

İKİ DİLLİ DUYGUSAL İFADE: ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE TÜRKÇE-İNGİLİZCE DUYGU FARKLILAŞMASININ NİTEL ANALİZİ

BILINGUAL EMOTIONAL EXPRESSION: A QUALITATIVE ANALYSIS of
TURKISH-ENGLISH AFFECTIVE DIFFERENTIATION in GIFTED
STUDENTS

Mehmet KARAŞAHİN

İngilizce Öğretmeni / Battalgazi Bilim ve Sanat Merkezi- MEB
Teacher, Department of English Language / Battalgazi Science and Art
Center

e-posta: cankarasahin@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6051-8075>

Orhan YÜCEL

Türkçe Öğretmeni / Battalgazi Bilim ve Sanat Merkezi- MEB
Teacher, Department of Turkish Language / Battalgazi Science and Art
Center

e-posta: pyucel44@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7596-5361>

Makale bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 04 Kasım 2025 / 04 Nov 2025

Kabul Tarihi / Date Accepted: 01 Aralık 2025 / 01 Dec 2025

Yayın Tarihi / Date Published: 02 Aralık 2025 / 02 Dec 2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık 2025 / Dec 2025

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17778116>

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article:

Karashaşin, M., & Yücel, O. (2025). İki dilli duygusal ifade: Özel yetenekli öğrencilerde Türkçe-İngilizce duygu farklılaşmasının nitel analizi. *IJESOS International Journal of Educational and Social Sciences*, 4(2), 211-233. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17778116>

İntihal: Bu makale Turnitin yazılımı ile yazar tarafından taranmıştır ve intihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article was scanned by the author using Turnitin, and no plagiarism was detected.

İletişim:

e-posta: editor@ijesos.com

Web: www.ijesos.com

Öz: Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin duygusal yoğunluklarının iki dilli duygu ifadelerini nasıl şekillendirdiğini inceleyen nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın temel amacı, bir Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) eğitim öğretim gören özel yetenekli öğrencilerin, sosyo-duygusal temaları anadilleri (L1-Türkçe) ve yabancı dilleri (L2-İngilizce) aracılığıyla nasıl yapılandırdıklarını ve bu süreçte yabancı dilin "duygusal bir sığınak" işlevi görüp görmediğini incelemektir. Çalışma ayrıca Dewaele'nin 'Duygusal Uzaklaştırma Hipotezi'nin, özel yetenekli öğrenciler için geçerliliğini sınamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda L2 kullanımının duygusal dengeye katkı sağlayıp sağlamadığı tartışılmıştır. Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, 10-12 yaş aralığındaki 8 BİLSEM öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, her iki dilde yazılmış duygu temalı metinler, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve gözlem notlarından oluşmaktadır. Toplanan veriler, Braun ve Clarke tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, iki dilin duygusal ifadede belirgin bir işlevsel ayrışma sergilediğini açığa çıkarmıştır. Bulgular, Türkçenin öğrenciler için daha içsel ve duygusal bir alan sunduğunu; İngilizcenin ise kimi durumlarda duyguları yumuşatan, mesafeli bir ifade biçimine dönüştüğünü göstermiştir. Katılımcılar, İngilizceyi kullanarak sosyal yargıdan kaçınabildiklerini, duygusal bir "gizlilik" ve "güvenlik" hissettiklerini ve olumsuz deneyimleri daha kontrollü, rasyonel bir dille ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu işlevsel ayrımı "Türkçe fırtına, İngilizce harita" metaforuyla ifade etmiştir. Bu metafor, Türkçenin duygusal yoğunluğu yüksek, spontan ve içe dönük bir ifade alanı sunduğunu; İngilizcenin ise duyguları mesafeli ve daha kontrollü biçimde düzenlemeye imkân veren bilişsel bir çerçeve işlevi gördüğünü göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, özel yetenekli öğrenciler için yabancı dilin, yalnızca akademik bir beceri değil, aynı zamanda Dabrowski'nin tanımladığı duygusal yoğunluğu yönetmek ve Vygotsky'nin işaret ettiği üzere duygusal öz-düzenlemeyi sağlamak için kullanılan stratejik bir "duygusal denge unsuru" olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, BİLSEM'lerde dil eğitiminin duygusal refahı destekleyen psikodilbilimsel pedagojilerle zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: duygusal ifade, duygusal sığınak, iki dillilik, özel yetenekli öğrenciler, psikodilbilim.

Abstract: This qualitative case study investigates how gifted students construct and regulate their emotional experiences through two languages, focusing on the ways in which emotional intensity shapes bilingual emotional expression. The study aims to explore how students in a Science and Art Center (BİLSEM) articulate socio-emotional themes in their first language (L1-Turkish) and their foreign language (L2-English), and whether L2 functions as an "emotional refuge." In this context, the study also examines the extent to which Dewaele's "Emotional Detachment Hypothesis" applies to gifted learners and discusses whether the use of L2 contributes to emotional balance. The participants consisted of eight gifted students aged 10 to 12, selected through purposive sampling. Data were collected through emotion-themed written texts produced in both languages, semi-structured individual interviews, and systematic observation notes. The dataset was analyzed using Braun and Clarke's thematic analysis framework. Findings reveal a clear functional differentiation between the two languages in emotional expression. Turkish emerges as an internally anchored, emotionally intense, and spontaneous mode of articulation, whereas English provides a more distanced, softened, and cognitively regulated channel. Participants reported that using English allowed them to avoid social judgment, maintain emotional privacy, and express difficult experiences through a more controlled and rational linguistic frame. One student captured this contrast through the metaphor "Turkish is a storm; English is a map," illustrating how L1 amplifies emotional resonance while L2 restructures it within a calmer and more organized cognitive space. Overall, the study demonstrates that for gifted

students, a foreign language is not merely an academic skill but also a strategic "emotional balancing tool"—a means of managing Dabrowskian emotional overexcitability and achieving the kind of self-regulation described by Vygotsky. These findings suggest that language education in BİLSEMs should be enriched with psycholinguistic-pedagogical approaches that actively support students' emotional well-being.

Keywords: emotional expression, emotional refuge, bilingualism, gifted students, psycholinguistics.

GİRİŞ

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde, sadece bilişsel potansiyelleri değil, aynı zamanda yüksek düzeydeki duygusal derinlikleri ve buna bağlı olarak gelişen sosyo-duygusal ihtiyaçları da kritik bir odak noktasıdır (Renzulli, 2012). Bu bireylerde yaygın olarak gözlemlenen duygusal yoğunluk, Dabrowski'nin Pozitif Ayrışma Kuramı bağlamında Duygusal Aşırı Duyarlılık (EO) olarak kavramsallaştırılır (Piechowski, 2016). EO, bireyin deneyimlere ortalamadan daha derin ve yoğun tepkiler vermesini, dolayısıyla içsel çatışmalar ve yüksek derecede hassasiyet yaşamasını beraberinde getirir.

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) kurulmasıyla kurumsal bir kimlik kazanmıştır (Davaslıgil, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bu kurumlar, öğrencilerin entelektüel potansiyellerini geliştirmenin yanı sıra, onların sosyo-duygusal gelişimlerini desteklemeyi de temel hedefleri arasına almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023a). Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı bu duygusal yoğunluğun anlaşılması ve yönetilmesi, BİLSEM modelinin hedeflerine ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır (Sak, 2016).

Alanyazındaki araştırmalar, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda duygusal deneyimleri düzenleyen bilişsel bir mekanizma olduğunu göstermektedir (Vygotsky, 1986). Psikodilbilim literatüründe, bireylerin duygularını anadilleri (L1) olan Türkçe'ye kıyasla, yabancı dilleri (L2) olan İngilizce'de daha kontrollü, rasyonel ve düşük bir yoğunlukla aktardıkları tespit edilmiştir (Dewaele, 2010; Pavlenko, 2005). Bu duruma Duygusal Uzaklaştırma Hipotezi adı verilmektedir (Caldwell-Harris, 2015). Bu hipotez, yabancı dilin, özellikle travmatik veya utanç verici yoğun içerikleri anlatırken, bireye duygusal bir "kalkan" sunabildiğini ileri sürer.

