



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Erken Görünüm | Advance Online Publication

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 23.07.24

Kabul Tarihi | Accepted Date: 10.01.25

Erken Görünüm | Online First: 22.01.25

**Üstün Yetenekli Ergenler İçin Psikolojik Sağlamlık Psikoeğitim Programı
Tasarımı**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Design Of A Resilience Psychoeducation Program For Gifted Adolescents

[Click here to read in English](#)

Osman Yağbasanlar



Mustafa Baloğlu





Üstün Yetenekli Ergenler İçin Psikolojik Sağlık Psikoeğitim Programı Tasarımı*

Osman Yağbasanlar ¹

Mustafa Baloğlu ²

Öz

Giriş: Üstün yetenekli ergenlerin erken çocukluktan yetişkinlik çağına kadar gerek güçlü yönleri gerekse güçlük yaşadığı alanlara ilişkin derinlemesine araştırmalara ihtiyaç vardır. Alanyazında tespit edilen 11 adet mevcut psikolojik sağlık programının sadece bir tanesi üstün yetenekli ergenlere yöneliktir. Araştırmanın bulguları üstün yetenekli ergenlere yönelik bir psikolojik sağlık programında yer alması gereken elementlerin ortaya koyulmasında ve yeni programlar geliştirilmesinde alana katkı sağlayacaktır. Mevcut psikolojik sağlık programlarından hareketle, üstün yetenekli ergenlerin ihtiyaçları doğrultusunda bir psikolojik sağlık programının sahip olması gereken unsurlar belirlenmiş ve bir program tasarımı sunulmuştur.

Yöntem: Çocuklar ve ergenler için hazırlanan psikolojik sağlık programlarının içerik analizinden sonra, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla alanda çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerle bir ihtiyaç analizinin yapıldığı araştırma nitel araştırma modelinde yürütülmüştür.

Bulgular: Toplamda alanyazında mevcut 11 adet psikolojik sağlık programının içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca bilim ve sanat merkezlerinde üstün yetenekli öğrenciler ile çalışan 71 kadın ve 43 erkek psikolojik danışman/rehber öğretmen ile yapılan ihtiyaç analizinden elde edilen veriler temelinde, üstün ergenler için hazırlanacak bir programda bulunması gereken temaların en çok tekrar edenden en aza doğru sıralaması şöyledir: Duygusal farkındalık ve duygu düzenleme ($f = 243$), öz düzenleme ve kariyer ($f = 145$), zorlayıcı yaşam olayları ve stres ($f = 125$), kendini tanıma ve öz farkındalık ($f = 117$), sosyal farkındalık ve etkileşim ($f = 106$), üstün yetenekliliğe bağlı özellikler ($f = 82$), düşünme süreçleri ($f = 63$) ve diğer ($f = 39$).

Tartışma: Psikolojik sağlık programlarının içerik analizinden ve ihtiyaç analizinden elde edilen bulgular üstün yeteneklilik alanının alanyazını ışığında tartışılmıştır. Sonuç olarak, 10 oturumdan oluşan 8 ana temanın/konunun programda yer aldığı bir psikoeğitim programı öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Üstün yeteneklilik, psikolojik sağlık, psikolojik sağlık programı, içerik analizi, ihtiyaç analizi.

Atf için: Yağbasanlar, O., & Baloğlu, M. (2025). Üstün yetenekli ergenler için psikolojik sağlık psikoeğitim programı tasarımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1519670>

*Bu araştırma ilk yazarın doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

¹**Sorumlu Yazar:** Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, E-posta: yağbasanlarosman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0619-8172>

²Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, E-posta: baloglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1874-9004>

Giriş

Pozitif psikoloji; umut, iyi oluş, mutluluk, psikolojik sağlık ve insandaki diğer olumlu yapılar gibi güçlü yönlerin, yeteneklerin ve kapasitenin bilimsel olarak incelenmesine odaklanır (Rashid vd., 2023). Bu bağlamda psikolojik sağlık, ilk defa ortaya çıktığı 1970'lerde, değişmez bir kişilik özelliği olarak değerlendirilirken, risklerle sağlıklı baş edebilen ve gelişimini normal devam ettirebilen çocuklar "zarar görmez/sağlam" şeklinde nitelendirilmiştir (Pines, 1975; Werner & Smith, 1992). Günümüzde ise, psikolojik sağlık, insanın doğasındaki içsel bir özellikten farklı olarak, çevresi ile etkileşimlerin sonucunda ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak araştırmacıların çoğu tarafından kabul görmektedir (Masten, 2021; Luthar vd., 2021; Renati vd., 2017). Bu görüşe göre, bireyin psikolojik sağlığını koruyucu ve geliştirici faktörler desteklediğinde insanlar yaşamları boyunca karşılaşılabileceği risklere karşı daha dayanıklı ve sağlam hale geleceklerdir (Masten, 2015).

Psikolojik sağlık, çeşitli anlamlara sahip olmakla birlikte, genellikle gelişim veya uyum noktasında zorlayıcı durumlara karşı psikolojik olarak yeterlilik göstermeyi ifade etmektedir (Masten, 2014). Bu yeterliliğin gelişimi ile ilgili en önemli konu, psikolojik açıdan sağlam bireylerin zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlayan ve onları diğerlerinden farklılaştıran içsel ve dışsal özelliklerin incelenmesidir. Masten ve Coatsworth (1998) psikolojik sağlık kavramını tanımlamak için iki alt alanın oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Bu alanlardan birincisi, genellikle riskli durumlarla tanımlanma (örneğin, terminal bir hastalığı olan ebeveynle sahip olma, özel eğitim ihtiyacı olma veya yoksulluk içinde doğma) veya ağır yaşantı ve travmaya maruz kalma (örn: savaş, göç, aile içi şiddet veya ebeveyn ölümü gibi); ikincisi ise, zorlayıcı durumlara maruz kalan bireylerin gelişim veya uyum kalitesinin iyi olmasıdır. Gelişimi olumsuz etkileyen ve uyumsuzluk olasılığını artıran durumlar risk faktörleri; uyumu kolaylaştıran ve geliştiren özellikler veya durumlar ise koruyucu faktörler olarak ifade edilmektedir (Lee vd., 2013).

Çocukluktan yetişkinliğe ilerleyen gelişimsel süreçteki basamaklardan biri olarak değerlendirilen ergenlik, karmaşanın hakim olduğu ve birçok açıdan önemli değişimin yaşandığı geçiş dönemidir (Feldman, 1997). Ergenlik dönemindeki bireylerin yaşamında önemli tehditler, stresli durumlar, travmatik deneyimler ve zorlayıcı yaşam olayları yer almaktadır. Ergenlik sürecindeki birey, büyümesi, gelişmesi ve olgunlaşması için yeni deneyimleri ve fırsatları yaşarken; bu yeni yaşantılar, ergenlerin zorlayıcı durumların sağlıklı bir şekilde üstesinden gelmelerine destek olabilmektedir (Santrock, 2012). Bireyin risk durumları karşısında olumlu uyum gösterebilmesi ve karşılaştığı zorluklara rağmen sağlıklı gelişmesi önemlidir. Bu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan üstün yetenekli ergenler, hem üstün yetenek hem de ergenlik olarak iki önemli risk faktörünü içermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) (2018) tanımına göre üstün yetenekli bireyler akranlarına göre daha hızlı öğrenen, soyut fikirleri anlayabilen, liderlik kapasitesi, yaratıcılık, sanat ve özel akademik yetenek açısından ileri, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir. Bu tanım, üstün yetenekli öğrencilerin de özel eğitim ihtiyacı olan bireyler olduğuna işaret etmektedir. Terzi'nin (2008) ilgili alinyazını tarayarak oluşturduğu risk faktörleri belirleme listesinde, özel eğitim gereksinimi bir risk faktörü olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla, her özel eğitim ihtiyacında olduğu gibi, üstün yeteneklilik de bir risk faktörüdür. Bu çalışmanın hedef kitlesi olan ergenlik dönemindeki üstün yetenekliler bu anlamda risk altında olan özel bir grup olarak ele alınmaktadır.

Üstün yeteneklilerin özelliklerinden biri olan yüksek zekâ ve zihinsel fonksiyon, psikolojik sağlık çalışmalarında koruyucu bir faktör olarak ele alınmakta ve psikolojik olarak sağlam bireylerin de bir özelliği olarak değerlendirilmektedir (Fergusson & Lynskey, 1996; Gizir, 2007; Gürkan, 2006; Kararımak, 2006; Masten & Coatsworth, 1998). Bu doğrultuda ebeveynler, eğitimciler ve politika yapıcılar, üstün yetenekli çocukların yeteneklerini gerçekleştirmeye ve potansiyellerinin en iyisini yapmaya teşvik ettikleri için bu çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarını ve sorunlarını kolayca gözden kaçırmırlar (Hendrick & Young, 2013; Neihart, 2002; Peterson, 2015; Pfeiffer & Stocking, 2000; Renati vd., 2017). Dolayısıyla, etkileyici entelektüel ve akademik yetenekleri, üstün yetenekli çocukların karşılanmamış psikososyal ve duygusal ihtiyaçlarını kolayca gölgede bırakabilir. Bu fenomen alanyazında maskeleyen olarak tanımlanmaktadır (Atmaca & Baloğlu, 2022). Üstün yeteneklilerin, eş zamanlı olmayan gelişimleri, üstün etiketinden kaynaklı aile ve çevrenin onlardan gerçekçi olmayan beklentiler içine girebilmeleri, yaşatlarından önde oldukları için eğitim ortamlarında ve derslerde doyum sağlayamamaları vb. gibi sosyal ve duygusal özellikler onlar için dezavantaj olmakta ve üstün yetenekliler için risk faktörü oluşturmaktadır (Pfeiffer & Stocking, 2000).

Üstün yeteneklilerin kişilik özellikleri, onları sosyal ve duygusal problemlere karşı savunmasız bırakmaktadır (Pfeiffer & Stocking, 2000). Örneğin, "üstün yeteneklilerin gelişimin tüm alanlarında üstün"

olduklarına dair düşünce yaygın bir yanılgıdır (Sak, 2011). Saranlı (2017), eş zamanlı olmayan gelişim sebebiyle üstün yetenekli bir bireyin bazı gelişim alanlarında yaşlılarından geride, bazılarında yaşlılarının ortalamasında, bazılarında ise yaşlılarından ileride olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, sadece yetenekli olmadan kaynaklanmayan, üstün yetenekliliğin kendine özgü psikolojik zorlukları da olabilmektedir (Neihart & Yeo, 2018). Dolayısıyla, üstün yetenekli olmak bir risk faktörüdür.

Luthar ve Zigler (1991), psikolojik sağlamlık araştırmalarında önemli değişkenlerden biri olan zihinsel yeteneği, hem koruyucu faktör hem de risk faktörü olarak ele alan araştırmaları rapor etmiştir. Örneğin, Bishop ve Rinn (2019) ve Williams ve diğerleri (2022), zekayı koruyucu bir faktör olarak incelemişken; Calvin ve diğerleri (2011), Karpinski ve diğerleri (2018), Neihart (2002) ve Shaywitz ve diğerleri (2001) ise zekayı bir risk faktörü olarak ele almıştır. Mevcut araştırmanın hedef kitlesini tanılama sürecinden geçerek üstün yetenek tanısı almış ve bu doğrultuda eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin genel özelliklerinden biri de zihinsel işleyişinin hızlı ve yüksek olmasıdır. Yüksek zihinsel işleyiş ve üstün yeteneklilik bu araştırmada, öğrencilerin bireysel ve çevresel faktörler açısından incinebilir olduğu görüşü (Pfeiffer & Stocking, 2000) doğrultusunda bir risk faktörü olarak ele alınmaktadır. MEB de (2018), üstün yetenekli olarak tanımlanan bireylerin özel eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın hedef grubu açısından 'üstün yeteneklilik' olgusu bir risk faktörü olarak ele alınmaktadır.

