, kontrol grubunun ise ebeveyn kaygı tepkileri alt boyutu öntesti basıklık ve çarpıklık katsayıları, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler alt boyutu öntest puanlarının basıklık katsayısının $[-1,5 - +1,5]$ sınırının dışında kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışma grubundan elde edilen verilerin tüm boyutlarda normal dağılım göstermediği söylenebilir. Normallik kriterlerinden birisi olan çalışma grubunun 30' dan küçük olması da göz önünde bulundurularak bu çalışmada nonparametrik istatistik analizleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Dolayısıyla öğrenci ve ebeveyn deney gruplarının 12'şer kişi olması nonparametrik testlerin kullanılabilceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney gruplarındaki katılımcıların ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı Friedman testiyle incelenmiştir. Friedman testi sonucunda ön test, son test ve izleme testi ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenen durumlarda, bu farkın hangi ölçüm lehine olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile üç ölçüm puanı (ön test, son test ve izleme testi) arasındaki farklar ikili karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmmanın her bir aşamasında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin artırılması amacıyla uygulanan “Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı”nın etkililiğine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur. Sonrasında ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin artırılması amacıyla uygulanan “Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı”nın etkililiğinin sınanmasına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Psikoeğitim Programlarına Ait Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde özel yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynleri için hazırlanan psikoeğitim programlarının etkililiği sınanmıştır. Özel yetenekli öğrencilere uygulanan psikoeğitim programının etkililiği ÇDDÖ ile incelenmiştir. Ebeveynlere uygulanan psikoeğitim programının etkililiği ise ÇODBÖ ile belirlenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular tablo ve şekillerle verilmiştir.

Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında oluşturulan deney kontrol gruplarına ÇDDÖ uygulanarak, DDPP'nin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda deney grubuna psikoeğitim programı uygulanmadan önce ÇDDÖ deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Program uygulaması tamamlandıktan sonra da her iki gruba uygulanarak gruptaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte psikoeğitim programında yer alan öğrencilerin kazanımlarının kalıcılığının değerlendirilmesi amacıyla izleme testi yapılmıştır. Yapılan ön test, son test ve izleme testi uygulamaları sonunda elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8*Öğrencilerin ÇDDÖ Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	Ölçüm	n	\bar{X}	ss	Min.	Max.
Deney	Ön test	11	78.09	16.70	47	106
	Son test	11	89.81	13.42	67	110
	İzleme testi	11	88.54	9.79	71	103
Kontrol	Ön test	12	75.75	12.99	55	92
	Son test	12	76.50	11.85	57	94
	İzleme testi	12	75.16	10.53	59	93

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ÇDDÖ'ye ait öntest puan ortalamaları birbirine yakınken, son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu puan ortalamasının kontrol grubun puan ortalamasına göre önemli ölçüde artış gösterdiği söylenebilir. Ayrıca kalıcılığın belirlenmesine yönelik yapıklık izleme testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamalarının yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının öntest ölçümlerine göre küçük bir miktar artış göstermesine rağmen izleme testi puan ortalamalarında tekrar düşüş yaşandığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇDDÖ'ye Ait Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubuna uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine anlamlı düzeyde katkı sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi amacıyla ÇDDÖ ile toplanan veriler kullanılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇDDÖ'ye ait öntest-sontest ve izleme testi puanları karşılaştırılmaktadır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı Friedman testiyle incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest, Sontest ve İzleme testi ÇDDÖ Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

Grup	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Deney	Öntest	11	1.32	8.419	.015
	Sontest	11	2.50		
	İzleme	11	2.18		
Kontrol	Öntest	12	2.04	3.174	.205
	Sontest	12	2.33		
	İzleme	12	1.63		

Tablo 9'da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest, sontest ve izleme ölçümlerine ilişkin Friedman testi sonuçları yer almaktadır. Friedman testi sonuçlarına göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($\chi^2=3.174$; $p>.05$). Bununla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($\chi^2=8.419$; $p<.05$). Farkın üç ölçümden hangileri arasında veya hangi ölçüm lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile üç ölçüm puanı (ön test, son test ve izleme testi) arasındaki farklar ikili karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin üç ölçüm puanında ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testine ait analiz sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest, Sontest ve İzleme testi ÇDDÖ Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öntest- Sontest	Negatif Sıralar	1	1.00	1.00	-2.703	.007
	Pozitif Sıralar	9	6.00	54.00		
	Fark Olmayan	1				
Öntest- İzleme testi	Negatif Sıralar	2	4.25	8.50	-2.185	.029
	Pozitif Sıralar	9	6.39	57.50		
	Fark Olmayan	0				
Sontest- İzleme testi	Negatif Sıralar	7	5.86	41.00	-.714	.475
	Pozitif Sıralar	4	6.25	25.00		
	Fark Olmayan	0				

Tablo 10 incelendiğinde analiz sonuçları psikoeğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öntest sontest ölçüm puanları arasında sontest ölçüm puanı lehine anlamlı bir fark olduğu ($Z = -2,703$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç psikoeğitim programının öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan öntest puanı ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde izleme testi puanı lehine anlamlı düzeyde fark olduğu ($Z = -2,185$, $p < .05$) saptanmıştır. Son olarak öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine ilişkin edindikleri kazanımların kalıcılığının belirlenmesi amacıyla sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -.714$, $p > .05$). Bir diğer deyişle psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sontest puanları ile izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre DDPP'nin özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve ÇDDÖ puanlarında

düşüş olmakla birlikte, izleme testi sonuçlarına göre, program sonunda elde edilen kazanımların büyük ölçüde koruduğu söylenebilir.

ÇDDÖ Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına göre Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunda yer alan özel yetenekli öğrencilere, psikoeğitim programı uygulanmadan önce, psikoeğitim programı tamamlandıktan hemen sonra ve programın tamamlanmasından belirli bir süre geçmesinin ardından olmak üzere ÇDDÖ uygulanmıştır. Her üç ölçüm (öntest, sontest ve izleme testi) için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna psikoeğitim programı uygulanmadan önce yapılan ÇDDÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($U= 60.50, p> .05$). Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin ÇDDÖ Öntest, Sontest ve İzleme Testinden Aldıkları Puanlara ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öntest	Deney	11	12.50	137.50	60.50	-.340	.734
	Kontrol	12	11.54	138.50			
Sontest	Deney	11	15.23	167.50	30.50	-2.187	.029
	Kontrol	12	9.04	108.50			
İzleme Testi	Deney	11	15.86	174.50	23.50	-2.619	.009
	Kontrol	12	8.46	101.50			

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde psikoeğitim programına katılan öğrenciler ile herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında

anamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=30.50$, $p < .05$). Benzer şekilde izleme testi sonuçları ele alındığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($U=23.50$, $p < .05$). Dolayısıyla DDPP'nin, deney grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Kalıcılığın belirlenmesi amacıyla yapılan izleme testi sonuçlarına göre kazanılan becerilerin büyük ölçüde korunduğu söylenebilir.

Ebeveynler İçin Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney grubuna seçkisiz atanan öğrencilerin ebeveynlerinden oluşturulan deney grubu ve kontrol grubuna OBDO uygulanarak, DSPP'nin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan psikoeğitim programının ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarını (duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler, duyguya odaklı tepkiler, problem odaklı tepkiler) artırırken, olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının (ebeveyn kaygı tepkileri, cezalandırıcı tepkiler, küçümseyici tepkiler) azaltılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, deney grubuna psikoeğitim programı uygulanmadan önce hem deney hem de kontrol grubuna OBDO uygulanmıştır. Program tamamlandıktan sonra her iki gruba OBDO tekrar uygulanarak gruptaki değişim olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak DSPP sonrası kazanılan becerilerin kalıcılığının belirlenmesi amacıyla izleme testi yapılmıştır. Öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri sonunda elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Ebeveynlerin OBDO Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Grup	Ölçüm	Boyut	n	\bar{X}	ss	Min.	Max.
Deney	Öntest	Ebeveyn kaygı tepkileri		22.90	3.38	19.00	30.00
		Cezalandırıcı tepkiler		22.54	5.46	15.00	33.00
		Küçümseyici tepkiler	11	29.90	7.72	20.00	46.00
		Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler		44.72	5.21	37.00	52.00
		Duyguya odaklı tepkiler		47.72	3.69	43.00	54.00

		Problem odaklı tepkiler	46.27	6.21	37.00	54.00
	Sontest	Ebeveyn kaygı tepkileri	17.72	2.41	15.00	23.00
		Cezalandırıcı tepkiler	17.54	2.65	13.00	21.00
		Küçümseyici tepkiler	21.72	4.12	16.00	31.00
		Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	53.81	3.28	50.00	59.00
		Duyguya odaklı tepkiler	54.63	3.47	48.00	59.00
		Problem odaklı tepkiler	54.36	2.65	51.00	59.00
	İzleme Testi	Ebeveyn kaygı tepkileri	18.27	7.72	20.00	46.00
		Cezalandırıcı tepkiler	17.81	2.48	14.00	20.00
		Küçümseyici tepkiler	22.63	3.13	18.00	28.00
		Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	51.27	2.61	49.00	56.00
		Duyguya odaklı tepkiler	53.09	2.02	49.00	56.00
		Problem odaklı tepkiler	54.81	2.75	50.00	58.00
	Öntest	Ebeveyn kaygı tepkileri	23.50	2.06	22.00	29.00
		Cezalandırıcı tepkiler	22.16	6.67	13.00	35.00
		Küçümseyici tepkiler	29.16	7.19	21.00	43.00
		Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	47.83	8.16	37.00	59.00
		Duyguya odaklı tepkiler	47.83	5.52	35.00	55.00
		Problem odaklı tepkiler	49.83	4.49	42.00	58.00
Kontrol	Sontest	Ebeveyn kaygı tepkileri	24.75	2.17	21.00	28.00
		Cezalandırıcı tepkiler	22.67	5.66	13.00	33.00
		Küçümseyici tepkiler	29.00	5.37	21.00	41.00
		Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	44.75	4.81	38.00	52.00
		Duyguya odaklı tepkiler	49.67	2.71	45.00	54.00
		Problem odaklı tepkiler	51.75	2.05	47.00	56.00
	İzleme Testi	Ebeveyn kaygı tepkileri	24.91	1.78	22.00	28.00
		Cezalandırıcı tepkiler	22.92	4.19	15.00	31.00
		Küçümseyici tepkiler	30.00	3.35	26.00	36.00
		Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	44.50	3.45	38.00	50.00
		Duyguya odaklı tepkiler	49.50	2.11	47.00	53.00
		Problem odaklı tepkiler	51.17	1.80	48.00	54.00

Tablo 12’de ÇOBDÖ’nün alt boyutlarına ait öntest puan ortalamaları incelendiğinde deney ve kontrol grubunun puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öntest sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme puan ortalamaları artmışken, olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubundaki ebeveynlerin izleme testi puan ortalamaları ile son test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ebeveynlerin kazandıkları duygu sosyalleştirme becerilerinin nispeten kalıcı olduğuna işaret etmektedir. Kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde genel olarak her üç ölçümden elde edilen puanların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ölçümlere göre alt boyut puan ortalamalarının kararsız sonuçlar gösterdiği, sürekli bir düşüş ya da yükseliş olmadığı belirlenmiştir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin ÇOBDÖ’ye Ait Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubuyla yürütülen psikoeğitim programının ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarının geliştirilmesi ve olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının ise azaltılmasına anlamlı düzeyde katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla ÇOBDÖ ile toplanan veriler kullanılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇDDÖ’ye ait öntest, sontest ve izleme testi puanları karşılaştırılmaktadır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı Friedman testiyle incelenmiştir. ÇOBDÖ’nün toplam puanı hesaplanmadığı için alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları başlıklar halinde sunulmuştur.