Türkiye bağlamında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, üstün yetenekli öğrencilerin duygusal yoğunluklarını nicel yöntemlerle ele almakla birlikte, bu yoğunluğun iki dilli ifade dinamikleri üzerindeki etkisini inceleyen nitel durum çalışmaları alan yazında önemli bir boşluk teşkil etmektedir. Özellikle duygusal profili yüksek BİLSEM öğrencileri hedef kitlesinde, yabancı dilin bir

duygusal sığınak işlevi görüp görmediği sorusu hem psikodilbilim hem de özel yetenekliler eğitimi açısından derinlemesine bir analiz gerektirmektedir.

Bu nedenle, bu çalışmanın temel amacı, bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin, sosyo-duygusal temaları anadilleri (L1-Türkçe) ve yabancı dilleri (L2-İngilizce) aracılığıyla nasıl yapılandırdıklarını ve yabancı dilin duygusal uzaklaştırma mekanizması olarak işlev görüp görmediğini nitel bir durum çalışması ile incelemektir. Çalışma, iki farklı akademik disiplini (özel yetenekliler ve psikodilbilim) bir araya getiren özgün deseniyle alan yazına önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın kuramsal dayanakları ve inceleme çerçevesi, bir sonraki bölümde detaylıca sunulmuştur.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin iki dilli duygu ifadelerini anlamlandırmak amacıyla psikodilbilim, üstün yetenekliler psikolojisi ve sosyo-kültürel dil kuramlarından yararlanmaktadır. Çalışmanın kuramsal çatısı, özel yetenekli öğrencilerin duygusal yoğunluklarının (Dabrowski) bir duygu düzenleme aracı (Vygotsky) olarak yabancı dil (L2) üzerindeki yansımalarını inceleyen dört temel yaklaşımdan oluşur.

1.Dabrowski'nin Pozitif Ayrışma Kuramı: Duygusal Aşırı Duyarlılık

Dabrowski'nin kuramı, özellikle özel yetenekli bireylerde gözlemlenen yüksek düzeydeki duygusal yoğunluk ve içsel çatışma olgusunu açıklar (Piechowski, 2016). Kuramın temel taşı, bireyin deneyimlere ortalamadan daha derin, yoğun ve uzun süreli duygusal tepkiler vermesi durumu olan Aşırı Duyarlılıklar (Overexcitabilities) kavramıdır. Bu çalışmanın ana odak noktası olan Duygusal Aşırı Duyarlılık (EO), güçlü empati ve yüksek vicdan gibi olumlu özelliklerin yanı sıra, birey için yönetilmesi gereken yüksek bir içsel stres kaynağıdır. Bu kuram, öğrencilerin duygusal yükünün şiddetini ve dolayısıyla bu yükü yönetmek için bir mekanizmaya (L2) duyulan ihtiyacı anlamamız için temel oluşturmaktadır.

2. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı: Dilin Düzenleyici İşlevi

Vygotsky (1986), dili sadece bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bireyin içsel ve dışsal deneyimlerini organize eden kilit bir düzenleyici işlev olarak tanımlar. Vygotskyen perspektife göre dil, duygusal deneyimleri anlamlandırma ve yüksek düzeyli düşünce süreçlerini yönlendirmede merkezi bir rol oynar. Çalışmamız, L1'in (Türkçe) duygusal düzenlemede L2'ye (İngilizce) kıyasla ne ölçüde farklı bir işlevle kullanıldığını, yani öğrencilerin duygusal yoğunluklarını hangi dilde daha etkin şekilde bilişsel olarak düzenleyebildiklerini incelemektedir.

3. Cummins'in İki Dilli Bilişsel İşleyiş Kuramı (BICS/CALP)

Jim Cummins'in kuramı, dil yeterliliğini Temel Kişiler Arası İletişim Becerileri (BICS) ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği (CALP) olarak ikiye ayırır (Cummins, 2008). BICS, günlük ve yüzeysel iletişimi; CALP ise soyut kavramları, akademik bilgiyi ve derin duygusal/bilişsel içeriği ifade etme becerisini temsil eder. Kuram, bir dilde edinilen bilişsel yeterliğin (CALP) diğer dillere de aktarılabilir olduğunu (Ortak Temel Yeterlilik) savunur. Ancak çalışmamız bağlamında, yabancı dilin (L2) genellikle duygusal olarak L1 kadar derinleşmemesi ve BICS düzeyinde kalması, öğrencilerin duygusal yüklerini CALP gerektiren L1'e kıyasla BICS seviyesinde tuttukları L2 üzerinden nasıl aktardıklarını anlamak için zemin hazırlar.

4. Psikodilbilimde Duygusal Uzaklaştırma Hipotezi

Bu çalışma, yukarıdaki kuramları, psikodilbilimin temel hipotezlerinden biri olan Duygusal Uzaklaştırma ile birleştirir. Pavlenko (2005) ve Dewaele (2010), çok dilli bireylerin L1'de daha spontan ve yoğun duygusal yük taşıırken, L2'de ifadelerini daha kontrollü ve rasyonel biçimde aktardığını tespit etmiştir. Bu durum, Caldwell-Harris (2015) tarafından Duygusal Uzaklaştırma Hipotezi olarak adlandırılmıştır. Hipoteze göre, yabancı dil (L2) anadile kıyasla daha düşük bir duygusal rezonansa sahiptir ve bu özelliğiyle bireye özellikle Dabrowski'nin tanımladığı gibi yoğun veya utanç verici deneyimleri anlatırken potansiyel bir duygusal tampon bölge sunar. Bu çalışmanın temel hipotezi, özel yetenekli öğrencilerin yüksek Duygusal Aşırı Duyarlılık (EO) kaynaklı içsel yüklerini, duygusal uzaklaştırma mekanizması aracılığıyla yabancı dilde (L2) yönetme eğilimi gösterdikleri üzerinedir.

Sunulan bu kuramsal yaklaşımlar birlikte ele alındığında, araştırmanın temel varsayımını destekleyen anlamlı bir zemin ortaya çıkmaktadır. Dabrowski'nin tanımladığı duygusal yoğunluğa sahip özel yetenekli öğrenciler, Vygotsky'nin işaret ettiği gibi, duygularını düzenlemek için Cummins'in ayırdığı dil seviyelerini kullanabilirler. Bu çalışma, bu öğrencilerin içsel yüklerini yönetmek ve bilişsel kontrol sağlamak amacıyla Duygusal Uzaklaştırma Hipotezini kullanarak L2'yi tercih edebilecekleri hipotezini, nitel verilerle derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu hipotezi test etmek ve çalışmanın amaçlarına ulaşmak için izlenen detaylı süreç, bir sonraki bölümde Yöntem başlığı altında sunulmuştur.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma sorusunu ele almak üzere benimsenen nitel araştırma deseni, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama sürecinde kullanılan araçlar, verilerin analizinde izlenen yol ile çalışmanın geçerlik, güvenirlik ve etik boyutlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe ve İngilizcede duygusal ifade biçimlerini derinlemesine anlama hedefi, araştırmanın nitel bir durum çalışması deseniyle yürütülmesini gerekli kılmıştır. Durum çalışması, incelenen olguyu kendi doğal bağlamı içinde anlamaya imkân veren bir desendir ve bu yönüyle araştırmanın amacına uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu doğrultuda, bu çalışma, belirli bir BİLSEM'deki özel yetenekli öğrencilerin Türkçe (L1) ve İngilizce (L2) yazılı anlatımlarındaki duygusal ifade biçimlerini kendi eğitim ortamları içinde keşfetmeyi amaçlayan bütüncül bir tek durum deseni olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin Malatya ilinde bulunan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim gören 10-12 yaş aralığındaki 8 öğrenciden oluşmaktadır. Tüm katılımcılar, MEB tarafından belirlenen tanılama kriterlerini karşılayarak " özel yetenekli" tanısı almış ve kuruma kabul edilmiş öğrencilerdir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2018) ile belirlenmiş olup, seçimde şu ölçütler esas alınmıştır:

1. Türkçe ve İngilizce derslerinde temel düzeyin üzerinde yazılı ifade becerisine sahip olmaları (öğretmen gözlemlerine göre duygu odaklı yazma görevlerini yerine getirebilmeleri),
2. Duygusal temalar üzerine yazı yazmaya gönüllü ve istekli olmaları,
3. Kendi ve velilerinin yazılı bilgilendirilmiş onamlarının bulunması.

Katılımcıların İngilizce öğrenme süreleri 3 ila 5 yıl arasında değişmektedir. İngilizce yeterlik düzeyleri, MEB Ortaokul Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programı kazanımları ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) temel alınarak araştırmacılar ve İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Buna göre katılımcıların 3'ü başlangıç (A1), 4'ü orta (A2-B1) ve 1'i ileri (B1+) düzeyde olarak sınıflandırılmıştır.