İnsanların riskli durumlara maruz kalmalarına rağmen bu durumlarla baş etmelerine destek olabilecek özelliklerinin artırılması ve karşı karşıya kalabilecekleri risklerin olumsuz etkisini azaltacak çevresel destek sistemlerinin artırılması ve güçlendirilmesi, önleyici ve koruyucu ruh sağlığı açısından önemlidir (Alvord vd., 2011; Seligman vd., 2009). Amerika Birleşik Devletleri'nde 11 Eylül terör saldırısının ardından Amerikan Psikoloji Birliği (APA), psikolojik destek sağlamak amacıyla bir kampanya başlatmıştır. Psikolojik sağlamlığın geliştirilebilir bir özellik olduğunu vurgulayan Psikolojik Sağlamlığa Giden Yol (Road to Resilience) adı verilen bu kampanya ile psikolojik sağlamlık programlarının önemi gündeme gelmiştir (Newman, 2017). Bu bağlamda, çeşitli kurum ve araştırmacılar tarafından psikolojik sağlamlık programları hazırlanmış ve uygulamaya koyulmuştur. Alvord vd., (2011) tarafından hazırlanan Çocuklar ve Ergenler için Psikolojik Sağlamlığı Artırma (Enhancing Resilience for Children and Adolescents) programı, United Nations Children's Fund (UNICEF, 2011) tarafından hazırlanan Psikolojik Sağlamlık Oluşturma (Building Resilience) programı, Seligman vd. (2009) tarafından hazırlanan Eğitimciler için Psikolojik Sağlamlık Eğitimi (Resilience Training for Educators) programı, Armstrong ve diğerleri (2019) tarafından hazırlanan Duygular, Tutumlar ve Anlam Yoluyla Psikolojik Sağlamlık Geliştirme (The D.R.E.A.M., Developing Resilience through Emotions, Attitudes, and Meaning) programı bunlardan bazılarıdır. Türkiye'de ise Akar (2018), tarafından aynı amaçla Çocuk ve Ergenler için Psikolojik Sağlamlık Geliştirme Programı geliştirilmiştir. Tablo 2 alanyazında mevcut çocuk ve ergen psikolojik sağlamlık programlarını hedef kitlenin yaş aralığı, oturum sayısı ve oturumlarda odaklanılan boyutlar açısından özetlemektedir. Programlar, 5 yaşından 19 yaşına kadar geniş bir gelişim aralığında, 8-30 oturum genişliğinde ve öz düzenleme, problem çözme, empati, duygusal farkındalık, karar verme, öz yönetim, gevşeme, esneklik ve benzeri gibi birçok psikolojik boyutta şekillenmiştir.

Çocukluk ve ergenliğin psikolojik sağlamlığı teşvik eden stratejileri uygulamak için en uygun gelişim dönemleri olmasından dolayı bu tür programlar özellikle çocuk ve ergen popülasyonları için önemlidir (Masten & Barnes, 2018). Ancak, programların farklı özelliklerini ve psikolojik sağlamlık gibi diğer çıktılardaki sonuçlarını analiz etmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır (Chmitorz vd., 2018; Helmreich vd., 2017; Leppin vd., 2014). Araştırma sonuçları, psikolojik sağlamlık programlarının bireylerdeki psikolojik sağlamlık ile ilgili olumlu özelliklerin gelişimine katkı sağladığını (Neenan, 2017; Place vd., 2002), programlara katılan bireylerin risklere karşı daha donanımlı hale geldiklerini (Gürkan, 2006) ve bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarında etkililiklerinin arttığını (Kumpfer, 1999) göstermektedir. Bu kapsamda, üstün yeteneklilik risk faktörüne sahip olan ve riskli bir gelişim döneminde olan ergenlerin özelliklerine yönelik bir psikolojik sağlamlık programına ihtiyaç vardır.

Araştırmacılar, bireylerin risklerle baş edebilmesini desteklemeye yönelik programların hazırlanmasının ve uygulanmasının gerekliliği üzerinde durmaktadırlar (Gürkan, 2006; Masten, 2015; Ünüvar, 2012). Ergenlerin tüm yaşamları boyunca karşılaşılabileceği risklere karşı daha dayanıklı ve iç denetimli olmasının (Ünüvar, 2012) ve üstün yetenekli ergenlerin üstünlüğün kendisinden kaynaklanan bir takım psikolojik zorluklarının olduğu ifade edilmiştir (Neihart & Yeo, 2018). Eğitim sisteminde öğrenci, ailede abi, kız kardeş, abla, anne ve baba, sosyal yaşamda çalışan, yönetici ve iş insanı olan üstün yeteneklilerin karşılaşılabileceği bu zorlukların toplumu etkilemesi kaçınılmazdır. Bu kapsamda, psikolojik sağlamlık programları bireylerdeki psikolojik sağlamlık ile ilgili olumlu özelliklerin gelişimine katkı sağlayarak (Neenan, 2017; Place vd., 2002) programlara katılan bireyleri risklere karşı daha donanımlı hale getirecek (Gürkan, 2006) ve zorlayıcı yaşam olaylarında etkililiklerinin artıracaktır (Kumpfer, 1999). Bu doğrultuda, üstün yetenekli ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını artıracak bir psikoeğitim programı

onların hızla değişen dünyanın zorlayıcı durumlarına karşı daha sağlıklı uyum sağlamalarını destekleyecektir. Psikolojik olarak daha sağlam ve sağlıklı hale gelen üstün yetenekli ergenler, potansiyellerini en üst düzeyde sergileyerek içinde buldukları topluma ve insanlığa değerli katkılar sunabileceklerdir.

Mevcut Çalışma

Üstün yetenekli ergenlerin erken çocukluktan yetişkinlik yaşamına kadar gerek güçlü yönlerini ele alan gerekse güçlük yaşadığı alanları ele alan derinlemesine bilimsel çalışmalara ihtiyaç vardır. Güçlük yaşanan alanlara yönelik derinlemesine çalışmalar üzerinde yoğunlaşmak özellikle önemlidir. Alanyazında üstün yetenekli ergenlere yönelik tek program olan ve Armstrong ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen bir adet psikolojik sağlamlık programına ulaşılmıştır. Türkiye’de ise üstün yetenekli ergenlere yönelik herhangi bir programa rastlanmamıştır. Dolayısıyla, araştırma bulguları üstün yetenekli ergenlere yönelik psikolojik sağlamlık programında yer alması gereken boyutların ortaya koyulmasında ve yeni programlar geliştirilmesinde alana katkı sağlayacaktır. Bu noktada araştırmada, alanyazındaki mevcut psikolojik sağlamlık programlarının genel bir çerçevesi çıkarılarak, üstün yetenekli ergenlerin ihtiyaçları doğrultusunda bir psikolojik sağlamlık programının kapsamı gereken boyutlar belirlenmiş ve bir psikolojik sağlamlık programı tasarımı sunulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını arttırabilecek bir psikoeğitim programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle alanyazında ergenler ve çocuklar için hazırlanan mevcut psikolojik sağlamlık programları, yazılan ve söylenenlerin kategorileştirilmesi ve hangi sıklıkta kullanıldıklarının araştırılması olarak belirtilen (Simon & Burstein, 1985) içerik analizi ile incelenmiştir. Sonrasında ise alanda üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimlerini desteklemek için bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan 114 psikolojik danışman/rehber öğretmenle ihtiyaç analizi yapılarak nitel bir araştırma modeli uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada ilk olarak alanyazında ergenler için hazırlanmış 11 adet psikolojik sağlamlık programı incelenmiştir. İkinci olarak ise, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı BİLSEM’de görev yapan 71 kadın ve 43 erkek olmak üzere toplamda 114 psikolojik danışman/rehber öğretmen ile ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizine katılanlarla ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

BİLSEM’de Görev Yapan Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Görev süresi						Toplam
	1-3 yıl	4-6 yıl	7-9 yıl	10-12 yıl	13-15 yıl	16 yıl ve üstü	
Kadın	42	23	0	2	1	3	71
Erkek	21	17	3	0	1	1	43
Toplam	63	40	3	2	2	4	114

Veri Toplama Araçları

Araştırmada psikolojik sağlamlık programlarının içerik analizi için bir kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlama formunda programı hazırlayanlar, programın adı, hedef kitlenin yaş aralığı, programdaki oturum sayısı ve programda üzerinde çalışılan boyutlar yer almaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler ile çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerle ihtiyaç analizini yapmak amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışma için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazın bulgularına ve araştırmanın amacına uygun bir şekilde araştırmacılar tarafından veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. İç geçerliliği sağlamak amacıyla formda yer alan 8 soru için üstün yetenek ve pozitif psikoloji alanlarında uzman 2 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Görüşler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara son hali verilmiştir. Sonrasında form, üstün yetenekli öğrencilerle BİLSEM’de çalışan 114 psikolojik danışmana/rehber öğretmene uygulanmıştır.

Veri Toplama ve Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanan bu çalışma iki farklı veri toplama sürecini işe koşturmuştur. Öncelikle, alanyazında çocuk ve ergenler için hazırlanan psikolojik sağlamlık programlarının içerik analizi için oluşturulan kodlama formu ile veriler toplanmıştır. Daha sonra, BİLSEM’de çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerle yapılan ihtiyaç analizi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. İhtiyaç analizindeki verilerin çözümlenmesi, Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından verilerin kodlanması (1), kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi (2), kodların ve temaların düzenlenmesi (3) ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması (4) şeklinde belirtilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde ilk olarak görüşme kayıtları deşifre edilerek çözümlenmeler yapılmıştır. Çözümlemedeki verilerden temalar ve kod başlıkları belirlenmiştir. Araştırma verileri iki bağımsız araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanarak verilerin güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Sonrasında ulaşılan tema ve kod listesine son hali verilmiştir. Veriler, yine iki bağımsız araştırmacı tarafından bu kod ve tema listesine göre incelenip değerlendirilerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Görüş ayrılığı olan maddeler tartışmalar sonucunda üzerinde uzlaşılan temalara yerleştirilmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) uzlaşma yüzdesi, “ P (Uzlaşma Yüzdesi %) = $\frac{[Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100}{2}$ ”, formülü araştırmanın güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılmıştır. Formüle göre yapılan hesaplama sonucunda P değeri %91 olarak bulunmuştur.

Etik Prosedür

Bu çalışma yürütülürken etik hususlara dikkat edilmiş ve öncelik verilmiştir. Çalışma öncesi Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu’ndan 21/06/2023 tarih ve 2913400 sayılı etik komisyonu onayı alınmış ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde içerik analizi ve ihtiyaç analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İçerik analizi kapsamında incelenen 11 adet psikolojik sağlamlık programıyla ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Ayrıca ihtiyaç analizi kapsamında 114 psikolojik danışman/rehber öğretmenin cevaplarından elde edilen bulgular araştırmanın amacı kapsamında incelenmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, hedef yaş aralığının 5-19 yıl aralığında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. En çok program hazırlanan yaş grubu ise 10-14 yıl aralığında yer alan ergenlerdir ($n = 8$). Psikolojik sağlamlık programlarındaki oturum sayılarının ise 8-30 aralığında değişkenlik gösterdiği, geçmişten günümüze doğru oturum sayılarında bir azalmanın olduğu, 10-13 oturum aralığında 7 programın yer aldığı görülmektedir. Psikolojik sağlamlık programlarının kapsadığı boyutlar incelendiğinde, programların başlarında kendini tanıma ($n = 6/11$, %55), benlik farkındalığı ($n = 7/11$, %64), duygusal farkındalık ($n = 6/11$, %55) gibi boyutlarda, ortalarında akran ilişkileri ($n = 5/11$, %46), iletişim ($n = 5/11$, %46), düşünme süreçleri ($n = 6/11$, %55), kavramsal bilgilendirmelere ($n = 6/11$, %55) ve proaktiflik ($n = 7/11$, %64), sonlarında ise iyimserlik ($n = 6/11$, %55) ve umut ($n = 6/11$, %55) üzerinde yoğunlaştığı bulunmuştur.

