T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ PAYDAŞLARININ SOSYAL-DUYGUSAL İYİ OLUŞA VE DUYGU KOÇLUĞU YAKLAŞIMINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARI: BİR İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şule ERPAK YILDIZ

0009-0004-8227-4933

BURSA - 2024

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ PAYDAŞLARININ SOSYAL-DUYGUSAL İYİ OLUŞA VE DUYGU KOÇLUĞU YAKLAŞIMINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARI: BİR İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şule ERPAK YILDIZ

0009-0004-8227-4933

Danışman: Prof. Dr. Nalan KURU

BURSA - 2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Şule ERPAK YILDIZ

Tarih:14/10/2024

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Erken Çocukluk Eğitimi Paydaşlarının Sosyal-Duygusal İyi Oluşa Ve Duygu Koçluğu Yaklaşımına İlişkin Farkındalıkları: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Şule ERPAK YILDIZ	Prof. Dr. Nalan KURU

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Nalan KURU

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:14/10/2024

Tez Başlığı / Konusu: "Erken Çocukluk Eğitimi Paydaşlarının Sosyal-Duygusal İyi Oluşa Ve Duygu Koçluğu Yaklaşımına İlişkin Farkındalıkları: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması "

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam xv+128 sayfalık kısmına ilişkin, 13.09.2024 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %5'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Şule ERPAK YILDIZ
Öğrenci No:	802182010
Ana Bilim Dalı:	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı:	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Nalan KURU
14/10/2024

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 802182010 numara ile kayıtlı Şule ERPAK YILDIZ'ın hazırladığı "Erken Çocukluk Eğitimi Paydaşlarının Sosyal-Duygusal İyi Oluşa Ve Duygu Koçluğu Yaklaşımına İlişkin Farkındalıkları: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 13/09/2024 günü 13:30-15:00 saatleri arasında yapılmış olup, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Nalan KURU

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 000-0003-3536-8238

Scopus ID: 57112764900

Üye

Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-8619-3429

Scopus ID: 26656535200

Üye

Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ

Trakya Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-9158-7550

Scopus ID: 57209008466

ÖN SÖZ

Lisanüstü eğitim yolculuğumda sorularıma sabırla karşılık veren, gerek aldığım derslerde gerekse tezimin her aşamasında değerli bilgilerini, tecrübelerini, önerilerini ve desteklerini esirgemeyen, güler yüzlü ve samimi davranışlarıyla bana her konuda yol gösteren kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Nalan KURU'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Yoğun ve stresli geçen bu süreçte bana inanan, güvenen, yüreklendiren, gereken hiçbir desteği esirgemeyen, sabır ve emekle beni yetiştirip bugünlere getiren aileme minnet ve şükran duyuyorum. Her zaman olduğu gibi tezimi yazma sürecinde de desteğe ihtiyacım olduğu anda çözümün bir parçası olup yükümü hafifleten biricik eşime ve çalışmamı bitirip onlarla oynamam için beni sabırla bekleyen, varlıklarına her daim şükrettiğim iki güzel yavruma çok teşekkür ediyorum.

Akademik gelişim sürecimde deneyimlerini samimiyetle aktaran, disiplin ve çalışkanlığı ile örnek olan, süreçteki tüm sorularıma sabırla ve içtenlikle cevap veren Dr. Demet KOÇ'a, jürimde yer alarak yorumlarıyla tezimin gelişmesine katkıda bulunan sayın hocalarım Doç. Dr. Meral TANER DERMAN ve Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ'a teşekkür ediyorum.

TUBİTAK-1001 *"Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi"* isimli proje ekibimizde yer alan hepsi birbirinden kıymetli saygıdeğer hocalarıma ve değerli bursiyer arkadaşlarıma yardımları ve destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim- öğretim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm hocalarıma ve Türkiye'nin farklı illerinden katılarak araştırmamın veri toplama ve uygulama sürecinde destek olan okul öncesi eğitim kademesindeki tüm paydaşlara teşekkür ederim.

Son olarak meslek hayatımın en özel ve en güzel günlerini yaşatan kurumum; Burçak Anaokulları'na, çalışma arkadaşlarıma, velilerime ve tüm çocuklara teşekkür ediyorum. İyi ki ben bu mesleği seçmişim ve iyi ki varsınız çocuklar.

Şule ERPAK YILDIZ

ÖZET

Yazar	Şule ERPAK YILDIZ
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xv+128
Mezuniyet Tarihi	14/10/2024
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Nalan KURU

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ PAYDAŞLARININ SOSYAL-DUYGUSAL İYİ OLUŞA VE DUYGU KOÇLUĞU YAKLAŞIMINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARI: BİR İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI

Araştırmada erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını ve gereksinimlerini belirlemeye yönelik ihtiyaç analizi yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim öğretim yılında, (Kalkınma Bakanlığı, 2013) istatistiki bölge birimleri sınıflamasında yer alan 12 bölgede (Ankara, İstanbul, Şanlıurfa, Van, Tunceli, Muş, Nevşehir, Karabük, Antalya, İzmir, Balıkesir, Denizli, Mersin Sivas, Muş, Erzurum, Konya, Kayseri, Bolu, Ordu, Iğdır, Erzincan. Trabzon) resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni, 27 okul müdürü/idari personel, 26 diğer personel ve 19 okul öncesi dönemde çocuğu olan veliden oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; odak grup görüşmelerine katılacak kişileri belirlemek için "*Gönüllü Paydaş Belirleme Formu*", çalışma grubunun duygu koçluğu, sosyal duygusal iyi oluşun alt boyutları olan; duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyuma yönelik görüşlerini elde edebilmek amacıyla yapılan görüşmelerde de "*Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu"* kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri 13-24 Mart 2023 tarihleri

arasında her paydaş grubu ile ayrı ayrı olmak üzere toplam 12 çevrimiçi oturumda gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmada; odak grup görüşmelerinden elde edilen duygu koçluğu yaklaşımı ve sosyal duygusal iyi oluşun alt boyutlarına *(duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyum)* ilişkin bulgular derinlemesine incelenmiş, katılımcıların genel olarak söz konusu olan duygu koçluğu yaklaşımı ve sosyal duygusal iyi oluşun alt boyutlarını tanımlamada zorluklar yaşadığı, yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları ve duygu koçluğu ile sosyal duygusal iyi oluşun boyutlarının yaşamdaki ve ilişki süreçlerindeki önemine ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Erken çocukluk, duygu koçluğu, ihtiyaç analizi**,** sosyal-duygusal iyi oluş, tüm okul yaklaşımı*

* TUBİTAK-1001 destekli 122K303 nolu *"Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi"* adlı projeden üretilmiştir.

ABSTRACT

Name and Surname	Şule ERPAK YILDIZ
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Education Sciences
Field	Department of Primary Education
Branch	Department of Preschool Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xv+128
Degree Date	14/10/2024
Supervisor	Prof. Dr. Nalan KURU

AWARENESS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STAKEHOLDERS ON SOCIAL-EMOTIONAL WELL-BEING AND EMOTION COACHING APPROACH: A NEEDS ANALYSIS STUDY

In the study, it was aimed to conduct a needs analysis to determine the awareness and needs of early childhood education stakeholders regarding social emotional well-being and emotional coaching approach. For this purpose, a case study from qualitative research methods was used.

The study group of the research consisted of public and private pre-school education stakeholders in 12 regions (Ankara, İstanbul, Şanlıurfa, Van, Tunceli, Muş, Nevşehir, Karabük, Antalya, İzmir, Balıkesir, Denizli, Mersin Sivas, Muş, Erzurum, Konya, Kayseri, Bolu, Ordu, Iğdır, Erzincan. Trabzon), 21 preschool teachers, 27 school principals, administrative staff, 26 other staff and 19 parents of preschool children working in public and private preschool education institutions. As data collection tools; "Volunteer Stakeholder Identification Form" was used to determine the people who would participate in the focus group interviews, and "Semi-structured Focus Group Interview Form" was used in the interviews conducted to obtain the views of the study group on emotion coaching, emotion regulation, self-regulation, psychological resilience and social emotional adjustment, which are sub-dimensions of social emotional well-being. Focus group interviews were conducted in a total of 12 online sessions

with each stakeholder group between March 13-24, 2023. Content analysis was used to analyze the data.

In the study, the findings regarding the emotion coaching approach and the sub-dimensions of social emotional well-being (emotion regulation, self-regulation, psychological resilience and social emotional adjustment) obtained from the focus group interviews were analyzed in depth, and it was concluded that the participants generally had difficulties in defining the emotion coaching approach and the sub-dimensions of social emotional well-being, did not have sufficient knowledge and equipment, and that there was a need to improve their awareness of the importance of emotion coaching and social emotional well-being dimensions in life and relationship processes.

Keywords: *Early childhood, emotion coaching, needs analysis, social-emotional well-being, whole school approach*

* Produced from TUBITAK-1001 supported project number 122K303 "*A Kindergarten Model Proposal to Support Sustainable Social Emotional Well-Being in Early Childhood*".

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI ii

YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU iii

ÖN SÖZ iv

ÖZET vi

ABSTRACT viii

TABLOLAR LİSTESİ xiii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırma Soruları 3

1.3. Amaç 3

1.4. Önem 3

1.5. Varsayımlar 5

1.6. Sınırlılıklar 5

1.7. Tanımlar 5

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Erken Çocukluk Dönemi 7

2.2. Erken Çocuklukta Sosyal-Duygusal İyi Oluş 7

2.2.1. Öz Düzenleme 9

2.2.2. Duygu Düzenleme 10

2.2.3.Sosyal Duygusal Uyum 12

2.2.4. Psikolojik Sağlamlık 14

2.3. Okul Öncesi Eğitim 16

2.3.1. Okul Öncesi Eğitim Paydaşları 18

2.7. Erken Çocukluk Döneminde Bütünsel Yaklaşım 20
2.4.1. Erken Çocukluk Döneminde Bütünsel Yaklaşımın Önemi 22
2.5. Duygu Koçluğu Yaklaşımı 23
2.5.1. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Koçluğu Yaklaşımı 26
2.6. İlgili Araştırmalar 27
2.6.1.Sosyal-Duygusal İyi Oluşa Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: .. 27
2.6.2. Sosyal-Duygusal İyi Oluşa Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar ..... …32
2.6.3. Duygu Koçluğu Yaklaşımına Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 36
2.6.4. Duygu Koçluğu Yaklaşımına Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 38

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 41
3.2. Çalışma Grubu 41
3.3. Veri Toplama Araçları 47
3.3.1. Gönüllü Paydaş Belirleme Formu. 47
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu 47
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 48
3.4.1. Verilerin Toplanması 48
3.4.2. Verilerin Analizi 49
3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik 50

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Duygu Koçluğuna İlişkin Bulgular 54
4.2. Duygu Düzenlemeye İlişkin Bulgular 62
4.3. Öz Düzenlemeye İlişkin Bulgular 66

4.4. Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Bulgular 72
4.5. Sosyal Duygusal Uyuma İlişkin Bulgular..... 79

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma..... 88
5.1.1.Duygu Koçluğu 88
5.1.2 Duygu Düzenleme 89
5.1.3.Öz Düzenleme 90
5.1.4. Psikolojik Sağlamlık..... 92
5.1.5. Sosyal Duygusal Uyum 94
5.2. Öneriler 95
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: 96
5.2.2. Paydaşlara Yönelik Öneriler.....96
5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....97
KAYNAKÇA 99
EKLER..... 117
Ek 1: Odak Grup Görüşmeleri Bilgilendirme Notu 117
Ek 2: Odak Grup Görüşmeleri Ortak Giriş Belgesi 118
Ek 3: Gönüllü Paydaş Belirleme Formu 119
Ek 4: Odak Grup Görüşmeleri Onam Formu..... 122
Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu..... 124
Ek 6: Etik Kurul İzni..... 126
Ek 7: Milli Eğitim Bakanlığı İzni 127
ÖZ GEÇMİŞ..... ..128

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1. Çalışmaya katılan yöneticilere ait bilgiler 43
2. Çalışmada katılan öğretmenlere ait bilgiler 44
3. Çalışmada katılan diğer personele ait bilgiler 45
4. Çalışmada katılan velilere ait bilgiler 46
5. Görüşme sorularının her bir alt boyutta maddeler için hesaplanan KGO Değerleri 53
6. Duygu koçluğu tanımına ilişkin bulgular 54
7. İlişkilerde duyguları ön plana alma davranışına ilişkin bulgular 56
8. Başkalarının duygu durumlarını önemseme konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular 60
9. Duygu Düzenlemenin Tanımı 62
10. Olumsuz Duygusal Tepkiye Yaklaşım 64
11. Öz Düzenlemenin tanımına ilişkin bulgular 67
12. Öz düzenlemenin önemine ilişkin bulgular 70
13. Psikolojik Sağlamlık Tanımı 72
14. Sorun veya Engelle Baş Etme 74
15. Başkalarının Karşılaştığı Sorun/Engel Durumuna Yaklaşım 77
16. Sosyal Duygusal Uyumun Tanımı 79
17. Sosyal Duygusal Uyum ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar 82
18. Sosyal Duygusal Uyumu Desteklemeye Yönelik Uygulamalar 83
19. Sosyal Duygusal Uyum Sorunlarının Çözümüne Yönelik Uygulamalar 85

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin, çocuğun çevresindekilerle kurmuş olduğu ilişkilerin ve bu dönemde almış olduğu eğitimin, kişinin gelecekteki hayatı üzerinde kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004). Çocuğun gelişim hızının ve öğrenme potansiyelinin en hızlı olduğu, kişiliğinin temellerinin atıldığı, hayatın en önemli dönemi olan olan bu süreçte; çocuğun almış olduğu bakım ve eğitimin niteliği, bulunduğu çevre ve çevresindekilerle kurduğu bağ ve etkileşim hayatında derin izler bırakmaktadır (Kuru, 2020). Sosyal-duygusal, bilişsel, psikomotor ve dil gelişimlerinin en yoğun olduğu erken çocukluk döneminde henüz duygu ve düşüncelerini yeterince ifade edemeyen, kendi gelişim özelliklerini, yeteneklerini ve ilgi alanlarını fark edemeyen çocuklara karşı yetişkinlerin bilinçli ve dikkatli bir yaklaşım içerisinde olmaları gerekmektedir. Çocuğun istendik davranışları kazanabilmesi ve sosyal-duygusal iyi oluşunun sürdürülebilirliği için en önemli unsur çevresindeki tüm paydaşların ortak bir tutum sergilemesidir. Bu dönemde sürdürülebilir istendik davranış değişiklikleri oluşturmak ve çocuğun gelişimini bütüncül bir biçimde desteklemek için çocuğun hayatındaki tüm paydaşların ortak bir tutum sergilemesinin etkileri uzun yıllardır uzmanlar tarafından araştırılmaktadır (Ekinci-Vural, 2006; Erol, 2016; Keklik, 2008; Korkmaz, 2020).

Çocukların çevresiyle olan ilişkilerinin ve çevresinde bulunan paydaşlarla arasındaki ilişkilerin çocukların güven duygularını geliştirmesinde etkili olduğu görülmektedir (Gözcü-Binbir ve Ertürk-Kara 2020). İlişkiler aynı zamanda çocukların çevresindeki paydaşlar-aile-okul arasındaki etkileşimi de sürece dahil etmektedir. Bu etkileşimin çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Martin ve Dowson, 2009). Bunun için tüm paydaşların ortak bir tutum ile desteklendiği bütünsel yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu ihtiyacın karşılanması noktasında eğitimde sürdürülebilir gelişimi tüm paydaşların katılımı ile desteklemeyi hedefleyen işbirlikçi bir eylem olan tüm okul yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır (European Commission, 2015). Tüm okul yaklaşımı, bir okulu görmenin ekolojik yoludur (Ross ve Leathwood, 2013). Çocukların öğrenmesini, davranışını, refahını ve bunları destekleyen koşulları iyileştirmek için stratejik olarak oluşturulmuş bir okul topluluğu içinde yapılan; uyumlu, işbirliğine dayanan bir eylemdir (Hamilton ve Redmond, 2010; Rogers, 2000). Son yıllarda uluslararası literatürde tüm okul yaklaşımıyla ilgili geniş çaplı bazı projeler gerçekleştirilmektedir. Jensen ve Simovska (2002) okullarda sağlığı teşvik

etme, Avrupa Komisyonu erken okul terki ile mücadele (European Commission, 2015) ve Hong Kong Eğitim Bakanlığı okuma performansını artırma (The Curriculum Development Council, 2014) konularında ilk ve orta öğretim düzeylerinde katkı sağlayabilmek adına tüm okul yaklaşımına dayandırılmış ve böylece çocuk, öğretmen, aile, okul yönetimi, kütüphane görevlileri gibi tüm paydaşlar da sürecin içine dahil edilmiştir. Bu çalışmalar sonunda hazırlanan raporlarda okulun içindeki ve dışındaki tüm paydaşlar ile işbirliği yapmanın ve birlikte hareket etmenin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü'nün desteği ile 2002 yılında yayınlanan raporda yedi ülke (Arnavutluk, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Makedonya, Slovenya, Ukrayna, Birleşik Krallık) kendi ülkelerinde uyguladıkları ve olumlu sonuçlarını gördükleri, okullarda sağlığı teşvik etmek adına tüm okul yaklaşımına dayalı geliştirdikleri modelleri açıklayarak, uygulayacak paydaşlara fikir sunmayı hedeflemişlerdir (Jensen ve Simovska 2002). Ülkemizde ise daha küçük çaplı tüm okul yaklaşımını temel alan iki çalışmanın sanal zorbalık (Altundağ, 2018) ile yılmazlık (Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse, 2020) konularında ortaöğretim kurumlarında yapıldığı görülmüştür. Ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bu çalışmalar, programların etkililiğini artırmak adına okuldaki tüm paydaşların işbirliğine ihtiyaç olduğunu açıkça göstermektedir.

Duygu koçluğu yaklaşımı John Gottman tarafından geliştirilmiş öz düzenleme ve öz yönetim başta olmak üzere sosyal-duygusal becerileri geliştirmeyi amaçlayan bir iletişim modelidir (Gus, Gilbert, Rose ve Kilby, 2017). Duygu koçluğu yaklaşımı özellikle çocukların yoğun yaşadığı duygularla ilgilenmekte ve bu duyguların altında yatan nedenleri anlamaya çalışmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında duygu koçluğunun ev ve okul ortamlarında, çocuk ve yetişkin ilişkilerinde, çocuğun iyi oluş hali üzerindeki etkileri çok yönlü olarak çalışılmakta ve yaklaşımın olumlu etkilerine vurgu yapılmaktadır (Gus ve diğerleri, 2017; Havighurst ve diğerleri, 2013; Kesmez, 2023; Loop ve Roskam, 2016; Nevruzoğlu, 2023; Wu ve diğerleri, 2019). Duygu koçluğunun eğitim ortamlarındaki olumlu etkisinin arttırılmasına yönelik olarak da son yıllarda farklı ülkelerde tüm okul yaklaşımını ele alan duygu koçluğu çalışmaları artış göstermeye başlamıştır. Rose, McGuire-Snieckus ve Wood (2016) duygu koçluğunun okullarda kullanılmasının, eğitimcilerin çocuklar ile bağlantı kurmasını ve davranış düzenlemeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu yaklaşımın eğitim programı ile bütünleştirilmesinin, çocukların enerjilerini öğrenmeye odaklamalarını sağlamak, okul ve okul dışı hayatın zorluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için dengeleyici bir faktör olarak işlev görmektedir.

Bu bilgiler ışığında, erken çocukluk dönemi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş ve alt başlıkları olan; öz düzenleme, duygu düzenleme, sosyal duygusal uyum, psikolojik sağlamlık ile duygu koçluğu yaklaşımı konusunda farkındalıklarının arttırılmasına ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu farkındalık oluştuktan sonra paydaşların, sosyal duygusal iyi oluş kavramı ve alt boyutları olan; öz düzenleme, duygu düzenleme, sosyal duygusal uyum, psikolojik sağlamlık ile duygu koçluğu yaklaşımı konusunda verilecek eğitimler sonucunda çocuklara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak ve tüm paydaşlar aynı dili kullanarak çocuğun gelecek hayatındaki yaşantısında ve ilişkilerinde olumlu sonuçlar oluşturulabileceği öngörülmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımı ilişkin farkındalıkları nelerdir? sorusu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bu problem cümleyi anlamak üzere şu alt problemlere cevaplar aranacaktır;

1. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının duygu koçluğu yaklaşımı konusunda farkındalıkları nelerdir?
2. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş konusunda farkındalıkları nelerdir?
3. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının duygu düzenleme konusunda farkındalıkları nelerdir?
4. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının psikolojik sağlamlık konusunda farkındalıkları nelerdir?
5. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının öz düzenleme konusunda farkındalıkları nedir?
6. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal-duygusal uyum konusunda farkındalıkları nelerdir?

1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını belirlemeye yönelik ihtiyaç analizi yapılmasıdır.

1.4. Önem

Duygu koçluğunun temelinde, kişilerle iletişimde ilişkisel yaklaşım ve davranışların yönetiminde duygulara odaklanma yer almaktadır (Gilbert, 2013). İlişkisel bir davranış yönetimi yaklaşımı olan duygu koçluğu, çocukla iletişimde olan kişiler tarafından

kullanıldığında, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin yanı sıra öz düzenleme, öz yönetim gibi gelişim alanlarında, çocukların istenmeyen davranışlarını azaltmada ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde ve öğretmenin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu yapılan çalışmalar göstermektedir. (Gus ve diğerleri, 2017; Kesen, 2023; Kesmez, 2023; Nevruzoğlu, 2023). Ayrıca ulusal alanyazın incelendiğinde ülkemizde erken çocukluk döneminde duygu koçluğu konusunda yapılan çalışmaların (Kesen, 2023; Kesmez, 2023; Kuru, 2023; Kuru, Kesen ve Kesmez, 2021; Nevruzoğlu, 2023) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Tüm okul yaklaşımı kullanılarak bir okuldaki eğitimci, çalışan ve ebeveynlerin duygu koçluğu yaklaşımını benimsemelerini, yaklaşımın bir model olarak okul kültürüne, sınıf içi uygulamalarına ve eğitim etkinliklerine kadar her alana yayılmasını amaçlayan projeler içinde öne çıkanlar, Stoke (2016), Somerset (2017) ve Kingsbury Projeleri (2018) ile Oxford Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bir grup araştırmacı tarafından yürütülen Duyarlı Okullar Programı (Attachment Aware Schools Programme) olarak sıralanabilir.Tüm okul yaklaşımını temel alan bu projelerde yürütülen çeşitli çalışmalar duygu koçluğunun eğitim ortamlarında kullanılmasının, okullarda duygusal sağlık ve iyi oluşu arttırdığını, duygu düzenleme , öz düzenleme ve akademik başarı (okuma ve yazma, matematik kazanımları gibi) üzerinde de olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Digby ve diğerleri, 2017; Dingwall ve Sebba, 2018; Gus, 2018; Rose ve diğerleri, 2016). Bu çalışmaların sonuçlarının birleştiği nokta, tüm okul yaklaşımının eğitim kurumlarında bütün paydaşların ortak dil oluşturmasına katkı sağladığı gerçeğidir. Çalışmalar son yıllarda duygu koçluğunun eğitim ortamlarında kullanılmasına yönelik yapılan önemli uygulama örnekleri olmakla birlikte, bu çalışmaların hiçbiri doğrudan okul öncesi eğitim dönemine yönelik olmadığı görülmektedir.

Ülkemizde, eğitim sisteminde çağın gereklerini sağlamaya yönelik yapılması planlanan köklü değişiklikler ve yeniliklerle ilgili hedefler oluşturulmuştur. Ülkemizin eğitim vizyonu ve kalkınma planları içinde yer alan hedefler, erken çocukluk döneminde çocuğun üstün yararı, sosyal-duygusal iyi oluşunun sağlanması ve bunun sürdürülebilirliği için tüm paydaşların etkin katılımını gerektiren bazı çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu tür çalışmaların hayata geçirilebilmesi için bilimsel araştırmalardan gelecek somut ve uygulanabilir sonuçlar oldukça önemlidir. Ancak alanyazında bahsedildiği üzere, duygu koçluğu ile sosyal-duygusal iyi oluşu bütünleştiren ve tüm okul yaklaşımına dayanan ne ulusal ne de uluslararası alanda yapılmış okul öncesi eğitim dönemine odaklanan bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu yapılan çalışmanın da erken çocukluk dönemi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş kavramı ve duygu koçluğu yaklaşımına olan farkındalıklarını arttıracağı, ilerleyen süreçlerde de buna yönelik

eğitimler almakta istekli olacakları ve araştırmanın bundan sonra yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmaya katılan tüm katılımcıların;

1. Yapılan görüşmeler esnasında sorulan sorulara samimi ve gerçek görüşlerini yansıtan cevaplar verdiği,
2. Odak grup görüşmelerinde gözlemcilerin varlığından etkilenmedikleri ve doğal davrandıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2022-2023 Eğitim- Öğretim yılının Bahar dönemi 13- 24 Mart tarihlerinde yapılan 12 çevrimiçi görüşme ile,

2. Veri toplama aracı olarak gönüllü paydaş belirleme ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve yapılan analizler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Duygu Koçluğu: Duygu koçluğu, çocukların duygularını tanımayı ve doğrulamayı, duyguların altında yatan nedeni bulmayı, duygularını sözel olarak etiketlemelerine yardımcı olmayı ve problem çözmede onlara rehberlik etmeyi içeren bir iletişim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, duygusal zekayı ve başa çıkma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Boyer, 2009).

Sosyal-Duygusal İyi Oluş: Sosyal-duygusal iyi oluş, bireyin duyguları anlama ve yönetme, olumlu hedefler belirleme ve bunlara ulaşma, başkaları için empati hissetme ve gösterme, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ve sorumlu kararlar alma becerisini ifade eder (Berger, Alcalay, Torretti ve Milicic, 2011).

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, bireylerin duygularını tanıma, anlama ve uygun şekilde yönetme becerisini temsil eder; duygusal tepkileri kontrol etmeyi ve uygun davranışları sergilemeyi kapsar (Ceylan, Gök-Çolak ve Demir, 2019).

Psikolojik Sağlamlık: Psikolojik dayanıklılık, zihinsel veya duygusal olarak bir krizle başa çıkma veya kriz öncesi duruma hızlı bir şekilde dönme yeteneğidir. Sıkıntı, travma, trajedi, tehditler veya önemli stres kaynakları karşısında uyum sağlama kapasitesidir (Sarmiwida, 2023).

Öz Düzenleme: Öz düzenleme, bireylerin davranışlarını kontrol etme, hedeflere odaklanma, dikkatlerini yönlendirme ve duygularını yönetme becerilerini ifade eder. Bu beceri,

bireylerin kendi kendilerini motive etmelerine ve etkili kararlar almalarına yardımcı olur (Fisher ve Seroussi, 2018).

Sosyal-Duygusal Uyum: Sosyal-duygusal uyum, bireylerin duygusal farkındalık, empati, sosyal beceriler ve ilişki kurma yetenekleri de dahil olmak üzere sosyal ve duygusal alanlardaki başarısını ifade eder. Bireylerin çevreleriyle sağlıklı etkileşimlerde bulunmalarını ve uyumlu ilişkiler geliştirmelerini kapsar (Sidekli ve Başaran, 2022).

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, çocukların zorunlu eğitime başlamadan önce tipik olarak üç ile beş yaş arasında aldıkları eğitim ve destek hizmetlerini ifade eder. Bu dönem, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan yapılandırılmış bir öğrenme sürecini içerir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Erken Çocukluk Dönemi

Kritik bir gelişim dönemi olan ve doğumdan yaklaşık 8 yaşına kadar süren erken çocukluk dönemi, sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gibi çeşitli alanlarda hızlı büyüme ve öğrenme ile karakterize edilir (Malik ve diğerleri, 2022). Erken çocukluk dönemindeki deneyimler uzun vadeli sonuçları önemli ölçüde etkilediğinden, bu aşama gelecekteki gelişim ve refahın temeli için kritik öneme sahiptir (Bazzano ve diğerleri, 2023). Erken çocukluk dönemi, bebeklik (0-2 yaş), okul öncesi (3-5 yaş), orta çocukluk (6-8 yaş) ve ön ergenlik (9-11 yaş) gibi farklı aşamaları kapsar (Ayyıldız ve Akardaş, 2020). Erken çocukluk dönemindeki her aşama, her döneme özgü belirli dönüm noktaları ve zorluklarla birlikte çocukların büyüme ve gelişimini şekillendirmede hayati bir rol oynar (Zych ve Llorent, 2020). Araştırmalar, erken çocukluk döneminin, ileriki dönemlerde psikolojik dayanıklılık ve okula hazır olma için temel teşkil eden sosyal-duygusal becerilerin gelişimi açısından hassas bir dönem olduğunu göstermektedir (Bazzano ve diğerleri, 2023). Çocukların erken çocukluk döneminde yaşadıkları deneyimler ve etkileşimler, çevreyle daha sonraki etkileşimlerinin yörüngesini belirleyerek bu gelişimsel aşamanın önemini vurgulamaktadır (Blewitt ve diğerleri, 2018). Ayrıca, erken çocukluk dönemi, yaşam boyunca etkili sosyal etkileşimler ve duygusal düzenleme için gerekli olan duygusal yeterliliğin oluşturulması için kritik bir dönemdir (Zych ve Llorent, 2020).

2.2. Erken Çocuklukta Sosyal-Duygusal İyi Oluş

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal iyi oluş, bir çocuğun duyguları deneyimleme, yönetme ve ifade etme, yakın ve güvenli kişilerarası ilişkiler kurma ile etkili bir şekilde öğrenirken çevresini keşfetme kapasitesini kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Özbey, 2019). Çocuk gelişiminin bu kritik yönü, ilerleyen yıllarda ruh sağlığı, akademik başarı ve genel yaşam memnuniyeti için temel oluşturur. Araştırmalar, güçlü sosyal-duygusal becerilere sahip çocukların örgün eğitimin zorluklarına daha iyi hazırlandıklarını ve yaşamları boyunca akademik başarı, olumlu ilişkiler ve daha iyi ruh sağlığı kazanımları deneyimleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015). Buna karşılık, sosyal-duygusal becerilerde sorun yaşayan çocuklar davranış sorunları, akademik zorluklar ve ruh sağlığı sorunları da dahil olmak üzere bir takım olumsuz sonuçlar açısından daha fazla risk altında olduğu öngörülmektedir.

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal iyi oluşun temel bileşenleri arasında duygusal yeterlilik, sosyal yeterlilik ve olumlu bir benlik duygusu yer almaktadır. Duygusal yeterlilik, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımlama ve anlama becerisinin yanı sıra duygusal deneyimleri ve ifadeleri etkili bir şekilde düzenleme kapasitesini içerir (Bunaiaşu, 2018). Sosyal yeterlilik, işbirliği, empati ve çatışma çözümü de dahil olmak üzere akranlar ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gerekli becerileri ifade eder (Lyngedal, 2024). Olumlu bir benlik duygusu ise öz farkındalık, özgüven ve kişinin dünya üzerindeki yerine dair gelişen bir anlayışı kapsar (Harter, 2012).

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal iyi oluşun gelişimi biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörlerin karmaşık etkileşiminden etkilenmektedir. Örneğin bir çocuğun mizacı, duygusal tepkiselliğini ve düzenlemesini şekillendirmede önemli bir rol oynar (Rothbart ve Bates, 2006). Çocukların bakımverenleri ile kurdukları bağlanma ilişkileri, duygularını ve sosyal dünyalarını keşfedebilecekleri güvenli bir temel sağlar (Bowlby, 1969). Ayrıca, hem ev hem de çocuk bakım ortamlarını içeren erken bakım ortamlarının kalitesi, sosyal-duygusal gelişimi önemli ölçüde etkiler (Erken Çocuk Bakımı Araştırma Ağı [NICHD], 2005). Ebeveynlik uygulamaları ve tarzları da sosyal-duygusal iyi oluşun gelişiminde özellikle etkilidir. Çocuklara gösterilen yakınlık, duyarlılık ve olumlu disiplin stratejileri çocuklarda daha iyi sosyal-duygusal kazanımlarla ilişkilendirilmiştir (Maden, Uzkul ve Öğretir, 2022). Buna karşılık, sert veya tutarsız ebeveynlik, çocukların duygusal güvenliğini ve sosyal yeterliliğini olumsuz etkileyebilir.

Erken çocukluk eğitim programları, sosyal-duygusal iyi oluşu desteklemede çok önemli bir rol oynamaktadır. Akademik becerilerin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenmeyi de vurgulayan nitelikli okul öncesi ortamların birçok gelişim alanında olumlu sonuçları teşvik ettiği görülmüştür (Özbey, 2019). Etkili programlar genellikle sosyal-duygusal becerilerde belirgin eğitim içerir, olumlu akran etkileşimleri için fırsatlar yaratır ve destekleyici öğretmen-çocuk ilişkileri sağlar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Bu programlar, çocukların duygularını tanıma ve yönetme, empati kurma, problem çözme ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve olumlu davranışları modellemeleri de bu süreçte kritik öneme sahiptir (Kesmez, 2023; Nevruzoğlu, 2023).

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal iyi oluş, çocukların gelecekteki başarıları ve genel yaşam kaliteleri için temel oluşturan kritik bir gelişim alanıdır.

Bu nedenle, ebeveynler, eğitimciler ve politika yapıcılar kısacası çocukla etkileşimde olan tüm paydaşların çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek ve geliştirmek için bilinçli ve koordineli çabalar göstermeleri gerekmektdir. Bu çabalar, çocukların sadece akademik olarak değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal olarak da sağlıklı, mutlu ve başarılı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunacaktır.

2.2.1. Öz Düzenleme: Erken çocukluk gelişiminin kritik bir bileşeni olan öz düzenleme, kişinin dikkatini, duygularını ve davranışlarını iç hedefler ve dış talepler doğrultusunda kontrol etme becerisini kapsamaktadır (Savina, 2021). Erken çocukluk bağlamında, öz-düzenleme bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin birçok yönünün temelini oluşturduğu için özellikle önemlidir. Bu becerinin gelişimi bebeklik döneminde başlar ve erken çocukluk yıllarında önemli ilerlemeler kaydeder. Kopp (1982), bebeklikteki temel nörofizyolojik değişimden okul öncesi yıllardaki daha karmaşık özdenetim biçimlerine doğru ilerleyen gelişimsel bir düzenleme süreci ortaya koymuştur. Bu ilerleme, düzenleyici süreçlerde artan yönelimsellik ve esneklik ile ifade edilmektedir.

Okul öncesi yıllarda, çocuklar daha karmaşık öz-düzenleyici stratejiler geliştirmeye başlar. Bunlar arasında kendini yönlendirmek için dil kullanımı, hazzı erteleme becerisi ve dikkati gönüllü olarak değiştirme kapasitesi yer alır (Carlson, 2005). Bu becerilerin ortaya çıkışı, öz düzenlemenin nörobiyolojik temelini vurgulayan prefrontal korteksin olgunlaşması ve diğer beyin bölgeleriyle olan bağlantılarıyla yakından ilişkilidir (Blair ve Ursache, 2011). Bu gelişim süreci, çocukların zamanla daha karmaşık görevleri yerine getirme ve daha uzun süreli hedeflere odaklanma yeteneklerini artırır.

Erken çocukluk döneminde öz düzenleme birbiriyle ilişkili birkaç alanı içerir: Bilişsel düzenleme, dikkati kontrol etme, dikkat dağıtıcı unsurlara karşı koyma ve hedefe yönelik davranışlarda bulunma becerisini içerir. Çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlevler bilişsel düzenlemede önemli bir rol oynar (Diamond, 2013). Duygusal düzenleme, çocukların duygusal tepkilerini izledikleri, değerlendirdikleri ve değiştirdikleri süreçleri ifade eder. Erken çocukluk döneminde, çocuklar duygularını yönetmek için kademeli olarak daha gelişmiş stratejiler geliştirir ve dış desteğe bağımlılıktan daha bağımsız düzenlemeye geçerler (Thompson, 1994). Davranışsal düzenleme ise dürtüleri kontrol etme, kurallara uyma ve davranışları farklı bağlamlara uyarlama becerisini içerir. Davranışsal düzenlemenin gelişimi, sosyal normların ve beklentilerin içselleştirilmesiyle yakından ilişkilidir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001).

Öz düzenlemenin gelişimi hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilenir. Örneğin çocuğun mizacı, düzenleyici kapasitelerin şekillenmesinde önemli bir rol oynar (Rothbart ve Bates, 2006). Daha zor mizaçlı çocuklar, öz-düzenleme becerilerini geliştirmede daha büyük zorluklarla karşılaşabilir, desteklemek gerektirebilir. Çevresel faktörler, özellikle de çocuğa bakım veren kişi ile çocuk arasında kurulan etkileşimleri, öz düzenlemeyi teşvik etmede çok önemlidir. Hassas ve duyarlı bakım, çocuklarda yavaş yavaş içselleştirilen dışsal düzenlemeyi olumlu etkilemekle birlikte; çocukların böyle çevreleri deneyimlemesi, kendilerine bu ortamlar sunulmasıyla sağlanabilir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010). Vygotsky'nin yakınsak gelişim kavramı burada özellikle önemlidir, çünkü yetişkinler çocukların gelişen öz-düzenleme becerilerini eş-düzenleme ve rehberli uygulama yoluyla destekler (Vygotsky, 1978).

Erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin önemi göz ardı edilemez. Nitekim, güçlü öz-düzenleme becerileri daha yüksek akademik başarı, sosyal yeterlilik ve ruh sağlığı gibi bir dizi olumlu sonuçla ilişkilendirilmiştir (Moffitt ve diğerleri, 2011). Buna karşılık, erken çocukluk döneminde öz düzenleme ile ilgili yaşanan zorluklar, davranış sorunları, akademik uğraşlar ve psikopatoloji riskinin artması gibi çeşitli olumsuz sonuçlarla bağdaştırılmıştır (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010). Bu nedenle, erken çocukluk eğitim programları ve ebeveynlik müdahaleleri giderek artan bir şekilde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde öz düzenleme, çocukların gelecekteki başarıları ve genel yaşam kaliteleri için kritik öneme sahip bir beceridir. Bu becerinin gelişimi, çocuğun içsel özellikleri ile çevresel faktörlerin karmaşık etkileşiminin bir sonucudur. Ebeveynler, eğitimciler ve diğer bakım verenler, çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemek için bilinçli çabalar göstererek, onların sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yetkinliğe de sahip bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilirler. Bu süreçte, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını ve gelişim hızını dikkate alan, destekleyici ve duyarlı bir yaklaşım benimsemek önemlidir.

2.2.2. Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara, ne zaman sahip olduklarını ve bu duyguları nasıl deneyimlediklerini ve duygularını nasıl yansıttıkları süreçlerini ifade eder (Harrington, Trevino, Lopez ve Giuliani, 2020). Duygu düzenleme, kişinin karşı karşıya kaldığı istenmeyen durumlar ile baş etmek için eyleme geçmesi ve duygularının farkına vararak bunu uygun davranış oluşturmasıdır (Cole ve diğerleri, 2004). Duyguların anlaşılmasını ve kabul edilmesini, olumsuz bir duygu yaşandığında o duygunun

yönetilebilmesini, hedefe yönelik davranışlara devam edilebilmesini ve uygun olan duygu düzenleme stratejisini kullanabilmek de duygu düzenleme becerisini ifade etmektedir (Gratz ve Roemer, 2004

Duygu düzenlemenin gelişimi bebeklik döneminde başlar ve erken çocukluk yıllarında önemli ilerlemeler kaydeder. Ural ve arkadaşları (2015), duygu düzenlemenin duygusal tepkileri düzenleme, değerlendirme ve değiştirme işlevi gören hem içsel hem de dışsal süreçleri içerdiğini öne sürmüştür. Erken çocukluk döneminde bu süreçler giderek daha karmaşık ve bilinçli hale gelir.

Bebekler başlangıçta duygu düzenleme için büyük ölçüde ebeveyn desteğine güvenir, bu süreç birlikte düzenleme olarak bilinir (Fogel, 2017). Çocuklar, çocukluk ve okul öncesi yıllar süresince ilerledikçe, yavaş yavaş daha kapsamlı bir kendi kendine başlatılan düzenleyici stratejiler yelpazesi geliştirirler. Bunlar arasında dikkati dağıtma, bilişsel yeniden değerlendirme ve kendini yatıştırma yahut destek arama gibi davranışsal stratejiler yer alabilir (Naragon-Gainey, McMahon ve Chacko, 2017).

Erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin gelişimi birkaç temel faktörden etkilenir:

- ✓ Nörobiyolojik olgunlaşma: Duygu işleme ve düzenleme ile ilişkili beyin bölgelerinin, özellikle de prefrontal korteksin ve limbik yapılarla bağlantılarının gelişimi, duygu düzenleme için artan kapasitenin temelini oluşturur (Calkins ve Hill, 2007).

- ✓ Mizaç: Güçlü bir genetik bileşene sahip olduğuna inanılan tepkisellik ve öz düzenlemedeki bireysel farklılıklar, duygu düzenleme yeteneklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Rothbart ve Bates, 2006).

- ✓ İlişki bağları: Güvenli bağlanma ilişkileri, duyarlı bakım verme ve model alma yoluyla etkili duygu düzenleme stratejilerinin öğrenilmesi için bir bağlam sağlar (Cassidy, 1994).

- ✓ Ebeveynlik uygulamaları: Çocukların duygularına verilen tepkiler ve duygu düzenleme stratejilerinde rol model olmak, çocukların gelişmekte olan duygu düzenleme becerilerini önemli ölçüde etkiler (Eisenberg ve diğerleri, 1998).

- ✓ Dil gelişimi: Duygu kelime dağarcığının edinilmesi ve duygusal deneyimleri sözelleştirme becerisi, daha sofistike duygu düzenleme stratejilerine katkıda bulunur (Cole ve diğerleri, 2010).

Araştırmalar, erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin gelişiminde birkaç önemli kilit nokta belirlemiştir. Çocuklar 2 ila 5 yaşları arasında tipik olarak duyguları ifade etmek ve düzenlemek için daha fazla dil kullanımı, gösterim kurallarının (yani duygusal ifade için kültürel normlar) daha iyi anlaşılması ve bilişsel yeniden değerlendirme gibi daha karmaşık stratejilerin ortaya çıktığını gösterirler (Thompson ve Goodman, 2010).

Erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin önemi, çeşitli gelişimsel sonuçlarla olan ilişkisiyle vurgulanmaktadır. Duygu düzenleme becerileri daha iyi olan çocuklar daha fazla sosyal yeterlilik, akademik başarı ve psikolojik uyum gösterme eğilimindedir (Eisenberg ve diğerleri, 2010). Öte yandan, duygu düzenleme ile ilgili zorluklar davranış sorunları, zayıf akran ilişkileri ve psikopatoloji için artan risk ile ilişkilendirilmiştir (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Önemi göz önüne alındığında, erken çocukluk döneminde duygu düzenlemeyi teşvik etmek için çok sayıda müdahale geliştirilmiştir. Bunlar arasında şunlar yer almaktadır:

- ✓ Sınıf temelli programlar: Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme (PATHS) programı gibi öğretim programları, duygu tanımlama, ifade etme ve düzenleme konusunda belirgin bir yönerge içermektedir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007).

- ✓ Ebeveyn odaklı müdahaleler: Çocuklara Ayar Verme müdahalesi gibi programlar, ebeveynlerin duygu koçluğu becerilerini geliştirmeyi amaçlar ve bu da çocukların duygu düzenleme gelişimini destekler (Havighurst ve diğerleri, 2010).

- ✓ Çocuklara yönelik terapiler: Bilişsel-davranışçı terapi gibi yaklaşımlar, duygu düzenleme zorluklarını ele almak için küçük çocuklara uyarlanmıştır (Grave ve Blissett, 2004).

2.2.3. Sosyal-Duygusal Uyum: Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal uyum, küçük çocukların duygularını anlama ve yönetme, olumlu ilişkiler kurma ve sosyal etkileşimleri etkili bir şekilde yönetme kapasitesini geliştirdikleri süreci ifade eder (Selçuk ve Yavuz, 2018). Gelişimin bu önemli yönü, yaşam boyu sosyal yeterlilik, duygusal refah ve genel psikolojik uyum için temel oluşturur.

Bu kritik süreç, aslında çocuğun dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren başlar. Sosyal-duygusal uyum yolculuğu bebeklik döneminde başlar ve erken çocukluk yıllarında önemli ilerlemeler kaydeder. Bebekler birincil bakıcılarıyla bağ kurdukça, ilerideki sosyal-duygusal büyüme için temel teşkil eden bir güvenlik ve güven duygusu geliştirmeye başlarlar (Bowlby, 1969). Bu erken temel, çocukların sosyal dünyalarını nasıl algıladıklarını ve etkileşimde bulunduklarını şekillendirdiği için kritik öneme sahiptir.

Bebeklik döneminden okul öncesi döneme geçiş, sosyal-duygusal gelişimde önemli bir sıçrama noktasıdır. Çocuklar bu süreçte sosyal-duygusal repertuarlarını önemli ölçüde genişletirler. Hem kendilerindeki hem de başkalarındaki duyguları tanımaya ve etiketlemeye başlarlar; bu, duygusal okuryazarlık olarak bilinen bir beceridir (Balta Özkan, 2019). Bu artan duygusal farkındalık, gelişen sosyal becerilerle yakından ilişkilidir. Çocuklar paylaşmayı, sırayla hareket etmeyi ve akranlarıyla iş birliği yapmayı öğrenir; bunlar başarılı sosyal etkileşimler için gerekli olan becerilerdir.

Duygusal gelişimle paralel olarak, çocukların benlik kavramları da bu dönemde şekillenmeye başlar. Kendilerini benzersiz özelliklere, tercihlere ve yeteneklere sahip farklı bireyler olarak anlamaya başlarlar (Özyürek, 2020). Ortaya çıkan bu benlik duygusu, çocukların sosyal durumlara yaklaşımını ve başkalarıyla ilişkilerini etkiler. Öz farkındalıkları arttıkça empati kapasiteleri de -başkalarının duygularını anlama ve paylaşma yeteneği- artar (Karadeniz, 2022).

Çocukların sosyal-duygusal uyumu, onları çevreleyen ilişkiler ağından büyük ölçüde etkilenir. Özellikle bakım verenlerle kurulan olumlu ve destekleyici etkileşimler, çocukların sosyal dünyalarını keşfedebilecekleri güvenli bir temel sağlar. Bu erken dönem ilişkiler, gelecekteki sosyal etkileşimler için model görevi görür ve çocukların sosyal ilişkilere dair içsel çalışma modelleri geliştirmelerine yardımcı olur.

Bakım verenlerle ilişkilerin yanı sıra, akran ilişkileri de sosyal-duygusal uyumda çok önemli bir rol oynar. Akranlarla oyun ve sosyal etkileşimler yoluyla çocuklar müzakere etmeyi, çatışmaları çözmeyi ve farklı bakış açılarını anlamayı öğrenirler (Değer, 2019). Bu deneyimler, çocuklara sosyal becerilerini uygulama ve geliştirme fırsatları sunarak genel sosyal yeterliliklerine katkıda bulunur.

Sosyal deneyimler arttıkça, çocukların duygusal düzenleme becerileri de gelişir. Bu süreçte çocuklar, duygusal düzenleme için giderek daha karmaşık stratejiler geliştirirler. Başarılı sosyal etkileşimler ve genel psikolojik iyi oluş için kritik öneme sahip bir beceri olan

duygusal tepkilerini sosyal olarak uygun şekillerde düzenlemeyi öğrenirler (Selçuk ve Yavuz, 2018).

Sosyal-duygusal uyumun bu çok yönlü ve kritik doğasının farkında olan eğitimciler ve araştırmacılar, erken çocukluk döneminde bu süreci desteklemek için çok sayıda müdahale ve program geliştirmişlerdir. Bu programlar, sosyal-duygusal becerileri açıkça öğreten sınıf temelli öğretim programlarından, bakıcıların çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ebeveyn odaklı müdahalelere kadar geniş bir yelpazede yer alır (Çelik, 2021).

Son olarak, sosyal-duygusal uyumun kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceğini vurgulamak gerekir. Farklı kültürler sosyal-duygusal yeterliliğin farklı yönlerini vurgulayabilir veya bu becerileri geliştirmek için farklı stratejiler kullanabilir. Bu kültürel değişkenlik, sosyal-duygusal uyumu desteklemek için kültürel açıdan hassas ve farklı aile ve toplum bağlamlarına duyarlı yaklaşımlara duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

2.2.4. Psikolojik Sağlamlık: Çeşitli disiplinlerde önemli derecede ilgi gören bir kavram olan psikolojik dayanıklılık, birtakım tanımları ve kavramsallaştırmaları kapsamaktadır. Yaygın tanımlardan biri, dayanıklılığı sıkıntı, travma, trajedi, tehditler veya önemli stres faktörleri karşısında iyi uyum sağlama süreci olarak nitelendirmektedir (Sezgin ve Şener, 2024). Bu tanım, dayanıklılığın zorlu koşulların etkili bir şekilde üstesinden gelmeyi içeren bir süreç olarak dinamik doğasının altını çizmektedir. Bir başka bakış açısı ise zihinsel süreçler ve davranışlardan ziyade psikolojik olgulara odaklanmakta ve psikolojik faktörlerin olumsuz sonuçlardan kaçınmada ve olumlu adaptasyonu teşvik etmedeki rolünü vurgulamaktadır (Zhang, 2021). Buna ek olarak, psikolojik dayanıklılık, stres veya travma ile karşılaşıldığında olumsuz psikolojik tepkilere direnme yeteneği olarak tanımlanmış ve olumsuz deneyimlere dayanma ve bunlardan kurtulma kapasitesini vurgulamıştır (Lau, Khoo, Ho ve Tan, 2021).

Bu genel tanımlamalardan yola çıkarak, erken çocukluk bağlamında psikolojik dayanıklılık, çocukların gelişiminin çok önemli bir yönü olarak karşımıza çıkar. Bu dönemde dayanıklılık, küçük çocukların stres faktörleri, travma ve zorlu durumlarla etkili bir şekilde başa çıkma, uyum sağlama ve olumlu başa çıkma mekanizmaları gösterme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Kızılkurt, Demirkan, Gıynaş ve Güleç, 2021). Bu tanım, çocukları engellerin üstesinden gelmek ve zihinsel esenlik için güçlü bir temel oluşturmak üzere gerekli becerilerle donatmak için küçük yaşlardan itibaren dayanıklılığı teşvik etmenin öneminin altını çizmektedir.

Psikolojik dayanıklılığın erken çocukluk dönemindeki yapısını anlamak için, bu kavramın birbirine bağlı birkaç bileşenden oluştuğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Mizaç ve bilişsel yetenekler gibi bireysel yetenekler, dayanıklılığın üzerine inşa edildiği temeli oluşturur. Bu kişisel özellikler, dayanıklı sonuçlar için gerekli duygusal güvenliği ve sosyal desteği sağlayan ilişkisel faktörlerle, özellikle de bakım verenlerle güvenli bağlanma ilişkileri ve olumlu akran etkileşimleriyle etkileşime girer. Destekleyici aile ortamları, nitelikli okul öncesi eğitim ortamları ve toplum kaynakları gibi çevresel faktörler de büyüme ve uyum için besleyici bir bağlam sağlayarak dayanıklılığın gelişimine katkıda bulunur. Bu sürecin basit olmadığı, aksine farklı düzeylerde faaliyet gösteren çeşitli koruyucu faktörler arasındaki karmaşık etkileşimlerin bir sonucu olduğu göz ardı edilmemelidir.

Dayanıklılığın gelişimini daha detaylı incelediğimizde, bireysel, aile ve toplum düzeylerinde çeşitli faktörlerin etkileşimini gözlemleriz. Bireysel düzeyde, kolay bir mizaç, problem çözme becerileri ve öz yeterlilik, bir çocuğun zorlukların üstesinden gelme becerisine katkıda bulunur. Bu kişisel özellikler, destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkileri, aile bütünlüğü ve etkili ebeveynlik uygulamaları gibi aile düzeyindeki faktörler tarafından pekiştirilir ve geliştirilir. Ailenin ötesinde, nitelikli erken eğitime erişim, destekleyici akran ağları ve toplum kaynakları gibi toplum düzeyindeki faktörler de çocuğun dayanıklılığını artırmada önemli bir rol oynar (Sezgin ve Şener, 2024). Böylece, dayanıklılığın gelişimi bireysel, aile ve toplum düzeyinde sağlanan koruyucu faktörlerin bir araya gelmesiyle mümkün olur.

Bu çok katmanlı çerçevede, dayanıklılığın gelişiminde özellikle önemli olan birkaç kilit süreç ortaya çıkmaktadır. Belki de en temel olanı, en az bir yetişkinle istikrarlı, şefkatli ve destekleyici bir ilişkinin varlığıdır. Bu tutarlı destek kaynağı, çocukların kendi dünyalarını keşfedebilecekleri ve başa çıkma stratejileri geliştirebilecekleri güvenli bir temel sağlar (Kocatürk ve Çiçek, 2021). Bununla yakından ilişkili olarak, çocukların yönetilebilir zorlukların üstesinden gelerek bir hakimiyet duygusu geliştirmeleri için fırsat vardır; bu da öz yeterlilik ve gelecekteki olumsuzluklarla başa çıkma becerilerine güven oluşturur.

Çocuklar bu zorlukların üstesinden geldikçe, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi giderek daha önemli hale gelir. Duyguları düzenleme ve yürütücü işlevini kullanma becerisi, çocukların yalnızca anlık stres faktörleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onları gelecekteki zorlukları yönetmek için araçlarla donatır (Kocatürk ve Çiçek, 2021). Bu hakimiyet deneyimleri ve gelişen öz düzenleme, dayanıklılığın bir diğer önemli unsuru olan olumlu benlik algılarına katkıda bulunur. Kendilerini yetenekli ve değerli gören çocuklar, zorluklarla güvenle yüzleşmek için daha iyi bir tutum sergilerler.

Erken çocukluk döneminde dayanıklılığı teşvik etmenin uzun vadeli etkileri de unutulmamalıdır. Güçlü bir psikolojik dayanıklılık geliştiren çocuklar, gelecekteki zorlukların üstesinden gelmek, ruh sağlığını korumak ve zorluklarla karşılaşmalarına rağmen olumlu yaşam sonuçları elde etmek için daha donanımlı olurlar. Bu uzun vadeli faydaların farkında olan araştırmacılar ve uygulayıcılar (Kızılkurt ve diğerleri, 2021; Sezgin ve Şener, 2024) küçük çocuklarda dayanıklılığı teşvik etmeyi amaçlayan çeşitli müdahaleler geliştirmiştir.

Bu müdahaleler, dayanıklılığın çok yönlü doğasını yansıtacak şekilde geniş bir yelpazede yer almaktadır. Bakım verenin duyarlılığını artıran bağlanma temelli programlardan duygusal dayanıklılık için bilişsel-davranışsal stratejiler öğreten okul temelli girişimlere kadar birçok yaklaşımı kapsamaktadır. Toplum temelli yaklaşımlar ise çocuklar ve aileler için mevcut olan sosyal destek ağlarını ve kaynakları güçlendirmeyi amaçlayan daha geniş bir bakış açısına sahiptir (Sezgin ve Şener, 2024). Bu müdahaleler belirli yöntemleri bakımından farklılık gösterse de dayanıklılığa katkıda bulunan koruyucu faktörleri ve süreçleri inşa etmek gibi ortak bir hedefi paylaşmaktadır.

2.3. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, bir çocuğun gelişiminde ve örgün eğitime hazır olmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitimin önemi son yıllarda giderek daha fazla kabul görmüş, bu da sektörde önemli politika değişikliklerine ve iyileştirmelere yol açmıştır. Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemi temel olarak 3-5 yaş arası çocuklara hizmet vermekte olup, ilkokuldan önceki yıl (5-6 yaş) özellikle vurgulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) göre okul öncesi eğitim, çocukları ilköğretime hazırlarken fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2013). Bütünsel gelişime odaklanan bu yaklaşım, erken çocukluk eğitimindeki küresel eğilimlerle uyumlu olup Türkiye'nin erken çocukluk dönemindeki çocuklarına yatırım yapma konusundaki kararlılığını yansıtmaktadır.

Bu güncel yaklaşıma ulaşmak için Türkiye'de okul öncesi eğitim uzun bir evrim geçirmiştir. 1960'lar ve 1970'lerde okul öncesi eğitim çoğunlukla kentsel alanlarla sınırlıydı ve nüfusun küçük bir kısmına hizmet vermekteydi. Ancak 1990'lardan bu yana erişimi genişletmek ve kaliteyi artırmak için yoğun bir çaba sarf edilmektedir (Bekman, 2005). Önceliklerdeki bu değişim, okul öncesi eğitimin uzun vadeli faydaları ve Türk çocuklarını giderek daha rekabetçi hale gelen küresel ortama hazırlama ihtiyacı konusunda artan bir farkındalıktan kaynaklanmıştır. Bu evrimde önemli bir dönüm noktası, 1997 yılında okul öncesi eğitimi milli eğitim sistemine entegre eden Temel Eğitim Kanunu'na okul öncesi eğitimin dahil edilmesiyle

yaşanmıştır (Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001). Bu yasal değişiklik, devlet desteğinin ve sektöre yapılan yatırımların artmasına yol açarak okul öncesi hizmetlerin ülke çapında daha sistematik bir şekilde geliştirilmesinin ve yaygınlaştırılmasının önünü açmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi eğitim, ulusal eğitim politikalarında ve bütçe ödeneklerinde daha fazla ilgi görmeye başlamıştır.

Bu ilerlemelere rağmen, Türkiye evrensel okul öncesi eğitime ulaşma konusunda zorluklarla karşılaşmaya devam etmektedir. 2020 yılı itibarıyla, okul öncesi eğitimde (3-5 yaş) net okullaşma oranı yaklaşık %41 olup, kentsel ve kırsal alanlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Bu oran, önceki yıllara göre iyileşme göstermekle birlikte, hala birçok OECD ülkesinin gerisindedir ve sektörde büyüme ve gelişme için önemli bir alan olduğuna işaret etmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin karşı karşıya olduğu zorluklar çok yönlüdür ve ülkenin sosyoekonomik ve coğrafi gerçeklerine derinden bağlıdır. En önemli sorunlardan biri, kentsel ve kırsal alanlar arasında önemli farklılıklar gösteren okul öncesi eğitime erişimdeki bölgesel eşitsizliktir (Çelik ve Gündoğdu, 2010). Bu eşitsizlik genellikle altyapıdaki farklılıklar, nitelikli öğretmenlerin varlığı ve erken eğitime yönelik yerel tutumlar nedeniyle daha da kötüleşmektedir. Ayrıca, hızlı genişleme bazen kalite güvence mekanizmalarının gelişimini geride bıraktığından, tüm okul öncesi kurumlarda tutarlı kaliteyi sürdürmek süregelen bir zorluk olmaya devam etmektedir (Adagideli, Saraç ve Ader, 2015).

Bölgesel eşitsizliklerin yanı sıra, okul öncesi eğitime kayıt ve katılımı önemli ölçüde etkileyen sosyoekonomik faktörler de bulunmaktadır. Aile geliri ve ebeveynlerin eğitim düzeyi, bir çocuğun okul öncesi eğitime devam edip etmeyeceğini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Bekman ve Aksu-Koç, 2009). Bu sosyoekonomik uçurum, erken eğitimden en fazla fayda sağlayabilecek dezavantajlı geçmişe sahip çocukların genellikle bu eğitime erişme olasılığının en düşük olduğu bir döngü yaratmaktadır.

Süregelen bu zorluklara yanıt olarak ülkemizde hedefe yönelik çeşitli girişimleri hayata geçirilmiştir. Temel stratejilerden biri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın özellikle yetersiz hizmet alan bölgelerdeki kurumların sayısını aktif bir şekilde artırmasıyla, devlet anaokullarının yaygınlaştırılması olmuştur (MEB, 2019). Bu yaklaşım, hem genel okul öncesi eğitim yeri eksikliğini hem de erişimdeki bölgesel farklılıkları ele almayı amaçlamaktadır.

Okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak için de yoğun bir çaba sarf edilmektedir. Bu çabalar arasında öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesi ve nitelikli işgücü sağlamak için daha etkili işe alım stratejilerinin uygulanması yer almaktadır (Akdağ ve Haser, 2017).

Öğretmen kalitesine odaklanan bu girişimler, ülke genelinde okul öncesi eğitimin genel standardını yükseltmeyi amaçlamaktadır.

Eğitim kalitesini artırma çabalarının bir parçası olarak, öğretim programlarının geliştirilmesi de öncelikli konulardan biri olmuştur. Ulusal okul öncesi öğretim programı uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilirken Türk çocuklarının özel ihtiyaçlarına da cevap verecek şekilde revize edilmiştir (Tuzcu, 2019). Küresel en iyi uygulamalar ile yerel bağlam arasındaki bu denge, etkili ve kültürel açıdan uygun bir eğitim deneyimi yaratmak için çok önemlidir.

Eğitimin sınıf kapısında bitmediğinin bilinciyle, erken çocukluk eğitimine aile katılımını artırmak için programlar geliştirilmiştir (Koçyiğit, 2015). Bu girişimler, ev ve okul arasındaki boşluğu doldurarak ve ebeveynleri çocuklarının öğrenme ve gelişimini desteklemeleri için güçlendirerek daha bütünsel bir eğitim ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Türkiye son birkaç on yılda okul öncesi eğitimde önemli adımlar atmış olsa da, evrensel erişim ve tutarlı kaliteye ulaşmak için hala yapılması gereken önemli işler olduğu açıktır. İleriye giden yol, çocukların ve ailelerinin değişen ihtiyaçlarını anlamak için sürekli araştırma yapılmasını, sistemik zorlukları ele almak için sürekli politika geliştirilmesini ve bu önemli eğitim aşamasına sürekli yatırım yapılmasını gerektirecektir. Bu çabalar, Türkiye'nin gelecek nesilleri için daha güçlü bir eğitim temeli oluşturmada kritik öneme sahip olacaktır.

2.3.1. Okul Öncesi Dönem Paydaşları: Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemi, son yıllarda daha geniş sosyo-ekonomik değişimleri ve küresel eğitim eğilimlerini yansıtan önemli değişikliklere tanık olmuştur. Avrupa ve Asya'yı birleştiren bir ülke olarak Türkiye'nin erken çocukluk eğitimine yaklaşımı, geleneksel değerler ile modern pedagojik uygulamaların benzersiz bir karışımını temsil etmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitimin gelişimi, her biri Türkiye'deki çocuklara sunulan erken öğrenme fırsatlarının karmaşık dokusuna katkıda bulunan çok çeşitli paydaşlar tarafından şekillendirilmiştir (Ayyıldız ve Bilici-Albayrak, 2020). Devlet kurumlarından özel sağlayıcılara, sivil toplum kuruluşlarından uluslararası kuruluşlara kadar çeşitli paydaşların bu etkileşimi, Türkiye'de okul öncesi eğitimin erişilebilirliğini, kalitesini ve gelecekteki yönünü derinden etkilemiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2010). Bu paydaşların rollerini ve etkileşimlerini anlamak, ülkedeki erken çocukluk eğitiminin mevcut durumunu ve potansiyel geleceğini anlamak için çok önemlidir.

Bu karmaşık ekosistemin merkezinde, başta Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) olmak üzere Türkiye Cumhuriyeti yer almaktadır. MEB'in rolü, ulusal kalkınma planlarında da görüldüğü üzere erken çocukluk eğitimine verilen önceliğin artmasıyla birlikte son yıllarda önemli ölçüde

değişmiştir. Çocuk merkezli ve oyun temelli bir yaklaşımı vurgulayan ulusal okul öncesi eğitim programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında MEB önemli bir rol oynamıştır (Aras, Ülker ve Altun, 2023). Hükümet aynı zamanda okul öncesi öğretmen eğitimi için standartların belirlenmesinde ve hizmet içi eğitimin sağlanmasında da önemli bir rol oynamaktadır, ancak özellikle kırsal alanlarda yeterli sayıda nitelikli öğretmen arzının sağlanmasında zorluklar devam etmektedir (Etçi, 2022). Eğitim sisteminde, özellikle yetersiz hizmet alan bölgelerde yeni okul öncesi tesisler inşa etmek için yatırım yapılmış olsa da talep genellikle arzı aşmakta ve bazı bölgelerde sınıfların aşırı kalabalık olmasına yol açmaktadır.

Özel sektörün okul öncesi eğitime katılımı son yıllarda önemli ölçüde artmıştır (Erginer ve Saklan, 2023). Bu kuruluşlar genellikle orta ve üst gelir düzeyindeki ailelere hitap etmekte ve yabancı dil eğitimi, uzun çalışma saatleri ve özel müfredat gibi hizmetler sunmaktadır. Diğer ülkelerdeki kadar yaygın olmamakla birlikte, Türkiye'de zincir anaokulları da ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, özel anaokullarının kalitesinde önemli farklılıklar olduğunu, bazılarının yüksek kaliteli ortamlar sunduğunu, diğerlerinin ise temel standartları karşılamakta zorlandığını göstermiştir (İnan, 2020).

Hem devlet hem de özel sektör çabalarını tamamlayan sivil toplum kuruluşları, Türkiye'deki okul öncesi eğitimin önemli paydaşları olarak ortaya çıkmıştır. AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı) gibi kuruluşlar, ev temelli erken çocukluk eğitimi girişimleri de dahil olmak üzere, yetersiz hizmet alan nüfuslara ulaşmak için yenilikçi programlar geliştirmiştir. STK'lar, erken çocukluk eğitiminin önemi konusunda farkındalık yaratma, politika değişiklikleri için gerekli lobi faaliyetlerini yürütme ve bilgi tabanına katkıda bulunan ve politika kararlarını bilgilendiren araştırmalar yapma konularında etkili olmuştur.

Yerel aktörler okul öncesi eğitim ortamının büyük bir kısmını şekillendirirken, uluslararası etkiler de Türkiye'nin yaklaşımını şekillendirmede önemli bir rol oynamıştır (Martı, 2020). Dünya Bankası, özellikle dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitime erişimi yaygınlaştırmayı amaçlayan projelere kredi sağlamıştır. UNICEF ve OECD gibi kuruluşlar, Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminin gelişimini desteklemek için politika önerileri ve teknik yardım sağlamıştır. Ayrıca, Türkiye'nin okul öncesi eğitim politikaları küresel eğilimlerden ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri gibi uluslararası taahhütlerden etkilenmiştir. Okul öncesi eğitim paydaşlarının bu çeşitliliği, Türkiye'de çeşitli zorlukları ve fırsatları beraberinde getirmiştir. Farklı bölgeler ve sosyo-ekonomik gruplar arasındaki erişim ve kalite eşitsizliklerinin ele alınması gibi, çeşitli sağlayıcılar arasında kaliteyi sağlamak için sağlam mekanizmalar geliştirmek de önemli bir zorluk olmaya devam etmektedir. Kaynaklardan ve

uzmanlıktan yararlanmak için kamu ve özel sektör arasında daha fazla iş birliği potansiyeli bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitimi işgücünün statüsünün ve kalitesinin artırılması, uluslararası en iyi uygulamalar ile erken çocukluk eğitimine kültürel açıdan uygun yaklaşımların dengelenmesi gibi bir öncelik olmaya devam etmektedir.

Türkiye okul öncesi eğitim sistemini geliştirmeye devam ederken, bu çeşitli paydaşlar arasındaki etkileşim ülkedeki erken çocukluk eğitiminin geleceğini önemli ölçüde şekillendirecektir. Politika yapıcılar, uyumlu, yüksek kaliteli ve eşitlikçi bir okul öncesi eğitim sistemi sağlarken her bir paydaş grubunun güçlü yönlerini kullanmak gibi karmaşık bir görevle karşı karşıya kalmaktadır. Bu hedeflere ulaşmak, tüm paydaşların ortak bir vizyon etrafında birleşmesini ve Türkiye'nin gelecek nesilleri için en iyi başlangıcı sağlamak üzere iş birliği yapmasını gerektirecektir.

2.4. Erken Çocukluk Döneminde Bütünsel Yaklaşım

Erken çocukluk döneminde bütünsel yaklaşım, çocuğu bütün bir varlık olarak gören, fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimin birbiriyle bağlantılı olduğunu vurgulayan kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır (Karila, 2012). Bir çocuğun gelişiminin çeşitli yönlerinin birbiriyle bağlantılı olduğunu vurgulayan bu yaklaşım, yalnızca akademik eğitim üzerine odaklanan geleneksel eğitim modellerinin sınırlılıklarına bir yanıt olarak geliştirilmiştir (Kamışlı, Çalamak ve Olkun, 2020).

Bu yaklaşımın kökenleri ve felsefi temelleri oldukça zengindir. 20. yüzyılın sonlarında erken çocukluk eğitiminde önem kazanan bu yaklaşım, Rudolf Steiner'in Waldorf Eğitimi, Maria Montessori'nin Metodu, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Piaget ile Vygotsky'nin gelişim teorilerinden ilham almaktadır (Nuraida, 2022; Piotrowski, 2021). Bu çeşitli kaynaklar, bütünsel yaklaşımın çok yönlü ve kapsamlı doğasını şekillendirmiştir.

Bütünsel erken çocukluk eğitiminin gelişimine önemli katkılar sağlayan isimler arasında "Bütünsel Öğretim Programı" kitabının yazarı John P. Miller, "Bütünsel Eğitim İncelemesi" dergisinin kurucusu Ron Miller ve Toronto Üniversitesi'nden Jack Miller yer almaktadır (Forbes ve Martin, 2004). Bu düşünürler ve eğitimciler, bütünsel yaklaşımın teorik temellerini güçlendirmiş ve uygulamaya yönelik önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Bütünsel yaklaşım, dünya genelinde çeşitli eğitim kurumlarında farklı şekillerde uygulanmaktadır. Özellikle Waldorf ve Montessori gibi alternatif okullarda, yenilikçi devlet okullarında ve özel okullarda, İskandinav ülkelerindeki erken çocukluk merkezlerinde ve yaklaşımın unsurlarını benimseyen bazı anaokullarında bu yaklaşımın uygulamalarını görmek

mümkündür (Kamila, 2022). Bu çeşitlilik, yaklaşımın farklı kültürel ve eğitimsel bağlamlara uyarlanabilirliğini göstermektedir.

Bütüncül bir erken çocukluk ortamı, çocukların bütünsel gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Tipik olarak bu ortamlarda oyun ve keşif için doğal, açık uçlu materyaller, doğa ile bağlantı ve fiziksel aktivite için açık alanlar, sanatsal ifade ve yaratıcılık alanları, sessiz düşünme ve dinlenme alanları ve çocukların ilgi alanlarına göre uyarlanabilen esnek öğrenme ortamları bulunur (Cutter-Mackenzie, Edwards, Moore ve Boyd 2014). Bu çok yönlü ortamlar, çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyerek bütünsel bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlar.

Araştırmalar, bütünsel erken çocukluk eğitiminin çocuklar üzerinde birçok olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu etkiler arasında sosyal-duygusal gelişimin artması, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, fiziksel sağlık ve motor becerilerin gelişmesi, doğayla daha güçlü bağ ve çevre bilinci, öğrenme için içsel motivasyonun artması ve uzun vadeli akademik performansın iyileşmesi yer almaktadır (Mogeb, Gericke ve Scherp, 2019). Bu bulgular, bütünsel yaklaşımın çocukların çok yönlü gelişimini desteklemedeki etkililiğini ortaya koymaktadır.

COVID-19 pandemisi, erken çocukluk eğitiminde bütünsel yaklaşımın önemini daha da vurgulamıştır. Pandemi sürecinde, erken çocukluk eğitiminde süreklilik ve uyumun önemi ortaya çıkmış ve çeşitli paydaşlar arasında iş birliğini içeren entegre bütünsel yaklaşımlara olan ihtiyaç artmıştır (Yaswinda, Yulsyofriend, Yaslina ve Elida, 2022). Erken Çocuklukta Entegre Bütünsel Eğitim, özellikle pandemi gibi zorlu zamanlarda küçük çocuklara yönelik hizmetlerin sorunsuz bir şekilde sunulmasını sağlamak için koordineli çaba ve iş birliği gerektiren hayati bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır.

Bütünsel yaklaşımın faydalarına rağmen, bazı eleştiriler ve zorluklar da mevcuttur. Standartlaştırma eksikliği nedeniyle değerlendirme ve karşılaştırma yapmayı zorlaştırabileceği, çocukları daha sonraki eğitimlerinde standart testlere yeterince hazırlayamayabileceği belirtilmiştir (Rudge, 2008). Ayrıca, daha düşük öğrenci-öğretmen oranları ve özel eğitim gerektirdiğinden kaynak yoğun olabilir ve akademik hazırlıkta daha az özenli olarak algılanabilir. Uzun vadeli sonuçlara ilişkin geniş ölçekli, boylamsal çalışmaların sınırlı olması da bir diğer eleştiri konusudur (Chávez-Eakle vd., 2012). Uygulamadaki zorluklar arasında önemli ölçüde öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim ihtiyacı, akademik hazırlığa odaklanan ebeveynlerin veya politika yapıcıların potansiyel direnci ve yaklaşımın mevcut eğitim sistemleri ve yapıları içinde uygulanmasındaki zorluklar yer almaktadır (Mahmoudi vd.,

2012). Bu zorluklar, bütünsel yaklaşımın daha geniş ölçekte uygulanmasının önündeki engelleri oluşturmaktadır.

Bütüncül erken çocukluk eğitimindeki gelecek yönelimleri, teknolojinin artan entegrasyonu, kültürel duyarlılığa artan odaklanma, bütüncül yaklaşımları ana akım eğitim standartlarıyla köprüleme çabaları ve erken çocuklukta bütüncül öğrenmenin sinirbilimi üzerine genişleyen araştırmalar gibi konuları içermektedir (Schonert-Reichl ve Roeser, 2016). Bu eğilimler, bütünsel yaklaşımın gelecekte nasıl evrilebileceğine dair ipuçları sunmaktadır.

