



## Investigation of Psychometric and Some Demographic Properties of “Emotion Regulation Scale for Children” in Gifted Students

Seydihan Yiğit<sup>a\*</sup> (ORCID ID - 0000-0002-8346-5430)

Türkan DOĞAN<sup>b</sup> (ORCID ID - 0000-0001-9811-5591)

<sup>a</sup> Ministry of National Education, Ankara/Türkiye

<sup>b</sup> Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1471710

Article history:

Received 21.04.2024

Revised 08.08.2024

Accepted 12.08.2024

Keywords:

Emotion Regulation in Children,  
Emotion Regulation,  
Gifted Student,  
Scale Adaptation.

### Abstract

This study aims to conduct validity and reliability analysis of the Emotion Regulation Scale for Children developed by Rydell et al. (2007) for gifted primary school students. It also aimed to investigate the differences among students' emotion regulation skills according to demographic variables such as gender, grade level, and the number of siblings. For this purpose, 501 gifted students (223 girls, 278 boys) attending primary school were reached. The ages of the students ranged between 7-11, and the mean age was 8.96. The study used the emotion Regulation Scale for Children and personal information form. The construct-concept validity of the scale was determined by confirmatory factor analysis, and its reliability was determined by calculating Cronbach's Alpha internal consistency coefficient. Findings yielded that the Emotion Regulation Scale for Children is a valid and reliable instrument that can be used with gifted primary school students. Another study result was that the emotion regulation skill levels of gifted students did not show a significant difference according to gender and the number of siblings but showed a low difference according to grade level.

### Research Article

## Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeğinin Psikometrik ve Bazı Demografik Özelliklerinin Özel Yetenekli Öğrencilerde İncelenmesi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1471710

Makale Geçmişi:

Geliş 21.04.2024

Düzeltilme 08.08.2024

Kabul 12.08.2024

Anahtar Kelimeler:

Çocuklarda Duygu Düzenleme,  
Duygu Düzenleme,  
Özel Yetenekli Öğrenci,  
Ölçek Uyarlama.

### Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Rydell ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeğinin özel yetenekli ilkököl öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Aynı zamanda öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı gibi demografik değişkenlere göre ne düzeyde değiştiğini belirlemektir. Bu amaçla ilkökölde öğrenimine devam eden 501 özel yetenekli öğrenciye (223 kız, 278 erkek) ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşları 7 ile 11 arasında değişmekte ve yaş ortalamaları 8,96 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Ölçeğin yapı-kavram geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda, Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeğinin özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyete ve kardeş sayısına göre anlamlı fark göstermediği, sınıf düzeyine göre ise düşük düzeyde bir fark gösterdiği bulunmuştur.

## Introduction

Emotions, one of the most fundamental elements of human life, are closely linked to individuals' thoughts, behaviors, and relationships. Emotions start with life and develop and enrich until the end of human life. We feel emotions every day and every experience during the day. Therefore, emotions are a dynamic concept that is an integral part of our life (Kuzucu, 2021). One factor that makes emotions necessary for our lives is that they inform us about what is happening in our body, what we like, and what we are uncomfortable with, and affect decision-making processes. Additionally emotions have many functions in human life, they tell us what is essential or whether things are going well (Greenberg, 2017). In parallel, it is stated that emotions can be somatic clues that provide information about which needs are met or which are not (Gross & Munoz, 1995). In addition, it is emphasized that emotions are decisive in initiating and maintaining relationships with other people and making decisions to review and terminate relationship situations (Greenberg, 2017). At the same time, emotions are also essential as they provide information about whether the people we encounter are trustworthy and whether they are violating our boundaries. In general terms, people need to take actions that will enable them to protect themselves and survive (Greenberg, 2018). Therefore, it can be said that the general function of emotions is to survive and adapt to society. However, emotions may not always function as adaptively in human life. One of the necessary conditions for ensuring adaptive functionality is to be able to regulate emotions successfully. For individuals to cope with the destructive effects of the emotions they experience and to increase their adaptive potential, they need to be able to regulate their emotions and how they experience and express them (Gross et al., 2006).

In general, emotion regulation is the attempt made by individuals to influence their emotions, the time of having them, and the processes of experiencing and expressing emotions (Gross, 1998; Gross, 2006). Emotion regulation processes can be automatic or controlled, internal or external, conscious or unconscious, and can manifest themselves at once or more than one points of the emotion production process (Gross, 1998; Gross & Jazaieri, 2014). Considering that the inability to regulate emotions is at the center of psychopathology (Gross & Munoz, 1995) and can be associated with social difficulties and physical disorders (Gross & Thompson, 2007), it can be said that the concept of emotion regulation occupies an essential place in mental health studies.

It is stated that children with developed emotion regulation skills exhibit fewer internalizing and externalizing symptoms (Eisenberg et al., 2001), fewer symptoms of depression and anxiety (Daniel et al., 2020), manage their problems more successfully (Monopoli & Kingston, 2012), are more successful academically (Kwon et al., 2016), are accepted by their peers and perceive themselves as more socially competent (Gülgez, 2018; Maughan et al., 2007). Children who have not acquired emotion regulation skills have been associated with psychopathology and health problems such as anxiety, aggression, eating pathology (McLaughlin et al., 2011), and increased susceptibility to trauma development (Pencea et al., 2020). Therefore, gaining emotion regulation skills reveals the importance of gaining these skills in supporting children's development in many aspects, such as gaining social competence, managing their problems, achieving academic success, and reducing anxiety and depression symptoms. However, some diagnoses students will receive due to their developmental process and individual differences affecting their social and emotional development processes. It can be said that being diagnosed as a gifted individual is one of these complicating factors.

The fact that gifted students generally exhibit more mature behaviors than their biological age leads to a false belief that they are ahead of their peers in the field of social-emotional development and don't need help (Bailey, 2007; Majid & Alias, 2010), leading to neglect of their emotional development. However, in addition to the developmental problems experienced by their peers with typical development, gifted students show several social-emotional characteristics (sense of justice, emotional intensity, sensitivity, perfectionism, non-synchronized development) different from them (Siaud- Facchin, 2018; Wiley, 2016; Yılmaz, 2015). Similarly, it is stated that fragile, kind-hearted, and patient students may become irritable, impatient, and difficult to adapt if educational environments aren't created by the characteristics of the students (Robinson, 2008). Therefore, being diagnosed as gifted adds another layer

of complexity to students' social and emotional experiences (Mendaglio, 2012), making emotion regulation skills more important for gifted students.

The emotional world of gifted students is defined by Renzulli (1978) as individuals with above-average ability, creativity, and motivation or commitment to the task compared to their peers; and by Kirk Gallagher and Coleman (2017) as individuals with an extraordinary leadership capacity who exhibit a high degree of success in intellectual, creative or artistic fields compared to their peers, differs from their peers. Gifted students are emotionally fragile because they experience joy, sadness, exuberance, and disappointments more deeply and intensely. However, gifted individuals may be more sensitive to other people around them and to social problems in their environment. Some details that may be considered insignificant to others can create severe problems for them (Fonseca, 2011; Siaud-Facchin, 2018). Considering their perfectionism characteristics, these students may set high standards for themselves and others, such as peers, parents, and teachers, and may even have unrealistic expectations (Yılmaz, 2015). It can be said that unrealistic expectations of gifted students can disrupt communication with their social environment and cause them to experience self-confidence problems. Shore et al. (2019) stated that although gifted students are perceived as leaders in their environment, they are less appreciated by their friends and feel lonely. In addition to all these, most, if not all, gifted students consider giftedness as a social difficulty (Coleman & Cross, 2014). In addition, one of the most essential reasons why gifted students experience social-emotional problems is that their cognitive, emotional, and physical development progresses at different rates. This process, defined as unsynchronised development, may cause students to experience internal conflicts and difficulties establishing relationships with their peers (Wiley, 2016; Yılmaz, 2015). All these characteristics cause problems in the social relationships of gifted students, and students may tend to suppress their talents, creativity, interests, and desires and 'be like everyone else' in order to adapt (Robinson, 2008).

Gifted students experience profound and intense emotions compared to their peers and think more about the solution to global problems than their peers. This increases their emotional vulnerability and may negatively affect their coping skills (Fonseca, 2011; Ryan, 2001; Siaud-Facchin, 2018). Another issue that deepens the social-emotional problems of gifted students is the lack of education and learning environments appropriate to the characteristics of these students. Unsupportive learning environments pose more risks for gifted students than their peers regarding social-emotional development and cognitive characteristics (Reis & Renzulli, 2004). Özden (2015) stated in his study that gifted students have weaker emotion regulation skills than their peers who exhibit normal development.

Similarly, Tieso (2007) emphasized that hypersensitivity is an essential factor that distinguishes gifted students from their peers. In a study based on determining the needs of gifted students before adolescence based on parents' views, it was revealed that hypersensitivity, perfectionism, and irritability were the most common issues experienced by gifted individuals (Altan & Yazıcı, 2018). In addition, perfectionism, overexcitability, and hypersensitivity are reported to be prominent social and emotional characteristics in Filipino-gifted children (Garces-Bacsal, 2011). However, Yavuz and Yukay Yüksel (2021) reported a negative correlation between emotion regulation difficulties and self-regulation skill scores of gifted students. In other words, it can be said that gifted students who haven't acquired emotion regulation skills need support in emotion management skills. A study examining the social and emotional characteristics of gifted students based on the opinions of science and art center teachers emphasized that the intense emotions and feelings of gifted students are their prominent characteristics (Levent, 2012). Based on all these, it can be said that identifying gifted students with weak emotion regulation skills in the early years of life and conducting studies on acquiring this skill will significantly contribute to realizing their potential. In addition, it can be said that sociodemographic variables affecting the emotion regulation skills of gifted students can also shape the psychological counseling and guidance services offered to students.

Considering the sociodemographic variables affecting emotion regulation skills in the literature, it was found that there was a difference in emotional intelligence (Al-Onizat, 2012; Uyaroğlu, 2011; Şentürk, 2024) and emotion regulation skill levels of gifted students according to their gender (Altan, 2006;

Eisenberg et al., 1998). Eisenberg et al. (1998) stated that this difference might stem from the emotional socialization processes adopted by parents. It is emphasized that girls at primary school are more compatible with regulating their emotions than boys (Schlesier et al., 2019) and that students' emotional manipulation scores show a difference (Tercan & Yıldız Bıçakçı, 2022). However, it was concluded that women's overexcitability scores in the emotional domain were higher than men (He & Wong, 2014; Souza, 2021). On the other hand, some studies concluded that gender does not make a difference in gifted students' emotion regulation skill levels (Aslan & Tunç, 2019).

Similarly, in the literature, there are studies emphasizing that there is a difference in students' emotion regulation skill levels according to age and grade level (Aslan & Tunç, 2019; Bozkurt et al., 2017), as well as studies stating that grade level isn't a variable affecting emotion regulation skill levels (Bozkurt et al., 2017; Esen, 2020; Koca, 2019). Saygılı (2015), in his study on the factors affecting the emotional intelligence levels of gifted students, stated that there was no difference in the emotional intelligence scores of gifted students, including emotional awareness and expression of emotions, according to their grade level. When the studies on emotion regulation skills of gifted students according to the number of siblings are examined, it is seen that there are a limited number of studies. Şentürk (2024), in his study examining the social skills and emotional intelligence of students with and without a diagnosis of giftedness, stated that the number of siblings didn't make a difference regarding the level of emotional awareness and managing emotions of gifted students. On the other hand, Uyaroğlu (2011) stated that the scores of gifted students and emotional intelligence and empathy levels decreased as the number of siblings increased. Therefore, it is thought that determining the sociodemographic variables affecting the emotion regulation skills of gifted students and their emotion regulation skill levels while the students are still at the primary school level will be important in terms of providing preventive guidance and psychological counseling services.

When the literature was examined, no measurement tool was found to measure the emotion regulation skills of gifted primary school students based on their self-reports. The existing scales in the literature (Gülgez, 2018; Kapçı et al., 2019) are based on parents' opinions for evaluating primary school students' emotions, and children's emotion regulation skills are limited to parents' opinions. It can be said that the Emotion Regulation Scale for Children developed by Rydell et al. (2007) and adapted into Türkiye by Tatlı Harmanlı and Güngör Aytar (2023) is essential in terms of measuring children's emotion regulation skills based on self-report. It can be said that reflecting individuals' perceptions and experiences regarding emotion regulation skills, in other words, providing direct information about the measured feature, is among the advantages of self-report scales. In addition, Zeman et al. (2001), in a study in which adults evaluated children's emotional world, stated that there wasn't or shallow agreement between observers.

Observations may produce different results regarding students' emotional world. In this context, it may be helpful to determine students' perceptions about their emotion regulation skills, understand their emotional processes, and shape preventive/therapeutic guidance and psychological counseling services to be offered to students in this direction. It can be said that the acquisition of emotion management skills by gifted individuals who experience their emotions profoundly and intensely (Bailey, 2008; Siaud-Facchin, 2018; Wiley, 2016) can help them fully realize their potential by providing a preventive quality for the social and emotional problems they will experience. For this reason, this study planned to carry out adaptation studies of the Emotion Regulation Scale for Children to determine the emotion regulation skill levels of gifted primary school students. In addition, using the results obtained from this measurement tool, which determines the emotion regulation skills of gifted students based on self-report, together with the data obtained from observation-based measurement tools, increases the results' reliability. In this context, this measurement tool adapted to gifted students will fill the gap in the literature. Therefore, in this study, answers were sought to the questions of how valid and reliable the Emotion Regulation Scale for Children is for use with gifted students and to what extent the emotion regulation skill levels of gifted students changed according to demographic characteristics.