Tablo 2*Çocuk ve Ergenler İçin Hazırlanan Psikolojik Sağlık Programlarına Ait Özet Bilgiler*

Programı geliştirenler	Programın adı	Hedef yaş aralığı	Oturum sayısı	Programda üzerinde çalışılan boyutlar										
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gillham vd. (2008)	Penn Psikolojik Sağlık Programı (PRP)	11-13	18	Problem çözme	Öz düzenleme	İyimserlik	Öz yeterlik	Empati	Sağlamlık	Duygusal farkındalık	Duygu kontrolü	Akran ilişkileri	Karar verme becerileri	Atılganlık
Shochet & Hoge (2009)	Becerikli Ergen Programı (RAP)	12-16	11	Mevcut güçlerin ve kaynakların tanınması	Stres karşısında öz yönetim	Öz düzenleme becerilerini geliştirme	Bilişsel yeniden yapılandırma	Kişisel problem çözme modeli	Psikolojik destek ağları	Başkalarının bakış açısını göz önünde bulundurma	Uzlaşmacı olma			
Alvord vd. (2011)	Çocuk ve Ergenler İçin Psikolojik Sağlık Programı		30	Proaktif olmak	Kişisel alan farkındalığı	Problem çözme	Öfke/kaygı yönetimi	Arkadaşlık becerileri	Öz düzenleme	Kişilerarası ilişkiler	Sosyal yeterlik			
Firth, vd. (2013)	Disleksi ile Başa Çıkma Psikolojik Sağlık Programı	10-11	10	Başa çıkma	Kişisel hedefler	Güçlü düşünceler	Problem çözme	Özgüven						
Ünsal & Uyanık-Balat (2016)	Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Yönelik Psikolojik Sağlık Programı	5-6	12	Gevşeme	Duyguları ifade etme	Korkularla başa çıkma	Kişisel kaynakları geliştirme	Anlam yaratma	Gelecek için umut					
Amy Winehouse Vakfı (2017)	Amy Winehouse Psikolojik Sağlık Programı	13-18	6	İrkçilikle mücadele	Zayıf beden imajı	Düşük özgüven	Zorbalıkla başa çıkma	Akran ilişkileri	Planlama becerileri					
Akar (2018)	Çocuk ve Ergenler İçin Psikolojik Sağlık Geliştirme Programı	14-18	10	Psikolojik sağlık	Empati ve zihin kuramı	Otonomi	Stres yönetimi	Problem çözme	Esneklik	Mizah	Olumsuz düşünce avcısı	Geleceğe dönüş		

Tablo 2 (devam)

Programı geliştirenler	Programın adı	Hedef yaş aralığı	Oturma sayısı	Programda üzerinde çalışılan boyutlar										
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Armstrong vd. (2019)	Duygular, Tutumlar ve Anlam Yoluyla Psikolojik Sağlık Geliştirme (The D.R.E.A.M.)	6-12	10	Mental sağlık ve üstün yeteneklilik farkındalığı	Duyguları tanıma ve sosyal duygusal okuryazarlık	Gevşeme	Kaygı, zaman, mizah	Kaçınma ve takıntılı davranışlar	Keyifli dikkat dağıtma	Anlamlı yaşam	Düşünceler arasındaki bağlantı ve duygular	Farklı düşünmeyi seçme	Problem çözme	
MEB (2021)	Psikolojik Sağlık Psikoeğitim Programı Ortaokul (PSPP-O)	11-14	13	Kendini tanıma ve kendini değerli hissetme	Duyguyu tanıma ve sahiplenme	Düşünceleri temiz tutma	Zorlayıcı yaşam olaylarını tanıma	Amaç yönelimli olma ve yaşamda proaktif rol alma	Güvenli sosyal bağlar oluşturma					
MEB (2021)	Psikolojik Sağlık Psikoeğitim Programı Lise (PSPP-L)	14-19	13	Kendini tanıma ve kendini değerli hissetme	Duyguyu tanıma ve sahiplenme	Düşünceleri temiz tutma	Zorlayıcı yaşam olaylarını tanıma	Amaç yönelimli olma ve yaşamda proaktif rol alma	Güvenli sosyal bağlar oluşturma					
Koçhan (2021)	Psikolojik Sağlık Psikoeğitim Programı (PSEP)	13-14	8	Benlik saygısı	Problem çözme	Öz yeterlik	Stres yönetimi	Geleceği planlama	Sorumluluk					

Not: MEB = Milli Eğitim Bakanlığı.

BİLSEM’de görev yapan 71 kadın ve 43 erkek olmak üzere toplamda 114 psikolojik danışman/rehber öğretmenin görüşlerinin yer aldığı ihtiyaç analizinde ortaya çıkan tema ve konulara göre frekans dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

İhtiyaç Analizinde Ortaya Çıkan Temalar ve Konuların Frekans Dağılımları

Tema	Konu	Frekans	Toplam
1. Duygusal farkındalık ve duygu düzenleme	Duygusal gelişim	53	243
	Duygu yönetimi	52	
	Duygu durum kontrolü	51	
	Duygu düzenleme	51	
	Duygusal dayanıklılık	36	
2. Öz düzenleme ve kariyer	Kariyer gelişimi	46	145
	Yetenek gelişimi	43	
	Öz düzenleme	26	
	Girişimcilik	16	
	İrade eğitimi	14	
3. Zorlayıcı yaşam olayları ve stres	Akran zorbalığı	25	125
	Siber zorbalık	29	
	İnternet ve oyun bağımlılığı	29	
	Davranışsal bağımlılıklar	13	
	Öğrenme problemleri	10	
4. Kendini tanıma/öz farkındalık	Stresle baş etme	19	117
	Öz farkındalık	39	
	Öz güven	39	
	Kendini tanıma	39	
5. Sosyal farkındalık ve etkileşim	İletişim ve sosyal beceriler	32	106
	Kişiler arası ilişkiler	29	
	Akran ilişkileri	29	
	Psikososyal beceriler	16	
6. Üstün yeteneklilik özellikleri	Mükemmeliyetçilik	34	82
	Beklenmedik düşük başarı	37	
	İki kere farklılık	11	
7. Düşünme süreçleri	Yaratıcı düşünme becerileri	39	63
	Eleştirel düşünme becerileri	24	
8. Diğer	Değerler eğitimi	25	39
	Ahlaki eğitim	9	
	Cinsel eğitim	5	

Tablo 3 incelendiğinde, psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlıklarını artırmak için üzerinde çalışılmasını önerdiği 30 farklı konu 8 farklı temada toplanmıştır. En çok önerilen konular, duygusal farkındalık ve duygu düzenleme temasında toplanmıştır ($n = 243$). En az konunun toplandığı tema ise diğer teması olmuştur ($n = 39$).

Tartışma

Üstün yetenekli ergenler için psikolojik sağlamlık programı geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma modeli kapsamında içerik analizi ve ihtiyaç analizi yapılmıştır. İçerik analizi için alanyazında ulaşılan 11 psikolojik sağlamlık programı incelenmiştir. İhtiyaç analizi içinse 71 kadın ve 43 erkek olmak üzere toplamda 114 psikolojik danışman/rehber öğretmenin görüşleri değerlendirilmiştir.

İncelenen 11 adet programın içerik analizi bulgularında, hedef yaş aralığının 5-19 yıl arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. En çok program hazırlanan yaş grubu ise 10-14 yıldır ($n = 8$). Bu bulgu Masten ve Barnes (2018) tarafından belirtilen çocukluk ve ergenlik döneminin psikolojik sağlamlığı teşvik eden stratejileri uygulamak için en uygun gelişim dönemleri olmasıyla örtüşmektedir. Buradan hareketle, üstün yetenekli bireylere yönelik psikolojik sağlamlık programı 10-14 yaş aralığına göre hazırlanabilir.

Psikolojik sağlamlık programlarındaki oturum sayılarının ise 8-30 arasında değişkenlik gösterdiği, geçmişten günümüze doğru oturum sayılarında bir azalma olduğu, 10-13 oturum aralığında 7 programın yer aldığı

görülmektedir. Bu doğrultuda psikolojik sağlık programı üstün yetenekli ergenlerin özelliklerine ve onların ihtiyacına cevap verecek şekilde 8-13 oturum aralığında belirlenebilir.

BİLSEM’de görev yapan psikolojik danışman/rehber öğretmenler ile yapılan ihtiyaç analizinden elde edilen verilere göre temaların en çok tekrar edilenden en aza doğru sıralaması duygusal farkındalık ve duygu düzenleme ($n = 243$), öz düzenleme ve kariyer ($n = 145$), zorlayıcı yaşam olayları ve stres ($n = 125$), kendini tanıma ve öz farkındalık ($n = 117$), sosyal farkındalık ve etkileşim ($n = 106$), üstün yeteneklilik özellikleri ($n = 82$), düşünme süreçleri ($n = 63$) ve diğer ($n = 39$) şeklindedir. Tartışma bu sıralama doğrultusunda yapılacaktır.

Öz-düzenleme kavramı, kişinin bilişsel durumunun, davranışının, motivasyonunun ve duygusal durumunun üst bilişsel olarak planlamasını, izlemesini, değerlendirmesini yaparak, hedef arayışı doğrultusunda uyarılama yapmasını, stratejik olarak yönlendirme ve yönetme çabalarını tanımlamak için kullanılmaktadır (Greene, 2017). Bu doğrultuda duygusal tepkilerin boyutlarını artırmak, tepkileri azaltmak ya da devam ettirmek için kullanılan otomatik, bilinçsiz veya bilinçli süreçler olarak belirtilen (Gross, 2014) duygu düzenleme, öz düzenlemenin alt boyutlarından birisidir. Ancak öz düzenleme alanyazında kişinin gelecek hedefleri doğrultusunda bilişsel durumunu, motivasyonunu ve davranışlarını planlayarak yönetmesi bağlamında kullanılmaktadır. Bu kapsamda öz düzenleme ve duygu düzenleme iki ayrı temada ele alınmıştır.

Psikolojik danışman/rehber öğretmenler ile yapılan ihtiyaç analizinden elde edilen verilere göre en çok önerilen duygusal farkındalık ve duygu düzenleme teması altında yer alan konuların mevcut psikolojik sağlık programlarının çoğunda yer aldığı görülmektedir ($n = 243$; ör. Akar, 2018; Armstrong vd., 2019; Gillham vd., 2008; MEB, 2021; Ünsal & Uyanık-Balat, 2016). Ayrıca, üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal olarak yaşadıkları sorunlara (Neihart & Yeo, 2018; Pfeiffer & Stocking, 2000) alanyazında da dikkat çekilmektedir. Buradan hareketle, üstün yetenekli ergenler için hazırlanacak olan bir psikolojik sağlık programında duygusal farkındalık ve duygu düzenleme konularında birer oturumun yer alması programı daha verimli hale getirecektir.

Psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler tarafından ikinci sırada en çok önerilen konular ise öz düzenleme ve kariyer teması altında toplanmıştır ($n = 145$). Halihazırdaki psikolojik sağlık programlarına bakıldığında, öz düzenleme ve kariyer teması altında yer alan değişkenlerin psikolojik sağlık programlarındaki oturumlarda işlendiği/çalışıldığı görülmektedir (ör. Alvord vd., 2011; Akar, 2018; Armstrong vd., 2019; Gillham vd., 2008; MEB, 2021; Shochet & Hoge, 2009; Ünsal & Uyanık-Balat, 2016). Üstün yetenekli ergenlerin sorun yaşadığı alanlardan birisi olan öz düzenleme ve kariyer konusunda çalışma yapmanın onların potansiyellerini daha da iyi kullanmalarını sağlayacağı değerlendirilmektedir. Hazırlanacak olan programda bu konunun yer alacağı bir oturum bulunması programı güçlendirecektir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmak için çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin önerdiği konuların yer aldığı bir diğer tema ise zorlayıcı yaşam olayları ve stres olmuştur ($n = 125$). Bu temayı oluşturabilecek konuların ve değişkenlerin alanyazındaki psikolojik sağlık programlarında yer aldığı görülmektedir (ör. Alvord vd., 2011; Akar, 2018; Armstrong vd., 2019; Gillham vd., 2008; Koçhan, 2021; MEB, 2021; Shochet & Hoge, 2009; Ünsal & Uyanık-Balat, 2016). Bu temanın yer aldığı konulara bakıldığında, üstün yetenekli öğrenciler bağlamında, akran zorbalığı (Peterson & Ray, 2006), siber zorbalık ile internet ve oyun bağımlılığı, davranışsal bağımlılıklar (Suredd vd., 2020), öğrenme problemleri (Reis vd., 2000), stres ve baş etme yolları (Wooding & Bingham, 1988) konularının çalışıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, programda zorlayıcı yaşam olayları ve stres konusunda yapılacak çalışmaların yer alacağı oturumun bulunması üstün yetenekli öğrencilerin yaşayacağı sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olmakta önemli olacaktır.