Sonuç olarak, Erken Çocukluk Eğitiminde Bütünsel Yaklaşım, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen kapsamlı bir eğitim modelidir. Faydaları ve olumlu sonuçları, bu yaklaşımın erken çocukluk eğitiminde önemli bir rol oynamaya devam edeceğini göstermektedir. Bununla birlikte, uygulama zorlukları ve eleştiriler, yaklaşımın sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Gelecekte, bütünsel yaklaşımın teknoloji ve kültürel duyarlılık gibi yeni unsurları nasıl entegre edeceği ve mevcut eğitim sistemleriyle nasıl uyumlu hale getirileceği, erken çocukluk eğitimcileri ve araştırmacıları için önemli çalışma alanları olmaya devam edecektir.

2.4.1. Erken Çocukluk Döneminde Bütünsel Yaklaşımın Önemi: Erken çocuklukta bütünsel yaklaşım, çocuk gelişiminin çok yönlü doğasını ele aldığı ve küçük çocukların gelişimini beslemek için kapsamlı bir çerçeve sağladığı için büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşım, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin birbiriyle derinden bağlantılı olduğunu ve tüm bu yönler aynı anda desteklendiğinde ideal öğrenmenin gerçekleştiğini kabul eder (Miller, 2010).

Bütüncül yaklaşımın en güçlü yönlerinden biri sosyal-duygusal gelişime yaptığı vurgudur. Bu yaklaşım, bilişsel becerilerin yanı sıra duygusal zeka ve sosyal becerileri de teşvik ederek çocukların dayanıklılık, empati ve öz denetim geliştirmelerine yardımcı olur bu da yaşam boyu başarı ve refah için çok önemli becerilerdir (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012). Araştırmalar, bütüncül erken eğitim deneyimi yaşayan çocukların ilerleyen yıllarda daha iyi sosyal uyum ve duygusal düzenleme sergileme eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Bütüncül yaklaşım, erken öğrenmede fiziksel gelişimin ve duyusal deneyimlerin önemini de kabul eder. Hareketi, açık hava oyunlarını ve uygulamalı etkinlikleri bir araya getirerek, çocukların motor beceri gelişimini ve bedensel farkındalığını destekleyerek bilişsel gelişim ve genel sağlık için temel oluşturur (Cutter-Mackenzie ve diğerleri, 2014). Fiziksel aktivitenin öğrenme ile bu şekilde bütünleştirilmesi, hareket ve bilişsel gelişim arasındaki

bağlantıya dair sinirbilimsel bulgularla da uyumludur (Diamond ve Lee, 2011). Ayrıca, bütünsel yaklaşım açık uçlu keşif ve problem çözmeyi teşvik ederek yaratıcılığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Yalnızca akademik hazırlığa odaklanmak yerine, çocukların doğuştan gelen merakını ve öğrenme sevgisini besler, potansiyel olarak daha fazla içsel motivasyona ve yaşamları boyunca eğitime katılımlarına yol açar. Dolayısıyla bu yaklaşım, çocukların aktif keşif ve düşünme yoluyla kendi anlayışlarını inşa ettiklerini öne süren yapılandırmacı öğrenme teorileriyle uyumludur (Vygotsky, 1978).

Bütüncül yaklaşım aynı zamanda çocukların doğa ve çevreleriyle olan bağlantılarının önemini de vurgular. Açık havada öğrenme ve çevre eğitimini de dahil ederek çocukların doğal dünyaya karşı bir farkındalık geliştirmesine yardımcı olur ve erken yaşlardan itibaren ekolojik bilinci teşvik eder (Samuelsson ve Kaga, 2008). Bu husus, çevre bilinci ve sürdürülebilirliğin hayati önem taşıdığı mevcut küresel bağlamımızda giderek daha da önem kazanmaktadır.

Buna ek olarak, bütüncül yaklaşım erken çocukluk gelişiminde kültürel bağlamın önemini kabul eder. Farklı kültürel bakış açılarına ve deneyimlere değer vererek kapsayıcılığı teşvik eder ve çocukların olumlu bir kimlik duygusu geliştirmelerine ve başkalarına saygı duymalarına yardımcı olur (Banks ve Banks, 2019). Bu kültürel duyarlılık, çeşitliliği giderek artan toplumlarımızda çok önemli olup daha iyi bir sosyal uyum ve anlayışa katkıda bulunabilmektedir.

Bütüncül yaklaşım, erken çocukluk gelişiminde ilişkilerin hayati rolünü de kabul eder. Çocuklar, eğitimciler, aileler ve toplumlar arasında güçlü bağlar kurarak çocukların büyümesi ve öğrenmesi için destekleyici bir ekosistem yaratır. İlişkilere yapılan bu vurgu, bağlanma teorisi ve güvenli bağlanmanın çocukların gelişimi için öneminin giderek daha iyi anlaşılmasıyla da uyumludur (Bowlby, 1969).

2.5. Duygu Koçluğu Yaklaşımı

Duygu koçluğu, Dr. John Gottman tarafından geliştirilen ve çocukların duygularını anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olmaya odaklanan ve sosyal-duygusal becerilerin gelişimini hedefleyen bir iletişim tekniğidir (Gus ve diğerleri, 2017). Bir çocuğun duygusal anlarını yakınlık ve öğretme fırsatları olarak tanımayı, çocuğun duygusunun altında yatan nedeni anlamayı, çocuğun duygularını onaylamayı ve duygularını yapıcı yollarla ifade etmelerine rehberlik etmeyi içerir. Bu yaklaşım, duyguların farkında olmanın, anlamanın ve yönetmenin önemini vurgulayan duygusal zekâ ilkelerine dayanmaktadır.

Psikoloji alanında önde gelen bir araştırmacılardan olan Dr. John Gottman, duygularını etkili bir şekilde yönlendirmeyi öğrenen çocukların dayanıklılık, daha iyi kişilerarası beceriler ve gelişmiş akademik performans geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dr. Gottman duygu koçluğu sürecinde beş temel adımın ana hatlarını çizmiştir. İlk adım duyguların farkında olmaktır. Yetişkinlerin kendi duygularının ve çocuklarının duygularının bilincinde olmaları gerekir. Bu farkındalık, duygusal anları oluştukları anda fark etmek için çok önemlidir. İkinci adım çocukla bağlantı kurmaktır. Çocuk bir duygu yaşadığında, ebeveyn bunu çocukla bağlantı kurmak için bir fırsat olarak kullanmalıdır. Bu, çocuğun onaylanmış ve desteklenmiş hissetmesine yardımcı olan empati ve anlayış göstermeyi içerir. Üçüncü adım empati ile dinlemektir. Aktif dinleme, duygu koçluğunun temel bir bileşenidir. Yetişkinler çocuklarının duygularını yargılamadan dinlemeli ve çocuğun duygularını açıkça ifade edebilmesi için güvenli bir alan sağlamalıdır. Dördüncü adım, çocuğun duygularını tanımlamasına yardımcı olmaktır. Çocuklara duygularını tanımlamayı ve etiketlemeyi öğretmek duygusal gelişim için çok önemlidir. Yetişkinler, duyguları adlandırarak ve nüanslarını açıklayarak çocuklarının ne hissettiklerini anlamalarına rehberlik edebilirler. Beşinci ve son adım sınırlar koymak ve sorun çözmektir. Yetişkinler çocuğun duygularını onaylarken, davranışlar için uygun sınırlar da belirlemelidir. Daha sonra, duyguları tetiklemiş olabilecek sorunlara yapıcı çözümler bulmak için çocukla birlikte çalışabilirler (Gottman ve DeClaire, 2020).

Rose, Gilbert ve McGuire-Snieckus (2015) ise duygu koçluğu yaklaşımının adımlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Çocuğun duygusunu tanıma ve empati kurma
2. Çocuğun duygusunu kabul etme ve duyguyu adlandırma
3. Çocuğun davranışına sınır koyma (Bazı gerekli durumlarda ilk adım olabilir)
4. Çocuğun problemi çözmesi ve problemi çözerken yetişkinin rehber olması

Duygu koçluğu yaklaşımı her ne kadar adımlarla ifade edilse de bu adımları takip etme zorunluluğu olan bir yaklaşım değildir. Duygu koçluğu yaklaşımı, çocukların duygu ve davranış arasındaki kontrolü sağlamada empatiyi temel alarak rehberlik eden bir iletişim yaklaşımıdır. Bu sebeple bazen birinci ve ikinci adımı kullanılırken bazen de tüm adımlar süreçte kullanılabilmektedir (Gilbert ve diğerleri, 2021).

Duygu Koçluğu yaklaşımı, çocuklarla etkileşime giren tüm yetişkinlerin izleyebileceği bir yoldur. Bu yaklaşım sürdürülebilir ve evrensel bir yaklaşımdır. Herhangi bir eğitim kurumun

sistemine entegre edilebileceği gibi farklı kurumların da mevcut sistemlerine entegre edilebilmektedir. Duygu koçluğu yaklaşımı takip gerektiren bir programdan ziyade bütünleşik bir yaklaşımdır ve ilişkilerin niteliğini arttırır. Basit ve uygulanabilirliği kolaydır. Anda gerçekleşir ve hissedilen duyguya odaklanır (Gottman ve DeClaire, 2020).

Uluslararası alanyazında duygu koçluğu yaklaşımının yetişkin ve çocuk ilişkilerinde, ev ve okul ortamlarında, çocuğun iyi oluş hali üzerindeki etkileri çok yönlü olarak çalışılmakta ve yaklaşımın olumlu etkilerine vurgu yapılmaktadır (Gus ve diğerleri, 2017; Havighurst ve diğerleri, 2013; Loop ve Roskam, 2016; Wu ve diğerleri, 2019). Bunun yanı sıra duygu koçluğu yaklaşımı etkili bir iletişim yöntemi olmakla birlikte öğretmenin sınıfta çocuklarla iletişimde kullanmayı tercih ettiğinde, etkili bir sınıf yönetimi yaklaşımına dönüşebileceği yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Gus ve diğerleri, 2015; Gus ve diğerleri, 2017, Nevruzoğlu, 2023).

Duygu koçluğu hem çocuklar hem de ebeveynler için sayısız fayda sağlar. En önemli faydalarından biri, duygusal düzenlemenin iyileştirilmesidir (Kesmez, 2023). Çocuklar duygularını daha etkili bir şekilde düzenlemeyi öğrenerek duygusal patlamaları azaltır ve sakinlik hissini teşvik eder. Bir diğer fayda ise gelişmiş iletişimdir (Kesmez, 2023). Duygu koçluğunun teşvik ettiği açık diyalog, iletişim becerilerini geliştirerek çocukların duygularını açıkça ifade etmelerini sağlar. Ayrıca, empatik ve destekleyici yaklaşım, yetişkinler ve çocuklar arasında daha yakın ve daha güvene dayalı bir ilişkiyi teşvik eder (Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Duygusal açıdan zeki çocuklar stres ve zorluklarla başa çıkmak için daha donanımlıdır ve yaşamları boyunca kendilerine fayda sağlayacak bir dayanıklılık geliştirirler. Ayrıca, duygularını anlayan ve yöneten çocuklar daha iyi sosyal etkileşimlere ve akranlarıyla ilişkilere sahip olma eğilimindedir.

Duygu koçluğu, okullar, terapi ve sosyal hizmetler de dahil olmak üzere ev dışında çeşitli ortamlarda uygulanabilir. Okullarda, öğretmenler duygusal olarak destekleyici sınıflar oluşturmak için duygu koçluğu tekniklerini kullanabilir, öğrencilerin duygularını yönlendirmelerine yardımcı olabilir ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlayabilir (Reyes, Brackett, Rivers, Whit ve Salovey, 2012). Terapide, terapistler çocuklara ve ailelere duygusal ve davranışsal zorlukların üstesinden gelmelerinde yardımcı olmak için duygu koçluğu stratejilerini kullanabilirler. Sosyal hizmetlerde, sosyal hizmet uzmanları krizdeki aileleri desteklemek için duygu koçluğunu kullanabilir, ebeveynlerin kendi duygularını yönetme ve

çocuklarını daha iyi destekleme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir (Warwar ve Ellison, 2019).

Duygu koçluğu güçlü bir araç olmakla birlikte sabır, tutarlılık ve savunmasız olmaya istekli olmayı gerektirir. Yetişkinler kendi duygularını yönetmek, derinlemesine duygusal konuşmalar için zaman bulmak ve karmaşık aile dinamikleri arasında gezinmek gibi zorluklarla karşılaşabilirler. Bu zorluklara rağmen, duygu koçluğu, duygusal zekâ ve empatiye öncelik veren dönüştürücü bir yaklaşım olmaya devam etmektedir.

Çocukla etkileşimde olan tüm paydaşlar, duygu koçluğu yaklaşımı ile çocukların duygularını anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olarak, yaşamın karmaşıklıklarını güven ve şefkatle yönlendirebilen daha sağlıklı, daha dirençli bireyler yetiştirebilirler.

2.5.1. Erken Çocuklukta Duygu Koçluğu Yaklaşımı

Erken çocukluk döneminde duygu koçluğu, çocukların duygusal gelişimi ve davranış düzenlemesi üzerindeki olumlu etkisi kapsamlı bir şekilde araştırılmış ve kabul edilmiş önemli bir uygulamadır. Duygu koçluğu, ebeveynlerin veya eğitimcilerin çocukların duygusal deneyimlerini reddetmek yerine onaylamasını içerir ve bunun çocukların duygusal yeterliliği ve genel iyi oluşu için faydalı olduğu ortaya konmuştur (Hernandez, Smith, Day, Neal ve Dunsmore, 2018). Duygu koçluğu, duyguları kabul ederek ve çocuklarla konuşarak, olumsuz duyguları büyüme fırsatları olarak görerek ve duygusal durumları yapıcı bir şekilde kullanarak çocukların duygusal zekasını ve dayanıklılığını geliştirir (Ornaghi, Conte ve Grazzani, 2020).

Araştırmalar, duygu koçluğunun aile etkileşimlerindeki önemini ve çocukların duygu düzenleme ve davranış sorunları üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar, çocukların duygularını onaylamak gibi duygu koçluğu uygulamalarının orta çocukluk döneminde sağlıklı duygusal gelişimi teşvik etme üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur (Kuru ve diğerleri, 2021). Tüm duyguların önemli olduğuna dair inançlar, uyarlanabilir duygu düzenleme becerileri ve destekleyici ebeveynlik uygulamaları ile karakterize edilen duygu koçluğu ebeveynlik tarzları, gelişmiş sosyal beceriler ve duygusal bilgi dahil olmak üzere daha iyi çocuk çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir (King ve diğerleri, 2023).

Erken çocukluk eğitimi bağlamında, duygu koçluğu çocuklar için çeşitli olumlu sonuçlarla da ilişkilendirilmiştir. Örneğin, Kesen'in (2023) yapmış olduğu araştırmada duygu koçluğu yaklaşımı temel alınarak hazırlanan ev ve sınıf ortamında gerçekleştirilen okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme becerileri düzeylerini

arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca "Çocuklar için Duygu Koçluğu" gibi ebeveynlik programlarının uygulanması, okul öncesi ve okul çağındaki çocuklarda daha iyi akademik sonuçlar, duygu bilinci, akran ilişkileri ve daha az davranış problemi ile bağdaştırılmıştır (Lau ve diğerleri, 2014). Duygu koçluğu uygulamalarının, erken çocukluk ortamlarında daha olumlu duygu sosyalleşmesine katkıda bulunduğu ve çocukların duygusal gelişimi için destekleyici ve besleyici bir ortamı teşvik ettiği de tespit edilmiştir (Denham, 2023).

Ayrıca, duygu koçluğunun faydaları tek tek çocukların ötesine geçerek genel sınıf ortamını ve öğretmen uygulamalarını da etkilemektedir. Araştırmalar, öğretmenler tarafından sağlanan bir duygusal destek biçimi olan duygusal iskelenin, çocukların eğitime katılımını artırabileceğini ve öz düzenlemeli öğrenmelerine ve akademik performanslarına katkıda bulunabileceğini göstermiştir (Kesen, 2023; Park, Tiwari ve Neumann, 2020). Eğitimciler, duygusal iskele kurma stratejilerini dahil ederek çocukların duygusal iyi oluşunu ve eğitim faaliyetlerine aktif katılımını teşvik eden elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmektedir (Park ve diğerleri, 2020).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımı konularını içeren, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar yayınladığı tarihe göre kronolojik olarak sunulmuştur.

2.6.1. Sosyal-Duygusal İyi Oluşa Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: Özbey (2019), "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin (PERİK)" Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini, Ankara'nın Yenimahalle ve Altındağ ilçelerindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık 342 çocuk oluşturmuştur. Ölçeğin dil geçerliliği altı dil uzmanı tarafından yapılmış, ardından okul öncesi eğitimi alanına ve her iki dile de hâkim üç uzman tarafından gözden geçirilmiştir. Son olarak, beş okul öncesi öğretmeni tarafından anlaşılırlığı test edilmiştir. Veri analizi için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmış ve ölçeğin orijinalindeki 6 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde iyi ve mükemmel uyum gösterdiği saptanmıştır. Faktörler arası ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Testi uygulanmış ve faktörler arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasında değişmektedir. Araştırma sonucunda, PERİK ölçeğinin Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların

sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarını değerlendirmek için Türkiye'de kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunmuştur.

Erbay ve Toklu (2021), okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların okula uyumlarında sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığın etkisini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Lefkoşa ilçesinde 2020-2021 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık, 192 kız ve 196 erkek olmak üzere toplam 388 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Sosyal-Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ile Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Analiz yöntemleri olarak Pearson korelasyon analizi ve linear regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık alt değişkenlerinin okula uyumu yordadığını göstermiştir. Okula uyumu yordayan değişkenler sırasıyla sosyal ilişkiler; sosyal ilişkiler ve öz düzenleme; sosyal ilişkiler, öz düzenleme, kendine güven, stresle başa çıkma ve sorumluluk bilinci olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, okul öncesi dönemde çocukların okula uyumunu kolaylaştırmak için sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığın önemini vurgulamış ve bu doğrultuda öneriler sunmuştur.

Kalkuloğlu (2022), hem COVID-19 salgınını hem de depremi yaşamış olan Elazığ'daki 73 okul öncesi çocuğun sosyal-duygusal iyi oluşlarını ve psikolojik dayanıklılıklarını inceleyen karma yöntemli bir çalışma yürütmüştür. Kişisel bilgi formu ve PERIK ölçeği kullanılarak toplanan nicel veriler, cinsiyet ve anne faktörlerine bağlı olarak çocukların iyi olma hallerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların çizimlerinden ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler, bu olaylara ilişkin algılarında ortak temalar tespit etmiştir. Çalışmada, çocukların pandemi hakkında olumsuz görüşlere sahip oldukları ancak sosyal önlemleri uygulayabildikleri, depremler hakkında ise bilimsel olmayan inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Çocuklar deprem hakkında olumsuz duygular ifade ederken, pandemi için daha olumlu başa çıkma becerileri göstermişlerdir. Araştırma, büyük olayların okul öncesi çocukların iyi oluşu üzerindeki etkisini ve dayanıklılık oluşturmada destek sistemlerinin öneminin altını çizmiştir.

Özbey, Erata ve Yavuz (2022) okul öncesi dönem çocuklarında değer davranışları ve öz-düzenleme becerilerinin sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığı nasıl yordadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. İlişkisel tarama modeli şeklinde tasarlanan

araştırmaya Trabzon'daki resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarından 36-72 aylık 315 çocuk katılmıştır. Veriler, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK), Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Davranışta Değer Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcı çocukların yüksek düzeyde iyi olma hali ve psikolojik dayanıklılığa sahip olduğunu, öz-düzenleme ve değer davranışları ile iyi olma hali ve dayanıklılık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, değer davranışları ve öz-düzenleme becerileri, okul öncesi çocuklarda iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin önemli yordayıcıları olarak belirlenmiştir.

Aktan (2023), ebeveynlerin çocukların duyguları hakkındaki inançları, duygu sosyalleştirme tepkileri ve çocukların sosyal-duygusal iyi oluşları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, Aksaray'daki okul öncesi kurumlara devam eden 4-6 yaş arası çocukların 210 ebeveynini (184 anne, 26 baba) kapsamıştır. Ebeveyn inançlarını, duygu sosyalleştirme tepkilerini ve çocukların iyi olma halini değerlendirmek için çeşitli ölçeklerin kullanıldığı çalışmada, veri analizi için t-testleri, Tek Yönlü ANOVA, Pearson Korelasyon ve çok değişkenli çoklu regresyon kullanılmıştır. Araştırmanın temel bulguları, ebeveynlerin "pozitifliğin maliyeti" inancının çocukların keşiften keyif almasını olumsuz yönde yordadığını, hem olumlu hem de olumsuz duygulara verilen destekleyici tepkilerin ise çocukların iyi olma halinin çeşitli yönlerini olumlu yönde yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca ailelerin özerklik inancı, çocukların keşiften keyif almasını olumsuz yönde yordamıştır.

Gürtürk (2023) geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma okul öncesi eğitimden faydalanan 21'i deney 21'i kontrol olmak üzere 42 okul öncesi çocuğuyla yürütülmüştür. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak "Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" kullanılmıştır. Geleneksel çocuk oyunları programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test ve uygulama bitiminden sonra da her iki gruba son test uygulanmıştır. Son testlerin bitiminden bir ay sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS.21 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların grup bazında 30'dan az olmasından dolayı parametrik olmayan yöntemlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, MannWhitneyU ve Tek Faktörlü Kovaryans Analizi(ANCOVA) testlerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel çocuk oyunları

programının okul öncesi çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığını deney grubu lehine olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan kalıcılık testi sonucunda deney grubunun son test puanlarının kalıcılık deney puanlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ve yapılan uygulamanın etkinliğinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tezel (2023), çocukların sosyal duygusal iyi oluşuna yönelik çocuk, anne ve öğretmen ölçeklerini geliştirmek ve bu ölçekleri kullanarak çeşitli değişkenlere göre 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla iki aşamalı bir araştırma yürütmüştür. İlk aşamada, 470 çocuk, anne ve öğretmenin katılımıyla ölçekler geliştirilmiş; ikinci aşamada ise 382 katılımcıyla ilişkisel bir inceleme yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde literatür taraması, uzman görüşü, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Sonuçta, çocuk ölçeği 11 madde ve 3 faktörden (güvenirlik katsayısı 0,69), anne ölçeği 24 madde ve 4 faktörden (güvenirlik katsayısı 0,87), öğretmen ölçeği ise 32 madde ve 5 faktörden (güvenirlik katsayısı 0,96) oluşmuştur. İlişkisel inceleme sonucunda, çocuk ölçeği ile anne ve öğretmen ölçekleri arasında anlamlı ilişki bulunmazken, anne ve öğretmen ölçekleri arasında orta düzeye yakın pozitif ilişki ($r=0,36$, $p<,05$) tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş grubu, okul türü, anne-baba yaşı ve eğitim durumu, okul öncesi eğitim süresi ve aile gelir düzeyi açısından anlamlı fark bulunmamış, ancak kardeş sayısına göre çocukların sosyal duygusal iyi oluş puanları arasında anlamlı fark ($F(3-378)=3,46$, $p=,016<,05$) ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi oluşunu değerlendirmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirmiş ve bu araçları kullanarak çeşitli demografik değişkenlerin etkisini incelemiştir.

Yeşil-Altun (2024) okul öncesi dönem çocuklarının 21.yüzyıl becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul'un Fatih ve Başakşehir ilçelerine bağlı anasınıfı ve anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 373 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "5-6 yaş çocukları için 21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği (DAY-2)" ve "Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)" kullanılmıştır. Ölçekler okul öncesi çocukları adına okul öncesi öğretmenleri doldurmuştur. Elde edilen veriler SPSS paket programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına bağlı olarak Bağımsız Grup t- testi ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaşı, anne yaşı ve baba yaşı değişkenleri ile 21.yüzyıl becerileri ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık

gösterdiği görülmüştür. Çocukların yaşı, kendisi dahil kardeş sayısı, anne yaşı ve baba yaşı değişkenleri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeği (PERİK) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmada 21.yüzyıl becerileri ölçeği ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık (PERİK) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; 21.yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları olan öğrenme ve yenilik, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeği (PERİK) alt boyutları olan sosyal ilişki kurma/sosyal performans, kendini kontrol/öz düzenleme, kendine güven/atılganlık, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik, sorumluluk bilinci/görev yönelimi ve keşfetmekten keyif alma/keşfetme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özoğul ve Çoban (2024) okul öncesi çocuklarda ebeveyn-çocuk ilişkileri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya Türkiye genelindeki resmi ve özel kreş, anaokulu ve anasınıflarından 3-6 yaş aralığındaki 120 çocuk katılmıştır. Veriler ebeveynler, çocuklar ve öğretmenler için kişisel bilgi formları, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada çocukların psikolojik iyi olma hali ile ebeveyn-çocuk ilişkileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, çocukların kardeş sayısı, yaşı ve cinsiyetine göre PERİK Ölçeği puanlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Kız çocukları PERİK Ölçeği'nin Duygusal Denge/Stresle Başa Çıkma alt boyutunda anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır. Altı yaşındaki çocuklar, daha küçük çocuklara kıyasla önemli ölçüde daha yüksek performans göstermiştir. Araştırmada ilginç bir şekilde, kardeş sayısı arttıkça PERİK Ölçeğindeki toplam puanların düştüğü kaydedilmiştir.

Özgem (2024), çocukluk döneminde bağlanma, bağımsızlık ve dayanıklılık becerilerinin iyi oluş üzerindeki etkisini annelerin görüşleri doğrultusunda incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Nitel veri tabanlı vaka çalışması şeklinde tasarlanan araştırmaya 2022-2023 döneminde okul öncesi çağında çocuğu olan 50 anne katılmıştır. Veriler, annelerle yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, anneleriyle güvenli bağlanma ilişkisi olan çocukların, anneleriyle iyi fiziksel temas ve iletişime sahip olduklarını, bağımsızlıklarının iyi düzeyde olduğunu, kendi problemlerini çözebildiklerini ve başkalarının duygularını tanıyıp önemsediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukluk dönemindeki güvenli bağlanma, kazanılan

bağımsızlık duygusu ve bununla gelen dayanıklılığın, gelişimsel süreçlerin doğru ve etkili tamamlanmasının, çocuklarda olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkması ve güçlenmesinin, tüm deneyimlerden duyulan memnuniyet ve hazzın çocuğun iyi oluşunu beraberinde getirdiği sonucuna varılmıştır.

2.6.2. Sosyal-Duygusal İyi Oluşa Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: Hancock ve diğerleri (2012), Avustralya Çocuklarının Boylamsal Çalışması'ndan elde edilen verileri kullanarak, oyun grubu katılımı ile dört-beş yaş arasındaki çocukların sonuçları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmacılar, çeşitli sosyoekonomik ve aile özelliklerini kontrol ederken, öğrenme yeterliliği ve sosyal-duygusal işlevsellik gibi temel sonuçlara odaklanmıştır. Çalışma, doğumdan üç yaşına kadar olan oyun grubu katılımını, dört-beş yaşlarındaki sonuçların bir yordayıcısı olarak analiz etmiştir. Bulgular, dezavantajlı ailelerden gelen ve doğumdan bir yaşına kadar ve iki-üç yaş aralığında oyun gruplarına katılan hem erkek hem de kız çocuklarının, oyun gruplarına katılmayan akranlarına göre öğrenme yeterliliğinde %3-4 daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Sosyal ve duygusal işlevsellik açısından, aynı yaş aralıklarında oyun gruplarına katılan dezavantajlı ailelerden gelen kız çocukları, oyun gruplarına katılmayanlara göre yaklaşık %5 daha yüksek puan almıştır. İlginç bir şekilde, çalışma ayrıca dezavantajlı ailelerin bu oyun grubu hizmetlerine erişme olasılığının en düşük olduğunu da bulmuştur. Veri sınırlamalarını kabul etmekle birlikte, araştırmacılar, oyun gruplarına sürekli katılımın dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar için daha iyi sonuçlarla ilişkili olduğunu sonucuna varmıştır.

Davis ve diğerleri (2014), aile gündüz bakım eğitimcileri için tasarlanmış bir kapasite geliştirme programı olan Thrive'ın temel verilerini sunan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, eğitimcilerin çocukların sosyal ve duygusal iyi oluşunu destekleme konusundaki bilgi ve güvenlerini değerlendirmenin yanı sıra sağlanan bakımın kalitesini de değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, bir öz bildirim anketini dolduran 24 aile gündüz bakım eğitmeni (%40 yanıt oranı) katılmıştır. Bu eğitimciler ortalama dokuz yıllık deneyime sahip olup %82'si çocuk bakımı yeterliliklerine sahip kişiler arasından seçilmiştir. Bakım kalitesini değerlendirmek için araştırmacılar ev içi gözlemler gerçekleştirmiştir. Anketten elde edilen temel bulgular, eğitimcilerin çocuklarda sosyal ve duygusal sorunların ortalama üç erken belirtisini, üç risk faktörünü ve iki koruyucu faktörü tespit edebildiğini ortaya koymuştur. 0-10 ölçeği kullanıldığında, ortalama eğitimci güven düzeyleri 6,69 ila 7,25 arasında değişmiştir. Bakım kalitesi derecelendirmeleri orta düzeyde bulunmuştur. Sonuçlar, eğitimcilerin çocukların sosyal

ve duygusal iyi oluşuna ilişkin anlayış düzeylerinin iyi olduğunu gösterirken, araştırmacılar iki alanda iyileştirme için önemli fırsatlar tespit etmiştir: eğitimcilerin bakımları altındaki çocuklarla etkileşimlerinin kalitesi ve mesleki gelişimleri.

Brabeck ve Sibley (2015), göçmen ebeveynlerin yasal statülerinin 7-10 yaş arası ABD doğumlu çocuklarının sosyal-duygusal iyi oluşu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya Dominik Cumhuriyeti, Meksika ve Orta Amerika'dan 180 aile katılmış olup bunların %49'u karışık statü sahibi ailelerden oluşmuştur. Araştırmacılar, çocukların sosyal-duygusal iyi oluş halini değerlendirmek için Davranışsal ve Duygusal Tarama Sistemi'ni ve ebeveyn-çocuk ilişkilerini ölçmek için Ebeveyn-Çocuk İlişkileri Anketi'ni kullanmıştır. Araştırmanın temel bulguları, karışık statülü ailelerdeki çocukların, tam yasal statüye sahip ailelerdeki çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığını ancak daha düşük düzeyde hiperaktivite gösterdiğini ortaya koymuştur. Ebeveyn-çocuk iletişiminin, ebeveynin yasal statüsü ile çocuğun hiperaktivitesi arasındaki ilişkiyi ılımlı hale getirdiği bulunmuştur. Özellikle, yasal statüden bağımsız olarak, tüm aileler ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çeşitli alanlarında yüksek düzeyde işlevsellik göstermiştir. Araştırmada, karışık statülü ailelerdeki çocuklar arasında içselleştirme semptomlarının değerlendirilmesinin önemi vurgulanarak, göçmen ailelere yönelik destek programlarının tasarlanmasında ailenin güçlü yönlerinden yararlanılmasını önerilmiştir.

Seaman ve Giles (2019), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal iyi oluşlarını desteklemeye yönelik algılarını araştırmıştır. Çalışmaya, Londra'nın çeşitli bölgelerinde bulunan 3 çocuk merkezinden 10 kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların iyi oluşunu desteklemedeki rollerini nasıl gördüklerini anlamayı ve okul öncesi öğretmenleriyle çalışan profesyoneller için gelecekteki çıkarımlar üzerine düşünmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın temel bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve duygusal iyi oluşu nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymuş, erken yaş ortamlarında ebeveyn-uygulayıcı ilişkisinin karmaşıklığını ve personelinin duygusal iyi oluşunun önemli bir endişe kaynağı olduğunu göstermiştir. Araştırma, öğretmenlerin sosyal ve duygusal iyi oluşu farklı şekillerde anladıklarını ve eğitim ve destek alanındaki boşlukları tespit ettiklerini ortaya koymuştur.

Kirvesniemi ve arkadaşları (2019), Finlandiya'daki gündüz bakım merkezlerinde eğitimcilerin çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarını günlük uygulamalar sırasında nasıl

karşıladıklarını incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma, "Eğitimciler çocuklarla nasıl ve nerede karşılaşıyorlar ve çocukların sosyal-duygusal iyi oluşlarını nasıl destekliyorlar?" sorusuna cevap aramıştır. Araştırma, Kymenlaakso bölgesinden dört ve Päijät-Häme bölgesinden üç gündüz bakım merkezinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemleri olarak, Kymenlaakso'daki merkezlerde fotoğraflar ve eğitimcilerin yazdığı günlükler kullanılırken, Päijät-Häme'deki merkezlerde araştırmacıların gözlemleri kullanılmıştır. Veriler, fenomenolojik ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, eğitimcilerin sosyal-duygusal gelişim aşamaları, duygular ve ihtiyaçlar hakkında bilgi içeren yansıtıcı bir bilgi oluşturduklarını göstermiştir. Eğitimciler, çocukları gözlemledikleri, izledikleri ve onlarla etkileşimde bulundukları çeşitli yerlerde bu bilgiyi oluşturmuşlardır. Ancak sonuçlar, eğitimcilerin çocukların ihtiyaçlarını karşılamadıkları görünür anlar veya daha uzun süreler olduğunu da ortaya koymuştur. Sessiz çocukların görünmez kalabileceği ve gündüz bakım merkezlerindeki tüm katılımcıların kategorize edilmiş cinsiyet normlarını her zaman tanımlamadığı belirlenmiştir.

Bywater ve diğerleri (2021), çocukların sosyal-duygusal iyi oluşunu artırmayı amaçlayan 'E-SEE Steps' adlı orantılı evrensel bir ebeveynlik programı uygulama modelinin doğruluğunu, etkisini ve maliyet etkinliğini araştırmak için randomize kontrollü bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, 8 haftalık veya daha küçük çocukları olan 341 anneyi içermiş ve bu anneler müdahale (n=285) ve kontrol (n=56) gruplarına rastgele atanmıştır. Müdahale grubuna, Incredible Years® Bebek Kitabı (IY-B) verilmiş ve belirli uygunluk kriterlerine dayalı olarak hedeflenen Bebek (IY-I) veya Yürümeye Başlayan Çocuk (IY-T) programları sunulmuştur, kontrol grubu ise olağan hizmetleri almıştır. Araştırmacılar, çocukların sosyal-duygusal iyi oluşu için ASQ ve annelerin depresyonu için PHQ-9 dahil olmak üzere çeşitli değerlendirme araçları kullanmış ve ekonomik ve süreç değerlendirmeleri yapmıştır. Çalışma bulguları, çocukların sosyal-duygusal iyi oluşu veya annelerin depresyonu açısından müdahale ve kontrol grupları arasında önemli bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, E-SEE Steps modeli, daha yüksek maliyetlerle ancak annelerin sağlıkla ilişkili yaşam kalitesinde iyileşmelerle sınırlı bir maliyet etkinlik göstermiştir. Müdahale sunumu, IY-T programının beklenenden daha düşük katılımı ve uygulama bölgeleri arasında değişen doğruluk ile ilgili zorluklarla karşılaşmıştır. Araştırmacılar, E-SEE Steps'in birincil sonuçları iyileştirmede etkili olmadığını, ancak potansiyel maliyet etkinlik gösterdiğini belirterek, gelecekteki değerlendirmelerden önce teslimat sistemleri ve bireysel programlarda değişiklikler yapılmasının gerekebileceğini önermişlerdir.

Linnavalli ve Kalland (2021), 2020 yılı ilkbaharındaki COVID-19 karantinasının Finlandiya'daki okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin sosyal-duygusal ve fiziksel iyi oluşları üzerindeki etkilerini incelemek için bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar ayrıca Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına (EÇEB) katılımın çocukların ve ebeveynlerin iyi oluşları ile ilişkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, erken çocukluk eğitim birimlerinde sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesine yönelik bir çalışma için işe alınan 82 aileden oluşan orijinal bir örneklemden, karantinanın etkileri hakkında anketlere yanıt veren 20 aileyi kapsamıştır. Çalışma bulguları, ebeveynlerin pandemi öncesi seviyelere kıyasla çocukların prososyal davranışlarında bir düşüş olduğunu bildirdiklerini ortaya koymuştur. Evde kalan çocuklar, kreşte kalanlara göre daha yalnız olarak nitelendirilmiştir. Bununla birlikte, çalışmada evde veya bakımda olma ile çocukların fiziksel veya zihinsel iyi olma hali arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ebeveynler, çocukların kreşe gitmelerinin ebeveyn-çocuk ilişkilerinde bozulmaya yol açmasıyla bağlantılı olarak, zihinsel baskı ve evlilik ilişkisi sorunlarının arttığını bildirmiştir.

