



The Impact of Visual Journaling on the Emotional Literacy Skills of Gifted Students: A Mixed Methods Study



Barış Suluk¹ Sevim Güven²

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1659544

Received: 17.03.2025

Revised: 23.04.2025

Accepted: 14.05.2025

Keywords:

Specially Gifted Individual,
Emotional Literacy,
Visual Diary

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of the visual journaling method on the emotional literacy skills of gifted students. The research was designed based on the convergent parallel mixed methods design. The quantitative dimension of the study follows a quasi-experimental pretest-posttest control group design, while the qualitative dimension is structured as a case study. The participants of the study consist of 20 gifted elementary school students enrolled in a Science and Art Center. The experimental and control groups each include an equal number of students (10 students per group). Students in the experimental group maintained visual journals over a six-week period. Data for the study were collected using the "Emotional Literacy Scale for Elementary School Students." Differences between the pretest and posttest scores of the groups were analyzed using the Mann-Whitney U test, while within-group differences were examined using the Wilcoxon Signed-Rank Test. Qualitative data were analyzed through descriptive analysis. The findings revealed that the visual journaling process led to a statistically significant difference in favor of the experimental group. Moreover, substantial improvements were observed in the students' emotional literacy sub-dimensions, including personal competencies (especially emotional self-awareness and achievement motivation) and social competencies (empathy and relationship building). These findings support the effectiveness of visual journaling in enhancing both individual and social-emotional skills of students.

Görsel Günlük Tutmanın Özel Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Becerileri Üzerindeki Etkisi: Bir Karma Desen Araştırması

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1659544

Yükleme: 17.03.2025

Düzeltilme: 23.04.2025

Kabul: 14.05.2025

Anahtar Kelimeler:

Özel Yetenekli Birey,
Duygusal Okuryazarlık,
Görsel Günlük

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, görsel günlük tutma yönteminin özel yetenekli öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, karma araştırma modellerinden yakınsayan paralel temel deseni üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutu durum çalışması deseni üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 20 özel yetenekli ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları eşit sayıda öğrenci (10'ar kişi) içermektedir. Deney grubundaki öğrenciler, altı hafta boyunca görsel günlük tutmuştur. Araştırmanın verileri, "İlkökul Duygusal Okuryazarlık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Grupların öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık Mann-Whitney U Testi ile, grup içi puanlar arasındaki fark ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Nitel boyutundan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, görsel günlük tutma sürecinin deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin alt boyutları olan kişisel yeterlikler (özellikle duygusal özbilinç ve başarıma güdüsü) ile sosyal yeterlikler (empati ve bağ kurma) alanlarında belirgin bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, görsel günlük tutma sürecinin öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmede etkili olduğunu desteklemektedir.

1. Giriş

Bilginin katlanarak arttığı günümüzde çeşitli okuryazarlık becerilerinin olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sistem okuryazarlığı çerçevesinde her yaş grubuna yönelik çok yönlü okuryazarlık becerilerinin kazandırılması, programlar arası bileşenlerin temel hedefi olduğu tanımlanmaktadır (MEB, 2024). Bu okuryazarlık türlerinden biri de bireylerin duygularını şekillendiren duygusal okuryazarlık becerileridir. Steiner (1996), duygusal okuryazarlığı, kendi içindeki duyguyu doğru bir şekilde tanıma, empati, başkalarına duyguları uygun şekilde ifade etme ve duygu yönetimini içeren bir yapı olarak tanımlamıştır. Burman (2009) ise duygusal okuryazarlığı, duyguları tanıma, anlama, ele alma ve uygun şekilde ifade etme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir. Sharma vd.,'de (2024) duygusal okuryazarlığı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde anlama, ifade etme ve yönetme yeteneği olarak değerlendirir.

Steiner (2003), duygusal okuryazarlığın; kendi duygularını tanımak, empati yapabilmek, duygularımızı yönetebilmek, duygusal hasarı giderebilmek ve bunların hepsini yan yana getirmek olmak üzere beş temel beceriden oluştuğunu iddia etmektedir (Kandemir ve Dünder, 2008). Duygusal okuryazarlık, kişinin kendi ve başkalarının duygu durumlarını anlaması, duygularını yönetmeyi öğrenmesi ve başkalarıyla empati kurabilmesi gibi faktörleri içerir (Karabulut-Babenco, 2022). Kişilerarası ilişkilerde belirli duygu sözcükleriyle iletişim kurma yeterliliğini sağlar (Alemdar ve Anılan, 2020). Bireylerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunların çözümünde duygusal okuryazarlık kritik bir role sahiptir (Aktepe ve Gündüz, 2021). Duygusal okuryazarlık, öğrencilerin başkalarının duygularını anlayabildiği, ilişkiler kurmaya ve sürdürmeye yardımcı olduğu ve ayrıca başkalarıyla çatışmaları yönetmeyi başardığı rasyonel düşünürler yaratır (Karabulut-Babenco, 2022).

Tüm okuryazarlıklar gibi, duygusal okuryazarlık da geliştirilerek eğitilebilir ve bu eğitim sürecinde öğretmenlerin rolü belirleyicidir (Nikolajeva, 2013). Zenginleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi öğrencilerin bütüncül gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Fakat Türk eğitim sisteminde duyuşsal eğitime ve duygusal okuryazarlığa fazla önem verilmediği ileri sürülmektedir (Aktepe ve Günüz, 2021). Duygusal okuryazarlığın yokluğu gelecekte birey ve topluma zarar verebilir (Liau vd., 2003). İlkokul öğrencilerinin henüz yeterli duygusal okuryazarlığa sahip olmadığı düşünüldüğünde bu çağdaki öğrencilere yönelik eğitim kurumları aracılığıyla duygusal okuryazarlık eğitimi yapılmalıdır (Apriliya ve Cyntia, 2023). Özellikle ilkokul çağının duygusal okuryazarlığın kazandırılması ve desteklemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. . Duygusal okuryazarlığın sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerle sosyal bir bağlam içinde geliştirilmesi

önerilmektedir (Camilleri vd., 2012). Bu eğitim faaliyetleri ile bireyler kendisinin ve başkalarının duygularının farkına vararak empati kurabilirler (Aktepe ve Günüz, 2021). Ayrıca sağlıklı duygusal gelişim sonucu oluşan 'duygusal okuryazarlık' ile 'bilişsel zekâ' bütünleşmesi kalıcı öğrenmeler sağlar (Matthews, 2004).

Duygusal okuryazarlığın gelişiminde okul ve öğrenme ortamlarının ve çevrenin önemini vurgulayan çalışmaların temeli olarak Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler yaklaşımı gösterilmektedir (Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2021). Bu nedenle mevcut çalışma "Ekolojik Sistemler Yaklaşımı" kuramı üzerinde dayandırılmıştır. 1976'da Bronfenbrenner'in felsefi görüşlerine dayandırılarak geliştirilen bu kuramda bireyin büyüme ve gelişimine etkisi olan bir dizi öğeler yer almaktadır (Özenç ve Doğan, 2014). Bunlar öğrencinin ailesi, öğretmenleri, akrabaları ve arkadaşları gibi öğrencinin yakın çevresinde bulunan kişiler olabilir (Cook ve Kilmer, 2010). Duygusal okuryazarlık eğitiminde öz farkındalık ve empati gibi yeterlilikler kazanılarak tahminde bulunma ve uygun şekilde yanıtlama kapasitesi olan "duygusal etkileşim" olarak bilinen bir yetenek kazanılır (Anselem ve Akanaeme, 2021). Duygusal okuryazarlık becerisi gelişmiş öğrencilerin yüksek öz güvene sahip olduğu ve stres altında daha az kaygılandığı söylenebilir (Karabulut-Babenco, 2022). Duygusal okuryazarlık etkinlikleri, öğrencinin ahlâk, erdem gibi duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediği gibi bilişsel ve sosyal yeterliliklerini de destekleyerek bütüncül gelişimi sağlar (Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2021; Coşkun ve Öksüz, 2019).

Bireyin duygu ve düşüncelerini aktarma yollarından biri de çizimlerdir. Bu çizimler, sanatı ve yazıyı birleştirerek öğrencilere hayatlarını belgeleme, duygularını ifade etme ve eğitim içeriğiyle anlamlı bir şekilde etkileşim kurma fırsatları sunar. Çizim ve görsel temsil yoluyla öğrenciler, sözlü olarak ifade edilmesi zor olabilecek duygu ve deneyimleri aktarabilirler (Campos vd., 2020).

Görsel günlükler, çeşitli ortamlar aracılığıyla yazılı, görsel, işitsel, müzikal, dokunsal ve uzamsal biçimleri birleştiren çok biçimli eserlerdir (Belcher ve Loerts, 2020). Görsel günlüklerin bireyin duygusal ve zihinsel dünyasını ifade edebilmesine olanak sağladığı ifade edilebilir. Görsel günlük tutma yaşam deneyimlerini ve duygularını ifade etmenin ve kaydetmenin yaratıcı bir yolu olarak tanımlanabilir (Todd-Adekanye, 2017). Bu yaratıcı süreç, bireyin hem kendisini tanımasına hem de deneyimlerini anlamlandırmasına yardımcı olur. Resimlerle metinlerin birleştirilerek sunulması, bu yaratıcılık sürecinin temel özelliklerinden biridir (De Beer, 2018; Hash, 2023; Mercer vd., 2010). Görsel günlük tutma sürecinde resimler, çizimler, karalamalar, materyaller gibi görüntü ve sözcüklerin bir birleşimi kullanılır (Redmond, 2022). Bu birleşimin, bireyin görsel ve sözel ifade yeteneklerini geliştirmesi için zengin bir alan sunduğu söylenebilir. Dolayısıyla, görsel günlükler sadece bireyin duygusal ve akademik gelişimini desteklemekle kalmaz; aynı zamanda

anlam oluşturma sürecinde aktif bir yansıtıcı alan olarak işlev görür (Hash, 2023; Schmidt, 2022; Redmond, 2022). Bu yansıtıcı alan, bireylerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanırken özgünlük ve duygusal gelişim açısından olumlu etkiler sunar (Hash, 2023). Bu anlamda, özellikle özel yetenekli öğrenciler için önemli bir aracı işlevi gördüğü söylenebilir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "özel yetenekli birey: Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (m. 4). Özel yetenekli öğrenciler; yüksek bilişsel zekâya, üstün akademik ve performans potansiyeline, elinden gelenin en iyisini yapma ve potansiyelini gerçekleştirme güdüsüne, problemleri daha yenilikçi ve yaratıcı yollarla çözmek için çeşitli yaklaşımlar uygulama becerisine sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Bharwaney vd., 2007).

Özel yetenekli öğrenciler genellikle ortalamanın üzerinde zekâ, hızlı anlama ve yaratıcı problem çözme yeteneklerine sahiptir (Demirci vd., 2022; Murniviyanti, 2023). Bu öğrenciler kendine güven, mükemmeliyetçilik ve yetenek alanlarında başarılı olmak için güçlü bir motivasyon sergileyebilirler (Murniviyanti, 2023). Bununla birlikte bu öğrenciler iki kez istisnai olabilirler, yani bu kişilerde hem olağanüstü yetenekler hem de öğrenme güçlüğü veya diğer zorluklar gibi özel ihtiyaçlar gözlenebilir (Marçun Kompan, 2020; Reis ve McCoach, 2002).

Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre farklı bilişsel ve duygusal gelişimlere sahip olabilir. Yüksek düzeyde yeteneğe sahip olan bu öğrenciler farklı geçmişlerinden ve yeteneklerinden dolayı akran dışlaması, izolasyon, stres, kaygı, depresyon ve yıkıcı mükemmeliyetçilik dahil olmak üzere bir dizi sosyal-duygusal zorluk yaşayabilmektedir (Blaas, 2014).