## Method

### Research Model

This quantitative study examines the psychometric properties of the measurement tool adapted to measure students' emotion regulation skills for gifted primary school students. In addition, it is a causal comparison study examining whether emotion regulation skill levels of gifted students vary according to demographic characteristics such as gender, grade level, and number of siblings (Fraenkel et al., 2012).

### Study Group

The study group of the research consists of 501 primary school students studying in science and art centers in different parts of Türkiye. Although data were collected from 568 students to carry out the analyses in the study, 67 students were considered missing data due to incomplete answers. 44.5% (n= 223) of science and art center students were female and 55.5% (n= 278) were male. The ages of the students ranged between 7 and 11. When the grade levels of the students were analyzed, 98 (19.6%) were in the second grade of primary school, 223 (44.5%) were in the third grade of primary school, and 179 (35.9%) were in the fourth grade of primary school. When the provinces where the students participated in the study are analyzed, it is seen that the participants came from a total of seven provinces, namely Ankara, Antalya, Diyarbakır, Düzce, İstanbul, Kahramanmaraş and Van. The demographic information of the participants is given in Table 1. The convenience sampling method was used to determine the sample. *Convenience sampling* is a sampling method in which students who are suitable and willing are taken within the scope of the research (Büyüköztürk, 2013).

**Table 1**

*Distribution of Socio-Demographic Characteristics of Gifted Students Participating in the Study*

| Variable                   | Category             | N        | %          |
|----------------------------|----------------------|----------|------------|
| Gender                     | Girl                 | 223      | 44.5       |
|                            | Boy                  | 278      | 55.5       |
| Grade Level                | 2                    | 98       | 19.6       |
|                            | 3                    | 223      | 44.5       |
|                            | 4                    | 179      | 35.9       |
| Age                        | 7                    | 21       | 4.2        |
|                            | 8                    | 139      | 27.7       |
|                            | 9                    | 203      | 40.5       |
|                            | 10                   | 114      | 22.8       |
|                            | 11                   | 24       | 4.8        |
| City                       | Ankara               | 257      | 51.3       |
|                            | Antalya              | 34       | 6.8        |
|                            | Diyarbakır           | 44       | 8.8        |
|                            | Düzce                | 23       | 4.6        |
|                            | İstanbul             | 85       | 17         |
|                            | Kahramanmaraş<br>Van | 12<br>46 | 2.4<br>9.2 |
| Mother's Employment Status | Employed             | 312      | 62.3       |
|                            | Not working          | 189      | 37.7       |
| Father's Employment Status | Employed             | 487      | 97.2       |
|                            | Not working          | 14       | 2.8        |
| Number of Siblings         | 0                    | 82       | 16.4       |
|                            | 1                    | 275      | 54.9       |
|                            | 2                    | 110      | 22         |
|                            | 3                    | 21       | 4.2        |
|                            | 4                    | 8        | 1.6        |
|                            | 5 and more           | 3        | .6         |

|              |            |     |     |
|--------------|------------|-----|-----|
|              | Blank data | 2   | .4  |
| <b>Total</b> |            | 501 | 100 |

### Data Collection Tools

#### Emotion Regulation Scale for Children (ERSC)

The Emotion Regulation Scale for Children was developed by Rydell et al. (2007) with the idea that it is essential to assess children's emotion regulation skills based on their self-reports. The adaptation of this measurement tool to Türkiye culture was carried out by Tatlı Harmancı and Güngör Aytar (2023). This measurement tool, which is a four-point Likert type (Not at all suitable for me = 1, Completely suitable for me = 4), consists of four sub-dimensions: Fear, anger, sadness, and exuberance, and a total of 29 items. In addition, seven items in the scale need to be reversed. The scores obtained from this scale, evaluated on the total score, vary between 29 and 116. A low score on the scale indicates that emotion regulation skills are weak, while a high score indicates high emotion regulation skills.

When the psychometric properties of the original scale developed by Rydell et al. (2007) were analyzed, it was found that Cronbach's Alpha values were .77, for the anger subscale .57, for the exuberance subscale, .61 for the fear subscale and .71 for the sadness subscale. In addition, as a result of the analysis including all items of the scale, the Cronbach Alpha value was calculated as .85. Tatlı Harmancı and Güngör Aytar (2023) adapted this measurement tool to Türkiye culture and examined its psychometric properties. First-level confirmatory factor analysis (CFA) fit indices ( $\chi^2=3,736$ , RMSEA=0,069, NNFI=0,91, CFI=0,92, SRMR=0,061) and second-level confirmatory fit indices ( $\chi^2=3,686$ , RMSEA=0,068, NNFI=0,91, CFI=0,92, SRMR=0,060), it was stated that the ERSC was a valid measurement tool in determining the emotion regulation skill levels of children. In order to determine the reliability coefficient of the scale, McDonald Omega and Stratified Cronbach Alpha coefficients were analyzed. As a result of the analysis, McDonald Omega reliability coefficients were determined as .75 for anger, .68 for fear, .64 for exuberance, and .73 for sadness. In addition, Cronbach's  $\alpha$  coefficient for all items of the CRS was calculated as .88. Pearson's correlation coefficient was also examined to analyze the test-retest reliability coefficient of the emotion regulation scale. The Pearson correlation coefficients calculated for the sub-dimensions of the WAS were found to be .74 for anger, .63 for exuberance, .85 for fear, and .71 for sadness, respectively. In addition, the test-retest reliability coefficient of the whole scale was found to be .79 (Tatlı et al., 2023).

#### Data Analysis

In order to examine the validity and reliability studies of the emotion regulation scale, the data collected by paper and pencil method through school psychological counselors working in science and art center were examined in terms of extreme values and normality assumptions. The normality of the scores obtained from the Emotional Regulation Scale was examined by looking at the kurtosis and skewness coefficients and histogram graphs. AMOS 23 package program was used for validity analyses, and the SPSS 22 package program was used for reliability analyses. Confirmatory factor analysis, which is used to examine the construct-concept validity of the scale, is a technique used to test hypotheses based on factor analysis (Çokluk et al., 2014). In addition, Cronbach Alpha internal consistency coefficients were analyzed for the reliability coefficients of the scale. Independent samples t-test was used to determine whether there was a significant difference in emotion regulation skills of gifted students according to their gender; the ANOVA analysis method was used to examine the significant change in emotion regulation skills of gifted students according to their grade level and number of siblings.

#### Ethical Principles Followed in the Scale Adaptation Process

To adapt the scale for gifted students, the necessary permission was obtained from the authors who developed the scale via e-mail. Necessary permissions were also obtained from Hacettepe University Ethics Commission (15/12/2023 dated E-66777842-300-00003257342 numbered) and Ministry of National Education (02.01.2024 dated E-27250534-605.01-93366421 numbered). The participants were informed through the voluntary participation form before completing the measurement tool. The parents'

permission was obtained, and the voluntary basis and the student's ability to leave the study at any time were emphasized.

### Findings

In this part of the study, the findings related to the validity and reliability of the ERSC are presented. In addition, findings on whether gifted students significantly differ in emotion regulation skills levels according to their demographic characteristics (gender, grade level, and number of siblings) are presented.

In this section, the findings related to the adaptation study of the Emotion Regulation Scale for Children, which was developed by Rydell et al. (2007) and adapted to Türkiye culture by Tatlı Harmancı and Güngör Aytar (2023) for individuals between the ages of 8-12 showing normal development, to gifted students studying in science and art centers are presented. Firstly, a trial application was conducted with a group of gifted students in which the scale's psychometric properties would be examined. This trial application was applied to 12 gifted students aged 7-10 years, seven of whom were girls and five of whom were boys. During the trial application process, the student's attention span, filling in the scale, and level of comprehension of the scale items were observed. Since no problems were observed regarding these issues, the application phase of the scale to gifted students was started.

#### Validity Studies of the Emotion Regulation Scale for Children

In order to determine the construct concept validity of the Emotion Regulation Scale for Children, CFA was applied to determine whether the four-factor structure with 29 items obtained in the original study of the scale was confirmed or not. Chi-square/degree of freedom value, Incremental Fit Index (IFI), Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardised Root Mean Squared Residual (SRMR), Tucker-Lewis Fit Index (TLI), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), and Root Comparative Fit Index (CFI) fit indices were examined for CFA. The fit coefficients obtained from CFA analysis are given in Table 2.

**Table 2**

*First Level CFA Fit Coefficients of Concordance Emotion Regulation Scale for Children*

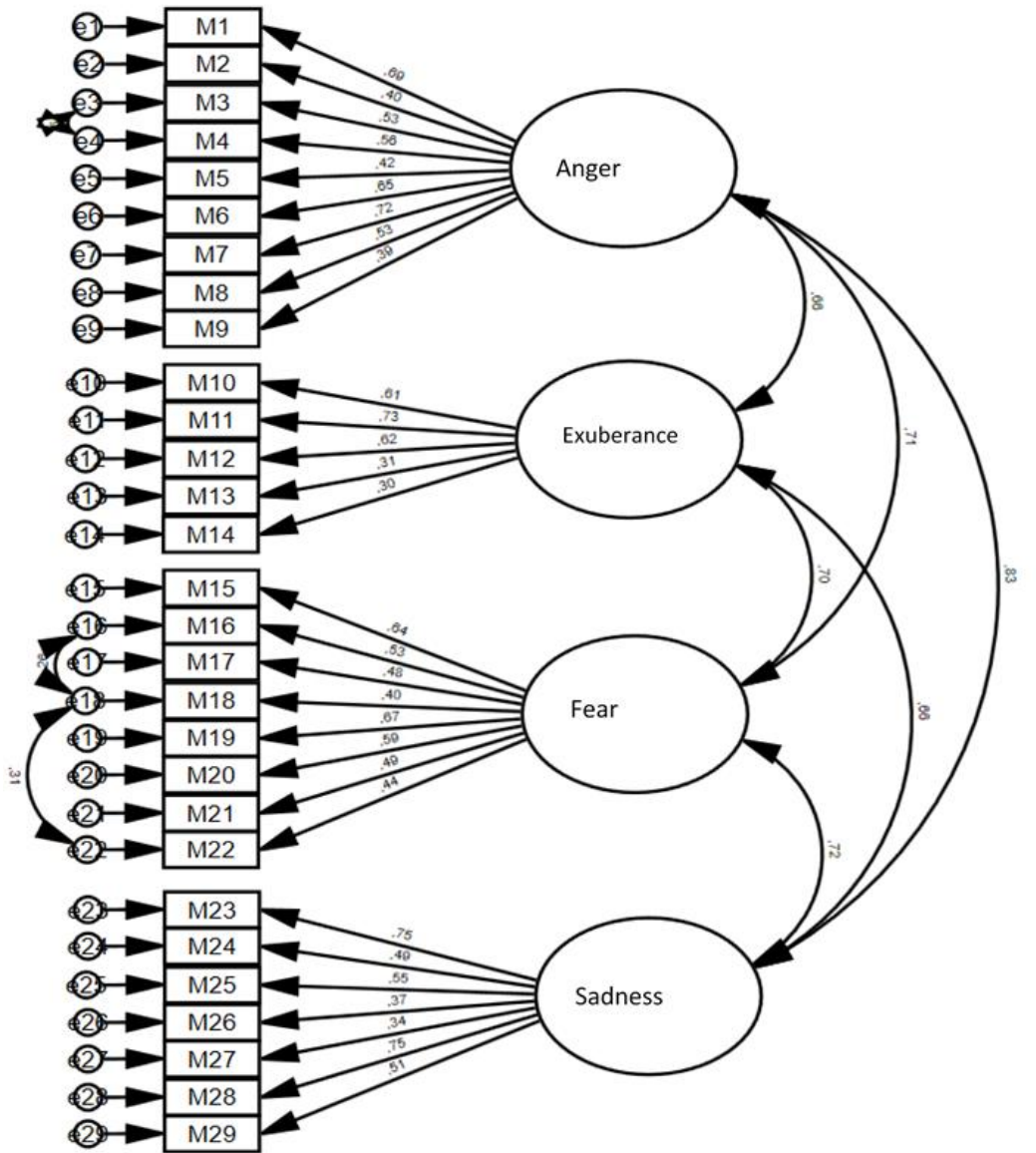
| Fit Indices    | $\chi^2$ | sd  | $\chi^2/sd$ | GFI         | AGFI        | IFI         | TLI         | CFI         | RMSEA       | SRMR        |
|----------------|----------|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Perfect Fit    |          |     | $\leq 2$    | $\geq 0.95$ | $\geq 0.90$ | $\geq 0.95$ | $\geq 0.95$ | $\geq 0.95$ | $\leq 0.05$ | $\leq 0.05$ |
| Good Fit       |          |     | $\leq 5$    | $\geq 0.85$ | $\geq 0.80$ | $\geq 0.90$ | $\geq 0.90$ | $\geq 0.90$ | $\leq 0.08$ | $\leq 0.08$ |
| Original Scale |          |     | 3.67        | -           | -           | -           | -           | .92         | .068        | .060        |
| Cut Points     | 1001.95  | 368 | 2.72        | .87         | .84         | .85         | .83         | .85         | .059        | .053        |

Note: Sources taken as basis when deciding on model fit: Anderson ve Gerbing, 1984; Brown, 2015; Çokluk vd., 2014; Marsh vd., 1988; Tabachnick ve Fidel, 2007.

The model-data fit was calculated as  $\chi^2=1001.95$ , (sd=368). Çokluk et al. (2014) stated that the chi-square value can be used to determine whether there is a difference between the covariance matrix indicated by the model and the covariance matrix obtained from the sample. As a result of the analysis, the chi-square value should not be significant in order for the model to fit. However, considering that the chi-square value is affected by large samples, it is stated that it would be more meaningful to look at the ratio of the chi-square value to the degrees of freedom  $\chi^2/sd$  ratio below 3 indicates a good model-data fit. As a result of the analysis, the  $\chi^2/sd$  ratio was found to be 2.72, and this result corresponds to a good fit (Büyüköztürk, 2013; Çokluk et al., 2014; Tabachnick & Fidel, 2007). In order to reach these results, the modification indices recommended in line with the analysis made as a result of CFA were examined (items 3 and 4; items 16 and 18; and items 18 and 22), and the analyses were carried out by performing modifications that had correlations between them and had a relationship between error variances.