Bu çalışmada odak, dilbilgisel doğruluktan çok duygusal içeriğin aktarımı olduğu için, sınırlı sözcük bilgisine sahip öğrenciler de temel düzeyde de olsa duygularını İngilizceyle ifade edebildikleri sürece kapsama alınmıştır. Yabancı dilin duygusal olarak daha "uzak" hissedilmesi, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için, utanç ve kaygı duygularını azaltan bir alan oluşturmuştur.

Araştırmanın etik ilkeleri gereği tüm katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve her birine Ö1'den Ö8'e kadar kodlar verilmiştir. Veri analizinde, kodların tekrar etmemesi esasına dayalı olarak tematik doygunluğa ulaşıldığı kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın verileri, zenginleştirilmiş bir veri seti oluşturmak amacıyla üç farklı araç kullanılarak ve dört hafta boyunca toplanmıştır:

1. **Yazılı Anlatım Görevleri:** Katılımcılardan, "Ben ve Duygularım" veya "Unutamadığım Bir An" gibi duygusal içeriği merkeze alan ancak yönlendirici olmayan bir başlık altında, aynı temayı hem Türkçe hem de İngilizce olarak yazmaları istenmiştir. Yazma sürecinde hangi dille başlayacaklarına kendileri karar vermiş, böylece doğal dil tercihleri gözlemlenebilmiştir.
2. **Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler:** Yazma görevlerinin tamamlanmasının ardından, her öğrenciyle yaklaşık 20-30 dakika süren bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme protokolü, "İki dilde yazarken neler hissettin?", "Hangi dili duygularını ifade ederken daha rahat buldun ve neden?", "İngilizce yazmak sana ne hissettirdi?" gibi açık uçlu sorulardan oluşmuştur.
3. **Araştırmacı Gözlem Notları:** Süreç boyunca araştırmacılar, öğrencilerin yazarken gösterdikleri sözsüz davranışları ve dikkat çeken küçük tepkileri de not etmiştir.

Bu üç veri toplama aracı, araştırmada kullanılan beş form (Onam Formu, Demografik Form, Yazılı Anlatım Yönergesi, Görüşme Formu, Gözlem Formu) aracılığıyla standartlaştırılmış ve çalışmanın Ekler bölümünde sunulmuştur.

Veri Analizi

Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, veri setindeki anlam örüntülerini sistematik bir şekilde belirlemeye olanak tanıyan tematik analiz yöntemi benimsenmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz süreci, birbiriyle örtüşen şu aşamalardan oluşmuştur:

1. **Aşinalık:** Tüm veriler (yazılı metinlerin transkripsiyonları, görüşme kayıtları ve gözlem notları) defalarca okunarak genel bir hakimiyet kazanılmıştır.
2. **Kodlama:** Veri seti boyunca, duygusal yoğunluk, dil tercihi gerekçeleri, kültürel referanslar ve duygu düzenleme stratejilerini yansıtan ilk kodlar oluşturulmuştur.
3. **Tema Geliştirme:** Benzer kodlar bir araya getirilerek, çalışmanın bulgular bölümünde sunulan beş ana tema ve on üç alt tema yapılandırılmıştır.
4. **Karşılaştırmalı İnceleme:** Türkçe ve İngilizce metinler, duygusal sözcük yoğunluğu, sözdizimsel yapılar ve kullanılan metaforlar açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Duygusal sözcük yoğunluğunun karşılaştırılması, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak ve tematik analiz sürecinde oluşturulan duygu kategorileri (üzüntü, korku, mutluluk, öfke, yalnızlık, utanç, gurur gibi) üzerinden manuel kodlama ile gerçekleştirilmiştir. Analizde yalnızca açıkça duygu ifade eden kelimeler (örneğin, 'üzgünüm', 'korktum', 'mutluyum') sayıma dahil edilmiş; metaforik veya dolaylı duygu ifadeleri (örneğin, 'içim sıkıştı', 'yüküm hafifledi') ise tematik analiz kapsamında değerlendirilmiş ancak nicel yoğunluk analizine dahil edilmemiştir.

Kodlama uzlaşması, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılan kodlamaların karşılaştırılmasıyla hesaplanmış ve Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği doğrultuda %87 oranında uzlaşma sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırma olması nedeniyle, çalışmanın bulgularının inandırıcılığını ve güvenilirliğini artırmak için Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen dört strateji istikrarlı bir şekilde uygulanmıştır:

1. **Uzun Süreli Katılım:** Araştırmacılar, öğrencilerle dört hafta boyunca düzenli etkileşimde bulunarak güven ilişkisi kurmuş ve bağlamı derinlemesine anlamıştır.
2. **Veri Üçgenlemesi:** Yazılı anlatımlar, görüşmeler ve gözlem notları gibi farklı veri kaynakları bir arada kullanılarak bulguların tutarlılığı sınanmıştır.
3. **Katılımcı Teyiti:** Görüşmelerden elde edilen bulguların özeti, görüşülen öğrencilere sunularak yorumlarının doğruluğu teyit ettirilmiştir.
4. **Akran Debriefing (Görüş Aışverişı):** Analiz süreci ve ortaya çıkan temalar, nitel araştırma deneyimi olan ve çalışmaya dahil olmayan iki meslektaş ile tartışılarak dışsal bir denetime tabi tutulmuştur.

Etik İlkeler

Araştırmanın tüm aşamaları, Millî Eğitim Bakanlığının (2023b) "Bilimsel Araştırma Etik İlkeleri" doğrultusunda yürütülmüştür. Resmi veri toplama izinleri, ilgili BİLSEM Müdürlüğü ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yazılı olarak alınmıştır. Tüm katılımcı öğrencilere ve velilerine araştırmanın amacı, süreci ve verilerin gizliliği hakkında detaylı bilgi verilmiş; yazılı bilgilendirilmiş onam formları imzalatılmıştır. Katılımcıların isimleri ve kimlikleri gizlenmiş, toplanan tüm veriler şifrelenerek güvenli bir şekilde muhafaza edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın veri analizi süreci, özel yetenekli öğrencilerin duygusal ifadelerinde Türkçe (L1) ve İngilizce (L2) arasında belirgin ve anlamlı bir

işlevsel ayrışma olduğunu ortaya çıkarmıştır. Elde edilen veriler, birbiriyle bağlantılı beş ana tema altında toplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Ana temalar, alt temalar ve örnek katılımcı alıntıları.

Tema Kodu	Tema	Alt Anlam / Öz Nitelik	Temsil Edici Alıntı	Katılımcı
T1	Duygusal Yoğunluğun Dili (L1)	L1’de ham duygu, spontan ifade, yüksek içsel yük	“Kırıldığımda içimden ağlamak geliyor ama kimseye anlatmam.”	Ö1
T1			“Kalbim sıkışıyor gibi oluyor, Türkçede daha çok hissediyorum.”	Ö7
T2	Duygusal Sığınak Olarak L2	L2’de güven, yargısız alan, duygunun küçülmesi	“English makes me feel safe. My sadness becomes smaller.”	Ö5
T2			“Türkçe yazınca herkes anlıyor gibi geliyor; İngilizce yazınca sadece ben biliyorum.”	Ö3
T3	Kimliğin İki Yüzü: L1’de Aidiyet, L2’de Bireysellik	L1 → kolektif benlik, L2 → bireysel benlik	“Annem üzülmesin diye güçlü duruyorum.” (L1)	Ö2
T3			“I want to live my own story.” (L2)	Ö2
T4	Duygusal Düzenleme Stratejisi Olarak L2	L2’de bilişsel yeniden çerçeveleme, duygu yönlendirme	“I was sad, but I decided to focus on something good.”	Ö8
T4			“İngilizce yazınca düşüncelerim toparlanıyor.”	Ö5
T5	Yaratıcı Dönüşüm ve L1-L2 Arası Köprü	L2’de hikâyeleştirme, yeniden anlamlandırma	“Türkçede başlıyorum çünkü duygular orada doğuyor; İngilizce’de bitiriyorum çünkü orada sakinleşiyorum.”	Ö1
T5			“When I switch language, I switch my mood too.”	Ö5

Not: Tabloda yer alan alıntılar öğrencilerin Türkçe (L1) ve İngilizce (L2) üretimlerinden tematik analizle seçilmiş örneklerdir.