Ebeveyn Kaygı Tepkileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular. DSPP’nin uygulandığı deney grubu ve herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, ebeveyn kaygı tepkileri boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Friedman testiyle sınanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Ebeveyn Kaygı Tepkileri Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ebeveyn kaygı tepkileri	Deney	Öntest	11	3.00	17.33	.000
		Sontest	11	1.45		
		İzleme	11	1.55		
	Kontrol	Öntest	12	1.50	5.44	.066
		Sontest	12	2.13		
		İzleme	12	2.38		

Analiz sonucunda, DSPP'nin uygulandığı deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2=17.33$; $p>.05$). Bunun yanısıra kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, kaygı tepkileri alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=5.44$; $p>.05$). Deney grubundaki ebeveynlerin ölçümlerine ilişkin anlamlı bulunan farkın, hangi ölçümler arasında ve hangi ölçüm lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile üç ölçüm puanı (ön test, son test ve izleme testi) arasındaki farklar ikili karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney Grubunun Ebeveyn Kaygı Tepkileri Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öntest- Sontest	Negatif Sıralar	11	6.00	66.00	-2.96	.003
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Fark Olmayan	0				
Öntest- İzleme testi	Negatif Sıralar	11	6.00	66.00	-2.94	.003
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Fark Olmayan	0				
Sontest- İzleme testi	Negatif Sıralar	4	4.38	17.50	-.59	.550
	Pozitif Sıralar	5	5.50	27.50		
	Fark Olmayan	2				

Tablo 14'te yer alan bulgular incelendiğinde, psikoeğitim programının uygulandığı deney grubundaki ebeveynlerin öntest sontest ölçüm puanları arasında sontest ölçüm puanı lehine anlamlı bir fark olduğu ($Z = -2.96, p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç ebeveyn kaygı tepkilerinin azaltılmasında psikoeğitim programının yararlı olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan öntest puanı ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde izleme testi puanı lehine anlamlı düzeyde fark olduğu ($Z = -2.94, p < .05$) saptanmıştır. Son olarak ebeveynlerin kaygı tepkilerinin azaltılmasına ilişkin edindikleri kazanımların kalıcılığının belirlenmesi amacıyla sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -.59, p > .05$). Bir diğer deyişle psikoeğitim programına katılan ebeveynlerin sontest puanları ile izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre DSPP'nin ebeveynlerin kaygı tepkilerini azaltmaya katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Cezalandırıcı Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular. DSPP'nin uygulandığı deney grubu ve herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, cezalandırıcı tepkiler alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Friedman testiyle sınanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Cezalandırıcı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Cezalandırıcı Tepkiler	Deney	Öntest	11	3.00	19.44	.000
		Sontest	11	1.32		
		İzleme	11	1.68		
	Kontrol	Öntest	12	1.75	1.44	.486
		Sontest	12	2.04		
		İzleme	12	2.21		

Analiz sonucunda, DSPP'nin uygulandığı deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2=19.44$; $p>.05$). Bunun yanısıra kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, cezalandırıcı tepkiler alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=1.44$; $p>.05$). Deney grubundaki ebeveynlerin ölçümlerine ilişkin anlamlı bulunan farkın, hangi ölçümler arasında ve hangi ölçüm lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile üç ölçüm puanı (ön test, son test ve izleme testi) arasındaki farklar ikili karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney Grubunun Cezalandırıcı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi

Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öntest- Sontest	Negatif Sıralar	11	6.00	66.00	-2.94	.003
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Fark Olmayan	0				
Öntest- İzleme testi	Negatif Sıralar	11	6.00	66.00	-2.94	.003
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Fark Olmayan	0				
Sontest- İzleme testi	Negatif Sıralar	1	6.00	6.00	-1.00	.317
	Pozitif Sıralar	5	3.00	15.00		
	Fark Olmayan	5				

Tablo 16'da yer alan bulgular incelendiğinde, psikoeğitim programının uygulandığı deney grubundaki ebeveynlerin öntest sontest ölçüm puanları arasında sontest ölçüm puanı lehine anlamlı bir fark olduğu ($Z = -2.94$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç ebeveynlerin cezalandırıcı tepkilerinin azaltılmasında psikoeğitim programının yararlı olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan öntest puanı ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde izleme testi puanı lehine anlamlı düzeyde fark olduğu ($Z = -2.94$, $p < .05$) saptanmıştır. Son olarak ebeveynlerin cezalandırıcı tepkilerinin azaltılmasına ilişkin edindikleri kazanımların kalıcılığının belirlenmesi amacıyla sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -1.00$, $p > .05$). Bir diğer deyişle psikoeğitim programına katılan ebeveynlerin sontest puanları ile izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre DSPP'nin ebeveynlerin cezalandırıcı tepkilerini azaltmaya katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Küçümseyici Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular. DSPP'nin uygulandığı deney grubu ve herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, küçümseyici tepkiler alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Friedman testiyle sınınmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Küçümseyici Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Küçümseyici Tepkiler	Deney	Öntest	11	3.00	18.49	.000
		Sontest	11	1.32		
		İzleme	11	1.68		
	Kontrol	Öntest	12	2.08	.522	.770
		Sontest	12	1.83		
		İzleme	12	2.08		

Analiz sonucunda, DSPP'nin uygulandığı deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2=18.49$; $p>.05$). Bunun yanısıra kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, küçümseyici tepkiler alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=.522$; $p>.05$). Deney grubundaki ebeveynlerin ölçümlerine ilişkin anlamlı bulunan farkın, hangi ölçümler arasında ve hangi ölçüm lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile üç ölçüm puanı (ön test, son test ve izleme testi) arasındaki farklar ikili karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney Grubunun Küçümseyici Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öntest- Sontest	Negatif Sıralar	11	6.00	66.00	-2.94	.003
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Fark Olmayan	0				
Öntest- İzleme testi	Negatif Sıralar	11	6.00	66.00	-2.93	.003
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Fark Olmayan	0				
Sontest- İzleme testi	Negatif Sıralar	2	5.25	10.50	-1.06	.290
	Pozitif Sıralar	6	4.25	25.50		
	Fark Olmayan	3				

Tablo 18'de yer alan bulgular incelendiğinde, psikoeğitim programının uygulandığı deney grubundaki ebeveynlerin öntest sontest ölçüm puanları arasında sontest ölçüm puanı lehine anlamlı bir fark olduğu ($Z = -2.94$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç ebeveynlerin küçümseyici tepkilerinin azaltılmasında psikoeğitim programının yararlı olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan öntest puanı ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde izleme testi puanı lehine anlamlı düzeyde fark olduğu ($Z = -2.93$, $p < .05$) saptanmıştır. Son olarak ebeveynlerin küçümseyici tepkilerin azaltılmasına ilişkin edindikleri kazanımların kalıcılığının belirlenmesi amacıyla sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -1.06$, $p > .05$). Bir diğer deyişle psikoeğitim programına katılan ebeveynlerin sontest puanları ile izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre DSPP'nin ebeveynlerin küçümseyici tepkilerini azaltmaya katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular. DSPP'nin uygulandığı deney grubu ve herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Friedman testiyle sınanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler	Deney	Öntest	11	1.05	19.58	.000
		Sontest	11	2.91		
		İzleme	11	2.05		
	Kontrol	Öntest	12	2.38	2.77	.250
		Sontest	12	1.83		
		İzleme	12	1.79		

Analiz sonucunda, DSPP'nin uygulandığı deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2=19.58$; $p>.05$). Bunun yanısıra kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2= 2.77$; $p>.05$). Deney grubundaki ebeveynlerin ölçümlerine ilişkin anlamlı bulunan farkın, hangi ölçümler arasında ve hangi ölçüm lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile üç ölçüm puanı (ön test, son test ve izleme testi) arasındaki farklar ikili karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney Grubunun Duygu İfadesini Kolaylaştıran Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öntest- Sontest	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.94	.003
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Fark Olmayan	0				
Öntest- İzleme testi	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.81	.005
	Pozitif Sıralar	10	5.50	55.00		
	Fark Olmayan	1				
Sontest- İzleme testi	Negatif Sıralar	10	6.45	64.50	-2.85	.004
	Pozitif Sıralar	1	1.50	1.50		
	Fark Olmayan	0				

Tablo 20'de yer alan bulgular incelendiğinde, psikoeğitim programının uygulandığı deney grubundaki ebeveynlerin öntest sontest ölçüm puanları arasında sontest ölçüm puanı lehine anlamlı bir fark olduğu ($Z = -2.94, p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç ebeveynlerin duygu ifadesini kolaylaştıran tepkilerinin azaltılmasında psikoeğitim programının yararlı olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan öntest puanı ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde izleme testi puanı lehine anlamlı düzeyde fark olduğu ($Z = -2.81, p < .05$) saptanmıştır. Son olarak ebeveynlerin duygu ifadesini kolaylaştıran tepkilerin artırılmasına ilişkin edindikleri kazanımların kalıcılığının belirlenmesi amacıyla sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretili sıralar testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = 2.85, p > .05$). Bir diğer deyişle psikoeğitim programına katılan ebeveynlerin sontest puanları ile izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre DSPP'nin ebeveynlerin duygu ifadesini kolaylaştıran tepkilerini artırmaya katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Duygu Odaklı Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular. DSPP'nin uygulandığı deney grubu ve herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, duygu odaklı tepkiler alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Friedman testiyle sınınmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 21

Duygu Odaklı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Duygu Odaklı Tepkiler	Deney	Öntest	11	1.09	15.12	.001
		Sontest	11	2.68		
		İzleme	11	2.23		
	Kontrol	Öntest	12	1.88	.304	.859
		Sontest	12	2.04		
		İzleme	12	2.08		

Analiz sonucunda, DSPP'nin uygulandığı deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2=15.12$; $p>.05$). Bunun yanısıra kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, duygu odaklı tepkiler alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=.304$, $p>.05$). Deney grubundaki ebeveynlerin ölçümlerine ilişkin anlamlı bulunan farkın, hangi ölçümler arasında ve hangi ölçüm lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile üç ölçüm puanı (ön test, son test ve izleme testi) arasındaki farklar ikili karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Deney Grubunun Duygu Odaklı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Değişkenler	n	Sıra		Z	p
			Ortalaması	Toplamı		
Öntest- Sontest	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.94	.003
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Fark Olmayan	0				
Öntest- İzleme testi	Negatif Sıralar	1	2.00	.00	-2.77	.006
	Pozitif Sıralar	10	6.40	64.00		
	Fark Olmayan	0				
Sontest- İzleme testi	Negatif Sıralar	7	5.50	38.50	-1.14	.257
	Pozitif Sıralar	3	5.50	16.50		
	Fark Olmayan	1				

Tablo 22'de yer alan bulgular incelendiğinde, psikoeğitim programının uygulandığı deney grubundaki ebeveynlerin öntest sontest ölçüm puanları arasında sontest ölçüm puanı lehine anlamlı bir fark olduğu ($Z = -2.94$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç ebeveynlerin duygu odaklı tepkilerinin artırılmasında psikoeğitim programının yararlı olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan öntest puanı ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde izleme testi puanı lehine anlamlı düzeyde fark olduğu ($Z = -2.77$, $p < .05$) saptanmıştır. Son olarak ebeveynlerin duygu odaklı tepkilerin artırılmasına ilişkin edindikleri kazanımların kalıcılığının belirlenmesi amacıyla sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -1.14$, $p > .05$). Bir diğer deyişle psikoeğitim programına katılan ebeveynlerin sontest puanları ile izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre DSPP'nin ebeveynlerin duygu ifadesini kolaylaştıran tepkilerini artırmaya katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Problem Odaklı Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular. DSPP'nin uygulandığı deney grubu ve herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, duygu odaklı tepkiler alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Friedman testiyle sınanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Problem Odaklı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Ölçümler	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Problem Odaklı Tepkiler	Deney	Öntest	11	1.00	17.70	.000
		Sontest	11	2.50		
		İzleme	11	2.50		
	Kontrol	Öntest	12	1.71	2.28	.320
		Sontest	12	2.29		
		İzleme	12	2.00		

Analiz sonucunda, DSPP'nin uygulandığı deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2=17.70$, $p>.05$). Bunun yanısıra kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, problem odaklı tepkiler alt boyutu öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=2.28$, $p>.05$). Deney grubundaki ebeveynlerin ölçümlerine ilişkin anlamlı bulunan farkın, hangi ölçümler arasında ve hangi ölçüm lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ile üç ölçüm puanı (ön test, son test ve izleme testi) arasındaki farklar ikili karşılaştırmalar şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Deney Grubunun Problem Odaklı Tepkiler Alt Boyutu Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öntest- Sontest	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.94	.003
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Fark Olmayan	0				
Öntest- İzleme testi	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.94	.003
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Fark Olmayan	0				
Sontest- İzleme testi	Negatif Sıralar	4	3.50	14.00	-1.14	.570
	Pozitif Sıralar	4	5.50	22.00		
	Fark Olmayan	3				