Salaj ve Masnjak (2022), tipik olarak gelişen okul öncesi çocuklarda motor beceriler ile sosyal-duygusal işlevsellik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, ortalama yaşı 5.1 olan 125 çocuğu kapsamaktadır ve İkinci Baskı Kas Motor Gelişimi Testi ve Yaşlar ve Aşamalar Anketi–Sosyal Duygusal: İkinci Baskı kullanılmıştır. Araştırmacılar, motor beceriler ile sosyal-duygusal işlevsellik arasında yalnızca zayıf bir korelasyon bulmuştur. Ayrıca, yüksek ve düşük motor yeterliliklere sahip çocuklar arasında sosyal ve duygusal zorluklar açısından önemli bir fark gözlemlenmemiştir. Araştırmacılar, çalışmalarının küçük çocuklarda gelişimsel etkileşimlerin anlaşılmasına katkıda bulunduğunu, ancak tipik olarak gelişen okul öncesi çocuklarda motor ve sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkiye dair daha kesin kanıtlar sağlamak için daha fazla araştırma gerektiğini belirtmiştir.

Koivula ve arkadaşları (2023) Finlandiya'da standart olmayan çalışma programları, çocuk bakımı yönetmelikleri ve çocukların iyi oluşu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma, risk faktörlerinin esnek programlı erken çocukluk eğitimi ve bakımı kullanan çocukların sosyal-duygusal iyi oluşunu nasıl etkilediğine ve güçlü ebeveyn-eğitmen iş birliğinin olumsuz etkileri azaltıp azaltamayacağına odaklanmıştır. Araştırmaya, üç Avrupa ülkesinde yürütülen daha geniş bir anketin parçası olarak 146 Finlandiyalı ebeveyn katılmıştır. Araştırmanın temel bulguları, yüksek ebeveyn stresinin düşük çocuk iyi oluşuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Güçlü ebeveyn-eğitimci iş birliği hem erkek hem de kız çocukların sosyal-duygusal

iyi oluşunu olumlu yönde etkilemiştir. İş ve aile yaşamını uzlaştırma ile ilgili risk faktörleri, çocukların iyi oluşu ve temel ihtiyaçlarının karşılanması ile olumsuz yönde ilişkilendirilmiştir.

2.6.3. Duygu Koçluğu Yaklaşımına Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: Kızıltan-Ütkü (2018) duygu koçluğu eğitiminin annelerin ebeveynlik tutumlarına olan etkilerini incelemek amacıyla 43 deney 41 kontrol olmak üzere toplam 84 katılımcı ile nicel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın bulguları incelendiğinde deney grubundaki annelerin duygu koçu ebeveynlik puanları ve demokratik ebeveynlik tutumu kontrol grubundaki annelere göre anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Aynı şekilde, deney grubundaki annelerin duyguyu dikkate almayan ebeveynlik tutumu, otoriter ebeveynlik tutumu ve aşırı koruyucu ebeveynlik tutumu puanları, kontrol grubundaki annelerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde düşmüştür.

Kuru ve diğerleri (2021) duygu koçluğu temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik ve Ebeveynlik Eğitimi" alan anne ve okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımın yaşamlarına olan etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 32 katılımcı ile görüşmüştür. Bir durum çalışması olan araştırmada veriler odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Sonuç olarak, anneler ve öğretmenlerin, duygu koçluğu yaklaşımı hakkındaki bilgilerin yaşamlarına farkındalık ve uygulama düzeyinde birçok katkı sağladığına inanmakta olduğu görülmüştür. Katılımcılar çocukları ve öğrencileri ile olan iletişimlerinde, öğretmenlik ve ebeveynlik rollerinde olumlu etkiler gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, ülkemizde aileler ve okullar arasında bu yaklaşımın yaygınlaşması için bilimsel araştırmalar ve farkındalık çalışmalarının yapılması gerektiğini önermektedir.

Kuru (2023) yaptığı çalışmada duygu koçluğunun temel alındığı "Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı'nın (DUYADÖP) uygulanmasıyla ilgili paydaşların bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Vaka çalışması yöntemi kullanılan ve 34 paydaşın katıldığı çalışmada, veriler DUYADÖP programının sekiz aşamasına ilişkin odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcılar çocuk ile kurdukları iletişimde eğitimin yol gösterici olduğunu ve bu sayede çocuk ile yaşanan çatışma ortamlarının azaldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında programın okul uygulamalarının çocukların duygu dağarcığını arttırdığı, duyguları tanıma ve ifade etme becerilerini geliştirdiği görülmüş evdeki etkinliklerin ise çocuklar ile aileleri arasındaki iletişimi ve ilişkileri geliştirdiği tespit edilmiştir.

Kesen (2023) okul öncesi dönemde sınıf ve ev ortamlarında uygulanan duygu koçluğu temelli okul öncesi eğitim etkinliklerinin, çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme

becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Karma araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, 11 çocuk, 11 ebeveyn ve 1 öğretmen olmak üzere toplam 23 katılımcı yer almıştır. Araştırma, Ankara'da bir anaokulunda 60 aylık çocuklar, aileleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde 9 farklı araç kullanılmış, nicel veriler için "Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği", nitel veriler için ise çeşitli formlar ve görüşme kayıtları kullanılmıştır. Verilerin analizinde çeşitli istatistiksel testler uygulanmıştır. Sonuç olarak, duygu koçluğu yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sınıf ve ev ortamındaki okul öncesi eğitim etkinliklerinin, çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Bu bulgular, duygu koçluğu yaklaşımının okul öncesi eğitimde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini ve çocukların duygusal gelişimini destekleyebileceğini göstermektedir.

Kesmez (2023) öğretmenin uyguladığı duygu koçluğunun okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve sosyal becerileri ile istenmeyen davranışları üzerine etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Karma yöntem modelinin kullanıldığı araştırmada, Bursa'daki bir anaokulunda eğitim gören 15'er çocuktan oluşan deney ve kontrol grupları ile bu çocukların öğretmenleri yer almıştır. Veri toplama araçları olarak "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu", "Görüşme Formu" ve "Araştırmacı Gözlem Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde çeşitli istatistiksel testler uygulanmıştır. Sonuç olarak, duygu koçluğu yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların sosyal becerileri ve duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir gelişme gözlemlenmiş, istenmeyen davranışlarda azalma tespit edilmiştir. Ayrıca, duygu koçluğu yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettikleri ve sınıf ortamında yaşanan sosyal-duygusal sorunların azaldığı belirlenmiştir.

Nevruzoğlu (2023) okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımını kullanmasının sınıf yönetimi yöntemlerine, tercih edilen disiplin modeline ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada, Bursa'daki bir anaokulunda görev yapan 2 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 48-60 ay aralığındaki toplam 42 çocuk yer almıştır. Veri toplama araçları olarak "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu", yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu", "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Formu" ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Çalışma toplam 14 hafta sürmüş, öğretmenlere duygu koçluğu eğitimi verilmiş ve mentörlük desteği sağlanmıştır. Verilerin

analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Sonuç olarak, duygu koçluğu yaklaşımının kullanılmasının çocukların istenmeyen davranışlarını azalttığı, öğretmenlerin çocukların duygularına yönelik farkındalığını artırdığı, sınıf yönetimi becerilerini ve tercih edilen disiplin modelini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, verilen mentörlük desteğinin yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştırdığı ve etkisini artırdığı gözlemlenmiştir.

2.6.4. Duygu Koçluğu Yaklaşımına Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: Ulloa ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, üç erken çocukluk merkezinde öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimler 10 hafta boyunca incelenmiştir. Çalışmada amaç okul öncesi çocuklarının duygusal yeterliliğini etkileyen öğretmen-çocuk etkileşimlerinin hangi yönlerinin olduğunu ve bu deneyimlerin günlük yaşam durumlarında çocukların duygusal anlayışını geliştirmek için nasıl kullanılabileceğini incelemektir. Nitel olarak yürütülen çalışmada yapılan gözlemler sonucunda çocukların duygularını dikkate alan ve duygu koçluğu gibi daha duyarlı stratejiler kullanan etkileşimleri teşvik eden ortamlarda daha az saldırgan davranışlar olduğu ve daha sık çözüm odaklı çalışıldığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin çocukların duygusal iletişimlerine nasıl yaklaştıkları ve çocukların duygusal yeterliliğini desteklemek için sağladıkları etkileşimlerin kalitesinin önemini vurgulamaktadır.

Rose ve diğerleri (2015) tarafından okullarda, okul öncesi eğitim kurumlarında ve gençlik merkezlerinde çocuklar ve gençlerle çalışan toplam 127 katılımcı ile gerçekleştirilen ve 2 yıl boyunca süren pilot çalışmada duygu koçluğunun etkileri incelenmiştir. Veriler hem nicel hem de nitel olarak toplanmış elde edilen veriler neticesinde katılımcıların duygu reddeden inançlarında azalma ve duygu koçluğu inançlarında artış olduğu görülmüştür. Ayrıca, çocukların ve gençlerin davranışsal düzenleme becerilerinde ve sosyal-duygusal yetkinliklerinde olumlu etkiler tespit edilmiştir. Duygu koçluğunun geleneksel davranışçı prensiplerin yanı sıra çocukların duygusal deneyimlerine odaklanarak daha insani ve duygusal olarak destekleyici bir yaklaşım sunarak davranış yönetimi stratejilerini destekleyebileceği görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmayla birlikte duygu koçluğunun çocuklar, gençler ve uzmanlar için sürdürülebilir bir yaklaşım olduğuna dair olumlu kanıtlar sunulmuştur.

Kloes (2015) yaptığı çalışmada risk altındaki, özel eğitim gerektiren ve tipik olarak gelişen çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapan 16 okul öncesi öğretmenine sertifikalı bir eğitmen tarafından verilen duygu koçluğu eğitiminin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları eğitimlerin verildiği sınıflarda duygulara yönelik kullanılan dilin geliştiğini ve daha çok duygu ifadesi kullanıldığını göstermiştir.

Buckholdt ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn duygu koçluğu (çocukların üzüntü ve öfke durumlarına verilen ebeveyn tepkileri) sınıf içinde akran ilişkilerinin (yani, akranlar tarafından değerlendirilen sosyallik, karşılıklı arkadaş sayısı ve saygı adayları) ve sosyal yeterlilik ile ilgili kendilik algılarının (yalnızlık ve iyimserlik) düzenleyicisi olarak incelenmiştir. 129 dördüncü ila altıncı sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ebeveynler düşük duygu koçluğu kullandığında düşük sosyallik ve düşük akran saygısı ortaya çıkmakta yani çocuktaki yalnızlık duygusu artmaktadır. Çalışma bulgularına göre ebeveynin çocuğa iyi duygu koçluğu yapmasının zayıf akran ilişkilerinin olumsuz etkilerini hafifletebileceği düşünülmektedir.

Gus ve diğerleri (2017) karma yöntemden yararlanılarak bir durum çalışması olarak yapılan çalışmada duygu koçluğunun okul genelindeki etkisini öğrencilerin, personelin ve ailelerin iyi oluşlarına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin, personelin ve ailelerin perspektifleri, görüşmeler ve yapılandırılmış anketler aracılığıyla elde edilmiş ve öğrenci akademik ilerlemesi ile personel ve öğrenci davranışının nicel ölçümleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Sonuçlar duygu koçluğunun öğrencilerin duygularını düzenleme becerisini artırdığını ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Okulun, ailelerle işbirliği yaparak ve duygu koçluğunu ailelerle kullanarak destekleyici olanakları ve yaklaşımın özünde bulunan duyarlılık ve yargılamadan uzak etkileşimleri modellemesi, aile-okul ilişkilerine destek olmuştur. Bunun yanında duygu koçluğu paylaşılan duygusal dilin ve güvenin artmasını sağlamıştır. Paylaşılan duygusal dil ve güven, öğretmen-öğrenci ve aile-okul ilişkilerinin gelişiminde önemli olmuştur. Sonuç olarak, duygu koçluğu yaklaşımının öğrencilerin, okul personelinin ve ailelerin sürdürülebilir, bütüncül iyilik hali için katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Shaw (2018) çalışmasında okul öncesi sınıflarında duygu koçluğu tekniklerinin 3-5 yaş çocuklarının duygusal anlayışını ve öz düzenlemelerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında iki odak grubu oluşturulmuş ve çocuklar hem gözlenmiş hem de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda duygu koçluğu yaklaşımının çocukların duygusal dil dağarcığını geliştirdiği, çocukların gelişmekte olan duygusal zekasını ve sonraki sosyal becerilerini desteklediği görülmüştür. Bunun yanında çocukların duygu koçluğu sayesinde kendi ve başkalarının duygularını düzenlemeyi öğrenebildiği düşünülmektedir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin yaptırım/ödül yaklaşımlarıyla çocuğun

davranış kalıplarını "disipline etmek" yerine, çocukların giderek karmaşık hale gelen meta-duygularını desteklemeye odaklanması gerektiğini önerilmiştir.

Wu ve diğerleri (2019) 126 okul öncesi çocuğu ve anneleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada annelerin duygu koçluğunu kullanma durumlarını, özellikle annelerin depresyon belirtileri bağlamında incelemiş ve annelerin duygu koçluğunu kullanma durumlarının okul öncesi çocukların duygu düzenlemesiyle ilişkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için annenin yüksek düzeyde duygu koçluğu yapmasının önemi ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte anne-duygu koçluğu eğitim programlarının çocukların duygusal gelişimini desteklemek için etkili bir araç olabileceği söylenmiştir.

Pezeshki ve diğerleri (2020) İran'da duygu koçluğunun temel alındığı bir Emotion Coaching Parenting Program (Duygu Koçluğu Aile Programı) geliştirmiş ve özellikle içe dönük (çekingen, utangaç vs.) okul öncesi çocuklar üzerinde programın etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 15 deney 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 31 çocuk ve aileleri ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda deney grubundaki annelerin duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinde pozitif yönde önemli bir farklılık meydana geldiği görülmüştür. Sonuçlara göre hem ailenin hem de çocuğun duygusal farkındalığı artmış, deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinde iyileşme olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, duygu koçluğu temelli uygulanan aile programının içe dönük bozukluğu olan çocukların semptomlarını azaltmak ve anne-baba ile çocuğun duygusal düzenlemesini iyileştirmek için etkili bir tedavi yöntemi olabileceği sonucuna varılmıştır.

Romney ve diğerleri (2022) anaokullarında tüm okul personeline yönelik duygu koçluğu eğitimini takiben yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştıran faktörleri ve engelleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, İngiltere'deki altı anaokulunda duygu koçluğu için tüm okul personeline verilen eğitim alan 40 personelin görüşlerini içermektedir. Ayrıca, bu okullardan ikisindeki 13 personelle yapılan görüşmeler de değerlendirmeye katılmıştır. Araştırma, duygu koçluğunun uygulanmasında nitelikli eğitim, olumlu bir okul kültürü ve katılımcı üst düzey yönetim ekibinin kolaylaştırıcı etkenler olduğunu ortaya koymuş ancak, zaman kısıtlamaları ve müfredat talepleri gibi engeller ile uygulamada karşılaşılan zorlukları vurgulamıştır.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde yönteme dair bilgiler bulunmakta, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

TUBİTAK-1001 destekli 122K303 nolu *"Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi"* isimli projeden üretilen ve erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluşa ve duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması desenindedir. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde de kullanılan bir araştırma yöntemi olup, bireylerin, grupların veya toplulukların deneyimlerini, algılarını ve davranışlarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Nitel araştırmalar, genellikle açık uçlu sorular, görüşmeler, odak grupları, gözlemler ve döküman analizi gibi yöntemlerle veri toplar ve bu verileri anlamlandırmak için tematik analiz, içerik analizi gibi teknikler kullanılan bir modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması, araştırılmak istenen konuyu farklı durumların etkileyebileceği de düşünülerek araştırmayı bütüncül bir anlayışla incelemektir (Ekiz, 2003). Durum çalışması, gerçek hayat içerisinden belirlenen olgunun ya da sosyal birimin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olup bu duruma bağlı temaların ortaya koyulmasını ve derinlemesine analizini içerir. Çoklu durum deseninde de bir sorun veya konuya odaklanılır ancak örneklendirmeleri çoğaltmak adına birden fazla durum üzerinde durulur (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İç İçe geçmiş çoklu durum deseninde birden fazla durum söz konusudur. Fakat ele alınan, incelenen veya araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılır. Bu şekilde ele alınan durumlar arasında bir karşılaştırma yapmak mümkün hale gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş ve alt boyutları olan öz düzenleme, duygu düzenleme, sosyal duygusal uyum, psikolojik sağlamlık ve duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını belirlemek adına Türkiye'nin farklı illerinden farklı paydaşlarla çalışıldığı için bu çalışma iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olarak nitelenebilir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma TUBİTAK-1001 destekli 122K303 nolu *"Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi"* isimli projeden üretilmiş olup, araştırmanın çalışma grubunu; amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiş, 2022-2023

eğitim öğretim yılının bahar döneminde Türkiye genelinde çıkılan çağrıya cevap vererek formu dolduran, (Kalkınma Bakanlığı, 2013) istatistiki bölge birimleri sınıflamasında yer alan 12 bölgede (Ankara, İstanbul, Şanlıurfa, Van, Tunceli, Muş, Nevşehir, Karabük, Antalya, İzmir, Balıkesir, Denizli, Mersin Sivas, Muş, Erzurum, Konya, Kayseri, Bolu, Ordu, Iğdır, Erzincan. Trabzon) resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni, 27 okul müdürü, idari personel, 26 diğer personel ve 19 okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-baba oluşturmuştur. Proje başlangıcında bu 12 bölgeden her paydaş grubundan ikişer kişi olmak üzere (24 okul öncesi öğretmeni, 24 okul müdürü, idari personel, 24 diğer personel ve 24 okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-baba) toplamda 96 kişi olması öngörülmekle birlikte; ülkemizde 6 Şubat depreminin gerçekleşmesinden ötürü, yaşanılan can kayıpları ve eğitim öğretimdeki aksamalar sebebiyle ancak 93 kişiye ulaşılmıştır. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yoludur. Amaçlı örnekleme ile amaca bağlı olarak veri açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılması desteklenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Ayrıca katılımcıların daha önce duygu koçluğu ve sosyal duygusal iyi oluş kavramı ile alt boyutları olan; duygu düzenleme, öz düzenleme, sosyal-duygusal uyum, psikoljik sağlamlık konularında herhangi bir eğitim almamış olmaları tercih edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken katılımcıların odak grup görüşmelerine katılmaya istekli ve gönüllü olmaları dikkate alınmıştır.

Katılımcılar çalışmaya katılmadan önce yürütülecek süreç ile ilgili bilgilendirilmiş, yapılacak görüşmelere dair gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca gizlilik esasına dikkat edilmiş, her bir katılımcı için ayrı ayrı kodlar oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan paydaşlara ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışmaya katılan okul müdürü/idari personele ait bilgiler

Yönetici	Yaş	Görev Yaptığı İl	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Deneyim	Görev Yaptığı Kurum	Çocuğu Var/Yok
Y1	27	Erzurum	Lisans	6. Yıl	Resmi	Yok
Y2	50	İstanbul	Yüksek Lisans	26. Yıl	Özel	Var
Y3	40	Konya	Yüksek Lisans	12. Yıl	Özel	Yok
Y4	28	İstanbul	Lisans	6. Yıl	Resmi	Yok
Y5	39	Bursa	Üniversite	5. Yıl	Resmi	Var
Y6	45	Mersin	Yüksek Lisans	20. Yıl	Özel	Yok
Y7	40	Şanlıurfa	Lisans	4. Yıl	Resmi	Var
Y8	38	Ankara	Lisans	17.Yıl	Özel	Var
Y9	38	Karabük	Yüksek Lisans	14. Yıl	Özel	Var
Y10	39	Karabük	Lisans	15. Yıl	Resmi	Var
Y11	36	Van	Lisans	11. Yıl	Özel	Yok
Y12	50	İzmir	Yüksek Lisans	20. Yıl	Özel	Var
Y13	43	Mersin	Yüksek Lisans	21. Yıl	Özel	Var
Y14	49	Konya	Yüksek Lisans	24. Yıl	Özel	Var
Y15	40	Muş	Yüksek Lisans	13. Yıl	Özel	Var
Y16	49	İzmir	Üniversite	24. Yıl	Özel	Var
Y17	36	Karabük	Yüksek lisans	10. Yıl	Özel	Var
Y18	29	Erzurum	Lisans	7. Yıl	Özel	Yok
Y19	27	Balıkesir	Yüksek Lisans	5. Yıl	Resmi	Yok
Y20	47	Ankara	Lisans	18. Yıl	Özel	Var
Y21	40	İstanbul	Yüksek Lisans	16. Yıl	Resmi	Var
Y22	49	Sivas	Lisans	5. Yıl	Özel	Var
Y23	50	Konya	Yüksek lisans	27. Yıl	Özel	Var
Y24	32	Balıkesir	Yüksek lisans	9. Yıl	Resmi	Var
Y25	37	Balıkesir	Lisans	6.Yıl	Resmi	Var
Y26	41	Ankara	Lisans	8.Yıl	Resmi	Var
Y27	29	Nevşehir	Doktora	3. Yıl	Resmi	Yok

Yöneticilere ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Buna göre, çalışmaya 16 farklı şehirden toplam 27 yönetici katılmıştır. Yöneticilerin yaş aralığı 27 ile 50 arasında değişmektedir. Mesleki deneyimleri 3 ile 27 yıl arasında olup, ortalama deneyim süresi yaklaşık

13,5 yıldır. Eğitim düzeylerine bakıldığında, %48,1'i (n=13) yüksek lisans, %48,1'i (n=13) lisans ve %3,7'si (n=1) doktora mezunudur. Yöneticilerin %63'ü (n=17) özel kurumlarda, %37'si (n=10) resmi kurumlarda çalışmaktadır. Çocuk sahibi olma durumuna göre, %66,7'sinin (n=18) çocuğu varken, %33,3'ünün (n=9) çocuğu yoktur.

Tablo 2

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler

Öğretmen	Yaş	Görev Yaptığı İl	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Deneyim	Görev Yaptığı Kurum	Çocuğu Var/Yok
Ö1	42	Bolu	Lisans	20. Yıl	Özel	Var
Ö2	25	Şanlıurfa	Lisans	1. Yıl	Resmi	Yok
Ö3	44	İzmir	Lisans	17. Yıl	Özel	Var
Ö4	28	İstanbul	Ön Lisans	4. Yıl	Özel	Yok
Ö5	27	Van	Lisans	4. Yıl	Resmi	Var
Ö6	30	Erzincan	Yüksek Lisans	10. Yıl	Resmi	Var
Ö7	25	Van	Lisans	2. Yıl	Resmi	Yok
Ö8	26	Erzurum	Lisans	3. Yıl	Resmi	Yok
Ö9	25	İstanbul	Lisans	3. Yıl	Özel	Yok
Ö10	47	İstabul	Lisans	15. Yıl	Resmi	Var
Ö11	28	Tunceli	Yüksek Lisans	1. Yıl	Özel	Yok
Ö12	28	Iğdır	Lisans	5. Yıl	Resmi	Yok
Ö13	23	Erzurum	Lisans	1. Yıl	Özel	Yok
Ö14	39	Trabzon	Lisans	15. Yıl	Özel	Var
Ö15	35	Kayseri	Lisans	6. Yıl	Özel	Var
Ö16	33	Balıkesir	Lisans	10. Yıl	Resmi	Yok
Ö17	30	Karabük	Lisans	8. Yıl	Özel	Var
Ö18	30	Ankara	Lisans	8. Yıl	Özel	Var
Ö19	34	Balıkesir	Lisans	3. Yıl	Özel	Var
Ö20	34	Bolu	Yüksek Lisans	8. Yıl	Resmi	Var
Ö21	43	İzmir	Lisans	14. Yıl	Resmi	Var

Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır. Buna göre, çalışmaya 13 farklı şehirden toplam 21 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaş aralığı 23 ile 47 arasında değişmektedir. Mesleki deneyimleri 1 ile 20 yıl arasında olup, ortalama deneyim süresi yaklaşık 7,5 yıldır. Eğitim düzeylerine bakıldığında, %81'i (n=17) lisans, %14,3'ü (n=3) yüksek lisans ve %4,8'i (n=1) ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin %52,4'ü (n=11) özel kurumlarda, %47,6'sı

(n=10) resmi kurumlarda çalışmaktadır. Çocuk sahibi olma durumuna göre, %47,6'sının (n=10) çocuğu varken, %52,4'ünün (n=11) çocuğu yoktur.

Öğretmenlerin %52,4'ü (n=11) özel kurumlarda, %47,6'sı (n=10) resmi kurumlarda çalışmaktadır. Çocuk sahibi olma durumuna göre, %47,6'sının (n=10) çocuğu varken, %52,4'ünün (n=11) çocuğu yoktur.

Tablo 3

Çalışmaya katılan diğer personele ait bilgiler

Diğer Personel	Yaş	Görev Yaptığı İl	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Deneyim	Görev Yaptığı Kurum	Çocuğu Var/Yok
D1	38	İzmir	Lise	1. Yıl	Özel	Var
D2	50	Ordu	Ortaokul	15. Yıl	Özel	Var
D3	28	Ankara	Lise	1. Yıl	Özel	Var
D4	52	Karabük	Ortaokul	3. Yıl	Resmi	Var
D5	44	Denizli	Lise	6. Yıl	Özel	Var
D6	31	Karabük	Lise	11. Yıl	Resmi	Yok
D7	53	Bursa	Lise	18. Yıl	Resmi	Var
D8	31	İstanbul	Lise	3. Yıl	Resmi	Var
D9	33	İstanbul	Lise	1. Yıl	Resmi	Var
D10	38	Bursa	Ortaokul	5. Yıl	Resmi	Var
D11	49	Bursa	İlkokul	5. Yıl	Resmi	Var
D12	46	Bursa	Ortaokul	13. Yıl	Resmi	Var
D13	49	Bursa	İlkokul	6. Yıl	Resmi	Var
D14	45	Ankara	Lise	10. Yıl	Özel	Var
D15	42	Konya	Lise	1. Yıl	Resmi	Var
D16	41	Konya	İlkokul	3. Yıl	Resmi	Var
D17	35	Ankara	Lise	8. Yıl	Resmi	Var
D18	39	Konya	Lise	7. Yıl	Resmi	Var
D19	44	Mersin	İlkokul	13. Yıl	Resmi	Var
D20	44	Mersin	Ortaokul	14. Yıl	Resmi	Var
D21	50	Mersin	İlkokul	12. Yıl	Resmi	Var
D22	26	Ankara	Önlisans	3.Yıl	Resmi	Yok
D23	44	Ankara	Lise	3. Yıl	Resmi	Var
D24	32	İzmir	Lise	2. Yıl	Özel	Var
D25	52	Bolu	Lise	11. Yıl	Resmi	Var
D26	43	İstanbul	Lise	4. Yıl	Resmi	Var

Diğer Personele ait bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır. Buna göre, çalışmaya 11 farklı şehirden toplam 26 diğer personel katılmıştır. Personelin yaş aralığı 26 ile 53 arasında değişmektedir. Mesleki deneyimleri 1 ile 18 yıl arasında olup, ortalama deneyim süresi yaklaşık 7 yıldır. Eğitim düzeylerine bakıldığında, %51,9'u (n=13) lise, %22,2'si (n=6) ortaokul, %18,5'i (n=5) ilkokul ve %3,7'si (n=1) ön lisans mezunudur. Personelin %25,9'u (n=6) özel kurumlarda, %74,1'i (n=20) resmi kurumlarda çalışmaktadır. Çocuk sahibi olma durumuna göre, %88,9'unun (n=23) çocuğu varken, %11,1'inin (n=3) çocuğu yoktur.

Tablo 4

Çalışmaya katılan velilere ait bilgiler

Veli	Yaş	Yaşadığı İl	Öğrenim Düzeyi	Çocuğun Yaşı	Çocuğun Gittiği Okul Türü
V1	32	Bolu	Lisans	4	Özel
V2	33	Iğdır	Yüksek Lisans	5	Resmi
V3	37	Van	Lisans	5 ve 4	Özel
V4	27	Şanlıurfa	Lisans	3	Resmi
V5	37	İstanbul	Yüksek Lisans	4	Özel
V6	32	Balıkesir	Lisans	5	Özel
V7	42	İzmir	Doktora	5	Özel
V8	32	Van	Yüksek lisans	4	Özel
V9	34	İzmir	Lisans	2	Resmi
V10	38	Ankara	Yüksek Lisans	3	Resmi
V11	31	Karabük	Lisans	5	Özel
V12	41	İstanbul	Doktora	3.5	Resmi
V13	38	Ankara	Lisans	5	Özel
V14	37	Çanakkale	Yüksek Lisans	5	Resmi
V15	30	Sivas	Yüksek lisans	5	Özel
V16	31	Trabzon	Lisans	6	Özel
V17	38	Trabzon	Lise	4	Özel
V18	33	Sivas	Lisans	5	Resmi
V19	30	Bursa	Lisans	5	Özel

Velilere ait bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi, çalışmaya 14 farklı şehirden toplam 19 veli katılmıştır. Velilerin yaş aralığı 27 ile 42 arasında değişmektedir. Eğitim düzeylerine bakıldığında, %42,1'i (n=8) lisans, %36,8'i (n=7) yüksek lisans, %10,5'i

(n=2) doktora mezunu ve %5,3'ü (n=1) lise mezunudur. Velilerin çocuklarının okul türüne göre, %52,6'sı (n=10) özel okula giderken, %47,4'ü (n=9) resmi okula gitmektedir. Çocukların yaş aralığı 2 ile 6 arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak beş okul öncesi eğitim alan uzmanı tarafından hazırlanmış *"Gönüllü Paydaş Belirleme Formu"* ile *"Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu"* kullanılmıştır. Beş okul öncesi eğitimi alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında öncelikle ilgili alan yazın taranmış, maddeler oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan bu maddeler, okul öncesi alan uzmanları tarafından çapraz okuma ile değerlendirilmiştir. Daha sonra formlar uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri çerçevesinde tekrar düzenlenerek son haline getirilmiştir. Alan uzmanları tarafından geliştirilen veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır:

3.3.1. Gönüllü Paydaş Belirleme Formu: Bu form eğitim modüllerinin içeriklerine dayalı ihtiyacı belirlemek amacı ile gönüllü paydaşların (okul öncesi öğretmeni, okul yöneticileri, tüm personel, veliler) odak grup görüşmesine katılımına ilişkin bilgileri içermektedir. Bu formda katılımcıların hangi paydaş gruplarında oldukları, bulundukları il, yaş, eğitim durumları, çocuk sahibi olup olmadıkları, daha önce sosyal duygusal iyi oluşun boyutları ve duygu koçluğu eğitimi alıp almadıkları, öğretmen ve yöneticiler için kıdem durumları, görev yaptıkları okul türü, veliler için çocuklarının yaşlarına yönelik bilgiler edinilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu: Bu form aracılığı ile duygu koçluğu ve sosyal duygusal iyi oluşun boyutlarını içerecek eğitim modüllerin içeriklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde sorulan sorular katılımcıların duygu koçluğu, duygu düzenleme, öz-düzenleme, psikolojik sağlamlık kavramları hakkında farkındalıklarının tespit edilmesine yöneliktir. Sorular iki bölümden oluşmaktadır. İlk kısımdaki sorular duygu koçluğu, psikolojik sağlamlık, öz düzenleme, duygu düzenleme, sosyal-duygusal uyum başlıkları altında hazırlanmıştır. Bu sorularda duygu koçluğu, psikolojik sağlamlık, öz düzenleme, duygu düzenleme, sosyal-duygusal uyum gibi kavramlar hakkında katılımcıların farkındalığını ölçmek hedeflenmiştir. Ayrıca katılımcılara bu konulara ilişkin ihtiyaç duydukları hangi içerikler olduğunu belirtmeleri ve hangi yöntemlerle öğrenmeyi tercih edecekleri yönünde sorular da eklenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre görüşme sorularında alan yazın ve araştırma soruları arasında iyi bir etkileşimin kurulması gereklidir. Hazırlanan soruların uzman görüşüne sunulması, soruların kolay anlaşılabilir olması, açık uçlu olması önemlidir. Bu çerçevede görüşme sorularının hazırlanmasında şu aşamalar izlenmiştir:

- Konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular katılımcıların farkındalıklarını tespit etme amaçlı açık uçlu soruları kapsamaktadır. Sorularda katılımcıların anlayabileceği ifadeler kullanılmıştır.
- Hazırlanan sorular proje ekibi ile paylaşılmış, bu sorular ekibin diğer araştırmacıları tarafından değerlendirilmiştir.
- Belirtilen görüşler çerçevesinde düzenlemeler yapılmıştır.
- Sonraki aşamada odak grup görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur.12 alan uzmanından geri dönüşler alınarak son hali verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Verilerin toplanması sürecinde, görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.4.1. Verilerin Toplanması: Çalışma öncesinde Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu (Ek-6) ve Milli Eğitim Bakanlığı'na (Ek-7) başvurularak gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllüğü esas alınmıştır. Odak gruplarda yer alan katılımcılara kendi rolleri, görüşmelerin içeriği, detayları, görüşme tarihleri ve süreleri konusunda görüşme öncesinde yazılı ve sözlü bilgilendirme yapılmış (Ek-1) ve görüşmler için katılım onam formu (Ek-4) alınmıştır. Odak grup görüşmeleri öncesinde de mesaj/e-posta aracılığıyla kendilerine hatırlatma yapılmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 11 günlük bir süre zarfında toplanmıştır.

Araştırmada duygu koçluğu, duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyuma yönelik paydaş görüşlerini elde edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre odak grup görüşmelerinde belirlenen konu hakkında katılımcıların algıları belirlenmektedir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2020) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabit sorular olmasına rağmen içerik hakkında derinleşmeyi sağlayan sorular da sorma imkanı tanımaktadır. Proje kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde gönüllü paydaşların hem belirlenen konularla ilgili algılarını hem de bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik derinlemesine sorular yer almıştır. Yapılan görüşmelerde "*Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu*" kullanılmıştır (Ek-5) . Formda yer alan sorular duygu koçluğu, duygu düzenleme, öz-

düzenleme, sosyal duygusal uyum ve psikolojik sağlamlık başlıkları çerçevesinde hazırlanmıştır.

Odak grup görüşmelerinde duygu koçluğu, psikolojik sağlamlık, öz düzenleme, duygu düzenleme, sosyal-duygusal uyum kavramları hakkında katılımcıların farkındalığını ve bilgi düzeylerini belirlemek hedeflenmiştir. Ayrıca katılımcıların bu konulara ilişkin ihtiyaç duydukları diğer içeriklere ve tercih ettikleri öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri de alınmıştır.

Odak grup görüşmelerinin planlandığı tarihlerde ülkemizde büyük bir deprem yaşanması nedeniyle bazı katılımcılar görüşmelere katılamamışlardır. Bu nedenle projenin ihtiyaç belirleme aşamasında çalışma grubu için belirlenen katılımcı sayısına ulaşabilmek amacıyla odak grup görüşme sayısının arttırılmasına ihtiyaç duyulmuş, bu doğrultuda yedek katılımcılarla iletişime geçilmiştir. Yapılan ek odak grup görüşmeleri ile oturum sayısı toplam 12'ye yükselmiştir.

Her bir odak grup görüşmesi proje ekibinden bir araştırmacı tarafından yürütülmüş, sürece iki bursiyer de destek vermiştir. Tüm görüşmeler ortak bir dil oluşturulması amacıyla başlangıçta araştırmacı tarafından, gerçekleştirilecek görüşmenin amacı, proje ve araştırmacının kendisi hakkında yapılan kısa bir bilgilendirme ile başlatılmıştır *"Odak Grup Görüşmeleri Ortak Giriş Belgesi*"(Ek-2). Görüşmeler çevrimiçi platformda (Zoom) yapılmış ve veri kaybını önlemek amacıyla görüntü ve ses kaydı alınmıştır. Aynı zamanda görüşmeye katılan iki bursiyer tarafından yazılı notlar da tutulmuştur. Yapılan çevrimiçi görüşmelerin her biri ortalama 60 dakika sürmüştür.

Odak grup görüşmeleri 13-24 Mart 2023 tarihleri arasında her paydaş grubu ile ayrı ayrı olmak üzere toplam 12 çevrimiçi oturumda gerçekleştirilmiştirilmiş olup görüşmelere toplam 93 kişi katılmıştır:

- Okul yöneticileri (toplam 27 kişi)- 14 Mart 2023, 17 Mart 2023 ve 21 Mart 2023,
- Veliler (toplam 19 kişi) - 14 Mart 2023, 16 Mart 2023 ve 21 Mart 2023
- Öğretmenler (toplam 27 kişi)- 20 Mart 2023, 22 Mart 2023 ve 24 Mart 2023
- Diğer personel (toplam 26 kişi) - 13 Mart 2023, 17 Mart 2023 ve 20 Mart 2023

3.4.2. Verilerin Analizi: Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizinde belirli kuralları içeren temalamalar yapılmakta, bu temalamalarda belirli bir konuya ilişkin kelime ve kavramların varlığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Belirlenen kelime veya kavramlara yönelik anlam ve ilişkiler belirlenerek bir sonuca ulaşılması hedeflenmektedir

(Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizleri sonunda katılımcıların duygu koçluğu, duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyum konularıyla ilgili algıları ve bilgi düzeylerine ilişkin ortak kavramlar belirlenmiş ve bu kavramlar arası anlam ve ilişkiler ortaya konulmuştur.