Tablo 1'de özetlenen bu tematik çerçeve, katılımcıların iki dilli duygusal ifadelerinde belirgin bir işlevsel ayrışma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu temaların her biri, katılımcıların Türkçe (L1) ve İngilizce (L2) kullanımları arasındaki nitel farklılıkları yansıtmaktadır. Aşağıda, her bir tema katılımcı alıntıları ve karşılaştırmalı analizler eşliğinde detaylandırılmaktadır.

Tema 1: Duygusal Yoğunluğun Dili: L1'de Fırtına, L2'de Harita

Katılımcıların Türkçe ve İngilizce yazılı anlatımları arasındaki en çarpıcı fark, duygusal yoğunluk düzeyinde kendini göstermiştir. Türkçe metinler, öznel ve içe dönük bir anlatımla yazılmış, adeta duyguların ham ve filtrelenmemiş hâlini yansıtmaktaydı. Öğrenciler Türkçe yazarken kendilerini daha "doğrudan" ve "spontan" ifade ettiklerini belirtirken, İngilizcede "düşünerek" ve "dolaylı" yoldan yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Nicel bir gösterge olarak, Türkçe metinlerde açık duygu sözcüklerinin ortalama sayısı 18 olarak hesaplanmış; İngilizce metinlerde ise bu sayının yaklaşık yarıya düştüğü görülmüştür. (Araştırmanın nitel deseni gereği bu sayısal veri sadece destekleyici bir gösterge olup, genelleme amacı taşımaz.) Bu fark, öğrencilerin L1 ve L2'yi duygusal yoğunluk açısından farklı işlevlerle kullandıklarını somutlaştırmaktadır. Türkçe metinler "kalp", "içim", "korku", "anne", "dua", "yalnızlık" gibi içsel ve kültürel olarak yüklü sözcüklerle bezenmişken; İngilizce metinlerde "think", "decide", "understand", "because" gibi bilişsel süreçlere işaret eden sözcükler ön plana çıkmıştır. Bu fark, öğrencilerin açıklamalarında da açık biçimde hissedilmektedir:

Ö1 (Türkçe): "Kırıldığımda içimden ağlamak geliyor ama kimseye anlatmam."

Ö1 (İngilizce): "When I feel sad, I prefer to think, not to tell anyone."

Ö7: "Bazı duygular İngilizceye sığmaz, bazıları da Türkçeye."

Tema 2: Duygusal Sığınak Olarak L2: Güvenlik ve Özgürlük Arayışı

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, İngilizcenin katılımcıların büyük bölümü tarafından açıkça bir "duygusal sığınak" olarak tanımlanmasıdır. Öğrenciler, İngilizce yazarken kendilerini daha "özgür", "güvende" ve "yargılanmamış" hissettiklerini dile getirmişlerdir. Burada dil, duygusal bir koruma zırhına dönüşmektedir.

Ö3: "Türkçe yazınca herkes anlıyor gibi geliyor, İngilizce yazınca sadece ben biliyorum, daha özel."

Ö5: "English makes me feel safe. My sadness becomes smaller in English."

Ö6: "Bazı şeyleri İngilizce yazınca daha az utanıyorum, sanki ben değilim anlatan."

Bu ifadeler, Dewaele'nin (2010) yabancı dilin duygusal mesafe yarattığına ilişkin bulgularıyla uyum göstermektedir. İngilizce, öğrencilere duygusal

olarak zorlayıcı deneyimleri, kişisel kimliklerinden bir miktar ayrıştırarak, daha güvenli bir mesafeden işleme fırsatı sunan bir "psikolojik tampon alan" yaratmıştır.

Tema 3: Kimliğin İki Yüzü: L1’de Aidiyet, L2’de Bireysellik

Dil tercihleri, derinlemesine bir kimlik ve kültür katmanını da ortaya çıkarmıştır. Türkçe metinlerde aile, gelenek ve toplumsal bağlara dair ifadeler daha görünürken; İngilizce metinlerde öğrencilerin daha bireysel bir anlatı kurdukları görülmüştür. Bu durum, katılımcıların iki dil aracılığıyla adeta iki farklı benlik inşa ettiğini göstermektedir.

Ö2 (Türkçe): "Annem üzülmesin diye güçlü duruyorum." [Kolektif Sorumluluk]

Ö2 (İngilizce): "I want to live my own story, not someone else's." [Bireysel Özerklik]

Ö4 (Türkçe): "Bayramlarda dedemle camiye gideriz, o zaman huzur bulurum." [Kültürel Aidiyet]

Ö4 (İngilizce): "In English, I can write about myself without rules." [Kuralsız Bireysellik]

Bu ikili yapı, Cummins'in (2014) iki dilliliğin kimlik inşası üzerindeki dönüştürücü etkisini somutlaştırmakta; Türkçenin kolektif kimliği temsil ederken, İngilizcenin bireysel bir kimlik alanı açtığını göstermektedir.

Tema 4: Duygusal Düzenleme Stratejisi Olarak L2

İngilizce yazma süreci, öğrenciler için aynı zamanda bir duygu düzenleme pratiğine dönüşmüştür. İngilizce metinlerde, olumsuz duyguları yumuşatmak ve bilişsel bir kontrol sağlamak amacıyla "but", "so", "maybe", "I decided" gibi duygu düzenleyici bağlaç ve ifadelerin sistematik olarak daha sık kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Ö8 (Türkçe): "Ağladım ama içim hâlâ dolu." [Duygusal Doyumsuzluk]

Ö8 (İngilizce): "I was sad, but I decided to focus on something good." [Bilişsel Yeniden Yönlendirme]

Bu stratejiler, Vygotsky'nin (1986) dilin "düşünceyi ve duyguyu düzenleyen araç" olduğu görüşünü doğrular niteliktedir. İngilizce, öğrencilere duygusal fırtınalarını bir "harita" yardımıyla yönlendirebilecekleri bilişsel bir çerçeve sunmuştur.

Tema 5: Yaratıcı Dönüşüm ve L1-L2 Arası Köprü

Son olarak, öğrenciler iki dil arasında geçiş yaparken yalnızca duygusal bir rahatlama değil, aynı zamanda yaratıcı bir dönüşüm deneyimlemiştir. Bazı öğrenciler, duygusal bir konuyu Türkçe başlatıp İngilizce bitirerek, süreci bir "anlama" ve "aşma" eylemine dönüştürmüşlerdir.

Ö1: "Türkçe'de başlıyorum çünkü duygular orada doğuyor; İngilizcede bitiriyorum çünkü orada sakinleşiyorum."

Ö5: "When I switch language, I switch my mood too."

Ö6: "Türkçede her şey karışıyor, ama İngilizcede sanki puzzle'ı tamamlıyorum."

Bu dilsel geçişler, Dabrowski'nin (1964) "pozitif ayrışma" sürecinde içsel çatışmaların yaratıcı bir çözüme dönüşmesiyle paralellik göstermektedir. İki dilin etkileşimi, bilişsel esnekliği artırarak öğrencilerin duygusal materyali yeniden yapılandırmalarına ve yaratıcı bir çıkış bulmalarına olanak tanımıştır.

Katılımcıların sergilediği bu tematik örüntülerin dağılımı Tablo 2'de özetlenmektedir.

Tablo 2. Katılımcı profilleri ve tematik baskınlık dağılımı

Kod	Cinsiyet	Yaş	İngilizce Düzeyi	Baskın Tema(lar)	Yan Tema(lar)
Ö1	Kız	12	Orta A2/B1	T1 (Duygusal Yoğunluk)	T5 (Yaratıcı Dönüşüm)
Ö2	Erkek	11	Başlangıç A/1	T2 (Duygusal Sığınak)	T3 (Kimlik İnşası)
Ö3	Erkek	12	Orta A2/B1	T3 (Kimlik İnşası)	T2 (Duygusal Sığınak)
Ö4	Kız	11	Başlangıç	T1 (Duygusal Yoğunluk)	---
Ö5	Kız	13	İleri B/1+	T4 (Duygusal Düzenleme)	T5 (Yaratıcı Dönüşüm)
Ö6	Erkek	12	Orta A2/B1	T3 (Kimlik İnşası)	---
Ö7	Kız	11	Başlangıç	T5 (Yaratıcı Dönüşüm)	T2 (Duygusal Sığınak)
Ö8	Kız	12	Orta A2/B1	T4 (Duygusal Düzenleme)	T2 (Duygusal Sığınak)

Not: Bu tablo, katılımcıların yazılı anlatım görevleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı gözlem notları birlikte değerlendirilerek oluşturulmuştur. Baskın tema, katılımcının ifadelerinde en belirgin şekilde öne çıkan temayı; yan tema ise ikincil düzeyde destekleyici temayı ifade etmektedir..