Kendini tanıma ve öz farkındalık teması altında ($n = 117$); öz farkındalık, özgüven ve kendini tanıma konuları ele alınmıştır. Üstün yetenekli çocuklarda benlik kavramı üzerine yapılmış çalışmalarda bu çocukların kendilerini gerçekçi algılamalarının önemi üzerinde durulmaktadır (Loeb & Jay, 1987). Benzer şekilde, mevcut psikolojik sağlık programlarında bu konuda (8/11) çalışmalar yürütülmüştür (ör. Alvord vd., 2011; Akar, 2018; Armstrong vd., 2019; MEB, 2021; Koçhan, 2021; Shochet & Hoge, 2009). Üstün yetenekli bireylerin kendilerini gerçekçi algılamaları, kendilerini tanımaları, neyi yapabiliyor neyi yapamayacaklarına dair inançları, sosyal çevrelerindeki aile, arkadaş ortamı, öğretmenlerin gerçekçi olmayan beklentilerine göre şekillenebilmektedir. Bu doğrultuda, beklentiye göre oluşan benlik algısı yanıltıcı olabilmekte ve üstün yetenekli öğrencide hayal kırıklığına sebebiyet vermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini gerçekçi algılamaları hedeflerini gerçekçi belirlemelerini ve hedeflerine yönelik doğru çabaları göstermelerini sağlayacaktır. Buradan hareketle, hazırlanacak olan psikolojik sağlık programında kendini tanıma ve öz farkındalık temasında çalışmaların yürütülmesi değerli sonuçlar üretecektir.

Sosyal farkındalık ve etkileşim teması altında ($n = 106$); iletişim ve sosyal beceriler, kişiler arası ilişkiler, akran ilişkileri, psikososyal beceriler konularının toplandığı görülmektedir. Üstün yeteneklilerin duyuşsal gelişimleri ile alakalı tartışılmalı sonuçlar raporlanan alanlardan birisi sosyal gelişim ve kişiler arası ilişkilerdir. Araştırmaların bazıları üstün yeteneklilerin sosyal becerilerde normal gelişen akranlarına göre daha fazla risk altında olduğunu raporlarken (ör. Freeman, 2006; Olszewski-Kubilius vd., 2014) tersini raporlayan araştırmalar da mevcuttur (ör. López & Sotillo, 2009; Schuur vd., 2020). Üstün yetenekli bireylerin ileri bilişsel becerileri nedeniyle arkadaşlık kurma ve arkadaşlığı sürdürmede zorlanması olasıdır. Örneğin, Gross (1993), çok yüksek zekâ puanlarına sahip çocukların (ör. 160 IQ ve üzeri) akranlarından düşük sosyal öz saygılarının olduğunu bulmuştur. Bu çocuklar akranları tarafından anlaşılmadıklarının ve birçok açıdan akranlarından farklı olduklarının farkındadırlar. Bu doğrultuda üstün yeteneklilik kapasitelerinin kendileri için sosyal anlamda bir engel teşkil edeceğini düşünmektedirler (Swiatek, 2001). Bu bağlamda, programda sosyal farkındalık ve olumlu etkileşim konusunun yer alması karşılaşılabilecek sorunların çözümü için önemli rol oynayacaktır.

Üstün yetenekliliğe bağlı özellikler teması altında ise ($n = 82$); mükemmeliyetçilik, beklenmedik düşük başarı, iki kere farklılık konularının toplandığı görülmektedir. Üstün yetenekliler için önemli olan mükemmeliyetçilik (Lee vd., 2021), beklenmedik düşük başarı (Snyder & Wormington, 2020), iki kere farklılık (Atmaca vd., 2022) konularında alanyazında önemli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Kanlı (2021), mükemmeliyetçiliğin iki yüzü olan bir madalyona benzediğini ifade etmektedir. Madalyonun bir yüzü üstün yetenekli çocuklarda adanarak çalışmayı ve bir hedefe odaklanmayı içerirken, diğer yüzü ise başarısızlık korkusuyla görevden kaçınmayı veya kronik erteleme davranışlarının ortaya çıkmasını içermektedir. Mükemmeliyetçilik olgusunun olumsuz etkilerini deneyimleyen üstün yetenekli öğrencilerde erteleme davranışı, yüksek kaygı düzeyi, zaman yönetimi problemleri, başkalarına karşı çalışma sınırlarını belirleyememe, aşırı eleştirel olma, aşırı kontrolçülük veya hassasiyet gibi özellikler ortaya çıkabilir. Buradan hareketle üstün yetenekli ergenler için hazırlanacak bir psikolojik sağlamlık programında mükemmeliyetçilik konusunun yer alması gerektiği önerilmektedir.

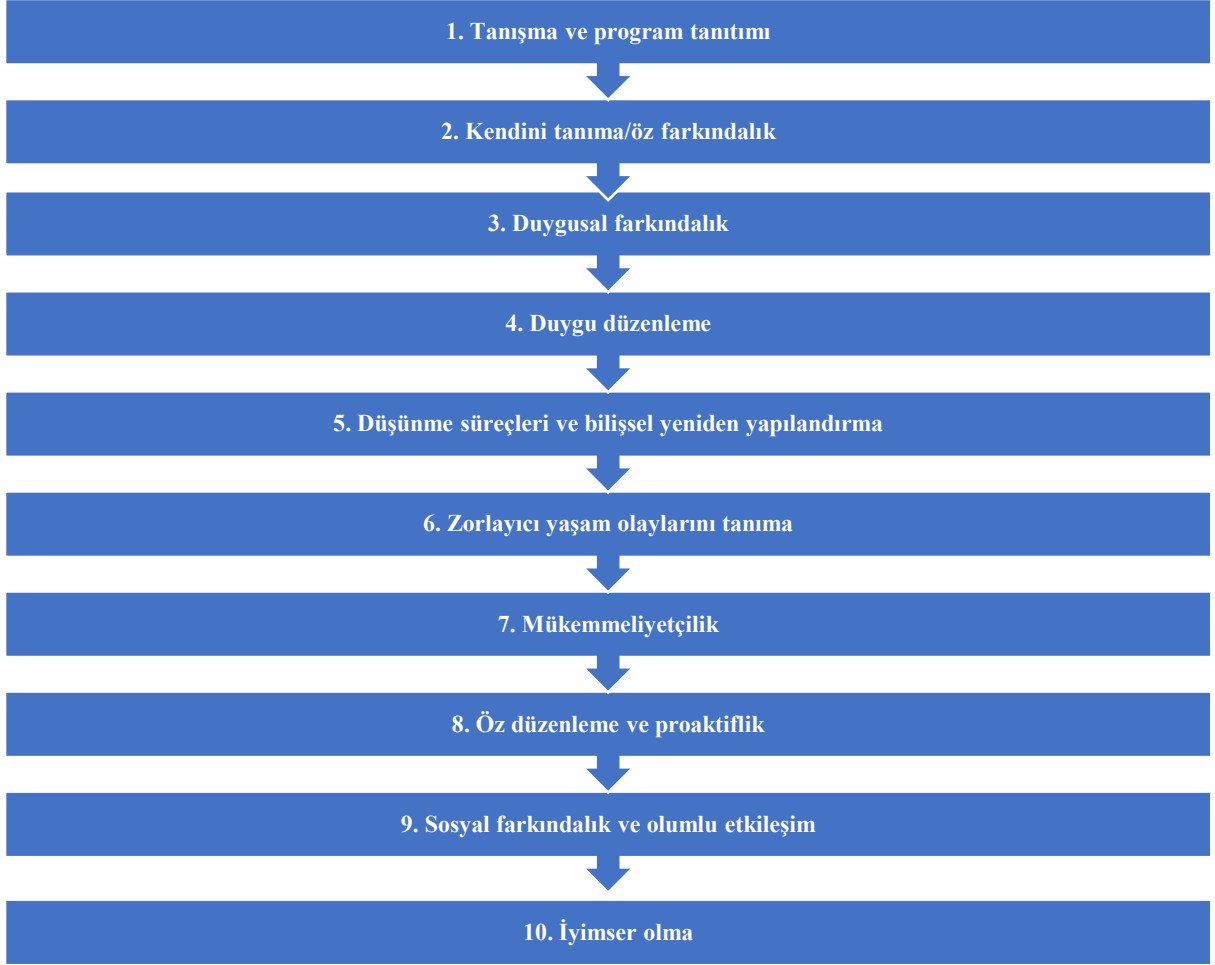
İyimser olma ve umut psikolojik sağlamlık programlarında yer alan ve üzerinde çalışılan konulardandır (ör. Akar, 2018; Armstrong vd., 2019; Gillham vd., 2008; Koçhan, 2021; Shochet & Hoge, 2009; Ünsal & Uyanık-Balat, 2016). Üstün yetenekli çocuklarda iyimserliğin motivasyon sağlamada önemli bir rolünün olduğu vurgulanmaktadır (Hoekman, 2005). Üstün yetenekli çocukların geleceğe yönelik umut beslemeleri, iyimser olmaları onların hedefleri ve amaçları için daha sıkı çalışmalarını, daha gayretli olmalarını, yaratıcılıklarını daha iyi sergileyebilmelerini, daha nitelikli ürünler ortaya koyabilmelerini sağlayacaktır. Bu kapsamda, iyimserlik çalışmalarının psikolojik sağlamlık programında yer alması programın niteliğini de artıracaktır.

Bu çalışma için yapılan içerik analizindeki psikolojik sağlamlık programlarının ergenler için hazırlananlarının incelenmesi, ihtiyaç analizinde yer alan bulguların Türkiye genelinde BİLSEM'lerde görev yapan tüm rehber öğretmen/psikolojik danışmanların düşüncelerini yansıtmaması çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Sonraki çalışmalar için bu sınırlılıkların giderilmesi önerilmektedir.

Yukarıdaki tüm bu tartışmalar ışığında, üstün yetenekli ergenler için hazırlanacak bir psikoeğitim programı, alanyazındaki bulgular doğrultusunda, 10-14 yaş bireyler için 10 oturumdan oluşabilir. Bu oturumlarda aşağıdaki konu başlıklarında belirtildiği gibi, programın başlangıcında özel yetenekli ergenin benlik farkındalığı ve duygusal farkındalığı üzerinde, programın ortalarında düşünme süreçleri, zorlayıcı yaşam olayları, mükemmeliyetçilik, öz düzenleme, sosyal etkileşim üzerinde, programın sonunda ise iyimserlik ve umut üzerinde oturumların yürütülmesinin, üstün yetenekli ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını artıracığı değerlendirilmektedir. Başlangıç ve sonlandırma oturumu dahil olmak üzere 10 oturumluk üstün yetenekli ergenler için hazırlanacak bir programın boyutları Şekil 1'de verilmiştir. Program oturumlarını oluşturacak boyutların verilen sıralamaya göre hazırlanmasının programın verimliliğini artıracığı değerlendirilmektedir.

Şekil 1

Üstün Yetenekli Ergenler İçin Psikolojik Sağlamlık Programı Oturumları ve Boyutları



Yukarıda belirtilen boyutların yer aldığı program geliştirildikten sonra deneysel veya yarı deneysel desende yapılacak çalışmalarla programın verimliliği test edilmelidir. Test sonucunda gerek duyulan iyileştirmeler yapılarak programın verimliliği artırılabilir. Programın uygulanmasında üstün yeteneklilik alanında uzmanlaşmış rehber öğretmen/psikolojik danışmanların görev alması programın gücünü artıracaktır.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Bu çalışma ikinci yazarın tez danışmanı olduğu ilk yazarın doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir. Çalışmanın her aşamasında iki yazar da aktif görev almıştır.