Miles ve Huberman (2015) nitel veri analiz sürecinde üç aşamadan bahsetmektedir. İlk aşama elde edilen verilerin azaltılması, özetlenmesidir. Verilerin azaltılması, bulguların raporlaştırılmasına kadar sürmektedir. Bu aşamada incelenen konular çerçevesinde hangi verilerin ayıklanacağı ve bir araya getirilerek özetleneceğine karar verilir. İkinci aşamada verilerin somutlaştırılarak görsel bir hale getirilmesi süreci yer alır. Bu aşamada veri setindeki içerikler tablolaştırma gibi görseller kullanılarak veri setleri arasında örüntüler oluşturulur. Son aşamada toplanan verilerin neyi ifade ettiği değerlendirilir. Miles ve Huberman'ın (2015) görüşleri çerçevesinde yapılan içerik analizinde kayıt altına alınan görüşmeler öncelikle yazılı hale getirilmiştir. Sonrasında bütün olarak ve parça parça birkaç kez okunmuştur. Ardından bu veriler duygu koçluğu, duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyumu içeren konular çerçevesinde ayıklanmıştır. Burada yine hem içerik analizinden hem de betimsel analizden faydalanılmıştır. Paydaşların verdikleri cevaplardan ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar aynı tema altında toplanmış, farklı kodlar için ayrı temalar oluşturulmuştur. Bu kısımdan elde edilen verilerin hepsi birebir alıntı cümleler kullanılarak desteklenmiştir.

Ardından elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla, araştırmacılar tarafından yapılan analiz çalışmaları sonucunda ortaya çıkan kodlama ve kategoriler karşılaştırılmış, [Güvenilirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] güvenilirlik formülüne göre güvenirlik katsayısı 95,74 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Temalanan veriler tema ve alt temalar şeklinde tablolaştırılmış ve bulgular ışığında yorumlanmıştır. Yapılan odak görüşmeleri sonucu elde edilen bulgular, duygu koçluğu, duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyum başlıkları altında toplanmıştır.

3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik: Nitel araştırmaların nicel araştırmalardan farklarından biri genellemeden çok tutarlılığın ön plana çıkmasıdır. Geçerlik bir araştırmacının çıkarımlarının doğru, anlamlı ve ne kadar kullanılabilir olduğu ile ilgiliyken güvenirlik ise aynı ortam veya şartlarda araştırmanın farklı katılımcılarla da benzer sonuçlar ortaya koyabilmesidir (Koç, 2016).

Nitel çalışmalarda yapılan her görüşmenin görüntülü, sesli veya yazılı şekilde kayıt edilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca sürecin ayrıntılı bir şekilde yazıya dökülmesi çalışmanın güvenirliğini arttırmanın en etkili yollarından biridir. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu amaçla çalışmada güvenirliği arttırmak için tüm görüşme süreçleri görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Ardından kayıt altına alınan tüm veriler yazılı metne dönüştürülmüştür.

İç geçerliliği arttırabilmek için de paydaşların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, elde edilen veriler araştırma konusu ile ilişkilendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan paydaşlar için hazırlanan onam formundan, analizlerden ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz çalışmaları sonucunda ortaya çıkan kodlama ve kategoriler karşılaştırılmış, araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. [Güvenilirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] güvenilirlik formülüne göre güvenirlik katsayısı 95,74 olarak belirlenmiştir. Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

"İnandırıcılık", "aktarılabilirlik", "tutarlık" ilkeleri nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İnandırıcılık: Bu araştırmaya katılan paydaşlar sorulan sorulara içten ve samimi cevaplar vermişlerdir.

Aktarılabilirlik: Nitel çalışmalarda bir araştırmada elde edilen sonucun benzer çalışma gruplarının ve ortamların bulunduğu durumlara aktarılabilmesi gerekmektedir (Streubert ve Carpenter, 2011). Bu çalışmada da araştırmanın paydaşları birçok farklı gruptan seçilmiştir. Yapılan odak grup görüşmelerinde farklı katılımcıların aynı sorulara benzer cevaplar verdikleri görülmüştür.

Aktarılabilirliği sağlamak için araştırmanın çalışma grubunun nasıl seçildiği ve gerçekleştirilen ortam açıkça belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Bu çalışmada araştırma grubu seçilirken amaçlı örneklemden yararlanılmış, katılımcılar ve çalışmanın yürütüldüğü alan tanıtılmış, sözü edilen aşamalar da ayrıntılı bir şekilde anlatılarak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik; Güvenirliği sağlamak adına tutarlılık ve doğrulanabilirlik ilkelerine uyulmaya çalışılmıştır. Sürecin başında görüşme soruları hazırlanırken, hem süreç içerisinde içerik analizleri yapılırken hem de süreç sonunda bulgular ve sonuçlar üzerine tartışılırken alan uzmanlarına danışılmış, birlikte tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme soruları için *"Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu"* oluşturulurken 12 alan uzmanından

görüş alınmıştır. Uzman görüşüne yönelik kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

Uzman görüşlerinden elde edilen veri için Kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmış ve bu bağlamda yapılan hesaplamalar Microsoft Excel programı kullanılarak yapılmıştır.

KGO maddelerin ölçme aracında yer alması ya da almamasına yönelik bir madde indeksi olup Lewishe (1975) KGO'nun aşağıdaki formül ile hesaplandığını belirtmiştir.

$$KGO = \frac{N_u}{\frac{N}{2}} - 1$$

N_u maddeyi uygun olarak belirten uzman sayısının frekansın gösterirken N ise toplam uzman sayısını göstermektedir. KGO değerleri elde edildikten hangi maddelerin ölçme aracından çıkarılması gerektiğine yönelik 0,05 anlamlılık düzeyindeki kritik değere bakılmış ve bu değerin altında olan maddeler çıkarılması gerekir. Ayra ve Scally (2014) 12 uzman için gerekli olan minimum KGO ölçütü olarak 0.667 olarak belirtmiştir ve bu değerin altında bir KGO'ya sahip olan maddeler çıkarılması gerekir. KGİ ise KGO değerleri anlamlı çıkan maddelerin oranı alınarak elde edilir. KGİ değeri KGO değerine büyük ya da eşit ise o zaman kapsam geçerliği anlamlıdır.

Tablo 5

Her Bir Alt Boyutta Maddeler İçin Hesaplanan KGO Değerleri

	Duygu Düzenleme	Psikolojik Sağlamlık	Öz Düzenleme	Sosyal Duygusal Uyum	Duygu Koçluğu
m1	0,333*	0,333*	0,5*	0,833	0,167*
m2	0,5*	0,5*	0,5*	1,000	0,5*
m3	0,5*	1,000	0,5*	0,5*	1,000
m4	0,167*	0,333*	0,333*	1,000	0,5*
m5	0,833	1,000	0,667	0,333*	1,000
m6	1,000	0,833	0,833	0,833	0,5*
m7	0,333*	0,167*	0,5*	0,5*	0,833
m8	0,5*	0,5*	0,167*	0,5*	0,5*
m9	1,000	0,667	0,833	0,333*	0,5*
m10	0,5*	0,833	0,167*	0,133*	0,167*
m11	0,833	1,000	0,833	1,000	0,5*
m12	0,5*	0,5*	1,000	0,833	0,833
m13	0,333*	0,833	1,000	0,5*	0,667
m14	0,833		0,667	0,167*	0,833
m15	1,000				0,133*
KGÖ ölçüt	**0,667**	**0,667**	**0,667**	**0,667**	**0,667**
KGİ değeri	**0,917**	**0,917**	**0,900**	**0,917**	**0,900**

olan maddeler anlamlı değildir (KGO<0,667)

Duygu düzenleme boyutu için 9 madde, psikolojik sağlamlık alt boyutu için 7 madde, öz düzenleme alt boyutu için 9 madde, sosyal duygusal uyum alt boyutu için 8 madde ve duygu koçluğu alt boyutu için 10 madenin KGO değeri 0.667'den küçüktür ve dolayısıyla çıkarılması gerekmektedir. Maddeler çıkarıldıktan sonra KGİ ölçümleri hesaplanmış ve tüm alt boyutlar için 0.667'den yüksek olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Bunun dışında, araştırma sürecinde toplanan tüm veriler ve analizlerde yapılan kodlamalar ihtiyaç durumunda doğrulanabilmesi için kayıt altına alınmış ve güvenli bir şekilde muhafaza edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada yer alan katılımcıların duygu koçluğu, duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyuma yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Duygu Koçluğuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların duygu koçluğuna ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda *duygu koçluğunun tanımı, başkalarıyla iletişimde duyguları ön plana alma davranışları ve başkalarının duygularını önemseme konusunda kendilerini nasıl buldukları* olmak üzere 3 tema ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 6'de duygu koçluğunun tanımına ilişkin kodlar ve alt kodlar sunulmuştur:

Tablo 6

Duygu koçluğu tanımına ilişkin bulgular

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme	Rehberlik etme süreci Duyguları yönetme konusunda destek veren kişi Olumsuz duygularla baş etme yolları	11
	Bilgi Sahibi Değil		5
	Duyguları fark etme		3
	Duygularını yönetebilme		2
	Duyguları ifade etme		1
	Duyguları kabul etme		1
Öğretmen	Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme	Rehberlik etme süreci Destek olacak bir kişi Seçenekler Sunma	5
	Duygularını yönetebilme		2
	Duyguları fark etme		1
	Bilgi Sahibi Değil		1
Veli		Yönlendirme	5

	Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme	Rehberlik etme süreci	
	Duygularını yönetebilme		4
	Bilgi Sahibi Değil		1
Diğer personel	Bilgi Sahibi Değil		5
	Duygularını yönetebilme		2
	Duyguları fark etme		1
	Duyguları ifade etme		1
	Yaşam Koçu		1

Tablo 6'de görüldüğü gibi katılımcıların duygu koçluğuna ilişkin tanımlamalarının incelenmesi sonucunda, altı kod ve iki alt kod tespit edilmiştir. Buna karşın yöneticilerde beş, öğretmenlerde ve velilerde birer, diğer personelde ise altı katılımcı duygu koçluğu ile ilgili ön bilgisinin olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcıların duygu koçluğuna ilişkin tanımlamalarına ayrı ayrı bakıldığında, yöneticilerde katılımcıların genelinden elde edilen altı kod ilişkin de tanımlamaya yer verildiği görülmüş; bu tanımlamalar arasında *başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme* kodunun en çok tekrar eden tanımlama olduğu ve bu kodu sırasıyla *duyguları fark etme, duygularını yönetebilme, duygularını kabul etme, duyguları ifade etme* ve *duygulara rehberlik etme* kodlarının izlediği görülmüştür.

Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme ile ilgili olarak Y19, görüşünü *"Yani bazen çocuğum diyor ki ağlamak istiyorum ama neden ağladığımı bilmiyorum şeklinde yaklaşıyor. Haliyle bu tarz bir durumda bizim onun duygularını ifade etmede nasıl yönlendirebileceğimiz ya da nasıl onları daha iyi ifade edebileceğini anlatmaya yönelik yönlendirme diyebiliriz yani burada diye düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde ise üç kod tespit edilmiş; bu kodlar arasında *başkalarının duygularını yönetme konusunda destek verme* (rehber olma ve etkinlikler sunma) en çok tekrar edilen kod olmuş; diğer kodlar (duyguları fark etme, duygularını yönetebilme) ise birer kez tekrar edilmiştir.

Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme ile ilgili olarak Ö8, görüşünü *"Hocam şöyle bir tahminim, hani duygu koçluğu duygularını daha iyi ifade edemeyen çocuklar için böyle yardımcı olmak kendini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla çocuklara bir rehber olmak amacı o şekilde tahmin ediyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Duygularını yönetebilme ile ilgili olarak Ö9, görüşünü *"Hani duygularımızın farkında olmak ve bunları doğru bir şekilde yönetebilmek hani en yüksek seviyelerde yaşadığımızı da ya da en dipte yaşadığımızda da bunları yöneterek hayatımıza sağlıklı bir şekilde devam edebilmek olarak algılıyorum ben."* şeklinde belirtmiştir.

Velilerde iki kod duygularını yönetebilme ve b*aşkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme* tespit edilirken her iki kod da dörder kez tekrar edilmiştir.

Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme ile ilgili olarak V8, görüşünü *"Yani duygularını doğru yerde ve doğru şekilde ifade edemeyenler için yönlendirebilecek bir koçluk diye düşünüyorum. Hani o şekilde çağrışım oluyor bende ve çocuklar zaten belli bir yaşlarda duygularını mesela özellikle kendi kızımdan örnek vereyim, bazı durumlarda çok farklı şekilde abartılı şekilde ifade edebiliyor. Yani hiç tepki vermemesi gereken yerlerde çok asabi tepkileri olabiliyor. Hani bunları çocuklarda yönlendirme amaçlı olabilir. Bilmiyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personelde duygu koçluğuna ilişkin üç kod tespit edilmiş; *duygularını yönetebilme iki, diğer kodlar (duyguları ifade etme ve duyguları fark etme)* ise birer kez tekrar edilmiştir.

Genel dağılıma bakıldığında, katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan kod *başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme* olmuş; bu kodu *duygularını yönetebilme*, duyguları fark etme, duyguları ifade etme, *duyguları kabul etme* ve *duygulara rehberlik etme* olmuştur.

Tablo 7'de katılımcıların başkalarıyla iletişimde duyguları ön plana alma davranışlarına ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 7

İlişkilerde duyguları ön plana alma davranışına ilişkin bulgular

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	Başkaları ile iletişimde duyguları ön plana alma	Nezaketli/hoşgörülü davranma Duygulara göre hareket etme/Duygulara önem verme Rahatlamalarına yardımcı olacak ortam oluşturma	5
	Başkalarının yaşadığı duyguları önemseme		4
	Duyguların ifadesine imkân verme		1

	Başkalarını anlamaya çalışma	2
	Başkalarını dinleme	2
	Olaylar ve durumlar karşısında kişilerin yaşadığı duyguları fark edebilme	1
	Güven verme	1
	Başkalarına duygularını anladığını fark ettirme	1
	Çözüm bulmaya destek verme	1
Öğretmen	Duyguların ifadesine imkân verme	5
	Olaylar ve durumlar karşısında kişilerin yaşadığı duyguları fark edebilme	2
	Başkaları ile iletişimde duyguları ön plana alma	2
	Başkalarına duygularını anladığını fark ettirme	2
	Başkalarının yaşadığı duyguları önemseme	1
	Başkalarını anlamaya çalışma	1
	Güven verme	1
	Çözüm bulmaya destek verme	1
Veli	Başkaları ile iletişimde duyguları ön plan alma	3
	Duyguların ifadesine imkân verme	3
	Başkalarının yaşadığı duyguları önemseme	2
	Olaylar ve durumlar karşısında kişilerin yaşadığı duyguları fark edebilme	1
	Başkalarını anlamaya çalışma	1
	Tüm duyguları kabul etme	1
	Başkalarını dinleme	1
Diğer personel	Önemli Buluyor	3
	Gereken önemi bazen gösterememe	1

	Hissettiği duyguları davranış olarak gösterme	1

Tabloda 7'de de görüldüğü, konuyla ilgili olarak katılımcıların ifadelerinden 13 kod ve üç alt kod tespit edilmiştir. Yapılan incelemede, yöneticilerde dokuz, öğretmenlerde sekiz, velilerde yedi ve diğer personelde ise üç kod ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kodlarına ayrı ayrı bakıldığında, yöneticilerde en çok tekrar eden kodun *başkaları ile iletişimde duyguları ön plana alma (Nezaketli/hoşgörülü davranma, rahatlamalarına yardımcı olacak ortam oluşturma, duygulara göre hareket etme/duygulara önem verme)* kodu olduğu, bu kodu sırasıyla *başkalarının yaşadığı duyguları önemseme, başkalarını dinleme, başkalarını anlamaya çalışma, olaylar ve durumlar karşısında kişilerin yaşadığı duyguları fark edebilme, duyguların ifadesine yön verme, güven verme, başkalarına duygularını anladığını fark ettirme ve çözüm bulmaya destek verme* kodlarının olduğu görülmüştür.

Başkalarıyla iletişimde duyguları ön plana alma ile ilgili olarak Y17, görüşünü *"….mesela bir olay yaşanıyor. Olayı tabii ilk önce siz öğreniyorsunuz, öğretmenler de olumsuz bir şey veli geliyor. Veliyi çok kızgın geliyor. Veli aslında bizden direkt savunma bekliyor. Ben odaya şöyle alırım işte hoş geldiniz, çok kızgınım diyor. Evet biliyorum, ben olsam ben de çok kızardım. Bir oturun bakalım ben size bir kahve söyleyeyim. Şu anda kızgınsın, bir nefes alalım. Ondan sonra olayı konuştuktan sonra işte duygulardan belki olay o olaydan bambaşka yerlere gidiyor."* şeklinde ifade etmiştir.

Öte yandan, Başkalarının yaşadığı duyguları önemseme ile ilgili olarak ise Y16, görüşünü *"Kesinlikle tabii ki de hatta ilk ben çok çok önemserim duygular konusunu bir kere her şeyden önce sorunu çözmenin en temelidir. Yani herhangi bir sorun varsa bir problem varsa. Önce karşınızdaki kişinin neyi hissettiğini anlamamız gerekiyor. Empati kurmamız gerekiyor ki ona ulaşan yolu bulabilmek için. Çünkü her insana ulaştığımız yolun farklı olduğunu düşünüyorum."* şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerde ise *duyguların ifadesine imkân verme* kodunun ilk sırada yer aldığı, bu kodu ikişer tekrar sayısıyla *olaylar ve durumlar karşısında kişilerin yaşadığı duyguları fark edebilme, başkaları ile iletişimde duyguları ön plana alma ve başkalarına duygularını anladığını fark ettirme*, birer kez tekrar sayısıyla *başkalarının yaşadığı duyguları önemseme, başkalarını anlamaya çalışma, güven verme ve çözüm bulmaya destek verme* kodlarının izlediği bulunmuştur.

Duyguların ifadesine imkân verme ile ilgili olarak Ö18, görüşünü *"Ben güne başlamadan önce öğrencilerimle bir çember oluyorum. Mutlaka oturuyoruz. Bir kahvaltıya veya etkinliğe başlamadan önce bugün nasıl hissediyorsun? Şu an nasıl hissediyorsun ile başlayıp gün içinde her birlikte oturduğumuzda bunu devam ettirmeye çalışıyorum. Yani çocukların duygularını tanımalarını ve karşılıklı iletişimlerine çok önem veriyorum. Bunu baz alıyorum."* şeklinde dile getirmiştir.

Velilerde *başkalarıyla iletişimde duyguları ön plana alma ve duyguların ifadesine imkân verme* kodları ilk sırada yer alırken bu kodları iki tekrar sayısıyla *başkalarının yaşadığı duyguları önemseme* izlemiş*, diğer kodlar (olaylar ve durumlar karşısında kişilerin yaşadığı duyguları fark edebilme, başkalarını anlamaya çalışma, tüm duyguları kabul etme, başkalarını dinleme)* ise birer kez tekrar edilmiştir.

Başkalarıyla iletişimde duyguları ön plana alma ile ilgili olarak V8, görüşünü *"Bizde genellikle daha çok yani kız çocuğu olduğu için mi bilmiyorum duygular her zaman ön planda. O yani çok sinirli ve uç noktadaysa duygular biraz köşeye çekilmeyi tercih ediyoruz genelde bizim evde. Bir sessizlik hakim oluyor o esnada."* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personel ise *önemli bulma, gereken önemi bazen gösterememe ve hissettiği duyguları bazen gösterememe* gibi birer kez tekrar eden kodlarla başkalarıyla ilişkilerde duyguları ön plana alma konusunda nasıl davranış sergilediğini ifade etmiştir.

Genel dağılıma bakıldığında, katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan kod *başkalarıyla iletişimde duyguları ön plana alma* olurken bu kodu *duyguların ifadesine imkân verme, başkalarının yaşadığı duyguları önemseme, olaylar ve durumlar karşısında kişilerin yaşadığı duyguları fark edebilme ile başkalarını anlamaya çalışma , başkalarını dinleme ile başkalarına duygularını anladığını fark ettirme , güven verme ile çözüm bulmaya destek verme* ve birer kez tekrar eden tüm *duyguları kabul etme, önemli bulma, gereken önemi bazen gösterememe ve hissettiği duyguları davranış olarak gösterme* kodları izlemiştir.

Tablo 8'te katılımcıların başkalarının duygularını önemseme konusunda kendilerini nasıl bulduklarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 8

Başkalarının duygu durumlarını önemseme konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	Kendi duygularını anlama		1
	Başkalarının duygularına önem verme		1
	Başkalarının duygularını anlama		1
	Duyarlı/ilgili olma		1
	Başka insanların duygularına saygı duyma /kabul etme		1
Öğretmen	Başkalarının duygularını anlama		3
	Başkalarının duygularına önem verme		2
	Kendi duygularını kabul etme		1
	Kendi duygularını anlama		1
	Başka insanların duygularına saygı duyma /kabul etme		1
Veli	Önemsiyorum		5
	Başkalarının duygularına önem verme		3
Diğer personel	Duyarlı/ilgili olma		3
	Destek olmaya çalışma		2
	Duygusal yaklaşma		2
	Başkalarının duygularını anlama		1
	Başkalarının duygularına önem verme		1

Tabloda 8'de de görüldüğü gibi konuyla ilgili olarak katılımcıların ifadelerinden dokuz kod tespit edilmiştir. Yapılan incelemede; yönetici, öğretmen ve diğer personelde beşer, velilerde ise iki kod ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kodlarına ayrı ayrı bakıldığında; yöneticilerdeki her bir kodun birer kez tekrar ettiği, ön plana çıkan herhangi bir kodun olmadığı görülmüştür.

Başkalarının duygularına saygı duyma-kabul etme ile ilgili olarak Y1, görüşünü *"Kayıtsız şartsız herkesi kabul ediyorum, çünkü ben yani ne olursa olsun kabul ediyorum nasıl gelirse gelsin."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde ise *başkalarının duygularını anlama* kodunun ilk sırada yer aldığı, bu kodu iki tekrar sayısıyla *başkalarının duygularına önem verme* kodunun izlediği, diğer kodların ise birer kez tekrar ettiği tespit edilmiştir.

Başkalarının duygularını anlama ile ilgili olarak Ö19, görüşünü *".... gün içinde de çocukların böyle yorgun hissettiği ya da böyle hep bakarım izlerim. Çocuklarıma suratındaki ifadeye bakarım mesela. Eğer bir şey sezdiysem derim ki, hadi oturuyoruz, hep birlikte bir nefes egzersizi yapalım, nefes alalım ve kendimizi şu anda nerede istiyorsan orada hayal edelim. Gözlerimizi kapatalım diye. Bu da rahatlatıcı bir şey. Çocuklar için de bunu yapmaya özen gösteririm. Duygular benim için de önemlidir."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerde önemseme kodu ilk sırada yer alırken başkalarının duygularına önem verme kodunun da bu kodu izlediği görülmüştür.

Başkalarının duygularına önem verme ile ilgili olarak V9, görüşünü *"Ben galiba birazcık çok fazla önemsiyorum duygularını çocuğumun diye düşünüyorum ya acaba düşünüyorum ama mesela ağladığında çok fazla üzülüyorum falan çok fazla önemsiyorum. Yani şöyle tabii ki de önemsiyorum ama hani durum nasıl diye birazcık fazla galiba şey yapıyorum. Duygularını çok çok önemsiyoruz."* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personelde ise duyarlı/ilgili olma kodunun ilk sırada yer aldığı, bu kodu ikişer tekrar tekrar eden destek olmaya çalışma ve duygusal yaklaşmanın izlediği, diğer kodların birer kez tekrar ettiği görülmüştür.

Duyarlı/ilgili olma ile ilgili olarak DP4, görüşünü *"Duyarlı olurum yine ben. Duyguları konusunda gerek çocukların olsun, gerek arkadaşların olsun, gerek öğretmenlerin olsun, duyarlı davranmaya çalışırım. Özellikle çocuklar konusunda, onu yaptıkları etkinliklerde falan destekleriz genelde."* şeklinde dile getirmiştir.

Kodlarla ilgili genel duruma bakıldığında; *başkalarının duygularına önem verme* kodunun en çok ifade edilen kod olduğu, bu kodu sırasıyla *başkalarının duygularını anlama , duyarlı-ilgili olma ,önemseme, kendi duygularını anlama, duygusal yaklaşma, destek olmaya çalışma /başka insanların duygularına saygı duyma-kabul etme* kodlarının izlediği en az ifade edilen kodun ise kendi duygularını kabul etme olduğu belirlenmiştir.

4.2. Duygu Düzenlemeye İlişkin Bulgular

Katılımcıların duygu düzenlemeye ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda *duygu düzenlemenin tanımı ve olumsuz duygusal tepkiye yaklaşım* olmak üzere 2 tema ortaya çıkarılmıştır. Duygu düzenlemenin tanımına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 9'de duygu düzenlemenin tanımına ilişkin kodlar ve alt kodlar sunulmuştur:

Tablo 9

Duygu Düzenlemenin Tanımı

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	Duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme		7
	Duygu durumunun farkında olma	*Kendi duyguları* *Başkalarının duyguları*	4
	Duygusal tepkileri kontrol etme	*Öfke kontrolü*	2
	Olumsuz duygularla başa çıkma		1
	Duygu durumundaki değişikliklere uyum sağlama		1
	Empati Kurma		1
Öğretmen	Duygu durumunun farkında olma	*Kendi duyguları* *Başkalarının duyguları*	4
	Duygusal tepkileri kontrol etme	*Sakin kalabilme*	3
	Duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme		2
	Duygu durumundaki değişikliklere uyum sağlama		1
	Olumsuz duygularla başa çıkma		1
	Duyguların adlandırılması		1
Veli	Duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme		4
	Duygusal tepkileri kontrol etme	*Sakin kalabilme*	4
	Duygu durumunun farkında olma	*Kendi duyguları* *Başkalarının duyguları*	3
	Olumsuz duygularla başa çıkma		1
Diğer Personel	Duygusal tepkileri kontrol etme	*Öfke kontrolü*	2
	Kendini tanıma		1
	Duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme		1

Tablo 9'da görüldüğü gibi katılımcıların duygu düzenlemeye ilişkin tanımlamalarının incelenmesi sonucunda, sekiz kod ve üç alt kod tespit edilmiştir. İlgili kod ve alt kodlar her bir katılımcı için ayrı ayrı incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerde altışar, velilerde dört, diğer

personelde ise üç kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Yöneticilerde *duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme* kodunun en çok tekrar eden kod olduğu bu kodu *duygu durumunun farkında olma (kendi duyguları ve başkalarının duyguları), duygusal tepkileri kontrol etme (öfke kontrolü)* ve birer tekrar sayılarıyla *duygu durumundaki değişikliklere uyum sağlama, olumsuz duygularla başa çıkma ve empati kurma* kodlarının izlediği belirlenmiştir.

Duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme ile ilgili olarak Y10 görüşünü, *"Duygu düzenleme diye bir kavramı daha önce duymadığım için araştırmadım da az. Önce böyle dinlediğimden anladığım kadarıyla insanların doğru olaylara doğru tepki vermesi gerektiğiyle ilgili bir kavram sanıyorum ki."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde ise *duygu durumunun farkında olma (kendi duyguları ve başkalarının duyguları)* kodunun ilk sırada yer aldığı ve kodu sırasıyla *duygusal tepkileri kontrol etme (sakin kalabilme), duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme* ve birer tekrar sayılarıyla *duyguların adlandırılması, duygu durumundaki değişikliklere uyum sağlama ve olumsuz duygularla başa çıkma* kodları izlemiştir.

Velilerde *duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme ve duygusal tepkileri kontrol etme (sakin kalabilme)* kodları en çok tekrar eden kodlar olurken bu kodları *duygu durumunun farkında olma (kendi duyguları ve başkalarının duyguları) ve olumsuz duygularla başa çıkma* kodları izlemiştir.

Duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme ile ilgili olarak V2, görüşünü *"Duygu düzenlemeyi daha önce duymadım ama düşününce şöyle, sanki duygularımızı bir sıraya sokmak gibi geldi. Mesela gülmemiz gerektiği yerde gülmemiz ağlamamız gerektiği yerde ağlamamız gibi düşündüm duygu düzenlemeyi."* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personelde ise *duygusal tepkileri kontrol etme (öfke kontrolü)* en çok tekrar edilen kod olurken bu kodu *kendini tanıma ve duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme* kodları izlemiştir.

Duygu düzenlemenin tanımına ilişkin ortaya çıkan kodların genel dağılımına bakıldığında, *duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme* kodunun katılımcılar tarafından en çok tekrarlan kod olduğu, bu kodu *duygusal tepkileri kontrol etme, duygu durumunun farkında olma, olumsuz duygularla başa çıkma, duygu durumundaki değişikliklere uyum sağlama ve duyguların adlandırılması, empati kurma ve kendini tanıma* kodlarının izlediği saptanmıştır.

Tablo 10'da katılımcıların olumsuz duygusal tepkiye yaklaşımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 10

Olumsuz Duygusal Tepkiye Yaklaşım

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	Yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme	*Duyguyu yansıtma* *Kararlı olma* *Sakin kalma*	5
	Duyguyu kabul etme	*Duyguyu anlama*	3
	Dikkatini olumsuz duyguya neden olan durumdan başka bir duruma yönlendirme		2
	Duyguların ifadesine imkân verme		2
	Olumsuz duyguya neden olan durumu değiştirme/engelleme		1
	Olumlu duygularını artırma		1
	Empatik davranış sergileme		1
	Duyguları paylaşma		1
Öğretmen	Yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme	*Duyguyu yansıtma* *Kararlı olma* *Sakin kalma*	7
	Duyguyu kabul etme	*Duyguyu anlama*	2
	Dikkatini olumsuz duyguya neden olan durumdan başka bir duruma yönlendirme		2
	Empatik davranış sergileme		2
	Olumlu duygularını artırma		2
	Duygusal durum karşısında destek arama		1
	Duyguların ifadesine imkân verme		1
	Sevilen şeyden mahrum bırakma		1
Veli	Yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme	*Duyguyu yansıtma* *Kararlı olma* *Sakin kalma*	8
	Dikkatini olumsuz duyguya neden olan durumdan başka bir duruma yönlendirme		5
	Duyguyu kabul etme	*Duyguyu anlama*	3
	Olumsuz duyguya neden olan durumu değiştirme/engelleme		3
	Tepkisiz kalma	*Sakinleşmesini bekleme*	2
	Duygusal durum karşısında destek arama		1
	Olumlu duygularını artırma		1
	Empatik davranış sergileme		2

	Duyguları paylaşma		1
	Duyguların ifadesine imkân verme		1
Diğer Personel	Yaşanan duygulara akılcı tepkiler verme	*Duyguyu yansıtma* *Kararlı olma* *Sakin kalma*	7
	Duyguları paylaşma		1
	Olumsuz duyguya neden olan durumu değiştirme/engelleme		1

Tablo 10'da da görüldüğü gibi katılımcıların olumsuz duygusal tepkiye yaklaşımlarının incelenmesi sonucunda, 11 kod ve beş alt kod tespit edilmiştir. İlgili kod ve alt kodlar her bir katılımcı için ayrı ayrı incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerde sekizer, velilerde on, diğer personelde ise üç kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Yöneticilerde *yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme (duyguyu yansıtma, kararlı olma, sakin olma)* kodunun en çok tekrar eden kod olduğu bu kodu *duyguyu kabul etme, duyguların ifadesine imkân verme ve dikkatini olumsuz duyguya neden olan durumdan başka bir duruma yönlendirme* ve birer tekrar sayılarıyla *olumsuz duyguya neden olan durumu değiştirme/engelleme, olumlu duygularını artırma, empatik davranış sergileme, duyguları paylaşma* kodlarının izlediği belirlenmiştir.

Duyguyu paylaşma ile ilgili olarak Ö6, görüşünü *"...bazen modum çok düşük oluyor bunu dile getiriyoruz. Arkadaşlar, bugün gerçekten kendimi iyi hissetmiyorum ya da çocuklar biliyor musunuz bugün kendimi hiç iyi hissetmiyorum sanırım sizin desteğinize ihtiyacım var. Neden iyi değilsin dedikleri zaman kısa bir açıklama ve siz bana yardım edebilir misiniz? Ya o kadar değerli çözümler geliyor ki bazen hiçbir şey yapmıyorlar. Gelip tamam, hadi gel sarılayım"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde de *yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme (duyguyu yansıtma, kararlı olma, sakin olma)* kodunun en çok tekrar eden kod olduğu ve bu kodu ikişer tekrar sayılarıyla *duyguyu kabul etme (duyguyu anlama), dikkatini olumsuz duyguya neden olan durumdan başka bir duruma yönlendirme, olumlu duygularını artırma, empatik davranış sergileme* kodları ile birer tekrar sayılarıyla *duygusal durum karşısında destek arama, duyguların ifadesine imkân verme ve sevilen şeyden mahrum bırakma* kodları izlemiştir.

Yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme ile ilgili olarak Ö6, görüşünü *"Hocam ben de söyleyeyim yani ben de sınırlarımı kullanıyorum. Tam tepki verdikleri zaman yani önce çocuğun duygusunu yansıtıyorum. "Biliyorum sınıfta bağırmak seni çok mutlu ediyor ama sınıf bağırmak için değil. Bahçeye çıktığımız zaman istediğin kadar bağırabilirsin." gibi daha sonra*

yönlendirme de yapıyorum. Yani çocuk hem nerede ne yapması gerektiğini biliyor." şeklinde ifade etmiştir.

Velilerde de *yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme (duyguyu yansıtma, kararlı olma, sakin olma)* kodu ilk sırada yer alırken bu kodu *dikkatini olumsuz duyguya neden olan durumdan başka bir duruma yönlendirme, duyguyu kabul etme (duyguyu anlama), empatik davranış sergileme ve tepkisiz kalma (sakinleşmesini bekleme)* kodları ile birer tekrar sayılarıyla diğer kodlar olan *duygusal durum karşısında destek arama, olumlu duygularını artırma, duyguları paylaşma, duyguların ifadesine imkân verme* izlediği görülmüştür.

Dikkatini başka bir duruma yönlendirme ile ilgili olarak V4, *"Hocam dikkatini dağıtmak da işe yarıyor aslında. Yani o an hoşuna giden başka bir şeyi alternatif olarak verdiğinizde ağladığı ya da öfkelendiği şeyi unutup, sevdiği hoşuna giden bir şeye yöneliyor ve o şekilde de önüne geçebiliyorum. Aslında bu bir nevi kandırmak gibi oluyor ama."* görüşü şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personelde *yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme (duyguyu yansıtma, kararlı olma, sakin olma)* kodu ilk sırada yer alırken bu grupta ortaya çıkan diğer kodlar *olumsuz duyguya neden olan durumu değiştirme/engelleme ve duyguları paylaşma* kodları olmuştur.

Olumsuz duygusal tepkiye yaklaşıma ilişkin ortaya çıkan kodların genel dağılımına bakıldığında, *yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme* kodunun açık ara en çok tekrar edilen kod olduğu, bu kodu *dikkatini olumsuz duyguya neden olan durumdan başka bir duruma yönlendirme, duyguyu kabul etme, olumsuz duyguya neden olan durumu değiştirme/engelleme, empatik davranış sergileme, duyguların ifadesine imkân verme, olumlu duygularını artırma, duyguları paylaşma, duygusal durum karşısında destek arama, tepkisiz kalma ve sevilen şeyden mahrum bırakma* kodları izlemiştir.

4.3. Öz Düzenlemeye İlişkin Bulgular

Katılımcıların öz düzenlemeye ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda *öz düzenlemenin tanımı ve öz düzenlemenin önemi* olmak üzere 2 tema ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 11'de öz düzenlemenin tanımına ilişkin kodlar ve alt kodlar sunulmuştur.