Genellikle özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarının nispeten iyi olduğu, ruh sağlıklarının yerinde olduğu varsayılmasına rağmen bu öğrenciler çeşitlik kişilik özelliklerinden dolayı sosyal ve duygusal problemler yaşamaktadır (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, sosyal ve duygusal gelişimlerinde etkili olan özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Taşdelen ve Emir, 2021). Özel yetenekli öğrenciler, duygularının farkında olmaları nedeniyle eleştirilere karşı daha hassas olabilir ve bu durum, kaygı ve stresten kaynaklanan aşırı gerginliklere yol açar (Hash, 2023). Motivasyon eksikliği, tanınmayan engeller veya yetersiz eğitim desteği gibi faktörler bu öğrencilerin yeteneklerinin gelişimini engelleyebilir. Bu zorlukların üstesinden gelmek, hem akademik hem de duygusal desteği içeren ve özel yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarında başarılı olmalarını sağlayan kapsamlı yaklaşım gerektirir (Reis & McCoach, 2002).

Görsel günlük tutma, bireylerin duygusal zorluklarla baş etmesine yardımcı olan etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir; bu yöntem çatışmalardan kaçınmayı, stresin yönetilmesini ve duygusal gelişimin desteklenmesini olanaklı kılar (Mercer vd., 2010; Mims, 2015). Görsel günlük tutma, bu tür duygusal zorluklarla başa çıkmak için etkili bir yöntem olarak kullanılabilir; çatışmalardan kaçınmayı, stresi azaltmayı ve duygusal gelişimi desteklemeyi sağlar (Mercer vd., 2010; Mims, 2015). Görsel günlük tutma da asıl odak noktası sanat veya sanatsal bir sayfa yaratmak değil duyguların metin ve görsel ile ifade edilmesidir (Redmond, 2022). Bu yaklaşım, bireylerin görsel öğelerle ifade ettikleri düşünce ve duyguları kelimelerle daha iyi anlamlandırmasına yardımcı olur (Hash, 2021).

Öğretmenler eğitim sürecinde görsel günlük tutmayı farklı konuların öğretimi için uygulayabilir. Görsel günlükler sorumluluk gerektiren bir çalışma, periyodik değerlendirmelerle desteklenen bir etkinlik veya sorgulama temelli bir uygulama olarak düşünülebilir (Redmond, 2022). Ayrıca öğretmenler bu süreci bireysel ve grup çalışması şeklinde planlayarak uygulayabilir.

Alan yazını tarandığında özel yetenekli öğrencilerin, sosyal ve duygusal uyum gelişimlerinde çeşitli sorunlar yaşadığını belirten çalışmalara rastlanılmaktadır (Çitil ve Ataman, 2018; Sağlam, 2023; Şimşek ve Karataş, 2019). Özel yetenekli öğrencilerin zihinsel gelişimi ile sosyal-duygusal gelişimlerinin eş zamanlı gelişmemesi durumunda problemler meydana gelebilmektedir (Akarsu ve Mutlu, 2017). Özel yeteneğe sahip bireylerin bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerini uyumlu bir şekilde desteklemek için, erken dönemde uygun çevresel koşullar yaratmak ve müdahalede bulunmak kritik öneme sahiptir (Renati vd., 2022). Duygusal okuryazarlık eğitimi, özellikle sosyal-duygusal eksikliklere karşı savunmasız olan özel yetenekli öğrenciler için değerli olabilir (Zeidner ve Matthews, 2017). Ülkemizde özel yetenekliler alanında yapılan araştırmalar son yıllarda artmış olsa da, onların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına cevap verecek müdahalelere ilişkin çalışmalar sınırlı kalmaktadır (Yaman ve Sökmez, 2020). Mevcut çalışma da görsel günlüklerin özel yetenekli öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Araştırmalar, görsel günlük tutma gibi görsel metodolojilerin, geleneksel nicel ve nitel yaklaşımlara kıyasla sosyal fenomenler hakkında daha zengin bilgiler ve daha derin bir anlayış üretebileceğini göstermiştir (Tsang ve Besley, 2020). Görsel günlük tutma deneyimi bireylerin duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Redmond, 2021). Görsel okuryazarlık çalışmaları bireylerin günlük tutulan konuya ilişkin öz farkındalık düzeylerini artırmaktadır (Belcher ve Loerts, 2020). Bu bağlamda mevcut araştırmada duygusal okuryazarlık becerisini destekleme aracı olarak görsel günlük tutma süreci tercih edilmiştir.

Yapılan alan yazını taramasında özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkiselliğini araştıran (Kaymakçı ve Aybar, 2023), normal gelişime sahip ve özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini karşılaştıran (Yıldız, 2019) çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın özel yetenekli öğrencilerin duygusal okuryazarlık gelişimine etkilemesi açısından özel yetenekli öğrencilere ve örnek bir uygulama sunması açısından özel yetenekliler eğitiminde görev alan öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın amacı, görsel günlük tutma yönteminin özel yetenekli öğrencilerde duygusal okuryazarlık becerilerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda mevcut çalışmada “görsel günlük tutma yönteminin özel yetenekli öğrencilerde duygusal okuryazarlık becerilerine etkisini nedir?” araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubunun öntest duysal okuryazarlık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun sontest duysal okuryazarlık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney grubunun duygusal okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Kontrol grubunun duygusal okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. Görsel günlük tutan öğrencilerin çizimlerinde hangi temalar öne çıkmıştır?

2. Yöntem

2.1. Desen

Görsel günlük tutma yönteminin özel yetenekli öğrencilerde duygusal okuryazarlık becerilerine etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışma karma modelin yakınsayan paralel temel deseni üzerine kurgulanmıştır. Yakınsayan paralel temel desende, eşit derecede öneme sahip olan nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve son aşamada nicel ve nitel bulgular aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açısından kıyaslanıp yorumlanarak araştırmanın ana amacı doğrultusunda daha iyi bir kavrayışa ulaşılmaya çalışılır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen üzerine kurgulanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nicel bir hipotezi test etmek için hazır bulunan iki grubun eş olduğu varsayılarak deney ve kontrol grubu olarak atanması ve bu gruplar arasındaki farkı tespit etmek için öntest ve sontest kullanılarak ölçülmesidir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın nitel boyutu durum deseni üzerine kurgulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma

yöntemidir.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcı grubunu bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören deney grubu 10 ve kontrol grubu 10 olmak üzere toplam 20 özel yetenekli ilkököl öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunda yer alan öğrencilerin belirlenmesinde yansız atama yapılmıştır. Araştırmada gizliliğin sağlanması için katılımcı öğrencilerinin isimleri kullanılmayarak katılımcılara “Ö1K, Ö2E, Ö3K...,Ö20E” şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmanın deney grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Deney grubuna ait demografik bilgiler ve yüzdelikler

		Sayı (n)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Erkek	5	50
	Kız	5	50
Sınıf Seviyesi	2.Sınıf	1	10
	3.Sınıf	4	40
	4.Sınıf	5	50
Yetenek Alanı	Genel Yetenek	4	40
	Resim	4	40
	Müzik	2	20
	Toplam	10	100

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun cinsiyete göre eşit bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Ayrıca genel yetenek, resim ve müzik olmak üzere üç yetenek alanından da öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmanın kontrol grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Kontrol grubuna ait demografik bilgiler ve yüzdelikler

		Sayı (n)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Erkek	6	60
	Kız	4	40
Sınıf Seviyesi	2.Sınıf	1	10
	3.Sınıf	3	30
	4.Sınıf	6	60
Yetenek Alanı	Genel Yetenek	4	40
	Resim	3	30
	Müzik	3	30
	Toplam	10	100

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubunun cinsiyet açısından benzer bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda her yetenek alanından en az bir öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmanın deney ve kontrol grubu öğrencilerin benzer demografik özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

2.3. İşlem

Araştırmaya ait veri toplama süreci 2024-2025 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde alan yazını taranarak veri toplama aracına karar verilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce ölçek kullanım izni ve etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan öğrencilerin velilerinden bilgilendirilmiş onam formu yoluyla izin alınmıştır. Öğrencilere araştırmadan istedikleri zaman çekilebileceği (hiçbir öğrenci çekilmedi) bilgisi verilmiştir. Öğrencilere uygulama öncesinde görsel günlükler ile bilgi verilmiş ardından bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulamada öğrencilerin merak ettiği sorular konusunda bilgilendirmeler ve yönlendirmeler yapılmıştır. Bu bilgilendirme sürecinde farklı çalışmalarda kullanılan görsel günlük örnekleri de öğrencilere sunulmuştur. Daha sonra araştırma süresince tutacakları görsel günlük defterler araştırmacı tarafından temin edilerek öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilere görsel günlük tutma sürecine yönelik “*Sevgili öğrenciler, görsel günlük tutarken yaşadığınız günlük olayları ve hissettiğiniz duyguları görsel ile yazı birlikte anlatabilirsiniz. Bunun için defter kullanarak kendi Görsel Günlüğünüzü oluşturabilirsiniz. Çiziminizin yanına, o an ne hissettiğinizi anlatan birkaç cümle ekleyebilirsiniz.*” Yönergesi verilmiştir. Görsel günlük tutma süreci toplam altı hafta süresince planlanarak uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde hazırlanan görsel günlüklerim herhangi bir not değeri taşımadığı belirtilerek öğrencilerin daha rahat davranmaları hedeflenmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde öğrencilere ait kimlik bilgilerinin bulunduğu hiçbir görsele yer verilmemiştir. Araştırma sürecinde gizlilik ve etik ilkelerine özen gösterilmiştir. Katılımcı grubunu oluşturan özel yetenekli ilkokul öğrencileri haftada iki gün BİLSEM merkezine gelmektedir.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulu’nun 12.02.2025 tarih ve 50 no’lu kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. İlkokul duygusal okuryazarlık ölçeği

Araştırmanın nicel verileri ilkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmek için Turp ve Gençdoğan (2022) tarafından geliştirilen “İlkokul Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Likert tipinde hazırlanan bu ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bireysel duygusal süreçler ve toplumsal duygusal süreçler olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Hiç

(1), Bazen (2), Çoğunlukla (3), Her Zaman (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 72’dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir. Ölçek için kullanım izni alınmış daha sonra etik kurul başvurusunda bulunulmuştur.

2.5. Veri Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 26.0 paket programı üzerinde analiz edilerek sunulmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrenci sayılarının az olması nedeniyle nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerden *Mann Whitney U* testi ve *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* uygulanmıştır. Deneysel ve betimsel çalışmalarda sıklıkla kullanılan Mann Whitney U testi özellikle örneklem büyüklüğünün düşük olduğu deneysel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Seçer, 2015, s. 201). Mevcut araştırmada örneklem büyüklüğünün düşük olması nedeniyle parametrik olmayan bu testler tercih edilmiştir. Analiz sürecinde ilk olarak deney ve kontrol grupları arasında öntest verilerine göre anlamlı fark olup olmadığı “*Mann-Whitney U*” testi kullanılarak test edilmiştir. Daha sonra deney grubuna ait öntest ve sontest puanları arasındaki fark olup olmadığı “*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*” kullanılarak test edilmiştir. “*Mann-Whitney U*” testi kullanılarak iki gruba ait sontest verileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Son olarak ise kontrol grubuna ait öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı “*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*” üzerinden test edilmiştir.

Bu çalışmada, özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin görsel günlük tutma sürecinin duygusal okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemek amacıyla toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analiz, önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeve doğrultusunda verilerin sistematik olarak kategorize edilmesini ve yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, öğrencilerin görsel günlüklerinde yer alan duygusal ifadeler Goleman’ın Duygusal Yeterlilik Modeli’ne (1998) dayalı olarak belirlenen kod ve temalar çerçevesinde analiz edilmiştir. Goleman’ın modeli, duygusal okuryazarlığı kişisel yeterlilikler-özbilinç, kendine yön verme, motivasyon, sosyal yeterlilikler-empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş temel tema altında ele almaktadır (Goleman, 2001).