When the fit index values in Table 1 are analyzed, GFI=.87, AGFI=.84 IFI=.85, CFI=.85, RMSEA=.059, SRMR=.053 were obtained. Considering the values obtained as a result of the analysis, while some fit indices ( $\chi^2$ /sd, RMSEA, SRMR) show a good model-data fit (Çokluk et al., 2014), some fit indices (GFI, IFI, CFI) show a good to acceptable fit (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh et al., 1988). However, another factor that should be examined in Confirmatory Factor Analysis studies is the standardized regression coefficients. The standardized regression coefficient corresponding to the factor loadings in exploratory factor analysis can take a value between -1 and +1, and values close to +1 are expected to be obtained (Koğar, 2021). As a result of the CFA conducted for gifted students, it is seen that the standardized regression coefficients obtained from the observed variables are between .30 and .75. Therefore, it is seen that the regression weights of the observed variables are at an acceptable level. All these results show that the four-factor structure defined in the original and adaptation study of the scale was also confirmed for gifted students. The CFA diagram showing the fit coefficients and the modifications used is shown in Figure 1.

**Figure 1**  
First Level CFA Diagram (Standardized Values)





Within the scope of this study, another method examined to determine the validity and reliability of the emotion regulation scale for children is convergent validity. Congruency validity means to what extent the scale prepared to measure a particular construct accurately measures this construct. In order to ensure convergent validity, the Average Variance Explained (AVE) value should be smaller than the Composite Reliability (CR), and the AVE value should be greater than 0.5 (Sürücü & Maslak, 2020). The second method of determining convergent validity is based on the square root of the AVE value being smaller than AVE, CR, and Cronbach's Alpha value. The CR value measures the overall reliability of heterogeneous but similar statements, and a value greater than 0.7 indicates that the scale is reliable. In this study, in which the psychometric properties of the emotion regulation scale for children were examined for gifted students, it was found that the AVE value calculated to determine the convergent validity was 0.30. The CR value was .92. Therefore, it was seen that the AVE value was lower than the determined .50. Still, the CR value was higher than the desired value of .70. However, it is seen that the square root of the AVE value (.547) meets the condition of being smaller than CR (.92) and Cronbach Alpha value (.89), but does not meet the condition of being smaller than AVE value (.30). Therefore, it can be said that the convergent validity of the emotion regulation scale for gifted students and children was partially achieved.

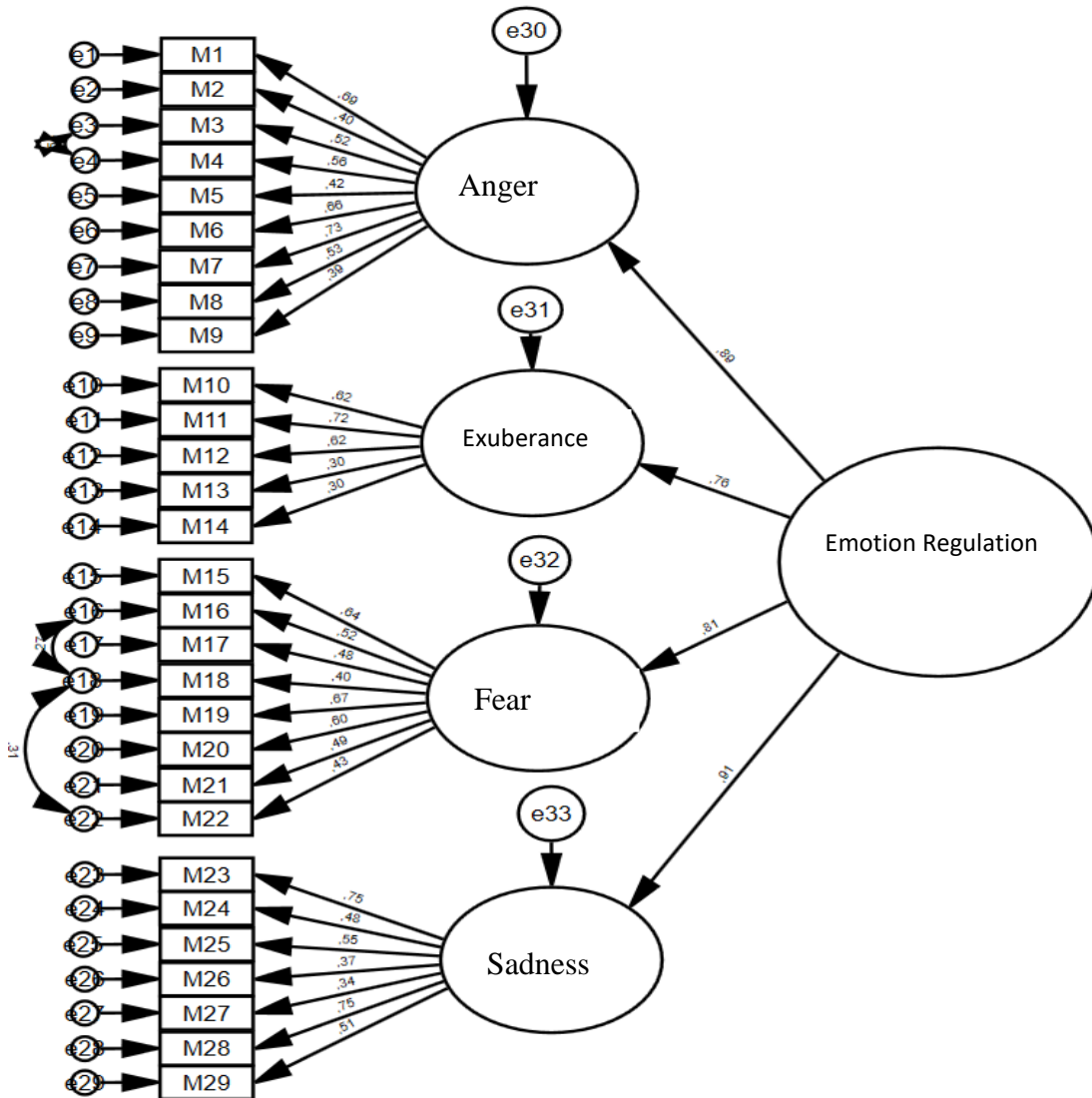
After the first-level CFA results of the emotion regulation scale in children were confirmed for gifted students, the second-level CFA model was established to reveal that the dimensions of anger, sadness, fear, and exuberance are components of the concept of emotion regulation. Thus, it was examined whether the emotion regulation scale's sub-dimensions explain the emotion regulation concept as a latent variable. When the fit coefficients obtained as a result of the second level CFA were examined, firstly,  $\chi^2=1001.87$  (sd=370) was calculated, and the ratio of the calculated chi-square value to the degree of freedom was examined to exclude the effect of sample size. As a result of the analysis, the  $\chi^2$ /sd ratio was found to be 2.74, and it can be said that this result corresponds to an excellent data-model fit (Büyüköztürk, 2013; Çokluk et al., 2014; Tabachnick & Fidel, 2007). Table 3 shows the second-level CFA fit coefficients. The values in this table include the results of the analyses performed after the modifications suggested in the first level CFA result were performed.

**Table 3**  
*Second Level CFA Fit Coefficients of Concordance Emotion Regulation Scale for Children*

|           | $\chi^2$ | sd  | $\chi^2$ /sd | GFI | AGFI | IFI | TLI | CFI | RMSEA | SRMR |
|-----------|----------|-----|--------------|-----|------|-----|-----|-----|-------|------|
| Cut Point | 1001.87  | 370 | 2.74         | .87 | .84  | .85 | .83 | .85 | .059  | .054 |

When the fit coefficient values in Table 3 are examined, GFI=.87, AGFI=.84 IFI=.85, CFI=.85, RMSEA=.059, SRMR= .054. The values obtained as a result of the analysis show that the model-data fit for the sub-dimensions of anger, exuberance, fear, and sadness under the concept of emotion regulation is at an acceptable level considering the fit index reference values given in Table 2 (Anderson & Gerbing, 1984; Çokluk et al., 2014; Marsh et al., 1988). Another factor that should be examined in Confirmatory Factor Analysis studies is the standardized regression coefficients. The standardized regression coefficient, which can take a value between -1 and +1, corresponds to the factor loadings in exploratory factor analysis. However, this value is expected to be close to +1 (Koğar, 2021). As a result of the CFA conducted for gifted students, it is seen that the standardized regression coefficients obtained from the observed variables are between .30 and .91. Therefore, it is seen that the regression weights of the observed and latent variables are at an acceptable level for the second level CFA. The second level CFA diagram of the results obtained as a result of the CFA is given in Figure 2.

**Figure 2**  
Second Level CFA Results (Standardized Values)



**Reliability Results of the Emotion Regulation Scale for Children**

Reliability studies of the CSA were conducted on the data set obtained from 501 gifted primary school students. Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .90. Büyüköztürk (2009) states that a reliability coefficient of .70 and higher is generally sufficient for the reliability of test scores. Therefore, the obtained reliability coefficients reveal that the ERSC can reliably measure the emotion regulation levels of gifted primary school students. In addition, the reliability coefficient of the original form of the scale developed by Rydell et al. (2007) was .85. The Cronbach Alpha coefficient of the scale adapted to Türkiye culture by Tatlı-Harmanlı and Güngör Aytaç (2023) was calculated as .89. However when the Cronbach Alpha values for the sub-dimensions of the scale were analyzed, it was calculated as .78 for anger, .62 for exuberance, .77 for fear and .74 for sadness. It shows that these sub-dimension reliability coefficients are consistent with the results of the original scale and adapted scales' results.

### Findings Related to Socio-demographic Variables of Gifted Students

Within the scope of the study, it was examined whether gifted students' emotion regulation skill levels showed a statistically significant difference according to the demographic variables of gender, grade level, and number of siblings. Information about the descriptive statistics obtained from the statistical analysis is given below. Firstly, it was examined whether the emotion regulation skill levels of gifted students showed a significant difference according to gender, and the analysis results are presented in Table 4.

**Table 4**

*Independent Samples t-Test Results Regarding Students' Emotion Regulation Skill Level Scores According to Gender*

| Gender | n   | $\bar{x}$ | SS  | sd  | t    | p    |
|--------|-----|-----------|-----|-----|------|------|
| Girl   | 223 | 3.08      | .44 | 499 | 1.76 | .079 |
| Boy    | 278 | 3.00      | .48 |     |      |      |

Independent group t-tests were used to analyze whether there is a statistically significant difference in emotion regulation skill levels of gifted students according to gender. The results of the analysis, given in Table 4, showed that there was no significant difference in emotion regulation skill levels according to gender ( $t(499) = 1.76, p > .05$ ).

Another variable addressed in the study was whether there was a significant difference in students' emotion regulation skills according to their grade level. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to examine whether gifted students' emotion regulation skill levels showed a significant difference according to the grade level they attended. When the ANOVA results shown in Table 5 are examined, it is seen that the difference between the emotion regulation skill levels of gifted primary school students according to the grade level is significant ( $F(5) = 3,90; p < 0,05$ ).

**Table 5**

*ANOVA Results Related to Emotion Regulation Skill Level Scores of Students According to Grade Level*

|                    |            | N   | $\bar{X}$ | ss  | Sum of Squares | sd | Mean of Squares | F    | $\eta^2$ |
|--------------------|------------|-----|-----------|-----|----------------|----|-----------------|------|----------|
| Grade Level        | 2          | 98  | 2.94      | .41 | 1.67           | 2  | .84             | 3.90 | .021     |
|                    | 3          | 223 | 3.10      | .47 |                |    |                 |      |          |
|                    | 4          | 180 | 3.01      | .48 |                |    |                 |      |          |
| Number of Siblings | 0          | 82  | 3.04      | .47 | .025           | 3  | .008            | .038 | .990     |
|                    | 1          | 275 | 3.04      | .48 |                |    |                 |      |          |
|                    | 2          | 110 | 3.03      | .46 |                |    |                 |      |          |
|                    | 3 and more | 32  | 3.04      | .42 |                |    |                 |      |          |

Hochberg's GT2, one of the post-hoc tests, was used to determine between which groups the difference in emotion regulation skill levels of gifted students according to the grade levels seen in the ANOVA results given in Table 5 since the difference between the number of sample groups was high and the results are shown in Table 6.

**Table 6**

*Post-Hoc Test Results of Students' Emotion Regulation Skill Level According to Grade Level*

|   | Grade level | Mean difference | Standard error | p    |
|---|-------------|-----------------|----------------|------|
| 2 | 3           | -.149*          | .056           | .023 |
|   | 4           | -.068           | .058           | .556 |
| 3 | 2           | .149*           | .056           | .023 |
|   | 4           | .081            | .046           | .223 |
| 4 | 2           | .068            | .058           | .556 |
|   | 3           | -.081           | .046           | .223 |

When Table 6 is examined, a significant difference was found between the emotion regulation skill levels of gifted students attending the second and third grades. When Table 6 is analyzed, the mean scores of emotion regulation skills of the second-grade students ( $\bar{X}= 2.94$ ,  $ss=.41$ ) were lower than the mean scores of emotion regulation skills of the third-grade students ( $\bar{X}= 3.10$ ,  $ss=.47$ ). However, neither the difference between second and fourth-grade students nor between third and fourth-grade students' mean emotion regulation skill scores was significant.