Kaynaklar

- Akar, A. (2018). *Çocuk ve ergenler için psikolojik sağlamlık geliştirme programı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alvord, M. K., Zucker, B., & Grados, J. J. (2011). *Resilience Builder Program for children and adolescent: Enhancing social competence and self regulation*. Research Press.
- Amy Winehouse Foundation. (2017). *Amy Winehouse Foundation Resilience Programme*. <https://amywinehousefoundation.org/category/resilienceprogramme>
- Armstrong, L., Desson, S., John, E., S., & Watt, E. (2019). The D.R.E.A.M. program: Developing resilience through emotions, attitudes, and meaning (gifted edition) - A second wave positive psychology approach. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 307-332. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1559798>
- Atmaca, F., Yağbasanlar, O., Yıldız, E., Göncü, A., & Baloğlu, M. (2022). The backstage of twice-exceptionality: A systematic review of the movies. *Roeper Review*, 44(3), 173-187. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071366>
- Atmaca, F., & Baloğlu, M. (2022). The two sides of cognitive masking: A three-level bayesian meta-analysis on twice-exceptionality. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 277-295. <https://doi.org/10.1177/00169862221110875>
- Bishop, J. C., & Rinn, A. N. (2019). The potential of misdiagnosis of high IQ youth by practicing mental health professionals: A mixed methods study. *High Ability Studies*, 31(2), 213-243. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1661223>
- Calvin, C. M., Deary, I. J., Fenton, C., Roberts, B. A., Der, G., Leckenby, N., & Batty, G. D. (2011). Intelligence in youth and all-cause-mortality: Systematic review with meta-analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 626-644. <https://doi.org/10.1093/ije/dyq190>
- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., Wessa, M., & Lieb, K. (2018). Intervention studies to foster resilience: A systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 59, 78-100. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. McGraw-Hill Companies Inc.
- Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 37(3), 281-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01405.x>
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping successfully with dyslexia: An initial study of an inclusive school-based resilience programme. *Dyslexia*, 19(2), 113-130. <https://doi.org/10.1002/dys.1453>
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term, professor. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384-403. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-246>
- Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., & Freres, D. R. (2008). Preventing depression in early adolescence: The Penn Resiliency Program. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 309-322). The Guilford Press.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Greene, J. A. (2017). *Self-regulation in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315537450>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). The Guilford Press.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* (Tez Numarası: 205194) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(2), CD012527. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012527>
- Hendrick, A. S., & Young, S. (2013). Working the 'spaces' between policy and practice: The contributions offered by resilience theory and action research. *Child & Family Social Work*, 18, 179-188. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00819.x>
- Kanlı, E. (2021). Özel yetenekli kişilerde mükemmeliyetçilik olgusu. U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi* içinde (ss. 147-167). Pegem Yayıncılık.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Koçhan, K. (2021). *Psikolojik sağlamlık psikoeğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeylerine etkisi* (Tez Numarası: 667628) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). Kluwer Academic/Plenum Press.
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A. R., Kim, B., Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91, 269-279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00095.x>
- Lee, L. E., Rinn, A. N., Crutchfield, K., Ottwein, J. K., Hodges, J., & Mun, R. U. (2021). Perfectionism and the imposter phenomenon in academically talented undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 65(3), 220-234. <https://doi.org/10.1177/0016986220969396>
- Leppin, A. L., Bora, P. R., Tilburt, J. C., Gionfriddo, M. R., Zeballos-Palacios, C., Dulohery, M. M., Sood, A., Erwin, P. J., Brito, J. P., Boehmer, K. R., & Montori, V. M. (2014). The efficacy of resiliency training programs: A systematic review and meta-analysis of randomized trials. *PloS One*, 9(10), e111420. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0111420>
- Loeb, R. C., & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9-14. <https://doi.org/10.1177/001698628703100102>
- López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53. <https://doi.org/10.1080/13598130902860739>
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22. <https://doi.org/10.1037/h0079218>
- Luthar, S. S., Ebbert, A. M., & Kumar, N. L. (2021). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 33(2), 565-580. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001388>
- Masten, A. S. (2021). Multisystem resilience: Pathways to an integrated framework. *Research in Human Development*, 18(3), 153-163. <https://doi.org/10.1080/15427609.2021.1958604>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. The Guilford Press.
- Masten A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>

- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Psikolojik sağlamlık psikoeğitim programı: İlkokul, ortaokul, lise*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/04111837_Psikolojik_SaYlamlYk_Ortaokul_Program.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2188.pdf>
- Neenan, M. (2017). *Developing resilience: A cognitive-behavioural approach* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315189178>
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 114-119). Prufrock Press.
- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 497-510). American Psychological Association.
- Newman, T. (2017). Building resilience: Helping vulnerable children cope. In J. Gunning (Ed.), *Ethics, law and society* (pp. 195-207). Routledge.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216. <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93, 153-162. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Pines, M. (1975). *In praise of "invulnerables"*. APA Monitor 7.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A., & O'Neill, S. (2002). Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 162-167. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00029>
- Rashid, T., Summers, R. F., & Seligman, M. E. (2023). Positive psychology model of mental function and behavior. In A. Tasman, M. B. Riba, R. D. Alarcon, C. A. Alfonso, S. Kanba, D. Lecic-Tosevski, D. M. Ndeti, C. H. Ng, & T. G. Schulze (Eds.), *Tasman's psychiatry* (pp. 1-24). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42825-9_28-1
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-134. <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. <https://doi.org/10.1177/0261429416650948>
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622942>
- Santrock, J. W. (2012). *Adolescence*. McGraw-Hill Companies Inc.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.300060>

- Schuur, J., Van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., & Kroesbergen, E. H. (2021). Social-emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: A systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 29-51. <https://doi.org/10.1177/0016986220969392>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch, R. W., & Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 16-23. <https://doi.org/10.1177/001698620104500103>
- Shochet, I. M., & Hoge, R. (2009). Resourceful adolescent program: A prevention and early intervention program for teenage depression. In C. A. Essau (Ed.), *Treatments for adolescent depression: Theory and practice* (pp. 123-157). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199226504.003.0006>
- Simon, J., & Burstein, P. (1985). *Basic research methods in social sciences*. Random Press.
- Sureda-Garcia, I., López Penádes, R., Rodríguez Rodríguez, R., & Sureda Negre, J. (2020). Cyberbullying and Internet addiction in gifted and nongifted teenagers. *Gifted Child Quarterly*, 64(3), 192-203. <https://doi.org/10.1177/0016986220919338>
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 19-39.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2011). *Children and disasters: Building resilience through education*. https://www.unisdr.org/files/24583_childrenanddisastersbuildingresilie.pdf
- Ünsal, F. Ö., & Uyanık-Balat, G. (2016). The effects of “resilience program for preschool children” on 5-year-old children’s social skills. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psikoeğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 317657) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Williams, C. M., Peyre, H., Labouret, G., Fassaya, J., Guzmán-García, A., Gauvrit, N., & Ramus, F. (2022). High intelligence is not associated with a greater propensity for mental health disorders. *European Psychiatry* 66(1), e3. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.2343>
- Wooding, G. S., & Bingham, R. D. (1988). Gifted children’s responses to a cognitive stressor. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 330-333. <https://doi.org/10.1177/001698628803200307>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Design of a Resilience Psychoeducation Program for Gifted Adolescents*

Osman Yağbasanlar¹

Mustafa Baloğlu²

Abstract

Introduction: There is a need for in-depth research on the strengths of gifted adolescents and the areas in which they experience difficulties from early childhood to adulthood. Only one of the 11 resilience programs identified in the literature is for gifted adolescents. The research findings will contribute to the field by revealing the elements that should be included in a resilience program for gifted adolescents and developing new programs. Based on the available resilience programs, the elements that a resilience program should have in line with gifted adolescents' needs were identified, and a program design was presented.

Method: After the content analysis of the resilience programs prepared for children and adolescents, a needs analysis was performed with psychological counselors/guidance teachers working in the field to support gifted students' social and emotional development.

Findings: A content analysis of 11 resilience programs available in the literature was conducted. Furthermore, based on the data from the needs analysis conducted with 71 female and 43 male psychological counselors/guidance teachers working with gifted students in science and art centers (BİLSEM), the following themes that should be included in a program to be prepared for gifted adolescents were determined, from the most repeated to the least repeated one: Emotional awareness and emotion regulation ($f = 243$), self-regulation and career ($f = 145$), challenging life events and stress ($f = 125$), self-knowledge and self-awareness ($f = 117$), social awareness and interaction ($f = 106$), giftedness-related characteristics ($f = 82$), thinking processes ($f = 63$), and other ($f = 39$).

Discussion: The findings from the content analysis and needs analysis of resilience programs were discussed in light of the literature on giftedness. Consequently, a 10-session psychoeducation program including eight main themes/topics was presented as a suggestion.

Keywords: Giftedness, resilience, resilience program, content analysis, needs analysis.

To cite: Yağbasanlar, O., & Baloğlu, M. (2025). Design of a resilience psychoeducation program for gifted adolescents. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1519670>

*This research is derived from a portion of the first author's doctoral dissertation.

¹**Corresponding Author:** PhD Student, Hacettepe University, E-mail: yagbasanlarosman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0619-8172>

² Prof., Hacettepe University, E-mail: baloglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1874-9004>

Introduction

Positive psychology focuses on the scientific examination of strengths, abilities, and capacities, such as hope, well-being, happiness, resilience, and other positive constructs in humans (Rashid et al., 2023). In this regard, while resilience was regarded as an unmodifiable personality trait in the 1970s when it first appeared, children who could cope with risks in a healthy way and maintain their typical development were described as “invulnerable/resilient” (Pines, 1975; Werner & Smith, 1992). Nowadays, most researchers accept resilience as a dynamic process that emerges due to interactions with the environment, unlike an inherent trait in human nature (Masten, 2021; Luthar et al., 2021; Renati et al., 2017). According to this view, when factors that protect and improve an individual's psychological health are supported, people will become more resilient and robust against the risks they may encounter throughout their lives (Masten, 2015).

Although resilience has various meanings, it usually refers to exhibiting psychological competence against challenging situations in terms of development or adaptation (Masten, 2014). The most important issue concerning the development of this competence is examining the internal and external traits enabling resilient individuals to overcome difficulties and differentiating them from others. Masten and Coatsworth (1998) stated that two sub-areas were very important in defining the concept of resilience. The first of these areas is usually being identified with risky situations (e.g. having a parent with a terminal illness, having special education needs, or being born in poverty) or being exposed to severe experiences and trauma (e.g. war, migration, domestic violence, or parental death). The second is the good quality of development or adaptation of individuals exposed to challenging situations. Situations that adversely impact development and increase the possibility of maladaptation are referred to as risk factors, whereas characteristics or situations that facilitate and improve adaptation are referred to as protective factors (Lee et al., 2013).

Adolescence, which is considered one of the stages in the developmental process from childhood to adulthood, is a transition period when chaos prevails and essential changes from many aspects occur (Feldman, 1997). Significant threats, stressful situations, traumatic experiences, and challenging life events occur in the lives of individuals during adolescence. Individuals in adolescence have new experiences and opportunities for growth, development, and maturation; these new experiences can support adolescents in overcoming challenging situations healthily (Santrock, 2012). It is essential for individuals to be able to adapt positively to risky situations and develop healthily despite the difficulties they face. Gifted adolescents, who constitute the target audience of the current study, include two important risk factors: giftedness and adolescence.

In line with the definition of the Ministry of National Education (MoNE) (2018), gifted individuals learn faster than their peers, can understand abstract ideas, are advanced in terms of leadership capacity, creativity, art, and special academic talent, like to act independently in their areas of interest, and perform at a high level. The above-mentioned definition indicates that gifted students also have special education needs. In the risk factor determination list, Terzi (2008) created by reviewing the relevant literature, special education needs were considered a risk factor. Hence giftedness is also a risk factor, as every special education need. The target audience of the present study, gifted individuals in adolescence, are addressed as a special group at risk in this sense.