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen görsel günlükler MAXQDA 2020 paket programı üzerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen nitel bulgular şekil olarak sunulmuştur. Nitel verilerin analizi sürecinde iki araştırmacı tarafından paralel kodlamalar yapılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1995) güvenirlik formülüne göre iki kodlayıcı arasındaki tutarlılık %90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada güvenirlik ve inandırıcılığı sağlamak adına bulgular bölümünde örnek resimlere yer verilmiştir. Örnek resimlerde deney grubunu oluşturan katılımcıların hazırlamış olduğu görsel günlükler sunulmuştur. Farklı

katılımcılardan örnek seçilmesine ve bir katılımın ikiden fazla örnek ifadesi olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel bilgiler gizli tutularak etik ilkelere uygun hareket edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinde ve analiz aşamasında oldukça titiz davranılmıştır. Araştırma öncesinde taslak bir plan hazırlanmış ve tüm aşamalarda planlı bir şekilde hareket etmeye özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinde ortaya çıkan gelişmelere göre taslak planda değişikliğe gidilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 3.

Ön test verilerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Boyut-lar	Grup	n	Ortalama	SS	Mann-Whitney U	
						Z	P
Duygusal Okuryazarlık	Bireysel Duygular	Deney	10	17.20	3.46	-0.88	0.38
		Kontrol	10	18.80	3.25		
	Toplumsal Duygular	Deney	10	33.10	3.87	-0.84	0.40
		Kontrol	10	35	3.26		

Tablo 3 incelendiğinde ön test verilerinin analizine göre Mann-Whitney U testi sonucunun $p>0.05$ olduğu görülmektedir. Her iki boyutta da P değerinin 0.05'ten büyük olması ($p>0.05$) nedeniyle iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular sunulmaktadır. Önce nicel veriler analiz edilerek sunulmuş daha sonra nitel veriler analiz edilerek sunulmuştur.

3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Duygusal Okuryazarlık Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır? Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.

Deney ve kontrol grubuna ait öntest puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Duygusal Okuryazarlık Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır? İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.

Deney ve kontrol grubuna ait sontest puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Son test verilerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Grup	n	Ortalama	SS	Mann-Whitney U	
						Z	P
Duygusal Okuryazarlık	Bireysel Duygular	Deney	10	21.40	2.12	-3.36	.01
		Kontrol	10	17,60	1.26		
	Toplumsal Duygular	Deney	10	39.80	4.80	-2.28	.02
		Kontrol	10	34.90	3.07		

Tablo 4 incelendiğinde ön test verilerinin analizine göre Mann-Whitney U testi sonucunun $p<0.05$ olduğu görülmektedir. P değerinin 0.05'ten küçük olması ($p<0.05$) nedeniyle iki grup arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

3.2. Deney Grubunun Duygusal Okuryazarlık Grup İçi Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır? Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.

Deney grubundaki öğrencilerin duygusal okuryazarlık son test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon Sıralar Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4.*Deney grubuna ait öntest ve sontest Wilcoxon Sıralar testi sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Grup	n	Ortalama	SS	Wilcoxon Sıralar	
						Z	P
Duygusal	Bireysel Duygular	Deney	10	17.20	3.46	-2.68	0.02
		Deney	10	21.40	2.12		
Okuryazarlık	Toplumsal Duygular	Deney	10	33.10	3.87	-2.81	0.01
		Deney	10	39,80	4,80		

Tablo 5 incelendiğinde öntest verilerinin analizine göre Wilcoxon testi sonucunun $p < 0.05$ olduğu görülmektedir. Her iki boyutta da P değerinin 0.05'den küçük olması ($p < 0.05$) nedeniyle iki ölçüm arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

3.3. Kontrol Grubunun Duygusal Okuryazarlık Grup İçeri Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır? Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.

Kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal okuryazarlık ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5.*Kontrol grubuna ait öntest ve sontest Wilcoxon Sıralar testi sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Grup	n	Ortalama	SS	Mann-Whitney U	
						Z	P
Duygusal	Bireysel Duygular	Kontrol	10	18.80	3.25	-1.02	0.30
		Kontrol	10	17,60	1.26		
Okuryazarlık	Toplumsal Duygular	Kontrol	10	35	3.26	-0.30	0.94
		Kontrol	10	34.90	3.07		

Tablo 6 incelendiğinde ön test verilerinin analizine göre Wilcoxon testi sonucunun $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. P değerinin 0.05'den büyük olması ($p > 0.05$) nedeniyle iki ölçüm arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Sonuçlara göre, düzenlenen görsel günlük tutma sürecinin özel yetenekli öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinde deney grubunun lehine bir değişiklik meydana getirdiği söylenebilir.

3.1. Görsel Günlük Tutan Öğrencilerin Çizimlerinde Hangi Temalar Öne Çıkmıştır? Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.

Araştırma sürecinde deney grubu katılımcılarının kayıt altına aldıkları görsel günlüklerden elde edilen nitel verilere ait bulgular Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 6.*Günlüklerden elde edilen nitel verilere ait bulgular*

Temalar	Kodlar	Frekans
Kişisel Yeterlilik-Özbilinç	Özgüven	4
	Özdeğerlendirme	11
	Duygusal özbilinç	21
Kendine Yön Verme	Özdenetim	1
	Vicdanlılık	2
	Uyumluluk	1
Motivasyon	Başarma Güdüsü	12
	İnisiyatif	2
	İyimserlik	2
Sosyal Yeterlilikler-Empati	Başkalarını Anlama	2
	Başkalarını Geliştirme	4
	Hizmete Yönelik Olma	9
Sosyal Beceriler	Çatışma Yönetimi	4
	Liderlik	2
	Değişim	3

Bağ Kurmak	18
İş Birliği ve Dayanışma	6
Takım Yetenekleri	3

Tablo 7 incelendiğinde görsel günlüklerden elde edilen nitel verilerin *kişisel yeterlikler-özbilinç, kendine yön verme, motivasyon, sosyal yeterlikler-empati ve sosyal beceriler* olmak üzere altı tema altında toplandığı görülmektedir. Kişisel yeterlikler-özbilinç teması duygusal özbilinç 21 sıklık ile en sık tekrar eden koddur. Bu tema altında bulunan *özdeğerlendirme* 11 sıklıkta tekrar ederken *özgüven* kodu 4 sıklıkta tekrar etmektedir. Kendine yön verme teması altında bulunan *vicdanlılık* kodu en sık tekrar eden koddur. Aynı temada bulunan *uyumluluk* ve *özdenetim* kodları ise 1 sıklıkta tekrar etmektedir.

Aynı şekilde Tablo 7 incelendiğinde motivasyon teması altında 12 frekans ile en sık tekrar eden kod *başarma güdüsü* kodudur. Bu tema altında bulunan *inisiyatif* ve *iyimserlik* kodları 2 frekansa sahiptir. Sosyal yeterlilikler-empati teması altında *hizmete yönelik olma* kodu 9 sıklıkla en sık tekrar kod olduğu görülmektedir. Bu tema altında bulunan *başkalarını geliştirme* 4, *başkalarını anlama* 2 sıklıkta tekrar etmektedir. Son olarak sosyal beceriler teması altında 18 frekans ile en sık tekrar eden kodu *bağ kurmak* olduğu görülmektedir. Aynı tema altında bulunan *iş birliği* ve *dayanışma* 6, *çatışma yönetimi* 4, *takım yetenekleri* 3, *değişim* 3 ve *liderlik* kodu 2 sıklıkta tekrar eden kodlardır. Görsel günlük tutma sürecinden elde edilen örnek resimler şöyledir:



Şekil 1. Ö6K'ya ait görsel günlük örneği

Şekil 1 incelendiğinde Ö6K görsel günlüğünde "*Büyükanne bir şey yapmaz dirmi?*" şeklinde endişesini dile getirdiği görülmektedir. Katılımcının görsel günlüğünde duygusal okuryazarlığın bağ kurma ve özbilinç becerilerine yer verdiği görülmektedir.



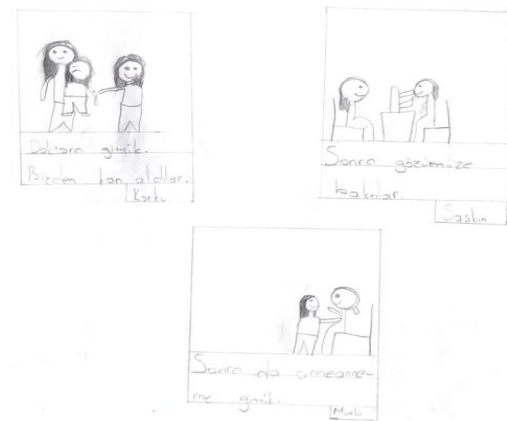
Şekil 2. Ö1E'ye ait görsel günlük örneği

Şekil 2 incelendiğinde Ö1E'nin görsel günlüğünde iyimser bir anlayışı sergilediği "*Yani futbol sevgisi bitmeyen 1 çocuk da var. Ha! Bir de enerjisi de bitmiyor. Ama ne demişler misafir berekettir.*" ifadesinden anlaşılmaktadır.



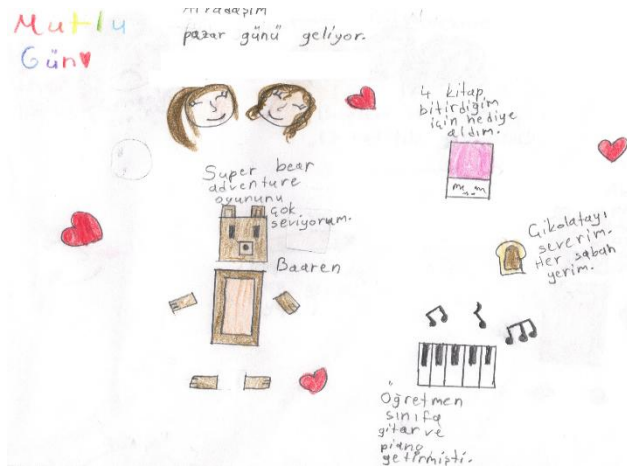
Şekil 3. Ö2K'ya ait görsel günlük örneği

Şekil 3 incelendiğinde Ö2K'nın görsel günlüğünde "*Annemle kek yaptım.*" ifadesi iş birliği ve dayanışma içerisinde olduğunu göstermektedir.



Şekil 4. Ö8K'ya ait görsel günlük örneği

Şekil 4 incelendiğinde Ö8K'nin görsel günlüğünde yer alan "Doktora gittik (korku). Bizden kan aldılar (şaşkın)." ifadeleri katılımcının duygusal özbilince sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 5. Ö3K'ye ait görsel günlük örneği

Şekil 5 incelendiğinde "4 kitap bitirdiğim için hediye aldım." ifadesinin olduğu görülmektedir. Ö3K'nin duygusal okuryazarlık becerilerinden olan başarıma güdüsünü günlüğüne yansıttığı görülmektedir.

4. Tartışma

Bu araştırmada, özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin görsel günlük tutma sürecinin duygusal okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir.

Bu araştırma, görsel günlük tutma sürecinin özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bulgular, deney grubunda anlamlı bir gelişim olduğunu ortaya koyarken, nitel bulgular öğrencilerin özellikle duygusal özbilinç, başarıma güdüsü, bağ kurma ve empati gibi alanlarda ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Nicel bulgular, deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Uygulanan görsel günlük tutma sürecinin ardından yapılan son test analizleri, duygusal okuryazarlık ölçeğinin hem bireysel duygular hem de toplumsal duygular boyutlarında anlamlı bir gelişme sağladığını göstermiştir. Bu sonuçlar, görsel günlük tutma süreci uygulamasının, öğrencilerin duygusal farkındalık, empati ve sosyal becerilerini artırmada etkili olduğunu desteklemektedir.