Tablo 11

Öz Düzenlemenin tanımına ilişkin bulgular

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kodlar	f
Yönetici	Davranış düzenleme	*Uygun karar verme* *Davranış kontrolü* *Kendini komtrol etme*	7
	Duygu düzenleme	*Duyguları regüle etme*	5
	Düşünce düzenleme	*Zihinde yapılan sıralama*	4
	Bilmiyorum		1
	Öz disiplin		1
	Günü planlama		1
Öğretmen	Öğrenme sürecini yönetme	*Tek başına sürdürebilme* *Sorumluluk alma* *Uygun karar alma* *Hedefe ulaşabilme*	10
	Çözüm üretme	*Sorunları kendi başına çözme* *Çözüm odaklı olma*	5
	Öz denetim	*Kendini düzenleme*	3
	Davranış düzenleme	*Davranışı içselleştirme*	3
	Öz disiplin		2
	Bilmiyorum		1
	Kendinin farkına varma		1
	Duyguları tanıma/ifade etme		1
	Duygu düzenleme		1
Veli	Öğrenme sürecini yönetme	*Önceliklerini sıralama*	4
	Duygu düzenleme	*İç dünyasını düzenleme*	3
	Davranış düzenleme	*Uygun tepkiler verebilme*	3
	Kendini tanıma		2
	Bilmiyorum		2
	Kendi alanını düzenleme		1
	Günlük rutinler		1
	Duygu düzenleme		1
	Duymadım		3

Diğer personel	Planlama	*Kendi düzenini oluşturmak*	3
	Düzenli olmak		2
	Kendini tanıma		2
	Özgüven		1
	Davranış düzenleme		1

Tablo 6'da da görüldüğü gibi katılımcıların öz düzenlemeye ilişkin tanımlamalarının incelenmesi sonucunda, 16 kod ve 17 alt kod tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerde ve yöneticilerde bir, velilerde iki, diğer personelde ise üç katılımcı öz düzenlemenin tanımını bilmediğini ya da bu kavram daha önce hiç duymadığını ifade etmiştir. Katılımcıların öz düzenlemeye ilişkin tanımlamalarına ayrı ayrı bakıldığında, yöneticilerde beş kod tespit edilirken bu kodlar arasında *davranış düzenleme (uygun karar verme, davranış kontrolü, kendini kontrol etme)* kodu en çok tekrar edilen kod olarak öne çıkmış, bu kodu *sırasıyla duygu düzenleme (duyguları regüle etme), düşünce düzenleme (zihinde yapılan sıralama), öz disiplin ve günü planlama* kodları izlemiştir.

Davranış düzenleme ile ilgili olarak Y16, görüşünü **"***Öz düzenleme şu gibi yani hani bir elin 5 parmağı nasıl farklıysa hepimiz birbirimizden farklıyız. Dolayısıyla ben böyleyim deyip her istediğimizi yapamayız. Her istediğimizi söyleyemeyiz ya da karşımızdakine ben böyleyim bu şekildeyim deyip davranamayız . O yüzden birçok şeyi düzenlememiz gerekebiliyor gün içinde"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde katılımcıların genelinden elde edilen sekiz koda ilişkin de tanımlamaya yer verildiği görülmüş; bu tanımlamalar arasında *öğrenme sürecini yönetme (tek başına sürdürebilme, sorumluluk alma, uygun karar alma, hedefe ulaşabilme)* kodunun en çok tekrar eden tanımlama olduğu ve kodu sırasıyla *çözüm üretme (sorunları kendi başına çözme ve çözüm odaklı olma), öz denetim (kendini düzenleme) ve davranış düzenleme (davranışı içselleştirme), öz disiplin* ve birer tekrar sayılarıyla *kendinin farkına varma, duyguları tanıma/ifade etme ve duygu düzenleme* kodları izlemiştir.

Öğrenme sürecini yönetme ile ilgili olarak Ö3, görüşünü *"...mesela çocuklar su tuvalet hemen hallet diyoruz ya işte teneffüs olduğunda o sırada o kendinin hangisine ihtiyacı varsa su içmek ise su tuvalete gitmek ise tuvalet, işte yemek yediği saatte peçeteye ihtiyacı varsa artık bir büyüğünün yetişkinin değil de kendisinin üstüne döktüğü için bunu yapması gerektiğini bilmesi gibi." (Ö3, Öğrenme sürecini yönetme)* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerde ise yedi kod saptanmıştır. Bu kodlar arasında *öğrenme sürecini yönetme* kodu ilk sırada yer alırken bu kodu *duygu düzenleme ve davranış düzenleme, kendini tanıma* ve birer tekrar sayılarıyla *kendi alanını düzenleme, günlük rutinler ve duygu düzenleme* kodları izlemiştir.

Öğrenme sürecini yönetme ile ilgili olarak V7, görüşünü **"***Yani kendi içindeki birtakım değerleri keşfetmesi, belki bunları işte kendi ilişkilerinde, işte, okul ilişkilerinde, aile içi ilişkilerde bunları biraz daha tanıyarak kendinin farkında olarak bir şeyleri ifade etmeye çalışması ya da öyle davranması olabilir diye düşünüyorum. Ne bileyim işte belki işte oyun oynadı, oyuncaklarını toplayıp işte kendi şeyi davranışlarını belki de hani, o anlama geliyor mudur bilmiyorum ama, ve kendi kontrolünü sağlaması ya da kontrolünü alması gibi bir çağrışım yapıyor bende biraz."* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personelde ortaya çıkan kodlara bakıldığında, *planlama* kodunun ilk sırada yer aldığı bu kodu *düzenli olmak ve kendi tanıma* kodları ile *özgüven (kendi düzenini oluşturmak) ve davranış düzenleme* kodlarının izlediği görülmüştür.

Sonuç olarak, katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan kodlar *davranış düzenleme ve öğrenme sürecini yönetme olmuş*; bu kodları *duygu düzenleme, çözüm üretme, düşünce düzenleme ve kendini tanıma, öz denetim/öz disiplin/planlama, düzenli olmak ve duyguları tanıma-ifade etme/günlük rutinler/günü planlama/kendi alanını düzenleme/kendinin farkına varma/öz güven* kodları izlemiştir.

Tablo 12'de öz düzenlemenin önemine ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 12

Öz düzenlemenin önemine ilişkin bulgular

Paydaş Grubu	**Kod**	**Alt Kod**	**f**
Yönetici	Olumlu sosyal ilişki	*Topluma uyum sağlama*	5
	Kendini tanıma		2
	Çocuğa rol model olma		2
	Başarılı olma		1
	Mutluluğu artırma		1
	Öğrenme sürecini yönetme		1
Öğretmen	Olumlu sosyal ilişki	*Olumlu akran iletişimi* *Toplumsal yaşama uyum*	11
	Başkasının hayatını etkileme	*Başkasına zarar vermeme*	3
	Olumsuz sonuçlardan kaçınma		1
	Sorunlarını kendi çözebilme		1
	İyi birey olma		1
	Başarılı olma		1
	Özgüven		1
Veli	Öğrenme sürecini yönetme	*Sorumluluk alma* *İşleri planlama* *Sınır koyma* *Ne istediğini bilme*	9
	Olumlu sosyal ilişki	*Olumlu iletişim becerisi*	5
	Hayatını düzene koyma	*Düzenli yaşam sürme*	4
	Uygun tepkiler verme		2
	Başarılı olma		1
	Çocuğa rol model olma		1
Diğer Personel	Sosyal normlara uyma	*Düzgün birey olma*	4
	Düzenli, tertipli olma		1
	Uygun tepkiler verme		1
	Çocuğa rol model olma		1

Tablo 12'de de görüldüğü gibi katılımcıların öz düzenlemenin önemine ilişkin ifadelerinin incelenmesi sonucunda, 15 kod ve 11 alt kod tespit edilmiştir. Bu kodlar arasında öğretmenler yedi kod ile en çok kodu ortaya koyarken yönetici ve veliler altışar, diğer personel ise dört kod belirtmiştir. Katılımcıların öz düzenlemenin önemine ilişkin kodlarına ayrı ayrı bakıldığında, yöneticilerde *olumlu sosyal ilişki (topluma uyum sağlama)* kodu en çok tekrar edilen kod olurken bu kodu *kendini tanıma ve çocuğa rol model olma* kodları ile *başarılı olma, mutluluğu artırma ve öğrenme sürecini yönetebilme* kodları izlemiştir.

Olumlu sosyal ilişki ile ilgili olarak Y13, görüşünü *"Davranışlarını kontrol edebiliyorsa toplumla sağlıklı bir ilişki kurabiliyor, sağlıklı bir sosyal ilişki kurabiliyor demek."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde *olumlu sosyal ilişki (olumlu akran iletişimi-toplumsal yaşama uyum)* kodu en çok tekrar edilen kod olurken bu kodu *başkasının hayatını etkileme, olumsuz sonuçlardan kaçınma, sorunlarını kendi çözebilme, iyi birey olma, başarılı olma ve özgüven* kodları izlemiştir.

Olumlu sosyal ilişki ile ilgili olarak Ö7, görüşünü *"Seni sakinleştiren arkadaşlarıyla güzel iletişim kuran çocukların sosyal olan etkileşimleri de hem çevre ile etkileşim de güzelleşiyor. O şekilde küçükten böyle büyüyen bir dalga gibi aslında iyi iletişim."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerde *öğrenme sürecini yönetme (sorumluluk alma, işleri planlama, sınır koyma, ne istediğini bilme)* kodu ilk sırada yer alırken kodu *olumlu sosyal ilişki (olumlu iletişim becerisi), hayatını düzene koyma (düzenli yaşam sürme), uygun tepkiler verme, başarılı olma ve çocuğa rol model olma* kodları takip etmiştir.

Olumlu sosyal ilişki ile ilgili olarak V12, görüşünü *"Evde çok önemli aslında. Hani bunu bu kadar hani nasıl detaylandırılabilir alanım değil ama aslında ilişkileri sağlıklı sürdüre bilmenin temelinde duygu ve davranışlarımızı kontrol edebilmek onları işte dengede tutabilmek yatıyor diye düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personelde ise *sosyal normlara uyma (düzgün birey olma)* kodu ilk sırada yer alırken diğer kodlar *düzenli-tertipli olma, uygun tepkiler verme, çocuğa rol model olma* birer kez tekrar edilmiştir.

Sosyal normlara uyma ile ilgili olarak DP, görüşünü "*Tabii ki duygularımızı kontrol etmek çok önemli. Biz büyükler için özellikle yani kurallar açısından toplum açısından yaşamımızın her her evresinde. Kontrollü olmak tabii ki güzel. Yani gerek çocuk, gerek eşimiz*

olsun, gerek topluma karşı olsun çalıştığımız yerde çocuklara karşı olsun duygu kontrolü çok önemli." şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların geneline bakıldığında; *olumlu sosyal ilişki* kodunun en çok tekrar edilen kod olduğu ve bu kodu sırasıyla *öğrenme sürecini yönetme, çocuğa rol model olma, hayatını düzene koyma, sosyal normlara uyma, başarılı olma, başkasının hayatını etkileme, uygun tepkiler verme, kendini tanıma ve düzenli-tertipli olma, iyi birey olma, olumsuz sonuçlardan kaçınma, özgüven, sorunlarını kendi çözebilme* kodları izlemiştir.

4.4. Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Bulgular

Katılımcıların psikolojik sağlamlığa ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda *psikolojik sağlamlığın tanımı, sorun veya engelle baş etme, başkalarının karşılaştığı sorun/engel durumuna yaklaşım* olmak üzere 3 tema ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 13'de psikolojik sağlamlığın tanımına ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 13

Psikolojik Sağlamlık Tanımı

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	Sorun/engel durumu ile baş etme becerisi	Tepki biçimleri	6
	Sorun/engel durumunda toparlanabilme	Kendini iyileştirebilme	2
	Ortamın gerektirdiği koşullara uyum sağlama		2
	Güven duygusu	Kendini güvende hissetme Başkalarına güvenme	2
	Duygu kontrolü sağlayabilme		1
	Duyguların farkında olma		1
	Kendini tanıma		1
	İyi olma hali		1
Öğretmen	Sorun/engel durumu ile baş etme becerisi	Tepki biçimleri	2
	İyi olma hali	Mutlu olma	2
	Duygu kontrolü sağlayabilme	Öfke kontrolü	2
	Duyguların farkında olma	Kendi duyguları Başkalarının duyguları	1
	Sorun/engel durumu ile baş etme becerisi	Tepki biçimleri	4

Veli	Duygu ve davranışlarını kontrol edebilme	Öfke kontrolü	3
	Ortamın gerektirdiği koşullara uyum sağlama	Yeni durum/olaylarla başa çıkabilme	2
	İyi olma hali	Mutlu olma Başarılı olma	1
	Duygu durumunun farkında olma		1
Diğer Personel	Duygu kontrolü sağlayabilme		5
	Sorun/engel durumu ile baş etme becerisi	Sakin kalabilme	4
	İyi olma hali		1
	Sorun/engel durumunda toparlanabilme		1

Tablo 13'de de görüldüğü gibi katılımcıların psikolojik sağlamlığa ilişkin tanımlamalarının incelenmesi sonucunda, 10 kod ve 11 alt kod tespit edilmiştir. İlgili tanımlamalarına ayrı ayrı bakıldığında, yöneticilerde sekiz kod tespit edilirken bu kodlar arasında *sorun/engel durumu ile baş etme becerisi* en çok tekrar edilen kod olarak öne çıkmış, bu kodu sırasıyla *sorun/engel durumunda toparlanabilme, ortamın gerektirdiği koşullara uyum sağlama, güven duygusu, duygu kontrolü sağlayabilme, duyguların farkında olma, kendini tanıma ve iyi olma* hali kodları izlemiştir.

Sorun/engel durumunda toparlanabilme ile ilgili olarak Y21, görüşünü *"Psikolojik sağlamlık konusunda da yani benim bildiğim zor durumlarda da yani daha idare edici bir yapıda olabilme olarak ben tanımlıyorum. Yani mesela yaşanılan kötü bir olayın bir travmatik olay da olabilir daha büyük… İnsanın kendi kendini iyileştirilmesi diyebiliriz ruhen böyle düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde katılımcıların genelinden elde edilen dört koda ilişkin de tanımlamaya yer verildiği görülmüş; bu tanımlamalar arasında *iyi olma hali, sorun/engel durumu ile baş etme ve duygu kontrolü sağlayabilme* kodlarının ön planda yer aldığı, bu kodların yanı sıra *duyguların farkında olma* kodunun da öğretmenler tarafından ifade edilen kodlar arasında bulunduğu görülmüştür.

Duyguların farkında olma ile ilgili olarak Ö10, görüşünü ***"****Biz duygularımızın farkındaysan duygularımızı doğru ve yönlendiriyorsa zaten psikolojik bir sağlığımız vardır… Öfkemi öteleyebiliyorum gibi davranışlar eğer sergileyebiliyorsam benim psikolojik sağlamlığım yüksektir."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerde ise beş kod saptanmış, bu kodlar arasında *sorun/engel durumu ile baş etme becerisi* ilk sırada yer alırken bu kodu *duygu ve davranışlarını kontrol edebilme, ortamın gerektirdiği koşullara uyum sağlama, iyi olma hali ve duygu durumunun farkında olma* kodları izlemiştir.

Sorun/engel durumu ile baş etme becerisi ile ilgili olarak V7, görüşünü **"***Ya bende baş edebilme şeyini de çağrıştırıyor biraz hani yaşadığı belki ilk ya da farklı duygular karşısındaki baş edebilme şeyini de çağrıştırıyor bende biraz."* şeklinde ifade etmiştir

Diğer personelde ortaya çıkan dört koda bakıldığında, *duygu kontrolü sağlayabilme* kodunun ilk sırada yer aldığı ve bu kodu *sorun/engel durumu ile baş etme becerisi*, *iyi olma hali ve sorun/engel durumunda toparlanabilme* kodlarının takip ettiği görülmüştür.

Genel dağılıma bakıldığında, katılımcılar tarafından psikolojik sağlamlığın tanımına ilişkin en çok ifade edilen kodun *sorun/engel durumu ile baş etme becerisi* olduğu, bu kodun yanı sıra *duygu kontrolü sağlayabilme, iyi olma hali, ortamın gerektirdiği koşullara uyum sağlama* kodlarının da ön plana çıkan kodlar arasında yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 14'de katılımcıların sorun veya engelle karşılaştıklarında baş etme yöntemlerine ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 14

Sorun veya Engelle Baş Etme

Paydaş Grubu	**Kod**	**Alt Kod**	**f**
Yönetici	Çözüm için kendine zaman tanıma	Sakin kalma	5
	Çözüm odaklı bakış açısına sahip olma	Sorun/engel durumu ile mücadele etme	3
	Sorundan uzaklaşma	Nefes egzersizi	2
	Sorun/engeli tanımlama/anlama		1
	Destek alma	Arkadaş	1
Öğretmen	Sorundan uzaklaşma	Aktivite (kitap okuma, müzik dinleme…) Olumlu düşünme	6
	Destek alma	Uzman Deneyimli kişi	2
	Sorunu kabul etme		2
	Çözüm odaklı bakış açısına sahip olma	Çözüm yolları araştırma	1

	Sorun/engeli tanımlama/anlama		1
Veli	Çözüm odaklı bakış açısına sahip olma	Çözüm yolları araştırma Çözüm yolları üretme Çözüm yolları uygulama	11
	Sorun/engeli tanımlama/anlama	Sorunun nedenini bulma	5
	Destek alma	Uzman Arkadaş	4
	Sorundan uzaklaşma	İletişim kurmama Duygu ve düşüncelerini gizleme	3
Diğer Personel	Çözüm odaklı bakış açısına sahip olma	Çözüm yolları üretme	4
	Sorundan uzaklaşma	İletişim kurmama Nefes egzersizi Aktivite (Dans etme, şarkı söyleme…)	4
	İletişim kurma	Kendini savunma Sorun yaşanılan kişiyle konuşma	4
	Destek alma	Uzman Deneyimli kişi Arkadaş	3
	Sakin kalma		3
	Sorun/engeli tanımlama/anlama		1

Tablo 14'de görüldüğü gibi katılımcıların sorun veya engelle baş etme yollarına ilişkin ifadelerinin incelenmesi sonucunda, sekiz kod ve 17 alt kod tespit edilmiştir. İlgili kodlara katılımcı temelli bakıldığında, yöneticilerde ortaya çıkan beş kod arasında ise *çözüm için kendine zaman tanıma* ilk sırada yer alırken bu kodu sırasıyla *çözüm odaklı bakış açısına sahip olma, sorundan uzaklaşma, sorun/engeli tanımlama/anlama ve destek alma* kodları izlemiştir.

Çözüm için kendine zaman tanıma ile ilgili olarak Y9, görüşünü *"Sakin kalıp düşündüğün zaman 1-2 saat sonra belki 1-2 gün sonra çok da aslında büyük bir problemin olmadığını fark ediyorsun. Hani o an bize çok büyük gibi geliyor ama sonra biraz daha sakin*

kaldıktan sonra 2-3 gün sonra daha sakin baktığın zaman ne kadar da basit olduğunu görüyorsun aslında. Yani çok da büyüsün ani olarak karar vermemek lazım. Aslında biraz düşünmek lazım, bir durmak lazım, bir nefes almak lazım." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde sorun veya engelle baş etmeye yönelik beş kod saptanmış, bu kodlar arasında *sorundan uzaklaşma* kodu ilk sırada yer alırken bu kodu *destek alma, sorunu kabul etme, çözüm odaklı bakış açısına sahip olma ve sorun/engeli tanımlama/anlama* kodları izlemiştir.

Sorundan uzaklaşma ile ilgili olarak Ö3, görüşünü **"***Ben de okuyarak dediği gibi arkadaşımızın müzik dinleyerek ya da en çok birilerine yardım ederek meslektaşlarıma yardım ederek bir şeyler yazarak çizerek aynı zamanda hani kendim de işte öykü ya da şiir onları yazıyorum dergilerde onları onlara biraz abanarak diyeyim daha doğrusu bu süreci öyle atlatıyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerde konuyla ilgili olarak dört kod tespit edilmiş, bu kodlar arasında *çözüm odaklı bakış açısına sahip olma* kodu ilk sırada yer alırken bu kodu sırasıyla *sorun/engeli tanımlama/anlama, destek alma ve sorundan uzaklaşma* kodları takip etmiştir.

Çözüm odaklı bakış açısına sahip olma ile ilgili olarak V16, görüşünü *"Bu biraz hani bu sorunu yaşayan ilk kişi ben değilim, bir şekilde çözüldü. Yani daha önce nasıl birileri bir şekilde çözdüm ise mutlaka ben de çözebilirim. Hani bu "hallederiz" kelimesi var ya genelde sıklıkla onu zihnimde döndürüyorum… Çözüm odaklı yaklaşarak altından kalkabileceğini düşünüyorum sorunların."* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personel grubunda tespit edilen beş kod arasında *çözüm odaklı bakış açısına sahip olma, sorundan uzaklaşma ve iletişim kurma* kodları ön plana çıkan kodlar olurken *destek alma, sakin kalma ve sorun/engeli tanımlama/anlama* kodları bu gruptan belirlenen diğer kodlar olmuştur.

Sorundan uzaklaşma ile ilgili olarak DP 27, görüşünü *"Ben genellikle şarkı söylerim, dans ederim çocukların karşısında böyle onları da oyalarım yani eğlendirim o tarz şeyleri çok sevdiğim için mi? Yani çok şey olmuyorum böyle negatif olduğum zamanlar yoktur*." şeklinde ifade etmiştir.

Genel dağılıma bakıldığında, katılımcıların sorun veya engelle baş etme konusunda izledikleri yollar arasında en çok tekrarlanan çözüm odaklı bakış açısına sahip olma kodu olurken sorundan uzaklaşma, destek alma ve sorun/engeli tanımlama/anlama kodları da bu konuda ön plana çıkan diğer kodlar olmuştur.

Tablo 15'de katılımcıların başkalarının karşılaştığı sorun/engel durumuna karşı yaklaşımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 15

Başkalarının Karşılaştığı Sorun/Engel Durumuna Yaklaşım

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	Destek olma	Çözüm/seçenek sunma Uzmana yönlendirme	5
	İletişim kurma	Dinleme Sorun hakkında konuşma	3
	Kendi çözümlerini bulmasına imkân verme	Sorunla karşılayan öğretmene	1
	Duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân verme		1
Öğretmen	Destek olma	Sorun/engeli anlamasını sağlama Çözüm/seçenek sunma	5
	Kendi çözümlerini bulmasına imkân verme	Sorunu/engeli aşabileceği inancı oluşturma Çocuğu çözüm bulması için cesaretlendirme	2
	Duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân verme		1
	Destekleyici eğitim verme	Veli eğitimi	1
	Dinleme		1
	Güven verme		1
	Model olma		1
Veli	Destek olma	Sorun/engeli anlamasını sağlama Çözüm/seçenek sunma Uzmana yönlendirme	9
	Çözüm için zaman tanıma		2
	Sakinleştirme		2
	Kendi çözümlerini bulmasına imkân verme	Sorunla karşılayan çocuğa	1

	Duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân verme		1
Diğer Personel	Destek olma	Çözüm/seçenek sunma	9
	İletişim kurma	Dinleme Sorun hakkında konuşma	7
	Güven verme	Yanında olduğunu hissettirme	4
	Destek alma	Yöneticiler	2

Tablo 15'de görüldüğü gibi katılımcıların başkalarının karşılaştığı sorun/engel durumuna yaklaşımlarına ilişkin ifadelerinin incelenmesi sonucunda, 10 kod ve 12 alt kod tespit edilmiştir. İlgili kodlara katılımcı temelli bakıldığında, yöneticilerde ortaya çıkan dört kod arasında *destek olma* ilk sırada yer alırken bu kodu *iletişim kurma, kendi çözümlerini bulmasına imkân verme ve duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân verme* kodları izlemiştir.

Destek olma ile ilgili olarak Y17, görüşünü *"Mesela öğretmen işte öğretmenlerime de şunu söylerim, yani bir sorunla karşılaştığınız zaman evet tamam kendiniz çözmeyi deneyin ama eğer çözemiyorsunuz yani hemen sıcağı sıcağına bana gelmeniz lazım. O sorunu aşamalarıyla çözmeye çalışırım ve sonuna kadar da mücadele ederim sorunu çözmek için. Çünkü çözülmesi gereken bir şeydir. Yani öğretmeni dinlerim işte veli veliyi dinlerim, çocuklaysa çocuğu dinlerim ve onu takip ederim. Mesela çocuğun bir sıkıntısı var işte veliyle konuşmuşuz işte çözüm üretmişiz."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerde başkalarının karşılaştığı sorun/engel durumuna yaklaşıma ilişkin olarak yedi kod saptanmış, bu kodlar arasında da *destek alma* ilk sırada yer alırken bu kodu *kendi çözümlerini bulmasına imkân verme, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân verme, destekleyici eğitim verme, dinleme, güven verme ve model olma* kodları izlemiştir.

Kendi çözümlerini bulmasına imkân verme ile ilgili olarak Ö18, görüşünü ***"****Öncelikle çocuğun çözebileceği bir durumsa ona yol açıyorum. Bunu kendin yapabilirsin. Sen bunu başarabilirsin. Çünkü bu senin ulaşabileceğin bir dünya bir yol açıyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerde konuyla ilgili olarak beş kod tespit edilmiş, bu kodlar arasında *destek olma* ilk sırada yer alırken bu kodu *çözüm için zaman tanıma, sakinleştirme, kendi çözümlerini bulmasına imkân verme ve duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân verme* kodları takip etmiştir.

Sakinleştirme ile ilgili olarak V2, görüşünü *"bir sakinleş, önce bir düşün taşın, bir odanda yalnız başına kal istersen' diyorum. Çünkü yalnız kalmayı seven bir çocuk. Kendi başına bir düşündükten sonra gelip hemen 'evet, haklıymışsın aslında bu zaten başka bir şey, başka bir şey yapabilirim' gibi kesin sonuçlara bağlayabiliyor."* şeklinde dile getirmiştir.

Destek olma kodu diğer personel grubunda tespit edilen dört kod arasında da ilk sırada yer alırken bu grupta ortaya çıkan diğer kodlar iletişim kurma, güven verme ve destek alma olmuştur.

Destek olma ile ilgili olarak DP4, görüşünü **"***Arkadaşımın her şekilde yanında olduğumu belirtirim. Çözemeyeceğimiz büyüklükte bir şeyse yardım alabileceğimiz birini ararım, ararız, beraber ararız. Elimizden geldiğince yardımcı olmaya çalışırım arkadaşıma."* şeklinde dile getirmiştir.

Genel dağılıma bakıldığında, katılımcıların başkalarının karşılaştığı sorun/engel durumunda en çok *destek olma* yönünde yaklaşım gösterdikleri, bunun yanı sıra *iletişim kurma ve güven verme* gibi yaklaşımları da sıklıkla tercih ettikleri belirlenmiştir.

4.5. Sosyal Duygusal Uyuma İlişkin Bulgular

Katılımcıların sosyal duygusal uyuma ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda *sosyal duygusal uyumun tanımı, sosyal duygusal uyum ile ilgili karşılaşılan sorunlar***,** *sosyal duygusal uyumu desteklemeye yönelik uygulamalar ve sosyal duygusal uyum sorunlarının çözümüne yönelik uygulamalar* olmak üzere 4 tema ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 16'de katılımcıların sosyal duygusal uyumuna tanımına ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 16

Sosyal Duygusal Uyumun Tanımı

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	İletişim/ilişki kurma	*Akran iletişimi* *Yetişkin iletişimi*	4
	Farklı ortama uyum sağlama	*Ait hissetme*	3
	Prososyal Davranış Sergileme	*İşbirliği*	2
	Sosyal yapı ile duygusal yapının etkileşimi		2
	Özgüvenli davranış sergileme	*Kendini ifade etme* *İçsel motivasyon*	2

	Duygu yönetimi		1
	Güvenli bağlanma		1
Öğretmen	Kurallara Uyma	*Sınıf Kurallarına Uyma* *Toplumsal kurallara uyma*	2
	Oyun Oynama	*Oyun kurma* *Oyuna katılma*	2
	Farklı ortama uyum sağlama		2
	Özgüvenli davranış sergileme	*Kendini ifade etme*	1
	Öz farkındalık		1
	İletişim/ilişki kurma	*Akranlarla iletişim*	1
	Bilmiyorum		
	Duygu yönetimi		1
Veli	Farklı ortama uyum sağlama	*Ait hissetme* *Farklı ortamda yaşayabilme* *Ortama uyumlu tepki verme*	7
	İletişim/İlişki kurma	*Akranlarla iletişim* *Yetişkinle iletişim*	4
	Özgüvenli davranış sergileme	*Kendini ifade etme* *Duygularını ifade etme*	2
	Prososyal Davranış Sergileme	*Paylaşma*	1
Diğer Personel	İletişim/ilişki kurma	*Akran iletişimi* *Konuşkanlık*	3
	Uyumlu olma		1
	Özgüvenli davranış sergileme	*Atılgan olma*	1
	Prososyal davranış sergileme		1

Tablo 16'da görüldüğü gibi katılımcıların sosyal duygusal uyumun tanımına yönelik görüşlerine ilişkin 11 kod belirlenmiştir. Bulgular katılımcı temelli incelendiğinde, yöneticilerin sosyal duygusal uyumun tanımına yönelik görüşlerinin yedi kod altında toplandığı ve ilk sırada *iletişim/ilişki kurma*nın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yönetici görüşlerinde sosyal duygusal uyumun tanımı, *farklı ortama uyum sağlama (ait hissetme), prososyal davranış sergileme (iş birliği), sosyal yapı ile duygusal yapının etkileşimi, özgüvenli*

davranış sergileme (kendini ifade etme, içsel motivasyon), duygu yönetimi ve güvenli bağlanma olarak belirlenmiştir.

İletişim/ilişki kurma ile ilgili olarak görüşünü Y18 *"sosyal duygusal uyum da çocukların öncelikle iletişim becerilerinin, yani orada iletişimin iyi kullanılması ve bu iletişimin iyi kullanılması sonucu ortamın daha öğrenimsel bir halde onların faydası olması önemli diye düşünüyorum şöyle bir kazanımımız var işte iletişim becerileri yüksek diye bahsederiz mesela oraya yazarken burada çocuk böyle ve biz yetişkinler için de tabii ki aynı şey var. İletişim çok önemli. İletişim becerisinin yüksek olması önemli."* şeklinde dile getirmiştir.

Diğer yandan, sosyal duygusal uyumu güvenli bağlanma olarak tanımlayan Y27, görüşünü, "*Bu güvenli bağlanma süreci de aslında bir sosyal duygusal uyum. Çünkü çocukların ebeveynlerinden sağlıklı bir şekilde ayrılıp okula uyum sağlaması ve mutlu çocuk olması temeline dayanıyor."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sosyal duygusal uyumun tanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, *kurallara uyma (sınıf kurallarına uyma, toplumsal kurallara uyma), oyun oynama (oyun kurma, oyuna katılma) ve farklı ortama uyum sağlama kodları öne çıkan kodlar olurken bu kodları özgüvenli davranış sergileme (kendini ifade etme), öz farkındalık, iletişim/ilişki kurma (akranlarla iletişim) ve duygu yönetimi* olmak üzere yedi kod belirlenmiştir.

Öz farkındalık ile ilgili olarak Ö10, *"Hocam yine kendinin farkına varmasından çıkıyor ya ben şimdi hani siz sohbet hep buraya hani bir farkındalık ilk önce kendimizde olacak o farkındalığı, kendi duygularımızla yaşayacağız. Kendi duygularımızı yaşadıktan sonra zaten o uyum içerisine biz kendi kendimize sokarız diye düşünüyorum. Bilmiyorum öyle düşünüyorum. Yani ilk önce bu duygu bende ben kendi duygumun farkına varacağım, kendi duygumu dengelemeye çalışacağım sonra zaten uyum. Diğer yerlere de yansıyacak diye düşünüyorum."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Duygu yönetimine yönelik görüşünü Ö8 "*Aslında ilişkilerin temelinde duygusal beceriler oluyor. Yani duygusal duygularını yöneten çocuklar, sosyal ilişkilerinde de başarı sergiliyorlar. Mesela sınıfta daha az problemli davranış sergiliyorlar. Ortama daha fazla ayak uydurabiliyorlar, arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı oluyorlar. Öğretmenin ilişkilerinde de aslında daha başarılı oluyorlar. Temelinde sanki duygu iyi olması var. Yani duygu düzenlemesi var. O duygu düzenlemesi sosyalleşmeyi zaten beraberinde getiriyor gibi bana göre duygularının farkında olan çocuk zaten ona göre adım atıyor ona göre tepki veriyor herhangi bir problemle karşılaştığında beraberinde sosyalliği getiriyor, sosyal iyi olma halini diye düşünüyorum ben de."* şeklinde ifade etmiştir.

Velilerden elde edilen bulgularda ortaya çıkan dört kod arasında *farklı ortama uyum sağlama (ait hissetme, farklı ortamlarda yaşayabilme, ortama uyumlu tepki verme)* kodu ilk sırada yer alırken, bunu *iletişim/ilişki kurma (akranlarla iletişim, yetişkinle iletişim), özgüvenli davranış sergileme (kendini ifade etme, duygularını ifade etme) ve prososyal davranış sergileme (paylaşma)* kodları takip etmiştir.

İletişim, ilişki kurma ile ilişkili olarak V9, görüşünü *"Ben direkt şöyle düşündüm, mesela bir çocuk anaokuluna başladığında işte anaokulundaki arkadaşlarına karşı olan davranışları, hareketleri, oradaki yaşıtlarına karşı nasıl düzgün davranıyor mu veya nasıl davranması gerekir? O yaş çocuğun direktmen aklıma o geldi. Yani dışarıdaki arkadaş ilişkileri."* şeklinde belirtmiştir.

Diğer personelde ise ortaya çıkan dört kod arasında *iletişim/ilişki kurma (akran iletişimi, konuşkanlık)* ön plana çıkan kod olurken bu grupta tespit edilen diğer kodlar *uyumlu olma, özgüvenli davranış sergileme (atılgan olma) ve prososyal davranış sergileme* kodları olmuştur.

Genel dağılıma bakıldığında, katılımcılar sosyal duygusal uyumun tanımını en çok *farklı ortama uyum sağlama ve iletişim/ilişki kurma, özgüvenli davranış sergileme ve prososyal davranış sergileme* olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 17'de katılımcıların sosyal duygusal uyum ile karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 17

Sosyal Duygusal Uyum ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Paydaş Grubu	**Kod**	**Alt Kod**	**f**
Yönetici	Bireysel farklılıklar	*Algılama biçimleri* *Farklı tepkiler verme*	**2**
	Çocuklarla ilgili yaşanılan sorunlar	*Ağlama* *Dil problemleri*	**2**
	Öğretmen ile ilgili yaşanılan sorunlar	*Deneyimin az olması*	**1**
	Veliler ile ilgili sorunlar		**1**
Diğer personel	Sorun yok		**7**
	Çocuklar ile ilgili yaşanılan sorunlar	*Okula gelmek istememe* *Ağlama*	**2**
	Veliler ile ilgili sorunlar	*İletişimsizlik*	**1**

Tablo 17'de görüldüğü gibi katılımcıların sosyal duygusal uyum ile ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin kod ve alt kodlar incelendiğinde, sorunların kaynağına ilişkin 5 kod ve 7 altı kod tespit edilmiştir. Yönetici ve diğer personel grubundaki katılımcılara yöneltilen bu soruyla ilgili olarak yöneticilerde *bireysel farklılıklar (algılama biçimleri ve farklı tepkiler verme) ve çocukla ilgili yaşanılan sorunlar (ağlama ve dil problemleri)* öne çıkan kod olmuştur.

Çocuklarla ilgili yaşanılan sorunlarla ilgili olarak Y7, görüşünü *"Özellikle okulun başladığı ilk günlerde bir ağlayan çocuğumuz oluyor, gelmek istemiyor. Bu hepsine bulaşıcı gibi diğeri de ağlamaya başlıyor. Diğeri de ağlamaya başlıyor, işin içinden çıkılmaz oluyoruz diyor da şöyle bir şey oluyor." şeklinde ifade etmiştir.*

Diğer personelde ise *çocukla ilgili yaşanılan sorunlar (okula gelmek istememe ve ağlama)* öne çıkan kodlar olmuştur. Bu kodların yanı sıra yöneticilerde *öğretmen ile ilgili yaşanılan sorunlar (deneyimin az olması)* ve *veliler ile ilgili sorunlar*, diğer personelde ise yalnızca *velilerle ilgili sorunlar (iletişimsizlik)* tespit edilen kodlar olmuştur.

Veliler ilgili yaşanılan sorunlara ilgili olarak ise Y10, görüşünü *"Mesela bir velimizin ilk defa çok, yani ilk çocuğu okula başlarken ki okula bakış açısı ile birden fazla çocuğu olan velinin okula bakış açısı aynı olmuyor. Veli olmayı da öğreniyorlar. Çünkü dimi beklenti olur çünkü büyük bir. Ve o beklentiyi karşılamak bizi de yoruyor. Onların uyumunu da zorlaştırıyor. Bir aslında farkında olmadan öğrencilerini de evde konuştukları ile algı oluşturuyorlar. Yani çocuklar aslında alıyorlar yani. Yani burada komşunuzla konuşuyorsunuz ama o çocuk sizi duyuyor. Dolayısıyla bir algı oluşuyor, ister istemez farkında olmadan o da okulla ilgili falan konuşmaya başlıyor. Dolayısıyla benim aklıma o geldi ya bu ilk velilerimiz hep böyle uyum konusunda."* şeklinde dile getirmiştir.