High intelligence and mental function, among the characteristics of gifted individuals, are addressed as protective factors in resilience studies and are regarded as characteristics of resilient individuals (Fergusson & Lynskey, 1996; Gizir, 2007; Gürkan, 2006; Kararımak, 2006; Masten & Coatsworth, 1998). Accordingly, parents, educators, and policymakers easily overlook the social-emotional needs and problems of gifted children since they encourage them to realize their abilities and achieve their best potential (Hendrick & Young, 2013; Neihart, 2002; Peterson, 2015; Pfeiffer & Stocking, 2000; Renati et al., 2017). Therefore, gifted children's impressive intellectual and academic abilities can easily overshadow their unmet psychosocial and emotional needs. The literature defines this phenomenon as masking (Atmaca & Baloğlu, 2022). The social and emotional characteristics of gifted individuals, such as asynchronous development, unrealistic expectations from their families and environments due to the label of giftedness, and not being satisfied with their educational environments and lessons due to being ahead of their peers, etc., constitute disadvantages for gifted individuals and pose a risk factor for them (Pfeiffer & Stocking, 2000).

Gifted individuals' personality traits make them vulnerable to social and emotional problems (Pfeiffer & Stocking, 2000). For example, the idea that “gifted individuals are superior in all domains of development” is a common misconception (Sak, 2011). Saranlı (2017) reported that due to asynchronous development, gifted individuals might be behind their peers in some domains of development, at the average level of their peers in others, and ahead of their peers in other domains of development. Furthermore, giftedness may have its own

psychological difficulties that do not only originate from being gifted (Neihart & Yeo, 2018). Hence being gifted is a risk factor.

Luthar and Zigler (1991) reported studies addressing intellectual ability, one of the important variables in resilience research, as both a protective and risk factor. For example, Bishop and Rinn (2019) and Williams et al. (2022) examined intelligence as a protective factor, whereas Calvin et al. (2011), Karpinski et al. (2018), Neihart (2002), and Shaywitz et al. (2001) addressed intelligence as a risk factor. Students who have undergone a diagnostic process and have been diagnosed with giftedness and who receive education accordingly constitute the target audience of the present study. Fast and high mental functioning is one of the general characteristics of these students. This study considers high mental functioning and giftedness a risk factor in line with the view that students are vulnerable in terms of individual and environmental factors (Pfeiffer & Stocking, 2000). The MoNE (2018) also states that individuals identified as gifted need special education. Accordingly, the phenomenon of 'giftedness' is considered a risk factor for the study's target group.

Improving the characteristics that will support individuals in coping with risky situations despite being exposed to them and increasing and strengthening the environmental support systems that will reduce the adverse effects of the risks they may face are important for preventive and protective mental health (Alvord et al., 2011; Seligman et al., 2009). After the September 11 terrorist attacks in the United States of America, the American Psychological Association (APA) launched a campaign to provide psychological support. This campaign, called the Road to Resilience, stressing that resilience is a trait that can be developed, brought the importance of resilience programs to the agenda (Newman, 2017). In this respect, various institutions and researchers have prepared and implemented resilience programs. The Enhancing Resilience for Children and Adolescents program prepared by Alvord et al. (2011), the Building Resilience program prepared by United Nations Children's Fund (UNICEF) (2011), the Resilience Training for Educators program prepared by Seligman et al. (2009), and the D.R.E.A.M., Developing Resilience through Emotions, Attitudes, and Meaning program prepared by Armstrong et al. (2019) are some of these resilience programs. Akar (2018) developed the Enhancing Resilience for Children and Adolescents Program for the same purpose in Türkiye. Table 2 summarizes the available resilience programs for children and adolescents in the literature in terms of the age range of the target audience, the number of sessions, and the dimensions focused on in the sessions. The programs cover a broad developmental range from age 5 to 19, include 8-30 sessions, and are shaped in many psychological dimensions such as self-regulation, problem-solving, empathy, emotional awareness, decision-making, self-management, relaxation, flexibility, etc.

Such programs are particularly important for child and adolescent populations since childhood and adolescence are the most suitable developmental periods for implementing strategies that promote resilience (Masten & Barnes, 2018). However, there is a need for more studies to analyze the different characteristics of the programs and their results in other outcomes, such as resilience (Chmitorz et al., 2018; Helmreich et al., 2017; Leppin et al., 2014). Research results demonstrate that resilience programs contribute to the development of positive traits related to resilience in individuals (Neenan, 2017; Place et al., 2002), individuals participating in programs become better equipped against risks (Gürkan, 2006), and individuals' effectiveness in challenging life events increases (Kumpfer, 1999). In this respect, there is a need for a resilience program addressing the characteristics of adolescents who have the risk factor of giftedness and are in a risky developmental period.

Researchers stress the necessity of preparing and implementing programs to support individuals in coping with risks (Gürkan, 2006; Masten, 2015; Ünüvar, 2012). It has been indicated that adolescents are more resilient and have internal control against the risks they may encounter throughout their lives (Ünüvar, 2012) and that gifted adolescents have some psychological difficulties originating from their giftedness (Neihart & Yeo, 2018). It is inevitable that these difficulties that gifted individuals may encounter, who are students in the education system, older brothers, sisters, older sisters, mothers and fathers in the family, employees, managers, and business people in social life, will impact society. In this regard, resilience programs will contribute to the development of positive traits related to resilience in individuals (Neenan, 2017; Place et al., 2002), make individuals participating in programs more equipped against risks (Gürkan, 2006), and increase their effectiveness in challenging life events (Kumpfer, 1999). Accordingly, a psychoeducation program that will increase gifted adolescents' resilience will support them in adapting more healthily to the challenging situations of the rapidly changing world. Gifted adolescents who become more resilient and psychologically healthy will be able to exhibit their potential at the highest level and make valuable contributions to their society and humanity.

Present Study

There is a need for in-depth scientific research addressing the strengths of gifted adolescents from early childhood to adulthood and the areas in which they experience difficulty. It is especially important to focus on in-depth research on areas in which they experience difficulty. In the literature, a resilience program developed by Armstrong et al. (2019), which is the only program for gifted adolescents, was reached. However, no program for gifted adolescents was found in Türkiye. Hence the research findings will contribute to the field by revealing the dimensions that should be included in the resilience program for gifted adolescents and developing new programs. At this point, the current research identified the dimensions that a resilience program should cover in line with gifted adolescents' needs by establishing a general framework of the resilience programs available in the literature and presented a design of a resilience program.

Method

Research Design

The research aimed to develop a psychoeducation program that could improve gifted students' resilience. Accordingly, the available resilience programs prepared for adolescents and children in the literature were first examined by content analysis, which is specified as categorizing what is written and said and researching how frequently they are used (Simon & Burstein, 1985). Afterward, a qualitative research design was applied by conducting a needs analysis with 114 psychological counselors/guidance teachers working in science and art centers (BİLSEM) to support the social and emotional development of gifted students in the field.

Study Group

First, the study examined 11 resilience programs prepared for adolescents in the literature. Second, a needs analysis was performed with a total of 114 psychological counselors/guidance teachers, 71 females and 43 males, working in BİLSEM, where gifted students receive education. Table 1 lists the demographic information of individuals participating in the needs analysis.

Table 1

Demographic Characteristics of Psychological Counselors/Guidance Teachers Working in BİLSEM

Gender	Duty time						Total
	1-3 years	4-6 years	7-9 years	10-12 years	13-15 years	16 years and more	
Female	42	23	0	2	1	3	71
Male	21	17	3	0	1	1	43
Total	63	40	3	2	2	4	114

Data Collection Tools

A coding form was prepared for the content analysis of resilience programs in the study. The coding form includes those who prepared the program, the program's name, the age range of the target audience, the number of sessions in the program, and the dimensions worked on in the program. The researchers developed the semi-structured interview form and the personal information form used to conduct the needs analysis with psychological counselors/guidance teachers who work with gifted students.

Semi-Structured Interview Form

The researchers prepared the semi-structured interview form used in the current study in line with the literature findings and the study's purpose to collect data. To ensure internal validity, opinions were obtained from two faculty members, experts in the fields of giftedness and positive psychology, for the eight questions in the form. As a result of the opinions obtained, the questions in the semi-structured interview form were finalized. Afterward, the form was applied to 114 psychological counselors/guide teachers working with gifted students in BİLSEM.

Data Collection and Analysis

This study, designed with a qualitative research approach, employed two different data collection processes. First, data were collected using the coding form created for the content analysis of resilience programs prepared for children and adolescents in the literature. Then, data were collected using the semi-structured interview form for the needs analysis conducted with psychological counselors/guide teachers working in BİLSEM. The data collected were analyzed by content analysis. The analysis of the data in the needs analysis was performed following the stages specified by Yıldırım and Şimşek (2006) as data coding (1), determining the themes

of the coded data (2), arranging the codes and themes (3), and identifying and interpreting the findings (4). In the analysis process, first, the interview records were deciphered, and the analyses were conducted. Themes and code headings were identified from the data in the analysis. Two independent researchers coded the research data independently to ensure data reliability. Afterward, the theme and code list was finalized. Two independent researchers again examined and evaluated the data according to this code and theme list, and the items with agreement and disagreement were identified. The items with disagreement were placed in the themes agreed upon as a result of the discussions. The formula of Miles and Huberman (1994) for percentage agreement, “ P (Percentage Agreement %) = $[Na$ (Agreement) / Na (Agreement) + Nd (Disagreement)] X 100”, was used to evaluate the study’s reliability. The P -value was found to be 91% as a result of the calculation according to the formula.

Ethical Procedure

Ethical issues were considered and prioritized while conducting this study. Prior to the study, ethics committee approval, dated 21/06/2023 and numbered 2913400, was received from Hacettepe University Senate Ethics Commission, and applications were performed.

Findings

The present section includes findings regarding the content and need analyses. Table 2 contains the findings concerning the 11 resilience programs examined within the scope of the content analysis. Additionally, the findings obtained from the responses of 114 psychological counselors/guidance teachers within the scope of the needs analysis were examined in line with the study’s purpose and are presented in Table 3.

As seen in Table 2, the target age range varies between 5 and 19 years. Adolescents aged between 10-14 years are the age group for which the most programs were prepared ($n = 8$). The number of sessions in resilience programs varied between 8 and 30, the number of sessions decreased from past to present, and 7 programs had 10-13 sessions. Considering the dimensions covered by the resilience programs, it was found that programs focused on dimensions such as self-knowledge ($n = 6/11$, 55%), self-awareness ($n = 7/11$, 64%), and emotional awareness ($n = 6/11$, 55%) in the beginning, peer relationships ($n = 5/11$, 46%), communication ($n = 5/11$, 46%), thinking processes ($n = 6/11$, 55%), conceptual information ($n = 6/11$, 55%), and proactivity ($n = 7/11$, 64%) in the middle, and optimism ($n = 6/11$, 55%) and hope ($n = 6/11$, 55%) in the end.