Tablo 24'te yer alan bulgular incelendiğinde, psikoeğitim programının uygulandığı deney grubundaki ebeveynlerin öntest sontest ölçüm puanları arasında sontest ölçüm puanı lehine anlamlı bir fark olduğu ($Z = -2.94, p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç ebeveynlerin problem odaklı tepkilerinin artırılmasında psikoeğitim programının yararlı olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan öntest puanı ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde izleme testi puanı lehine anlamlı düzeyde fark olduğu ($Z = -2.94, p < .05$) saptanmıştır. Son olarak ebeveynlerin problem odaklı tepkilerin artırılmasına ilişkin edindikleri kazanımların kalıcılığının belirlenmesi amacıyla sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -1.14, p > .05$). Bir diğer deyişle psikoeğitim programına katılan ebeveynlerin sontest puanları ile izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre DSPP'nin ebeveynlerin duygu ifadesini kolaylaştıran tepkilerini artırmaya katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ÇODBÖ'nün alt boyutlarına ilişkin Öntest ve sontest puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının ÇODBÖ'nün alt boyutlarına ait ölçüm puanları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu amaçla psikoeğitim programı uygulanmadan önce yapılan ÇODBÖ hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Elde edilen öntest ölçümleri analiz edildiğinde, ÇODBÖ'nün tüm alt boyutlarının deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin ÇODBÖ alt boyut puanlarının birbirine nispeten yakın olduğu söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Ebeveynlerin ÇODBÖ öntest ve sontestinden aldıkları puanlara ait Mann Whitney U Testi

Testler	Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
ÇODBÖ Ön test	Ebeveyn kaygı tepkileri	Deney	11	9.82	108.00	42.00	-1.50	.133
		Kontrol	12	14.00	168.00			
	Cezalandırıcı tepkiler	Deney	11	12.36	136.00	62.00	-.247	.805
		Kontrol	12	11.67	140.00			
	Küçümseyici tepkiler	Deney	11	12.36	136.00	62.00	-.247	.805
		Kontrol	12	11.67	140.00			
	Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	Deney	11	10.59	116.50	50.50	-.958	.338
		Kontrol	12	13.29	159.50			
	Duyguya odaklı tepkiler	Deney	11	11.36	125.00	59.00	-.433	.665
		Kontrol	12	12.58	151.00			
	Problem odaklı tepkiler	Deney	11	10.27	113.00	47.00	-1.174	.241
		Kontrol	12	13.58	163.00			
ÇODB Ö Son	Ebeveyn kaygı tepkileri	Deney	11	6.32	69.50	3.50	-3.87	.000
		Kontrol	12	17.21	206.50			

	Cezalandırıcı tepkiler	Deney	11	8.41	92.50	26.50	-2.45	.014
		Kontrol	12	15.29	183.50			
	Küçümseyici tepkiler	Deney	11	7.50	82.50	16.50	-3.06	.002
		Kontrol	12	16.13	193.50			
	Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	Deney	11	17.36	191.00	7.00	-3.66	.000
		Kontrol	12	7.08	85.00			
	Duyguya odaklı tepkiler	Deney	11	16.41	180.50	17.50	-3.01	.003
		Kontrol	12	7.96	95.50			
	Problem odaklı tepkiler	Deney	11	15.55	171.00	27.00	-2.44	.014
		Kontrol	12	8.75	105.00			
ÇODBÖ İzleme Testi	Ebeveyn kaygı tepkileri	Deney	11	6.18	68.00	2.00	-3.96	.000
		Kontrol	12	17.33	208.00			
	Cezalandırıcı tepkiler	Deney	11	7.27	80.00	14.00	-3.25	.001
		Kontrol	12	16.33	196.00			
	Küçümseyici tepkiler	Deney	11	6.41	70.50	4.50	-3.80	.000
		Kontrol	12	17.13	205.50			
	Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler	Deney	11	17.59	193.50	4.50	-3.80	.000
		Kontrol	12	6.88	82.50			
	Duyguya odaklı tepkiler	Deney	11	16.82	185.00	13.00	-3.29	.001
		Kontrol	12	7.58	91.00			
	Problem odaklı tepkiler	Deney	11	16.23	178.50	19.50	-2.89	.004
		Kontrol	12	8.13	97.50			

Tablo 25'teki bulgular incelendiğinde psikoeğitim programına katılan ebeveynler ile herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle DSPP'nin, deney grubundaki ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerini kullanma becerilerini artırdığı, olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin azaltılmasında etkili olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin kazandıkları becerilerin kalıcılığının incelenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarına izleme

testi yapılmıştır. Ölçümden elde edilen puanlarla deney ve kontrol grubunun karşılaştırıldığı ÇODBÖ'nün tüm alt boyut puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Araştırmanın bu kısmında öncelikle öğrencilerle yürütülen duygu düzenleme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu ile herhangi bir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubundan elde edilen bulgular alan yazını ışığında tartışılmıştır. Daha sonrasında ebeveynlere uygulanan duygu sosyalleştirme programından elde edilen bulgular tartışılmıştır. Öğrencilere ve ebeveynlerine psikoeğitim programlarının uygulandığı deney grupları ile kontrol grupları cinsiyet dağılımı açısından eşit dağılmamaktadır. Duygu düzenleme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu (9 erkek 3 kız) ile kontrol grubu (9 erkek 3 kız) ağırlıklı olarak erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Benzer bir durum duygu sosyalleştirme psikoeğitim programında da bulunmaktadır. Deney grubu (2 baba, 10 anne) ve kontrol grubunda (12 anne) ağırlıklı olarak annelerden oluşmaktadır. Okuyucunun, araştırmanın bir sınırlılığı olarak ele alınan bu durumu tartışma ve yorumları okurken göz önünde bulundurması önem arz etmektedir. Ayrıca deney grubunda yer alan bir ebeveyn ve bir öğrenci eğitim programına devam etmedikleri için hem öğrenci hem de ebeveyn deney grubu çalışmaları 11 kişi ile tamamlanmıştır.

Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu başlık altında özel yetenekli öğrencilere uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programının etkililiğini belirleyebilmek amacıyla yapılan öntest-sontest ölçümlerinin analiz sonuçları tartışılmış ve yorumlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular duygu düzenleme psikoeğitim programının, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alan yazınında yapılan çalışmalarla (Amiri ve diğerleri, 2019; Büyükünâl-Göyçek, 2019; Gaesser, 2014; Yiğit Tekel, 2021) desteklenmektedir. Buna ek olarak Gaesser (2014), özel yetenekli çocukların kaygı düzeylerini azaltmak amacıyla Bilişsel Davranışçı Terapi ve Duygusal Özgürlük

Tekniğinin (Emotional Freedom Tecnique) etkililiğini sınıadığı araştırmasında Bilişsel Davranışçı Terapi'ye dayalı müdahale programının fark görülmemişken, Duygusal zgr Tekniğine (Emotional Freedom Tecnique) dayalı müdahale programının uygulandığı deney grubunun kaygı düzeyi puanlarının iyileştiği belirtilmiştir.

Diğer taraftan alan yazınında uygulanan müdahale programlarının özel yetenekli çocukların duygusal yeterliğini anlamlı düzeyde artırmadığına ilişkin araştırmalar da yer almaktadır (Bayrı, 2023). Özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin müdahale programlarının etkili olduğu veya yeterince etki yaratmadığına ilişkin çelişkili bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bu araştırma kapsamında uygulanan müdahale programının etkili olmasını sağlayan faktörleri ele alma gerekliliği doğmuştur. Bu faktörler arasında öncelikle öğrencilere uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programının yanında, ebeveynlerine de eş zamanlı duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının uygulanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmalar hem çocuklara hem de ebeveynlerine verilen eğitimlerin çocukların duygularını yönetebilme, duygu farkındalığı ve duyguları ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Havighurst ve diğerleri, 2014; Kam ve diğerleri, 2011; Looveaas ve diğerleri, 2019; Rothenberg ve diğerleri, 2019). Ebeveynlerin model olma, taklit veya bulaşma gibi süreçler aracılığıyla çocukların duygusal ifadelerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebileceği (Eisenberg ve diğerleri, 1998), düşünüldüğünde onların almış oldukları eğitimin çocukların duygusal gelişimini olumlu yönde desteklemiş olabileceği düşünülebilir. Örneğin ebeveyn müdahale programında, ebeveynlere çocuklarıyla birlikte duygular hakkında konuşup, çocukların duygularını ifade etmeleri konusunda cesaretlendiren, duygu odaklı tepkiler veren ebeveynlerin örtük şekilde çocuklarının duygu farkındalığının gelişimini desteklemiş olabileceği söylenebilir. Nitekim Eisenberg (2020), ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişim şemalarını etkileyerek onların sosyal ve duygusal işleyişini şekillendirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu süreç çocuğa kendi duygu yaşantılarına ilişkin konuşma yapmanın yanında ebeveynini kendi duygularını yaşarken ve ifade ederken gözlemeleme fırsatı sağlamaktadır.

Alan yazınında ebeveynlerin özellikle çocuklarının yaşadığı olumsuz duygulara gösterdiği tepkilerin, çocuklara bu duyguları nasıl ifade edileceğine ilişkin bilgi sağladığı vurgulanmaktadır (Nelson ve diğerleri, 2013). Bu noktada ebeveynin aldığı eğitimin uygun bir model olmaya ilişkin bilgiler sağladığı düşünüldüğünde ebeveynlere verilen eğitimin öğrencilerin duygusal gelişimine olumlu katkı sağlamış olabileceği söylenebilir.

Ebeveynlerle birlikte eğitim almanın önemli katkılarından birisi de duyguları bağlam içerisinde yaşamanın duyguları anlamaya ilişkin katkısıyla (Ekman, 1993) ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ebeveyn ve çocuğun duygular üzerine yaptığı etkileşimde duyguların bağlam içerisinde görülmesinin çocuğun duygu anlama ve ifade etme becerilerine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Bu kapsamda çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinde ortaya çıkan duygu yaşantılarına ailesinin nasıl tepkide bulunduğu ya da kendi duygu yaşantılarına ailesinin nasıl tepkide bulunduğunu bağlam içerisinde gözlemlemesinin onların duygu farkındalığının ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 1998). Buradan hareketle ebeveyn eğitiminin çocuğun duyguları belirlediğinde onu dikkate alma olasılığını artırabileceği ve bu sayede onun duyguları daha iyi anlamış olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin duygu düzenleme beceri puanlarındaki artışın olası sebeplerinden birinin de akran özdeşleşmesi konusunun olabileceği düşünülmektedir. İlkokul döneminde çocuklar ailelerinden yavaş yavaş uzaklaşarak arkadaş grupları içerisinde fazlaca zaman geçirmektedirler. Dolayısıyla çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmesi onun sosyal işlevselliği için son derece önemlidir (Siaud Facchin, 2018). Ancak alan yazınında özel yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında daha fazla etiketlenmeye maruz kalma (Linn, 2016; Webb ve diğerleri, 2016), zorbalığa uğrama (Allen, 2017), akranlarınca tuhaf algılanma (Drake & Winner, 2012; Yılmaz, 2015) gibi konulara maruz kaldığı belirtilmektedir. Bu nedenle özel yetenekli öğrenciler kendini ait hissedeceği bir akran grubuna katılamayıp, yalnızlık yaşamış olabilirler (Peterson ve diğerleri, 2009). Buna karşın BİLSEM'lerde kendi özelliklerine nispeten benzeyen homojen bir grupla eğitim almalarının

onların kendilerini gruba ait olma, gruptaki akranlarıyla özdeşim kurup belirli davranış kalıplarını arkadaşlarından öğrenmesinin yolunu açabilir (Siaud Facchin, 2018). Ortak ilgi ve ihtiyaçlarının daha fazla olduğu bu ortamın öğrenciler için akran öğrenmesini tetikleyip, akranlarından bir takım sosyal ve duygusal beceriler öğrenmesine katkı sağlamış olabileceği düşünülebilir. Benzer bir değerlendirme kontrol grubundaki öğrenciler için de söylenebilir. Çünkü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler BİLSEM'e 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla başladıkları düşünüldüğünde destekleyici sosyal ortamla yakın zamanda tanışmış olabilecekleri söylenebilir. Bu durum kontrol grubunda yer alan öğrencilere çalışma sürecinde herhangi bir müdahale programı uygulanmamasına rağmen onların duygu düzenleme beceri düzeylerinde küçük artış yaşanmasının açıklaması olabileceğini göstermektedir. Bu artışa öğrencilerin BİLSEM eğitim sürecinin olumlu katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma çalışma grubu çoğunluğu (9 erkek, 3 kız) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Gruplardaki cinsiyet sayısının dengeli olmamasına alan yazınında yapılmış araştırmaların kaynak teşkil etmiş olabileceği söylenebilir. Duygu düzenleme becerileri açısından kız ve erkekler karşılaştırıldığında kızların duygularını düzenleme konusunda dah başarılı olduğunu göstermektedir (Altan, 2006; Schlesier ve diğerleri, 2019, Tercan ve Yıldız Bıçakçı, 2022). Bazı araştırmalarda ise kız erkek öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinde cinsiyete göre fark göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Bağcı & Tunç, 2019; Büyükönel Göyçek, 2019; Yiğit & Doğan, 2024). Her ne kadar araştırmalar farklı sonuçlar raporlamış olsalar da genellikle kız öğrenciler lehine bir fark olduğu ya da cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılımın gönüllü olduğu ve süreçte duygu düzenleme becerilerinin geliştirileceği bu programa gönüllü olarak katılan ebeveyn ve öğrencilerin, bu konuda desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülebilir. Bu noktada gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, alan yazınındaki erkeklerin duygu düzenleme güçlüğünü daha çok yaşadıkları bulgusunu destekler nitelikte bir özellik göstermiştir. Eğitimden yararlanmak için motive olduğu varsayılan öğrencilerin bu motivasyonlarının duygu düzenleme puanlarındaki artışa katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin

cinsiyeti onların duygularını ifade etme biçimlerinde bir takım farklılıklar yarattığı belirtilmektedir (Waters ve Thompson, 2014). Kızların coşku, üzüntü ve öfke duygularını düzenlemeye daha sık başvurduğu (Kwon ve diğerleri, 2016) belirtilmektedir. Oturum kazanımları arasında duyguların işlevi, her duygunun değerli olduğuna ilişkin çalışmaların erkeklerin duygularını ifade etme ve düzenleme konusunda yararlı olmuş olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukların duygularını yaşama biçimlerini şekillendiren temel unsurlardan birinin de ebeveynlerin kendi cinsiyetleri olduğu alan yazında belirtilmektedir. Çocuğun cinsiyetine göre ebeveynlerin farklı duygu sosyalleştirme tepkileri kullandığı ve bu tepkilerin doğrudan çocuğun duygu gelişimini etkilediği ifade edilmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 1998). Bu çerçevede Garside ve Klimes-Dougan (2002) babaların kız çocuklarının korku ve üzüntü duygularını pekiştirdiğini, ancak erkek çocuklarında bu duyguları cezalandırdığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin duygu sosyalleşme becerileri konusunda eğitim almış olmalarının çocuklarının duygu yaşantılarına yaklaşımlarını ve dolaylı olarak da duygu düzenleme becerilerini etkilemiş olabilir.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri tarafından koordine edilen rehberlik çalışmalarının da öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış olabileceği düşünülebilir. Tüm okullarda uygulanmak üzere belirlenen genel hedefin, 2024-2025 eğitim öğretim yılı için sosyal beceriler olması kararı alınmıştır. Dolayısıyla okullarda örgün eğitime devam eden öğrencilerin sosyal beceriler alanında duygu gelişimini destekleyici etkinlikler yapmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yine MEB (2022) tarafından hazırlanan ilkokul sınıf rehberlik etkinlikleri kitabında ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin duygu gelişimini desteklemeyi amaçlayan “duygularım her şeyim”, “duygu avcısı”, “duygu seli” gibi etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu genel hedef kapsamında okullarda işlenecek sosyal becerilerin çalışma grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine olumlu yansımış olabilir. Bu durum her ne kadar deneysel sürecin iç geçerliği tehdit eden bir unsur olarak görülse de kontrol grubundaki öğrenciler için de benzer varsayımları söylemek

mümkündür. Diğer bir deyişle MEB rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında öğrencilerle yapılan bu çalışmaların kontrol grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme ölçeğinin sontest puanlarındaki kısmi artışın açıklaması olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak ele alınacak olursa ilkokul ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerle yürütülen duygu düzenleme psikoeğitim programının etkili çıkmasını etkileyen unsurların; öğrencinin motivasyonu, cinsiyeti, BiLSEM'e olan aidiyeti, ebeveynin eğitime katılmış olmasının programın öğrenciler için yararlı olmasını sağlamış olabileceğidir. Tüm bunlara ek olarak kontrol grubu ÇDDÖ puanlarına dayalı olarak yapılan analizler incelendiğinde, uygulanan eğitim programının en önemli faktör olduğu söylenebilir. Nitekim Looveaas vd. (2019) duygu düzenleme becerilerinin, olağan gelişimin bir sonucu olmadığını, duygu düzenleme müdahale programlarıyla çocukların duygu düzenleme pratikleri yapabilecekleri bir ortam sağlanmasının bu becerilerin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamışlardır.

Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu bölümde ebeveynlere uygulanan Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programının etkililiğini belirleyebilmek amacıyla yapılan öntest-sontest ölçümlerinin analiz sonuçları tartışılmış ve yorumlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının, ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerinin artırılmasında, olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin ise azaltılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Daha önce de belirtildiği üzere araştırma kapsamında ele alınan duygu sosyalleştirme tepkileri olumlu ve olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri olarak ikiye ayrılmıştır. Olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri küçümseme, cezalandırma ve ebeveyn stres tepkileri iken; olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri duygu odaklı, duygu ifadesini cesaretlendirici ve problem odaklı tepkilerdir (Eisenberg ve diğerleri, 1998; Fabes ve diğerleri, 2002).

Duygu sosyalleştirme programının etkililiğine ilişkin sonuçlar ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına yönelik stres tepkilerinin, küçümseyici ve cezalandırıcı davranışlarının azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda çocuklarının duygusal yaşantıları söz konusu olduğunda ebeveynlerin çocuklarının duygularına odaklanıp, onların sorununa çözüm odaklı yaklaşma becerilerinin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları ilgili alan yazınında yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Bjork ve diğerleri, 2022; Havighurst ve diğerleri, 2014; Tekin, 2016; Topal, 2021; Ülker Erdem, 2019). Araştırma sonuçlarıyla paralel şekilde Havighurst vd. (2014), “çocukları dikkate almak” programını uyguladıkları ebeveynlerin duygusal açıdan küçümseyici tepkileri daha az kullandıkları, empati düzeylerinin ise arttığını ortaya koymuştur. Aynı programın Türkiye’de uyarlamasının yapıldığı çalışmada ise ebeveynlerin stres yaşantısı, küçümseme ve cezalandırma tepkilerinin azaldığı belirtilmiştir (Ülker Erdem, 2019). Bir diğer çalışmada da Gestalt odaklı ebeveyn programının ebeveynlerin olumlu ebeveynlik becerileri puanlarının artmasını sağladığı vurgulanmıştır (Atak ve Rayana, 2023). Benzer şekilde Duygu Odaklı Terapinin temel alındığı çalışmada duygu odaklı beceri eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda ebeveynlere verilen eğitimin çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma semptomlarında azalma sağladığı vurgulanmıştır (Ansar ve diğerleri, 2022). Bu araştırmanın Duygu Odaklı Terapi yaklaşımının benimsenmesi bakımından araştırmamızla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının uygulandığı deney grubunun olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin tamamında gelişme gösterdiği bulunmuştur. Diğer bir deyişle çocuklarının yaşadıkları olumsuz duygu yaşantılarına küçümseme, cezalandırma ya da stres tepkileri verme eğilimlerinin azaldığı söylenebilir. Stres tepkileri, ebeveynin çocuğun yaşadığı olumsuz duygu yaşantılarına kaygı, huzursuzluk ve stres tepkilerinde bulunmasıdır (Fabes ve diğerleri, 2002). Araştırma kapsamında uygulanan psikoeğitim programı içerisinde etkinliklerde ebeveynlerin, duygu farkındalığı çalışmaları yapmaları, çocukların duygularına nasıl yaklaşılması gerektiğine ilişkin bilgi vermenin, canlandırma yapmanın ebeveynlerin olumsuz duygu sosyalleştirme becerilerini törpülemelerine olanak sağlamış olabileceği

düşünülmektedir. Diğer bir deyişle ebeveynlere verilen bu eğitimin çocuklarının olumsuz duygularına karşı tepkilerini yönetebilme becerisi sağladığı da söylenebilir. Benzer şekilde Cheung vd. (2023) yaptığı araştırmada ebeveynlere uyguladığı eğitimin onların streslerinin azalmasında, aile ilişkilerindeki iletişimin gelişiminde ve öz düzenleme becerilerinin artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci sınıf öğretmeninin yönlendirmesi, potansiyel öğrencilerin belirlenmesi için grup tarama uygulamalarının yapılması ve bireysel zekâ testi değerlendirmelerinin yapılması şeklinde ilerlemektedir (MEB, 2024). Dolayısıyla sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilmesiyle birlikte ebeveynler çocuklarının hangi sınavlara gireceğiyle ilgili araştırma içerisinde olmaktadır. Bu süreçte hem BİLSEM'e giriş sürecine ilişkin bilgi almakta hem de özel yetenekli öğrencinin özelliklerinin neler olabileceğine ilişkin bilgi arayışında olmaktadır (Bedur, 2014). Tüm bu süreçler ebeveynlerin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi düzeyini artırmasına katkı sağlamaktadır. Ancak bu süreçte dahi ebeveynler çocukların duygusal ihtiyaçlarından ziyade bilişsel özelliklerinin desteklemesine özen göstermektedirler. Tüm bunların yanında BİLSEM ebeveynlerinin genel olarak sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğu, çocuklarının eğitimi ve gelişimi destekleme konusunda hassas oldukları vurgulanmaktadır (Elcik & Bayındır, 2015). Araştırmalar sosyoekonomik düzeyin duygu sosyalleştirme davranışlarını etkilediğini ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerini daha sık kullandıklarını belirtmiştir (Shaffer ve diğerleri, 2012; Yağmurlu & Altan, 2010). Bu durumun hem deney hem de kontrol grubunun ÇDDÖ'ye ait puanlarının yüksek olmasının gerekçesi olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlardan hareketle araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ebeveynler ve öğrenciler BİLSEM'e 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibariyle başladığı için eğitime katılma ve eğitimden yararlanma motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklarının olumsuz duygularına gösterdiği destekleyici tepkilerin, çocuklarının duygularını tanıma, duygularını ifade etme ve sağlıklı etkileşim kurma becerilerini desteklediği (Eisenberg ve diğerleri, 1996; Fabes ve diğerleri., 2002) bilgisi, ebeveynlerin çocukların

duygularına rehberlik etme konusunda daha hassas davranmalarının önünü açmış olabileceği düşünülebilir. Özel yetenekli çocuğa sahip olduğunu yakın zamanda öğrenen ebeveynlerin, çocuğunun gelişimini en iyi şekilde destekleyebilme stresi yaşaması (Moon, 2002; Yılmaz, 2015) psikoeğitim programının sürecinde kendilerine verilen bilgilerden yararlanma olanağı tanımış olabilir.

Araştırma kapsamında oluşturulan deney grubunun ortak noktası benzer yaş grubunda özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerden oluşmasıdır. Bu durum paylaşım sürecinde ebeveynlerin birbirlerinin yaşantı ve yaklaşımlarının psikoeğitim programı öğrenme sürecini zenginleştirdiğini düşündürmektedir. Çünkü özel yetenekli çocuğa sahip olmanın tedirginlik veren yansımaları aileler benzer şekilde deneyimlemiş olabilirler (Moon, 2002). Grup sürecinde diğer ebeveynlerin yaşantılarını öğrenmeleri onların kaygılarının azalmasında ve sürece yaklaşımını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Buna ek olarak etkinliklerin uygulanması sürecinde grup liderinin duygulara yaklaşım ve duyguları ifade etme konusunda rol model olmasının grup üyelerinin öğrenmelerini zenginleştirmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle grup üyelerinin, diğer üyelerin yaşantılarından öğrenme ve grup liderini model alma sürecinin psikoeğitim programının yararlı olmasındaki örtük değişkenler olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte sayısı az olsa da babaların yaşantı paylaşımı yoluyla, annelerin bakış açısını görmelerine destek sağlamıştır. Alan yazınında duygu sosyalleştirme tepkilerini genellikle annelerin babalardan daha sık kullandıkları belirtilmektedir (İnce ve Ersay, 2022). Araştırma kapsamında oluşturulan deney ve kontrol gruplarında annelerin daha fazla yer almasının bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle çocuklarının duygularına rehberlik etme sürecinde annelerin daha fazla sorumluluk aldığı görülmektedir. Her iki ebeveynin duygu gelişiminde aktif rol aldığına bile ebeveynin ve çocuğun cinsiyetine göre duygu sosyalleştirme tepkilerinin farklılaştığı belirtilmektedir. Alan yazınında babaların kız çocuklarının korku ve üzüntü duygularını pekiştirdiğini, ancak erkek çocuklarında bu duyguları cezalandırdığını belirtmektedir (Garside ve Klimes-Dougan, 2002). Psikoeğitim kapsamında duyguların cinsiyetinin olmayacağı, bütün duyguların çocuklar için işlevsel olabileceğine ilişkin

vurgu yapılmasının ebeveynlerin duygulara bakışını ve dolayısıyla çocukların duygu yaşantılarına yaklaşımını etkilemiş olabileceği yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğrenci ve ebeveynlerine uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilere göre sekiz oturumluk DDPP'nin öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı; dört oturumluk DSPP'nin ise ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme becerilerini kullanımının artması, olumsuz duygu sosyalleştirme becerilerinin ise azaltılmasında etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla DDPP ve DSPP'nin özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak işlevsel programlar olduğu söylenebilir.



Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma duygu düzenleme psikoeğitim programı ve duygu sosyalleştirme psikoeğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığına ilişkin kanıtlar sunmaktır. Bununla birlikte ebeveynlere uygulanan duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme becerilerini geliştirmesine katkı sağladığına ilişkin kanıtlar sunmaktır. Bu bölümde bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın sonuçları özetlenecek ve ardından sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulacaktır. Araştırma kapsamında verilecek öneriler araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara olmak üzere üç başlık altında verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında duygu düzenleme psikoeğitim programı ve duygu sosyalleştirme psikoeğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin gelişimindeki etkisi incelenmiştir. Buna ek olarak ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığına yönelik kanıtlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda duygu düzenleme psikoeğitim programının özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerle yürütülen duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının ise ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerinin (duyguya odaklı tepkiler, duygu ifadesini kolaylaştırıcı tepkiler ve problem odaklı tepkiler) artırılması olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin (küçümseme tepkileri, ceza tepkileri, ebeveyn kaygı tepkileri) ise azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda üç başlık altında araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik neriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak araştırmacılar için sunulan öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırma kapsamında ilkokula giden ikinci ve üçüncü sınıf ğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Diğer bir deyişle psikoeğitim programı bu öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçları doğrultusunda program geliştirilmiştir. Bireylerin yaşlarına göre onlardan beklenen gelişim görevlerinin de değiştiği göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıların ortaokul ve lise gibi farklı yaş grubundaki öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanılarak yeni programlar geliştirmesi işlevsel olabilir.
- Öğrencilerle yürütülen deneysel çalışmada hem deney hem de kontrol grubunda kadın ve erkek sayısının (9 erkek 3 kız) dengesiz olduğu grlmştır. Etkinliklerin yürütülmesi sürecinde kız öğrencilerin etkinlik yönergelerini bir şekilde takip ettiği ancak erkek öğrencilerin etkinlikler sırasında daha hareketli oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum etkinliklerin belirlenen süre içerisinde tamamlanmasını zorlaştırmıştır. Dolayısıyla daha sonra yapılacak çalışmalarda grupların oluşturulma sürecinde kız ve erkek öğrencilerin dengeli bir dağılım göstermesine dikkat edilebilir.
- Araştırma kapsamında yalnızca genel zihinsel yetenek alanında tanılanmış öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ele alınmıştır. BİLSEM'lerde genel zihinsel yetenek alanına ek olarak görsel sanatlar ve müzik alanında tanılanan öğrenciler de eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla bu öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini ele alan programlar geliştirilebilir.
- Ebeveynlere uygulanan psikoeğitim programının hem deney (10 kadın, 2 erkek) hem de kontrol (12 kadın) grubunda annelerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin duygu rehberliği becerilerinin geliştirilmesini temel alan sonraki çalışmalarda gruplardaki anne-baba dağılımının dengeli olmasına yönelik önlem alınabilir. Dengeli

bir dağılımı yakalamanın mümkün olmadığı durumlarda ise babaların katılımın artırılmasına yönelik önlemler alınabilir.

- Çalışmaya katılan ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Tüm katılımcılar Ankara'nın merkez ilinde yaşamakta olup, eğitim seviyesi lisans ve lisansüstü düzeydedir. Dolayısıyla katılımcıların sosyoekonomik düzey bağlamında dengeli bir dağılım göstermediği hatta üst sosyoekonomik düzeyden katılımcıların olduğu homojen bir grup olduğu görülmektedir. Bu kapsamda eğitim programlarının sosyoekonomik düzey bakımından farklılık gösteren diğer gruplarla da yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulguların etkililiği uygulanan müdahale programından mı yoksa plasebo etkisinden mi kaynaklandığına ilişkin daha net çıkarımlar yapabilmek için araştırma desenine ilişkin birtakım önerilerde bulunulabilir. Salomon dörtlü grup deseni gibi gerçek deneysel desenlerle yapılacak yeni çalışmalarla programın etkililiğine yönelik daha güçlü çıkarımlar yapılabilir.
- Araştırma kapsamında psikoeğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde öntest ve sontest olarak ölçekler kullanılmıştır. Benzer konularda yapılacak çalışmalarda nicel yöntemlere ek olarak psikoeğitim programının etkililiğinin belirlenmesine yönelik nitel değerlendirme araçlarının kullanılması yararlı olabilir. Öğrenciye ilişkin ebeveynleri, bilsem öğretmenleri veya örgün eğitime devam ettiği okullardaki öğretmenlerinin gözlemlerine başvurulmasının yararlı olabilir.
- Araştırma sürecinde ebeveynler grup sürecinin getirdiği ortak yaşantı paylaşımı sürecini ve etkinlikleri çok yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin etkinlik sürelerinin artırılmasına yönelik geribildirim vermişlerdir. Dolayısıyla psikoeğitim programının oturumlarının süresinin artırılarak planlanması önerilebilir. Ayrıca ebeveynlerin özel yetenekli çocuğa sahip olmasına ilişkin yaşantılarını ifade etmelerini sağlayacak grupla psikolojik danışmatı temel alan araştırmalar tasarlanabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- BİLSEM'lerde çalışan psikolojik danışmanlar, çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan bu programları yıllık çalışma programlarına dâhil edebilirler.
- Okullarda yeterli sayıda özel yetenekli öğrencisi olan psikolojik danışmanlar, önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmek için bu programlardan yararlanabilirler.
- Öğrencilerin duygu düzenlemesini geliştirmek amacıyla uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programı ile duygu sosyalleştirme psikoeğitim programında gerekli uyarlamalar yapılarak ebeveyn ile çocuğun birlikte etkinlik yapabileceği oturumlar eklenebilir.
- Özel yetenekli öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verilen özel yetenekliler araştırma ve uygulama merkezlerindeki uygulayıcılar, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde hazırlanan programları kullanabilirler.

Karar vericilere yönelik öneriler

- BİLSEM'lerde uygulanan programlara, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi kapsamında duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilebilir. Özellikle BİLSEM'e yeni başlayan öğrencilerin ilk aldığı program olan uyum programının içeriğinin öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmasına yönelik kararlar alınabilir.
- BİLSEM'de eğitim gören öğrenci ebeveynlerinin çocuklarının duygusal gelişimini destekleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ebeveyn duygu sosyalleştirme psikoeğitim programının BİLSEM'lerde yaygınlaştırılmasına yönelik önlemler alınabilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci sınıf öğretmeninin yönlendirmesi, potansiyel öğrencilerin belirlenmesi için grup taraması yapılması ve bireysel zekâ testi değerlendirmelerinin yapılması şeklinde ilerlemektedir. Söz konusu değerlendirmelerin

her birini ebeveynler kazanılması gereken sınavlar olarak görmekte ve bunu öğrencilere de yansıtmaktadırlar. Dolayısıyla ebeveynlere öğrencilerin bu süreci en az duygusal hasarla atlattıklarını sağlayabilmek için çocuğu BİLSEM'e yönlendirilen ebeveyne bu gibi eğitimlerin sunulmasına yönelik adımlar atılabilir.

- Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi kapsamında araştırma yapmak isteyen araştırmacıların teşvik edilebilmesi amacıyla TÜBİTAK gibi kurumlarla iş birliği yapılabilir.
- Belirli aşamalardan geçerek BİLSEM'de öğretmenlik yapmaya hak kazanan öğretmenlere, göreve başlamadan önce verilen eğitim programlarına öğrencilerin duygularını yönetebilmelerinin önemine ilişkin başlık eklenebilir. Bununla birlikte tüm öğretmenlerin yararlanması amacıyla özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerileri konusunda hizmet içi eğitim planlanıp uygulanmasına yönelik adımlar atılabilir.

Kaynaklar

- Adderholdt, M., & Goldberg, J. (1999). *Perfectionism: What's bad about being too good?* (Rev. ed.). Free Spirit.
- Akar, İ. (2010). *İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review, 30*(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on childrens emotion regulation* (Yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Altan-Aytun, Ö., Yagmurlu, B., & Yavuz, H. M. (2013). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies, 22*, 437-443. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9597-x>
- Altıntop, İ. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesi ile çocukların sosyal yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Altun, F. (2018). Türkiye'deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 355-378. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.339056>
- Amiri, F., Viskarami, H. A., & Sepahvandi, M. A. (2019). Effectiveness of mindfulness therapy on anxiety and emotion regulation of first-grade high school gifted students. *Empowering Exceptional Children, 10*(2), 137-148. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95954>

- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Ansar, N., Nissen Lie, H. A., Zahl-Olsen, R., Bertelsen, T. B., Elliott, R., & Stiegler, J. R. (2022). Efficacy of emotion-focused parenting programs for children's internalizing and externalizing symptoms: A randomized clinical study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(6), 923-939. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2079130>
- Asgarabad, H. M., Charkhabi, M., Fadaei, Z., Baker, J. S., & Dutheil, F. (2021). Academic expectations of stress inventory: a psychometric evaluation of validity and reliability of the persian version. *Journal of personalized medicine*, 11(11), 1208. <https://doi.org/10.3390/jpm11111208>
- Atak, H., & Rayana, S. (2023). Effectiveness of Gestalt-Oriented Positive Parenting Support Program. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15(1), 161-176. <https://doi.org/10.18863/pgy.1307772>
- Ataman, A., Dağlıoğlu, E., & Şahin, F. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler. Vize Yayıncılık.*
- Atay, Z. S. (2009). *Annelerde duygulanım ve erken çocukluk dönemindeki duygu sosyalleşmesi* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bağcı, S. ve Tunç, E. (2019). Bilim ve sanat merkezine devam eden öğrenciler ile üstün yetenek tanısı almayan öğrencilerin duygu regülasyonlarının karşılaştırılması (Sözlü bildiri). 21. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Antalya, Türkiye.
- Bailes, L. G., Ennis, G., Lempres, S. M., Cole, D. A., & Humphreys, K. L. (2023). Parents' emotion socialization behaviors in response to preschool-aged children's justified and unjustified negative emotions. *Plos one*, 18(4), e0283689. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283689>

- Bailey, C. L. (2007). *Social and emotional needs of gifted students: What school counselors need to know to most effectively serve this diverse student population* (Paper presentation). Association for Counselor Education and Supervision Conference, Columbus, Ohio.
- Bain, S. K., Choate, S. M., & Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: *Are they realistic?*. *Roeper Review*, 29(1), 41–48. <https://doi.org/10.1080/02783190609554383>
- Baykoç Dönmez, N. (2024). Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. In A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili & M. R. Şirin (Eds.), *Üstün Yetenekli Bildiriler Kitabı* (pp. 69-75). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bayrı, H. (2023). *Duygu Odaklı Terapi yönelimli psiko-eğitim programının özel (üstün) yetenekli öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Bedur, A. (2014). *BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne/babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bencik, K., & Metin, N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 92-105.
- Bénony, H., VanDerElst, D., Chahraoui, K., Bénony, C., & Marnier, J. P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces. *L'Encéphale*, 33(1), 11-20. [https://doi.org/10.1016/s0013-7006\(07\)91554-7](https://doi.org/10.1016/s0013-7006(07)91554-7)
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs*. Doctoral Dissertatiton, University of Connecticut.
- Bjørk, R. F., Bølstad, E., Pons, F., & Havighurst, S. S. (2022). Testing TIK (Tuning in to Kids) with TEC (Test of Emotion Comprehension): Does enhanced emotion socialization

- improve child emotion understanding?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 78, 101368. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101368>
- Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(02), 243–255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- 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. <https://dx.doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Brumariu, L.E. (2015). Parent-child attachment and emotion regulation. In G. Bosmans & K.A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 31-45.
- Büyükbıçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş.İ Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Büyükunal-Göyçek, E. E. (2019). *Sosyal duygusal gelişim programının üstün zekalı çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Chaplin, T. M., Casey, J., Sinha, R., & Mayes, L. C. (2010). Gender differences in caregiver emotion socialization of low-income toddlers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 11–27. <https://doi:10.1002/cd.266>

- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: *Gender differences and relations to child adjustment*. *Emotion*, 5(1), 80–88. [https://doi:10.1037/1528 - 3542.5.1.80](https://doi:10.1037/1528-3542.5.1.80)
- Chaplin, T. M., Klein, M. R., Cole, P. M., & Turpyn, C. C. (2017). Developmental change in emotion expression in frustrating situations: The roles of context and gender. *Infant and child development*, 26(6), e2028. <https://doi.org/10.1002/icd.2028>
- Cheung, J. C. S., Leung, G. S. M., Lam, Y. M., & Chan, J. W. T. (2023). Emotionally focused therapy group intervention for parents of primary school students with parenting stress: an evaluation study in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 33(1), 64-81. <https://doi.org/10.1080/02185385.2022.2092770>
- Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted child today*, 33(3), 20-30. <https://doi.org/10.1177/107621751003300307>
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th ed.). Prentice Hall.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social development*, 18(2), 324-352. <https://doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma Deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed., Demi, B. S.) Eğiten kitap.