Tablo 2'nin de gösterdiği gibi, katılımcıların bireysel profilleri ile tematik eğilimleri arasında anlamlı bir çeşitlilik bulunmaktadır. Örneğin, İngilizce düzeyi ileri olan Ö5 ve Ö8 gibi katılımcılarda duygusal düzenleme (T4) ön plana çıkarken, kimlik inşası (T3) teması daha çok orta düzeydeki öğrencilerde baskınlık göstermiştir. Bu bireysel dağılım, temaların birbiriyle olan dinamik ilişkisini de beraberinde getirmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu beş ana temanın birbirleriyle olan kavramsal ilişkisini göstermek üzere bir model Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Temalar arası kavramsal model

Tema Kodu	Tema	Diğer Temalarla İlişkisi
T1	Duygusal Yoğunluğun Dili (L1)	L1'de duygu yükünün artması, öğrencileri L2'ye geçerek duygu mesafesi aramaya yöneltir (T2). Yüksek yoğunluk, bazı öğrencilerde kimliksel sıkışmayı tetikleyerek L2'de bireysel ifade alanına geçişle ilişkilidir (T3).
T2	Duygusal Sığınak Olarak L2	L2'de güvenlik ve mesafe duygusu, duygusal düzenleme süreçlerini kolaylaştırır (T4). Aynı zamanda öğrencilerin L1'den kaçınarak kimliksel özgürlük alanı hissetmesine katkı sağlar (T3).
T3	Kimliğin İki Yüzü: L1'de Aidiyet, L2'de Bireysellik	L1'in kolektif, L2'nin bireysel kimlik alanı olması; duygusal düzenlemeyi (T4) ve yaratıcı dönüşümü (T5) destekleyen temel zemin oluşturur.
T4	Duygusal Düzenleme Stratejisi Olarak L2	L2'nin bilişsel yeniden çerçeveleme sağlaması, duygu yoğunluğunu azaltır (T1 ile ters ilişki) ve sığınak işlevini güçlendirir (T2). Düzenleme arttıkça yaratıcı yeniden anlamlandırma süreçleri (T5) kolaylaşır.
T5	Yaratıcı Dönüşüm ve L1-L2 Arası Köprü	T5, tüm temaların ortak kesişimidir: L1'de başlayan yoğun duygu (T1), L2'de güvenli alan (T2) ve bireysel kimlik (T3) ile buluşur; duygusal düzenleme (T4) sayesinde yeniden yapılandırılarak yaratıcı biçime dönüşür.

Not: Model, araştırmada elde edilen temaların kendi içindeki geçişkenliği ve iki dil arasında ortaya çıkan duygusal-bilişsel farkların bütüncül bir çerçeveye oturduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin duygusal ifadelerinde Türkçe (L1) ve İngilizce (L2) arasında belirgin bir işlevsel ayrışma olduğunu göstermiştir. Bulgular, yabancı dilin bu öğrenciler için yalnızca bir akademik araç değil, aynı zamanda duygusal yükü düzenleyen bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

1. L1 ve L2'nin Duygusal İşlev Farkı

Türkçe metinlerdeki yüksek duygusal yoğunluk, L1'in otantik, filtrelenmemiş ve kültürel olarak kök salmış bir ifade alanı sunduğunu doğrulamaktadır. Bu bulgu, Pavlenko'nun (2005) L1'in duygusal belleğe doğrudan bağlandığı yönündeki tespitleriyle uyumludur. Buna karşın İngilizcede bilişsel süreç odaklı sözcüklerin öne çıkması, L2'nin Dewaele'nin (2010) açıkladığı biçimde bir duygusal mesafe yaratarak düzenleyici bir çerçeve sağladığını göstermektedir.

2. Yabancı Dilin "Duygusal Sığınak" İşlevi

Öğrencilerin İngilizce yazarken daha güvende, özgür ve daha az yargılanmış hissettiklerini belirtmeleri, L2'nin edilgen bir uzaklaşma alanından ziyade aktif bir öz-düzenleme stratejisine dönüştüğünü göstermektedir. Bu bulgu, Dewaele ve Nakano'nun (2013) travmatik içeriklerin yabancı dilde daha rahat ifade edildiğini gösteren tespitlerini desteklemektedir. Çalışma bağlamında L2, öğrencilerin duygusal baskıdan geçici olarak uzaklaştığı bir "psikolojik tampon" işlevi görmüştür.

3. İki Dillilik ve Kimlik Geçişkenliği

Cummins'in (2014) iki dilliliğin kimlik üzerindeki dönüştürücü rolüne dair görüşleriyle uyumlu olarak, öğrencilerin Türkçede kolektif aidiyet odaklı, İngilizcede ise daha bireysel bir benlik tasarımı geliştirdiği görülmektedir. Bu ikili yapı, özel yetenekli öğrencilerin hem duygusal yoğunluklarını hem de kimliksel ihtiyaçlarını iki dil arasında farklı modlarda deneyimlediklerini göstermektedir.

4. Dilin Duygu Düzenleme Aracı Olarak Kullanılması

İngilizce metinlerde "but", "so", "I decided" gibi bilişsel yeniden çerçeveleme ifadelerinin daha sık kullanılması, L2'nin duygusal içeriğin kontrol altına alındığı bir düzenleme alanına dönüştüğünü göstermektedir. Bu sonuç, Gross'un (1998) duygu düzenleme modelindeki yeniden çerçeveleme mekanizmasıyla uyumludur. Öğrenciler İngilizceye geçerek duygusal tepkiyi bilişsel düzeyde yeniden yapılandırmışlardır.

5. Yaratıcı Dönüşüm ve Diller Arası Geçiş

Bazı öğrencilerin anlatıya Türkçe başlayıp İngilizce devam etmeleri, iki dilli yazmanın bir "duygusal dönüşüm süreci" olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu geçiş, Dabrowski'nin (1964) pozitif ayrışma kuramında açıklanan içsel

gerilimlerin yapıcı dönüşümüne benzer bir işlev taşımaktadır. İki dil, bir duygunun hem yoğunluğunu yaşama hem de anlamlandırarak işleme fırsatı sunmuştur.

Genel Değerlendirme

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, özel yetenekli öğrenciler için iki dilliliğin entegre bir duygu-biliş sistemi olarak işlev gördüğü söylenebilir.

SONUÇ

Bu nitel durum çalışması, özel yetenekli öğrencilerin duygusal ifade biçimlerinde anadil (L1-Türkçe) ile yabancı dil (L2-İngilizce) arasında belirgin bir işlevsel ve psikolojik ayrışma olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, İngilizcenin öğrenciler için yalnızca bir akademik araç değil, aynı zamanda duygusal mesafeyi artırarak güvenlik, gizlilik ve bilişsel kontrol sağlayan bir ifade alanına dönüştüğünü göstermiştir. Buna karşılık Türkçe, duygusal yoğunluğun doğrudan, filtresiz ve kültürel bağlamıyla bütünleşik biçimde ortaya çıktığı bir aidiyet alanı işlevi görmüştür. Bir katılımcının "Türkçe fırtına, İngilizce harita" metaforu, iki dil arasındaki bu işlevsel dengeyi anlamlı bir biçimde özetlemektedir.

Ortaya çıkan bu ikili yapı, iki dilliliğin özel yetenekli öğrencilerin duygusal dünyasında bir denge mekanizması olarak işlediğini göstermektedir. İngilizce, Dewaele'nin Duygusal Uzaklaştırma Hipotezi ile uyumlu biçimde duygusal yükü düzenleyen bir aracıya dönüşürken; Türkçe, içsel yoğunluğun ve kültürel belleğin taşıyıcısı olarak işlev görmüştür. Bu bulgu, dil eğitiminin salt dilbilgisel yeterlikten ibaret olmadığını, öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal bütünlüğünü gözetten psikodilbilimsel bir yaklaşım gerektirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Aynı duygusal temanın iki dilde ifade edilmesi, iki dilli duygu günlükleri tutulması veya öğrencilerin hangi dili hangi duygusal durumda tercih ettiklerine yönelik farkındalık çalışmaları gibi uygulamalar, bu pedagojik dönüşümün somut adımlarını oluşturabilir.