Yapılan alan yazını taramasında görsel günlük tutma sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme, empati, kendini ifade etme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini desteklediğini gösteren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Belcher ve Loerts, 2020; Hash, 2023; Mercer vd., 2010; Redmond, 2021). Öte yandan, kontrol grubunda anlamlı bir gelişim gözlemlenmemesi geleneksel yöntemlerin bu becerileri geliştirmede yeterince etkili olmadığına işaret

edebilir. Aktepe ve Gündüz'e (2022) göre duygusal okuryazarlık eğitiminin somut olarak etkinliklerle ortaya konulması, bu etkinliklerin eğitim ortamlarında kullanılması ve eğitim paydaşlarının bu etkinliklerden yararlanması önemlidir. Nitekim mevcut çalışmada duygusal okuryazarlık sürecinde öğrencilerin somut bir şekilde görsel günlük tutması duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişmesini desteklemiş olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin özbilinç seviyesinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Özbilinç teması altında en fazla tekrar eden kodun duygusal özbilinç olduğu belirlenmiş, bu da öğrencilerin kendi duygularını fark etme ve ifade etme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Nitekim Kandemir ve Dünder'e göre (2008) duygusal okuryazarlığı oluşturabilmek için, öz-farkındalık, duygularını kontrol etme gibi öğretim ve rehberlik programları geliştirilmeli bireysel ya da iş birliği gruplarıyla bireylere uygulanmalıdır. Öğrencilerin uygulama sürecinde yaşadıkları duyguları görsel olarak günlüklere yansıtması duygusal özbilinç düzeyinin yükselmesini desteklemiş olabilir. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin özdeğerlendirme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediğine işaret edebilir. Benzer şekilde Hash'de (2021) çok yönlü bir yöntem olarak tercih edilen görsel günlük tutmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Redmond'a göre (2022) görsel günlük tutma öğrencileri daha eleştirel düşünmeye teşvik eden erişilebilir bir öğrenme sürecidir. Mevcut çalışmanın bulguları ilgili araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kişisel yeterlikler olarak tanımlanan özgüven, özdenetim ve özbilinç düzeylerinde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Aktepe ve Gündüz'e göre (2022) duygusal okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde bireylerin öz denetimi, öz güveni ve öz saygısına yönelik eğitime planları oluşturulmalıdır. Mims (2015), sanat destekli görsel günlük tutmanın özbilinç, öz-güven ve öz-anlayış düzeyini geliştirdiğini belirtmektedir. Mevcut çalışmanın bulguları ilgili çalışmanın sonuçları ile benzerdir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin başarıma güdüsünü ifade etme düzeylerinde yüksek olduğu görülmüştür. Motivasyon boyutunda en sık karşılaşılan kodun başarıma güdüsü olması, öğrencilerin içsel motivasyonlarının arttığını ve duygularını hedef yönelimli bir şekilde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Hash'e (2023) göre görsel günlük tutma, öğrencileri akademik, yaratıcı ve duygusal olarak destekleyebilir. Öğrencilerin başarıma güdülerini günlüklerine yansıtması akademik gelişimlerini destekleyebilir.

Deney grubuna ait görsel günlüklerin analizi sonrasında ortaya çıkan bulgulara göre en sık tekrar eden temaların kişisel yeterlikler (özbilinç, kendine yön verme,

motivasyon) ve sosyal yeterlikler (empati, sosyal beceriler) olduğu tespit edilmiştir. Bu tema içinde en fazla vurgulanan kod duygusal öz bilinç olmuştur. Bu durum, bireylerin kendi duygularını tanıma ve anlama konusunda farkındalıklarının önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir. Özdeğerlendirme ve özgüvende de dikkate değer bir artış göstermiştir ancak duygusal öz bilinç kadar öne çıkmamaktadır. Bu durum, kişisel farkındalık ve öz değerlendirme süreçlerinin katılımcılar açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Matthews'e (2012) göre empati duygusal okuryazarlık becerisinin temel bir parçasıdır. Mevcut araştırmada öğrencilerin görsel günlük tutma sürecinde empati becerisine sık bir şekilde yer vermesi duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştiğine işaret edebilir. Sosyal yeterlilikler açısından, öğrencilerin en fazla bağ kurma becerilerini günlüklerine yansıttıkları görülmüştür. Bu durum, görsel günlük tutmanın yalnızca bireysel farkındalık değil, aynı zamanda kişiler arası ilişkilerde duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Kandemir ve Dünder'e (2008) göre duygusal okuryazarlığı oluşturabilmek için, öz-farkındalık, duygularını kontrol etme, öz-motivasyon, empati ve sabır, sosyal becerileri duygusal düzenleme, kişilerarası ilişkiler gibi öğretim ve rehberlik programları geliştirilmelidir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın bulguları ilgili araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal beceriler teması altında en çok öne çıkan unsurun bağ kurmak olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, iş birliği, dayanışma, çatışma yönetimi, takım çalışması, değişime uyum ve liderlik gibi beceriler de gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin öncelikle sosyal ilişkiler geliştirmeye odaklandığını ve iş birliği ile liderlik becerilerine günlüklerinde yer verdiklerini göstermektedir. Karabulut-Babenco'ya (2022) göre yüksek duygusal okuryazarlığa sahip bireyler daha iyi iletişim kurarak, güçlü ve sağlıklı ilişkiler geliştirir. Mevcut çalışmada öğrencilerin görsel günlüklerine sık bir şekilde bağ kurma ve iş birliğini yansıtmaları özel yetenekli öğrencilerin sağlıklı bir duygusal okuryazarlık gelişimine işaret etmektedir.

Goleman'a (1998) göre duygusal yeterlilik, bireyin hem kendi duygularını tanıması ve yönetmesi hem de sosyal ilişkilerde etkili bir şekilde kullanabilmesi ile şekillenir. Bu araştırmanın sonuçları da benzer şekilde, öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal duygusal becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Okullarda duygusal okuryazarlığın öğretilmesi, öğrencilerin akademik uyumunu artırarak duygusal sorumluluk kazanmalarını ve topluma anlamlı katkılar sunmalarını sağlar (Anselem ve Akanaeme, 2021).

Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu'na (2021) göre duygusal okuryazarlık becerisi öğrencilerin gelecekteki yaşamlarında sosyal ilişkilerini sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları önemli becerilerden biridir. Şimşek ve Karataş (2019) ise özel yetenekli öğrencilerin sosyal-

duygusal anlamda birçok problem yaşadığı belirterek özel yetenekli öğrencilerin güçlü yönleriyle ilgili alanlarda ilerleme sağlamaları için özel akademik programlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Mevcut çalışmada da genel yetenek, müzik ve resim olmak üzere üç yetenek alanından da öğrenci görsel günlük tutmuş ve araştırma bulgularına göre öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri gelişmiştir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılan duygusal zekâ çalışmalarında öğrencilerin yetenek alanlarına ve cinsiyetine göre herhangi bir farklılaştırmanın yapılmasına gerek olmadığını, aynı eğitim grubunda hem zihinsel hem de görsel ve müzik yetenek alanı öğrencileri yer alabileceğini belirtilmektedir (Akdeniz ve Alpan). Araştırma bulguları ilgili çalışma ile benzerlik göstermektedir. Yaman ve Sökmez'e (2020) göre özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim sorunlarına karşı bir model geliştirmek bu alanda ihtiyaç duyulan konular arasındadır. Özel yetenekli öğrenciler karmaşık problemlerle karşı karşıya kaldığında var olan potansiyellerini kullanabilmeleri için duygularını yönetebilmelerine ihtiyaç duymaktadır (Akdeniz ve Alpan, 2022).

Özel yetenekli öğrencilerin sadece özel yetenek etiketinin getirdiği problemlerle başa çıkabilmeleri için bile duygusal potansiyellerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Akdeniz ve Alpan, 2020). Taşdelen ve Emir (2021), duygusal zekâ üzerinde yapılacak yeni araştırmaların özel yetenekli bireylerin duygusal gelişimlerini aydınlatmaya yardımcı olabileceğini ve müdahale çalışmaları için birtakım yeni yollar önerebileceğini belirtmektedir. Nitekim mevcut çalışmada disiplinler arası bir anlayışla resim ile günlük tutmayı birleştiren görsel günlük tutma sürecinin özel yetenekli öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulgularının ilgili araştırmanın sonucuyla örtüştüğü söylenebilir.

Bu araştırma, çeşitli sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. İlk olarak, araştırmanın katılımcılarını yalnızca bir Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden 20 özel yetenekli ilkökul öğrencisi oluşturduğundan, elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Bu durum, farklı sosyo-kültürel ve eğitimsel bağlamlardaki öğrenci gruplarına yönelik çıkarımları kısıtlamaktadır.

İkinci olarak, araştırmada kullanılan "İlkökul Duygusal Okuryazarlık Ölçeği" yalnızca nicel veri sunmakta; öğrencilerin duygusal gelişim süreçlerine dair daha derinlemesine içgörü sağlayabilecek nitel araçlarla desteklenmemiştir. Her ne kadar nitel veriler durum çalışması kapsamında elde edilmiş olsa da, öğrencilerin görsel günlük içeriklerinin analizi daha derinlikli nitel kodlama teknikleriyle geliştirilebilirdi.

Üçüncü olarak, deney sürecinin yalnızca altı hafta ile sınırlı olması, görsel günlük tutma pratiğinin uzun vadeli etkilerini değerlendirme imkânı vermemektedir. Daha

uzun süreli uygulamalar, duygusal okuryazarlık üzerindeki kalıcılığı ve sürdürülebilirliği incelemek açısından önem arz etmektedir.

Son olarak, araştırma sürecinde öğretmen, veli veya psikolojik danışman gibi diğer paydaşlardan veri toplanmamış olması, öğrencilerin duygusal gelişimlerinin daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sınırlandırmıştır. Gelecek araştırmalarda çoklu veri kaynakları kullanılarak bu sınırlılığın aşılması önerilmektedir.

Ayrıca araştırma süreci kısa süreli bir uygulamayı kapsamaktadır; bu durum, görsel günlük tutmanın duygusal okuryazarlık üzerindeki uzun vadeli etkilerinin belirlenmesini sınırlamaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan görsel günlük tutma uygulaması, araştırmacı rehberliğinde yürütülmüş olup öğrencilerin kendi başlarına günlük tutma süreçleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Mevcut araştırmanın sonuçlarından hareketle öneriler de bulunulmuştur. Disiplinler arası eğitim programlarında sanat destekli uygulamalar (görsel günlük tutma, yaratıcı yazarlık vb.) daha fazla yer alması özel yetenekli öğrencilerin çeşitli alanlardaki gelişimini destekleyebilir. Gelecekteki araştırmalarda, farklı yaş grupları ve uzun vadeli etkiler incelenerek görsel günlük tutmanın duygusal gelişim üzerindeki etkileri daha geniş bir perspektifte ele alınabilir. Araştırmada yalnızca duygusal okuryazarlık becerileri odak alınmıştır. Gelecek araştırmalarda görsel günlük tutma sürecinin farklı okuryazarlık becerilerine etkisi incelenebilir. Gelecekteki çalışmalarda farklı yaş gruplarından ve farklı yetenek alanlarından öğrencilerle daha uzun süreli uygulamalar yapılabilir.

Yazar Katkıları : Çalışmanın tüm bölümlerinde yazarların katkıları eşit seviyede olmuştur.