Table 2*Summary Information on Resilience Programs Prepared for Children and Adolescents*

Program developers	Program name	Target age range	Number of sessions	Dimensions worked on in the program										
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gillham et al. (2008)	The Penn Resilience Programme (PRP)	11-13	18	Problem-solving	Self-regulation	Optimism	Self-efficacy	Empathy	Resilience	Emotional awareness	Emotional control	Peer relationships	Decision-making skills	Assertiveness
Shochet & Hoge (2009)	Resourceful Adolescent Program (RAP)	12-16	11	Recognizing the current strengths and resources	Self-management in the face of stress	Improving self-regulation skills	Cognitive restructuring	Personal problem-solving model	Psychological support networks	Considering others' perspectives	Keeping and making the peace			
Alvord et al. (2011)	Resilience Builder Program for Children and Adolescents		30	Being proactive	Awareness of personal space	Problem-solving	Anger/anxiety management	Friendship skills	Self-regulation	Interpersonal relationships	Social competence			
Firth et al. (2013)	Dyslexia Coping Resilience Program	10-11	10	Coping	Personal goals	Strong thoughts	Problem-solving	Self-confidence						
Ünsal & Uyanık-Balat (2016)	Resilience Program for Preschool Children's Social Skills	5-6	12	Relaxation	Expressing emotions	Coping with fears	Developing personal resources	Creating meaning	Hope for the future					
Amy Winehouse Foundation (2017)	Amy Winehouse Resilience Program	13-18	6	Combating racism	Poor body image	Low self-confidence	Coping with bullying	Peer relationships	Planning skills					
Akar (2018)	Enhancing Resilience for Children and Adolescents Program	14-18	10	Resilience	Empathy and theory of mind	Autonomy	Stress management	Problem-solving	Flexibility	Humor	Negative thought hunter	Return to the future		

Table 2 (continue)

Program developers	Program name	Target age range	Number of sessions	Dimensions worked on in the program										
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Armstrong et al. (2019)	Developing Resilience Through Emotions, Attitudes, and Meaning (The D.R.E.A.M.)	6-12	10	Mental health and giftedness awareness	Recognizing emotions and social and emotional literacy	Relaxation	Anxiety, time, humor	Avoidance and obsessive behaviors	Pleasant distraction	Meaningful life	Connections between thoughts and emotions	Choosing to think differently	Problem-solving	
MoNE (2021)	Resilience Psychoeducation Program for Secondary School (RPP-SS)	11-14	13	Knowing oneself and feeling worthy	Recognizing and Adopting Emotions	Keeping thoughts clear	Recognizing challenging life events	Being goal-oriented and taking a proactive role in life	Creating secure social bonds					
MoNE (2021)	Resilience Psychoeducation Program for High School (RPP-HS)	14-19	13	Knowing oneself and feeling worthy	Recognizing and Adopting Emotions	Keeping thoughts clear	Recognizing challenging life events	Being goal-oriented and taking a proactive role in life	Creating secure social bonds					
Koçhan (2021)	Resilience Psycho-Education Program (PSEP)	13-14	8	Self-esteem	Problem-Solving	Self-efficacy	Stress management	Planning the future	Responsibility					

Note: MoNE = Ministry of National Education.

Table 3 presents the frequency distributions according to the themes and topics that emerged in the needs analysis, including the views of a total of 114 psychological counselors/guidance teachers, 71 females and 43 males, working in BİLSEM.

Table 3

Frequency Distribution of the Themes and Topics That Emerged in the Needs Analysis

Theme	Topic	Frequency	Total
Emotional awareness and emotion regulation	Emotional development	53	243
	Emotion management	52	
	Emotional state control	51	
	Emotion regulation	51	
	Emotional resilience	36	
Self-regulation and career	Career development	46	145
	Ability development	43	
	Self-regulation	26	
	Entrepreneurship	16	
	Willpower training	14	
Challenging life events and stress	Peer bullying	25	125
	Cyber bullying	29	
	Internet and game addiction	29	
	Behavioral addictions	13	
	Learning problems	10	
Self-knowledge/self-awareness	Coping with stress	19	117
	Self-awareness	39	
	Self-confidence	39	
Social awareness and interaction	Self-knowledge	39	106
	Communication and social skills	32	
	Interpersonal relationships	29	
	Peer relationships	29	
Giftedness-related characteristics	Psychosocial skills	16	82
	Perfectionism	34	
	Unexpected low achievement	37	
Thinking processes	Being twice different	11	63
	Creative thinking skills	39	
	Critical thinking skills	24	
Other	Values education	25	39
	Moral education	9	
	Sexual education	5	

As seen in Table 3, 30 different topics that psychological counselors/guidance teachers suggested to work on to improve gifted students' resilience were gathered under 8 different themes. The most suggested topics were gathered under the theme of emotional awareness and emotion regulation ($n = 243$). The fewest topics were gathered under the other theme ($n = 39$).

Discussion

In this study conducted to develop a resilience program for gifted adolescents, the content and needs analyses were performed within the scope of the qualitative research design. Eleven resilience programs reached in the literature were examined for the content analysis. The views of a total of 114 psychological counselors/guidance teachers, 71 females and 43 males, were evaluated for the needs analysis.

According to the content analysis findings of the 11 programs examined, the target age range varies between 5 and 19 years. The age group for which the most programs were prepared is 10-14 years ($n = 8$). This finding is consistent with the fact that childhood and adolescence are the most suitable developmental periods for implementing strategies that promote resilience, as indicated by Masten and Barnes (2018). Accordingly, a resilience program for gifted individuals can be prepared according to the age range of 10-14.

The number of sessions in resilience programs varied between 8 and 30, the number of sessions decreased from past to present, and 7 programs had 10-13 sessions. In line with this, a resilience program should be in the range of 8-13 sessions to be suitable for gifted adolescents' characteristics and meet their needs.

According to the data obtained from the needs analysis with psychological counselors/guidance teachers working in BİLSEM, the themes are listed in the following order, from the most repeated to the least repeated one: emotional awareness and emotion regulation ($n = 243$), self-regulation and career ($n = 145$), challenging life events and stress ($n = 125$), self-knowledge and self-awareness ($n = 117$), social awareness and interaction ($n = 106$), giftedness-related characteristics ($n = 82$), thinking processes ($n = 63$), and other ($n = 39$). The discussion will be performed following this order.

The concept of self-regulation is used to define a person's efforts to adapt in line with goal pursuit and to strategically direct and manage them by performing the metacognitive planning, monitoring, and evaluation of a person's cognitive state, behavior, motivation, and emotional state (Greene, 2017). Accordingly, emotion regulation, which is defined as automatic, unconscious, or conscious processes used to increase the dimensions of emotional reactions, reduce, or maintain reactions (Gross, 2014), is one of the sub-dimensions of self-regulation. However, self-regulation is used in the literature in the context of planning and managing a person's cognitive state, motivation, and behaviors in line with future goals. In this respect, self-regulation and emotion regulation were addressed in two separate themes.

According to the data obtained from the needs analysis with psychological counselors/guidance teachers, the topics under the most suggested emotional awareness and emotion regulation theme were included in most of the current resilience programs ($n = 243$, e.g. Akar, 2018; Armstrong et al., 2019; Gillham et al., 2008; MoNE, 2021; Ünsal & Uyanık-Balat, 2016). Additionally, the literature also draws attention to the social and emotional problems experience by gifted children (Neihart & Yeo, 2018; Pfeiffer & Stocking, 2000). Therefore, including one session on emotional awareness and one session on emotion regulation in a resilience program for gifted adolescents will make the program more efficient.

The topics most recommended by psychological counselors/guidance teachers in the second place were gathered under the theme of self-regulation and career ($n = 145$). Upon reviewing the available resilience programs, it is seen that the variables under the theme of self-regulation and career were processed/worked on in the sessions of the resilience programs (e.g. Alvord et al., 2011; Akar, 2018; Armstrong et al., 2019; Gillham et al., 2008; MoNE, 2021; Shochet & Hoge, 2009; Ünsal & Uyanık-Balat, 2016). It is thought that working on self-regulation and career, one of the areas in which gifted adolescents experience problems, will enable them to use their potential even better. Including a session on this topic in the program to be prepared will strengthen the program.

Another theme including topics suggested by psychological counselors/guidance teachers working to contribute to gifted students' social and emotional development is challenging life events and stress ($n = 125$). It is seen that resilience programs in the literature include the topics and variables that can create this theme (e.g.: Alvord et al., 2011; Akar, 2018; Armstrong et al., 2019; Gillham et al., 2008; Koçhan, 2021; MoNE, 2021; Shochet & Hoge, 2009; Ünsal & Uyanık-Balat, 2016). Concerning the topics included in this theme, the topics of peer bullying (Peterson & Ray, 2006), cyberbullying and internet and game addiction, behavioral addictions (Sureda et al., 2020), learning problems (Reis et al., 2000), and stress and coping strategies (Wooding & Bingham, 1988) are studied in the context of gifted students. Hence including a session in the program in which challenging life events and stress will be studied will be important in helping gifted students overcome the problems they will experience.

The topics of self-awareness, self-confidence, and self-knowledge were discussed under the theme of self-knowledge and self-awareness ($n = 117$). Studies on the self-concept in gifted children have emphasized the importance of these children perceiving themselves realistically (Loeb & Jay, 1987). Likewise, studies on this topic (8/11) have been carried out in the available resilience programs (e.g. Alvord et al., 2011; Akar, 2018; Armstrong et al., 2019; MoNE, 2021; Koçhan, 2021; Shochet & Hoge, 2009). Gifted individuals' realistic self-perception, self-knowledge, and beliefs about what they can and cannot do can be shaped according to the unrealistic expectations of their family, friends, and teachers in their social environment. In line with this, the self-perception formed according to expectations can be misleading and lead to disappointment in gifted students. The realistic self-perception of gifted students will enable them to set realistic goals and make the right efforts to reach their goals. Based on this, conducting studies on the theme of self-knowledge and self-awareness in the resilience program to be prepared will yield valuable results.

The topics of communication and social skills, interpersonal relationships, peer relationships, and psychosocial skills were gathered under the theme of social awareness and interaction ($n = 106$). Social

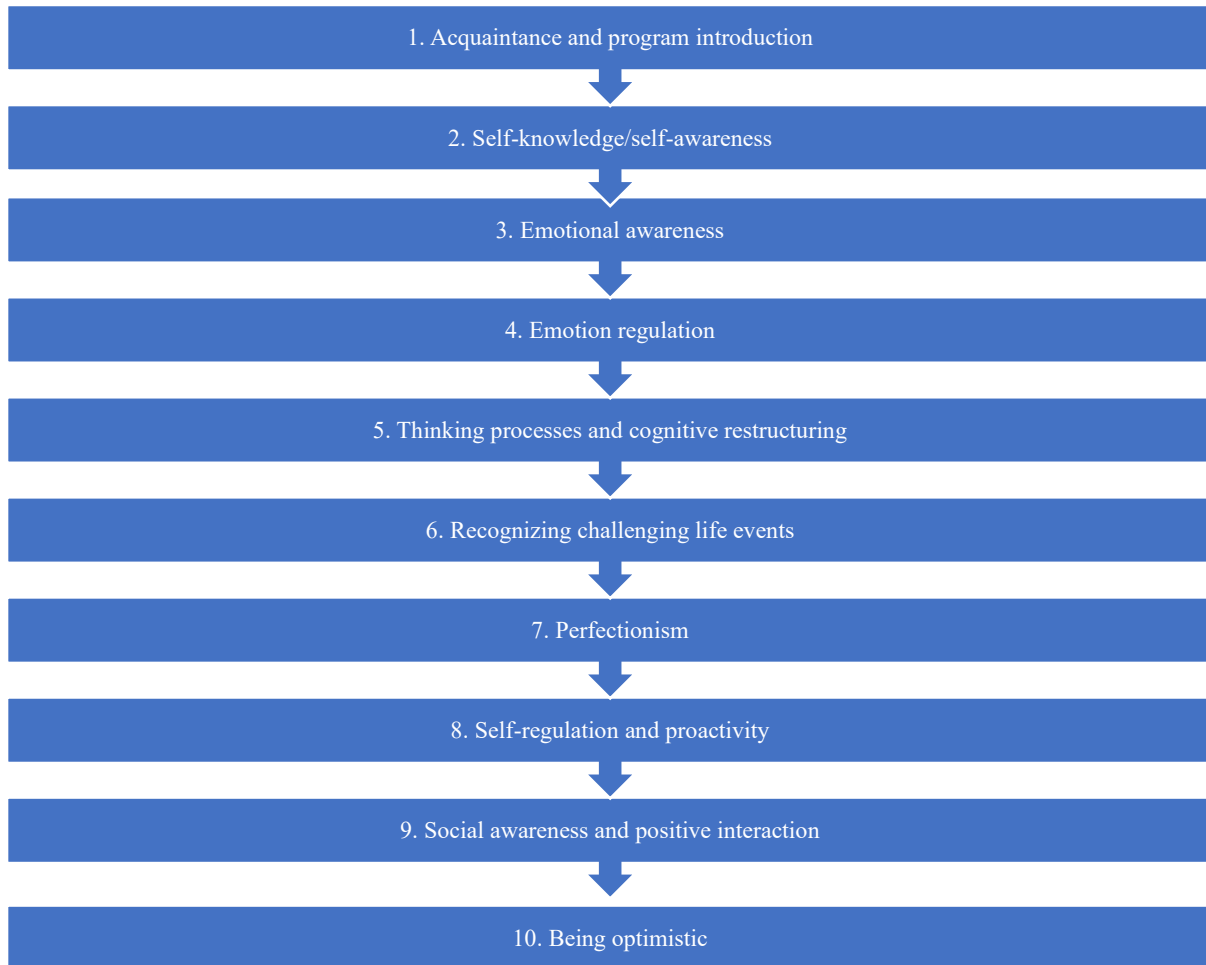
development and interpersonal relationships are among the areas in which controversial results have been reported concerning gifted individuals' emotional development. Whereas some studies have reported that gifted individuals are at higher risk for the development of social skills than typically developing peers (e.g., Freeman, 2006; Olszewski-Kubilius et al., 2014), other studies have reported the opposite (e.g., López & Sotillo, 2009; Schuur et al., 2020). Gifted individuals may experience difficulty making and maintaining friendships due to their advanced cognitive skills. For example, Gross (1993) found that children with very high intelligence scores (e.g. IQ of 160 and above) had lower social self-esteem in comparison with their peers. Such children are aware that they are not understood by their peers and that they differ from them in many ways. Therefore, they think that their giftedness will be an obstacle in social terms for them (Swiatek, 2001). In this respect, including the topic of social awareness and positive interaction in the program will play an essential role in solving the problems that may be encountered.