Genel dağılıma bakıldığında, katılımcılar tarafından en çok tekrar edilen kod *çocuklarla ilgili sorunlar olurken* bu kodu *veliler ile ilgili sorunlar, bireysel farklılıklar ve öğretmen ile ilgili sorunlar* kodları izlemiştir.

Tablo 18'de katılımcıların sosyal duygusal uyumu desteklemeye yönelik uygulamalarına ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 18

Sosyal Duygusal Uyumu Desteklemeye Yönelik Uygulamalar

Paydaş Grubu	**Kod**	**Alt Kod**	**f**
Yönetici	İş birliği yapmak	*Veli ile iş birliği yapmak* *Öğretmen ile iş birliği yapmak*	6

	Bireysel çalışmalar yapmak	*Çocukla bireysel çalışma* *Aile ile bireysel çalışma*	4
Öğretmen	Veli ile iş birliği yapmak		3
	Sınıf kuralları oluşturma/uyma		3
	Empati becerisi kazandırma		2
	Birlikte oyun oynama		1
	Güvende hissettirme		1
Veli	Seçim yapmayı desteklemek		3
	Duygularını ifade etmesini desteklemek		3
	Farklı ortamlarda bulunmak		2
	Özgür bırakmak		1
	Sosyalleşmesini desteklemek	*Akranlarıyla vakit geçirme*	1
	Karar almasını desteklemek		1
Diğer Personel	Çocukla birlikte vakit geçirmek		2
	Güven ortamı sağlamak		1

Tablo 18'de görüldüğü gibi katılımcıların sosyal duygusal uyumu desteklemeye yönelik kodları ve alt kodları incelendiğinde, 15 kod ve beş alt kod tespit edilmiştir. Veliler altı kod ile en çok kod belirten grup olurken öğretmenler beş, yönetici ve diğer personel ise ikişer kod ile sürece katkıda bulunmuştur. Katılımcıların kodları ayrı ayrı incelendiğinde, yöneticilerde *iş birliği yapmak (veli ile iş birliği yapmak, öğretmen ile iş birliği yapmak)* kodunun ilk sırada yer aldığı, bu kodu b*ireysel çalışmalar yapmak (çocukla bireysel çalışma, aile ile bireysel çalışma)* kodunun izlediği görülmüştür. Öğretmenlerde v*eli ile iş birliği yapmak ve sınıf kuralları oluşturma/uyma* kodlarının ilk sırada yer aldığı, bu kodları *empati becerisi kazandırma, birlikte oyun oynama ve güvende hissettirme* kodlarının izlediği belirlenmiştir. Velilerde ise *seçim yapmayı desteklemek ve duygularını ifade etmesini desteklemek* kodlarının en çok tekrar eden kodlar olduğu, bu kodları *farklı ortamlarda bulunmak, özgür bırakmak ve sosyalleşmesini desteklemek (akranlarıyla vakit geçirme)* kodlarının izlediği görülmüştür.

Seçim yapmasını desteklemek ile ilgili olarak V7, görüşünü *"Mesela uyumla ilgili ilk kızımdan ufak örnek verebilirim. Mesela çok ciddi bir giysi krizi yaşamıştık (...) giymesi gereken bir şey vardı, onu giymesi gerekiyormuş gibi biraz daha davranıp aslında o krizi daha çok büyüttüğümüzü gördük bir süre sonra (...) Çünkü o kendisini bir ifade etme şekli öyle olmak istiyor, farklı bir renk giymek istiyor gibi atıyorum. Yani biraz herhalde onu tanımaya çalışmak,*

anlamaya çalışmak ya da izin vermek fırsat vermek. İkincisini de birazcık o bakış açısını geliştirince artık çok şey yapmıyoruz." şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personelde ortaya çıkan iki koddan *çocukla birlikte vakit geçirmek* kodunun ilk sırada yer aldığı, *güven ortamı sağlamak* kodunu ise ikinci sırada yer aldığı saptanmıştır.

Güven ortamı sağlamak ile ilgili olarak DP 5, görüşünü "*Çocukların ilk hani okula başladığında ilk izlenimleri çok önemli. Bunun için hani kapıda oluyorsun, tabii onları siz karşılıyorsunuz artık hoş geldiniz, günaydın, sınıflarını bilmiyorlar zaten onları elinden tutuyorsun, terlerini değiştiriyorsun, ayakkabısını değiştiriyorsun, doğru sınıfına yerleştiriyorsun, arkadaşlarıyla tanıştırıyorsun, onların seviyesine düşüyorsun, onlara güler yüzlü oluyorsun."* şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 19'da katılımcıların sosyal duygusal uyum sorunlarının çözümüne yönelik uygulamalarına ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 19

Sosyal Duygusal Uyum Sorunlarının Çözümüne Yönelik Uygulamalar

Paydaş Grubu	**Kod**	**Alt Kod**	**f**
Yönetici	Uyum haftasının uygulanması		2
	Öğretmenlerle iş birliği yapmak		1
	Veli ile iş birliği yapmak		1
Öğretmen	Veli ile iş birliği yapmak		2
	Temas kurma	*Sarılma/Dokunma* *Yanında durma*	2
	Sınıf kurallarına uyma		2
	Çocuğun duygularını anlama	*Duygularını ifade etme*	1
	Rehberlik birimi ile iş birliği yapmak		1
Veli	Rol model olmak		1
	Farklı ortamlarda bulunmak		1
	Kararlı olma	*Kurallara uyma konusunda kararlı olma*	1
Diğer Personel	Çocuğun duygularını anlama	*Duygularını ifade etme*	2
	Temas kurma	*Yanında durma*	2

	Duygularını anlama	
İyi hissettirmeye çalışma		1
Çözüm odaklı yaklaşma	*Olumlu yaklaşma*	1
Kararlı olma	*Kurallara uyma konusunda kararlı olma*	1
Birlikte vakit geçirmek	*Oyun oynamak*	1

Tablo 19'da görüldüğü gibi katılımcıların sosyal duygusal uyum sorunlarının çözümüne yönelik kodları ve alt kodları incelendiğinde, 13 kod ve yedi alt kod tespit edilmiştir. Diğer personel altı kod ile en çok kod belirten grup olurken öğretmenler beş, yönetici ve veliler ise üçer kod ile sürece katkıda bulunmuştur. Katılımcıların kodları ayrı ayrı incelendiğinde, yöneticilerde *uyum haftasının uygulanması* kodunun ilk sırada yer aldığı, bu kodu *öğretmenlerle iş birliği yapmak ve veli ile iş birliği yapmak* kodlarının izlediği görülmüştür. Öğretmenlerde *veli ile iş birliği yapmak, temas kurma (sarılma/dokunma, yanında durma) ve sınıf kurallarına uyma* kodlarının en çok tekrar edilen kodlar olduğu, bu kodları *çocuğun duygularını anlama (duygularını ifade etme) ve rehberlik birimi ile iş birliği yapmak* kodlarının takip ettiği belirlenmiştir. Velilerde *rol model olmak, farklı ortamlarda bulunmak ve kararlı olma (kurallara uyma konusunda kararlı olma)* kodları ortaya çıkarken herhangi bir kod ön plana çıkmamıştır.

Rol model olma ile ilgili olarak V5, görüşünü *"Mesela hani bir parka gittiğimizde uyum sorunu yaşıyorsa ben arada devreye girip diğer çocuklarla arkadaş olmaya çalışıyorum. Ben de oynamaya çalışıyorum. Örnek olmaya çalışıyorum aslında nasıl iletişim kurması hakkında, merhaba derken nasıl merhaba diyeceğim mesela, en sevdiğin renk ne diye girip aslında oralardan başlayıp bir şekilde iletişim kurabilirsini göstermeye çalışıyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer personelde *çocuğun duygularını anlama (duygularını ifade etme) ve temas kurma (yanında durma ve duygularını anlama)* kodlarının ön planda yer alırken bu kodları, *iyi hissettirmeye çalışma, çözüm odaklı yaklaşma (olumlu yaklaşma), kararlı olma (kurallara uyma konusunda kararlı olma), birlikte vakit geçirmek (oyun oynamak)* kodları izlemiştir.

Çocuğun duygularını anlama ile ilgili olarak DP 26, görüşünü *"Ben yemekhane bölümündeyim. Genellikle yemek zamanları bize geldikleri için oradaki duygularıyla ilgileniyorum. Çocukların istedikleri bir şey olduğunda annelerini genellikle özlüyorlar.*

Annemi özledim diye ağlıyorlar. Biz de ben de diyorum ki mesela ben de annemi özledim ama akşam eve gidince göreceğim diyorum. Elimden geldiği kadar yardımcı olmaya çalışıyoruz." şeklinde dile getirmiştir.

Genel dağılıma bakıldığında, sosyal duygusal uyum sorunlarının çözümüne yönelik en çok ifade edilen kodun *temas kurma* olduğu, bu kodun yanı sıra *çocuğun duygularını anlama ve veli ile iş birliği yapma* gibi çözüm yollarının da katılımcılar tarafından ön plana çıkarıldığı saptanmıştır.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu ana başlık altında, yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre araştırmada cevabı aranan alt problemler tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1.1. Duygu Koçluğu Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, katılımcıların duygu koçluğu kavramı ve uygulamaları hakkında sınırlı bir anlayışa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar, duygu koçluğu ile ilgili ön bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Bu durum, duygu koçluğunun eğitim ve psikoloji alanlarında göreceli olarak yeni bir kavram olması ve Türkiye'de henüz yaygın bir şekilde uygulanmaması ile açıklanabilir. Bu sonuç, Kuru ve diğerlerinin (2021) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada, duygu koçluğu yaklaşımı hakkındaki bilgilerin katılımcıların yaşamlarına farkındalık ve uygulama düzeyinde birçok katkı sağladığı, ancak bu yaklaşımın ülkemizde yaygınlaşması için daha fazla bilimsel araştırma ve farkındalık çalışmasına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre paydaşların, duygu koçluğunu "başkalarına duyguları yönetme konusunda destek verme" ve "duyguları yönetebilme" olarak tanımlamaları, kavramın bazı temel unsurlarını içermekle birlikte, duygu koçluğunun kapsamlı doğasını tam olarak yansıtmamıştır. Gottman ve Declaire (2020) ile Rose, Gilbert ve Richards'ın (2021) çalışmalarında vurgulandığı gibi, duygu koçluğu öncelikle kişinin kendi duygularını fark etmesi ve yönetmesi, ardından başkalarına bu konuda destek vermesi süreçlerini içeren çok boyutlu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, duyguları fark etme, anlama, doğrulama ve tanımlama gibi kritik adımları kapsamaktadır.

Araştırma bulguları, paydaşların başkaları ile ilişkilerinde duyguları ön plana alma sıklığının genel olarak düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Main, Walle, Kho ve Halpern'in (2017) çalışmasında vurgulanan, duygu koçluğunun ilişkileri geliştirmedeki kritik rolü ile çelişmektedir. Ancak, Gus ve diğerlerinin (2017) çalışması, duygu koçluğunun öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve paylaşılan duygusal dilin ve güvenin artmasını sağladığını göstermiştir. Bu bulgu, duygu koçluğu uygulamalarının ilişkileri geliştirme potansiyelini desteklemiştir. .

Katılımcıların duygu koçluğuna ilişkin tanımlamaları ve uygulamaları derinlemesine incelendiğinde, duyguları anlama, kabul etme ve ifade etme gibi temel becerileri kavramsal düzeyde tanımlayabildikleri, ancak bu becerileri duygu koçluğu yaklaşımının gerektirdiği

derinlik ve kapsamda ifade edemedikleri görülmüştür. Bu durum, Kloes'in (2015) çalışmasında vurgulanan, duygu koçluğu eğitiminin sınıflarda duygulara yönelik kullanılan dilin gelişmesine ve daha çok duygu ifadesi kullanılmasına yol açtığı bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bağlamda, katılımcılara verilecek kapsamlı bir duygu koçluğu eğitiminin, duyguları ifade etme ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2. Duygu Düzenlemeye İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, katılımcıların duygu düzenleme kavramı ve uygulamaları hakkında sınırlı bir anlayışa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, duygu düzenlemenin karmaşık doğası ve günlük yaşamda bilinçli uygulanmasının zorluğu ile açıklanabilir. Duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara sahip olduklarını, ne zaman sahip olduklarını ve bu duyguları nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini etkileme süreçlerini ifade etmektedir (Harrington, Trevino, Lopez ve Giuliani, 2020).

Katılımcıların duygu düzenlemeyi "duyguları uygun şekilde ifade etme" ve "duygusal tepkileri kontrol etme" olarak tanımlamaları, kavramın bazı temel unsurlarını içermekle birlikte, duygu düzenlemenin çok boyutlu yapısını tam olarak yansıtmamaktadır. Örneğin, yöneticiler arasında "duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme" kodu en çok tekrar edilen tanım olurken, öğretmenler arasında "duygu durumunun farkında olma" tanımı ön plana çıkmıştır. Trawick-Smith (2013), England-Mason ve Gonzalez (2020), ile Harrington ve diğerlerinin (2020) çalışmalarında vurgulandığı gibi, duygu düzenleme sadece duyguların ifadesi ve kontrolünü değil, aynı zamanda duyguların tanınması, kabul edilmesi ve yönetilmesi süreçlerini de kapsamaktadır. Özellikle olumsuz duygularla başa çıkma stratejileri, duygu düzenlemenin kritik bir bileşenidir.

Araştırma bulgularında, az sayıda katılımcının olumsuz duygulara yönelik "yaşanan duyguya akılcı tepki verme" ve "dikkati başka bir duruma yönlendirme" stratejilerini vurgulaması, duygu düzenleme konusundaki farkındalığın artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu stratejiler, Goleman ve Declaire'in (2020) çalışmasında belirtildiği gibi, yetişkinlerin çocuklara rol model olarak duygu düzenleme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir role sahiptir.

Duygu düzenlemenin sadece kişilerarası ilişkilerde değil, aynı zamanda öğrenme ortamlarında da kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Grams ve Jurowetzki (2015), Ulutaş ve Macun (2016), ve Duca, Ursu, Bogdan ve Rusu'nun (2023) çalışmaları, duyguların eğitim ortamlarında ve evde dikkate alınmasının çocuğun duygusal gelişimini, öğrenme deneyimlerini ve akademik performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu

bağlamda, katılımcıların duygu düzenlemecarnin eğitim ve gelişim üzerindeki etkilerine dair farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

Katılımcıların duygu düzenleme becerilerine ilişkin ifadeleri derinlemesine incelendiğinde, duygu durumunu uygun şekilde ifade etme, duygu durumunun farkında olma, duygusal tepkileri kontrol etme, olumsuz duygularla başa çıkma, duygu durumundaki değişikliklere uyum sağlama ve empati kurma gibi becerileri günlük yaşamlarından örneklerle açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak, bu açıklamaların duygu düzenleme kavramının teorik ve pratik gerekliliklerini tam olarak karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu durum, katılımcıların duygu düzenleme hakkında yüzeysel bir bilgiye sahip olduklarını, ancak bu bilgiyi günlük yaşamda etkili bir şekilde uygulama konusunda zorlandıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma, duygu düzenleme kavramının eğitim paydaşları arasında yeterince anlaşılmadığını ve uygulanmadığını ortaya koymuştur. Katılımcıların duygu düzenlemeyi genellikle basit bir kontrol mekanizması olarak algılamaları, bu karmaşık sürecin derinliğini kavrayamadıklarını göstermiştir. Özellikle yönetici, öğretmen ve velilerin duygu düzenleme stratejileri konusundaki farklı yaklaşımları, eğitim ortamlarında tutarlı bir duygu düzenleme pratiğinin oluşmasını engellemiştir. Bu durum, öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteklemede önemli fırsatların kaçırılmasına neden olabilir.

5.1.3. Öz-düzenlemeye İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, katılımcıların öz-düzenleme konusunda yeterli bilgi düzeyine ve farkındalığa sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Savina'nın (2021) tanımladığı gibi, öz-düzenleme, bireylerin dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını iç hedefler ve dış talepler doğrultusunda kontrol etme becerisini kapsar. Bu becerinin gelişimi, hem sosyal hem de akademik başarı için kritik öneme sahiptir (McCelland ve diğerleri., 2010).

Katılımcıların öz-düzenlemeyi tanımlamaları incelendiğinde, en çok tekrarlanan kodların "davranış düzenleme" ve "öğrenme sürecini yönetme" olduğu görülmüştür. Bunları "duygu düzenleme", "çözüm üretme", "düşünce düzenleme" ve "kendini tanıma" kodları izlemiştir. Bu tanımlamalar, öz-düzenlemenin çok boyutlu yapısını tam olarak yansıtmamaktadır. Örneğin, yöneticiler arasında "davranış düzenleme" kodu en çok tekrar edilen kod olurken, öğretmenler arasında "öğrenme sürecini yönetme" kodu ön plana çıkmıştır. Bu durum, Kopp'un (1982) ortaya koyduğu gelişimsel düzenleme sürecinin, bebeklikten okul öncesi döneme kadar ilerleyen karmaşık yapısının tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Oysa Kopp'un (1982) ortaya koyduğu gelişimsel düzenleme süreci, bebeklikten okul öncesi döneme kadar ilerleyen karmaşık bir yapıyı içerir. Bu süreç, kendini yönlendirmek için dil

kullanımı, hazzı erteleme becerisi ve dikkati gönüllü olarak değiştirme kapasitesi gibi karmaşık stratejilerin gelişimini kapsar (Carlson, 2005).

Öz-düzenlemenin önemi konusunda verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların bu becerinin olumlu sosyal ilişkiler kurma ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetme konusundaki rollerine ağırlık verdikleri görülmüştür. "Olumlu sosyal ilişki" kodu en çok tekrar edilen kod olmuş, bunu "öğrenme sürecini yönetme" ve "çocuğa rol model olma" kodları izlemiştir. Ancak, Diamond'ın (2013) vurguladığı bilişsel düzenleme boyutu, özellikle çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi yönetici işlevler konusunda katılımcıların yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu eksiklik, öz-düzenlemenin kapsamlı bir şekilde anlaşılmaması ve bu becerinin eğitim süreçlerinde nasıl geliştirileceği konusunda yetersiz kalınmasına neden olmaktadır.

Katılımcıların öz-düzenlemenin tanımı ve önemiyle ilgili bulguları derinlemesine incelendiğinde, duygu düzenleme ve davranış düzenlemeye yönelik bazı ifadeler kullandıkları görülmektedir. Örneğin, yöneticiler arasında "duygu düzenleme" ve "düşünce düzenleme" kodları öne çıkarken, öğretmenler arasında "çözüm üretme" ve "öz denetim" kodları dikkat çekmiştir. Ancak, Thompson'ın (1994) belirttiği gibi, erken çocukluk döneminde çocukların duygularını yönetmek için kademeli olarak daha gelişmiş stratejiler geliştirdiği ve dış desteğe bağımlılıktan daha bağımsız düzenlemeye geçtikleri gerçeği, katılımcılar tarafından yeterince anlaşılmamıştır. Benzer şekilde, Kochanska, Coy ve Murray'nin (2001) vurguladığı davranışsal düzenlemenin sosyal normların ve beklentilerin içselleştirilmesiyle olan yakın ilişkisi de katılımcılar tarafından tam olarak kavranamamıştır.

Özellikle düşünce düzenleme boyutu, öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahip olmasına rağmen, bu konuda yeterli bilgi ve donanım eksikliği dikkat çekmiştir. Blair ve Ursache'nin (2011) vurguladığı öz-düzenlemenin nörobiyolojik temeli ve prefrontal korteksin olgunlaşmasıyla olan ilişkisi, katılımcılar tarafından yeterince anlaşılmamıştır.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları, katılımcıların öz-düzenleme becerilerinin önemine dair farkındalıklarının yetersiz olduğunu ve bu becerilerin yaşam üzerindeki etkilerine dair bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle öğretmenler ve yöneticiler arasında öz-düzenlemenin tanımı ve önemi konusunda farklı vurgular olması, eğitim süreçlerinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik tutarlı bir yaklaşımın olmadığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, eğitim süreçlerinde öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programların ve müdahalelerin önemi bir kez daha vurgulanmaktadır (Zimmerman, 2002; Blair ve Diamond, 2008). Eğitimcilerin ve yöneticilerin, öz-düzenleme becerilerini destekleyici

stratejiler konusunda daha kapsamlı bilgiye sahip olmaları, öğrencilere bu becerileri kazandırma süreçlerinde daha etkili olmalarını sağlayacağı söylenebilir.

5.1.4. Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların psikolojik sağlamlık kavramını anlama ve günlük yaşamda uygulama konusunda önemli eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik sağlamlık, bireylerin zorluklarla başa çıkma ve olumsuz yaşam olaylarından sonra toparlanma kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir kavram olmasına rağmen, katılımcıların psikolojik sağlamlığı temel olarak "sorun/engel durumu ile baş etme becerisi" ve "duygu kontrolü sağlayabilme" olarak tanımlamaları, kavramın çok yönlü yapısının sadece belirli yönlerini kapsamıştır. Bu tanımlamalar, Frydenberg, Deans ve Liang'ın (2020) ve Selçuk'un (2023) vurguladığı psikolojik sağlamlığın zorluklarla başa çıkabilme, beklenmedik durumlara karşı uyum sağlayabilme, öz-düzenleme ve duygu düzenleme gibi çeşitli özellikleri içeren kapsamlı yapısını tam olarak yansıtmamıştır. Bu sınırlı bakış açısı, kavramın daha geniş boyutlarının gözden kaçırılmasına neden olmaktadır. Dahası, bu sınırlı anlayış, Luthar, Cicchetti ve Becker'in (2000) psikolojik sağlamlığı "önemli zorluk koşullarına rağmen olumlu uyum sağlama süreci" olarak tanımlayan daha geniş perspektifiyle de çelişmektedir. Katılımcıların, psikolojik sağlamlığın dinamik doğasını ve bireyin çevresiyle etkileşimini içeren bu daha kapsamlı anlayışı kavrayamadıkları görülmektedir. Bu durum, psikolojik sağlamlığın bütüncül bir şekilde anlaşılmasını ve uygulanmasını engellemektedir.

Bununla birlikte, katılımcıların sorun veya engelle baş etme yöntemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, en çok tekrarlanan kodun "çözüm odaklı bakış açısına sahip olma" olduğu görülmüştür. Bunu "sorundan uzaklaşma", "destek alma" ve "sorun/engeli tanımlama/anlama" kodları izlemiştir. Bu yaklaşım, D'Zurilla ve Nezu (1990) ile D'Zurilla ve Maydeu-Olivares'in (1995) vurguladığı, sorun çözümünde olumlu bir bakış açısı oluşturmanın önemine paralel bir anlayışı yansıtmıştır. Ancak, bu olumlu eğilime rağmen, katılımcıların sorunları detaylı ele alma ve belirli stratejiler belirleme konusundaki yaklaşımlarının yeterince gelişmemiş olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, Masten'in (2001) "sıradan sihir" olarak tanımladığı, günlük yaşamda psikolojik sağlamlığı destekleyen temel uyum sistemlerinin tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, başkalarının yaşadığı sorun ve engel durumlarında katılımcıların çoğunlukla "destek olma" yönünde davranışlar sergileyeceklerini ifade etmeleri olmuştur. Bunu "iletişim kurma" ve "güven verme" kodları izlemiştir. Bu empatik yaklaşım, Ungar'ın (2008) psikolojik sağlamlığın sosyal boyutuna yaptığı vurguyla

uyumlu bulunmuştur. Ancak, bu olumlu niyete rağmen, katılımcıların bu sosyal desteği nasıl etkili bir şekilde sağlayacakları konusunda detaylı stratejilere sahip olmadıkları görülmüştür. Bu durum, iyi niyetli yaklaşımların her zaman etkili sonuçlar doğurmayabileceğini göstermektedir.

Eğitim ortamlarına odaklanıldığında, Gardner ve Stephens-Pisecco'nun (2019) belirttiği gibi, okulda psikolojik sağlamlığın desteklenmesi, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı çocukların gelişimi için kritik öneme sahip olduğu anlaşılmıştır. Ancak araştırma bulguları, katılımcıların eğitim ortamlarında psikolojik sağlamlığı destekleme konusundaki farkındalıklarının ve becerilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin psikolojik sağlamlığı desteklemeye yönelik sistematik yaklaşımlar konusundaki bilgi eksiklikleri dikkat çekmiştir. Bu durum, Masten ve Obradović'in (2006) vurguladığı, psikolojik sağlamlığın gelişimsel bir süreç olduğu ve erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerektiği görüşüyle çelişmektedir. Dolayısıyla, eğitim ortamlarında psikolojik sağlamlığı geliştirmeye yönelik stratejilerin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Katılımcıların psikolojik sağlamlığın tanımı, sorun veya engelle baş etme ve başkalarının karşılaştığı sorun/engel durumuna yaklaşımına ilişkin ifadeleri derinlemesine incelendiğinde, önemli eksiklikler tespit edilmiştir. Özellikle ortamın gerektirdiği koşullara uyum sağlayabilme, sorun/engel durumunu tanımlama, kabul etme, çözüm yolları araştırma ve uygulama süreçlerinde yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmüştür. Bu bulgular, Bonanno'nun (2004) psikolojik sağlamlığın çoklu yollarla gerçekleşebileceği ve bireylerin farklı stratejiler kullanabileceği görüşüyle uyumlu bulunmuştur, ancak katılımcıların bu stratejileri tanıma ve uygulama konusunda yetersiz kaldıkları anlaşılmıştır. Bu durum, psikolojik sağlamlığın teorik anlayışı ile pratik uygulaması arasındaki boşluğu vurgulamaktadır.

Ayrıca, katılımcıların psikolojik sağlamlığı genellikle bireysel bir özellik olarak algıladıkları, Ungar'ın (2011) vurguladığı ekolojik yaklaşımı ve toplumsal kaynakların rolünü yeterince dikkate almadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, psikolojik sağlamlığın sadece bireysel bir yetenek değil, aynı zamanda bireyin çevresi ve toplumla etkileşiminin bir sonucu olduğu gerçeğinin gözden kaçırıldığını göstermiştir. Dolayısıyla, psikolojik sağlamlığın toplumsal boyutunun ihmal edildiği söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma psikolojik sağlamlık konusunda teorik bilgi ile pratik uygulama arasında önemli bir boşluk olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların psikolojik sağlamlığı kısıtlı bir çerçevede algılamaları ve uygulama konusunda sınırlı stratejilere sahip

olmaları, bu kavramın toplumda yeterince anlaşılmadığını ve desteklenmediğini göstermiştir. Bu durum, bireylerin yaşamın zorluklarıyla başa çıkma kapasitelerini sınırlayabilir ve toplumsal düzeyde psikolojik sağlamlığın geliştirilmesini engelleyebilir olarak değerlendirilmiştir.

5.1.5. Sosyal-Duygusal Uyum ile İlgili Bulgular

Araştırma bulguları, katılımcıların sosyal-duygusal uyum konusundaki bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının yeterli olmadığını göstermiştir. Sosyal-duygusal uyum, bireylerin sosyal ortamlarda duygularını ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilme, sağlıklı ve olumlu sosyal ilişkiler kurma, aynı zamanda yeni çevrelere ve durumlara uyum sağlama becerilerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Dennis ve Kelemen, 2009; Yan ve Ansari, 2017). Bu uyumun, bireyin genel psikolojik iyi oluşu ve sosyal entegrasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Raver, 2002; Bierman ve Erath, 2006). Ancak bu çalışmada, katılımcıların sosyal-duygusal uyumu tanımlarken genellikle yüzeysel ve genel ifadelerle yetindikleri, kavramın derinlemesine anlaşılması ve ifade edilmesi konusunda eksiklik yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların bu kavramı genellikle "iletişim/ilişki kurma", "farklı ortama uyum sağlama" ve "özgüvenli davranış sergileme" gibi sınırlı boyutlarla tanımlamaları, kavramın derinliğinin tam olarak anlaşılmadığı konusunda veriler sunmuştur. Öte yandan, özellikle yöneticiler ve öğretmenler, diğer paydaşlar olan velilere ve okuldaki diğer personele göre sosyal-duygusal uyumu daha iyi tanımlayabilmişlerdir. Ancak, bu tanımlamalar, sosyal-duygusal uyumun gerektirdiği bütüncül ve kapsamlı anlayışı tam anlamıyla yansıtmamıştır.

Araştırma bulguları, sosyal-duygusal uyuma yönelik yaşanan sorunların başında çocuklar ve velilerle ilişkili zorlukların geldiğini ortaya koymuştur. Özellikle "ağlama", "okula gelmek istememe" ve "dil problemleri" gibi sorunlar ön plana çıkmıştır. Bu tür sorunlar, genellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına yeterince cevap verememesi veya ebeveyn-öğretmen iş birliğinin yetersiz olması gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Hamre ve Pianta, 2005). Katılımcılar, bu sorunların çözümünde iş birliği, çocukla duygusal temas kurma, duygularını anlama ve velilerle iş birliği yapma gibi yaklaşımlar öne sürmüşlerdir. Ancak, bu yaklaşımların uygulanmasında katılımcıların yeterli bilgi birikimi ve donanıma sahip olmadıkları, bu nedenle çözüm sürecinde etkili sonuçlara ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmalar, özellikle öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programları gibi yapılandırılmış müdahale programlarıyla bu konuda desteklenmelerinin, sosyal-duygusal uyum

becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal-duygusal uyumu destekleyici sistematik programlara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Odak grup görüşmelerinde elde edilen bulgular, duygu koçluğu yaklaşımı ve sosyal-duygusal iyi oluşun boyutlarına (duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal-duygusal uyum) dair önemli veriler sunmuştur. Yapılan görüşmelerde, katılımcıların bu kavramları tanımlama ve uygulama konusunda zorlandıkları, bu boyutların yaşam ve ilişkiler üzerindeki önemine dair farkındalıklarının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durum, katılımcıların sosyal-duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu konusundaki bilgi eksikliğinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında da kendini gösterdiğini ve öğrencilerin duygusal gelişimine yeterince katkı sağlanamadığını düşündürmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Sosyal-duygusal becerilerin erken yaşlarda kazandırılmasının, bireylerin yaşam boyu sosyal ilişkilerinde ve duygusal sağlıklarında kritik bir rol oynadığı bilinmektedir (Elias ve Weissberg, 2000). Katılımcıların bu konulardaki bilgi eksikliği, okul öncesi eğitimde sosyal-duygusal gelişimi destekleyici uygulamaların yetersiz kalmasına neden olabilir.

Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitimde sosyal-duygusal uyumun öneminin yeterince anlaşılmadığını ve bu alanda sistematik bir yaklaşımın eksik olduğunu göstermektedir. Sosyal-duygusal uyumun eğitim süreçlerinde daha fazla önemsenmesi ve bu konuda kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesi önemli bir gerekliliktir. Sosyal-duygusal uyum ve duygu koçluğu gibi yaklaşımlar, sadece öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda onların yaşam boyu sürdürecekleri sosyal ilişkilerini, duygusal sağlıklarını ve genel iyi oluşlarını da etkilemektedir (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Bu nedenle, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin bu konudaki bilgi düzeylerinin artırılması, eğitim politikalarının bu alanı destekleyici şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını ve gereksinimlerini belirlemeye yönelik ihtiyaç analizi yapılması amaçlanan çalışmada, bulgu ve sonuçlara dayalı, araştırmacılara, erken çocukluk eğitimi paydaşlarına ve politika yapıcılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: Erken çocukluk eğitimindeki paydaşların sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımı ile ilgili farkındalık düzeyleri ve gereksinimlerinin bu çalışmada tespit edilmiş olması bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara yeni bakış açıları sunacaktır.

- ✓ Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının eğitim ihtiyaçları doğrultusunda, paydaş grupları ve akademisyenlerden oluşan çalışma grupları kurularak eğitim içeriklerinin yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Her paydaş grubu için duygu koçluğu ve sosyal-duygusal iyi oluş konularında özel olarak tasarlanmış eğitim programları hazırlanabilir.
- ✓ Eğitimin farklı kademelerindeki paydaşların duygu koçluğu ve sosyal-duygusal iyi oluş kavramlarına ilişkin farkındalıkları ve gereksinimleri araştırılabilir.
- ✓ Sağlık, sosyal hizmetler ve danışmanlık gibi farklı alanlarda duygu koçluğu yaklaşımı ve sosyal-duygusal iyi oluş kavramı ile ilgili farkındalık ve gereksinim analizleri yapılabilir.
- ✓ Nicel veya karma yöntemler kullanılarak daha geniş veya daha sınırlı örneklem gruplarıyla benzer çalışmalar yürütülebilir.
- ✓ Duygu koçluğu yaklaşımının Türkiye'deki eğitim sistemi ve kültürel yapıya uyarlanması için kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Duygu koçluğu eğitim programlarının eğitimciler, öğrenciler ve veliler üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen longitudinal çalışmalar yürütülebilir.
- ✓ Sosyal-duygusal uyum, duygu düzenleme, öz düzenleme ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkileri inceleyen bütüncül araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Türkiye'ye özgü, duygu koçluğu ve sosyal-duygusal gelişim alanında kullanılabilecek ölçme araçları geliştirilebilir.

5.2.2. Paydaşlara Yönelik Öneriler:

- ✓ Erken çocukluk dönemi paydaşlarının çocuğun davranışlarına değil, davranışın altında yatan nedene odaklanması gerekmektedir. Davranışların altında yatan nedeni anlamak için de çocuğun duygusunu anlamak ve adlandırmak çok önemlidir. Bu sebeple tüm paydaşların "Duygu Koçluğu" gibi duyguları merkeze alan ilişkisel bir yaklaşım modeli konusunda eğitim almaları kendilerini geliştirmeleri açısından önerilmektedir.
- ✓ Günlük yaşamda tüm paydaşların çocuklarla duygular hakkında sohbet etmesi, daha az kullanılan duygu ifadelerine yer vermesi, çocuğa duygularını

adlandırması konusunda rehberlik etmesi çocuğun daha az kullanılan duyguları öğrenmesine bu da kendini daha iyi ifade etme becerisine sahip olmasını sağlayarak sosyal duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Bunun için de tüm paydaşların günlük rutinlerinde duygu koçluğu yaklaşımını kullanmaları önerilmektedir.

- ✓ Erken çocukluk döneminde bütünsel bir yaklaşımın çocuğun her alanda gelişimi için ne kadar kritik bir rol oynadığının farkında olarak çocuğun her yönden en üst seviyeye çıkabilmesi için sosyal duygusal iyi oluş ve alt boyutları olan duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal uyum konularında tüm paydaşların eğitimlere katılmaları önerilmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin çocukların içinde bulundukları duygu durumlarını daha iyi anlamalarını sağlayacak, kendi sınıfının ihtiyaçları doğrultusunda sosyal duygusal gelişimlerini destekleyecek uygun etkinlik planları hazırlamaları ve düzenli olarak uygulamaları önerilmektedir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler: Bu çalışmanın sonucunda erken çocukluk eğitimindeki tüm paydaşların sosyal-duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ancak bilgilendirildiklerinde öğrenmeye ve her türlü iş birliğine açık ve istekli oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebepten;

- ✓ Duygu koçluğu ve sosyal-duygusal iyi oluş konularının öğretmen yetiştiren kurumların ders programlarına entegre edilmesi önerilmektedir.
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı'nın idareci ve öğretmenlere yönelik düzenlediği hizmet içi eğitimlerin diğer paydaş gruplarına da yapılarak zorunlu hale getirilmesi önerilebilir.
- ✓ Hizmet içi eğitim ve seminerlerin daha verimli olması için uygulama etkinliklerinin yer aldığı, interaktif katılımın sağlandığı eğitimler hazırlanması önerilebilir.
- ✓ Okul öncesi ve ilkokul müfredatlarına sosyal-duygusal becerileri geliştirmeye yönelik içerikler dahil edilmelidir.
- ✓ Eğitim politikalarında, akademik başarının yanı sıra sosyal-duygusal gelişimin de önemi vurgulanmalı ve bu alana yönelik kaynak tahsisi artırılmalıdır.
- ✓ Okullarda psikolojik danışman sayısının artırılması ve bu uzmanların duygu

koçluğu konusunda özel eğitim almaları sağlanmalıdır.

- ✓ Okul-aile iş birliğini güçlendirmeye yönelik politikalar geliştirilmeli, velilerin sosyal-duygusal gelişim konusunda bilinçlendirilmesi için programlar oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 7(3), 423-440. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068066.pdf

Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education, 37*(2), 219–231. https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1273197

Aktan, G. (2023). *Anne babaların çocukların duygularına yönelik inanışları ve duygu sosyalleştirme tepkileri ile çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Altundağ, Y. 2018. "*Lise Rehber Öğretmenlerine Yönelik Tüm Okul Yaklaşımına Dayalı Sanal Zorba Farkındalığı ve Sanal Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejilerini Kazandırma Programının Etkililiği",* [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Aras, S., Ülker, A., & Altun, D. (2023). Okul öncesi eğitim programı'nın K12 beceriler çerçevesi türkiye bütüncül modeline göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(1), 791-812.