Finansman : Bu çalışmada finansal bir destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Bu çalışmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurum ya da kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Verilerin erişilebilirliği için çalışmanın yazarlarından izin alınması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akarsu, Ö. ve Mutlu, B. (2017). Üstün yetenekli çocukları anlamak: Çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 112-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duzcesbed/issue/31475/340521>
- Akdeniz, H., & Alpan, G. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekânın incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1901-1916.
- Aktepe, V., & Gündüz, M. (2022). Emotional literacy skills and educational activities in affective education process. *Erciyes Akademi*, 36(2), 810-827. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1106916>
- Alemdar, M., & Anılan, H. (2020). The development and validation of the emotional literacy skills scale. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 258-270. <https://doi.org/10.33200/ijcer.757853>
- Albert K. Liao, Agnes W. L. Liao, George B. S. Teoh., & Michael T. L. Liao (2003) The Case for Emotional Literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students, *Journal of Moral Education*, 32(1) 51-66, <https://doi.org/10.1080/0305724022000073338>
- Anselem, M., & Akanaeme, I. (2021). Improving academic adjustment of secondary school students through emotional literacy training. *Webology*, 18(6), 4770-4783. <https://www.webology.org/abstract.php?id=2783>
- Apriliya, S., & Cyntia, C. (2023). The urgency of emotional literacy education for elementary school students. In *Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 6(1), 321-328. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.760>
- Belcher, C., & Loerts, T. (2020). Using visual journals as a reflective worldview window into educator identity. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 15(1). <https://digitalcommons.georgefox.edu/icctej/vol15/iss1/2/>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255.
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2021). Examining the predictor effect of parents' emotional literacy level on the emotion regulation and social problem-solving skills of children. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2516-2531. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1720671>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- Burman, E. (2009). Beyond 'emotional literacy' in feminist and educational research. *British Educational Research Journal*, 35(1), 137-155. <https://doi.org/10.1080/01411920802041848>
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2011). EQ and the bottom line: Emotional intelligence increases individual occupational performance, leadership and organisational productivity. *Ei World Limited*, 1-35.
- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R., & Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through personal and social development: The Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.651223>
- Campos, M. A. S., Yavorski, R., Sales, M. V. S., & Buendia, A. P. (2020). El dibujo de alumnos de primaria revelando sentimientos y emociones: una cuestión discutida por la inteligencia emocional. *MLS Educational Research*, 4 (1), 106-121. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.328>
- Cook, J. R., & Kilmer, R. P. (2010). Defining the scope of systems of care: An ecological perspective. *Evaluation and Program Planning*, 33(1), 18-20. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.05.006>
- Coskun, K., & Oksuz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 36-47. <https://doi.org/10.21449/ijate.503393>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları (4. baskı)*. Eğitim Kitab
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/36713/328023>
- De Beer, C. (2018). Rethinking visual journaling in the creative process: Exploring pedagogic implications. *South African Journal of Higher Education*, 32(1), 90-111. <https://doi.org/10.20853/32-1-1819>
- Demirci, C., Belentepe Çelik, S., & Özer, S. (2022). The opinions of teachers and students in the science and art center regarding the concept of special talented. *European Journal of Special Education Research*, 8(1). <https://doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4099>
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The Emotionally Intelligent Workplace*, 13(26). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2949297>
- Hash, P. (2021). Visual journaling as a method for critical thinking in writing courses. *Double Helix*, 9, 1-10. <https://wac.colostate.edu/docs/double-helix/v9/hash.pdf>
- Hash, P. (2023). Supporting gifted students in writing courses through visual journaling. teaching for high potential. *Teaching for High Potential* 6-8. <https://www.proquest.com/openview/>
- Karabulut-Babenco, C. (2022). Emotional literacy-solution to academic stress of primary school students. In *Management Educational*. 95-102. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/176121

- Kandemir, M. ve Dünder, H. (2013). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 83-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11212/133900>
- Kaymakçı, G., & Aybar, M. A. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Tepkisellik, Öz-Yeterlik ve Psikolojik Kırılganlıklarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2153-2175. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1328900>
- Marčun Kompan, A. (2020). Dvojno izjemni učenci: glasbeno talentirani učenci s posebnimi potrebami / Twice-exceptional students: musically gifted special needs students. *Glasbenopedagoški Zbornik*. 16(32), 59-74. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.16\(32\)59-74](https://doi.org/10.26493/2712-3987.16(32)59-74)
- Matthews B. (2004) Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11-14 year olds; the 'Improving Science and Emotional Development' project, *International Journal of Science Education*, 26(3), 281-308, <https://doi.org/10.1080/0950069032000097406>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete (07.07.2018, 30471).
- Mercer, A., Warson, E., & Zhao, J. (2010). Visual journaling: An intervention to influence stress, anxiety and affect levels in medical students. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 143-148. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.12.003>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks.
- Mims, R. (2015). Military veteran use of visual journaling during recovery. *Journal of Poetry Therapy*, 28(2), 99-111. <https://doi.org/10.1080/08893675.2015.1008737>
- Murniviyanti, L. (2023). Educational Service Model for The Special Intelligence and Special Talents of Students: Literature Review. *PPSDP International Journal of Education*. 2(2). Special Issue) 05-06 278-287. <https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.110>
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *Reading Teacher*, 67(4), 249-254. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002>
- Özenç, E. G., & Doğan, M. C. (2014). The Development of the Functional Literacy Experience Scale based upon Ecological Theory (FLESBUET) and validity-reliability study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2249-2258. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050550>
- Redmond, T. (2021). The art of audiencing: visual journaling as a media education practice. *Journal of Media Literacy Education*. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/17>
- Redmond, T. (2022). The art of audiencing: Visual journaling as a media education practice. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 137-152. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-10>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., & Penna, M. P. (2022). Gifted children through the eyes of their parents: Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children*, 10(1), 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Sağlam, A. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin davranışsal problemlerine yönelik müdahale yöntemleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 1192-1206. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1342869>
- Seçer, İ. (2015). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schmidt, K. (2022). Effects of Visual Journaling on Adolescents. Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED628496>
- Sharma, U., Khan, S., & Pumbhadia, K. (2024). Ragamala arts integration: enhancing emotional literacy in prospective english teachers. *A Global Journal Of Humanities*, 7(2), 298-303. <https://www.gapbodhitaru.org/>
- Steiner, C. M. (1996). Emotional literacy training: The application of transactional analysis to the study of emotions. *Transactional Analysis Journal*, 26(1), 31-39. <https://doi.org/10.1177/036215379602600107>
- Şimşek, M. ve Karataş, İ. H. (2019). DEHB'li özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal sorunlar ve çözüm yolları hakkında öğretmen görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 87-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/51633/580734>
- Tsang, K. K., & Besley, T. (2020). Visual inquiry in educational research. *Beijing International Review of Education*, 2(1), 2-10. <https://brill.com/view/journals/bire/2/1/article>
- Todd-Adekanye, C. (2017). Visual journaling for (self) education through art education. Moore College of Art And Design. <https://eric.ed.gov/?id=ED574839>
- Turp, H. H. ve Gençdoğan, B. (2022). İlkokulda duygusal okuryazarlık ölçeği için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1807-1820. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/73952/1221157>
- Yaman, D. Y., & Sökmez, A. B. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Ilkogretim Online*, 19(3).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. Ş. (2019). *Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren ilkököl (2-4. sınıf) öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted education international*, 33(2), 163-182.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Nowadays, when information is exponentially expanding, it is possible to claim that there are various literacy skills. In the Century of Türkiye Educational Model constructed by the Ministry of National Education (MoNE), the acquisition of versatile literacy skills for all age groups within the framework of system literacy is defined as the main goal of interprogram components (MoNE, 2024). One of these literacy types is emotional literacy skills, which shape individuals' emotions. Steiner (1996) defines emotional literacy as a structure that includes accurate recognition of emotion within oneself, empathy, expressing emotions appropriately to others, and emotion management. Burman (2009) defines emotional literacy as the ability to recognize, understand, address, and appropriately express emotions. Sharma et al., (2024) assess emotional literacy as the ability to accurately understand, express, and manage one's own and others' emotions. ().

Steiner (2003) claims that emotional literacy consists of five basic skills: recognition of one's own emotions, the ability to empathize, the ability to manage one's emotions, the ability to repair emotional damage, and the ability to bring them all together (Kandemir & Dünder, 2008). Emotional literacy includes factors such as understanding one's own and others' emotional states, learning how to manage emotions, and empathizing with others (Karabulut-Babenco, 2022). It provides the ability to communicate with certain emotional words in interpersonal relationships (Alemdar & Anılan, 2020). Emotional literacy plays a critical role in solving social and emotional problems that individuals go through (Aktepe & Gündüz, 2021). Emotional literacy creates rational thinkers, where students are able to understand the emotions of others, helps to build and maintain relationships, and also manages to resolve conflicts with others (Karabulut-Babenco, 2022).

Like all literacies, emotional literacy can be developed and trained, and the role of teachers during this training process is decisive (Nikolajeva, 2013). Promoting emotional literacy skills through enhanced education plans can positively affect the holistic development of students. However, it has been suggested that affective education and emotional literacy are neglected in the Turkish education system

(Aktepe & Gündüz, 2021). The lack of emotional literacy may harm the individual and society in the future (Liau et al., 2003). Considering that primary school students lack sufficient emotional literacy, students at this age should be trained in emotional literacy through educational institutions (Apriliya & Cyntia, 2023). It is considered that the age of primary school is especially important for the acquisition and promotion of emotional literacy. It is recommended that emotional literacy should be developed in a social context with in-class and out-of-class activities (Camilleri et al., 2012). These educational activities enable individuals to empathize by recognizing their own and others' emotions (Aktepe & Gündüz, 2021). Moreover, the integration of 'emotional literacy' and 'cognitive intelligence' resulting from healthy emotional development leads to permanent learning (Matthews, 2004).

The ecological systems theory by Bronfenbrenner has laid the foundation for studies emphasizing the importance of school and learning settings, as well as the environment, for the development of emotional literacy (Bozkurt-Yükçü & Demircioğlu, 2021). Therefore, this study is based on the "Ecological Systems Theory." Developed in 1976 based on Bronfenbrenner's philosophical insights, this theory involves a number of elements that affect the growth and development of an individual (Özenç & Doğan, 2014). These can be people who are around the student, such as the student's family, teachers, relatives, and friends (Cook & Kilmer, 2010). Through emotional literacy training, individuals acquire competencies such as self-awareness and empathy and gain an ability known as "emotional interaction," a capacity to make predictions and respond appropriately (Anselem & Akanaeme, 2021). It can be asserted that students with developed emotional literacy skills have a high self-confidence and are less anxious under stress (Karabulut-Babenco, 2022). Emotional literacy activities positively affect students' affective characteristics such as morality and virtue, as well as supporting their cognitive and social competencies, thus ensuring holistic development (Bozkurt-Yükçü & Demircioğlu, 2021; Coşkun & Öksüz, 2019).

Corresponding Author¹ : Barış Suluk, Teacher, Niksar Science and Art Center, Türkiye, barissuluk52@gmail.com

Author² : Sevim Güven, Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye, sevim.guven@gop.edu.tr

Drawings are one of the ways of conveying one's feelings and thoughts. These drawings combine art and literature to provide students with opportunities to document their lives, express their feelings, and interact with educational content in a meaningful way. Drawing and visual representation allow students to convey their feelings and experiences that may be difficult to verbalize (Campos et al., 2020).

A visual diary is a multimodal work that combines textual, visual, audial, musical, tactile, and spatial modes through various media (Belcher & Loerts, 2020). It could be asserted that visual diaries allow the individual to express his/her emotional and intellectual world. Visual journaling can be defined as a creative way of expressing and recording life experiences and emotions (Todd-Adekanye, 2017). This creative process helps the individual both to recognize themselves and to make sense of their experiences. The combination of illustrations and texts is one of the main features of this creative process (De Beer, 2018; Hash, 2023; Mercer et al., 2010). In the process of keeping a visual diary individuals use a combination of images and words, such as paintings, drawings, doodles, and materials (Redmond, 2022). It could be asserted that this combination offers a fertile ground for the individual to improve his/her visual and verbal expression skills. Thus, visual diaries not only support the emotional and academic development of the individual but also function as an active reflective space in the process of making sense (Hash, 2023; Schmidt, 2022; Redmond, 2022). This reflective space allows individuals to tap their creative potential and offers positive effects on authenticity and emotional development (Hash, 2023). In this sense, it can be asserted that it functions as an important mediator, particularly for gifted students.