Another variable addressed in the study was to determine whether the number of siblings of gifted students would make a difference in their emotion regulation skill levels. For this purpose, ANOVA analyzed whether there is a significant difference in students' emotion regulation skills according to the number of siblings. The results obtained from ANOVA analysis are presented in Table 5. When the results given in this table are examined, it is seen that the difference between the mean emotion regulation skill scores of gifted primary school students according to the number of siblings isn't statistically significant ( $F(5)=.44$ ;  $p<.05$ ).

### Discussion & Conclusion

This study is a scale adaptation study conducted to reveal the emotion regulation skill levels of gifted students studying at the primary school level. In order to determine the construct concept validity of the scale, first-level CFA was conducted based on the 29 items and four-factor structure presented in the original form. When the predictions and standardized regression coefficients obtained from the analysis were examined, it was concluded that the model had acceptable values. The second level CFA was conducted to determine whether the sub-dimensions in the four sub-dimensional models obtained from the first level CFA were the components of emotion regulation. It was found that the fit coefficient estimations related to the second-level CFA results of the ERSC adapted for gifted students indicated an acceptable model-data fit. In addition, AVE and CR values were calculated to determine the convergent validity of the scale. As a result of the analyses using the factor loading values, the AVE value didn't meet the condition of being more significant than .50. However, the CR value met the condition of being more significant than .70. It was also observed that the square root of the AVE value, which is another requirement for convergent validity, was smaller than the CR and Cronbach Alpha value (Sürücü & Maslak, 2020). Considering the results obtained from the first and second-level CFA and convergent validity analyses, it can be said that the ERSC is a measurement tool that constructs concept validity in determining the emotion regulation skill levels of gifted students. The total score of the ERSC, which includes anger, exuberance, fear, and sadness sub-dimensions, can be used, or the sub-dimensions can be used separately.

Cronbach Alpha internal reliability coefficient was analyzed to determine the ERSC's reliability. As a result of the analysis, the reliability coefficient of the scale was determined as .90. As a result, Rydell et al. (2007), who developed the scale, calculated the reliability coefficient for the original form of the scale as .85, while Tatlı Harmanlı and Güngör Aytar (2023), who adapted the scale to Türkiye culture, calculated the reliability coefficient for the entire scale as .89. In addition, anger .78, exuberance .62, fear .77, and sadness .74 were calculated as the sub-dimensions of the ERSC for gifted students. A reliability coefficient of .70 and above is considered sufficient for the reliability of the measurement tool (Büyüköztürk, 2013). Therefore, the reliability coefficient of the exuberance dimension is below the limit found to be sufficient. It can be thought that these results in the exuberance dimension may be because gifted students have challenging and complex interests and experience high internal arousal related to these interests, unlike their peers with typical development. The fact that gifted students lose themselves in their areas of interest and almost close themselves against external stimuli (Ryan, 2001) may be attributed to the scale item 'I can calm myself down.' 'I can calm myself down.' "An adult can calm me down." may have rendered statements such as these dysfunctional. In addition to all these, considering the reliability coefficient obtained from the analyses, it can be said that the ERSC is a reliable measurement tool in determining the emotion regulation skill levels of gifted individuals.

When the data obtained from the analyses conducted to determine the validity and reliability of the ERSC are evaluated, the scale has psychometric properties that can be used to determine the emotion

regulation skill levels of gifted primary school students. As in its original form, the ERSC is a four-point Likert scale comprising 29 items and four sub-dimensions. The measurement tool has seven reverse items, namely items 2, 9, 13, 14, 17, 20 and 21. The increase in the scores obtained from this measurement tool, evaluated over the total score, indicates an increase in emotion regulation skills.

In this study, which examined whether the emotion regulation skills of gifted students differ according to demographic variables, it was concluded that there was no significant difference in the emotion regulation skills of gifted students according to their gender. In other words, the mean total scores of male and female students are close to each other. When the literature is examined, various studies have been conducted on whether the emotion regulation skills of gifted students differ according to gender. In parallel with the study's findings, Aslan and Tunç (2019) found that the gender of gifted students didn't determine their emotion regulation skills. Similarly, considering that the development of social-emotional skills is a prerequisite for the development of emotion regulation skills, one research conducted by (Büyükcünal Göyçek, 2019) reveals that gender does not make a significant difference in the development of emotional skills of gifted students. On the other hand, Tercan and Yıldız Bıçakçı (2022) found that emotion manipulation scores of gifted students showed a significant difference according to the gender of the students. Similarly, according to Schlesier et al. (2019), girls studying in primary school tend to regulate their emotions more harmoniously than boys. However, it is stated that emotion regulation skills will significantly differ according to gender due to the different socialization processes used by parents and teachers (Altan, 2006; Eisenberg et al., 1998). Studies have concluded that girls resort to regulating emotions of enthusiasm, sadness, and anger more frequently than boys (Kwon et al., 2016), and expressing emotions is adopted more by girls than boys (Waters & Thompson, 2014). Girls score higher in emotional arousal, and boys score higher in intellectual arousal (Souza, 2021). Therefore, the fact that there isn't statistically significant difference in the total scores of male and female students in the study can be considered a result that the students haven't yet internalized gender roles because they are of primary school age.

However, Bozkurt Yükcü and Demircioğlu (2017) didn't find a significant difference in the emotion regulation skills of preschool students according to gender, while Koca (2019) stated that emotion regulation skills showed a significant difference according to the gender of the students in his study with gifted high school students. Therefore, it can be thought that the fact that the research sample was a primary school group may be why there was no difference in emotion regulation skill levels according to gender. Another finding of this study examined whether there was a statistically significant difference in the emotion regulation skills of gifted students according to their grade level. As a result of the statistical analysis, it was found that there was a statistically significant difference between the second and third-grade gifted students. In contrast, the difference between the total scores of the second and fourth-grade students and the third and fourth-grade students was not statistically significant. Considering that as the student's grade level increases, their emotion regulation skills will increase in parallel with the increase in age and cognitive development (Gross, 1998), it can be said that the hypothesis that students' emotion regulation skills will increase indirectly as the grade level increases are partially confirmed. When the studies in the literature are examined, it is seen that there are a limited number of studies related to this finding of the research. Among these studies, Aslan and Tunç (2019) compared typically developing peers and gifted students according to the grade level variable and concluded that as the grade level of gifted students increased, their ability to express and regulate emotions increased significantly. Similarly, Tercan and Yıldız-Bıçakçı (2022) found that as the age of students increased, their scores on the emotion manipulation subscale increased. On the other hand, some studies (Büyükcünal-Göyçek, 2019; Esen, 2020; Koca, 2019) concluded that the emotion regulation scale scores of gifted students didn't show a statistically significant difference according to the age and grade levels of the students. However, although we divided the students into three categories, second, third, and fourth grade, it can be thought that the fact that students of the same age are in different grade levels may cause unstable results in this study finding.

Another study finding examined whether the emotion regulation skills of gifted students showed a statistically significant difference according to the number of siblings. The emotional regulation skills of

gifted students didn't show a significant difference in the number of siblings. In other words, the mean total scores of the students who are only children or have different numbers of siblings are close to each other. There is no research in the literature on whether emotion regulation skill levels of gifted students change according to the number of siblings. Siblings in the family can be considered the first person with whom the child socializes and plays games after the parents. It is thought that they are essential in terms of being the person who provide socialization experiences before school because their age is close to their age compared to their parents. They are thought to provide the student with specific socialization skills. However, the fact that gifted individuals prefer to spend time with individuals older than their chronological age (Cross, 2016) may have neutralized sibling numbers. In conclusion, the results of the validity and reliability studies of the Türkiye form of the ERSC, which consists of four dimensions: anger, fear, exuberance, and sadness, reveal that this measurement tool has sufficient psychometric values in determining the emotion regulation skills of gifted students. It can be said that the scale in question is a valuable measurement tool for psychological counselors working in formal education and science and art centers to determine students' emotion regulation skill levels.

Considering the suggestions to be mentioned within the scope of this study, the validity and reliability results of this study, whose psychometric properties were examined for gifted primary school students, can be examined for gifted students at different levels by expanding the scope of the sample. In addition, this adapted measurement tool can determine the criterion-related validity of measurement tools in which the emotion regulation skills of gifted students are determined based on observation. In addition, studies can be conducted to examine the emotion regulation skills of gifted students and their peers with normal development comparatively. In addition, the ERSC is a measurement tool that can be used as a pretest-posttest to determine the effectiveness of psychoeducation programs in preparing to improve the emotion regulation skills of gifted students.

When we look at the limitations of this study, first of all, the researchers didn't carry out the application process for the measurement tools; they informed the psychological counselors in the science and art center about the process and collected the data through them. The collected data were sent to the researchers via cargo. Another limitation of the study is that the sample consists of seven provinces (Ankara, Antalya, Diyarbakır, Düzce, İstanbul, Kahramanmaraş, Van). In addition, it is limited to volunteer elementary school students studying in science and art centers whose parents are permitted to participate in the study.

#### **Author Contribution Rates**

The authors contributed equally to the study.

#### **Ethical Declaration**

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

#### **Conflict Statement**

The author declares no competing interests.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

İnsan yaşamının en temel unsurlarından birisi olan duygular, bireylerin düşünce, davranış ve ilişkileriyle sıkı sıkıya bağlıdır. Duygular yaşamla birlikte başlamakta ve insan ömrünün sonuna kadar gelişip zenginleşmektedir. Her yeni güne uyandıığımız andan itibaren duygular hissetmeye başlarız ve gün içerisinde duygularımızın etkinleştiği pek çok an yaşarız. Dolayısıyla duygular yaşamamızın ayrılmaz bir parçası olan dinamik bir kavramı olduğu söylenebilir (Kuzucu, 2021). Duyguları yaşamamız için önemli hale getiren unsurlardan birisi de bedenimizde neler olduğu, nelerden hoşlanıp nelerden rahatsız olduğumuza ilişkin bize bilgi vermesi ve karar alma süreçlerini etkilemesidir. Duyguların insan hayatında pek çok işlevi olmakla birlikte en temel işlevinin, bize neyin önemli olduğunu veya işlerin yolunda olup olmadığını söylemesidir (Greenberg, 2017). Buna paralel olarak, duyguların hangi ihtiyaçların karşılandığı ya da hangilerinin karşılanmadığına ilişkin bilgi veren somatik ipuçları olabileceği belirtilmektedir (Gross ve Munoz, 1995). Bunun yanında, duyguların diğer kişilerle ilişki başlatma, sürdürme ve ilişki durumlarını gözden geçirerek sonlandırma kararı almasında belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Greenberg, 2017). Aynı zamanda duygular, karşılaştığımız kişinin sınırlarımızı ihlal edip etmediği bilgisinin yanında ne kadar güvenilir ya da tehlikeli olduğuna ilişkin bilgiler sağlaması bakımından da önemlidir. Genel çerçevede insanların kendini koruması ve hayatta kalmasını sağlayacak aksiyonları almasını sağlaması bakımından son derece elzemdir (Greenberg, 2018). Dolayısıyla duyguların genel işlevinin hayatta kalma ve topluma uyum sağlamak olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, duygular insan hayatı için her zaman uyum sağlayıcı işlev görmeyebilir. Uyum sağlayıcı işlevselliğin sağlanması için gerekli koşullardan birisi duyguları başarılı biçimde düzenleyebilmektir. Bireylerin yaşadıkları duyguların yıkıcı etkileriyle baş edebilmesi ve uyum sağlama potansiyelini artırması için, duygularını, duyguları deneyimleme ve duygularını ifade etme şeklini düzenleyebilmesi gerekmektedir (Gross vd. 2006).

Duygu düzenleme en genel anlamda, bireylerin sahip olduğu duyguları, sahip olma zamanlarını, duyguları deneyimleme ve ifade etme süreçlerini etkilemek için yaptıkları girişim olarak ifade edilmektedir (Gross, 1998; Gross, 2006). Duygu düzenleme süreçleri otomatik veya kontrollü, içsel veya dışsal, bilinçli veya bilinçsiz olabilir ve duygu üretim sürecinin bir veya daha fazla noktasında kendini gösterebilir (Gross, 1998; Gross ve Jazaieri, 2014). Duyguları düzenleyememenin psikopatolojinin merkezinde yer aldığı (Gross ve Munoz, 1995), yaşanan sosyal zorluklar ve fiziksel rahatsızlıklarla ilişkilendirilebileceği (Gross ve Thompson, 2007) düşünüldüğünde, duygu düzenleme kavramının ruh sağlığı çalışmalarında önemli bir yer kapladığı söylenebilir.