The topics of perfectionism, unexpected low achievement, and being twice different were gathered under the theme of giftedness-related characteristics ($n = 82$). Important studies in the literature have been conducted on the topics of perfectionism (Lee et al., 2021), unexpected low achievement (Snyder & Wormington, 2020), and being twice different (Atmaca et al., 2022), which are important for gifted individuals. Kanlı (2021) indicated that perfectionism resembles a coin with two sides. While one side of the coin involves working devotedly and focusing on a goal in gifted children, the other side includes avoiding tasks due to fear of failure or the emergence of chronic procrastination behaviors. Characteristics such as procrastination, high anxiety level, time management problems, inability to set work limits toward others, being overly critical, overly controlling, or sensitive may emerge in gifted students who experience the adverse impacts of the perfectionism phenomenon. Hence it is recommended that the topic of perfectionism be included in a resilience program for gifted adolescents.

Optimism and hope are topics included and worked on in resilience programs (e.g., Akar, 2018; Armstrong et al., 2019; Gillham et al., 2008; Koçhan, 2021; Shochet & Hoge, 2009; Ünsal & Uyanık-Balat, 2016). It is stressed that optimism plays an essential role in providing motivation in gifted children (Hoekman, 2005). Gifted children's hope for the future and their optimism will enable them to work harder for their goals and objectives, be more diligent, better exhibit their creativity, and produce more qualified products. In this regard, including optimism studies in the resilience program will also increase the program's quality.

Examining the resilience programs prepared for adolescents in the content analysis conducted in the present study and the fact that the findings of the needs analysis did not reflect the views of all guidance teachers/psychological counselors working in BİLSEM throughout Türkiye constitute the study's limitations. It is recommended that these limitations be eliminated in future studies.

In light of all the discussions presented above, a psychoeducation program for gifted adolescents can consist of 10 sessions for individuals aged 10-14, in line with the findings in the literature. As specified in the topic headings below, it is considered that conducting sessions on self-awareness and emotional awareness of gifted adolescents at the beginning of the program, thinking processes, challenging life events, perfectionism, self-regulation, and social interaction in the middle of the program, and optimism and hope at the end of the program will increase gifted adolescents' resilience. The dimensions of a 10-session program for gifted adolescents, including the beginning and ending sessions, are presented Figure 1. It is considered that preparing the dimensions that will form the program sessions according to the given order will increase the program's efficiency.

Figure 1*Sessions and Dimensions of a Resilience Program for Gifted Adolescents*

After the program including the dimensions specified above is developed, the program's efficiency should be tested with studies to be conducted in experimental or quasi-experimental designs. The program's efficiency can be increased by making the necessary improvements as a result of the test. The participation of guidance teachers/psychological counselors specialized in the field of giftedness in implementing the program will increase the program's power.

Authors' Contributions

This study is derived from a portion of the first author's doctoral dissertation, supervised by the second author. Both authors actively contributed to all stages of the study.

References

- Akar, A. (2018). *Çocuk ve ergenler için psikolojik sağlık geliştirme program [Resilience development program for children and adolescents]*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alvord, M. K., Zucker, B., & Grados, J. J. (2011). *Resilience Builder Program for children and adolescent: Enhancing social competence and self regulation*. Research Press.
- Amy Winehouse Foundation. (2017). *Amy Winehouse Foundation Resilience Programme*. <https://amywinehousefoundation.org/category/resilienceprogramme>
- Armstrong, L., Desson, S., John, E., S., & Watt, E. (2019). The D.R.E.A.M. program: Developing resilience through emotions, attitudes, and meaning (gifted edition) - A second wave positive psychology approach. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 307-332. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1559798>
- Atmaca, F., Yağbasanlar, O., Yıldız, E., Göncü, A., & Baloğlu, M. (2022). The backstage of twice-exceptionality: A systematic review of the movies. *Roeper Review*, 44(3), 173-187. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071366>
- Atmaca, F., & Baloğlu, M. (2022). The two sides of cognitive masking: A three-level bayesian meta-analysis on twice-exceptionality. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 277-295. <https://doi.org/10.1177/00169862221110875>
- Bishop, J. C., & Rinn, A. N. (2019). The potential of misdiagnosis of high IQ youth by practicing mental health professionals: A mixed methods study. *High Ability Studies*, 31(2), 213-243. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1661223>
- Calvin, C. M., Deary, I. J., Fenton, C., Roberts, B. A., Der, G., Leckenby, N., & Batty, G. D. (2011). Intelligence in youth and all-cause-mortality: Systematic review with meta-analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 626-644. <https://doi.org/10.1093/ije/dyq190>
- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., Wessa, M., & Lieb, K. (2018). Intervention studies to foster resilience: A systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 59, 78-100. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. McGraw-Hill Companies Inc.
- Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 37(3), 281-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01405.x>
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping successfully with dyslexia: An initial study of an inclusive school-based resilience programme. *Dyslexia*, 19(2), 113-130. <https://doi.org/10.1002/dys.1453>
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term, professor. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384-403. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-246>
- Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., & Freres, D. R. (2008). Preventing depression in early adolescence: The Penn Resiliency Program. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 309-322). The Guilford Press.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması [A literature review of studies on resilience, risk, and protective factors]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Greene, J. A. (2017). *Self-regulation in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315537450>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). The Guilford Press.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi [The Effect of the group program of resiliency level of university students]* (Tez Numarası: 205194) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(2), CD012527. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012527>
- Hendrick, A. S., & Young, S. (2013). Working the 'spaces' between policy and practice: The contributions offered by resilience theory and action research. *Child & Family Social Work*, 18, 179-188. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00819.x>
- Kanlı, E. (2021). Özel yetenekli kişilerde mükemmeliyetçilik olgusu. In U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi [The social, emotional, and academic development of gifted students]* (pp. 147-167). Pegem Yayıncılık.
- Kararımkar, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler [Resilience, risk factors, and protective factors]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Koçhan, K. (2021). *Psikolojik sağlamlık psikoeğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeylerine etkisi [The effect of psychological resilience psycho-education program on 8th grade students' psychological resilience, school burnout and school attachment]* (Tez Numarası: 667628) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). Kluwer Academic/Plenum Press.
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A. R., Kim, B., Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91, 269-279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00095.x>
- Lee, L. E., Rinn, A. N., Crutchfield, K., Ottwein, J. K., Hodges, J., & Mun, R. U. (2021). Perfectionism and the imposter phenomenon in academically talented undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 65(3), 220-234. <https://doi.org/10.1177/0016986220969396>
- Leppin, A. L., Bora, P. R., Tilburt, J. C., Gionfriddo, M. R., Zeballos-Palacios, C., Dulohery, M. M., Sood, A., Erwin, P. J., Brito, J. P., Boehmer, K. R., & Montori, V. M. (2014). The efficacy of resiliency training programs: A systematic review and meta-analysis of randomized trials. *PloS One*, 9(10), e111420. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0111420>
- Loeb, R. C., & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9-14. <https://doi.org/10.1177/001698628703100102>
- López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53. <https://doi.org/10.1080/13598130902860739>
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22. <https://doi.org/10.1037/h0079218>
- Luthar, S. S., Ebbert, A. M., & Kumar, N. L. (2021). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 33(2), 565-580. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001388>
- Masten, A. S. (2021). Multisystem resilience: Pathways to an integrated framework. *Research in Human Development*, 18(3), 153-163. <https://doi.org/10.1080/15427609.2021.1958604>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. The Guilford Press.
- Masten A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>

- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Psikolojik sağlamlık psikoeğitim programı: İlkokul, ortaokul, lise [Resilience psychoeducation program: Elementary, middle, and high school]*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/04111837_Psikolojik_SaYlamlYk_Ortaokul_Program.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi [Science and Art Centers Directive]*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2188.pdf>
- Neenan, M. (2017). *Developing resilience: A cognitive-behavioural approach* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315189178>
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 114-119). Prufrock Press.
- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 497-510). American Psychological Association.
- Newman, T. (2017). Building resilience: Helping vulnerable children cope. In J. Gunning (Ed.), *Ethics, law and society* (pp. 195-207). Routledge.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216. <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93, 153-162. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Pines, M. (1975). *In praise of "invulnerables"*. APA Monitor 7.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A., & O'Neill, S. (2002). Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 162-167. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00029>
- Rashid, T., Summers, R. F., & Seligman, M. E. (2023). Positive psychology model of mental function and behavior. In A. Tasman, M. B. Riba, R. D. Alarcon, C. A. Alfonso, S. Kanba, D. Lecic-Tosevski, D. M. Ndeti, C. H. Ng, & T. G. Schulze (Eds.), *Tasman's psychiatry* (pp. 1-24). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42825-9_28-1
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-134. <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. <https://doi.org/10.1177/0261429416650948>
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622942>
- Santrock, J. W. (2012). *Adolescence*. McGraw-Hill Companies Inc.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması [A case study on the manifestation of asynchronous development in gifted children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.300060>

- Schuur, J., Van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., & Kroesbergen, E. H. (2021). Social-emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: A systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 29-51. <https://doi.org/10.1177/0016986220969392>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch, R. W., & Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 16-23. <https://doi.org/10.1177/001698620104500103>
- Shochet, I. M., & Hoge, R. (2009). Resourceful adolescent program: A prevention and early intervention program for teenage depression. In C. A. Essau (Ed.), *Treatments for adolescent depression: Theory and practice* (pp. 123-157). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199226504.003.0006>
- Simon, J., & Burstein, P. (1985). *Basic research methods in social sciences*. Random Press.
- Sureda-Garcia, I., López Penádes, R., Rodríguez Rodríguez, R., & Sureda Negre, J. (2020). Cyberbullying and Internet addiction in gifted and nongifted teenagers. *Gifted Child Quarterly*, 64(3), 192-203. <https://doi.org/10.1177/0016986220919338>
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 19-39.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi [The relationship between resilience and internal protective factors in university students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2011). *Children and disasters: Building resilience through education*. https://www.unisdr.org/files/24583_childrenanddisastersbuildingresilie.pdf
- Ünsal, F. Ö., & Uyanık-Balat, G. (2016). The effects of “resilience program for preschool children” on 5-year-old children’s social skills. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psikoeğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi [The effect of psychoeducational program based on reality approach on locus of control and resilience of high school students]* (Tez Numarası: 317657) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Williams, C. M., Peyre, H., Labouret, G., Fassaya, J., Guzmán-García, A., Gauvrit, N., & Ramus, F. (2022). High intelligence is not associated with a greater propensity for mental health disorders. *European Psychiatry* 66(1), e3. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.2343>
- Wooding, G. S., & Bingham, R. D. (1988). Gifted children’s responses to a cognitive stressor. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 330-333. <https://doi.org/10.1177/001698628803200307>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.