The Regulation on Special Education Services defines a gifted individual as "a person who learns faster than his/her peers, excels in creativity, art, and leadership capacities, possesses special academic talent, can understand abstract ideas, enjoys acting independently in his/her fields of interest, and outperforms" (Art. 4). Gifted students are defined as individuals having high cognitive intelligence, superior academic and performance potential, the drive to do their best and realize their potential, and the ability to adopt various approaches to solve problems in more innovative and creative ways (Bharwaney et al., 2007).

Gifted students generally have above-average intelligence, quick comprehension, and creative problem-solving abilities (Demirci et al., 2022; Murniviyanti, 2023). These students may exhibit self-confidence, perfectionism, and a strong motivation to succeed in their talent domains (Murniviyanti, 2023). However, these students can be twice exceptional, i.e., they may have both exceptional abilities and special needs such as learning disabilities or other difficulties (Marčun Kompan, 2020; Reis & McCoach, 2002).

Gifted students may develop cognitively and emotionally at different levels compared to their peers. Due to their diverse backgrounds and abilities, these highly gifted students may suffer from a range of social-emotional difficulties, including peer exclusion, isolation, stress, anxiety, depression, and destructive perfectionism (Blaas, 2014).

Although it is generally assumed that gifted students have relatively good social and emotional adjustment and good mental health, these students suffer from social and emotional problems due to various personality traits (Pfeiffer & Stocking, 2000). The emotional intelligence levels of gifted students come out to be characteristics that affect their social and emotional development (Taşdelen & Emir, 2021). Gifted students may be more sensitive to criticism due to their awareness of their emotions, thus possibly leading to excessive tension associated with anxiety and stress (Hash, 2023). Factors such as lack of motivation, unrecognized obstacles or inadequate educational support can hinder the development of these students' talents. Overcoming these challenges requires a comprehensive approach that includes both academic and emotional support and enables gifted students to succeed in educational settings (Reis & McCoach, 2002).

Keeping a visual diary can be considered an effective method to help individuals cope with such emotional difficulties, as it makes it possible to avoid conflicts, manage stress, and support emotional development (Mercer et al., 2010; Mims, 2015). Keeping a visual diary can be used as an effective method to help individuals cope with such emotional difficulties, as it allows to avoid conflicts, reduce stress, and support emotional development (Mercer et al., 2010; Mims, 2015). Keeping a visual diary mainly focuses on the expression of emotions through text and images instead of creating art or even an artistic page (Redmond, 2022). This approach helps individuals make better sense of the thoughts and feelings they express with visual elements than with words (Hash, 2021).

Teachers can practice keeping a visual diary as a part of the educational process to teach various topics. Visual diaries can be considered an activity that requires responsibility, is supported by periodic assessments, or is an inquiry-based practice (Redmond, 2022). Moreover, teachers can plan and implement this process either individually or in groups.

As a result of the literature review, some studies reporting that gifted students suffer from various problems during their development of social and emotional adjustment have been found (Çitil & Ataman, 2018; Sağlam, 2023; Şimşek & Karataş, 2019). Problems may come up if the mental development and social-emotional development of gifted students fail to progress simultaneously (Akarsu & Mutlu, 2017). It is critical to establish appropriate environmental conditions and make interventions in the early period in order to promote the cognitive and socio-emotional

development of gifted individuals in harmony (Renati et al., 2022). Emotional literacy training may be especially valuable for gifted students who are vulnerable to social-emotional deficits (Zeidner & Matthews, 2017). Although studies in the field of gifted students in Türkiye has increased recently, studies on interventions to respond to their social and emotional needs have been limited (Yaman & Sökmez, 2020). In the present study, it is considered that visual diaries will strengthen the emotional literacy skills of gifted students.

The studies have demonstrated that visual modalities such as keeping a visual diary can generate a wealth of information and a more profound understanding of social phenomena compared to traditional quantitative and qualitative approaches (Tsang & Besley, 2020). The experience of keeping a visual diary positively affects the emotional development of individuals (Redmond, 2021). Visual literacy studies elevate individuals' self-awareness levels about the subject of the diary (Belcher & Loerts, 2020). In this sense, the process of keeping a visual diary was preferred as a tool to support emotional literacy skills in the present study.

The literature review presented various studies that examined the emotional reactivity of gifted students (Kaymakçı & Aybar, 2023), and compared the emotional intelligence levels between normally developing students and gifted students (Yıldız, 2019). This study is thought to contribute to gifted students due to its impact on the emotional literacy development of gifted students and to teachers working in gifted education due to providing an exemplary practice. Therefore, this study aims to reveal the effect of visual journaling on the emotional literacy skills of gifted students. Therefore, in this study, the research question is as follows:

"What effect does visual journaling have on the emotional literacy skills of gifted students?"

Based on this problem, the answers to the following sub-problems were sought:

1. Is there a significant difference between the pretest emotional literacy scores of the experimental and control groups?
2. Is there a significant difference between the posttest emotional literacy scores of the experimental and control groups?
3. Is there a significant difference between the emotional literacy scores of the experimental group?
4. Is there a significant difference between the emotional literacy scores of the control group?
5. Which themes were prominent in the drawings of the students who kept a visual diary?

2. Method

2.1. Design

This study, which aimed to investigate the effect of visual journaling on emotional literacy skills in gifted students, was conducted based on the convergent parallel design of the mixed model. Convergent parallel design involves collecting qualitative and quantitative data of equal importance simultaneously, analyzing them separately, and finally comparing and interpreting them based on similarities and differences between them in order to reach a better understanding according to the main purpose of the study (Creswell & Plano Clark, 2014).

The quantitative dimension of the study was conducted based on a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. The quasi-experimental design with pretest-posttest control group involves the assignment of two groups by assuming that they are equal, as experimental and control groups to test a quantitative hypothesis and assessment of the difference between these groups using pretest and posttest (Büyüköztürk et al., 2020). The qualitative dimension of the study was conducted based on a case design. The case study, according to Yıldırım and Şimşek (2021), is a research method that allows the researcher to examine in depth a fact or event that the researcher has no control over, based on how and why questions.

2.2. Participants

The participant group of this study consisted of a total of 20 gifted primary school students, including 10 in the experimental group and 10 in the control group, attending a science and art center. The students in the participant group were randomly assigned. The names of the participant students were not used and were coded as "S1F, S2M, S3F..., S20M" in order to maintain their confidentiality in the study. Table 1 presents the demographic data of the experimental group in the study.

Table 7.

Demographic information and percentages of the experimental group

		Number (n)	Percentage (%)
Gender	Male	5	50
	Female	5	50
Class Level	2nd Grade	1	10
	3rd Grade	4	40
	4rd Grade	5	50
Skill Area	General Ability	4	40
	Picture	4	40
	Music	2	20
	Total	10	100

When Table 1 was analyzed, it was observed that the experimental group was evenly distributed according to gender. Moreover, there were students from three talent domains: general aptitude, art, and music. Table 2 presents the demographic data of the control group in the study.

Table 8.

Demographic information and percentages of the control group

		Number (n)	Percentage (%)
Gender	Male	6	60
	Female	4	40
Class Level	2nd Grade	1	10
	3rd Grade	3	30
	4rd Grade	6	60
Skill Area	General Ability	4	40
	Picture	3	30
	Music	3	30
	Total	10	100

When Table 2 was analyzed, it was found that the control group had a similar distribution according to gender. At least one student from each talent domain appeared in the control group. The students in the experimental and control groups had similar demographic characteristics.

2.3. Process

The data were collected in the second semester of the 2024-2025 academic year. Before the study, the literature was reviewed, and the data collection tool was decided. Then, permission to use the scale and ethics committee approval were obtained. The parents of the students who comprised the participant group provided their consent through an informed consent form. The students were informed that they could withdraw from the study at any time (no student withdrew).

The students were informed about the visual diaries before the application, and then a pilot study was conducted. During the pilot study, the researcher informed and guided the students about the questions they were curious about. During this information process, examples of visual diaries used in different studies were also presented to the students. Afterwards, the visual diaries to be kept during the study were provided by the researcher and presented to them. The students were instructed on the process of keeping a visual diary: *"Dear students, while keeping a visual diary, you can describe the daily events you go through and the emotions you feel with images and texts. To achieve this, you can create your visual diary using a notebook. Beside your illustration, you can add a few sentences describing how you feel at that moment."* The process of keeping a visual diary was planned and applied for a total of six weeks.

It was aimed to make the students more comfortable by pointing out that the visual diaries created during the study process would not be graded. No images containing

credentials of the students were included in the findings section of the study. Confidentiality and ethical principles were followed during the study process. The gifted primary school students, who constituted the participant group, attended the BİLSEM center two days a week.

2.3.1. Ethical disclosure

In this study, all the rules specified under the "Regulation on Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to. None of the actions listed under the section "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the regulation have been carried out. This study was carried out in accordance with the decision numbered 50 dated 12.02.2025 of the Çankırı Karatekin University Science, Mathematics and Social Sciences Ethics Committee.

2.4. Measures

2.4.1. Emotional Literacy Scale in Primary School

The quantitative data of the study were collected by using the "Emotional Literacy Scale in Primary School" developed by Turp and Gençdoğan (2022) to assess the emotional literacy skills of primary school students. This Likert-type scale consists of 18 items in total. The scale consists of two subscales: individual emotional processes and social emotional processes. The scale is rated as *Never* (1), *Sometimes* (2), *Mostly* (3), and *Always* (4). The lowest and highest scores of the scale is 18 and 72, respectively. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .83. Permission to use the scale was obtained, and then an application was made for the ethics committee approval.

2.5. Data Analysis

The quantitative data of the study were analyzed using the SPSS 26.0 software and presented. Due to the small size of the experimental and control groups, the *Mann-Whitney U test* and the *Wilcoxon signed-rank test*—two nonparametric tests—were run to analyze the quantitative data. Mann-Whitney U test—commonly used in experimental and descriptive studies—is run especially in experimental studies where the sample size is low (Seçer, 2015, p. 201). Since sample size was low in the present study, this nonparametric test was preferred. During the analysis process, the *"Mann-Whitney U"* test was first run to test whether or not there was a significant difference between the experimental and control groups according to their pretest data. Then, the *"Wilcoxon Signed-Rank Test"* was run to check whether the pretest and posttest scores of the experimental group were significantly different. The *"Mann-Whitney U"* test was run to test whether or not there was a significant difference between the posttest data of the two groups. Finally, the *"Wilcoxon Signed-Rank Test"* was run to test whether or not there was a significant difference between the pretest and posttest data of the control group. This study analyzed the collected data to determine the

effect of the process of visual journaling on the emotional literacy skills of gifted students in primary school by using the descriptive analysis technique—one of the qualitative research methods. The descriptive analysis allows the data to be systematically categorized and interpreted based on a pre-established theoretical framework (Yıldırım & Şimşek, 2021). Accordingly, the emotional expressions in students' visual diaries were analyzed based on Goleman's Emotional Competence Model (1998) within the framework of codes and themes. Goleman's model discusses emotional literacy under five basic themes: personal competencies—self-awareness, self-regulation, motivation, social competencies—empathy, and social skills (Goleman, 2001). The visual diaries from the qualitative dimension of the study were subjected to descriptive analysis through the MAXQDA 2020 software. The qualitative findings are presented in figures. During the qualitative data analysis process, two researchers conducted parallel coding of the data. According to the reliability formula by Miles and Huberman (1995), the consistency between the two coders was calculated as 90%.

To establish reliability and credibility in the study, examples of illustrations were included in the findings section. The example illustrations presented the visual diaries prepared by the participants in the experimental group. Attention was paid to selecting examples from different participants and to avoiding more than two exemplary statements by one participant. In all processes of the study, personal data were kept confidential and ethical principles were followed. A great deal of care was paid

Table 9.