Duygu düzenleme becerisi gelişmiş çocukların, daha az içselleştirme ve dışsallaştırma semptomları sergiledikleri (Eisenberg vd., 2001), depresyon ve kaygı belirtilerinin az olduğu (Daniel vd. 2020), sorunlarını daha başarılı biçimde yönetebildikleri (Monopoli ve Kingston, 2012), akademik olarak daha başarılı oldukları (Kwon vd. 2016), akranları tarafından kabul gördükleri ve kendilerini sosyal olarak daha yetkin algıladıkları belirtilmektedir (Gülgez, 2018; Maughan vd., 2007). Duygu düzenleme becerisini kazanamamış çocuklar ise kaygı, saldırganlık, yeme patolojisi (McLaughlin vd., 2011) ve travma gelişimine yatkınlığının artması (Pencea vd. 2020) gibi psikopatoloji ve sağlık sorunları ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla duygu düzenleme becerisini kazanmak sosyal yetkinlik kazanma, sorunlarını yönetme, akademik başarıyı elde etme ve kaygı, depresyon belirtilerinin azalması gibi pek çok yönden çocukların gelişiminin desteklenmesi, bu becerilerin kazanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin gelişim sürecinden ve bireysel farklılıklarından kaynaklı alacakları birtakım tanılar onların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini etkilemektedir. Özel yetenekli birey tanısı almanın, söz konusu zorlaştırıcı etkenlerden birisi olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin genellikle biyolojik yaşından daha olgun davranışlar sergilemesi sosyal-duygusal gelişim alanında akranlarından önde olduğu ve yardıma ihtiyacı olmadığı yönünde yanlış bir inanişe neden olmakta (Bailey, 2007; Majid ve Alias, 2010), onların duygusal gelişimlerinin ihmal

edilmesine yol açmaktadır. Oysaki özel yetenekli öğrenciler olağan gelişim gösteren akranlarının yaşadığı gelişimsel problemlere ek olarak onlardan farklı bir takım sosyal duygusal özellikler (Adalet anlayışı, duygusal yoğunluk, hassasiyet, mükemmeliyetçilik, senkronize olmayan gelişim) göstermektedirler (Siaud-Facchin, 2018; Wiley, 2016; Yılmaz, 2015). Benzer şekilde, öğrencilerin özelliklerine uygun eğitim ortamları oluşturulmadığında kırılmalı, iyi kalpli ve sabırlı öğrencilerin, sınırlı, sabırsız ve uyum sağlamakta zorlanan çocuklar haline gelebileceği belirtilmektedir (Robinson, 2008). Dolayısıyla özel yetenek tanısı alınan öğrencilerin sosyal ve duygusal deneyimlerine karmaşık bir katman daha eklemesinin (Mendaglio, 2012) duygu düzenleme becerisini özel yetenekli öğrenciler için daha önemli hale getirmektedir.

Renzulli (1978) tarafından akranlarına kıyasla ortalama üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyon ya da göreve bağlılık; Kirk Gallagher ve Coleman (2017) tarafından da zihinsel, yaratıcılık veya sanat alanında akranlarına kıyasla yüksek derecede başarı sergileyen, sıra dışı bir liderlik kapasitesine sahip bireyler olarak tanımlanan özel yetenekli öğrencilerin, duygusal dünyası akranlarından farklılık göstermektedir. Özel yetenekli öğrenciler; sevinç, üzüntü, heyecan ve hayal kırıklıklarını daha derin ve yoğun yaşamalarından dolayı duygusal bakımdan kırılmalı olmaktadır. Bununla birlikte özel yetenekli bireyler, etrafındaki diğer kişilere ve çevresinde yaşanan sosyal sorunlara karşı daha duyarlı olabilmektedirler. Diğer insanlar için önemsiz sayılabilecek bazı ayrıntıların onlar için ciddi sorun yaratma potansiyeli vardır (Fonseca, 2011; Siaud-Facchin, 2018). Mükemmeliyetçilik özellikleri düşünüldüğünde, bu öğrenciler hem kendileri hem de akran, ebeveyn ve öğretmen gibi çevresindeki diğer kişiler için yüksek standartlar belirleyebilmekte hatta gerçekçi olmayan beklentilere girebilmektedir (Yılmaz, 2015). Özel yetenekli öğrencilerin gerçekçi olmayan beklentilerinin hem sosyal çevresiyle iletişimi bozabileceği hem de özgüven sorunları yaşamasına neden olabileceği söylenebilir. Shore ve arkadaşları (2019), özel yetenekli öğrencilerin çevresinde lider olarak algılandığı durumlarda bile arkadaşları tarafından daha az takdir edildiklerini ve yalnızlık hissettiklerini belirtmiştir. Tüm bunlara ek olarak, özel yetenekli öğrencilerin tamamı olmasa da çoğunluğu özel yetenekliliği sosyal bir güçlük olarak değerlendirmektedirler (Coleman ve Cross, 2014). Bunun yanı sıra, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal sorunlar yaşamasının en önemli sebeplerinden birisi de öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin farklı hızlarda ilerlemesidir. Senkronize olmayan gelişim olarak tanımlanan bu süreç öğrencinin içsel çatışmalar yaşamasına ve yaşlılarıyla ilişki kurmada zorluklar yaşamasına yol açabilmektedir (Wiley, 2016; Yılmaz, 2015). Tüm bu özelliklerin, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerinde sorunlara neden olmakla birlikte, öğrenciler uyum sağlayabilmek amacıyla yeteneklerini, yaratıcılıklarını, ilgi ve isteklerini bastırıp “herkes gibi olma” eğilimde olabilmektedirler (Robinson, 2008).

Akranlarıyla karşılaştırıldığında özel yetenekli öğrenciler duyguları çok derin ve yoğun düzeyde yaşamakta, küresel sorunların çözümüne ilişkin akranlarından daha fazla kafa yormaktadırlar. Bu durum onların duygusal kırılmasını artırmakta ve baş etme becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Fonseca, 2011; Ryan, 2001; Siaud-Facchin, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal sorunları derinleştiren bir diğer konu da bu öğrencilerin özelliklerine uygun eğitim ve öğrenme ortamları sunulmamasıdır. Destekleyici olmayan öğrenme ortamları bilişsel özellikler kadar sosyal duygusal gelişim açısından da akranlarıyla karşılaştırıldığında özel yetenekli öğrenciler için daha fazla risk teşkil etmektedir (Reis ve Renzulli, 2004). Nitekim Özden (2015), araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin olağan gelişim sergileyen akranlarıyla karşılaştırıldığında, duygu düzenleme becerilerinin daha zayıf olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Tieso (2007), aşırı duyarlılığın özel yetenekli öğrencileri akranlarından ayıran önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Ergenlik dönemi öncesinde özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi temel alan araştırmada aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik ve sınırlı olma halinin özel yetenekli bireylerin en fazla yaşadığı konu başlıkları olduğu ortaya konmuştur (Altan ve Yazıcı, 2018). Bunun yanı sıra, Filipinli özel yetenekli çocuklarda da mükemmeliyetçilik, aşırı heyecanlanma ve aşırı duyarlılığın ön plana çıkan sosyal ve duygusal özellikler olduğu belirtilmektedir (Garces-Bacsal, 2011). Bununla birlikte, Yavuz ve Yukay Yüksel (2021), özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü ile öz düzenleme beceri puanları arasında negatif korelasyon olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle duygu düzenleme becerilerini edinmemiş özel yetenekli öğrencilerin duygu yönetim becerileri konusunda desteğe ihtiyacı olduğu söylenebilir. BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerini incelediği araştırmada ise, özel yetenekli öğrencilerin



duygu ve hislerinin güçlü olmasının onların belirgin özellikleri olduğu vurgulanmıştır (Levent, 2012). Tüm bunlardan hareketle duygu düzenleme becerisi zayıf özel yetenekli öğrencilerin yaşamın ilk yıllarında belirlenmesi ve bu beceriyi kazanmalarına ilişkin çalışmalar yapılmasının onların potansiyellerini gerçekleştirmelerine önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini etkileyen sosyodemografik değişkenlerin de öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini şekillendirebileceği söylenebilir.

Alanyazında duygu düzenleme becerilerini etkileyen sosyodemografik değişkenlere bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre, duygusal zekâ (Al-Onizat, 2012; Uyaroğlu, 2011; Şentürk, 2024) ve duygu düzenleme beceri düzeylerinde fark olduğu bulunmuştur (Altan, 2006; Esisenberg vd. 1998). Esisenberg ve arkadaşları (1998), bu farkın ebeveynlerin benimsemiş olduğu duygu sosyalleştirme süreçlerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Nitekim ilkökul düzeyindeki kız öğrencilerin erkeklere göre duygularını düzenleme konusunda daha uyumlu olduğu (Schlesier vd., 2019) ve öğrencilerin duygu manipülasyonu puanlarının fark gösterdiği (Tercan ve Yıldız Bıçakçı, 2022) vurgulamaktadır. Bununla birlikte kadınların duygusal alandaki aşırı uyarılmışlık (overexcitability) puanlarının erkeklere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (He ve Wong, 2014; Souza, 2021). Diğer taraftan özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinde cinsiyetlerinin fark oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır (Aslan ve Tunç, 2019). Benzer şekilde alanyazında yaş ve sınıf seviyesine göre öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinde fark olduğunu vurgulayan araştırmalar olduğu gibi (Aslan ve Tunç, 2019; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017), sınıf seviyesinin duygu düzenleme beceri düzeylerini etkileyen bir değişken olmadığını ifade eden araştırmalar (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Esen, 2020; Koca, 2019) da bulunmaktadır. Saygılı (2015), özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini etkileyen faktörleri ele aldığı araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin sınıf seviyesine göre duygusal farkındalık ve duyguların ifadesini de içeren duygusal zekâ puanlarında fark olmadığını belirtmiştir. Kardeş sayısına göre özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini ele alan araştırmalara bakıldığında ise sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Şentürk (2024), özel yetenek tanıdığı alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal zekâlarını incelediği araştırmasında kardeş sayısının özel yetenekli öğrencilerin duygusal farkındalık ve duyguları yönetme düzeyi açısından fark oluşturmadığını ifade etmiştir. Buna karşın Uyaroğlu (2011) ise kardeş sayısı arttıkça özel yetenekli öğrencilerin ve duygusal zekâ ve empati düzeyi puanlarının azaldığını belirtmiştir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini etkileyen sosyodemografik değişkenlerin ve duygu düzenleme beceri düzeylerinin öğrenciler henüz ilkökul düzeyindeyken belirlenmesinin önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini kendi bildirimlerine dayalı olarak ölçmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Alanyazında var olan ölçekler (Gülgez, 2018; Kapçı vd., 2019), ilkökul grubundaki öğrencilerin duygularının değerlendirilmesi için ebeveyn görüşlerini temel almakta ve çocukların duygu düzenleme becerileri ebeveynlerin görüşleriyle sınırlı kalmaktadır. Rydell ve arkadaşları (2007), tarafından geliştirilen, Tatlı Harmancı ve Güngör Aytar (2023) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeğinin (ÇDDÖ) ise çocukların duygu düzenleme becerilerinin kendi bildirimine dayalı ölçmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Duygu düzenleme becerilerine ilişkin bireylerin kendi algı ve deneyimlerini yansıtması diğer bir deyişle ölçülen özelliğe ilişkin doğrudan bilgi sağlamanın öz bildirim ölçeklerinin avantajları arasında yer aldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra Zeman ve arkadaşları (2001), çocukların duygu dünyasının yetişkinlerce değerlendirildiği çalışmasında, gözlemciler arasında uyumun hiç olmadığını veya çok düşük olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle yapılan gözlemler öğrencilerin duygu dünyasına ilişkin farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin duygu düzenleme becerileri konusunda kendi algılarını belirlemek, duygusal süreçlerini anlamak ve öğrencilere bu doğrultuda sunulacak önleyici/iyileştirici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin şekillendirilmesi açısından yararlı olabilir. Duygularını derin ve yoğun biçimde yaşayan özel yetenekli bireylerin duygularını yönetme becerilerini kazanması (Bailey, 2008; Siaud- Facchin, 2018; Wiley, 2016) yaşayacakları sosyal ve duygusal sorunları önleyici bir nitelik sağlayarak potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olabileceği söylenebilir. Bu sebeple, bu çalışmada özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin duygu düzenleme beceri

düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeğinin uyarlama çalışmalarının yapılması planlanmıştır. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin kendi bildirimine dayalı olarak duygu düzenleme becerilerini belirleyen bu ölçme aracından elde edilen sonuçların, gözleme dayalı ölçme araçlarından elde edilen verilerle birlikte kullanılması sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilere uyarlaması yapılan bu ölçme aracının alanyazındaki boşluğu dolduracağı ifade edilebilir. Dolayısıyla bu çalışmada, Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeğinin, özel yetenekli öğrencilerle kullanmada ne kadar geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ve özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinin demografik özelliklere göre ne derece değişti sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin ölçülebilmesi amacıyla uyarlanan ölçme aracının özel yetenekli ilkokul öğrencileri için psikometrik özelliklerini inceleyen nicel bir çalışmasıdır. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı gibi demografik özelliklere göre duygu düzenleme beceri düzeylerinin değişiklik gösterip göstermediğini inceleyen bir nedensel karşılaştırma çalışmasıdır (Fraenkel vd. 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı yerlerindeki bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) öğrenim gören 501 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada analizlerin gerçekleştirilmesi amacıyla toplam 568 öğrenciden veri toplanmış olmasına rağmen 67 öğrencinin eksik cevaplandıkları için kayıp veri olarak değerlendirilmiştir. BİLSEM öğrencilerinin %44,5'i (n= 223) kız, %55,5'i (n= 278) ise erkektir. Öğrencilerin yaşları 7 ile 11 arasında değişmektedir. Devam ettikleri sınıf düzeyleri incelendiğinde ise öğrencilerin 98'i (%19,6) ilkokul ikinci sınıf, 223'ü (%44,5) ilkokul üçüncü sınıf ve 179'u (%35,9) ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin eğitime devam ettikleri iller incelendiğinde ise Ankara, Antalya, Diyarbakır, Düzce İstanbul, Kahramanmaraş ve Van olmak üzere toplam yedi ilden katılım sağlandığı görülmekte olup katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Söz konusu örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme (convenience sampling), araştırma kapsamında uygun olan ve istekli öğrencilerin alındığı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2013).