Atan, A. 2020. *"5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü".* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Aydoğan, D., Eryiğit-Madzwamuse, S. (2020). *Okullarda Yılmazlığı Güçlendirme El Kitabı Tüm Okul Yaklaşımı* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Ayyıldız, E., & Akardaş, E. (2020). Aklımızdaki 'çocuk': Erken çocukluk uzmanlarının çocuk algısı fenomenolojisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 56-65.

Ayyıldız, E., & Bilici-Albayrak, H. S. (2020). *Türkiye'de zorunlu okul öncesi eğitim (Güçlükler ve fırsatlar).* İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.) (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives.* John Wiley & Sons.

Bazzano, A. N., Sun, Y., Zu, Y., Fleckman, J., Blackson, E. A., Patel, T., … & Roi, C. (2023). Yoga and mindfulness for social-emotional development and resilience in 3–5 year-old children: non-randomized, controlled intervention. *Psychology Research and Behavior Management,16*, 109-118. https://doi.org/10.2147/prbm.s385413

Bekman, S. (2005). Early childhood education in Turkey: An overview. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *International perspectives on research in early childhood education* (pp.335-353). Information Age Publishing.

Bekman, S., & Aksu-Koç, A. (2009). *Perspectives on human development, family, and culture.* Cambridge University Press.

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica, 24*, 344-351.

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*(1), 326-339. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x

Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (2nd ed., pp. 300–320). The Guilford Press.

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T. T., … & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers. *JAMA Network Open, 1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*, *59*(1), 20.

Boyer, W. (2009). Crossing the glass wall: using preschool educators' knowledge to enhance parental understanding of children's self-regulation and emotion regulation. *Early Childhood Education Journal, 37*(3), 175-182. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0343-y

Brabeck, K.M., Sibley, E. Immigrant Parent Legal Status, Parent–Child Relationships, and Child Social Emotional Wellbeing: A Middle Childhood Perspective. J Child Fam Stud 25, 1155–1167 (2016). https://doi.org/10.1007/s10826-015-0314-4

Bronfenbrenner, U. (2006). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development.* Sage.

Buckholdt, K. E., Kitzmann, K. M., & Cohen, R. (2016). Parent emotion coaching buffers the psychological effects of poor peer relations in the classroom. *Journal of Social and Personal Relationships, 33*(1), 23-41. https://doi.org/10.1177/0265407514562560

Bunăiaşu, C. M. (2018). The conceptual framework of the emotional competences of the teacher–a comprehensive approach. *Social Sciences and Education Research Review, 5*(2), 62-70.

Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.

Bywater T, Berry V, Blower S, Bursnall M, Cox E, et al. (2022) A randomized controlled trial of a proportionate universal parenting program delivery model (E-SEE Steps) to enhance child social-emotional wellbeing. *PLOS ONE 17*(4): e0265200. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265200

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). The Guilford Press.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 595-616.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 228-249.

Ceylan, R., Gök-Çolak F., & Demir, B. (2019). The effect of drama activities on five-year-old childrens social skills. *Educational Research and Reviews, 14*(12), 434-442. https://doi.org/10.5897/err2019.3739

Choi, K. W., Stein, M. B., Dunn, E. C., Koenen, K. C., & Smoller, J. W. (2019). Genomics and psychological resilience: a research agenda. *Molecular Psychiatry, 24*(12), 1770-1778. https://doi.org/10.1038/s41380-019-0457-6

Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59–77). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12059-004

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.

Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., & Boyd, W. (2014). Young children's play and environmental education in early childhood education. Springer Science & Business Media.

Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., & Boyd, W. (2014). Young children's play and environmental education in early childhood education. Springer Science & Business Media.

Çelik, H. R. (2021). *5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2010). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 172-190.

Davis, E., Corr, L., Ummer-Christian, R., Gilson, K. M., Waters, E., Cook, K., Harrison, L., Herrman, H., Mackinnon, A., Sims, M., Mihalopoulos, C., & Marshall, B. (2014). Family day care educators' knowledge, confidence and skills in promoting children's social and emotional wellbeing: baseline data from thrive. *Australasian Journal of Early Childhood*, *39*(3), 66–75. https://doi.org/10.1177/183693911403900309

Değer, Z. K. (2019). *Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Denham, S.A., Bassett, H.H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education J 40*, 137–143 https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135-168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*(6045), 959-964.

Digby, R., West, E., Temple, S., McGuire-Snieckus, R., Vatmanides, O., Davey, A., Richardson, S., Rose, J., Parker, R. (2017). Somerset Emotion Coaching project evaluation report: Phase two. Institute for education, Bath Spa University.

Dingwall, N., Sebba, J. 2018. Evaluation of the attachment aware schools programme: Final report. Rees Centre, University of Oxford (pdf).

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91.

D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem solving assessment, *Behavior Therapy, 26*, 409-432.

Duca, D. S., Ursu, A., Bogdan, I., Rusu, P. P. 2023. Emotions and Emotion Regulation in Family Relationships. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 15*(2), 114-131.

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). "Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory", Psychological Assessment*: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2*,156-163.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495-525. https://doi.org/10.1146%2Fannurev.clinpsy.121208.131208

Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

England-Mason, G., Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion, 20*(1), 98.

Erbay, F., & Toklu, D. A. (2021). 48-60 Aylık Çocukların Okula Uyumunun Sosyal-Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 16*(5).

Erginer, A., & Saklan, E. (2023). Cumhuriyet'in 100. Yılında Türkiye'de ve Seçilmiş Bazı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitimin Durumu. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(Özel Sayı), 60-79.

Eroğlu, Ö., & Şimşek, H. A. (2021). The critical pedagogical approach to pre-school education in Turkey. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics, 8*(2),387–397.

Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

European Commission. (2015). "*A whole school approach to tackling early school leaving policy messages". Directorate-General for Education and Culture, ET 2020 working group schools policy 2014–2015*. Brussels: European Commission.

Etçi, Ç. (2022). *Eğitim nasıl finanse edilmeli: Yönetici, öğretmen ve veli görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp' dan alınmıştır.

Fisher, Y. and Seroussi, K. (2018). Leading an excellent preschool: what is the role of self-efficacy?. *Quality Assurance in Education, 26*(4), 430-445. https://doi.org/10.1108/qae-04-2018-0045

Frydenberg, E., Deans, J., Liang, R. (2020). *Young Children's Social Emotional Learning: The COPE-Resilience Program.* London: Routledge.

Fogel, A. (2017). *Two principles of communication: Co-regulation and framing. In New perspectives in early communicative development* (pp. 9-22). Routledge.

Forbes, S. H., & Martin, R. A. (2004, April). *An analysis of holistic schools' literature.* In American Education Research Association Annual Conference, San Diego, USA.

Gardner, R., & Stephens-Pisecco, T. L. (2019). Empowering educators to foster student resilience. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 92*(4-5), 125-134.

Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment Of Emotion Regulation And Dysregulation: Development, Factor Structure, And İnitial Validation Of The

Difficulties İn Emotion Regulation Scale. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, *26*(1), 41-54.

Gilbert, L. (2013). "The transference of emotion coaching into community and educational settings", *Unpublished doctoral thesis, preliminary findings*, Bath Spa University.

Gilbert, L., Gus, L. Rose, J. (2021). *Emotion Coaching with Children and Young People in Schools – Promoting Positive Behavior, Wellbeing and Resilience* (1th edition). London: Jessica Kingsley Publishers.

Gottman, J. M., Katz, L. F., Hooven, C. (1996). "Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data", Journal of Family Psychology, 10(3), 243.

Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *Raising an Emotionally Intelligent Child: The heart of parenting*. New York: Simon & Schuster.

Gottman, J., & Declaire, J. (2020). *Duygusal zekası yüksek çocuklar yetiştirmek*. (Y. Ataman, Çev.), (6. Basım). Görünmez Adam Yayıncılık.

Gözcü Binbir, S, Ertürk Kara, H. (2020). "Aile-öğretmen iletişimi ve işbirliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11(21), 134-118.

Grams, S.L., & Jurowetzkı, r. (2015*). 5. sınıfta duygular: Duygularla başa çıkmak* .

Grave, J., & Blissett, J. (2004). Is cognitive behavior therapy developmentally appropriate for young children? A critical review of the evidence. *Clinical Psychology Review, 24*(4), 399-420.

Gus, L., Rose, J., Gilbert, L., ve Kilby, R. (2017). The introduction of Emotion Coaching as a whole school approach in a primary specialist social emotional and mental health setting: Positive outcomes for all. *The Open Family Studies Journal*, *9*(1) , 95-109. http://doi.org/10.2174/1874922401709010095

Gus, L., (2018). Kingsbury schools together emotion coaching training project evaluation report: Mental health and emotional wellbeing in the early years. Alpiri Mindful Emotion Coaching (ehcap.co.uk).

Gürtürk, S. (2023). *Geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp' dan alınmıştır.

Hancock, K., Lawrence, D., Mitrou, F., Zarb, D., Berthelsen, D., Nicholson, J., & Zubrick, S. (2012). The association between playgroup participation, learning competence and social-emotional wellbeing for children aged four–five years in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, *37*(2), 72–81. https://doi.org/10.1177/183693911203700211

Hamilton, M., Redmond, G. (2010). Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications. *Australian Research Alliance for Children and Youth*. https://doi :10.4225/50/557e0cb86cb5d

Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, *20*(1), 48.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.)*. The Guilford Press.

Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children – findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(12), 1342-1350.

Havighurst, S., Wilson, K.R., Harley, A.E., Kehoe, C., Efron, D., Prior, M.R. (2013).Turning into Kids: Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program,. *Children Psychiatry & Human Development*, *44*(2), 247-264.

Hernandez, E., Smith, C. L., Day, K. L., Neal, A., & Dunsmore, J. C. (2018). Patterns of parental emotion-related discourse and links with children's problem behaviors: A person-centered approach. *Developmental Psychology*, *54*(11), 2077.

İnan, H. Z. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 831-849. https://doi.org/10.37669/milliegitim.754307

Jennings, P. A., Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

Jensen, B.B., Simovska, V. (2002). *Models of Health Promoting Schools in Europe, WHO Regional OfficeforEurope.* Copenhagen. https://apps.who.int/iris/handle/10665/107393

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future

wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. https://doi.org/10.2105%2FAJPH.2015.302630

Kağıtçıbaşı, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(4), 333-361.

Kalkınma Bakanlığı. (2013). "*İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması* (SEGE-2011)". Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü, Ankara. https://doi: 10.13140/2.1.2323.8720

Kalkuloğlu, A. (2022). *Pandemi ve deprem sürecini yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Kamışlı, H., Çalamak, E. K., & Olkun, S. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının çocuğun bütünsel gelişimi açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 451-467. https://doi.org/10.33308/26674874.2020342200

Kamila, I. N. (2022). Early childhood education: A perspectıve from the holistic education paradigm. Tarbiyat al-Aulad: *Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini, 7*(1), 21-34. https://riset-iaid.net/index.php/TA/article/view/1205

Karadeniz, E. (2022). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocukların duygu düzenleme ile empati becerilerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Karila, K. (2012). A nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education, 47*(4), 584-595. https://doi.org/10.1111/ejed.12007

Keklik, E. (2008). *İlköğretim okullarında istendik davranışların elde edilmesinde kullanılan ödül ve ceza hakkında öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Kesen, N. (2023*). Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Kesmez, Ş. (2023). *Duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasının 4-5 yaş grubu çocuklar üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Kızılkurt, O. K., Demirkan, A. K., Gıynaş, F. E., & Güleç, H. (2021). Effect of childhood trauma on disease severity in patients with fibromyalgia: the mediating role of psychological resilience. *Archives of Rheumatology, 36*(4), 538-547. https://doi.org/10.46497/archrheumatol.2021.8477

King, G. L., Macdonald, J. A., Greenwood, C. J., Kehoe, C., Dunsmore, J. C., Havighurst, S. S., ... & Westrupp, E. M. (2023). Profiles of parents' emotion socialization within a multinational sample of parents. *Frontiers in Psychology, 14*, 1161418.

Kirvesniemi, T., Poikolainen, J., & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research, 8*(1), 26-46.

Kloes, K. (2015). *Emotion coaching in an inclusive setting: Training preschool special educators* [Yüksek lisans tezi, University of Washington]. https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/33750/Kloes_washington_0250O_14367.pdf?sequence=1 'dan alınmıştır.

Kocatürk, M. and Çiçek, İ. (2021). Relationship between positive childhood experiences and psychological resilience in university students: the mediating role of self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 33*(1), 78-89. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.16

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*(4), 1091–1111. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336

Koç, E. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. M.Y. Özden ve L. Durdu (Editörler), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 149-177). Anı Yayıncılık.

Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. Educational Sciences: *Theory and Practice, 15*(1), 141-157.

Koivula, M., Räikkönen, E., Turja, L., Poikonen, P.-L., & Laakso, M.-L. (2023). Family and work-related risk factors in children's social–emotional well-being and parent–educator cooperation in flexibly scheduled early childhood education and care. *International Journal of Social Welfare, 32*(3), 334–351. https://doi.org/10.1111/ijsw.12585

Korkmaz, S. (2020). *Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199–214. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199

Kuru, N., Kesen, N., & Kesmez, Ş. (2021). Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarina etkisi: Bir deneyim paylaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 1083-1124.

Kuru, N. (2023). Emotion coaching practice with whole school approach "emotionally friendly kindergarten transformation program" process analysis. *Journal Of Educatıon And Learning*, *12*(2), 106-122. https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p106

Lau, J., Khoo, A. M., Ho, A., & Tan, K. (2021). Psychological resilience among palliative patients with advanced cancer: a systematic review of definitions and associated factors. *Psycho-Oncology*, *30*(7), 1029-1040. https://doi.org/10.1002/pon.5666

Li, J., Lair, H. K., Schäfer, J., & Kendall, G. (2022). Parents' nonstandard work schedules and parents' perception of adolescent social and emotional wellbeing. *Journal of Family Research, 34*(2), 782–801. https://doi.org/10.20377/jfr-776

Linnavalli, T., & Kalland, M. (2021). Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families. *Education Sciences, 11*(8), 435. https://doi.org/10.3390/educsci11080435

Loop, L., Roskam, I. (2016). Do children behave better when parents' emotion coaching practices are stimulated? A micro-trial study. *Journal of Child and Family Studies, 25*(7), 2223-2235.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development, 71*(3), 543-562.

Lyngedal, H. (2024). *From pages to practice: Cultivating life skills through picturebooks* [Master's thesis, Høgskulen på Vestlandet].

Main, A., Walle, E. A., Kho, C., Halpern, J. (2017). The interpersonal functions of empathy: A relational perspective. *Emotion Review, 9*(4), 358-366.

McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., Tominey, S. (2010). Self-regulation: integration of cognition and emotion in The handbook of life-span development. In W.

F. Overton and R. M. Lerner (Eds), Cognition, biology, and methods, (pp: 509–553), Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Maden, K., Uzkul, S., & Öğretir, A. (2022). 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (64), 525-551.

Mahmoudi S., Jafari E., Ali Nasrabadi H., & Javad Liaghatdar, M. (2012).Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies, 5*(3), 178-186. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p178

Malik, M., Maqbool, S., Ali, A., Azhar, H., Ullah, E., & Khan, A. F. (2022). Impact of screen media usage on early childhood development. *Pakistan Armed Forces Medical Journal, 72*(6), 1977-81. https://doi.org/10.51253/pafmj.v72i6.7024

Martı, M. M. (2020). Türkiye'de okul öncesi eğitimde hedefler ve gerçekleşmeler (1993-2016). Verimlilik Dergisi, (3), 145-173. https://dergipark.org.tr/en/pub/verimlilik/issue/55291/538952

Martin, A. J., Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research, 79*(1), 327-365.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist, 56*(3), 227.

Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 13-27.

Miles, M, B., Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2 th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Miles, M.B., Huberman, A.M. 2015. *Nitel Veri Analizi* (ikinci baskıdan çeviri). (S.Akbaba-Altun, A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.

Miller, J. P. (2010). *Whole child education.* University of Toronto Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2018-2019*. MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı/Temel Eğitim Genel Müdürlüğü *Okul Öncesi Eğitim Programı.* https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693-2698.https://doi.org/10.1073%2Fpnas.1010076108

Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research, 25*(4), 508-531.

Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin, 143*(4), 384.

Nevruzoğlu, M. (2023). *Okul öncesi dönemde duygu koçluğunun sınıf yönetimine ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press.

Nuraida, N., Azis, A., Nasuhi, A., & Lubis, L. H. (2022). Holistic Education for Developing Early Childhood Potential: A Literature Review. Educational Review: *International Journal, 19*(2), 221-249.

Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2020). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in psychology, 11*, 586862.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 10*(17), 756-786.

Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: değer davranışlarının ve öz düzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 20*(44), 351-383. https://doi.org/10.34234/ded.1113471

Özgem, K. (2024). How attachment, independence and resilience skills affect well-being during childhood: mothers' views. *International Journal of Positivity & Well-Being, 2*(1):58-68. Doi: 10.61518/ijpw-41.

Özoğul, B., & Esen Çoban, A. (2024). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet *Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 850-869. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1352135

Özyürek, A., Gümüş, H., Çalışkan, K., Şirin, T., & Gerçek, H. (2020). İlkokul öğrencilerinin benlik kavramının incelenmesi. *Journal of Humanities and Tourism Research, 10*(1), 1-13.

Park, M. H., Tiwari, A., & Neumann, J. W. (2020). Emotional scaffolding in early childhood education. *Educational Studies, 46*(5), 570-589.

Pezeshki, P., Doos Ali Vand, H., Aslzaker, M., & Jafari, M. (2020). The effectiveness of emotion coaching parenting program (ECPP) in Iranian preschool children with ınternalizing disorders. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 8*(3), 203-216. https://doi.org/10.32598/jpcp.8.3.676.2

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Piotrowski, S. A. (2021). Primary teachers' perceptions of mindfulness practices with young children.. https://doi.org/10.32920/ryerson.14661411

Rad, D., Redeș, A., Roman, A., Ignat, S., Lile, R., Demeter, E., … & Rad, G. (2022). Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving sdg4 goal—a scoping review. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955833

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712. https://doi.org/10.1037/a0027268

Rogers, B. 2000. *Behaviour management: A whole-school approach*. Sage.

Romney, A., Somerville M. P., & Baines E. (2022). The facilitators and barriers to implementing Emotion Coaching following whole-school training in mainstream primary schools. *Educational Psychology in Practice, 38*(4), 392-409. https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2125933

Rose , J., McGuire- Snieckus, R., & Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching - a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/ young people in schools: A pilot study. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS,* 1767-1790. http://doi.org/10.15405/ejsbs.159

Rose, J., Gilbert, L. & Richards, V. (2021). *Erken çocuklukta sağlık ve iyi oluş*. (N. Kuru, S. Erdoğan ve B. Madi, Çev.). Sola Unitas.

Ross, A., Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of Education, 48*(3), 405-418.

Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: *Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). John Wiley & Sons, Inc.

Rose, J. McGuire- Snieckus, R. Wood MSc, F. 2016. Impact evaluation report attachment aware schools pilot project: Stoke virtual school. Bath Spa University, Institute for Education. https://www.bathspa.ac.uk/media/bathspaacuk/education-/research/attachment-aware/Attachment-Aware-Evalulation-Stoke-virtual.pdf

Rudge, L (2008) *Holistic education: An analysis of its pedagogical application* [Dissertation, Ohio State University] Electronic resource through https://www.academia.edu/]

Salaj, S. & Masnjak, M. (2022). Correlation of motor competence and social-emotional wellbeing in preschool children. *Frontiers in Psychology, 13.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846520

Samuelsson, I. P. & Kaga, Y. (2008). The contribution of early childhood education to a sustainable society. UNESCO.

Sarmiwida (2023). Collaboration between parents and teachers in overcoming arabic language learning difficulties among children at min paya seunara sabang. *International Journal Education and Computer Studies (IJECS), 3*(1), 1-7. https://doi.org/10.35870/ijecs.v3i1.1796

Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal, 49*(3), 493-501.

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.

Seaman, H., & Giles, P. (2019). Supporting children's social and emotional well-being in the early years: an exploration of practitioners' perceptions. *Early Child Development and Care, 191*(6), 861–875. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1649668

Selçuk, B. ve Yavuz, H. M. (2018). Erken çocukluk gelişimine dair türkiye bulgularına bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 334-363. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182271

Selçuk, A.B. (2023). *Çocuktan yetişkine her yaşta psikolojik sağlamlık*. Kronik kitap.

Senemoğlu, N. (2004), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Gazi Kitabevi .

Sezgin, E., & Şener, T. (2024). An examination of the psychological resilience of preschool children with and without Montessori education. *Review of Education, 12*(2), e3471.

Sezgin, E., Bilge, Y., Çelik, B., & Sevük, E. N. (2023). The mediating role of emotion lability and emotion regulation in the relationship between social-emotional adaptation with behavior regulation and social skills among preschool children. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, *7*(14), 161-183.

Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, *4*(13), 84-86.

Shaw, N. (2018). *Emotion Coaching: Moving from behaviourism to nurture in a nursery class* [Yüksek lisans tezi, University of Strathclyde]. https://www.researchgate.net/publication/344465319_Emotion_Coaching_Moving_from_Behaviourism_to_Nurture_in_a_Nursery_Class 'dan alınmıştır.

Sidekli, S. and Başaran, S. T. (2022). The literacy preparation in turkish preschool education.. *The European Educational Researcher*, *5*(1), 5-36. https://doi.org/10.31757/euer.511

Tezel, M. (2023). *60-72 Aylık çocukların sosyal-duygusal ıyi oluşlarını ölçmeye yönelik çocuk anne öğretmen ölçeklerinin geliştirilmesi ve çocukların sosyal duygusal ıyi oluşlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2-3), 25–52, 250–283. https://doi.org/10.2307/1166137

Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 38–58). The Guilford Press.

Trawick-Smith, L. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim:Ççok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman Çev. Ed.). Nobel.

Tuzcu, G. (2019). Türkiye'de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çabaları ve maliyeti. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *47*, 88-106. https://doi.org/10.9779/pauefd.472366 "

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021*). Eğitim İstatistikleri.*

Ulloa, M. L., Evans, I. M., & Parkes, F. (2010). Teaching to care: Emotional interactions between preschool children and their teachers. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, *13*, 145-156.

https://www.researchgate.net/publication/267398412_Teaching_to_Care_Emotional_Interactions_between_Preschool_Children_and_their_Teachers

Ulutaş, İ., Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *Electronic Turkish Studies, 11*(14), 951-964.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British journal of social work, 38*(2), 218-235.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American journal of orthopsychiatry, 81*(1), 1.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Warwar, S. H., & Ellison, J. (2019). Emotion coaching in action: Experiential teaching, homework, and consolidating change.

Wu, Q., Feng, X., Hooper, E., Gerhardt, M., Ku, S., ve HiuMing Chan, M. (2019). Mother's emotion coaching and preschooler's emotionality: Moderation by maternal parenting stress. *Journal of Applied Developmental Psychology, 65*, 1-11. http://doi/10.1007/s00787-019-01430-5

Yeşil-Altun, H. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının 21.yüzyıl becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp'dan alınmıştır.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yaswinda, Y., Yulsyofriend, Y., Yaslina, Y., & Elida, E. (2022). The implementation of early childhood integrated holistic education during the covid 19 pandemic on ulak karang village, indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. https://doi.org/10.2991/assehr.k.220602.017

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. P., ve Walberg, H. J. (Eds.). (2004*). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*.

Teachers College Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91.

Zhang, M. (2021). Efl/esl teacher's resilience, academic buoyancy, care, and their impact on students' engagement: a theoretical review. *Frontiers in Psychology, 12.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731859

Zych, I. and Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society &Amp; Education*, *12*(1), 17-30. https://doi.org/10.25115/psye.v0i0.2374

EKLER

Ek 1: Odak Grup Görüşmeleri Bilgilendirme Notu

Değerli katılımcılarımız,

TUBİTAK 1001 kapsamında desteklenen ve Doç. Dr. Nalan Kuru'nun yürütücüsü olduğu "Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi" adlı projemiz için ..... tarihte .... saatte yapacağımız odak grup görüşmemize katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Bu grup görüşme süresince ihtiyacınız olacak bilgileri paylaşmak amacıyla oluşturulmuştur.

Odak grup görüşmesinden bir gün sonra bu grup silinecektir.

Sizinle iki form paylaşıyoruz. Odak grup görüşmesi öncesinde çıktı alarak imzalamanızı, imzalı belgeyi taratarak ya da fotoğrafını çekerek bize göndermenizi rica ediyoruz.

Görüşme esnasında kameralarınızın ve mikrofonlarınızın açık olması gerektiğini de ayrıca hatırlatmak isteriz.

Sizlerle toplantımızı gerçekleştireceğimiz linki paylaşıyoruz. Toplantı saatinden 5 dakika önce giriş yapmanız, görüşmemizin saatinde başlayabilmesi adına önem arz etmektedir.

Toplantıya katılamamanız halinde katılamayacağınızı bildirmeniz, sizin yerinize görüşmeye yedek bir katılımcı ile devam edebilmemiz açısından önemlidir. Lütfen aksi bir durumda katılamayacağınızı toplantı günü(yarın) en geç saat 13.30 a kadar bizlere iletiniz. Herkese iyi günler dileriz.

Ek 2: Odak Grup Görüşmeleri Ortak Giriş Metni

Merhaba,

Ben …… Üniversitesi….. ….

TUBİTAK 1001 tarafından desteklenen ve Doç. Dr. Nalan Kuru'nun yürütücüsü olduğu "Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi" adlı proje kapsamında yapılacak bir çalışma için bir aradayız.

Projemizde okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal duygusal iyi oluşu desteklemek için bir çalışma yapacağız. Bu doğrultuda *sosyal duygusal gelişim ve eğitimle* ilgili bazı konularda sizlerin fikir ve görüşlerinizi almak üzere bu toplantıyı gerçekleştiriyoruz. Öncelikle katılımınız ve desteğiniz için çok teşekkür ediyorum.

Görüşmemiz yaklaşık bir saat sürecek. Ben size bazı konularda sorular yönelteceğim ve sizin de sorulara içtenlikle cevaplayacağınıza inanıyorum.

Görüşme süresince sizlerin mikrofon ve kameralarının açık olması gerekmektedir. Aynı zamanda daha sonra analizlerin yapılabilmesi için görüşmemiz kayıt altına alınacaktır. Burada vereceğiniz cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırma kapsamında bizler tarafından değerlendirilecektir.

Ek 3: Gönüllü Paydaş Belirleme Formu

Değerli öğretmen/anne-baba/okul müdürü/müdür yardımcısı/idari personel/diğer personel,

TÜBİTAK 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında desteklenen 122K303 nolu "Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi" başlıklı proje kapsamında erken çocukluk döneminde sosyal duygusal iyi oluşa yönelik paydaşların (okul öncesi öğretmenleri, veliler, okul müdürü, müdür yardımcısı, idari personel ve diğer personel) ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için odak grup görüşmeleri gerçekleştirilecektir. 6-28 Şubat 2023 tarihleri arasında yapılması planlanan görüşmeler, çevrimiçi ortamda 12 kişilik paydaş grupları ile ayrı ayrı düzenlenecek ve yaklaşık 60 dk sürecektir. Her gönüllü katılımcı, sadece bir odak grup görüşmesinde yer alacaktır.

Görüşmeye katılan paydaşların isimleri gizli tutulacak ve görüşmelerden elde edilen veriler, yalnızca proje kapsamında gerçekleştirilecek bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır.

Odak grup görüşmelerinde yer almak isterseniz lütfen aşağıdaki formu eksiksiz doldurunuz. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

*Bu form, okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-babalar ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan personele yöneliktir.

Proje Ekibi Adına,
Doç. Dr. Nalan KURU
Proje Yürütücüsü
Bursa Uludağ Üniversitesi

Adınız Soyadınız:

İletişim Bilgileriniz (Telefon Numarası) :

İletişim Bilgileriniz (e-Posta Adresi) :

Sosyal Duygusal İyi Oluş konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Duygu Koçluğu konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Öz düzenleme konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Duygu Düzenleme konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Psikolojik Sağlamlık konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Sosyal Duygusal Uyum konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Paydaş Grubunuz:
( ) Öğretmen
( ) Veli
( ) Okul müdürü
( ) Müdür yardımcısı
( ) İdari personel (Lütfen belirtiniz: …….)
( ) Diğer personel (Lütfen belirtiniz: …….)

Bu sorular yalnızca Öğretmen / Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı, İdari Personel, Diğer personel içindir.

Görev yaptığınız il:

Yaşınız:

Mesleki kıdem yılınız:

Eğitim durumunuz:

Görev yaptığınız kurum türü:

( ) İlkokul bünyesindeki ana sınıfı

( ) Ortaokul bünyesindeki ana sınıfı

( ) Lise bünyesindeki uygulama sınıfı

( ) Özel okul bünyesindeki ana sınıfı (Kolej bünyesinde)

( ) Özel anaokulu

( ) Bağımsız anaokulu

( ) T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş

( ) T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı gündüz bakımevleri

( ) İş Kanununa göre işletmelerde açılan kurumlar
( ) Diğer (belirtiniz)

Çocuğunuz var mı? Varsa lütfen yaşını/yaşlarını belirtiniz.

Bu sorular Veliler içindir.
Bulunduğunuz il:
Yaşınız:
Eğitim durumunuz:
Okul öncesi dönemdeki çocuğunuz/çocuklarınız kaç yaşındadır?

Çocuğunuzun eğitim aldığı kurum türü:
( ) İlkokul bünyesindeki ana sınıfı
( ) Ortaokul bünyesindeki ana sınıfı
( ) Lise bünyesindeki uygulama sınıfı
( ) Özel okul bünyesindeki ana sınıfı (Kolej bünyesinde)
( ) Özel anaokulu
( ) Bağımsız anaokulu
( ) T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş
( ) T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı gündüz bakımevleri
( ) İş Kanununa göre işletmelerde açılan kurumlar
( ) Diğer (belirtiniz)

Ek 4: Odak Grup Görüşmeleri Onam Formu

ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ

KATILIMCI ONAM FORMU

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, Doç. Dr. Nalan Kuru'nun yürütücüsü olduğu TUBİTAK 1001 tarafından desteklenen "Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi" adlı proje kapsamında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın izinleri ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Odak Grup Görüşmesi, Zoom üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleşecek ve daha sonra analizlerin yapılabilmesi için kayıt altına alınacaktır. Görüşmede vereceğiniz cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırma kapsamında değerlendirilecektir.

Odak Grup Görüşmeleri, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsızlık hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

ECSODİM Proje Ekibi

ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ

KATILIMCI ONAM FORMU

Doç. Dr. Nalan Kuru'nun yürütücüsü olduğu TUBİTAK 1001 tarafından desteklenen "Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi" adlı proje kapsamında yapılacak olan Odak Grup Görüşmeleri hakkında bilgilendirildim.

Yapılacak görüşmede kendimle ilgili herhangi bir sakınca olmadığını anladım. Görüşmelerde kamera ve mikrofonun açık olması gerektiğini biliyorum. Herhangi bir sorunla karşılaşırsam proje yürütücüsü Doç. Dr. Nalan Kuru ile iletişime geçerek, çalışma ile ilgili sorularımı ve önerilerimi paylaşabileceğimi biliyorum. Yapılan görüşmelerin daha sonra analizinin yapılabilmesi amacı ile kaydedileceğini öğrendim. Ayrıca araştırmada ismimin yer almayacağını, bunun yerine bir katılımcı kodu alacağımı da öğrendim.

Kabul ediyorum.

…/03/2023

Katılımcının Adı Soyadı

İmza

Proje Yürütücüsü İletişim Bilgileri

Doç. Dr. Nalan Kuru
Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi A.D.

nalankuru2@gmail.com
ecsodim@gmail.com

Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu

ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

DUYGU KOÇLUĞU

1. Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) yaklaşımını daha önce duydunuz mu? Duygu Koçluğu kavramı size neyi çağrıştırıyor?
2. Okul ortamındaki ilişkilerinizde (öğrenci/öğretmen/veli/diğer personel) duyguları ön plana alır mısınız? Bu konuda neler yaparsınız?
3. Başkalarının duygu durumlarını önemsemek konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK

1. Psikolojik sağlamlık kavramını daha önce duydunuz mu? Psikolojik sağlamlık kavramı size ne çağrıştırıyor?

2. Bir sorunla veya engelle karşılaştığınızda bu durumla baş etmek için neler yaparsınız?

3. Okul ortamındaki kişiler (çocuklar/veliler/öğretmenler/diğer personel) bir engelle karşılaştığında onlara nasıl yaklaşırsınız?

ÖZ DÜZENLEME

1. Öz düzenleme kavramı size ne çağrıştırıyor?
    a. Öz düzenlemeyi nasıl tanımlarsınız?
2. Çocuğun ve yetişkinin duygu düzenleme ve davranışını kontrol etmesinin önemi nedir?

SOSYAL-DUYGUSAL UYUM

1. Sosyal duygusal uyumu nasıl tanımlarsınız?
2. Okul ortamındaki kişilerle (öğrenciler/öğretmenler/veliler/personel) sosyal-duygusal uyum ile ilgili ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
3. Kuruma başlayan öğrencilerin sosyal-duygusal uyum sorunları karşısında nasıl bir yol izliyorsunuz?

DUYGU DÜZENLEME

1. Duygu düzenleme kavramını daha önce duydunuz mu?
    a. Duygu düzenleme kavramı size neyi çağrıştırıyor?
2. Okul ortamındaki bu kişilerin gösterdiği olumsuz duygusal tepkiler karşısında nasıl davranıyorsunuz?

GÖRÜŞME SONUNDA SORULACAK GENEL SORULAR;

1. Sizce bir (yöneticinin/öğretmeninin/velinin/personelin.) bu konularda bilgi sahibi olması önemli midir?
2. Bu konularda bu konularda desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Bu konuda bir eğitim almış olsaydınız hangi yöntemlerle verilmesini isterdiniz? (Video, örnek olay, görseller, senaryo çalışmaları, okuma ödevleri, görevlendirmeler vs..?) Hangileri sizin için daha etkili olurdu?

Ek 6: Etik Kurul İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
27 OCAK 2023	2023-01

KARAR NO 58: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Nalan KURU'un danışmanlığında Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule ERPAK YILDIZ'ın "Erken Çocukluk Eğitimi Paydaşlarının Sosyal-Duygusal İyi Oluşu ve Duygu Koçluğu Yaklaşımına İlişkin Farkındalıkları: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Nalan KURU'un danışmanlığında Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şule ERPAK YILDIZ'ın "Erken Çocukluk Eğitimi Paydaşlarının Sosyal-Duygusal İyi Oluşu ve Duygu Koçluğu Yaklaşımına İlişkin Farkındalıkları: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının "Mülakat/Görüşme Bilgileri" izin formundaki ad-soyad bilgisini içerdiğinden "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu" kapsamında olması nedeniyle çalışmadan çıkarılması koşuluyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Ek 7: Milli Eğitim Bakanlığı İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-60159847 06.10.2022
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Nalan KURU)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Bursa Uludağ Üniversitesi'nin 26.09.2022 tarihli E-26468960-000-74888 sayılı yazısı.
b) Bursa Uludağ Üniversitesi'nin 30.09.2022 tarihli E-26468960-000-75866 sayılı yazısı.
c) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Nalan KURU'nun yürütücüsü olduğu 2022 yılı I. döneminde "1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı" kapsamında 122K303 numaralı "Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Model Önerisi: Duygu Dostu Anaokulları" konulu araştırma izin talebine ilişkin ilgi (a), (b) yazısı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca ilgi (c) Genelgenin 23. maddesi gereğince araştırma izinleri, başvuru yapılan eğitim öğretim yılı için verilmekte olup talep edilmesi durumunda araştırma takvimi doğrultusunda gerçekleştirilmesi planlanan süreçler için uzatılabilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın 2022-2023 eğitim öğretim yılında Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica derim.

Songül KOÇER
Bakan a.
İzleme Değerlendirme Daire Başkanı

Ekler: Mühürlü Formlar

Dağıtım:
Gereği :
Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

Bilgi:
B Planı
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Atatürk Bulvarı No: 98 Bakanlıklar/ANKARA
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Hazel MERCAN
Telefon No : 0 (312) 413 36 89
Unvan : Öğretmen
E-Posta:
İnternet Adresi:
Faks:3124254049
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4ed8-7308-39d0-a5d1-bc77 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Şule ERPAK YILDIZ		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce- B2		
Öğrenim Gördüğü Kurumlar	**Kurum Adı**	**Başlama Yılı**	**Bitirme Yılı**
Lise	Gölbaşı Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	1999	2003
Üniversite	Cumhuriyet Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği	2003	2007
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi-Çocuk Gelişimi	2019	2021
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	Duygu Dostu Eğitim Araştırma Danışmanlık & Emotion Coaching Çalışmaları Derneği		
Katıldığı Proje	2023 - Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi, TÜBİTAK-1001 Projesi, Bursiyer.		
Tarih: **Adı Soyadı:** **İmza:**	14.10.2024 Şule ERPAK YILDIZ		