Mann-Whitney U test results of pretest data

Measure	Dimensions	Group	n	Average	SS	Mann-Whitney U	
						Z	P
Emotional Literacy	Individual Emotions	Experiment	10	17.20	3.46	-0.88	0.38
		Control	10	18.80	3.25		
	Social Emotions	Experiment	10	33.10	3.87	-0.84	0.40
		Control	10	35	3.26		

When Table 3 was analyzed, the Mann-Whitney U test result appeared to be $p > 0.05$ according to the analysis of the pretest data. Since the p -value was greater than 0.05 in both dimensions ($p > 0.05$), there was no significant difference between the two groups.

during the application and analysis. A draft plan was prepared before the study, and due care was paid to act in a planned manner at all stages. The draft plan was revised according to the improvements that appeared during the study process.

3. Findings

This section presents the findings of the study. First, quantitative data were analyzed and presented, and then qualitative data were analyzed and presented.

3.1. Is there a significant difference between the pretest emotional literacy scores of the experimental and control groups? Findings Related to the First Sub-Problem.

Table 3 presents the Mann-Whitney U test results for the comparison of the pretest scores of the experimental and control groups.

3.2. Is there a significant difference between the posttest emotional literacy scores of the experimental and control groups? Findings Related to the Second Sub-Problem.

Table 4 presents the Mann-Whitney U results for the comparison of the posttest scores of the experimental and control groups.

Table 10.*Mann-Whitney U test results of posttest data*

Mea-sure	Dimen-sions	Group	n	Ortalama	SS	Mann-Whitney U	
						Z	P
Emotional Literacy	Individual Emotions	Experiment	10	21.40	2.12	-3.36	0.01
		Control	10	17,60	1.26		
	Social Emotions	Experiment	10	39.80	4.80	-2.28	0.02
		Control	10	34.90	3.07		

When Table 4 was analyzed, the Mann-Whitney U test result was found to be $p < 0.05$ according to the analysis of the pretest data. Since the p-value was less than 0.05 ($p < 0.05$), there was a significant difference between the two groups in favor of the experimental group.

3.3. Is there a significant difference between the emotional literacy scores of the experimental group? Findings Related to the Third Sub-Problem.

Table 5 presents the results of the Wilcoxon Signed-Rank Test for the comparison of the emotional literacy posttest and pretest scores of the students in the experimental group.

Table 11.*Pretest and posttest Wilcoxon Ranks test results of the experimental group*

Measure	Dimensions	Grup	n	Ortalama	SS	Wilcoxon Sıralar	
						Z	P
Emo-tional Lite-racy	Individual Emotions	Experiment	10	17.20	3.46	-2.68	0.02
		Experiment	10	21.40	2.12		
	Social Emotions	Experiment	10	33.10	3.87	-2.81	0.01
		Experiment	10	39,80	4,80		

When Table 5 was analyzed, the Wilcoxon test result appeared to be $p < 0.05$ according to the analysis of the pretest data. Since the p-value was less than 0.05 in both dimensions ($p < 0.05$), there was a significant difference between the two measurements.

3.4. Is there a significant difference between the emotional literacy scores of the control group? Findings Related to the Fourth Sub-Problem.

Table 6 presents the results of the Wilcoxon Signed- Rank Test for the comparison of the emotional literacy posttest and pretest scores of the students in the control group.

Table 12.*Pretest and posttest Wilcoxon Ranks test results for the control group*

Measure	Dimen-sions	Grup	n	Ortala-ma	SS	Mann-Whitney U	
						Z	P
Emotional Literacy	Individual Emotions	Control	10	18.80	3.25	-1.02	0.30
		Control	10	17,60	1.26		
	Social Emotions	Control	10	35	3.26	-0.30	0.94
		Control	10	34.90	3.07		

When Table 6 was analyzed, the Wilcoxon test result was $p > 0.05$ according to the analysis of the pretest data. Since the p-value was greater than 0.05 ($p > 0.05$), there was no significant difference between the two measurements. The results suggest that the process of keeping a visual diary brought about a change in the emotional literacy skills of the gifted students in favor of the experimental group.

3.5. Which themes were prominent in the drawings of the students who kept a visual diary? Findings Related to the Fifth Sub-Problem.

Table 7 shows the findings of the qualitative data collected from the visual diaries kept by the participants in the experimental group during the study process.

Table 13.*Findings of qualitative data obtained from diaries*

Themes	Codes	Frequency
Personal Competence-Self-Awareness	Confidence	4
	Self assessment	11
	Emotional self-awareness	21
Self-Direction	Self-control	1
	Scrupulousness	2
	Compatibility	1
Motivation	The Drive to Achieve	12
	Initiative	2
	Optimism	2
Social Competencies-Empathy	Understanding Others	2
	Developing Others	4
	Being Service Oriented	9
Social Skills	Conflict Management	4
	Leadership	2
	Change	3
	Building a Connection	18
	Cooperation and Solidarity	6
	Team Skills	3

An analysis of Table 7 indicates that the qualitative data collected from the visual diaries were grouped under six themes: *personal competencies—self-awareness, self-regulation, motivation, social competencies—empathy, and social skills*. Under the theme of *personal competencies—self-awareness—emotional self-awareness* was the most frequently repeated code, appearing 21 times. *Self-evaluation* under this theme was repeated 11 times, while the *self-confidence* code was repeated 4 times. The *conscience* under the theme of *self-regulation* was the most frequently repeated code. On the other hand, *compliance* and *self-control* codes under the same theme were repeated once.

Similarly, when Table 7 was analyzed, the most frequently repeated code under the motivation theme was the *achievement motive*, appearing 12 times. The *initiative* and *optimism* codes under this theme had two frequencies. The code of *being service-oriented* under the theme of *social competencies-empathy* appeared to be repeated most frequently, appearing 9 times. *Developing others* and *understanding others* under this theme were repeated 4 and 2 times, respectively. Finally, the most frequently repeated code under the social skills theme was *bonding*, appearing 18 times. The *cooperation* and *solidarity* code under the same theme was repeated 6 times, the *conflict management* code was repeated 4 times, the *team skills* code was repeated 3 times, the *change* code was repeated 3 times, and the *leadership* code was repeated 2 times. Example illustrations from the processes of keeping a visual diary are as follows:

**Figure 1.** Example of visual diary belonging to Ö6F

When Figure 1 was analyzed, it was observed that S6F stated her concern in her visual diary as “Grandma won’t do anything, right?” The visual diary of the participant showed that she included bonding and self-awareness skills of emotional literacy.

**Figure 2.** Example of visual diary belonging to S1M

When Figure 2 was analyzed, the statement “In other words, there is a child who never stops loving football. Oh! And his energy never runs out. But as they say, guests bring abundance” in visual diary of S1M indicated that he adopted an optimistic approach.



Figure 3. Example of visual diary of Ö2F

When Figure 3 was analyzed, the statement “I made a cake with my mom” in visual diary of S2F indicated that she was in cooperation and solidarity.

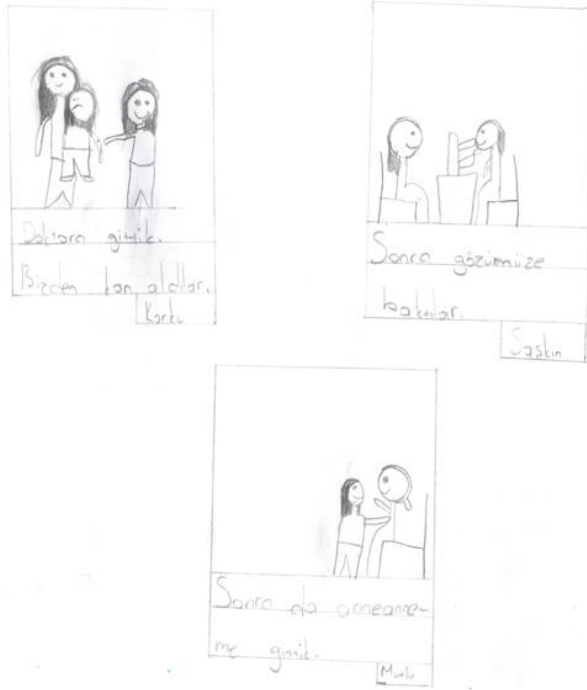


Figure 4. Example of visual diary belonging to Ö8F

When Figure 4 was analyzed, the expressions “We visited the doctor (fear). They drew blood from us (confused)” in the visual diary of S8F indicated that she had emotional self-awareness.



Figure 5. Example of visual diary belonging to Ö3M

When Figure 5 was analyzed, it appeared that the statement “I was rewarded for finishing 4 books” was included. The S3F appeared to reflect her achievement motive—one of the emotional literacy skills—in her diary.

4. Discussion

This study examined the effect of the process of keeping a visual diary on the emotional literacy skills of gifted primary school students.

This study showed that the process of keeping a visual diary improved the emotional literacy skills of gifted primary school students. While the findings revealed that there was a significant improvement in the experimental group, the qualitative findings showed that students improved, especially in areas such as emotional self-awareness, achievement motive, bonding, and empathy. Quantitative findings showed that there was no significant difference between the experimental and control groups before the application. Posttest analyses conducted after the process of keeping a visual diary showed that there was a significant improvement in both individual emotional processes and social emotional processes subscales of the emotional literacy scale. These results support that the process of visual journaling is effective in improving students' emotional awareness, empathy, and social skills.

Upon the literature review, some studies have been found showing that the process of visual journaling supported students' skills such as critical thinking, empathy, self-expression, and creative thinking (Belcher & Loerts, 2020; Hash, 2023; Mercer et al., 2010; Redmond, 2021). On the other hand, the lack of significant improvement in the control group may indicate that traditional methods are not effective enough in developing these skills. According to Aktepe and Gündüz (2022), it is important that emotional literacy training is presented concretely with activities; these activities are used in educational settings, and

educational stakeholders benefit from these activities. Indeed, keeping a visual diary in a concrete way during the emotional literacy process in the present study may have supported the improvement of emotional literacy skills.

According to the results of the study, it was determined that there was a significant increase in students' level of self-awareness. It was determined that the most repeated code under the theme of self-awareness was emotional self-awareness, which showed that students' ability to recognize and express their own emotions improved. In fact, according to Kandemir and Dündar (2008), teaching and guidance programs such as self-awareness and controlling emotions should be developed and applied to individuals individually or in cooperative groups in order to establish emotional literacy. The visual reflection of the emotions felt by the students in their diaries during the application process may have supported the rise in the level of emotional self-awareness. According to the findings of the present study, students' self-evaluation levels significantly elevated. This may indicate that the application supported students' critical thinking skills. Likewise, Hash (2021) reported that keeping a visual diary, which is preferred as a versatile method, supported students' critical thinking skills. According to Redmond (2022), keeping a visual journal is an accessible learning process that encourages students to think more critically. The findings of the present study are compatible with the results of related studies.

The findings of the study indicated that students' levels of self-confidence, self-control, and self-awareness, which are defined as personal competencies, elevated. According to Aktepe and Gündüz (2022), educational plans should be created for individuals' self-control, self-confidence, and self-esteem in the process of supporting emotional literacy skills. Mims (2015) reported that keeping an art-supported visual diary elevated the level of self-awareness, self-confidence, and self-understanding. The findings of the present study were similar to the results of the related study.

The findings of the present study indicated that the students had high levels of expressing their motivation to succeed. The most frequently appearing code in the motivation dimension was achievement motive, which revealed that students' intrinsic motivation improved, and they were able to use their emotions in a goal-oriented manner. According to Hash (2023), keeping a visual diary may support students academically, creatively, and emotionally. Students' reflecting their achievement motives on their diaries can support their academic development.

According to the findings of the analysis of the visual diaries of the experimental group, the most frequently repeated themes were personal competencies (self-awareness, self-regulation, motivation) and social competencies (empathy, social skills). The most

emphasized code under this theme was emotional self-awareness. This suggests that individuals' awareness of recognizing and understanding their emotions was a significant component. Self-evaluation and self-confidence also showed a significant rise, but not as prominent as emotional self-awareness. This suggested that self-awareness and self-evaluation processes were important for the participants.