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerin Dağılımı*

| Değişken            | Kategori      | N   | %    |
|---------------------|---------------|-----|------|
| Cinsiyet            | Kız Öğrenci   | 223 | 44.5 |
|                     | Erkek Öğrenci | 278 | 55.5 |
| Sınıf Düzeyi        | 2. Sınıf      | 98  | 19.6 |
|                     | 3. Sınıf      | 223 | 44.5 |
|                     | 4. Sınıf      | 179 | 35.9 |
| Yaş                 | 7 Yaş         | 21  | 4.2  |
|                     | 8 Yaş         | 139 | 27.7 |
|                     | 9 Yaş         | 203 | 40.5 |
|                     | 10 Yaş        | 114 | 22.8 |
|                     | 11 Yaş        | 24  | 4.8  |
| İl                  | 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  |
| Anne Çalışma Durumu | Çalışıyor     | 312 | 62.3 |

|                     |                 |     |      |
|---------------------|-----------------|-----|------|
|                     | Çalışmıyor      | 189 | 37.7 |
| Baba Çalışma Durumu | Çalışıyor       | 487 | 97.2 |
|                     | Çalışmıyor      | 14  | 2.8  |
| Kardeş Sayısı       | 0               | 82  | 16.4 |
|                     | 1 kardeş        | 275 | 54.9 |
|                     | 2 kardeş        | 110 | 22   |
|                     | 3 kardeş        | 21  | 4.2  |
|                     | 4 kardeş        | 8   | 1.6  |
|                     | 5 ve daha fazla | 3   | .6   |
|                     | Boş bırakan     | 2   | .4   |
| <b>Toplam</b>       |                 | 501 | 100  |

### Kullanılan Veri Toplama Araçları

#### Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)

Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği, Rydell ve arkadaşları (2007) tarafından çocukların duygu düzenleme becerilerinin kendi bildirimlerine dayalı olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu düşüncesiyle geliştirilmiştir. Söz konusu ölçme aracının Türk kültürüne uyarlaması Tatlı Harmancı ve Güngör Aytar (2023) tarafından yapılmıştır. Dörtlü Likert tipi (Benim için hiç uygun değil= 1, Benim için tamamen uygun= 4) olan bu ölçme aracı korku, öfke, üzüntü ve heyecan olmak üzere dört alt boyut ve toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Bununla birlikte ölçme aracında tersten puanlanması gereken 7 madde yer almaktadır. Toplam puan üzerinden değerlendirilen bu ölçekten alınabilecek puanlar 29 ile 116 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan düşük puan, duygu düzenleme becerisinin zayıf olduğuna, ölçekten alınan puanın yüksek olması ise duygu düzenleme becerisine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Rydell ve arkadaşları (2007), tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin psikometrik özellikleri incelendiğinde, Cronbach Alpha değerlerinin öfke alt boyutu için .77, heyecan alt boyutu için .57, korku alt boyutu için .61 ve üzümlük alt boyutu için .71 olduğu bulunmuştur. Bunun birlikte ölçeğin tüm maddelerinin dahil olduğu analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri ise .85 olarak hesaplanmıştır. Tatlı Harmancı ve Güngör Aytar (2023), bu ölçme aracını Türk kültürüne uyarlayarak psikometrik özelliklerini incelemiştir. Yapı geçerliğini belirlemeye yönelik yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum indeksleri ( $\chi^2=3,736$ , RMSEA=0,069, NNFI=0,91, CFI=0,92, SRMR=0,061) ve ikinci düzey doğrulayıcı uyum indeksleri ( $\chi^2=3,686$ , RMSEA=0,068, NNFI=0,91, CFI=0,92, SRMR=0,060) incelendiğinde, ÇDDÖ' nün çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemede geçerli bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının belirlenebilmesi amacıyla McDonald Omega ve Tabakalı Cronbach Alpha katsayıları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda McDonald Omega güvenilirlik katsayıları alt boyutlardan öfke için .75, korku için .68, heyecan için .64, üzümlük için .73 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ÇDDÖ' nün tüm maddelerine ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak, ÇDDÖ' nün test-tekrar test güvenilirlik katsayısı incelemek için Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. ÇDDÖ' nün alt boyutları için hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları sırayla öfke için .74; heyecan için .63; korku için .85 ve üzümlük için .71 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin tamamına ait test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .79 olduğu bulunmuştur (Tatlı Harmancı ve Güngör Aytar, 2023).

#### Verilerin Analizi

Duygu düzenleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının incelenmesi amacıyla BİLESEM' de görev yapan okul psikolojik danışmanları aracılığıyla kâğıt kalem yöntemiyle toplanan veriler uç değerler ve normallik varsayımları açısından incelenmiştir. ÇDDÖ' den elde edilen puanların normalliği, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile histogram grafiklerine bakılarak incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik analizlerinin yapılabilmesi için AMOS 23 paket programı, güvenilirlik analizlerinin yapılması için ise SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı-kavram geçerliğini incelemek için kullanılan doğrulayıcı faktör analizi, faktör analizi üzerine kurulu hipotezlerin test edilmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir (Çokluk vd., 2014). Bunun yanında, ölçeğin güvenilirlik katsayıları için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetine göre duygu düzenleme becerilerinde manidar bir fark olup olmadığını

belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi; özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyine ve kardeş sayısına göre duygu düzenleme becerilerindeki manidar değişimi incelemek amacıyla ANOVA analiz yönteminden yararlanılmıştır.

### Ölçek Uyarlama Sürecince Takip Edilen Etik İlkeler

Ölçeğin özel yetenekli öğrenciler için uyarlamasının yapılabilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren yazarlardan elektronik posta yoluyla gerekli izin alınmıştır. Araştırmada veri toplamak için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (15/12/2023 tarih ve E-66777842-300-00003257342) ve Mili Eğitim Bakanlığı'ndan (02.01.2024 tarih ve E-27250534-605.01-93366421 sayılı izin) gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar ölçme aracını doldurmadan önce gönüllü katılım formu aracılığıyla bilgilendirilmiş, hem velinin izni alınmış hem de gönüllülük esası ve öğrencinin istediği zaman çalışmadan ayrılabilceği vurgulanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikli olarak ÇDDÖ' nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ek olarak özel yetenekli öğrencilerin demografik özelliklerine (Cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı) göre duygu düzenleme becerileri düzeylerinde manidar bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Bu bölümde Rydell ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve Tatlı Harmancı ve Güngör Aytaç (2023) tarafından olağan gelişim gösteren 8-12 yaş arasındaki bireyler için Türk kültürüne uyarlanan Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeğinin BİLSEM' lerde eğitim gören özel yetenekli öğrencilere uyarlama çalışmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Öncelikle ölçeğin psikometrik özelliklerinin inceleneceği özel yetenekli öğrenci grubu ile deneme uygulaması yapılmıştır. Bu deneme uygulaması yedisi kız, beşi erkek olmak üzere 7-10 yaş grubundan toplam 12 özel yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulaması sürecinde öğrencilerin dikkat süresi, ölçeği doldurma süreci, ölçeğin maddelerinin anlaşılma düzeyleri gözlemlenmiştir. Söz konusu konulara ilişkin bir sorun gözlemlenmediği için ölçeğin özel yetenekli öğrencilere uygulama aşamasına geçilmiştir.

### ÇDDÖ' nün Geçerlik çalışmaları

Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeğinin yapı kavram geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, ölçeğin orijinal çalışmasında elde edilen dört faktörlü, 29 maddenin yer aldığı yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla DFA uygulanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan DFA için Ki-kare/serbestlik derecesi değeri, Incremental Fit Index (IFI), Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR), Tucker-Lewis Fit Index (TLI), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), ve Root Comparative Fit Index (CFI), uyum indeksleri incelenmiştir. DFA analizi sonucunda modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*ÇDDÖ Birinci Düzey DFA Sonucu Elde Edilen Uyum Katsayıları*

| Model Uyum Düzeyi | $\chi^2$ | sd  | $\chi^2/sd$ | GFI         | AGFI        | IFI         | TLI         | CFI         | RMSEA       | SRMR        |
|-------------------|----------|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Mükemmel Uyum     |          |     | $\leq 2$    | $\geq 0.95$ | $\geq 0.90$ | $\geq 0.95$ | $\geq 0.95$ | $\geq 0.95$ | $\leq 0.05$ | $\leq 0.05$ |
| İyi Uyum          |          |     | $\leq 5$    | $\geq 0.85$ | $\geq 0.80$ | $\geq 0.90$ | $\geq 0.90$ | $\geq 0.90$ | $\leq 0.08$ | $\leq 0.08$ |
| Orijinal Ölçek    |          |     | 3.67        | -           | -           | -           | -           | .92         | .068        | .060        |
| Kestirimler       | 1001.95  | 368 | 2.72        | .87         | .84         | .85         | .83         | .85         | .059        | .053        |

Not: Model uyumuna karar verilirken esas alınan kaynaklar: Anderson ve Gerbing, 1984; Brown, 2015; Çokluk vd., 2014; Marsh vd.,1988; Tabachnick ve Fidel, 2007.

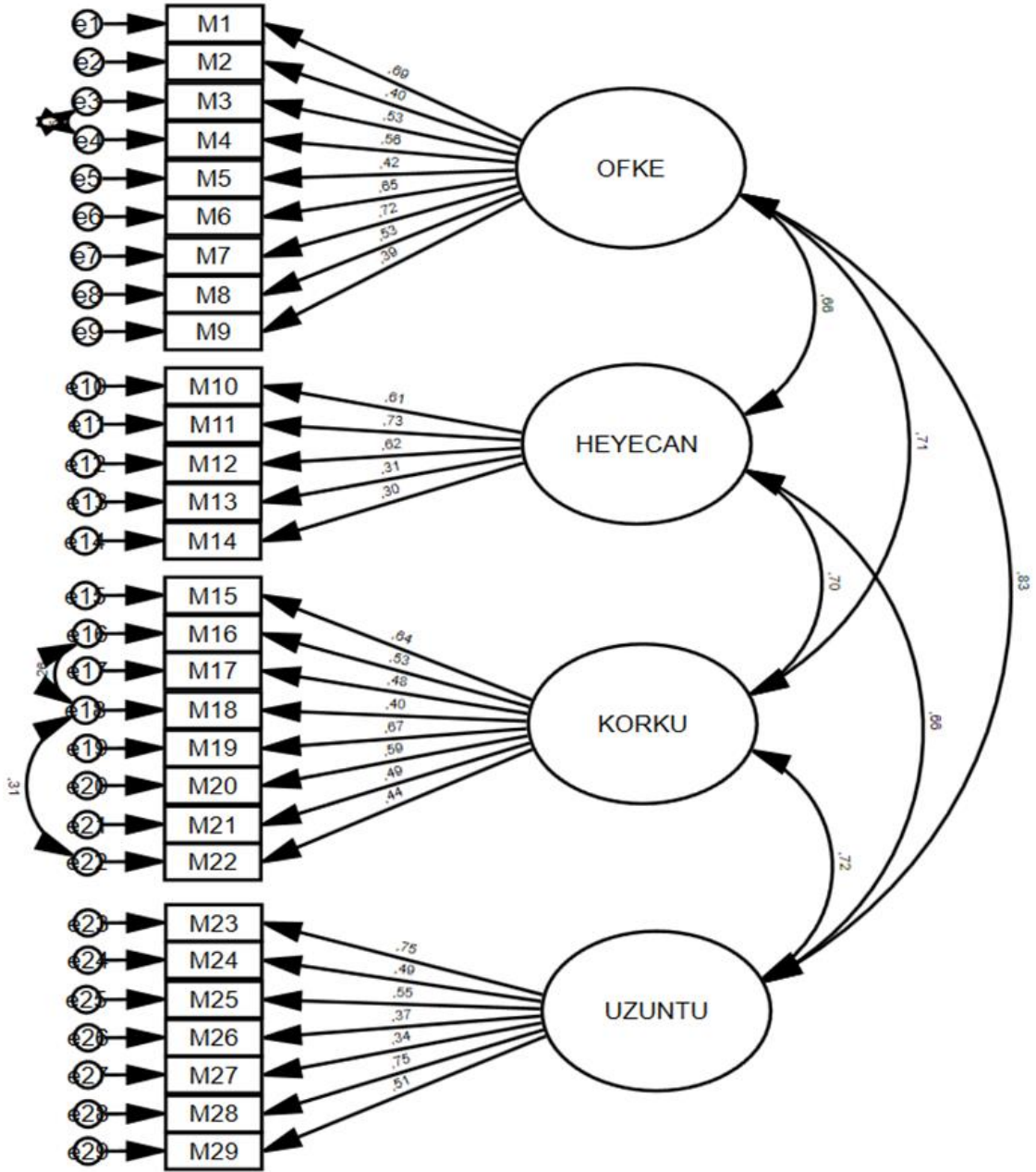
Model veri uyumuna ait kestirimlerden  $\chi^2=1001.95$ , (sd=368), olarak hesaplanmıştır. Çokluk ve arkadaşları (2014), modelin işaret ettiği kovaryans matrisi ile örneklemden elde edilen kovaryans matrisi arasında fark olup olmadığını belirlemek için ki-kare değerinin kullanılabilceğini belirtmiştir. Yapılan

analiz sonucunda, modelin uyum sağlaması için ki-kare değerinin anlamlı olmaması gözlemlenmektedir. Bununla birlikte ki-kare değerinin büyük örneklemelerden etkilendiği göz önüne alındığında, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranına bakmanın daha anlamlı olacağı belirtilmektedir.  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması iyi bir model veri uyumunu göstermektedir. Analiz sonucunda  $\chi^2/sd$  oranı 2.72 olarak bulunmuş olup bu sonuç iyi bir uyuma karşılık gelmektedir (Büyüköztürk, 2013; Çokluk vd. 2014; Tabachnick ve Fidel, 2007). Bu sonuçlara ulaşabilmek amacıyla DFA sonucunda yapılan analiz doğrultusunda önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiş (3. ve 4. madde; 16. ve 18. madde ve 18 ve 22. madde) aralarında korelasyon olduğu ve hata varyansları arasında ilişki bulunan modifikasyonlar gerçekleştirilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1'de yer alan uyum indeksi değerleri incelendiğinde, GFI=.87, AGFI=.84 IFI=.85, CFI=.85, RMSEA=.059, SRMR=.053 olarak elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler göz önüne alındığında bazı uyum indeksleri ( $\chi^2 /sd$ , RMSEA, SRMR) iyi bir model veri uyumunu gösterirken (Çokluk vd., 2014) bazı uyum indeksleri ise (GFI, IFI, CFI) iyiye yakın kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh vd.,1988). Bununla birlikte, Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmalarında incelenmesi gereken bir diğer faktör de standartlaştırılmış regresyon katsayılarıdır. Açıklayıcı faktör analizinde faktör yüklerine karşılık gelen standartlaştırılmış regresyon katsayısı, -1 ile +1 arasında bir değer alabilmektedir ve +1 e yakın değerlerin elde edilmesi beklenmektedir (Koğar, 2021). Özel yetenekli öğrenciler için yapılan DFA sonucunda gözlenen değişkenlerden elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarının .30 ile .75 aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, gözlenen değişkenlerin regresyon ağırlıklarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar, ölçeğin orijinalinde ve uyarlama çalışmasında tanımlanan dört faktörlü yapının özel yetenekli öğrenciler için de doğrulandığını göstermektedir. Uyum katsayılarını ve kullanılan modifikasyonları gösteren DFA diyagramı şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1