Elde edilen sonuçlar, yabancı dil eğitiminin BİLSEM gibi kurumlarda öğrencilerin duygusal zorluklarını yönetmelerine, öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine ve yaratıcı ifade kapasitelerini artırmalarına katkı sağlayan güçlü bir destek mekanizmasına dönüştürülebileceğini göstermektedir. Bu çerçevede iki dillilik, özel yetenekli öğrencilerin içsel dünyalarını düzenlemede pedagojik bir fırsat olarak yeniden ele alınmalı; dil öğretimi programları, öğrencinin bütünsel refahını merkeze alan psikodilbilimsel bir bakış açısıyla tasarlanmalıdır.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, özel yetenekli öğrencilerin iki dili farklı duygusal işlevlerle kullandığını ortaya koymuştur. Türkçe, öğrencilerin daha içsel ve yoğun duyguları doğrudan ifade ettikleri bir alan olurken; İngilizce,

zorlayıcı veya hassas temaları daha kontrollü, daha mesafeli ve daha güvenli hissettikleri bir çerçevede ifade etmelerini sağlamıştır. Bu sonuçlar hem dil öğretimi hem de öğrencilerin duyuşsal gelişimini destekleyen uygulamalar açısından dikkate alınması gereken bazı noktalar sunmaktadır.

1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, öğrencilerin iki dili birbirinin yerine değil, birbirini tamamlayan iki farklı duygusal alan olarak kullanmalarıdır. Bu durum, dil öğretiminde öğrencilerin yalnızca kelime ya da yapı öğrenen bireyler olmadığı; aynı zamanda iki dil üzerinden farklı duygusal düzenleme stratejileri geliştirdikleri gerçeğini ön plana çıkarır. Bu nedenle öğretmenlerin, özellikle duygu temalı yazma ve anlatma etkinliklerinde öğrencilerin iki dili farklı amaçlarla kullanabileceğini gözetmesi yararlı olabilir. Aynı temanın iki dilde işlenmesi, öğrencinin kendi duygusal tonunu keşfetmesine ve diller arası geçişin duygu düzenleme üzerindeki etkisini fark etmesine yardımcı olabilir.

Araştırmada bazı öğrenciler İngilizceyi “daha güvenli” bir alan olarak tanımlamıştır. Bu durum, yabancı dilin zaman zaman duygusal baskıyı azaltıcı bir işlev üstlenebildiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin hassas temaları hangi dilde ifade etmeyi tercih ettiklerine dikkat etmesi önemlidir. Öğrencinin duygusal olarak zorlandığı bir konuda İngilizceyi seçmesi, kaçınma değil; daha kontrollü anlatım isteğinin bir göstergesi olabilir. Bu farkındalık, sınıf içi iletişimin niteliğini güçlendirebilir ve öğrencilerin kendilerini ifade etme yollarını çeşitlendirebilir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta, İngilizce yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin dahi yabancı dili bir tür duygusal mesafe alanı olarak kullanabilmesidir. Bu durum, duygusal ifade sürecinde dil yeterliğinin tek belirleyici olmadığını; düşük yeterliğin bile kimi öğrencilerde koruyucu bir psikolojik uzaklık sağlayabildiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin dilsel düzeyinden bağımsız olarak kısa, doğal ve düşük bilişsel yük içeren İngilizce ifadelerle duygu aktarımını mümkün kılan etkinlikler planlaması önerilmektedir.

İki dillilik bağlamında ortaya çıkan duygusal örüntüler, öğrencilerin kimlik gelişimi açısından da dikkat çekici bir boyut sunmaktadır. Katılımcılar Türkçeyi daha çok aidiyet, kültürel bağ ve içsel yoğunlukla ilişkilendirirken; İngilizceyi bağımsızlık, bireysellik ve duygusal mesafe ile eşleştirebilmektedir. Bu ayrımın belirginleşmesi, öğretmenlere öğrencilerin dil kullanımına yansıyan duygusal yönelimlerini yüzeysel değil, işlevsel düzeyde değerlendirme olanağı tanımaktadır. Dil temelli duygu çalışmalarının sınıf içinde sistematik ve güvenli biçimde uygulanması ise özel yetenekli öğrencilerin hem anadilde hem de yabancı dilde kendilerini ifade ederken daha kontrollü, farkındalıklı ve bütüncül bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışma, tek bir kurumda ve sınırlı bir yaş grubunda yürütülmüştür. Farklı bölge, yaş, sosyo-kültürel çevre ve özel yetenek türlerine sahip öğrencilerle yapılacak araştırmalar, iki dilliliğin duygusal yönüne ilişkin karşılaştırmalı bir bakış sağlayabilir. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerde duygusal yoğunluğun arttığı bilindiğinden, daha geniş örneklemelerde yapılacak çalışmalar bu temanın yaşla birlikte nasıl değiştiğini anlamaya yardımcı olabilir.

İki dilli yazılı metinlerin doğal dil işleme, duygu analizi ve semantik ağ çözümleri gibi tekniklerle incelenmesi, öğrencilerin sözcük seçimleri ile duygusal ton arasındaki ilişkiyi daha nesnel biçimde ortaya koyabilir. Uzunlamasına araştırmalar ise öğrencilerin zaman içindeki dil-tercih eğilimlerini, duygusal düzenleme stratejilerindeki değişimi ve iki dil arasındaki duygusal mesafenin nasıl geliştiğini izleme fırsatı sunabilir.

Son olarak, öğrenci ifadelerinin yanı sıra öğretmen gözlemleri, veli görüşmeleri veya psikolojik danışman değerlendirmelerini içeren çoklu veri kaynaklarıyla yürütülecek çalışmalar, iki dilliliğin duygusal yönünü daha bütüncül bir çerçevede ele almayı mümkün kılacaktır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sonuçları, nitel bir durum çalışmasının doğası gereği belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Çalışma, Malatya ilinde bulunan bir BİLSEM’de öğrenim gören sınırlı sayıdaki öğrenciyle yürütülmüştür. Örneklem sayısının küçük olması, bulguların genellenmesini değilse de belirli bir bağlamı derinlemesine anlamayı mümkün kılmaktadır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, benzer özelliklere sahip öğrencilerle ilgili yapılacak çalışmalar bakımından yol gösterici niteliktedir; ancak farklı kurum, yaş grubu veya sosyo-kültürel çevrelerde yürütülecek çalışmalarla desteklenmesi yararlı olacaktır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeylerinin farklılık göstermesidir. Bazı öğrenciler temel düzeyde İngilizce bilgisine sahip olsa da bu çalışma dilsel doğruluktan çok duygusal içeriğin aktarımına odaklandığı için bu çeşitlilik araştırmanın kapsamı içinde kabul edilmiştir. Bununla birlikte, daha homojen veya daha geniş bir dil yeterlik dağılımına sahip örneklemelerle yapılacak çalışmalar iki dilliliğin duygusal yönlerine ilişkin daha ayrıntılı karşılaştırmalar sunabilir.

Veriler, öğrencilerin yazılı anlatımları, görüşmeleri ve sınırlı süreli gözlemler üzerinden toplanmıştır. Duygusal ifade, bağlama ve zamana oldukça duyarlı bir olgudur; öğrencilerin farklı günlerde ya da farklı ruh hâllerinde verebilecekleri tepkiler bu çalışmada tam olarak izlenememiştir. Benzer biçimde, öğrencilerin konuşma dilindeki duygusal tercihler bu araştırmanın

kapsamına dâhil edilmediği için sözlü ifadelerin iki dilli duygusal yapıyı nasıl yansıttığı ayrıca incelenmelidir.

Son olarak, araştırmacının gözlemci rolü her ne kadar dikkatle yönetilmiş olsa da nitel araştırmalarda araştırmacının yorumlayıcı konumu bütünüyle dışlanamaz. Bu durum, nitel araştırmaların doğasında olan yorumlayıcı konumun getirdiği bir sınırlılıktır ve araştırma etiği çerçevesinde yönetilmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütülmesine gönüllü olarak katkı sunan Battalgazi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine ve velilerine teşekkür ederiz. Ayrıca, veri toplama ve uygulama sürecinde destek sağlayan kurum yönetimine ve çalışma sürecinde görüş ve önerileriyle katkıda bulunan meslektaşlarımıza minnettarız.