- Cross, J. R. (2016). Gifted children and peer relationships. Neihart, M. & Pfeiffer, S. I. & Cross T. L. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp29-34) Routledge.
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16(4), 294–297. <https://doi.org/10.1080/02783199409553603>
- Çatay, Z., Allen, R., & Samstag, L. W. (2008). Maternal regulation strategies in the United States and Turkey: a brief report. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(5), 644-649. <https://doi.org/10.1177/0022022108321179>
- Çiftçi, M. (2020). *Özel yetenekli çocukların anne-babalarına yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının akılcı olmayan inançlar, psikolojik sağlamlık ve ebeveyn stresi üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, A. E., Bilgen, Z., İdrisoğlu, Ö., Sönmez, İ., Köse, H. B. T., & Bozkurt, H. Ü. (2021). Karşılaşılan Duygusal ve Davranışsal Problemlerin Ebeveyn Tutumu ile İlişkisinin İncelenmesi: İçerik Analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4302-4335. <https://doi.org/10.26466/opus.907851>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. bs.). Pegem Yayıncılık.
- Çorapçı, F., Yağmurlu, B., & Aksan, N. (2010). Türk annelerin duygu sosyalleştirme tutumları. 16. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulmuş makale, Mersin.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). Theory of levels of emotional development.* Dabor Science Publications.
- Daniel, S. (2020). *Examining self-regulation in the preschool years: Links to psychosocial outcomes, maternal adverse childhood experiences, and parental emotion regulation* (Ddoctoral dissertation). McMaster University.

- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Tarihi İçindeki Yeri. *In Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu ön Raporu*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (30.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitive, Creative, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1).
- Denham, S. A., Bassett, H.H. & Wyatt (2014). The socialization of Emotional Competence. In *Handbook of Socialization: Theory and Research (2 nd)*, edited by Joan E. Grusec, and Paul D. Hastings, Guilford Publications.
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to pre-schoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Doğan, T., Bayar, Ö. (2019). Duygu odaklı terapi. In Z. Karataş ve Y. Yavuzer (eds.) *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* (s. 653-685). Pegem Akademi.
- Dolhanty, J., & Greenberg, L. (2009). Emotion-focused therapy in a case of anorexia nervosa. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 16(4), 366-382. <https://doi.org/10.1002/cpp>.
- Drake, J. E., & Winner, E. (2012). Predicting artistic brilliance. *Scientific American Mind*, 23(5), 42-48. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind1112-42>
- Eisenberg, N. (2020). Findings, issues, and new directions for research on emotion socialization. *Developmental psychology*, 56(3), 664. <https://doi.org/10.1037/dev0000906>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's

externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112-1134.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195–209. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.195>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. and Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513–534.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>

Elcik, F., & Bayındır, N. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre sosyal-duygusal becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 179-193. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.146>

Esen, H. E. (2020). *Üstün yetenekli çocuklarda yaratıcılığın duygu düzenleme ve mizah anlayışı ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *Coping with Children's negative emotions scale (CCNES): Description and scoring*. Tempe, AZ: Arizona State University.

Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*. 34(3-4), 285-310.

https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05

Fan, J., Ni, X., Wang, Y., Qian, Y., Li, X., & Geng, Y. (2023). Parent–child discrepancies in perceived parental emotion socialization: associations with children's internalizing and

- externalizing problems in Chinese families. *Journal of youth and adolescence*, 52(3), 547-560. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01711-4>
- Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and personality psychology compass*, 5(7), 410-427. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x>
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49. <https://doi.org/10.1080/01933920008411450>
- Gaensbauer, T. J. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21(2), 163-170.
- Gaesser, A. H. (2014). *Interventions to reduce anxiety for gifted children and adolescents* (Doctoral dissertation). University of Connecticut. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60915-8](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60915-8)
- Garces-Bacsal, R. M. (2011). Socioaffective issues and concerns among gifted Filipino children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 33(4), 239–251. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.603112>
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37, 19–35. <https://doi.org/10.1007/BF02648057>
- Garside, R. B., & Klimes-Dougan, B. (2002). Socialization of discrete negative emotions: Gender differences and links with psychological distress. *Sex Roles*, 47, 115–128. <https://doi.org/10.1023/A:1021090904785>

- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting How to raise an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of family psychology*, 10(3), 243. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Greenberg, L. S. (2010). Emotion-focused therapy: An overview. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 1-12.
- Greenberg, L. S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Greenberg, L. S. (2017). *Emotion-focused therapy* (Rev. ed.). American Psychological Association Press.
- Greenberg, L. S. (2018). *Duygu odaklı terapi: Danışanlara duygu koçluğu yapmak* (S. Balcı Çelik, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>

- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (Vol. 3), (pp. 497-513). New York, NY: The Guilford Press
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401. <https://doi.org/10.1177/216770261453616>
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.14682850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Gülgez, Ö. (2018). *İlkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Gürses, D. (2022). *Annelerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Gürses, D. (2022). *Annelerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve duygu sosyalleştirme stratejileri ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, E., & Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18-32.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33.

Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., & Stargatt, R. (2015). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of abnormal child psychology*, 43, 749-760. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9944-z>

Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., & Stargatt, R. (2014). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of abnormal child psychology*, 43, 749-760. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9944-z>

Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., Johnson, A. M., Allen, N. B., & Thomas, R. L. (2019). Tuning in to toddlers: Research protocol and recruitment for evaluation of an emotion socialization program for parents of toddlers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01054>

Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). “Tuning into kids”: Reducing young children’s behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44, 247-264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>

Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1342-1350. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x>

Herkes için Eğitim Dünyası Beyannamesi. (1990). UNESCO, 5-9 Mart 1990.

Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Thompson, M. S., Spinrad, T. L., Grimm, K. J., ... & Gal, D. E. (2018). Trajectories of the expression of negative emotion from kindergarten to first grade: Associations with academic outcomes. *Journal of educational psychology*, 110(3), 324. <https://doi.org/10.1037/edu0000213>

- Irlas, A. (2021). *A Phenomenological Collective Case Study of Mexican American Gifted Dropouts in South Texas*. (Dissertation thesis). The University of Texas Rio Grande Valley.
- İlhan İyi, T., & Esen Çoban, A. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 155-166.
- İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnce, S., & Ersay, E. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Anne ve Babaların Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 3(5), 1-17. <https://doi.org/10.51503/gpd.1067801>
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 133-159. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0007>
- Jörekog, K. G. & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7. A Guide to the Program and Applications*. 2. Aufl., Chicago.
- Kam, C. M., Wong, L. W. L., & Fung, K. M. S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 30-47.
- Katz, L. F., Gurtovenko, K., Maliken, A., Stettler, N., Kawamura, J. ve Fladeboe, K. (2020). An emotion coaching parenting intervention for families exposed to intimate partner violence. *Developmental psychology*, 56(3), 638. <https://doi.org/10.1037/dev0000800>
- Kaya, E. (2016). *Babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve bu uygulamaların okul öncesi çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerdeki rolü* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kılıç, Ş. (2020). *Duygu sosyalleştirmede kuramdan araştırmaya*. Pegem Akademi.
- Kızıltan Ütkü, A. (2018). *Duygu rehberi ebeveynlik eğitiminin annelerin ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Klimes-Dougan, B., & Zeman, J. (2007). *Introduction to the special issue of social development: Emotion socialization in childhood and adolescence*. *Social Development*, 16(2), 203-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00380.x>
- Koca, D. (2019). *Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik ve iyi oluş: Duygu düzenlemenin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Koçar, H. (2021). *R ile geçerlik ve güvenirlik analizleri*. PEGEM Akademi.
- Korkmaz, D. (2016). *Longitudinal relations of maternal socialization and temperament with internalizing and externalizing behavior problems during middlechildhood* (Yüksek lisans tezi). Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2016). Emotional expressivity and Emotion Regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1) 75-88. <https://doi.org/10.1037/spq0000166>
- Kwon, K., Teer, J. E., Maurice, S. A., & Matejka, C. M. (2020). Self-report of emotional experience and peer nominations of expressivity: Predictability of change in teacher-

- rated social behavior. *Social Development*, 29(3), 837-853.
<https://doi.org/10.1111/sode.12429>
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of Professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(2), 6–16.
<https://doi.org/10.21505/aige.2015.0012>
- Levent, F. (2012). Bilsem öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal özellikleri. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu, 29-34.
- Linn, M. E. B. (2016). *Creativity and emotional regulation in gifted children*. (Unpublished doctoral dissertation). Alliant International University.
- Loevaas, M. E. S., Sund, A. M., Lydersen, S., Neumer, S. P., Martinsen, K., Holen, S., ... & Reinfjell, T. (2019). Does the transdiagnostic EMOTION intervention improve emotion regulation skills in children? *Journal of child and family studies*, 28, 805-813.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-01324-1>
- Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 63-69.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.010>
- Manasawala S. A. & Desai D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189–200. <https://doi.org/10.1177/0261429419863440>
- Marland, S.P. (1972). *Education of the Gifted and Talented. Report to Congress*. U.S. Government Printing Office.
- Marsh, H.W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- Maughan, A., Cicchetti, D. Toth, S. L. Ve Rogosch, F.A. (2007). Early-occurring maternal depression and maternal negativity in predicting young children's emotion regulation

and socioemotional difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 685-703.

<https://doi.org/10.1007/s10802-007-9129-0>

McCoach, B.D., & Siegle, D. (2003). *Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.

<https://doi.org/10.1177/001698620304700205>

McCord, B. L., & Raval, V. V. (2016). Asian Indian immigrant and White American maternal emotion socialization and child socioemotional functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 464-474.

<https://doi.org/10.1007/s10826-015-0227-2>

McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour research and therapy*, 49, 544-554.

<https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1953). *Tebliğler Dergisi*, 16 (770).

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1982). *Tebliğler Dergisi*.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1988). *Tebliğler Dergisi*.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik*.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2020). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2022a). Sınıf rehberlik etkinlikleri kitabı. Ankara

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2022b). *Duygu Gelişimini Destekleme Psikoeğitim Programı*. Ankara

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2024). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023-2024*. T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Miedijensky S. (2018). Learning environment for the gifted: What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244.