ÇDDÖ Birinci Düzey DFA Diyagramı (Standartlaştırılmış Değerler)



Bu çalışma kapsamında ÇDDÖ' nün geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla incelenen diğer bir yöntem benzeşim geçerliğidir. Benzeşim geçerliği, belirli bir yapıyı ölçmek amacıyla hazırlanmış ölçeğin, bu yapıyı ne derece doğru ölçtüğü anlamına gelmektedir. Benzeşim geçerliğinin sağlanması için Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerinin, Bileşik Güvenilirlikten (CR) küçük olması ve AVE değerinin 0,5'ten büyük olması gerekmektedir (Sürücü ve Maslak, 2020). Benzeşim geçerliğini belirlemenin ikinci yöntemi ise AVE değerinin karekökünün, AVE, CR ve Cronbach Alfa değerinden daha küçük olmasına dayanmaktadır. CR değeri ise heterojen ancak benzer ifadelerin genel güvenilirliğini ölçmek için kullanılmakta ve 0,7'den büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Çocuklar için duyguların düzenleme ölçeğinin özel yetenekli öğrenciler için psikometrik özelliklerinin incelendiği bu çalışmada

benzeşim geçerliğinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan AVE değerinin 0.30; CR değerinin ise ,92 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla AVE değerinin belirlenen .50 den düşük olduğu ancak CR değerinin ise istenen .70 değerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte AVE değerinin karekökünün (.547), CR (.92) ve Cronbach Alpha değerinden (.89) küçük olma koşulunu sağladığı ancak AVE değerinden (.30) küçük olma koşulunu sağlamadığı görülmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerle çocuklar için duygu düzenleme ölçeğinin benzeşim geçerliğinin kısmi olarak sağlandığı söylenebilir.

### ÇDDÖ' nün İkinci Düzey DFA Sonuçları

Çocuklarda duygu düzenleme ölçeği birinci düzey DFA sonuçları özel yetenekli öğrenciler için doğrulandıktan sonra öfke, üzüntü, korku ve heyecan boyutlarının duygu düzenleme kavramının bileşenleri olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla ikinci düzey DFA modeli kurulmuştur. Böylece duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutlarının örtük bir değişken olarak duygu düzenleme kavramını açıklayıp açıklamadığı incelenmiştir. İkinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum katsayıları incelendiğinde öncelikli olarak  $\chi^2=1001.87$  (sd=370) olarak hesaplanmış ve örneklem büyüklüğü etkisini dışarıda bırakmak için hesaplanan ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı incelenmiştir. Analiz sonucunda  $\chi^2/sd$  oranı 2.74 olarak bulunmuş olup bu sonucun iyi bir veri-model uyumuna karşılık geldiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2013; Çokluk vd. 2014; Tabachnick ve Fidel, 2007). Tablo 3'te ikinci düzey DFA uyum katsayıları verilmiştir. Bu tabloda verilen değerler birinci düzey DFA sonucunda da önerilen modifikasyonların gerçekleştirilmesinden sonra yapılan analiz sonuçlarını içermektedir.

**Tablo 3**

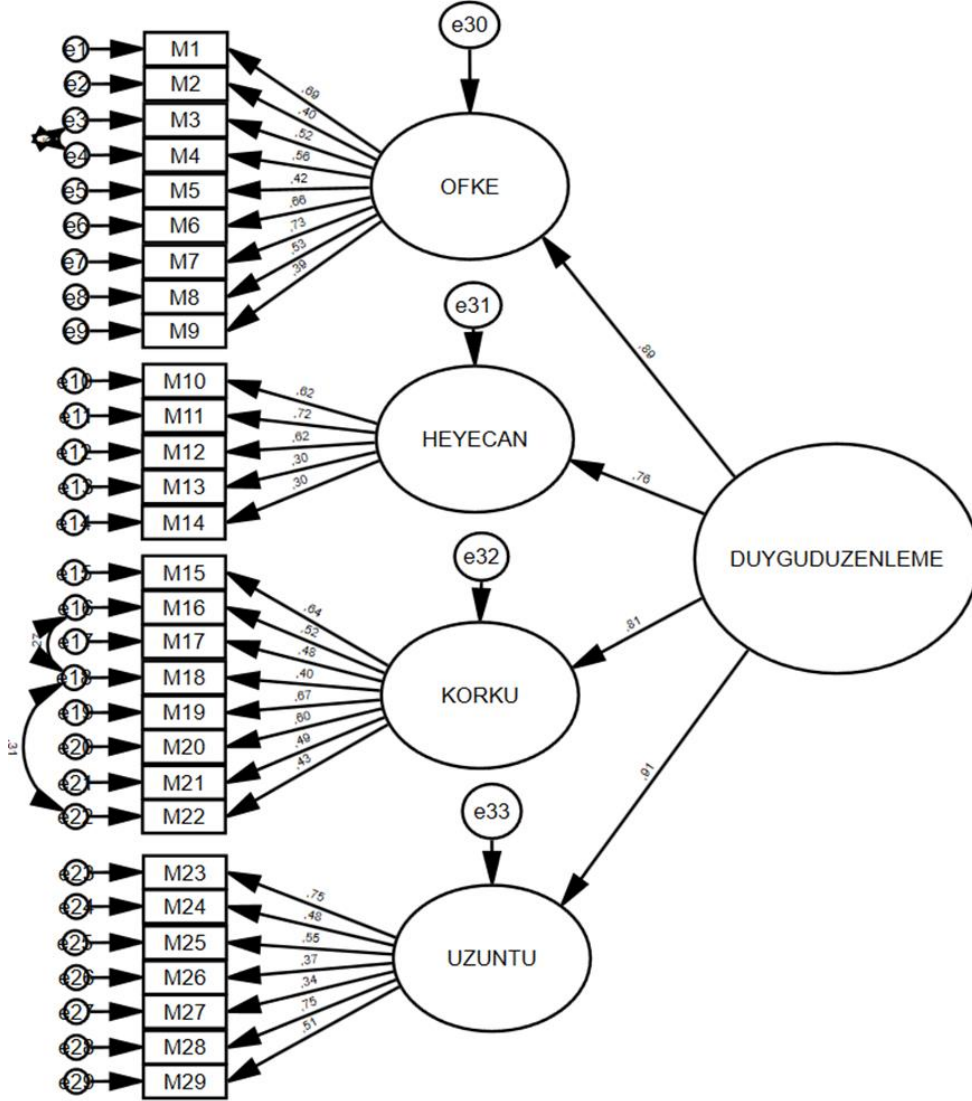
*ÇDDÖ İkinci Düzey DFA Uyum Katsayıları*

| Model       | $\chi^2$ | sd  | $\chi^2/sd$ | GFI | AGFI | IFI | TLI | CFI | RMSEA | SRMR |
|-------------|----------|-----|-------------|-----|------|-----|-----|-----|-------|------|
| Kestirimler | 1001.87  | 370 | 2.74        | .87 | .84  | .85 | .83 | .85 | .059  | .054 |

Tablo 3'te yer alan uyum katsayısı değerleri incelendiğinde, GFI=.87, AGFI=.84 IFI=.85, CFI=.85, RMSEA=.059, SRMR= ,054 olarak elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 2' de verilen uyum indeksi referans değerleri göz önüne alındığında duygu düzenleme kavramının altında yer alan öfke, heyecan, korku ve üzüntü alt boyutlarına ilişkin model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Çokluk vd. 2014; Marsh vd.,1988). Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmalarında incelenmesi gereken bir diğer faktör de standartlaştırılmış regresyon katsayılarıdır. -1 ile +1 arasında değer alabilen standartlaştırılmış regresyon katsayısı açıklayıcı faktör analizindeki faktör yüklerine karşılık gelmektedir. Bununla birlikte bu değer +1'e yakın olması beklenmektedir (Koğar, 2021). Özel yetenekli öğrenciler için yapılan DFA sonucunda gözlenen değişkenlerden elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarının .30 ile .91 aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla gözlenen ve gizil değişkenlerin regresyon ağırlıklarının ikinci düzey DFA için de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen sonuçlara ilişkin İkinci Düzey DFA diyagramı Şekil 2'de verilmektedir.

**Şekil 2**

ÇDDÖ İkinci Düzey DFA Diyagramı (Standartlaştırılmış Değerler)

**ÇDDÖ' nün Güvenirlik Sonuçları**

ÇDDÖ' nün güvenilirlik çalışmaları 501 özel yetenekli ilkokul öğrencisinden elde edilen veri seti üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2009), güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenilirliği için genel anlamda yeterli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, elde edilen güvenilirlik katsayıları, ÇDDÖ' nün özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme düzeylerini güvenle ölçebilecek nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Rydell ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formuna ait güvenilirlik katsayısı .85; Tatlı-Harmancı ve Güngör Aytaç (2023) tarafından Türk Kültürüne uyarlaması yapılan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde öfke için .78; heyecan için .62; korku için .77 ve Üzüntü için .74 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu alt boyut güvenilirlik katsayısının orijinal ölçek ve uyarlaması yapılan ölçeğin sonuçlarıyla tutarlı olduğunu göstermektedir.



**Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyo-demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı demografik değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucu ulaşılan betimsel istatistiklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir. Öncelikle özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyete göre manidar fark gösterip göstermediği incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Cinsiyete Göre Öğrencilerin Duygu Düzenleme Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

| Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | SS  | sd  | t    | p    |
|----------|-----|-----------|-----|-----|------|------|
| Kız      | 223 | 3.08      | .44 | 499 | 1.76 | .079 |
| Erkek    | 278 | 3.00      | .48 |     |      |      |

Özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Tablo 4'te verilen analiz sonuçları cinsiyete göre duygu düzenleme beceri düzeylerinde manidar bir fark olmadığını göstermiştir ( $t(499) = 1.76, p > .05$ ).

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin duygu düzenleme becerilerinde manidar fark olup olmadığıdır. Özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerinin, devam ettikleri sınıf seviyelerine göre manidar fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Tablo 5'te gösterilen ANOVA sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyine göre özel yetenekli ilkökullü öğrencilerinin duygu düzenleme beceri düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $F(5) = 3,90; p < 0,05$ ).

**Tablo 5**

*Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Duygu Düzenleme Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

|               | N                      | $\bar{X}$ | ss   | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F    | $\eta^2$ |      |
|---------------|------------------------|-----------|------|-----------------|------|--------------------|------|----------|------|
| Sınıf düzeyi  | 2. sınıf               | 98        | 2.94 | .41             |      |                    |      |          |      |
|               | 3. sınıf               | 223       | 3.10 | .47             | 1.67 | 2                  | .84  | 3.90     | .021 |
|               | 4. sınıf               | 180       | 3.01 | .48             |      |                    |      |          |      |
| Kardeş Sayısı | Kardeş yok             | 82        | 3.04 | .47             |      |                    |      |          |      |
|               | 1 Kardeş               | 275       | 3.04 | .48             |      |                    |      |          |      |
|               | 2 Kardeş               | 110       | 3.03 | .46             | .025 | 3                  | .008 | .038     | .990 |
|               | 3 ve daha fazla Kardeş | 32        | 3.04 | .42             |      |                    |      |          |      |

Tablo 5'te verilen ANOVA sonuçlarında görülen sınıf düzeylerine göre, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerindeki farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla örneklem gruplarının sayıları arasındaki fark fazla olduğu için post-hoc testlerinden Hochberg's GT2 kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Sınıf düzeyine göre öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeyi post-hoc testi sonuçları*

|          | Sınıf düzeyi | Ortalama farkı | Standart hata | p    |
|----------|--------------|----------------|---------------|------|
| 2. sınıf | 3. sınıf     | -.149*         | .056          | .023 |
|          | 4. sınıf     | -.068          | .058          | .556 |
| 3. sınıf | 2. sınıf     | .149*          | .056          | .023 |
|          | 4. sınıf     | .081           | .046          | .223 |
| 4. sınıf | 2. sınıf     | .068           | .058          | .556 |
|          | 3. sınıf     | -.081          | .046          | .223 |

Tablo 6 incelendiğinde, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmuştur. Tablo 6 incelendiğinde, ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin duygu düzenleme becerileri puan ortalamaları ( $\bar{X}$ = 2.94,  $ss$ =.41), üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeyi puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ = 3.10,  $ss$ =.47) düşüktür. Bununla birlikte, ne ikinci ve dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler arasında ne de üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin duygu düzenleme becerisi puan ortalamasındaki farkın manidar olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken, özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayısının onların duygu düzenleme beceri düzeylerinde fark oluşturup oluşturmayacağını belirlemektir. Bu amaçla kardeş sayısına göre öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinde manidar fark olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur. Bu tabloda verilen sonuçlar incelendiğinde, kardeş sayısına göre özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin duygu düzenleme beceri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F(5)=.44$ ;  $p<.05$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, ilkökul düzeyinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılan ölçek uyarlama çalışmasıdır. Ölçeğin yapı kavram geçerliğini belirleyebilmek amacıyla orijinal formunda sunulan 29 madde ve dört faktörlü yapı temel alınarak öncelikle birinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen kestirimler ve standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde modelin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci düzey DFA sonucunda ulaşılan dört alt boyutlu modeldeki alt boyutların duygu düzenlemenin bileşenleri olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler için uyarlaması yapılan ÇDDÖ' nün ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum katsayısı kestirimlerinin de kabul edilebilir bir model-veri uyumuna işaret ettiği saptanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin benzeşim geçerliğinin belirlenmesi amacıyla da AVE ve CR değerleri hesaplanmıştır. Yapılan faktör yük değerleri kullanılarak yapılan analizler sonucunda AVE değeri .50'den büyük olması koşulunu sağlamamış ancak CR değeri .70'den büyük olması koşulunu sağlamıştır. Benzeşim geçerliği için bir diğer gereklilik olan AVE değerinin karekökünün CR ve Cronbach Alpha değerinden küçük olması koşulunun (Sürücü ve Maslak, 2020) da sağlandığı görülmüştür. Tüm bunlardan hareketle Birinci ve ikinci düzey DFA ve benzeşim geçerliği analizlerinden elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ÇDDÖ' nün özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemede yapı kavram geçerliğine sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Öfke, heyecan, korku ve üzüntü alt boyutlarını içeren ÇDDÖ' nün toplam puanı kullanılabilirliği gibi alt boyutlar ayrı olarak kullanılabilir.