ACKNOWLEDGMENTS

We extend our sincere gratitude to the students and families of Battalgazi Science and Art Center for their voluntary participation. We also thank the school administration for their support during the data collection process, as well as the colleagues who provided valuable feedback throughout the development of this study.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan ederler.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest related to the design, implementation, analysis, or reporting of this study.

ETİK BEYAN

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) etik ilkeleri ve Battalgazi Bilim ve Sanat Merkezi'nin kurumsal yönergeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır; tüm öğrenciler ve veliler veri toplama sürecinden önce bilgilendirilmiş onam vermiştir. Araştırma sürecinde kişisel bilgi toplanmamış veya kimlik belirleyici veri kaydedilmemiştir. Çalışma, kurumun etik prosedürleri çerçevesinde onaylanmıştır.

ETHICAL APPROVAL STATEMENT

This study was conducted in accordance with the ethical standards of the Ministry of National Education (MEB) and the institutional guidelines of Battalgazi Science and Art Center. Participation was voluntary, and informed consent was obtained from all students and their guardians prior to data collection. No personally identifiable information was collected or reported. The study received approval within the institution's ethical procedures.

4. YAZAR KATKILARI

Mehmet Karaşahin: Kavramsallaştırma, yöntem geliştirme, İngilizce veri toplama, analiz doğrulama, yazım-gözden geçirme ve düzenleme.

Orhan Yücel: Kavramsallaştırma, Türkçe veri toplama, tematik analiz, orijinal taslak yazımı, görselleştirme, proje yönetimi.

Her iki yazar da çalışmanın son hâlini okuyup onaylamıştır.

AUTHOR CONTRIBUTION STATEMENT

Mehmet Karaşahin: Conceptualization, methodology, L2 data collection, analysis validation, writing - review & editing.

Orhan Yücel: Conceptualization, L1 data collection, thematic analysis, writing - original draft, visualization, project administration.

Both authors have read and approved the final version of the manuscript.

KAYNAKÇA

- Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 172-194). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caldwell-Harris, C. L. (2015). Emotionality differences between a native and foreign language: Theoretical implications. *Frontiers in Psychology*, 6, 437. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00437>
- Cummins, J. (2014). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little, Brown.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Davaslıgil, Ü. (2012). *Türkiye'de üstün zekâlı eğitimi: BİLSEM modeli*. Pegem Akademi.
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mendaglio, S. (2012). *Dabrowski's theory of positive disintegration: A voice for the gifted*. Great Potential Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Altun & A. S. Ak, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma yayın tarihi 1994).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. <https://www.mevzuat.gov.tr/gov.tr/> adresinden 1 Kasım 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). *Bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi*. <https://www.mevzuat.gov.tr/> adresinden 1 Kasım 2025 tarihinde erişilmiştir.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma yayın tarihi 2015).
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind and what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press.
- Piechowski, M. M. (2016). Üstün yeteneklilerde duygusal yoğunluk: Dabrowski'nin aşırı duyarlılıklar kuramı. S. R. Leana (Ed.), *Üstün yeteneklileri anlamak: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 145-170). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Sak, U. (2016). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılamaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş ve Kuramsal Çerçeve

Özel yetenekli bireylerin psikolojik yapılanması, bilişsel üstünlüklerinin ötesine geçen ve Dabrowski'nin aşırı duyarlılıklar kuramında tanımlanan yoğun duygusal deneyimlerle şekillenir. Bu derin duygusal yoğunluk, akranlarından ayrılan karmaşık içsel yaşamı beraberinde getirir ve genellikle eğitim yaklaşımlarında yeterince ele alınmaz. Bu çalışma, dilin, Vygotsky'nin işaret ettiği gibi, zihinsel işlevlerin ve duygusal deneyimlerin yapılandırılması ve düzenlenmesindeki kilit rolünü araştırmaktadır.

Psikodilbilim alanındaki temel hipotezlerden biri olan "Duygusal Uzaklaştırma Hipotezi" (Dewaele, 2010; Caldwell-Harris, 2015), ikinci dilin (L2) anadile (L1) kıyasla daha düşük bir duygusal rezonansa sahip olduğunu öne sürer. Bu mekanizma, bireye travmatik veya yüksek yoğunluklu duygusal konuları daha az stresle ifade etme imkânı sunarak potansiyel bir duygusal "kalkan" sağlar. Araştırmamız, duygusal yoğunluğu yüksek özel yetenekli BİLSEM öğrencilerinde (10-12 yaş) bu dilsel-duygusal ayrımın nasıl ortaya çıktığını incelemektedir. Çalışmanın teorik sentezi, üç ana hipotez üzerine kuruludur: 1) Dabrowski'nin duygusal yoğunluklarının, Dewaele'nin önerdiği dilsel mesafeye olan ihtiyacı artırması, 2) Vygotsky'nin dilin bilişsel düzenleyici işlevi uyarınca L2'nin duygusal kontrol aracı olarak kullanılması ve 3) Pavlenko ve Cummins'in çalışmaları doğrultusunda L1 ve L2'nin bireyde farklı "benlik" ve "aidiyet" algılarını temsil etmesidir.

Yöntem

Bu nitel durum çalışması, Malatya'da bulunan bir Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören, 10-12 yaş aralığındaki 8 özel yetenekli öğrenciyle yürütülmüştür. Katılımcılar, amaçlı (ölçüt) örnekleme ile seçilmiş; temel düzeyde İngilizce yazılı ifade becerisine sahip olmaları ve duygusal içerikli yazma görevlerine gönüllü olmaları ölçütü olarak belirlenmiştir. Etik kurul onayları ve veli izinleri alınmıştır.

Veri toplama, üç farklı araçla gerçekleştirilmiştir:

- 1) Yazılı Anlatım Görevleri: Öğrencilerden aynı duygusal tema (üzüntü, öfke gibi yoğun duygular) üzerine ardışık olarak hem Türkçe hem de İngilizce olarak anlatı, kısa şiir veya günlük benzeri formatlarda metinler yazmaları istenmiştir.
- 2) Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmeler: Dil tercihlerinin gerekçeleri ve iki dilde yazarken hissedilenler üzerine derinlemesine sorular sorulmuştur.
- 3) Araştırmacı Gözlem Notları: Sözsüz davranışlar ve dil değişim anları kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, Braun ve Clarke'ın altı aşamalı tematik analiz yöntemiyle sistematik olarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde, iki bağımsız kodlayıcıyla bulguların güvenilirliği sağlanmıştır. Nicel bir gösterge olarak, Türkçe metinlerdeki

açık duygu sözcüklerinin ortalama sayısı (18), İngilizce metinlerdeki sayının yaklaşık yarıya düştüğü (9) görülmüştür.

Bulgular ve Tartışma

Analizler, özel yetenekli öğrencilerin duygusal ifadelerinde Türkçe (L1) ve İngilizce (L2) arasında belirgin ve anlamlı bir işlevsel ayrışma olduğunu, yabancı dilin bu öğrenciler için yalnızca akademik bir araç değil, aynı zamanda duygusal yükü düzenleyen stratejik bir alan olduğunu göstermektedir.

1. Duygusal Yoğunluğun Dili ve Sığınak İşlevi:

Türkçe metinler, Pavlenko'nun tespitiyle uyumlu olarak, ham, otantik ve filtrelenmemiş duygusal yoğunluk yansıtmış; anadilde işlenme, duygusal rezonansı artırmıştır. Buna karşılık İngilizce, Dewaele'nin hipotezini destekler biçimde, aktif bir "duygusal sığınak" işlevi görmüştür. Katılımcılar, İngilizce yazarken kendilerini sosyal yargıdan ve içsel baskıdan daha uzak hissederek güvenlik ve gizlilik algılamışlardır. Bir öğrencinin *"English makes me feel safe. My sadness becomes smaller in English"* ifadesi, L2'nin Dabrowski'nin yoğunluğundan kaynaklanan duygusal yükü hafifleten bir "psikolojik tampon" yarattığını güçlü bir şekilde destekler.