<https://doi.org/10.1177/0261429417754204>

- Mirable, S. P. , Scaramella, L. V. , Sohr- Preston, S. L. ve Robinson, S. D (2009). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. *Child Youth Care Forum* 38, 19– 37. <https://doi.org/10.1007/s10566-008-9063-5>
- Mofield, E., & Peters, M. P. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <http://doi:10.1177/0162353215607324>
- Monell, E., Clinton, D., & Birgegård, A. (2018). Emotion dysregulation and eating disorders—Associations with diagnostic presentation and key symptoms. *International Journal of Eating Disorders*, 51(8), 921-930. <https://doi.org/10.1002/eat.22925>
- Monopoli, J. W., & Kingston, S. (2012). The relationships among language ability, emotion regulation and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 398–405. <https://doi.org/10.1177/0165025412446394>
- Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 59–80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1998.tb01063.x>
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues?. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827. <https://doi.org/10.1080/00048670802277271>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child development perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

- Mutlu, K. (2022). *5-6 yaş çocukların mizaç özellikleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide ebeveyn ve öğretmen duygu sosyalleştirme davranışlarının aracı ve düzenleyici etkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karatay Üniversitesi, Konya.
- Mutlu, Ö. (2020). *Okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- NAGC Definition Task Force. (2018). *A definition of giftedness that guides best practice*. National Association for Gifted Children. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledgecenter/positionstatement_s/Task_Force_Report_Gifted_Def.pdf
- Neihard, M., Reis, S., Robinson, N.M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: Prufrock Press, Inc.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Nelson, J. A., Leerkes, E. M., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2013). European-American and African-American Mothers' Emotion Socialization Practices Relate Differently to Their Children's Academic and Social-emotional Competence. *Social Development*, 22(3), 485-498. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00673.x>
- Newland, R. P., & Crnic, K. A. (2011). Mother-child affect and emotion socialization processes across the late preschool period: Predictions of emerging behaviour problems. *Infant and Child Development*, 20(6), 371-388. <https://doi.org/10.1002/icd.729>
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.

- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.339056>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 143-152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Owen, C., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61, 343-360. <https://doi.org/10.1177/001698621772284>
- Öpengin, E., & Tokmak, F., (2017). *Özel yeteneklilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi: Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 213-234). Pegem Akademi.
- Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M.M. & Aktaş Arnas Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7629>
- Özdemir, E. (2024). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ustun yetenekli bireylere ilişkin mitlere inanma düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözüme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pala, Ş. (2020). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pencea, I., Munoz, A. P., Maples-Keller, J. L., Fiorillo, D., Schultebrucks, K., Galatzer-Levy, I., Rothbaum, B.O., Ressler, K.J., Stevens, J.S., Michopoulos, V. & Powers, A. (2020). Emotion dysregulation is associated with increased prospective risk for chronic PTSD

- development. *Journal of psychiatric research*, 121, 222-228.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.12.008>
- Pereira, A. I., Santos, C., Barros, L., Roberto, M. S., Rato, J., Prata, A., & Marques, C. (2022). Patterns of Parental Reactions to Their Children's Negative Emotions: A Cluster Analysis with a Clinical Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6844. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116844>
- Perlman, S. B., Camras, L. A., & Pelfrey, K. A. (2008). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(4), 308-315.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.03.007>
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
<https://doi.org/10.1177/0016986209346946>
- Phelan, D. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students* (Doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.
- Prosen, S., & Smrtnik Vitulić, H. (2018). Children's emotional expression in the preschool context. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1675-1683.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278367>
- Rawana, J. S., Flett, G. L., McPhie, M. L., Nguyen, H. T., & Norwood, S. J. (2014). Developmental trends in emotion regulation: A systematic review with implications for community mental health. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(1), 31-44. <https://doi:10.7870/cjcmh-2014-004>
- Reis, S.M. ve Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>

- Reis, S.M., & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. <https://doi.org/10.1177/00317217110920082>
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (p. 246–279). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rimm, S. B. (2007). *Keys to parenting the gifted child (3 rd ed.)*. Great Potential Press.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. Steven I. Pfeiffer (Eds.), In *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (ss. 33-51). Springer.
- Rothenberg, W. A., Weinstein, A., Dandes, E. A., & Jent, J. F. (2019). Improving child emotion regulation: effects of parent–child interaction-therapy and emotion socialization strategies. *Journal of child and family studies*, 28, 720-731. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1302-2>
- Ryan, J. J. (2001). Specialized counseling: The social-emotional needs of gifted adolescents. *Tempo Newsletter*, 21(6–7), 17–18.
- Rydell, A.-M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 293-313. <https://doi.org/10.1080/17405620600783526>
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child development*, 55(4) 1504-1513. <https://doi.org/10.2307/1130020>

- Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri* (4. basım). Vize yayıncılık.
- Salem, T., Walters, K. A., Verducci, J. S., & Fristad, M. A. (2021). Psychoeducational and skill-building interventions for emotion dysregulation. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 30(3), 611-622. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2021.04.010>
- Sanders, W., Zeman, J., Poon, J., & Miller, R. (2015). Child regulation of negative emotions and depressive symptoms: The moderating role of parental emotion socialization. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 402-415. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9850-y>
- Saranlı, A. G., & Metin, E. N. (2014). SENG üstün yetenekliler aile eğitimi modelinin üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 1-13. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3078>
- Schatz, J. N., Smith, L. E., Borkowski, J. G., Whitman, T. L., & Keogh, D. A. (2008). Maltreatment risk, self-regulation, and maladjustment in at-risk children. *Child abuse & neglect*, 32(10), 972-982. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.09.001>
- Schechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to their nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63-72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Schlesier, J., Roden, I. & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100(2019), 239–257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>
- Schwartz, O. S., Sheeber, L. B., Dudgeon, P., & Allen, N. B. (2012). Emotion socialization within the family environment and adolescent depression. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 447–453. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.002>
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4),1435-1452. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.332488>

- Shaffer, A., Suveg, C., Thomassin, K. ve Bradbury, B. B. (2012). Emotion socialization in the context of family risks: Links to child emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 917–924. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9551-3>
- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54, 127–137. <https://doi:10.1177/0016986209355977>
- Shewark, E. A., & Blandon, A. Y. (2015). Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: A within-family model. *Social development*, 24(2), 266-284. <https://doi.org/10.1111/sode.12095>
- Siaud- Facchin, J. (2018). *Üstün zekâli çocuğa yardım: Okulda ve hayatta başarılı olması için ne yapmalı?* (C.Z. Özatalay, Çev.). İletişim yayınları.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 36–58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli* (D. Dalgakıran, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Sousa, R. A. R. D., & Fleith, D. D. S. (2021). Emotional development of gifted students: Comparative study about overexcitabilities. *Psico-USF*, 26(4), 733-743. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260411>
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, 13(1), 40-55. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00256.x>
- Sternberg, R. J. (1986). Identifying the gifted through IQ: Why a little bit of knowledge is a dangerous thing. *Roeper review*, 8(3), 143-147. <https://doi.org/10.1080/02783198609552958>

- Suldo, S. M., Hearon, B. V., & Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Examining gifted students' mental health through the lens of positive psychology. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 433-449). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5.ed.). Allyn and Bacon.
- Taşdelen, A. S. (2019). *Examining the role of ses, mothersreflective functioning, motherspsychopathological symptoms, and emotion socialization practices on the Toddlers behavior problems* (Yüksek lisans tezi). Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- Tatlı- Harmancı, S. ve Güngör- Aytar, G. (2023). Çocuklar için duygu düzenleme ölçeği çocuk formu (ÇDDÖ) ve yetişkin formunun (ÇDDÖ-YF) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 71-106. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1072215>
- Taylor, Z .E., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D., & Sulik M.J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood, *Emotion*, 13, 822-831. <https://doi.org/10.1037/a0032894>
- Tekin, N. (2016). *Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının duyguları ile baş etmelerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tercan, H. ve Yıldız- Bıçakçı, M. (2022). Exploring the link between Turkish gifted children's perceptions of the gifted label and emotional intelligence competencies. *Scientific Reports*, 12(1), 13742. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-17966-7>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and phsical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. The development of emotion regulation. *Biological and behavioral considerations*. 59(2/3), 29-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>

- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (Vol. 249), (pp. 249-268). The Guilford Press.
- Topal, H. (2021). *İlkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional Self-Regulation, Peer Rejection, and Antisocial Behavior: Developmental Associations from Early Childhood to Early Adolescence. *Journal of applied developmental psychology*, 30(3), 356–365. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016>
- Uslu, A. E. I., & Turan, F. (2021). Annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları: Annelerin duygulara ilişkin inançları ve çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 36(87), 39-62. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320190916m000027>
- Ülker Erdem, A. (2019). *Duygu sosyalleştirmeye yönelik ebeveyn müdahale programının etkililiği* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünlü, B. (2022). *Çocukların duygu anlama becerilerinin babaların babalık rolü algıları ve duygu sosyalleştirme davranışları bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Van der Meulen, R.T., van der Bruggen, C.O., Spilt, J.L. Verouden, J. Berkhout, M. Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: Effects on social–emotional and academic functioning. *Child Youth Care Forum*, 43, 287–314. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5>
- Van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of dyslexia*, 65, 178-198. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106-y>

- Vega, D., & Moore III, J. L. (2018). Access to gifted education among African-American and Latino males. *Journal for Multicultural Education*, 12(3), 237-248. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2017-0006>
- Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 174–181. <https://doi.org/10.1177/0165025413515410>
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children* (pp. 525-538). ERIC Clearinghouse.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar uzmanlar ve aileler için el kitabı* (çev. B. Uyaroğlu ve B. Bülbün Aktı). Anı Yayıncılık.
- Wellisch, M., Brown, J., Taylor, A., Knight, R., Berresford, L., Campbell, L., & Cohen, A. (2011). Secure attachment and high IQ: Are gifted children better adjusted?. *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(2), 23-33.
- Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1528-1541. <https://doi.org/10.1002/pits.22340>
- Wilhelmsen-Langeland, A., Aardal, H., Hjelmseth, V., Fyhn, K. H., & Stige, S. H. (2019). An Emotion Focused Family Therapy workshop for parents with children 6-12 years increased parental self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1655921>
- Yağmurlu, B. ve Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275–296. <https://doi.org/10.1002/icd.646>
- Yaslı, Ş. N. (2022). *4-5 yaş çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının anne çocuk ilişkisi ve çocukların sosyal becerileri üzerindeki rolünün incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Düzce Üniversitesi, Düzce.

- Yaycı, L. (2022). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. M. Güven (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (s. 80-97). Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: Gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Nobel Yayıncılık.
- Yiğit Tekel, K. (2021). *Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Yiğit, S., & Doğan, T. (2024). Investigation of psychometric and some demographic properties of “emotion regulation scale for children” in gifted students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(2), 955-986. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1471710>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>
- Zhang, N., Lee, S. K., Zhang, J. C., Piehler, T., & Gewirtz, A. (2020). Growth trajectories of parental emotion socialization and child adjustment following a military parenting intervention: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 56(3), 652–663. <https://doi.org/10.1037/dev0000837>.

EK-A: Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başetme Ölçeği (ÇODBÖ) Örnek Madde

Aşağıda günlük yaşamınızda, çocuğunuzla ilişkilerinizde karşılaşılabileceğiniz bazı durumlar maddeler halinde verilmiştir. Her durumun altına da anne-baba olarak gösterebileceğiniz bazı davranışlar sıralanmıştır. Lütfen bu davranışların her birini ne kadar sıklıkla yaptığınızı belirtiniz. Örneğin, birinci maddede belirtilen durumla ilgili olarak 6 davranış seçeneğinin herbirini ne sıklıkla yaptığınızı 1'den 5'e kadar sayılardan uygun olanı daire içine alarak belirtiniz. Böylece her bir durumla ilgili 6 davranış için de cevap vermiş olacaksınız. Eğer çocuğunuzun daha önce böyle bir durumla karşılaşmadığını düşünüyorsanız, "böyle olsaydı ne yapardım" diye düşünerek yanıtlayınız.

1	2	3	4	5
Hiç Böyle Yapmam	Nadiren Böyle Yaparım	Belki Böyle Yaparım	Büyük Olasılıkla Böyle Yaparım	Kesinlikle Böyle Yaparım

1.Eğer çocuğum hastalandığı ya da bir yerini incittiği için arkadaşının doğum günü partisine veya oyun davetine gidemiyorsa ve bundan dolayı öfkeli olursa, ben;

	Hiç Böyle Yapmam	Nadiren Böyle Yaparım	Belki Böyle Yaparım	Büyük Olasılıkla Böyle Yaparım	Kesinlikle Böyle Yaparım
Çocuğumu sakinleşmesi için odasına gönderirim.	1	2	3	4	5
Çocuğuma kızarım.	1	2	3	4	5
Çocuğuma arkadaşları ile birlikte olabileceği başka yollar düşünmesi için yardımcı olurum (örneğin, bazı arkadaşlarını partiden sonra davet edebilir).	1	2	3	4	5
Çocuğuma partiyi kaçırmayı büyütmemesini söylerim.	1	2	3	4	5
Çocuğumu, öfkesini ve hayal kırıklığını ifade etmesi için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
Çocuğumu yatıştırırım ve kendini daha iyi hissetmesi için eğlenceli bir şeyler yaparım.	1	2	3	4	5

EK-B: Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) Örnek Madde

	Benim için hiç uygun değil	Benim için uygun değil	Benim için uygun	Benim için tamamen uygun
Öfkeli olduğumda, öfkemi kontrol edecek bir şeyler düşünebilirim.				
Çok heyecanlıysam, kendimi sakinleştirebilirim.				
Korkarsam kendi başıma sakinleşebilirim.				
Üzüldüğümde, beni neşelendirecek bir şeyler düşünebilirim.				