ÇDDÖ' nün güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Bu sonucunda ölçeği geliştiren Rydell ve arkadaşları (2007) ölçeğin orijinal formuna ilişkin güvenilirlik katsayısını .85 olarak hesaplamışken, ölçeğin Türk kültürüne uyarlamasını yapan Tatlı Harmancı ve Güngör Aytar (2023) ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısını .89 olarak hesaplamıştır. Bununla birlikte özel yetenekli öğrenciler için ÇDDÖ' nün alt boyutlarından öfke .78, heyecan .62, korku .77 ve üzüntü .74 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Dolayısıyla heyecan boyutunun güvenilirlik katsayısının yeterli bulunan sınırın altında yer almaktadır. Heyecan boyutundaki bu sonuçların özel yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranlarından farklı olarak, zorlu ve karmaşık ilgi alanlarının olması ve bu ilgi alanlarına ilişkin yüksek içsel uyarılma yaşamalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarında kendini kaybetmesi, dış uyaranlara karşı neredeyse kendini kapatması (Ryan, 2001), ölçek maddelerinde yer alan "kendimi sakinleştirebilirim." "Bir yetişkin beni sakinleştirebilir." gibi ifadeleri işlevsiz kılmış olabilir. Tüm bunların yanında yapılan analiz sonuçları elde edilen güvenilirlik katsayısı göz önüne alındığında ÇDDÖ' nün özel yetenekli bireylerin duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemede güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

ÇDDÖ' nün geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemede kullanılabilir psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir. ÇDDÖ orijinal formunda olduğu gibi 29 madde ve dört alt boyuttan oluşan dördümlü Likert derecelendirmeli bir ölçme aracıdır. Ölçme aracında 2. 9. 13. 14. 17. 20 ve 21. maddeler olmak üzere yedi ters madde bulunmaktadır. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapılan bu ölçme aracından alınan puanların artması, duygu düzenleme beceri düzeyinin arttığına işaret etmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin demografik değişkenlere göre fark gösterip göstermediğini inceleyen bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle kız ve erkek öğrencilerin ÇDDÖ toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre fark gösterip göstermemesi üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Aslan ve Tunç (2019) yaptıkları çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerinin onların duygu düzenleme becerileri üzerinde belirleyici rol oynamadığı bulgusunu elde etmiştir. Benzer şekilde duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin ön koşul olduğu düşünüldüğünde yapılan araştırmalar (Büyükcünal Göyçek, 2019) cinsiyetin özel yetenekli öğrencilerin duygusal becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşın Tercan ve Yıldız Bıçakçı (2022), özel yetenekli öğrencilerin duygu manipülasyonu puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Schlesier ve arkadaşlarına göre (2019), ilkokulda öğrenim gören kızlar, erkeklere kıyasla duygularını daha uyumlu bir şekilde düzenleme eğilimindedirler. Bununla birlikte ebeveynlerin ve öğretmenlerin kullandıkları sosyalleştirme süreçlerinin farklı olmasından dolayı duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı fark göstereceği belirtilmektedir (Altan, 2006; Eisenberg vd., 1998). Yapılan araştırmalarda, kızların coşku, üzüntü ve öfke duygularını düzenlemeye erkeklere göre daha sık başvurduğu (Kwon vd. 2016), duyguları dışı vurmanın erkeklere kıyasla kızlar tarafından daha fazla benimsendiği (Waters ve Thompson, 2014), kızların duygusal uyarılmışlık, erkeklerin ise entelektüel uyarılmışlık boyutunda daha yüksek puan aldığı (Souza, 2021) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ÇDDÖ toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmaması öğrencilerin ilkokul çağında olmalarından dolayı toplumsal cinsiyet rollerini henüz içselleştirmemelerinin sonucu olabileceği düşünülebilir.

Bununla birlikte, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesinde eğitim alan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamışken, Koca (2019) özel yetenekli lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin cinsiyetine göre duygu düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde fark gösterdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırma örnekleminin ilkokul grubu olmasının, cinsiyete göre duygu düzenleme beceri düzeylerinde fark olmamasının nedeni olabileceği düşünülebilir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusunda da özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyine göre duygu düzenleme becerilerinin istatistiksel olarak manidar olarak fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken; ikinci ve dördüncü sınıfa giden öğrenciler ile üçüncü ve dördüncü sınıfa giden öğrencilerin ÇDDÖ toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yaş ve bilişsel gelişimin artmasına paralel olarak duygu düzenleme becerilerinin de artacağı (Gross, 1998) düşünüldüğünde, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça dolaylı olarak duygu düzenleme becerisinin de artacağı hipotezinin kısmi olarak doğrulandığı söylenebilir. Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde araştırmanın bu bulgusuna ilişkin sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalardan Aslan ve Tunç (2019), olağan gelişim gösteren akranları ve özel yetenekli öğrencileri sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırdığı çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça onların duyguları ifade etme ve duygularını düzenleme becerilerinin anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tercan ve Yıldız-Bıçakçı (2022) öğrencilerin yaşları arttıkça duygu manipülasyonu alt ölçeğinden aldıkları puanların arttığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan yapılan bazı çalışmalarda (Büyükcünal-Göyçek, 2019; Esen, 2020; Koca, 2019) da özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme ölçeği puanlarının öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre

istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olarak üç kategoriye ayırmış olsak da aynı yaştaki öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde yer almasının çalışmanın bu bulgusunda kararsız sonuçlar elde edilmesine neden olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak manidar fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerileri kardeş sayılarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Diğer bir deyişle tek çocuk olan veya farklı sayılarda kardeşleri olan öğrencilerin ÇDDÖ toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayısına göre duygu düzenleme beceri düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Aile içinde kardeşler, anne babadan sonra çocuğun ilk sosyalleştiği, oyunlar oynadığı kişi olarak düşünülebilir. Hatta ebeveynleriyle karşılaştırıldığında yaşının kendi yaşına yakın olmasından dolayı okuldan önce sosyalleşme deneyimlerini yaşamasını sağlayan kişi olması bakımından önemli olduğu öğrenciye belirli sosyalleşme becerileri kazandıracığı düşünülmektedir. Ancak özel yetenekli bireylerin kendi kronolojik yaşından büyük yaştaki bireylerle zaman geçirmeyi tercih etmesinin (Cross, 2016) kardeş sayısı faktörünü etkisiz hale getirmiş olabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak, öfke, korku, heyecan ve üzüntü olmak üzere dört boyuttan oluşan ÇDDÖ Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları, bu ölçme aracının özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini belirlemede yeterli psikometrik değerlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu ölçeğin, örgün eğitim ve bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan psikolojik danışmanlar için öğrencilerin duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemede kullanılabilecek yararlı bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında değinilecek önerilere bakıldığında, özel yetenekli ilkokul öğrencileri için psikometrik özellikleri incelenen bu çalışmanın örneklem kapsamının genişletilerek farklı kademelerdeki özel yetenekli öğrenciler için de geçerlik güvenilirlik sonuçları incelenebilir. Bununla birlikte uyarlanan bu ölçme aracı, özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin gözleme dayalı olarak belirlendiği ölçme araçlarıyla ölçüt bağıntılı geçerliliğinin belirlenmesinde kullanılabilir. Buna ek olarak özel yetenekli öğrenciler ile olağan gelişim gösteren akranlarının duygu düzenleme becerilerini karşılaştırmalı olarak ele alacak çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanacak psikoeğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesinde ÇDDÖ'nün öntest sontest olarak kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sınırlılıklarına bakıldığında öncelikle ölçme araçlarının uygulama sürecini araştırmacılar kendileri gerçekleştirilmemiş, bilim ve sanat merkezindeki psikolojik danışmanları süreçle ilgili bilgilendirerek onlar aracılığıyla toplamışlardır. Toplanan veriler kargo yoluyla araştırmacılara gönderilmiştir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise örnekleme veri toplanan yedi ilin (Ankara, Antalya, Diyarbakır, Düzce, İstanbul, Kahramanmaraş, Van) oluşturmasıdır. Buna ek olarak BİLSEM'lerde öğrenim gören ebeveyni araştırmaya katılmasına izin vermiş, gönüllü ilkokul öğrencileriyle sınırlıdır.

#### **Yazar Katkı Oranı**

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

#### **Etik Beyan**

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

## References

- Al-Onizat, S. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *Journal of Human Sciences*, 9 (1), 222-248.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Koç Üniversitesi.
- 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>
- 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.
- Bailey, C. L. (2007, October). *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.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükcünal-Göyçek, E. E. (2019). *Sosyal duygusal gelişim programının üstün zekâlı çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- 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.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Daniel, S. (2020). *Examining self-regulation in the preschool years: Links to psychosocial outcomes, maternal adverse childhood experiences, and parental emotion regulation*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Hamilton: McMaster University.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 241-273. <https://doi.org/10.1207/s15327965pli09041>
- 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>
- Esin, H. E. (2020). *Üstün yetenekli çocuklarda yaratıcılığın duygu düzenleme ve mizah anlayışı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- 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*. New York: McGraw-hill.
- 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>
- Greenberg, L. S. (2017). *Emotion-focused therapy* (Rev. ed.). Washington: American Psychological Association Press.
- Greenberg, L. S. (2018). *Duygu Odaklı Terapi: Danışanlara duygu koçluğu yapmak* (S. Balcı Çelik, Çev.). Ankara: 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. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- 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). New York: The Guilford Press.
- Gülgez, Ö. (2018). *İlkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mersin: Mersin Üniversitesi.
- He, W. J., & Wong, W. C. (2014). Greater male variability in overexcitabilities: Domain-specific patterns. *Personality and Individual Differences*, 66 (1), 27–32. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.002>
- Koca, D. (2019). *Üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik ve iyi oluş: Duygu düzenlemenin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Koçar, H. (2021). *R ile geçerlik ve güvenirlik analizleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- 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>
- Levent, F. (2012). Bilsen 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), California: Alliant International University.
- 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>
- 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>
- 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>
- Mendaglio, S. (2012). Overexcitabilities and giftedness research: A call for a paradigm shift. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 207–219. <https://doi.org/10.1177/0162353212451704>
- 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>.
- 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>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184. <https://doi.org/10.1177/00317217110920082>
- 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). Berlin: Springer.

- 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>
- 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>
- Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 239-257. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.044>
- Shore, B. M., Chichekian, T., Gyles, P. D. T., & Walker, C. L. (2019). Friendships of gifted children and youth: Updated insights and understanding. In B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior, *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 184-195). California: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526463074.n17>
- Siaud- Facchin, J. (2018). *Üstün zekâlı çocuğa yardım: Okulda ve hayatta başarılı olması için ne yapmalı?* (C.Z. Özatalay, Çev.). İstanbul: İletişim yayınları.
- 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>
- Sürücü, L. ve Maslakçı, A. (2020). "Validity and Reliability in Quantitative Research." *BMJ*, 8 (3), 2694-2726. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1540>
- Şentürk, E. (2024). *Özel yetenekli olan ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5.ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- 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>
- 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>
- Tieso, C. L. (2007). Overexcitabilities: A new way to think about talent? *Roeper Review*, 29 (4), 232-239. <https://doi.org/10.1080/02783190709554417>
- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- 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>
- Wiley, K. (2016). Theories of social and emotional development in gifted children Neihart, M. Pfeiffer, S. I. & Cross T. L. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.13-18) Waco: Prufrock.
- Yavuz, O., ve Yüksel, M. Y. (2021). The mediating role of emotion regulation in the relationship between executive functions and self-regulations of gifted and nongifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9 (2), 139-149. <https://doi.org/10.17478/jegys.908540>
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: Gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yükü, Ő. B. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul ncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli deđiŐkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.