2. Düzenleme Stratejisi Olarak L2 ve Kimlik Geçişkenliği:

İngilizce yazma, aynı zamanda gelişmiş bir duygu düzenleme pratiğine dönüşmüştür. L2 metinlerinde *"I decided"*, *"however"* ve *"but"* gibi bilişsel yeniden çerçeveleme (cognitive reframing) ifadelerinin sistematik olarak daha sık kullanılması, öğrencilerin duygusal tepkileri bilinçli ve bilişsel düzeyde yeniden yapılandırıldığını gösterir; bu da L2'nin Vygotsky'nin işaret ettiği dışsal düzenleme aracı olarak kullanıldığını doğrular. Cummins'in modeliyle uyumlu olarak, Türkçe metinlerde kolektif aidiyet temaları öne çıkarken, İngilizce metinler bireysel hedefler ve özerklik vurgulayarak daha bireysel bir kimlik alanı açmıştır. Bu durum, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda öğrencilerin farklı benlik yönelimlerini ortaya koyan bir kimlik sahası olduğunu göstermektedir.

3. Yaratıcı Dönüşüm: Fırtına ve Harita Metaforu:

Bu işlevsel ayrışma, bir katılımcının kullandığı güçlü bir metaforla özetlenmiştir: *"Türkçe fırtına, İngilizce harita"*. Türkçe, duygusal yoğunluğu yüksek, spontan bir başlangıç alanı sunarken; İngilizce, duyguları mesafeli ve kontrollü biçimde düzenlemeye imkân veren bilişsel bir çerçeve işlevi görmüştür. Bazı öğrencilerin anlatıya Türkçe başlayıp duygusal bir çıkmazı İngilizce bitirmesi, bu dilsel geçişin Dabrowski'nin kuramına paralel bir "duygusal dönüşüm süreci" olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin yalnızca duygusal süreçleri üzerinde değil, aynı zamanda bu süreçleri hangi dil aracılığıyla yönlendireceklerine dair de artan bir duygu düzenleme ve dilsel strateji farkındalığı geliştirdiğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu nitel durum çalışması, Türkiye bağlamında özel yeteneklilerde iki dilliliğin duygusal işlevine dair literatürdeki boşluğu doldurmaktadır. Çalışma, özel yetenekli öğrenciler için yabancı dilin, yalnızca akademik bir gereklilik değil, aynı zamanda stratejik bir "duygusal denge mekanizması" olarak işlediğini kanıtlamıştır. Elde edilen bu bulgular, alandaki sınırlı sayıdaki araştırmaya özgün ve kuramsal açıdan güçlü bir katkı sunmaktadır.

Türkçe, duygusal yoğunluğun otantik ve doğrudan ifade edildiği bir "içsel aidiyet alanı" sunarken; İngilizce, duyguları düzenlemek, sosyal yargıdan kaçınmak ve bireysel kimlik alanı keşfetmek için kullanılan bir "psikolojik düzenleme alanı" yaratmıştır. Bu bulgular, BİLSEM gibi kurumlarda dil eğitiminin odağını, öğrencilerin bütünsel refahını merkezine alan psikodilbilimsel bir pedagoji anlayışıyla yeniden kurgulanması gerektiğini gösterir. Öğretmenlerin, aynı duygusal temayı iki dilde işleme ve diller arası geçişin duygusal düzenleme üzerindeki etkisini fark etme gibi etkinliklerle öğrencilerin duygusal dayanıklılığını ve öz-düzenleme becerilerini desteklemesi önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Theoretical Framework

The psychological constitution of gifted individuals is shaped by intense emotional experiences, which extend beyond their cognitive superiority and are defined by Dabrowski's theory of overexcitabilities. This profound emotional intensity leads to a complex inner life that sets them apart from their peers and is often inadequately addressed in educational approaches. This study investigates the key role of language, as indicated by Vygotsky, in the structuring and regulation of mental functions and emotional experiences.

One of the core hypotheses in the field of psycholinguistics, the "Emotional Distancing Hypothesis" (Dewaele, 2010; Caldwell-Harris, 2015), proposes that a second language (L2) carries a lower emotional resonance compared to the native language (L1). This mechanism provides individuals with a potential emotional "shield", offering the opportunity to express traumatic or highly intense emotional topics with less stress. Our research examines how this linguistic-affective differentiation manifests in highly emotionally intense gifted students (aged 10–12) at a Science and Art Center (BİLSEM). The theoretical synthesis of the study rests on three main hypotheses: 1) Dabrowski's emotional intensities increase the need for the linguistic distance suggested by Dewaele, 2) L2 is used as a tool for emotional control, in accordance with Vygotsky's cognitive regulatory function of language, and 3) L1 and L2 represent different perceptions of "self" and "belonging" in the individual, consistent with the work of Pavlenko and Cummins.

Method

This qualitative case study was conducted with 8 gifted students aged 10–12 attending a Science and Art Center (BİLSEM) in Malatya, Turkey. Participants were selected via purposive (criterion) sampling; the criteria were having basic-level English written expression skills and volunteering to undertake emotionally charged writing tasks. Ethical committee approvals and parental consents were meticulously obtained.

Data collection was achieved through three different tools to create a rich data set:

1) Written Expression Tasks: Students were asked to write texts consecutively in both Turkish and English, in narrative, short poem, or journal-entry-like formats, on the same emotional theme (intense emotions such as sadness or anger).

2) Semi-Structured Individual Interviews: In-depth questions were asked regarding the rationale for their language preferences and their feelings while writing in both languages.

3) Researcher Observation Notes: Non-verbal behaviors and language-switching moments during the writing process were recorded. The collected data were systematically analyzed using Braun and Clarke's six-phase thematic analysis method. The reliability of the findings was ensured by using two independent coders during the analysis process. As a quantitative indicator, the average number of explicit emotion words in the Turkish texts (18) was found to be approximately half the number in the English texts (9).

Findings and Discussion

The analyses revealed a clear and significant **functional differentiation** between Turkish (L1) and English (L2) in the emotional expressions of gifted students, suggesting that the foreign language is not only an academic tool for these students but also a strategic domain for regulating emotional load.

1. Language of Emotional Intensity and the Function of Sanctuary:

Turkish texts, consistent with Pavlenko's findings, reflected raw, authentic, and unfiltered emotional intensity; processing emotional content in the native language amplified the emotional resonance. In contrast, English functioned as an active "emotional sanctuary", supporting Dewaele's hypothesis. Participants felt safer and perceived security and privacy when writing in English, feeling more distant from social judgment and internal pressure. One student's statement, *"English makes me*

feel safe. My sadness becomes smaller in English", strongly supports that L2 creates a "psychological buffer" that alleviates the emotional burden stemming from Dabrowski's intensity.

2. L2 as a Regulation Strategy and Identity Fluidity:

Writing in English simultaneously became an advanced emotion regulation practice. The systematic, more frequent use of cognitive reframing expressions such as "*I decided*", "*however*", and "*but*" in L2 texts indicates that students consciously and cognitively restructured their emotional responses; this confirms that L2 is used as an external regulatory tool, as Vygotsky indicated. Consistent with Cummins' model, themes of collective belonging stood out in the Turkish texts, while English texts highlighted individual goals and autonomy, opening a more individual identity space. This demonstrates that language is not merely a communication tool but also an identity field that projects students' different self-orientations.

3. Creative Transformation: The Metaphor of Storm and Map:

This functional differentiation was summarized by a powerful metaphor used by one participant: "Turkish is the storm, English is the map". Turkish offered a high-intensity, spontaneous starting point, while English served as a cognitive framework enabling the distanced and controlled regulation of emotions. The fact that some students started the narrative in Turkish and ended an emotional deadlock in English shows that this linguistic shift is used as an "emotional transformation process" parallel to Dabrowski's theory. This result suggests that students are developing an increasing emotion regulation and linguistic strategy awareness regarding not only their emotional processes but also which language to use to navigate these processes.

Conclusion and Recommendations

This qualitative case study fills the gap in the literature regarding the emotional function of bilingualism in gifted individuals within the Turkish context. The study confirms that for gifted students, the foreign language operates not just as an academic requirement but also as a strategic "emotional balance mechanism". These findings offer an original and theoretically robust contribution to the limited research in the field.

Turkish serves as an "inner field of belonging" where emotional intensity is expressed authentically and directly, while English creates a "psychological regulation field" used to manage emotions, avoid social judgment, and explore an individual identity space. These findings indicate that the focus of language education in institutions like BİLSEM should be redesigned with a psycholinguistic pedagogy that centers the holistic well-being of students. It is recommended that teachers support students' emotional resilience and self-regulation skills through activities that foster awareness of the effect of cross-linguistic switching on emotional regulation.