EK-C: Demografik Bilgi Formu**Öğrenci Demografik Bilgi Formu**

Cinsiyet: () Erkek

() Kız

Kaçıncı sınıfa devam ediyorsun: () 2. Sınıf

() 3. Sınıf

() 4. Sınıf

Çocuğunuzun tanılandığı yetenek alanı: () Genel zihinsel yetenek

() Görsel sanatlar alanı

() Müzik alanı

EK-Ç: Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği İzni

Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği > Gelen Kutusu x



G

GAMZEGÜL ÇAPAR

Alınan, Arayış

25 Mayıs Cum 14:42 ☆ ↶ |

İngilizce > Türkçe > İleriye çevir

İngilizce için kapat x

Merhaba Seydihan Bey,

Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği'nin ölçeğin puanlama bilgileri ve daha önce kullanıldığı makaleleri ekte bulabilirsiniz.

Ölçeğin referans bilgileri aşağıdaki gibidir:

Yagmurcu, B., & Altın, Ö. (2010). Maternal Socialization and Child Temperament as Predictors of Emotion Regulation in Turkish Preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275-296.

İyi çalışmalar dilerim.

Gamzegül Çapar
Psychology & Media and Visual Arts
Child and Family Studies Laboratory



EK-D: Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)



EK-E: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci Ölçek Uygulama İzni)

Merhaba,

Çalışmaya gösterdiğin ilgi ve ayırdığın zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu çalışmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında doktora öğrencisi Seydihan YİĞİT tarafından yürütülen bir doktora tezidir. Araştırmada, bilim ve sanat merkezinde eğitim alan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve bu öğrenci velilerinin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin duygu düzenleme becerinin ölçümü için "Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği"; ebeveynler için ise Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği" kullanılacaktır.

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsin. Çalışma için dağıtılacak ölçeğe isim yazılması gerekli olmayıp, ölçeğin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verilen bilgilerin herhangi birisiyle paylaşılması söz konusu olmamaktadır. Araştırma sürecinde, tereddüt ettiğiniz veya sormak istediğiniz bir konu olduğunda tereddüt yaşamadan sorabilirsiniz. Ayrıca araştırma sonucu hakkında bilgi almak ve araştırma sonrasında sormak istedikleriniz için aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

Katılımcının onam açıklaması;

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu'ndaki tüm açıklamaları okudum. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyor ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Öğrencinin

Adı/Soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Türkan DOĞAN

H.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Seydihan YİĞİT

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Genel Müdürlüğü

İmza:

EK-F: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci Ölçek Uygulama için Veli İzni)

Değerli Veli,

Çalışmaya ilgi gösterdiğin ve zaman ayırdığın için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu çalışmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında doktora öğrencisi Seydihan YİĞİT tarafından yürütülen bir doktora tezidir. Araştırmada, bilim ve sanat merkezinde eğitim alan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve bu öğrenci velilerinin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin duygu düzenleme becerinin ölçümü için "Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği"; ebeveynler için ise Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği" kullanılacaktır.

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuz, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahiptir. Çalışma için dağıtılacak ölçeğe isim yazılması gerekli olmayıp, ölçeğin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Çocuğunuzdan toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verilen bilgilerin herhangi birisiyle paylaşılması söz konusu olmamaktadır. Araştırma sürecinde, tereddüt ettiğiniz veya sormak istediğiniz bir konu olduğunda tereddüt yaşamadan sorabilirsiniz. Ayrıca araştırma sonucu hakkında bilgi almak ve araştırma sonrasında sormak istedikleriniz için aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

Veli/vasisinin onam açıklaması;

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu'ndaki tüm açıklamaları okudum. Çocuğumun istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğini biliyor ve araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Katılımcı Çocuğın Velisi/vasisi:

Adı/Soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Türkan DOĞAN

H.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Seydihan YİĞİT

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Genel Müdürlüğü

İmza:

EK-G: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Ebeveyn Ölçek Uygulama)

Değerli Katılımcı,

Çalışmaya ilgi gösterdiğin ve zaman ayırdığın için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu çalışmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında doktora öğrencisi Seydihan YİĞİT tarafından yürütülen bir doktora tezidir. Araştırmada, bilim ve sanat merkezinde eğitim alan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve bu öğrenci velilerinin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin duygu düzenleme becerinin ölçümü için "Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği"; ebeveynler için ise Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş etme Ölçeği" kullanılacaktır.

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsin. Çalışma için dağıtılacak ölçeğe isim yazılması gerekli olmayıp, ölçeğin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verilen bilgilerin herhangi birisiyle paylaşılması söz konusu olmamaktadır. Araştırma sürecinde, tereddüt ettiğiniz veya sormak istediğiniz bir konu olduğunda tereddüt yaşamadan sorabilirsiniz. Ayrıca araştırma sonucu hakkında bilgi almak ve araştırma sonrasında sormak istedikleriniz için aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

Katılımcının onam açıklaması;

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu'ndaki tüm açıklamaları okudum. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyor ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Velinin

Adı/Soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Türkan DOĞAN

H.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Seydihan YİĞİT

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Genel Müdürlüğü

İmza:

EK-Ğ: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci Eğitim Programı Uygulama İzni)

Merhaba,

Çalışmaya gösterdiğin ilgi ve ayırdığın zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu çalışmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında doktora öğrencisi Seydihan YİĞİT tarafından yürütülen bir doktora tezidir. Araştırmada, bilim ve sanat merkezinde eğitim alan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve bu öğrenci velilerinin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin duygu düzenleme becerinin geliştirilmesi amacıyla "Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programı" uygulanacaktır.

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahiptir. Çalışma 8 oturum boyunca devam edecek ve her bir oturum 40 dakika sürecek. Çalışma boyunca toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verilen bilgilerin ya da yapılan paylaşımların herhangi başka birisiyle paylaşılmayacaktır. Araştırma sürecinde, tereddüt ettiğiniz veya sormak istediğiniz bir konu olduğunda tereddüt yaşamadan sorabilirsiniz. Ayrıca araştırma sonucu hakkında bilgi almak ve araştırma sonrasında sormak istedikleriniz için aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

Katılımcının onam açıklaması;

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu'ndaki tüm açıklamaları okudum. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekeçeli veya gerekeçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyor ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Öğrencinin

Adı/Soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Türkan DOĞAN

H.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Seydihan YİĞİT

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Genel Müdürlüğü

İmza:

EK-H: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci Uygulaması Veli İzni)

Değerli Veli,

Çalışmaya ilgi gösterdiğin ve zaman ayırdığın için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu çalışmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında doktora öğrencisi Seydihan YİĞİT tarafından yürütülen bir doktora tezidir. Araştırmada, bilim ve sanat merkezinde eğitim alan öğrencilerin duyu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve bu öğrenci velilerinin duyu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin duyu düzenleme becerinin geliştirilmesi amacıyla "Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı" uygulanacaktır.

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuz, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahiptir. Çalışma 8 oturum boyunca devam edecek ve her bir oturum 40 dakika sürecektir. Çocuğunuzdan toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verilen bilgilerin herhangi birisiyle paylaşılması söz konusu olmamaktadır. Araştırma sürecinde, tereddüt ettiğiniz veya sormak istediğiniz bir konu olduğunda tereddüt yaşamadan sorabilirsiniz. Ayrıca araştırma sonucu hakkında bilgi almak ve araştırma sonrasında sormak istedikleriniz için aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

Veli/vasisinin onam açıklaması;

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu'ndaki tüm açıklamaları okudum. Çocuğumun istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğini biliyor ve araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Katılımcı Çocuğın Velisi/vasisi:

Adı/Soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Türkan DOĞAN

H.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Seydihan YİĞİT

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Genel Müdürlüğü

İmza:

EK-I: Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu (Ebeveyn Eğitim Programı Uygulama İzni)

Değerli Katılımcı,

Çalışmaya ilgi gösterdiğin ve zaman ayırdığın için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu çalışmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında doktora öğrencisi Seydihan YİĞİT tarafından yürütülen bir doktora tezidir. Araştırmada, bilim ve sanat merkezinde eğitim alan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve bu öğrenci velilerinin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla "Duygu Sosyalleştirme Psikoeğitim Programı" uygulanacaktır.

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsin. 4 hafta boyunca devam edecek çalışma için haftada bir gün toplanılacak ve her bir oturum 60 dakika sürecektir. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Verilen bilgilerin herhangi birisiyle paylaşılması söz konusu olmamaktadır. Araştırma sürecinde, tereddüt ettiğiniz veya sormak istediğiniz bir konu olduğunda tereddüt yaşamadan sorabilirsiniz. Ayrıca araştırma sonucu hakkında bilgi almak ve araştırma sonrasında sormak istedikleriniz için aşağıda bilgileri verilen araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz.

Katılımcının onam açıklaması;

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu'ndaki tüm açıklamaları okudum. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyor ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Velinin

Adı/Soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Türkan DOĞAN

H.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı

Seydihan YİĞİT

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri

Genel Müdürlüğü

İmza:

EK-J: Öğrenci Katılım Sertifikası

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Katılım Sertifikası

Değerli Öğrencimiz
Seydihan

2024 yılında gerçekleştirilen "Bilgelik Yolculuğunda
Duyuları Yönetebilme Atölyesi"ni tamamlayarak bu
belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Seydihan YİĞİT
Psikolojik Danışman
Grup Yöneticisi

Prof. Dr. Türkan DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
PDR Anabilim Dalı



EK-K.: Araştırma Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Tarih: 15/12/2023 16:59
Sayı: E-66777842-300-
00003257342
0000325/342

Sayı : E-66777842-300-00003257342
Konu : Etik Kurulu İzni (Seydihan YİĞİT)

15/12/2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.12.2023 tarihli ve E-51944218-300-00003242732 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencilerinden Seydihan YİĞİT'ın, Prof. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında yürüttüğü "*Ebeveyn Duygu Sosyalleştirme ve Özel Yetenekli Öğrenci Duygu Düzenleme Psiko eğitim Programlarının Etkililiği*" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 12 Aralık 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: DE9553FB-049A-4350-B306-FC6256835C51

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres:

Bilgi için: Burak CİHAN

E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: Faks:

Telefon: 03123051082

Kep:



EK-L: MEB Araştırma Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Tarih: 03/01/2024 07:55
Sayı: E-27250534-
605.01-93366421-
00003287115



Sayı : E-27250534-605.01-93366421
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Seydihan YİĞİT)

02.01.2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Strateji Geliştirme Başkanlığının 27.12.2023 tarihli ve E-49614598-605.01-93080644 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Seydihan YİĞİT'in, "Ebeveyn Duygu Sosyalleştirme ve Özel Yetenekli Öğrenci Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programlarının Etkililiği" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Mustafa OTRAR
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Beşevler Kampüsü A-Blok Yenimahalle/Ankara

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 39 52

Bilgi için: Gülşüm SAYIN

E-Posta: oen@meb.gov.tr

Unvan :Uzman Öğretmen

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksoga.meb.gov.tr> adresinden a31a-1736-3840-8017-dccf koda ile teyit edilebilir.

EK-M: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26/02/2025

Seydihan YİĞİT

EK-N: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

26/02/2025

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Ebeveyn Duygu Sosyalleştirme ve Özel Yetenekli Öğrenci Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programlarının Etkliliği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
26/02/2025	180	38936	27/12/2024	13	2576902168

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Seydihan YİĞİT

Öğrenci No.: N18147056

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Prof. Dr. Türkan DOĞAN)

EK-O: Thesis/Dissertation Originality Report

26/02/2025

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: The Effectiveness of Parent Emotion Socialization and Gifted Student Emotion Regulation Psychoeducation Programs

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
26/02/2025	180	38936	27/12/2024	13	2576902168

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Seydihan YİĞİT

Student No.: N18147056

Signature

Department: Educational Sciences

Program: Psychological Counseling and Guidance

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Türkan DOĞAN)

EK-Ö: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾

Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 6(altı) ay ertelenmiştir. ⁽²⁾

Tezimin ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

25 / 02 / 2025

Seydihan YİĞİT

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze 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 tezinerişime 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; imkânı 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 ay 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.

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

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