According to Matthews (2012), empathy is a fundamental part of emotional literacy skills. This study suggests that students' frequent use of empathy skills in the process of keeping a visual diary may indicate that their emotional literacy skills have improved. From the perspective of social competencies, the students reflected their bonding skills in their diaries the most. This suggested that keeping a visual diary improved not only self-awareness but also emotional literacy skills in interpersonal relationships. According to Kandemir and Dündar (2008), education and guidance programs such as self-awareness, controlling emotions, self-motivation, empathy and patience, social skills, emotional regulation, and interpersonal relationships should be developed in order to build emotional literacy. In this sense, the findings of this study are compatible with the results of the related study.

According to the results of the study, the most prominent element under the social skills theme was found to be bonding. Furthermore, skills such as cooperation, solidarity, conflict management, teamwork, adaptation to change, and leadership were also observed. This indicated that students primarily focused on developing social relationships and included cooperation and leadership skills in their diaries. According to Karabulut-Babenco (2022), individuals with high emotional literacy communicate better and build strong and healthy relationships. The present study indicated that students frequently reflected on bonding and collaboration in their visual diaries, developing a healthy emotional literacy in gifted students.

According to Goleman (1998), emotional competence is shaped by both recognizing and managing one's own emotions and using them effectively in social relationships. Similarly, the results of the present study revealed that students had an improvement in both personal and social-emotional skills. Teaching emotional literacy in schools improves students' academic adjustment and allows them to assume emotional responsibility and make significant contributions to society (Anselem & Akanaeme, 2021).

According to Bozkurt-Yükçü and Demircioğlu (2021), emotional literacy is one of the important skills that students require to maintain social relationships in their future lives. On the other hand, Şimşek and Karataş (2019) stated that gifted students struggle with many social-emotional problems and special academic programs are required for gifted students to progress in their areas of strength.

In the present study, the students kept visual diaries in all three talent domains (general talent, music, and art), and according to the findings of the study, students' emotional literacy skills improved. Emotional intelligence studies conducted for gifted students have indicated that no differentiation needs to be made according to the talent domains and gender of the students and students with intellectual, visual, and musical talent can be included in the same educational group (Akdeniz & Alpan). The findings of the present study are similar to the related study. According to Yaman and Sökmez (2020), developing a model for the social-emotional development problems of gifted students is among the issues required for this field. When gifted students come across complex problems, they need to be able to manage their emotions in order to use their potential (Akdeniz & Alpan, 2022).

It is considered important to support the emotional potential of gifted students, even to help them cope with the problems brought by the label of giftedness alone (Akdeniz & Alpan, 2020). Taşdelen and Emir (2021) state that new research on emotional intelligence can help elucidate the emotional development of gifted individuals and suggest some novel ways for intervention studies. Indeed, this study suggests that the process of keeping a visual diary, which combines drawing and diary keeping with an interdisciplinary approach, improves the emotional literacy skills of gifted students. In this sense, it could be asserted that the findings of the present study are compatible with the results of the related study.

This study also has various limitations. First, since the participants of the study consisted of 20 gifted primary school students attending only one Science and Art Centre (BİLSEM), the generalizability of the findings is limited. This limits the implications for student groups in different socio-cultural and educational contexts.

Second, the "Emotional Literacy Scale in Primary School" used in the study provides only quantitative data; it was not supported by qualitative tools that could provide deeper insights into students' emotional development processes. Although qualitative data were collected as part of a case study, the analysis of the visual diary contents of the students could have been improved with more in-depth qualitative coding techniques.

Third, the limited duration of the experiment (only six weeks) precluded the possibility of assessing the long-term effects of the visual diary practice. Longer-term applications are important to examine the permanence and sustainability of emotional literacy.

Finally, the lack of data collected from other stakeholders, such as teachers, parents, or psychological counsellors, during the study process limited the evaluation of students' emotional development from a more holistic perspective. It is recommended to get over this limitation by using multiple data sources in future research.

Moreover, the study process involved a short-term application, which limits the ability to identify the long-term effects of keeping a visual diary on emotional literacy. Visual journaling application used in the study was kept out under the guidance of the researcher, and the processes of students keeping a diary on their own were excluded from the study.

Based on the results of this study, recommendations were also made. The inclusion of more art-supported practices (visual journaling, creative writing, etc.) in interdisciplinary education programs can support the development of gifted students in several domains. Future research can examine the effects of keeping a visual diary on emotional development in a broader perspective by analyzing different age groups and long-term effects. The study focused only on emotional literacy skills. Future research may examine the effects of keeping a visual diary on different literacy skills. In future studies, applications can be conducted with students from different age groups and different talent domains for longer periods.

Author Contributions : The contributions of the authors were equal in all parts of the study.

Funding : No financial support was received in this study.

Conflict of Interest : There is no conflict of interest among the authors or with any institution or organisation in this study.

Data Availability : Permission must be obtained from the authors of the study for the accessibility of the data.

References

- Akarsu, Ö. ve Mutlu, B. (2017). Üstün yetenekli çocukları anlamak: Çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 112-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duzcesbed/issue/31475/340521>
- Akdeniz, H., & Alpan, G. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekânın incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1901-1916.
- Aktepe, V., & Gündüz, M. (2022). Emotional literacy skills and educational activities in affective education process. *Erciyes Akademi*, 36(2), 810-827. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1106916>
- Alemdar, M., & Anılan, H. (2020). The development and validation of the emotional literacy skills scale. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 258-270. <https://doi.org/10.33200/ijcer.757853>
- Albert K. Liao, Agnes W. L. Liao, George B. S. Teoh., & Michael T. L. Liao (2003) The Case for Emotional Literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students, *Journal of Moral Education*, 32(1) 51-66, <https://doi.org/10.1080/0305724022000073338>
- Anselem, M., & Akanaeme, I. (2021). Improving academic adjustment of secondary school students through emotional literacy training. *Webology*, 18(6), 4770-4783. <https://www.webology.org/abstract.php?id=2783>
- Apriliya, S., & Cyntia, C. (2023). The urgency of emotional literacy education for elementary school students. *In Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series*, 6(1), 321-328. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.760>
- Belcher, C., & Loerts, T. (2020). Using visual journals as a reflective worldview window into educator identity. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 15(1). <https://digitalcommons.georgefox.edu/icctej/vol15/iss1/2/>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255.
- Bozkurt Yükcü, Ş., & Demircioğlu, H. (2021). Examining the predictor effect of parents' emotional literacy level on the emotion regulation and social problem-solving skills of children. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2516-2531. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1720671>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- Burman, E. (2009). Beyond 'emotional literacy' in feminist and educational research. *British Educational Research Journal*, 35(1), 137-155. <https://doi.org/10.1080/01411920802041848>
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2011). EQ and the bottom line: Emotional intelligence increases individual occupational performance, leadership and organisational productivity. *Ei World Limited*, 1-35.
- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R., & Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through personal and social development: The Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.651223>
- Campos, M. A. S., Yavorski, R., Sales, M. V. S., & Buendia, A. P. (2020). El dibujo de alumnos de primaria revelando sentimientos y emociones: una cuestión discutida por la inteligencia emocional. *MLS Educational Research*, 4 (1), 106-121. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.328>
- Cook, J. R., & Kilmer, R. P. (2010). Defining the scope of systems of care: An ecological perspective. *Evaluation and Program Planning*, 33(1), 18-20. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.05.006>
- Coskun, K., & Oksuz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 36-47. <https://doi.org/10.21449/ijate.503393>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (4. baskı). Eğin Kitap
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/36713/328023>
- De Beer, C. (2018). Rethinking visual journaling in the creative process: Exploring pedagogic implications. *South African Journal of Higher Education*, 32(1), 90-111. <https://doi.org/10.20853/32-1-1819>
- Demirci, C., Belentepe Çelik, S., & Özer, S. (2022). The opinions of teachers and students in the science and art center regarding the concept of special talented. *European Journal of Special Education Research*, 8(1). <https://doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4099>
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The Emotionally Intelligent Workplace*, 13(26). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2949297>
- Hash, P. (2021). Visual journaling as a method for critical thinking in writing courses. *Double Helix*, 9, 1-10. <https://wac.colostate.edu/docs/double-helix/v9/hash.pdf>
- Hash, P. (2023). Supporting gifted students in writing courses through visual journaling. teaching for high potential. *Teaching for High Potential* 6-8. <https://www.proquest.com/openview/>
- Karabulut-Babenco, C. (2022). Emotional literacy-solution to academic stress of primary school students. *In Managementul Educațional*. 95-102. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/176121
- Kandemir, M. ve Dünder, H. (2013). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 83-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11212/133900>

- Kaymakçı, G., & Aybar, M. A. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Tepkisellik, Öz-Yeterlik ve Psikolojik Kırılganlıklarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2153-2175. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1328900>
- Marčun Kompan, A. (2020). Dvojno izjemni učenci: glasbeno talentirani učenci s posebnimi potrebami / Twice-exceptional students: musically gifted special needs students. *Glasbenopedagoški Zbornik*. 16(32), 59-74. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.16\(32\)59-74](https://doi.org/10.26493/2712-3987.16(32)59-74)
- Matthews B. (2004) Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11-14 year olds; the 'Improving Science and Emotional Development' project, *International Journal of Science Education*, 26(3), 281-308, <https://doi.org/10.1080/0950069032000097406>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* . Resmi Gazete (07.07.2018, 30471).
- Mercer, A., Warson, E., & Zhao, J. (2010). Visual journaling: An intervention to influence stress, anxiety and affect levels in medical students. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 143-148. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.12.003>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks.
- Mims, R. (2015). Military veteran use of visual journaling during recovery. *Journal of Poetry Therapy*, 28(2), 99-111. <https://doi.org/10.1080/08893675.2015.1008737>
- Murniviyanti, L. (2023). Educational Service Model for The Special Intelligence and Special Talents of Students: Literature Review. *PPSDP International Journal of Education*. 2(2). Special Issue) 05-06 278-287. <https://doi.org/10.59175/pijed.v2i2.110>
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *Reading Teacher*, 67(4), 249-254. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002>
- Özenç, E. G., & Doğan, M. C. (2014). The Development of the Functional Literacy Experience Scale based upon Ecological Theory (FLESBUET) and validity-reliability study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2249-2258. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050550>
- Redmond, T. (2021). The art of audiencing: visual journaling as a media education practice. *Journal of Media Literacy Education*. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/17>
- Redmond, T. (2022). The art of audiencing: Visual journaling as a media education practice. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 137-152. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-10>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., & Penna, M. P. (2022). Gifted children through the eyes of their parents: Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children*, 10(1), 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Sağlam, A. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin davranışsal problemlerine yönelik müdahale yöntemleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 1192-1206. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1342869>
- Seçer, İ. (2015). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schmidt, K. (2022). Effects of Visual Journaling on Adolescents. Online Submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED628496>
- Sharma, U., Khan, S., & Pumbhadia, K. (2024). Ragamala arts integration: enhancing emotional literacy in prospective english teachers. *A Global Journal Of Humanities*, 7(2), 298-303. <https://www.gapbodhitaru.org/>
- Steiner, C. M. (1996). Emotional literacy training: The application of transactional analysis to the study of emotions. *Transactional Analysis Journal*, 26(1), 31-39. <https://doi.org/10.1177/036215379602600107>
- Şimşek, M. ve Karataş, İ. H. (2019). DEHB'li özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal sorunlar ve çözüm yolları hakkında öğretmen görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 87-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/51633/580734>
- Tsang, K. K., & Besley, T. (2020). Visual inquiry in educational research. *Beijing International Review of Education*, 2(1), 2-10. <https://brill.com/view/journals/bire/2/1/article>
- Todd-Adekanye, C. (2017). Visual journaling for (self) education through art education. Moore College of Art And Design. <https://eric.ed.gov/?id=ED574839>
- Turp, H. H. ve Gençdoğan, B. (2022). İlkokulda duygusal okuryazarlık ölçeği için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1807-1820. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/73952/1221157>
- Yaman, D. Y., & Sökmez, A. B. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Ilkogretim Online*, 19(3).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. Ş. (2019). *Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren ilkokul (2-4. sınıf) öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted education international*, 33(2), 163-182.